

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASI LAŞMA BAĞLAMINDA
KARŞILAŞTIRMALI AKADEMİK KARIYER SÜRECİ**

Gülşen Yılmaz

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2017

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASI LAŞMA BAĞLAMINDA
KARŞILAŞTIRMALI AKADEMİK KARIYER SÜRECİ**

Gülşen Yılmaz

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2017

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Gülşen

Soyadı: Yılmaz

Bölümü: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Bağlamında Karşılaştırmalı Akademik Kariyer Süreci

İngilizce Adı: Comparative Academic Career Process within the Context of Internationalization in Higher Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gülşen YILMAZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gülşen Yılmaz tarafından hazırlanan “Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Bağlamında Karşılaştırmalı Akademik Kariyer Süreci” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nezahat Güçlü

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Yüksel Kavak

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, TED Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Songül Altınışik

(Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü)

Üye: Prof. Dr. Temel Çalık

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Bekir Buluç

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 25/12/2017

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım Anneme

TEŞEKKÜR

Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında çeşitli ülkelerin akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmada; konunun belirlenmesinden tamamlanmasına kadar her aşamada yardımını esirgemeyen, sadece akademik anlamda değil, manevi anlamda da destek olan, karşılaştığım her türlü zorluğu aşmamda yanımda olan ve bana hep güvenen danışmanım sayın Prof. Dr. Nezahat Güçlü'ye sevgi, saygı ve sonsuz teşekkürleri sunarım. Lisansüstü eğitimime başladığımdan beri desteğini her zaman hissettiğim ve doktora tezime büyük katkıda bulunan sayın Prof. Dr. Songül Altınışik'a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Tezimin tamamlanması sürecinde eleştiri ve önerileri ile katkıda bulunan sayın Prof. Dr. Temel Çalık'a, Prof. Dr. Yüksel Kavak'a ve Prof. Dr. Bekir Buluç'a teşekkür ederim. Doktora programında kendisinden aldığım ders ile yükseköğretim çalışmalarına ilgi duymama vesile olan sayın Prof. Dr. Servet Özdemir'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu süreçte desteğini esirgemeyerek araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan sayın Yrd. Doç. Dr. Türker Kurt'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Okul müdürümüz Ayhan Ayıkol'a ve Hatice Yılmaz başta olmak üzere beni motive eden tüm arkadaşlarıma, araştırma boyunca bana sabırla hep destek olan, sevgilerini ve dualarını benden esirgemeyen canım anneme, babama ve kardeşlerime, sevgili eşim ÖMÜR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

25/12/2017

Gülşen Yılmaz

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI AKADEMİK KARIYER SÜRECİ

(Doktora Tezi)

Gülşen Yılmaz

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2017

ÖZ

Bu çalışmada, Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki akademik kariyer süreçlerinin ortaya konması ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Avrupa ülkelerinde Bologna süreci ile ivme kazanan uluslararasılaşma odaklı çalışmaların ve bu kapsamda Türk Yükseköğretimindeki uygulamaların değerlendirilmesi yükseköğretimle ilgili politika yapıcıların, karar vericilerin ve uygulayıcıların gelecekteki uygulamalarına yön verme açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada da yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının tanımı, hangi gerekçelerle desteklendiği, hangi yaklaşımlarla ele alındığı ortaya konulmuş ve yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarının uluslararası boyutu ve ulusal boyutu, kariyer yapma süreci bağlamında tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Bu araştırma; Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda’nın akademik kariyer yapma süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bir araştırma olup, araştırma karşılaştırmalı eğitim modellerinden Bereday’in dört aşamalı modeline göre tasarlanmıştır. Bu aşamalar betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırmadır. Kariyer sürecinin karşılaştırılmasında Araştırmacı Kariyeri için Avrupa Çerçevesi (European Framework for Research Careers [EFR])’nin araştırmacıların sınıflaması için belirlediği dört sınıflama (R1, R2, R3, R4) temel alınmıştır. Bu çerçevede ulaşılan temel bulgulara göre, incelenen ülkelerin farklı unvan sıralamalarının olduğu, incelenen ülkelerde öğretim elemanı olarak atanma ve yükselme kriterlerinin birbirinden farklı olduğu, öğretim elemanlarının farklı unvanlardaki oransal dağılımlarının üst unvanlara yükseldikçe kadın öğretim elemanlarının

aleyhine farklı olduğu ve satın alma g¼c¼ paritesi temel alınarak yapılan maaş karşılaştırmalarında Türkiye'nin incelenen ¼lkelere göre alt sıralarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.



Bölüm Kodu :
Anahtar Kelimeler :Uluslararasılaşma, yükseköğretim, karşılaştırmalı, akademik kariyer
Sayfa Adedi : xxiii+260
Danışman : Prof. Dr. Nezahat Güçlü

**COMPARATIVE ACADEMIC CAREER PROCESS WITHIN THE
CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION IN HIGHER
EDUCATION**

(Ph.D Thesis)

Gülşen YILMAZ

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2017

ABSTRACT

In this study, it is aimed to reveal and compare academic career processes in the UK, Germany, the Netherlands and Turkey. The internationalization-focused work in the European countries, which has gained momentum with the Bologna process, and the evaluation of applications in the Turkish Higher Education within this context is importance in terms of steering the future implementation of policy makers, decision makers and practitioners in higher education. In this study, the definition of the concept of internationalization in higher education, the reasons for which it is supported, the approaches taken and the international dimension and the national dimension of internationalization studies in higher education have been discussed and evaluated in the context of career making process. This study is a comparative study of academic career building processes in Turkey, United Kingdom, Germany, and the Netherlands and is designed according to Bereday's four-stage model of comparative education models. These stages are description, interpretation, juxtaposition and comparison. In the comparison of the career process, the four categories (R1, R2, R3, R4) that European Framework for Research Career [EFR] set for the classification of researchers are based on. According to the basic findings reached within this frame, it is concluded that the different countries have different academic rankings; the appointment and promotion criteria are different

from each other in the studied countries; the proportional distributions of the academicians in different titles are different for women teachers as they rise to the upper rankings and in the salary comparisons based on the purchasing power parity, Turkey took place at the last.



Science Code:

Key Words : Internationalization, higher education, comparative, academic career

Page Number : xxiii+260

Advisor : Nezahat GÜÇLÜ, Prof. Dr.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Amaç	5
Önem.....	5
Varsayımlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 9

Kavramsal Çerçeve	9
Küreselleşme	10
Uluslararasılaşma	14
Uluslararasılaşma Yaklaşımları	18
Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri	20
Uluslararasılaşma Stratejileri.....	22
Türk Yükseköğretim Sisteminin Mevcut Durumu	24
Türk Yükseköğretimi ve Uluslararasılaşma Çalışmaları.....	28
Bologna Süreci	29
2009 Dünya Yükseköğretim Konferansı Bildirgesi	41
Avrupa Yeterlilikler Çerçeveleri.....	43
Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ].....	43
Avrupa Birliği Merkezleri Ağı (ENIC) ve Avrupa Birliği'nde Ulusal Akademik Tanıma Merkezi (NARIC)	44
Avrupa 2020 Stratejisi	45
Türk Yükseköğretiminin Sınır-Ötesi Ortaklıkları.....	46
Türk Yükseköğretiminin Uluslararası Üyelikleri ve Dahil Olduğu Uluslararası Ağlar	47
“Study in Turkey” Portalı	49
Öğretim Üyesi ve Öğrenci Hareketliliği.....	50
Öğrenci Hareketliliği	50
Öğretim Üyesi Hareketliliği	72
Akademik Hareketlilik Programları	78
Öğretim Üyeliği Mesleği.....	85
Akademik Kariyer Çerçeveleri.....	86
Akademik Kariyer Sürecini Etkileyen Etmenler	90

Şeffaf Akademik Kariyer Yolları.....	91
Cinsiyet Dengesi ve Çeşitlilik	93
Maaş Durumları	95
Uluslararasılaşmanın Akademik Kariyer Sürecine Etkisi ve Türkiye’de Yaşanan Dönüşüm	97
İlgili Araştırmalar	104
BÖLÜM III	115
YÖNTEM.....	115
Araştırmanın Modeli	115
Çalışma Grubu.....	119
Verilerin Toplanması	119
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	120
BÖLÜM IV	121
BULGULAR VE YORUM	121
1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyer Süreçlerine İlişkin Mevcut Duruma İlişkin Bulgular.....	121
1.1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Sıralamalarına İlişkin Bulgular	122
1.2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerden Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükselme Kriterlerine İlişkin Bulgular	128
1.3. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular	151
1.4. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Gelir Durumlarına İlişkin Bulgular	175
2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyer Süreçlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	181
2.1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Sıralamalarına Göre Dağılımları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	182

2.2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükseltme Kriterleri Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular	186
2.3. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular	191
2.4. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Gelir Durumları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular	194
BÖLÜM V	199
SONUÇ VE ÖNERİLER	199
1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyer Süreçlerine İlişkin Mevcut Duruma İlişkin Sonuçlar.....	199
1.1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Sıralamalarına İlişkin Sonuçlar	199
1.2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerden Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükseltme Kriterlerine İlişkin Sonuçlar	201
1.3. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine İlişkin Sonuçlar.....	202
1.4. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Gelir Durumlarına İlişkin Sonuçlar	203
2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyer Süreçlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	204
2.1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Sıralamalarına Göre Dağılımları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar	204
2.2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükseltme Kriterleri Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar	205

2.3. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar.....	206
2.4. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Gelir Durumları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar	207
Öneriler.....	208
KAYNAKLAR.....	211
EKLER.....	239
EK 1. Bologna Sürecine Dahil Olan Ülkeler (2015)	240
EK 2. Türkiye’de Görev Yapan Yabancı Uyraklı Öğretim Elemanları (2013-2014)	241
EK 3. Türkiye’de Görev Yapan Yabancı Uyraklı Öğretim Elemanları (2015-2016)	245
EK 4. Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıkta Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.....	249
EK 5. 28 Ülke Akademisyenlerin Maaşlarının Karşılaştırılması.....	254
EK 6. Kaynak Listesi.....	255
EK 7 Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Uyraklılarına Göre Sayıları 2014 – 2015	258

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Küreselleşmede Üç Eğilim.....	11
Tablo 2 Küreselleşmenin Yükseköğretimde Uluslararasılaşmaya Etkileri.....	16
Tablo 3 Uluslararasılaşma Yaklaşımları.....	19
Tablo 4 Uluslararasılaşma Stratejileri	23
Tablo 5 25-64 Yaş Arası Eğitime Katılım Oranları.....	24
Tablo 6 Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi (2006-2015).....	27
Tablo 7 Akademik Hareketliliğe Katkıda Bulunan Belge ve Bildiriler.....	30
Tablo 8 İngilizce Yükseköğretim Programı Sunan Ülkeler	54
Tablo 9 Uluslararası Öğrencilerin Amerikan Ekonomisine Katkısı (\$).....	57
Tablo 10 Almanya'da Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Sayısal Değişimi (2006-2017)	59
Tablo 11 Almanya'ya Öğrenci Gönderen Ülkeler (2016)	60
Tablo 12 Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Uyrukları (2014-2015)	66
Tablo 13 Uluslararası Öğrenciler İçin Türkiye'nin Verdiği Lisans Bursları.....	68
Tablo 14 Uluslararası Öğrenciler İçin Türkiye'nin Verdiği Lisansüstü ve Branş Bursları.....	70
Tablo 15 Uluslararası Öğrenciler İçin Türkiye'nin Verdiği Kısa Dönemli Burslar	68
Tablo 16 Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi.....	77
Tablo 17 Öğrenci ve Öğretim Üyesi Hareketliliği	81
Tablo 18 Erasmus Öğrenci Değişim Programı	81
Tablo 19 Mevlana Değişim Programlarına Katılan Öğrenci Sayıları	84

Tablo 20 <i>Akademik Kariyer Süreci İçin Temel Çerçeveler</i>	89
Tablo 21 <i>Türkiye’de Akademik Unvanlar</i>	123
Tablo 22 <i>Birleşik Krallık’ta Akademik Unvanlar</i>	124
Tablo 23 <i>Almanya’da Akademik Unvanlar</i>	126
Tablo 24 <i>Hollanda’da Akademik Unvanlar</i>	127
Tablo 25 <i>Türkiye’de Akademik Kariyer Basamakları İçin Ön Koşullar ve Ek Kriterler</i> ...	132
Tablo 26 <i>Birleşik Krallık’ta Akademik Kariyer Basamakları İçin Ön Koşullar ve Ek Kriterler</i>	138
Tablo 27 <i>Almanya’da Akademik Kariyer Basamakları İçin Ön Koşullar ve Ek Kriterler</i> .	142
Tablo 28 <i>Hollanda’da Akademik Kariyer Basamakları İçin Ön Koşullar ve Ek Kriterler</i>	147
Tablo 29 <i>Türkiye’de Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi</i>	152
Tablo 30 <i>Türkiye’de Cinsiyet ve Unvana Göre Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi</i>	154
Tablo 31 <i>Türkiye’de EFR Sınıflarına Göre Öğretim Elemanı Sayılarındaki Değişim</i>	155
Tablo 32 <i>Türkiye’de Görev Yapan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları (2015-2016)</i> ...	157
Tablo 33 <i>Birleşik Krallık’ta Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi</i>	158
Tablo 34 <i>Birleşik Krallık’ta Cinsiyet ve Unvana Göre Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi</i>	159
Tablo 35 <i>Birleşik Krallık’ta EFR Sınıflarına Göre Öğretim Elemanı Sayılarındaki Değişim</i>	162
Tablo 36 <i>Birleşik Krallık’ta Görev Yapan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları (2016)</i> .	162
Tablo 37 <i>Almanya’da Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi</i>	163
Tablo 38 <i>Almanya’da Cinsiyet ve Unvana Göre Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi</i>	165
Tablo 39 <i>Almanya’da EFR Sınıflarına Göre Öğretim Elemanı Sayılarındaki Değişim</i>	168
Tablo 40 <i>Almanya’da Görev Yapan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları</i>	169
Tablo 41 <i>Almanya’da Görev Yapan Uluslararası Akademik Personelin Oranı (2010-2014)</i>	169

Tablo 42 <i>Hollanda’da Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi</i>	170
Tablo 43 <i>Hollanda’da Cinsiyet ve Unvana Göre Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi</i>	172
Tablo 44 <i>Hollanda’da EFR Sınıflarına Göre Öğretim Elemanı Sayılarındaki Değişim</i>	174
Tablo 45 <i>Türkiye’de Öğretim Elemanlarının Yıllık Toplam En Düşük, Ortalama ve En Yüksek Maaşları</i>	176
Tablo 46 <i>Birleşik Krallık’ta Öğretim Elemanlarının Yıllık Toplam En Düşük, Ortalama ve En Yüksek Maaşları</i>	178
Tablo 47 <i>Almanya’da Öğretim Elemanlarının Yıllık Toplam En Düşük, Ortalama ve En Yüksek Maaşları</i>	180
Tablo 48 <i>Hollanda’da Öğretim Elemanlarının Yıllık Toplam En Düşük, Ortalama ve En Yüksek Maaşları</i>	181
Tablo 49 <i>İncelenen Ülkelerin Akademik Unvanlarının Karşılaştırılması</i>	183
Tablo 50 <i>Geçici ve Daimi Süreli Pozisyonlar</i>	185
Tablo 51 <i>Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükseltilmesine İlişkin Kriterler</i>	188
Tablo 52 <i>Öğretim Elemanlarının Farklı Akademik Kariyer Basamaklarındaki Ortalama Yaşı</i>	191
Tablo 53 <i>Cinsiyet Durumuna Göre Öğretim Elemanlarının Dağılımı</i>	192
Tablo 54 <i>Farklı Basamaklardaki Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Durumları</i>	194
Tablo 55 <i>Öğretim Elemanlarının Maaş Durumları</i>	195
Tablo 56 <i>Öğretim Elemanlarının Giriş, Ortalama ve En Üst Düzeydeki Maaşları</i>	197
Tablo 57 <i>Öğretim Elemanlarının En Yüksek ve En Düşük Maaşları</i>	198

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yükseköğretimde öğrenim gören öğrenci sayıları.....	25
Şekil 2. Öğretim elemanı sayılarında yıllar içindeki değişim	25
Şekil 3. Cinsiyete göre öğretim elemanı sayılarında yıllar içindeki değişim.....	26
Şekil 4. Bologna sürecine katkıda bulunan temel bildirgeler.....	29
Şekil 5. Uluslararası öğrencilerin tüm yükseköğretim öğrencileri içindeki oranı (2012)	51
Şekil 6. Yükseköğretimde uluslararasılaşmadaki büyüme (1975-2012, milyon).....	52
Şekil 7. Uluslararası öğrencilerin gidecek yer seçiminde Push ² -Pull ² modeli	53
Şekil 8. Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı	55
Şekil 9. Uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülkelere göre dağılımı (2012).....	56
Şekil 10. Alman öğrencilerin gitmesi beklenen ülkeler	61
Şekil 11. Hollanda’da öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısal değişimi.....	61
Şekil 12. Hollanda’ya öğrenci gönderen ülkeler	62
Şekil 13. Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayıları ve toplam öğrenci sayısı içindeki oranı.....	63
Şekil 14. Türk öğrencilerin gitmesi beklenen ülkeler	67
Şekil 15. Yükseköğretimde personel hareketliliğini açıkça hedefleyen politikaları olan ülkeler 2012/2013	74
Şekil 16. Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının tüm öğretim elemanları içindeki oranı (2015-2016).....	77
Şekil 17. Farabi Programına katılan öğrenci sayıları	83
Şekil 18. Karşılaştırmalı eğitimde Bereday Modeli.....	117

<i>Şekil 19.</i> Türkiye’de öğretim elemanları grupları	122
<i>Şekil 20.</i> Yükseköğrenim gören öğrenci sayıları (2006-2016)	153
<i>Şekil 21.</i> Türkiye’de EFR sınıflarına göre öğretim elemanı sayılarındaki değişim.....	155
<i>Şekil 22.</i> Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sayısal değişimi.....	156
<i>Şekil 23.</i> Birleşik Krallık’ta yükseköğrenim gören öğrencilerin sayısal değişimi	158
<i>Şekil 24.</i> Birleşik Krallık’ta EFR sınıflarına göre öğretim elemanı sayılarındaki değişim	161
<i>Şekil 25.</i> Almanya’da yükseköğrenim gören öğrencilerin sayısal değişimi (2005-2015).....	164
<i>Şekil 26.</i> Almanya’da EFR sınıflarına göre öğretim elemanı sayılarındaki değişim.....	168
<i>Şekil 27.</i> Hollanda’da yükseköğrenim gören öğrencilerin sayısal değişimi	171
<i>Şekil 28.</i> Hollanda’da EFR sınıflarına göre öğretim elemanı sayılarındaki değişim.....	174
<i>Şekil 29.</i> Hollanda üniversitelerinde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elamanlarının oranı..	175

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AKTS	Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi
AIMS	ASEAN International Mobility for Students (Asya Öğrenciler İçin Uluslararası Hareketlilik Programı)
AUÖB	Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri
AÜB	Avrupa Üniversiteler Birliği
AYÜ	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
BC	British Council
BM	Birleşmiş Milletler
BSEC	The Black Sea Economic Cooperation (Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı)
BUSINESS EUROPE	The Confederation of European Business (Avrupa İş Dünyası Konfederasyonu)
CEEPUS	Central European Exchange Program for University Studies (Üniversite Çalışmaları İçin Orta Avrupa Değişim Programı)
COE	Council of Europe (Avrupa Konseyi)
CSC	The Commonwealth Scholarship Commission (Commonwealth Burs Komisyonu)
DE	Diploma Eki
DG EAC	The Directorate General for Education and Culture

EAGÜ	En Az Gelişmiş Ülkeler
EC	European Comission (Avrupa Komisyonu)
ECHE	Erasmus Charter for Higher Education (Yükseköğretim Erasmus Beyannamesi)
ECO	The Economic Corporation Organization (Ekonomik İşbirliği Teşkilatı)
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi)
EFR	European Framework for Research Careers (Araştırmacı Kariyeri için Avrupa Çerçevesi)
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Kaydı)
EQF/LLL	European Qualifications Framework for Lifelong Learning (Avrupa Yaşam boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi)
EHEA	European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanı)
ENIC	European Network of Information Centers in the European Region Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı)
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği)
ESIB	National Unions of Students in Europe (Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri)
ESU	European Students' Union (Avrupa Öğrenci Birliği)
EU	European Union (Avrupa Birliği)
EUA	European University Association (Avrupa Üniversiteler Birliği)
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education (Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği)
EUROSTAT	European Statistical Office (Avrupa İstatistik Ofisi)
GCC	Gulf Cooperation Council (Körfez Arap Ülkeleri İşbirliği Konseyi)
HEFCW	Higher Education Funding Council for Wales
HEPI	Higher Education Policy Institute

IAU	International Association of Universities (Uluslararası Üniversiteler Birliği)
IMHE	Institutional Management in Higher Education (Yükseköğretimde Kurumsal Yönetim)
ISCED	International Standard Classification of Education (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması)
KTMÜ	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
LERU	League of European Research Universities (Avrupa araştırma Üniversiteleri Birliği)
NARIC	National Academic Recognition Information Centers in the European Union (Avrupa Birliği'nde Ulusal Akademik Tanıma Merkezi)
ODTÜ	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
QF-EHEA	The Overarching Framework for Qualifications of EHEA (Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi)
REF	Research Excellence Framework (Araştırma Mükemmeliği Çerçevesi)
SEAMEO	The Southeast Asia Ministers of Education Organization (Güneydoğu Asya Eğitim Bakanları Teşkilatı)
SUNY	State University of New York
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
TAÜ	Türk-Alman Üniversitesi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜSİAD	Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği
TYK	Türkiye Yükseköğretim Kurulu
UK	United Kingdom (Birleşik Krallık)
UMAP	University Mobility in Asia and the Pasific (Asya ve Pasifik Üniversite Hareketliliği)

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
CEPES	The European Centre for Higher Education/Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YTB	Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
\$	Dolar
€	Euro
£	sterlin

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi yer almaktadır.

Problem Durumu

Günümüz dünyası hızlı değişimlere ve gelişmelere sahne olurken ulaşım ve haberleşme araçlarının gelişmesi dünyamızı küçülmüş, sorunlara ve olaylara uluslararası nitelik kazandırmıştır. Bu gelişme ve değişimler her alanda olduğu gibi insan yaşamını ve insanın yetiştirilmesi süreci olan eğitimi etkilemektedir. II. Dünya Savaşı'nın ardından başlayan soğuk savaşın sona ermesiyle yükseköğretim; sosyal, politik ve ekonomik gelişmelerin merkezi haline gelmiştir (Knight ve De Wit, 1995, s. 5). Toplumların yükseköğretime olan taleplerinin artması, ülkelerin gelir artışındaki iyileşmeler, yurtdışı öğrenim görmeye olan talebin ve fırsatların artması, öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliğinin artması ile birlikte üniversitelerin sayıları ve aralarındaki rekabet de artmıştır.

Küreselleşme günümüzün önemli bir olgusudur. Bu bağlamda kurumlar, yüksek becerili çalışanları eğitmekte ve bilgi tabanlı, küresel ekonomide rekabeti belirleyen yenilik (innovasyon) kapasite ve araştırma tabanına katkı sağlamaktadır. Bilginin, öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve finansmanın sınır ötesine akışı, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler yükseköğretim kurumlarının hizmet verdiği çevreyi değiştirmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009, s. 13). Yaşanan yoğun rekabet ve üniversitelerin öğrenci ve çalışanlarını birer müşteri gibi görmelerinin sonucu olarak, kurumların yapılarını ve programlarını paydaşlarının ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeleri gerekliliği ortaya çıkmıştır (Schee, 2011).

Yükseköğretimde yapılan değişim ve dönüşümlerin odak noktası, yükseköğretimde küreselleşmenin de bir nevi odak noktası haline gelen uluslararasılaşmadır. Üniversiteler eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kaliteyi artırmaya, öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliğini artırmaya ve kurumlarını daha uluslararası yapmaya çabalamaktadırlar (Maiworm, 2001). Son yıllarda uluslararası örgütlerin, hükümetlerin, yükseköğretim kurumlarının ve onların temsilcilerinin, öğrenci örgütlerinin ve akreditasyon ajanslarının gündeminin merkezinde yer alan yükseköğretimin uluslararasılaşması günümüz ve geleceğin yükseköğretiminin temel dinamiği ve eğilimi haline gelmiştir (Bostrom, 2009; De Wit, 2011a; Günay, 2011; Günay ve Günay, 2011; Qiang, 2003; West 2011). Uluslararasılaşma konusu Türk Yükseköğretimi için de özel bir öneme sahiptir ve ister kalite güvencesi süreçleri bakımından düşünölsün, ister küresel dünyanın temel dinamikleri bakımından düşünölsün, Türkiye yükseköğretiminin bugünü ve yarınları için olmazsa olmaz bir süreç olarak tanımlanmıştır (Çetinsaya, 2014, s. 141).

Uluslararası eğitim görmeye olan talep her geçen yıl artmaktadır. 2000 yılında 1,8 milyon öğrenci yurt dışında eğitimini sürdürmekte iken bu rakamın 2025 yılında 7, 2 milyon olması beklenmektedir (Böhm, Davis, Meares ve Peace, 2002). Uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülkenin sosyal ve eğitim açısından getirilerinin yanında ekonomisine yaptıkları katkı, ülkeleri en iyi ve en yetenekli öğrencileri ölkelerine çekmek için bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Yurt dışına kısa ya da uzun dönemli hareketlilik gerçekleştiren bu bireylerin ölkeler ve üniversite tercihini etkileyen en önemli faktörler; üniversitenin kalitesi, uluslararası tanınırlığı, öğrenim görmek istedikleri eğitim ve programın kalitesi, çeşitli sıralamalardaki yeri, iyi İngilizce eğitimi, eğitim dili, alınan diplomanın itibarı ve mezunlarının gördüğü ilgi, harçlar ve öğrenim maliyeti, kendi kültürlerine yakınlık, burs imkanları, mezuniyetten sonra çalışma ve oturma izni alabilme, istihdam olanaklarıdır (OECD, 2013).

Bu bağlamda bireylerin tercihlerini etkileyen önemli etkenlerden olan üniversitelerin mükemmelliği ve kalitesi, öğretim üyesinin mükemmelliği ile ilişkilendirilmektedir. (University of Executive Board [UEB], 2014). Dolayısıyla kurumların uluslararası rekabetçi bir yapıya kavuşmaları ve sürdürmeleri, yüksek becerili ve yaratıcılık potansiyeli yüksek araştırmacıları çekmelerine ve kurumlarında tutmalarına bağlıdır (League of European Research Universities [LERU], 2012). Bu nedenle başarılı üniversitelerin ve akademik sistemlerin, akademisyenlik mesleğinin istikrarlı bir kariyer yapısına kavuşturan,

en üretkenlerin ödüllendirildiği ve akademik çalışma için uygun olmayanların ayıklandığı ve “en iyi ve en parlak” bireylerin mesleğe katılmasını teşvik eden kariyer yapılarına ihtiyaç vardır (Altbach ve Musselin, 2008; LERU, 2014, s. 3).

Avrupa üniversitelerinin gelecek başarısı için anahtar etken en iyi ve başarılı beyinleri üniversitelere çekmek ve onları rekabetçi ve üretken bir çevrede desteklemektir. Avrupa’nın demografik yapısının gelişmesi ve uluslararası rakipleri üzerinde avantajlarını koruması kaçınılmazdır. Bu bağlamda ülkelerin en çok umut vaad eden, çok iyi doktora sonrası (post-doc) araştırmacılara özel ilgi göstermeleri zorunluluktur (LERU, 2014, s. 3). Bu amacı gerçekleştirmek için mesleğe yeni başlayan akademisyenler için güvenilir, planlanabilir ve öngörülebilir doktora sonrası (post-PhD) kariyer yolları yaratmak gerekir. Bu kişilere eşit fırsatlar sağlamak ve cinsiyet temelli dezavantajları dengelemek için çaba sarf edilmelidir (LERU, 2014; LERU, 2012; LERU, 2010).

Ancak her ülkenin akademik kariyer yapma süreçleri, kabul ve yükseltme koşulları birbirinden farklıdır. Zayıf kurgulanmış ya da kötü uygulanmış kariyer yapılarının mesleğe ve dolayısıyla geleceğin yükseköğretimine ciddi olumsuz etkileri olabilir (Altbach ve Musselin, 2008). Ekonomik, sosyal ve kültürel birçok koşulun ortaya çıkardığı nüfus artışı, artan talepler ve demokratikleşme gibi sorunlar genellikle tüm ulusları ilgilendiren sorunlar olup uluslar kendi sorunları hakkında kararlar alırken farklı ulusların etkisini göz önünde bulundurmaktadır (Türkoğlu, 2012). Bu nedenle akademik kariyer gibi tüm ulusları ilgilendiren bir konuda politika belirlerken ya da karar alırken bireylerin yoğun olarak akademik kariyer yapmak için tercih ettiği ülkelerin kariyer yapılarını da göz önünde bulundurulabilir.

Türkiye’nin son yıllarda başka ülkelerle olan ilişkileri değişik bir seyir göstermektedir. Özellikle Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, Kafkaslardaki devletler ve Rusya ile olan ilişkiler değişken bir çerçeveye oturmuştur. Ortadoğu ve balkanlardaki gelişmeler de Türkiye’nin bölgedeki siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini yakından etkilemektedir. Diğer yandan Avrupa Birliği’ne uyum sağlayabilmenin gerekliliklerini yerine getirebilmek için yoğun çabalar harcanmaktadır. Bütün bunlar Türkiye’nin kendi dışındaki ülkelerle olan etkileşim sürecinin ne kadar genişlediğini göstermektedir. Ancak bu ülkelerin yeterince bilindiği söylenemez. Bu ülkelerin en az bilinenlerinin başında insan kaynaklarının yetiştirilmesi gelmektedir (Erdoğan, 2006). Eğitim konusundaki tartışmaları, uluslararası eğitim deneyimlerinden

örnek vermeyi sıradanlaşmaktan ve gelişigüzeellikten kurtarmak bağlamında karşılaştırmalı bilimsel çalışmaları içeren, farklı bakış açıları sağlayan ve eğitim sorunlarının çözümü için farklı öneriler getiren karşılaştırmalı eğitim çalışmaları gerekli ve önemlidir (Erdoğan, 2006). Bilimsel yöntemlerin temel alındığı karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerini karşılaştırmak suretiyle sistemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarır (Bereday, 1964).

Avrupa ülkelerinde farklı akademik kariyer yollarından bahsedilebilir. Avrupa'daki ve Türkiye'deki akademik kariyer yapılarını inceleyen araştırmaların (Brechelmacher, Park, Ateş, Campell, 2016; EFR, 2011; Huisman ve Bartelse, 2001; Kochen ve Himmel, 2000; Kreckel, 2017; LERU, 2010) sonuçlarına göre her ülkenin kendine özgü kariyer yolları olduğu söylenebilir. Yurt içinden ve yurt dışından en iyi ve en parlak bilim adamlarının Türkiye'de akademik kariyer yapmalarını teşvik etmek ve Türkiye'nin cazibe merkezi haline gelmesini sağlamak Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşması açısından da önemlidir. Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşması önemli bir strateji alanı olarak tanımlanmış olmakla birlikte (Çetinsaya, 2014; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007), uluslararasılaşma sürecinde akademik kariyer alanının nasıl şekillendirileceğine ilişkin somut politikaların ortaya konulmadığını söylemek mümkündür. Bu nedenle alanında iyi akademisyenlerin farklı ülkelerde kolaylıkla bilime katkı sunmaları, uluslararası alanda farklı yükseköğretim kurumları ile stratejik işbirliği yapabilmeleri, akademik ilerleme kaydedebilmeleri ve üst pozisyonlara yükselmeleri için ülkelerin akademik kariyer yapma süreçlerinde ve koşullarında bazı ortak düzenlemelerin yapılabilir.

Türkiye'de akademik kariyer yapma süreçlerini daha işlevsel hale getirerek öğretim üyesi yetiştirme ve atama politikası oluşturmada, diğer ülkelerin uygulamalarını bilmek önemli görülmektedir. Ülkemizde akademik kariyerin daha cazip hale getirilmesi konusunda öneriler getirilirken, bu konuda geniş bir deneyime sahip ve akademik hareketlilik için cazibe merkezi olan ülkelerin bilgi birikiminden yararlanmanın uygun bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada uluslararası akademik hareketlilik gerçekleştiren bireylerin yoğun olarak tercih ettiği ülkelerin akademik kariyer yapmak isteyenlere sundukları kariyer yapma süreçleri ile Türkiye'deki kariyer yapma süreçlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmada temel amaç, Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’de akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları:
 - a. Akademik unvan sıralamalarına göre nasıldır?
 - b. Atama ve yükseltme kriterlerine göre nasıldır?
 - c. Cinsiyete dağılımlarına göre nasıldır?
 - d. Gelir durumlarına göre nasıldır?
2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında;
 - a. Akademik unvan sıralamaları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?
 - b. Atama ve yükseltme kriterleri açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?
 - c. Cinsiyete göre dağılımları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?
 - d. Gelir durumları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?

Önem

Uluslararasılaşma olgusu örgütler arasındaki rekabeti artırmıştır. Öyle ki günümüzde çalışanlar sadece kendi örgütlerindeki iş arkadaşlarıyla değil uluslararası rakipleriyle yarışır duruma gelmiştir. Bu noktada yükseköğretimin temel bileşenleri arasında yer alan öğretim üyeleri, yükseköğretimin niteliğini ve başarısını belirleyen öğelerden birisi olup nitelikli üretim, nitelikli insan gücü ile sağlanır (Çalık ve Ereş, 2006). Kişisel bilgi ve becerileri önemli olan akademisyenler öğretimin gerçekleştirilmesinde etkin rol üstlenirler. Öğretim üyelerinin istihdam edilmesi, görev ve rollerinin belirlenmesi ve yükseltilmesi evreleri bulunmaktadır. Bu noktada sistem iyi, çalışkan ve üretken öğretim üyelerine şans tanımalıdır. Çünkü aslolan üniversitenin temel odaklarının ikamesi ve sürekliliğidir.

Türkiye’de öğretim üyeleri, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda, öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim yardımcıları olmak üzere dört grupta toplanmış olup bunlardan, öğretim yardımcıları grubunu, araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Bu kanuna göre, araştırma görevliliği üniversite öğretim üyeliğinin temel basamağını oluşturmaktadır. Yerli alanyazında akademik kariyer yapacakların uluslararası hareketlilik olanaklarına, hareketliliğe ilişkin karşılaşılan sorunlara yoğunlaşan çalışmalar olmasına rağmen akademisyenlik mesleğinde ilerlerken karşılaştıkları yollar hakkında bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Yine yerli alanyazında farklı ülkelerin akademik kariyer süreçlerini bu çalışmada ele alınan boyutlarıyla ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu çalışma bu ülkelerden bazılarının tanınmasına katkı sağlaması açısından da önemlidir ve konusu da yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında akademik kariyer yapma süreçlerinin incelenmesidir. Farklı ülkelerin akademik kariyer süreçlerinden yararlanılarak, Türkiye’de akademik kariyer sürecinin daha cazip hale getirilmesine yönelik olarak yapılması uygun olarak değerlendirilen değişikliklere ilişkin öneriler getirilmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla karşılaştırmalı eğitim çalışması olan bu çalışmanın da bu boyutta katkı getirmesi beklenmektedir.

Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımdan hareket edilmiştir:

Genel kabul görmüş, uluslararasılaşma boyutunu ele alan başka bir karşılaştırma, ölçme ve değerlendirme sistemi henüz oluşturulmadığından ve genellikle bu tür çalışmalarda bu sıralamalar temel alındığından, bu araştırmada kullanılan sıralama ile üniversitelerin doğru ve gerçeğe yakın bir oranda ölçüldüğü varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada aşağıdaki sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur.

1. Bu çalışmada uluslararasılaşma bağlamında yükseköğretim sistemleri ele alınacak ülkeler; Türkiye, Bileşik Krallık, Almanya ve Hollanda ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada ele alınan yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşma çalışmaları akademik kariyer süreçleri ile sınırlıdır.

3. Bu çalışma kapsamında incelenen Türk üniversiteleri devlet üniversiteleri ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmada yapılan inceleme yazarın ulaşabildiği bilgi ve belgelerle sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Kariyer Süreci: Bu kavram bu tezde yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının en üst pozisyon olan profesörlük konumuna kadar geçirdikleri yol olarak ele alınmıştır.

Küreselleşme: Küreselleşme, insanların tüm dünyada birbiriyle kurdukları sosyal ilişkileri ve birbirlerine bağımlılıklarının artmasına işaret eden süreçler olarak tanımlanmaktadır (Giddens, 2000).

Öğretim Elemanı: 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, (Prof., Doç. Yrd. Doç.) öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır (Arş. Gör. ve Uzmanlar).

Uluslararasılaşma : Yükseköğretimin uluslararasılaşması kurumun öğretim, araştırma ve hizmetlerini uluslararası/ kültürlerarası boyut ile bütünleştirme sürecidir (Knight and De Wit 1995).

Tenure Track: “Tenure” kelimesi genellikle üniversitelerde iş güvencesi ve profesyonel özerlikle ilgilidir. Her ülkenin akademisyenlerinin profesör konumuna ulaşabilecekleri çeşitli yollar bulunmaktadır. Yabancı alanyazında “tenured” olarak adlandırılan kavram Türkiye’de ömür boyu iş güvencesi olan “kadrolu olmak” kavramının karşılığı olabilir. “Tenure track” kavramı ise bu kadro için oluşturulan “kadro usulü/yöntemi” olarak adlandırılabilir.

Habilitasyon: Doktor unvanını almak için doktora tezine ek olarak tamamlanmış mesleki eğitim, yüksek kaliteli araştırma yayınları, öğretim tecrübesi ve başarılı bir tezi gerektiren resmi bir prosedürdür (Kochen ve Himmel, 2000).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle konuya ilişkin genel bir giriş yapılmış, ardından araştırmayla ilgili temel kavram ve terimlerin açıklaması yapılarak, alanyazın taramasına bağlı olarak ilgili araştırmalara değinilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Günümüzde uluslararasılaşma kavramı farklı bağlamlarda ve çeşitli amaçlarla sıkça kullanılmaktadır. Ancak bu kavram hala tam olarak ortaya konulamamıştır (Knight ve De Wit, 1995). Ulusallaşma terimi ilk olarak 1970'lerde İngiliz yazar J. Bentham tarafından kullanılmıştır. Köken bilim açısından bakıldığında ise, Latince "arasında" anlamına gelen "inter" ve ulus kelimesine gönderim yapan "nationalisation" kelimelerinden türetildiği söylenebilir. Ancak uluslararasılaşma kavramı "bir şeyi uluslararası yapma" süreci anlamına gelir. Bu süreç içinde yer alan aktörlerin (ulusların) karşılıklı değişim ve etkileşim içinde bulunduğu süreçtir (Stier, 2002).

İnsanlar merak, ihtiyaç gibi nedenlerle ya da tesadüfen diğer kültürlerle etkileşim halindedirler. Kimileri bilgiye ulaşma arzuları nedeniyle dünyanın diğer ucuna seyahat etmiş, farklı yerler keşfetmiş ve yeni bilgiler edinmiştir. Yine aynı şekilde eskiden beri bilim adamları dünyanın farklı yerlerinde dersler vermiş, bilgi alışverişinde bulunmuşlar, tüm insanlığı etkileyen yeni icatlar yapıp, teoriler ortaya koymuşlar ve günümüzün küreselleşen rekabet ortamına ışık tutmuşlardır.

Küreselleşme

Geçmişten farklı olarak artık daha küreselleşmiş bir dünyada yaşamaktayız. İnsan, sermaye, para, düşünce, ideoloji, medya görselleri, kültürel olayların etkileri eskisinden daha hızlı ve etkin bir şekilde dünya üzerinde dolaşmaktadır. Giderek büyüyen uluslararası bağıllık, artan ticaret, yatırım ve iletişim akışının artışı, bunlara ek olarak yeni teknolojiler, uzun menzilli füzeler, jetler, uydular, fiber optik kablolar, internet, cep telefonları uluslararası seyahat gibi etkenler medya ve ekonomik değişimleri daha kolay hale getirmiştir (Giddens, 2000; Held, McGew, Glodblatt ve Perraton, 1999a; Hirst ve Thompson, 2002). Küreselleşme politik, sosyal, kültürel ve ekonomik etmenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir olgudur (Giddens, 2000, s. 52). Küreselleşmenin tam olarak ne olduğunu anlamadan, hayatımızı, kişiliğimizi, uygulamalarımızı ve politikalarımızı nasıl etkilediğini anlamamız mümkün değildir (Held ve diğerleri, 1999a; Ilyin and Rozanov, 2013).

Sosyal ilişkilerin ve akışların mekânsal organizasyon dönüşümü, kıtalararası ya da bölgeler arası akışların ve etkinlik, etkileşim ve güç ağlarını barındıran süreç(ler)dir (Held ve diğerleri, 1999a). Küreselleşme 1989'da Avrupa'daki dramatik bir dizi devrimle meydana gelen ve Sovyetler Birliği'nin 1991'de çözülmesiyle sonuçlanan Sovyet tarzı komünizmin çökmesi, Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği gibi uluslararası ve bölgesel yönetim mekanizmalarının gelişmesi, ulus ötesi yönetim biçimlerinin benimsenmesi, devletlerarası ile uluslararası sivil toplum kuruluşlarının etkilerinin artması gibi politik değişimlerin yanında bilgi teknolojisinin yaygınlaşması ile bilgi akışının artması küreselleşmenin artmasına neden olmuştur (Giddens, 2000, s. 54).

Bilgi teknolojisinin yaygınlaşması dünyadaki insanlar arasındaki iletişimi artırmış, aynı zamanda, uzak yerlerdeki insanlar ve olaylar hakkındaki bilgi akışını kolaylaştırmıştır. Her gün küresel medya, haber, resim ve bilgiyi insanların evlerine göndererek onların devamı ve sürekli olarak dış dünya ile bağlantı kurmalarını sağlamıştır. Berlin Duvarı'nın yıkılması, Çin'in Tiananmen Meydanı'ndaki protestoculara uygulanan şiddet eylemleri, Güney Afrika'da Nelson Mandela'nın başkan seçilmesi, Prenses Diana'nın ölümü, Türkiye'deki yıkıcı depremler (Giddens, 2000, s. 56), ABD'de yaşanan 11 Eylül olayları, Arap Baharı, Wall Street protestoları, Ukrayna'da protestoculara uygulanan şiddet eylemleri, Suriye'deki iç savaş gibi son yıllara damgasını vuran olaylar dünyanın her yerindeki insanlara medya aracılığıyla ulaştırılmıştır. Bu tür olaylar ve bunlardan daha az

dramatik olan binlerce olay, insanların ulus-devlet temelli düşünüşten küresel temelli düşünüşe yönelmeleriyle sonuçlanmıştır. Kişiler bugün geçmişte olduğundan daha fazla, başkalarıyla bağlantı kurmanın ve küresel meseleler ve süreçleri tanımanın daha bir farkındadırlar (Giddens, 2000, s. 56).

Tablo 1

Küreselleşmede Üç Eğilim

	Aşırı küreselleşmeciler	Kuşkucular	Dönüştürmeciler
Yeni olan ne?	Küresel bir çağ	Ticari bloklar, önceki dönemlerden daha zayıf toprak yönetimi	Tarihi olarak eşi görülmemiş düzeyde küresel bağlantılılık
Baskın özellikler	Küresel kapitalizm, küresel yönetim, küresel sivil toplum	Dünya 1890'dan daha az bağımsız	"Belirgin" (yoğun ve yaygın) küreselleşme
Ulusal hareketlerin gücü	Düşüyor ya da aşınıyor	Güçlendirilmiş ya da genişletilmiş	Yeniden inşa edilmiş, ya da yeniden yapılandırılmış
Küreselleşmenin itici gücü	Kapitalizm ve teknoloji	Devletler ve pazarlar	Modernitenin birleşik güçleri
Tabakalaşma kalıbı	Eski hiyerarşinin aşınması	Güneyin artan marjinalleşmesi	Dünya düzeninin yeni mimarisi
Baskın öğe	McDonalds, Madonna, etc.	Ulusal çıkar	Siyasal toplumun dönüşümü
Küreselleştirilmenin kavramsallaştırılması	İnsan hareketinin çerçevesinin yeniden düzenlenmesi olarak	Uluslararasılaşma ve bölgeselleşme olarak	Bölgelerarası ilişkiler ve eylemin belli bir mesafeden düzenlenmesi olarak
Tarihsel yörünge	Küresel uygarlık	Bölgesel bloklar/medeniyetler çatışması	Belirsiz: küresel bütünleşme ve parçalanma
Özet görüş	Ulus-devletin sonu	Uluslararasılaşma devletin kabul etmesine ve desteğine bağlıdır.	Küreselleşme devlet gücünü ve dünya siyasetini dönüştürüyor.

Kaynak: Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç, s. 60 kaynağından alınmıştır.

Son yıllarda sık tartışılan konu haline gelen küreselleşmeye ilişkin bazıları küreselleşmenin dünyada refahı arttıracığını, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki farkları azaltacağını ifade ederken bazıları da aynı kavramı sömürgeciliğin modern yaklaşımı olarak ifade etmişlerdir. Küreselleşme kavramına ilişkin bir yandan olumlu yaklaşımlar varken (Aşırı Küreselleşmeciler), diğer yandan da bu süreci çok şiddetli bir şekilde eleştiren olumsuz yaklaşımlar (Küreselleşme Karşıtları) bulunmaktadır. Ayrıca küreselleşme sürecine daha tarafsız yaklaşan (Dönüşümselci) görüşler de bulunmaktadır.

Küreselleşme süreç ve yaklaşımlarına yönelik çalışmalar literatürde ikili, üçlü ve dördü gruplandırılmalar şeklinde karşımıza çıkabilmektedir (Kürkçü, 2013, s. 5). Held ve diğerleri (1999b) ise küreselleşmeyi inceleyen araştırmacıları kuşkucular (sceptics), aşırı küreselleşmeciler (hyperglobalist), dönüştürmeciler (transformationalists) şeklinde üç sınıfa ayırmışlardır. Bu üç eğilim yukarıda Tablo 1’de özetlenmiştir.

Küreselleşmenin sonuçları uzak erimlidir ve sosyal dünyanın her görünümünü gerçekten etkiler. Toplumsal hayatın çok az bölümü küreselleşme sürecinin etkilerinden kaçabilir. Ekonomi, siyaset, hukuk, ordu ve çevre gibi tüm alanlarda etkileri görülebilir (Held ve diğerleri, 1999b). Bu alanlardan biri de eğitimidir. Küreselleşmenin üniversiteler üzerinde tıpkı toplumun diğer alanlarında olduğu gibi önemli bir etkisi vardır. Kısmen internet nedeniyle, İngilizce, iletişimi ve bilgi kaynaklarına erişmeyi büyük ölçüde kolaylaştıran yeni evrensel ortak dil olmuştur. Yolculuk ve iletişim masraflarının keskin bir düşüş yaşaması nedeniyle hareket serbestisi artmış ve kendi ülkesinin dışındaki üniversitelerde öğrenim görmek ana akım olmuştur. Öğrenciler ve akademisyenler daha hareketli hale gelmiş, tüm bunlar, üniversitelerarası rekabetin artmasına yol açmıştır. Üniversitelerin, kendilerinden başka kurumların verdiği lisans ve lisansüstü derecelerini kabul etmeleri, rekabeti daha da artırmıştır. Artık bilim temelli ikinci kuşak üniversitelerden, uluslararası ortak işbirliğine ve finansman çeşitliliğine dayalı, akademik ve sanayi araştırmalarının öne çıktığı ve birlikte yapıldığı üçüncü kuşak üniversitelere (3KÜ) doğru geçiş başlamıştır ki burada Wissema’nın (2009) sözünü ettiği üçüncü kuşak üniversitenin üçüncü kuvvetini oluşturan da küreselleşmedir.

Üçüncü kuşak üniversiteler yakın geleceğin üniversiteleri olarak; disiplinler arası araştırmada öne çıkacaklar, ortak projelere imza atacaklardır. Diğer yandan bu üniversiteler üretim ve ürün tasarımı da yapan, ekonomik etkinliklerin beşiği konumuna geleceklerdir. Girişimcilik ve sanayi kuruluşları ile yakın işbirliği ikinci kuşak üniversitelerin etkin olarak yapamadığı süreçlerdir. Üçüncü kuşak üniversitelerde girişimcilik öne çıkmakta ve sanayi kuruluşları ile yakın işbirliği öngörülmektedir. Üçüncü kuşak üniversiteler aynı zamanda ikinci kuşak üniversitelerin aksine profesyonel yöneticilerle yönetilmeyi seçmektedirler. Diğer yandan değer yaratma, disiplinler arası araştırma, girişimcilik, bilginin topluma aktarılması, yeni finansman kaynakları, örgütlenme yapıları, kaliteli öğrenci ve öğretim üyesi çekebilme becerileri, bu tür yeni

kuşak üniversitelerin öne çıkardığı özelliklerdir. Üçüncü kuşak üniversitelerin genel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak olasıdır (Wissema, 2009) :

- a. Temel bilimsel araştırmalara öncelik verilmesi,
- b. Disiplinler arası ve disiplinler ötesi araştırma enstitülerinin yükselişi,
- c. Çok ortaklı işbirliği yapan üniversiteler,
- d. Uluslararası ve rekabetçi yükseköğretim piyasasına göre işleyiş,
- e. Çok kültürlü organizasyonlarla ortaya çıkan, hem kitlesel, hem elit eğitim süreci,
- f. Yaratıcılık ve yenilikçiliğin öne çıkışı, (Tasarım fakültelerinin yükselişi)
- g. Kozmopolit üniversite,
- h. Bilgi kullanımı, bilgidен yararlanmanın temel görev ve önemli bir hedef oluşu, bilginin topluma aktarılmasını 3KÜ (araştırma ve eğitim) den sonra üçüncü hedef olarak ele almaktadırlar.
- i. Devlet 3KÜ'lere doğrudan fon sağlamamaktadır.

Küreselleşme, ülkelerin görece gelir artışlarındaki iyileşmeler, yurt dışında öğrenim görme fırsatlarında ortaya çıkan gelişmeler, üniversiteler arası akademik rekabet, ayrıca küresel bir akademik rekabet yaratmıştır (Bircan, 2010, s. 1). Yükseköğretimin dönüşümüne katkıda bulunan başlıca küresel etkenler 3 ayrı kategoride toplanabilir (Kwiek, 2002, s. 148):

1. Ulus-devletin hâlihazırdaki toplumsal ve ekonomik gelişimdeki can alıcı rolünün, yükseköğretimi ulusal bilince katkıda bulunan ulusal bir servet olarak algılayan görüşüyle birlikte çöküşü,
2. Devlet tarafından finanse edilecek kamu sektörü faaliyetlerine dair yeni bir bakış açısı içeren, refah devletin işlevlerinin yeniden belirlenmesi,
3. Dünya çapında, kamu sektörünün tamamının şirket kültürü tarafından işgal edilmesi,

Yukarıda anılan değişiklikler (özellikler) son otuz yılın ürünüdürler. Klasik anlamda işlevleri, “gerçeği araştırmak ve yaymak” olarak ele alınan, ancak bugün araştırmalar yoluyla bilgi üretme, eğitim-öğretim ve diğer etkinliklerle ürettiği bilgiyi yayma işlevlerinin yanı sıra, toplumun her kesimini “özellikle unutulmuş kesimlerini” kavrama onların sorunlarını ifade etme, beklentilerine yanıt verme, teknolojik ilerlemelerin sanayiye uygulanmasını sağlayarak gelişmede motor görevi üstlenme, küresel pazarlarda işe yarar bilgiyi üreterek uluslararası rekabeti sağlama gibi görevler üniversitenin klasik işlevlerine

eklenmiştir (Tural, 2004'den akt. Ülker, 2010, s. 2). Gelecekte, fark yaratma, farkındalık programı ve tanıtım, girişimcilik programları, ortak işyeri tesisleri ve teknoparklar, mali altyapı güçlülüğü, tekno-öncülük ve girişimcilik araştırmaları konularında öne çıkan 3KÜ'lerin çok yakında yaygınlaşmaları kaçınılmazdır. Türk yükseköğretim sistemi bu yeni gelişmeleri dikkate alarak, -özerkliğin geriye götürülmemesi şartıyla- kendisini yeniden yapılandırmalı ve üçüncü kuşak üniversiteler süreçlerine odaklanmalıdır. Zira üniversiteler geleceğin insan kaynaklarını ve liderlerini yetiştiren saygın kurumlardır ve toplum refahının önemli kaynaklarıdır (Bircan, 2010, s. 2).

Değişimin ardındaki güçlerin küresel nitelikte oluşu sebebiyle, yükseköğretimdeki değişim dünyanın her yerinde, hem gelişmekte olan ülkelerde hem de zengin OECD ülkelerinde, Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde, kaçınılmaz görünmektedir. Değişimi sağlayan güçler, birbirlerine benzer olmalarına rağmen, hâlihazırdaki etkileri ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye farklılaşmaktadır. Yükseköğretimin değişimini sağlayan başlıca güçler eski olanlar (şeffaflık ve sorumluluğun temini için idarî ve kamusal baskı, maliyet, etkinlik, verimlilik, kalite güvencesi vs. üzerinde yoğunlaşma) ve yeni olanlar (yeni yükseköğretim sağlayıcıları, hızlı teknolojik ilerleme ve küresel çağda yenilenebilir becerilere yönelik değişen sosyal talepler) şeklinde ele alınabilir. Eski kuvvetler sadece politikaların değişimini gerektirirken yeni kuvvetler politika üretiminin yanı sıra politika bilgisinde de yeni düşünüş tarzlarına ihtiyaç duyabilir (Kwiek, 2002, s. 144).

Amerika dışındaki bir durumda, yüksek öğretimdeki değişimi sağlayan yeni kuvvetler, şunları da içermek durumundadır (Kwiek, 2002, s. 144): (internet ve elektronik iletişim çağında İngilizcenin hâkimiyeti de dahil olmak üzere) yükseköğretimde araştırma ve öğretimin uluslararası hale gelmesi; küreselleşmenin diğer önemli veçhelerinin yanı sıra, refah devletinin hizmetlerine, küresel ekonomik ve kültürel bir ortamda ulus-devletin rolünün azalmasına ve gittikçe daha rekabetçi ve pazar odaklı hale gelen küresel bir çevrede akademik dünyayı bugün istila etmekte olan şirket kültürü/ticarî tutuma yeni ve eleştirel bir gözle eğilme olarak görülmesi.

Uluslararasılaşma

Uluslararasılaşma kavramı yeni olmamasına rağmen yükseköğretime uygulanması son yıllarda başlamıştır. Yükseköğretimin uluslararası boyutu, uluslararası kurum ve kuruluşların, ulusal hükümetlerin, yükseköğretim kurumlarının ve temsilcilerinin, öğrenci

birliklerinin ve akreditasyon kuruluşlarının gündeminin merkezi haline gelmiştir. Uluslararasılaşmanın tanımı, gerekçesi ve yaklaşımları hakkında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Crosier, Purser ve Smidt, 2010; Crosier, Purser ve Smidt, 2007; De Wit, 2011a; Knight, 2006; Knight, 1997; Knight ve De Wit, 1995; Qiang, 2003; Stier, 2002; Sursock ve Smidt, 2010; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009; Van der Wende, 2001; West, 2011). Salt öğrenci hareketliliğinden çıkarak büyük bir ticari yatırıma dönüşen uluslararasılaşmanın çok boyutlu yapısına son yirmi yılda yeni boyutlar eklendi (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; Bradenburg ve De Wit, 2011).

Küçük bir elit grubu etkileyen etkinlikler olmaktan çıkıp kitlesel bir olgu halini aldı. Halbuki 1970'lerin sonundan 1980'lerin ortalarına kadar yüksek prestijli bir etkinlik olarak görülüyordu. 1980'lerin sonlarında meydana gelen değişikliklerle uluslararasılaşma keşfedildi ve uygulamaya kondu ve giderek daha fazla önem kazandı (Bradenburg ve De Wit, 2011, s.1). Uluslararasılaşma, üniversiteye uluslararası bakış açısını entegre etme sürecidir. Bu süreç sürekli, çok boyutlu, gelecek yönelimli olup liderin vizyonuna bağlıdır. Birçok iç (öğrenciler, öğretmenler ve idari personel) ve dış (politika karar vericileri) paydaşı bulunmaktadır (Bartell, 2003). Küreselleşmenin etkisine bir tepki olarak görülen (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; Karlvermark ve Van der Wende, 1997, Knight, 2008, s. 19-22) uluslararasılaşmaya ilişkin yapılan tanımların çeşitliliği kavramının karmaşıklığı ve zenginliğini gösterirken yükseköğretimde uluslararasılaşma yaklaşımlarının evriminin de bir yansıması olması açısından önem taşımaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin “uluslararası eğitim, uluslararası çalışmalar, uluslararasılık, uluslar üstü eğitim ve yükseköğretim küreselleşmesi” gibi çeşitli terimlerin yanında “akademik hareketlilik, uluslararası işbirliği, yurtdışında okuma ve uluslararası değişim gibi daha somut kavramlar da kullanılmaktadır. Bunlardan küreselleşme ve uluslararasılaşma zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (De Wit, 2011a).

Küreselleşme ulusal sınırların dışında teknoloji, insan, değer ve fikir akışı olup her ülkenin üzerinde ulusal tarih, gelenek ve kültürlere göre farklı etki gösterir. Yükseköğretimin uluslararasılaşması ise bir ülkenin bireysellik ve eğitim sisteminin özelliğine saygı duyarken küreselleşmeye tepki gösterme yoludur. Bu nedenle bu kavramlar birbirinden farklı iki kavram olarak algılanmalıdır (Altbach ve Knight, 2007; Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; De Wit, 2009; Knight 2004; Scott, 2005). Küreselleşme giderek daha fazla

entegre olan dünya ekonomisi, yeni bilgi ve iletişim teknolojisi, uluslararası bilgi ağının doğuşu, İngilizce dilinin rolü ve akademik kurumların kontrolü dışındaki diğer güçlerin etkisiyle şekillenen bir gerçeklik olarak tanımlanabilir. Diğer yandan uluslararasılaşma ise küreselleşmeye tepki göstermek amacıyla devletlerin ve üniversitelerin uygulamaya koyduğu politika ve programlar dizisidir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009, s. 7).

Scott (2005), küreselleşme ve uluslararasılaşma ayrımına katkıda bulunmuş ve iki kavram arasında yatay bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ona göre küreselleşme, uluslararasılaşmanın daha geniş ve daha yoğun bir şeklini temsil eder. Üniversitelerin uluslararasılaşması kamusal bir olgu olup doğrudan devletin diplomatik, kültürel ve ekonomik hedefleriyle ve dolayısıyla üniversitelerin müfredatın uluslararasılaştırılması, öğrenci çeşitliliği, ortak araştırmaların geliştirilmesi gibi akademik hedefleriyle bağlantılıdır. Uluslararasılaşma süreci küreselleşmenin etkileriyle başa çıkabilmek ve olumsuz etkilerinden korunmak için hızlandırılmalıdır. Böylelikle ortaya çıkacak daha küresel toplumda, çok farklı değerler doğrudan etkileşime girecektir. Yeni sosyal arka plan düşünüldüğünde, ulusal değerler için karşılıklı anlayış ve barış iklimini sürdürmek gerekli hale gelir. Uluslararasılaşma yükseköğretim dünyasını değiştirirken küreselleşme uluslararasılaşmanın dünyasını değiştirmektedir. Uluslararasılaşma, kurumların öğretim, araştırma ve hizmet işlevlerine uluslararası ve kültürel boyutu entegre etmektir (Knight, 2008, s. 19). Aşağıda Tablo 2’de küreselleşmenin yükseköğretimde uluslararasılaşmaya etkileri verilmiştir.

Tablo 2

Küreselleşmenin Yükseköğretimde Uluslararasılaşmaya Etkileri

Küreselleşmenin Unsurları	Yükseköğretime Etkisi	Uluslararasılaşmaya Etki
Bilgi toplumu	Araştırma ve bilgi üretimi, bilgi toplumunda bir ürün/mal hâline gelmektedir.	Yeni çeşit hizmet sağlayıcılar ortaya çıkmaktadır. Değişik eğitim programlarına ihtiyaç duyulmakta ve bazı ulus devletler bu ihtiyaçları bir başına karşılayamaz hâle gelmektedir
Bilişim teknolojilerinin gelişmesi	Eğitimin verilmesinde yeni yöntemler geliştirilmektedir	Eğitim, sınır ötesinde sağlanabilmektedir
Piyasa ekonomisi	Yükseköğretim pazarlanabilir bir ürün hâline gelmektedir.	Müfredatların standartlaşmasına ihtiyaç artmaktadır.
Ticaret antlaşmaları	Yükseköğretimin bir ürün olarak ulusal sınırları aşmasına olanak verilmektedir.	Yükseköğretim programları ihraç edilen bir meta hâline gelmektedir.
Yönetişim değişimi	Yeni uluslararası ve bölgesel yönetim modelleri geliştirilmekte ve yükseköğretim bunlara tabi olmaktadır.	Müfredat denkliği gibi sorunlar ortaya çıkmakta, yeni programlar tasarlanmakta ve denklik antlaşmaları imzalanmaktadır.

Kaynak: Kırmızıdağ, N. Gür, B. S. Kurt, T. & Boz, N. (2012). *Yükseköğretimde sınırötesi ortaklık tecrübeleri*. Ahmet Yesevi Üniversitesi, s. 10 kaynağından alınmıştır.

Uluslararasılaşma, kurumun hem öğretim hem de araştırma kapasitesini artırırken üniversitelere kendilerini uluslararası normlarla kıyaslamalarına olanak sağlar. Üniversiteler genellikle yabancı öğrencileri, daha nitelikli yerli öğrenciyi ve en üst nitelikteki araştırma görevlilerini çekmek için uluslararasılaşmaktadırlar. 1980'li yıllara kadar sadece öğrenci ve öğretmenlerin uluslararası değişimi olarak algılanan uluslararasılaşma özellikle 1990'lı yıllardan sonra öğrenci, öğretmen ve araştırmacı değişimi; programların, derslerin ve derecelerin, müfredatın (özellikle sınır-ötesi programların geliştirilmesi); araştırma sonuçlarını sunma ve akademik değişim amacıyla uluslararası konferanslar ve ortak araştırmalar düzenlemeyi içerir (Huang, 2006, s. 12).

Uluslararasılaşma çok dillilik, sosyal kültürlerarası beceri ve tutumların yanında, mezunların akademik ve mesleki gerekliliklerinin toplumların, ekonomilerin ve iş piyasasının gerekliliklerini yansıtması ve yükseköğretimin bu gerekliliklere uygun hazırlıkları sağlamasının gerekliliği ve yabancı öğrenciyi toplamının kurumsal gelir ve ekonomik olarak önemli bir faktör haline gelmesi ve eğitim hizmetinin sağlanmasında yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile milli eğitim sistemlerinin rolünün azalmaya başlaması gibi sebeplerle önem kazanmıştır (Qiang, 2003, s. 249). Kapsamlı bir uluslararasılaşma, yükseköğretim boyunca uluslararası ve karşılaştırmalı bir bakış açısı dahil etmek için bir taahhüttür, kurumsal tutum ve değerleri şekillendirir ve tüm yükseköğretim girişimine dokunur (Hudzik ve MacCarthy, 2012, s. 1). Yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasının kavramsal sınırlarını çizmek için iki yaklaşımdan bahsedilebilir (Marginson ve Van Der Wende, 2009):

1. İlki sınır ötesi ortaklıkları kapsayan uluslararası programlar, öğrenci, öğretmen ve araştırmacılar için hareketlilik, çift ana dal programları, ortak araştırma projeleri, kültürlerarası yeterlilikler geliştirmeye dil kursları organize ederek uluslararası görünürlüğü artırmaya odaklanan yaklaşımdır.
2. İkincisi yükseköğretimin temel işlevlerinin ve kendinin evrenselleşmesi, küreselleşmesi ve uluslararasılaşmasına atıfta bulunur. Politika yapıcıların daha zor olan ikinci yaklaşıma odaklandıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle ilk yaklaşım buz dağının görünen, ikincisi ise görünmeyen suyun altında kalan kısımdır.

Knight (2008) da yükseköğretimin uluslararasılaşmasına ilişkin temelde iki bakış açısı görüldüğünü öne sürmektedir. Öğrencilerin uluslararası farkındalık ve kültürlerarası

beceriler geliştirmelerine yardım edecek etkinlikleri içeren *yurtta uluslararasılaşma* (internalization at home) birinci bakış açısıdır. Diğeri ise daha çok müfredat yönelimli olup öğrencileri daha da küreselleşen dünyada aktif olmaları için hazırlayan *yurtdışında uluslararasılaşma* (internalization abroad)dır. Yurtta uluslararasılaşma bakış açısının altında: müfredat ve program, öğretme ve öğrenme süreçleri, müfredat dışı etkinlikler, yerel/etnik/ kültürel gruplarla irtibat, araştırma ve bilimsel etkinlikler yer alır. İkinci bakış açısı ise sınır dışındaki tüm eğitim şekillerini içerir (s. 21-24): Öğretim yesi ve ğrenci hareketliliğ-i, program, proje ve tedarikçi hareketliliğ-i vb.

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasına ilişkin son on yılda birçok şeyin değiştiğ-i ni söylenebilir. Bu değişim daha işbirlikçi bir modelden daha rekabetçi bir modele doğru kayma şeklinde olmuştur. Üniversitelerin kendine özgü iç dinamikleri, niversite ve program türleri ve öğrenim kademeleri (lisans, master, doktora vb.) gibi değişkenlere bağlı olarak farklı bakış açısı, yaklaşım ve modeller benimsenmeye başlanmıştır (De Wit, 2011a, s. 5).

Uluslararasılaşma Yaklaşımları

Uluslararasılaşmada etkinlik, yeterlilik, tutum ve süreç yaklaşımı olmak üzere temelde dört yaklaşım benimsenmektedir (Knight ve De Witt, 1995).

1. Uluslararasılaşmayı etkinliklerin sınıfları ya da türleri açısından tanımlayan *etkinlik yaklaşımı*, müfredat geliştirme ve yenilik, ğretim yesi ve ğrenci değişimi, saha çalışmaları, teknik destek, kültürlerarası eğitim, uluslararası öğrenciler, ortak araştırmalar gibi etkinlikleri içerir. Bu yaklaşımı benimseyenler yükseköğretimde uluslararasılaşmanın uluslararası eğitimin müfredatla uyumlaştırılması süreci olduğunu ve uluslararası işbirliğini artırma, ekonomik rekabeti artırma gibi etkinlikleri merkeze aldıklarını ne sürmektedirler.
2. *Yeterlilik yaklaşımı* yeni beceri, davranış, ğrenci, ğretim yesi ve personelde bilgi geliştirmeye odaklanırken, bu yaklaşımı benimseyenler uluslararasılaşmanın ulusal yükseköğretim kurumundan uluslararası yükseköğretim kurumuna değişim süreci olduğunu, bu değişimin istenilen yeterlilikleri gerçekleştirilmesi, öğretimin ve öğrenmenin kalitesinin artırılması amacıyla tüm yönetim unsurlarına uluslararası boyutun dahil edilmesini içerdiğini iddia etmektedirler.

3. *Tutum yaklaşımı* kültürlerarası ve uluslararası bakış açısıyla üniversitede tutum ya da kültür geliştirmeye odaklanır. Bu yaklaşımda uluslararasılaşmanın öncü bir kurumun desteğiyle kampüslerin uluslararası kimliklerinin güçlendirilmesi süreci olduğu savunulmaktadır.
4. Son olarak *süreç yaklaşımı* uluslararasılaşmayı, kurumun başlıca işlevlerine uluslararası boyutu dahil eden bir süreç olarak ele alır.

Aşağıdaki Tabloda alanyazında önerilen uluslararasılaşma tanımları Knight (1997) tarafından ortaya konulan dört yaklaşıma göre verilmiştir:

Tablo 3

Uluslararasılaşma Yaklaşımları

Etkinlik Yaklaşımı	Yaklaşımı Benimseyenler
Bu yaklaşım yabancı öğrencileri, müfredat ve öğrenci/öğretim üyesi değişimini de içeren uluslararası boyutu artıran yükseköğretim etkinliklerine odaklanır.	Arumve Harari (1992), Arum ve Van de Water (1992), Green ve Olson (2003), Green ve Shoenberg (2006), Harari (1992), Javalgi vd. (2003), Klasek (1992), Mestenhauser (1998), Powell (2004)
Yeterlilik yaklaşımı	Yaklaşımı Benimseyenler
Bu yaklaşım birinin küresel pazarda rekabet edebilmesi için önemli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesini vurgular.	Ayoubi ve Masoud (2007),), Elkin vd.. (2008), Lipsett (2009), Mc Gowan ve Potter (2008), Soderqvist (2002), Van der Wende (2007)
Tutum yaklaşımı	Yaklaşımı Benimseyenler
Bu yaklaşım kültürlerarası/ uluslararası bakış açılarını ve girişimleri destekleyen ve onlara destekleyen bir kültür ya da iklim yaratmayı vurgular.	Hanson ve Meyerson (1995), Pickert ve Turlington (1992)
Süreç yaklaşımı	Yaklaşımı Benimseyenler
Bu yaklaşım etkinliklerin, politikaların ve işlemlerin birleşimi yoluyla öğretim, araştırma ve hizmetlere uluslararası ve kültürlerarası boyutun entegre edilmesini vurgular.	De Wit (2002), Knight (1994), Olsonvd. (2001), Schoorman (1999)

Kaynak: Delgado-Márquez, B.L. , Hurtado-Torres, N. E. & Bondar, Y. (2011). Internationalization of higher education: Theoretical and empirical investigation of its influence on university institution rankings". *RevistadeUniversidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (2) kaynağından uyarlanmıştır.

Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasını destekleyen hükümet, özel sektör ve eğitim sektörü kurumsal düzen, öğretim üyeleri ve bölümleri ve öğrenciler alt gruplar gibi paydaşları uluslararasılaşma etkinliklerini gerçekleştirirken göz önünde bulundurmak gerekir (De Witt, 2012). Uluslararası aktörler, sivil toplum kuruluşları, sendikalar, dernekler, sanayi ve özel sektör temsilcileri yükseköğretimde uluslararasılaşmayı desteklerler. Ancak yükseköğretimin uluslararasılaşmasından bahsedilirken “neden” sorusuna çok az rastlanmaktadır. Yükseköğretimin uluslararasılaşması ile “ne” kast edildiği ile “neden” yükseköğretimin uluslararasılaştırılması gerektiğinin ayrımını yapmak önemlidir (De Wit, 2011a).

Politik, ekonomik, sosyal ve kültürel, ekonomik ve akademik olmak üzere dört gerekçe bulunmaktadır. Bu gerekçeler ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye verilen öncelik ve önem açısından değişebileceği gibi zaman içinde de baskınlıkları değişebilir. Günümüzde örneğin ekonomik gerekçeler diğer üç gerekçeye göre daha baskın durumdadır (De Wit, 2011a). Paydaş grupların gerekçeleri arasında güçlü bir örtüşme vardır. Farklılaşma ise önceliklerin farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Farklı paydaş grupları arasında ve paydaş grupları içinde gerekçelerin önceliği farklıdır ve bu öncelikler zamana, ülkeye ve bölgeye göre farklılaşabilir. Siyasi ve ekonomik, sosyo-kültürel ve akademik gerekçeler olarak sınıflanabilen bu gerekçeler yükseköğretimle uluslararası boyutu uyumlu hale getirmeyi amaçlar (Knight ve De Witt, 1995). Bu sınıflamalar şöyle sıralanabilir:

Siyasi ve Ekonomik Gerekçeler

Ekonomik büyüme önermesine göre; eğitimin uluslararasılaşmasının teknolojik gelişme üzerine ve böylelikle ekonomik büyümeye olumlu etkisi olacaktır. *İş piyasası önermesine* göre; ekonominin küreselleşmesi sonucu iş piyasası ne kadar uluslararasılaşırsa, o kadar çok mezun diğer ülkelerden insanlarla rekabet edebilir ve o kadar çok uluslararası çevrede çalışmak zorunda kalabilir. *Ekonomik gelir elde etme* olarak bakıldığında, yüksek harç ödeyen ne kadar çok yabancı öğrenci olursa, o kadar yüksek oranda ekonomik geri dönüş ve yükseköğretime o kadar az hükümet yatırımına gereksinim duyulur. Gelişmiş ülkeler de bu durumu, hem ileriye yönelik bir yatırım hem de ekonomik ilişkileri geliştirmek amaçlı bir araç olarak kullanmaktadırlar (Knight ve De Wit, 1995).

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının siyasi gerekçeleri ise ülkenin dünyadaki pozisyonu ve rolü ile ilişkilidir. Güvenlik, istikrar ve ideolojik yapı ülkelerin yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, tarihsel olarak yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları, her zaman ülkelerin bir dış politika stratejisi olagelmıştır (Alladin, 1992'den akt. Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012, s.13). *Dış politika önermesi* eğitim alanındaki işbirliğini gelecekteki siyasi ilişkiler için diplomatik bir yatırım olarak görmektedir. Örneğin gelişmekte olan ülkelerde geleceğin liderleri olarak görülen kişilere burs verilmesi, ortak bir anlayış geliştirme ve iyi ilişkiler kurma açısından etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Knight ve De Wit 1995, s. 11).

Sosyo-kültürel ve Akademik Gerekçeler

Bu gerekçelerden ilki birçok çalışmada da vurgulanan uluslararasılaşmanın “*kültürel işlevi*”dir. Bu işlev milli, kültürel ve ahlaki değerlerin ihraç edilmesi işlevini vurgular ve yukarıda değinilen dış politika argümanı ile paraleldir. Farklı kültürlerle karşılaşan bireyler bölgesel yönelimlerle sınırlı kalmama fırsatı sunan uluslararası akademik değişim *bireyin gelişimi* açısından çok önemlidir. Uluslararasılaşma aracılığıyla, ülkeler kendi ideolojik yapılarını veya ulusal değerlerini başka ülkelere taşıma imkânına kavuşmaktadır. Bu durum, aynı zamanda ülkeler arası dayanışma ve anlayışın artmasına da neden olmaktadır (Knight ve De Wit, 1995, s. 10).

Ülkeler arası yapılan değişimler, ülkeler arası ilişkileri etkilerken aynı zamanda ileriye dönük iyi ilişkilerin gelişmesine de zemin hazırlamaktadır. Bu süreç aynı zamanda, milli kültürün korunması ve sürdürülmesine dönük olarak, ülkelerin uluslararası yükseköğretim politikalarını etkileyen önemli bir unsurdur. Küreselleşmenin homojenleştirici etkisini azaltmak için ülkeler, karşılıklı olarak birbirlerini anlamaya ve tanımaya yönelik politikalar geliştirmektedir. Kültürleri tanıyan ve değişik kültürlerde kendini evinde hisseden bir nesil yetiştirmek bu bakımdan önemli bir motivasyon kaynağıdır (Knight ve De Wit, 1995, s. 10).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın akademik gerekçeleri *araştırma ve öğretime uluslararası boyut sağlama* açısından eğitimin uluslararasılaşması kaçınılmazdır. *Eğitimin ve araştırmanın kalitesini artırma* açısından yükseköğretimin uluslararası boyutu eğer yüksek kalitede ise yükseköğretimin kalitesinin artırılmasına en iyi katkıyı yapar.

Akademik kalitenin arttırılması, bilginin üretilmesi ve paylaşılması gibi yükseköğretimin temel amaçlarını esas almaktadır. Bu bakımdan, uluslararası ortaklıklar; araştırma ve bilgi üretilmesinde, bilginin paylaşılmasında ve gelişmesinde rol oynayarak kaliteyi arttırmaktadır (Knight ve De Wit, 1995, s. 13).

Eğitim ve araştırmada kalitenin sağlanması gittikçe daha çok önem kazanmakta ve uluslararası denklik ve değerlendirmeler daha çok kabul görmektedir. Akademik değişim programlarının, kişisel gelişim açısından, akademik ve sosyal gelişimden daha önemli olduğu vurgulanırken kurumsal düzeyde de uluslararasılaşmanın temel sebebinin, öğrencilerin kültürel, ekonomik, çevresel ve siyasi anlamda ortak proje ve araştırma geliştirmeye dönük uluslararası bilgi ve becerilerinin artırılması amaçlı olduğu öne sürülmektedir (Knight ve De Wit, 1995, s. 13).

Uluslararasılaşma Stratejileri

Uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ülkeler ve yeni ev sahipliği yapmaya başlayan ülkeler yüksek becerilere sahip öğrencilerin kendi ülkelerinde okumalarını sağlamak için rekabet içerisinde ve bunun için kurumsal ve ulusal stratejiler geliştirip uygulamaktadırlar. Uluslararasılaşma stratejileri, ülkenin gelişmişliği, uluslararasılaşmaya attığı önem ve gerekçeye göre farklılaşmaktadır (Kırmızıdağ vd 2012, s. 46): Gelişmiş ülkeler, ekonomik gerekçelerle, gelişmekte olan ülkelere şube kampüs açarken; gelişmekte olan ülkeler ise, çeşitli sebeplerden dolayı gelişmiş ülkeleri, kurum açmak ve ortaklık kurmak amaçlı olarak kendi ülkelerine davet etmektedirler ve yükseköğretimde uluslararasılaşma, hâlâ ağırlıklı olarak tek yönlü ilerlemektedir.

Bir başka deyişle, gelişmiş ülkeler üretici, gelişmekte olan ülkeler ise tüketici konumundadırlar. Sınır-ötesi faaliyetlerini başarılı şekilde devam ettiren ülkelerin uluslararasılaşma stratejilerinde açılan yerdeki ihtiyaca bağlı olarak farklılaşma olduğu da gözlenmektedir. İngiltere’de bulunan New Castle Üniversitesi, Malezya’da program ortaklığı düzeyinde faaliyetlerde bulunurken; Çin’de bir tıp fakültesi açmıştır (Kırmızıdağ vd. 2012, s. 47). Aşağıda Tablo 4’te görüldüğü gibi ülkeler yükseköğretimin uluslararasılaşmasında genel olarak dört strateji benimsemişler ve buna bağlı etkinlikler yapmaktadırlar. Bu stratejiler:

1. Akademik programlar,

2. Araştırma etkinlikleri ve ortak araştırma projeleri,
3. Uluslararası ilişkiler ve hizmet,
4. Müfredat dışı etkinlikler.

Tablo 4

Uluslararasılaşma Stratejileri

Stratejiler	Kategori örneği
Akademik programlar	Öğrenci hareketliliği programları (gelen ve giden) Yabancı dil sınıfları Uluslararasılaşmış müfredat Yurtdışında öğrenim Kampüste uluslararası öğrenciler Çift ana dal programları Uluslararası dolaşımın sağlandığı dillerde öğrenim programları Kültürlerarası eğitim programları (örneğin yabancı öğrenciler için uyum haftası, ilgili ülkenin dilini öğrenmek için kurslar vb.) Öğretim üyeleri için değişim programları (öğretim ve yardımcı personel) Öğretim üyeleri için burs
Araştırma etkinlikleri ve ortak araştırma projeleri	Uluslararası araştırma programlarına katılım Uluslararası eğitim ve seminerler organize etme Bilinen uluslararası dergilerde makaleler yayınlama Genç araştırmacılar ve doktora öğrencileri için değişim programları Yurt dışından firmalar ve uluslararası kuruluşlarla araştırma ortaklıkları yapma
Uluslararası ilişkiler ve hizmet	Gelişen ülkelerdeki denk kuruluşlara destek sağlayan üniversite programları Diğer ülkelerdeki sivil toplum kuruluşlarıyla ortaklık Yurtdışındaki üniversitelerle stratejik ortaklık Online ve uzaktan kurslar Uluslararası akademik şirketler birliği ve birliklere üyelik ve aktif katılım Diğer ülkelerle mezun yetiştirme programları
Müfredat dışı etkinlikler	Uluslararası öğrenci birlikleri ve kulüpleri Üniversite tarafından organize edilen ve kampüsün ev sahipliği yaptığı kültürlerarası etkinlikler Farklı etnik ve kültürel gruplarla ilişkiler Uluslararası yaz okulları

Kaynak: Knight, J.(2008). *Higher Education Turmoil, The Changing World Of Internalization*. Rotterdam: Sense ve Vincent-Lancrin, S. (2006). Yüksek Öğretimin Uluslararasılaşması: Net Bir Politikaya Doğru. Education Policy Analysis: Focus On Higher Education – 2005-2006 Edition kaynaklarından uyarlanmıştır.

Uluslararasılaşmanın Türk yükseköğretimine etkilerini son yıllarda yükseköğretimde yapılan çalışmalar, Avrupa yükseköğretim kurumları ile uyum çalışmaları, hazırlanan yasal mevzuat vb. birçok alanda görmek mümkündür. Türk Yükseköğretiminde uluslararasılaşmanın etkisiyle yapılan çalışmalara geçmeden önce Türk yükseköğretiminin mevcut durumuna bakmak gerekmektedir.

Türk Yükseköğretim Sisteminin Mevcut Durumu

Son yıllarda yükseköğretimimizde hem yapısal hem sayısal gelişmeler yaşanmıştır. Türkiye'de yükseköğrenim sistemi YÖK tarafından yönetilir. YÖK özerk bir kuruluştur ve planlama, koordinasyon ve yükseköğrenim yönetimini yükseköğretim yasalarına ve anayasaya göre yönetmekle mükelleftir. Üniversiteler kendi akademik takvimlerini oluştururlar ve akademik yıl genelde eylülde başlar ve haziranda biter. Kış ve yaz tatilleri vardır. Bazı üniversitelerde yaz okulları da vardır (YÖK, 2016a).

Tablo 5

25-64 Yaş Arası Eğitime Katılım Oranları (%)

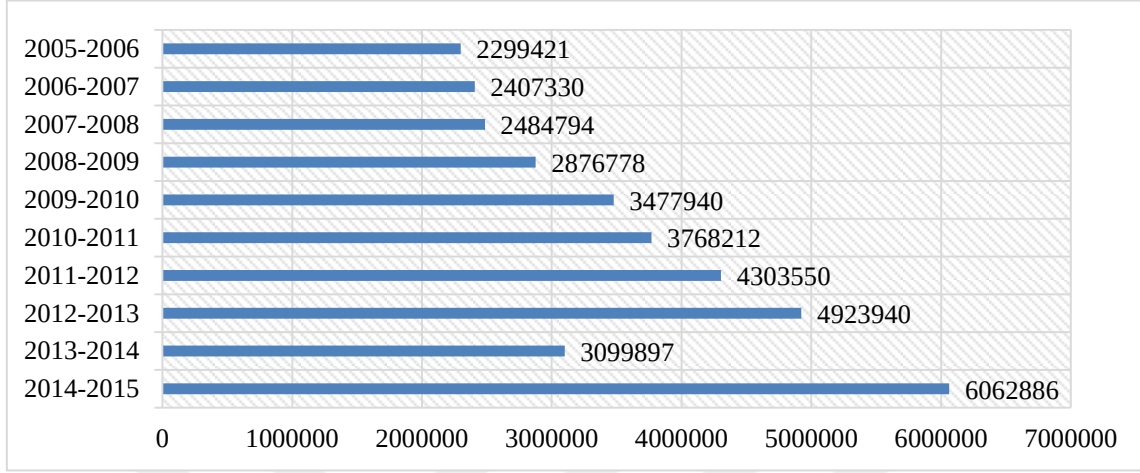
	Lise altı düzeyde		Lise ve ön lisans düzeyinde		Yükseköğretim düzeyinde	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
Türkiye	77	64	15	19	8	17
OECD	35	24	44	43	22	34

Kaynak: TEDMEM (2015). Eğitim Değerlendirme Raporu kaynağından alınmıştır.

Türk üniversiteleri ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora sonrası gibi programlar sunar. Ön lisans programları iki yıl sürer. Ön lisans mezunları merkezi bir sınava girmeden ön lisans diplomasını alabilirler. Lisans programları genellikle dört yıllıktır. Tıp gibi bazı özel programlar altı yıl ve daha fazla sürebilir. Türkiye'deki Yüksek lisans programları çok çeşitlidir. Tezli yüksek lisans genelde iki yıl, tezsiz olan yüksek lisans ise 1,5 yıl sürer. Doktora programları yaklaşık dört yıl sürer. Türkiye'de doktora sonrası programları da mevcuttur ve süresi programa ve üniversitelere göre değişebilir (YÖK, 2016a). Diğer yandan Tablo 5'te yer alan yükseköğretim ile ilgili sayısal verilere bakıldığında Türkiye'de 25-64 yaş arası yetişkin nüfusun % 64'ünün lise altı düzeyde eğitim gördüğü belirtilirken, bu oranın % 24 olan OECD ortalamasından yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

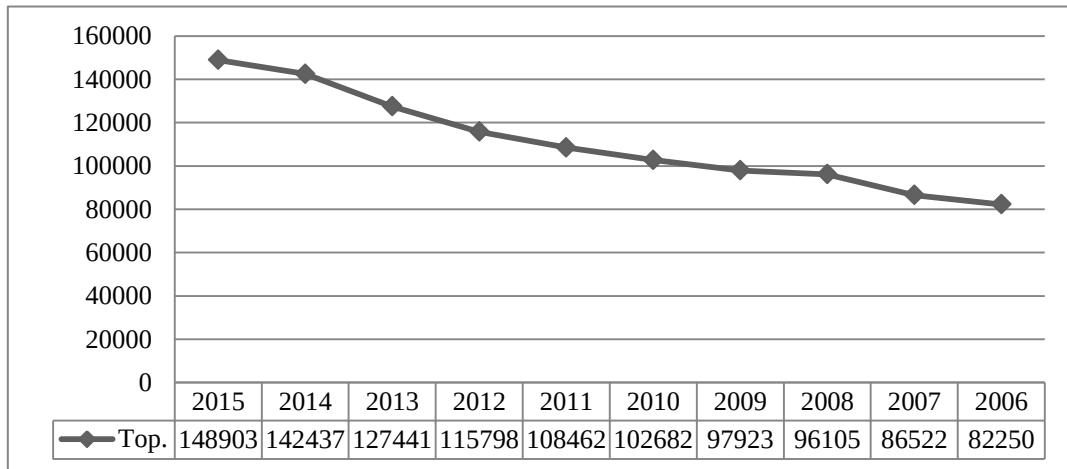
Türkiye'de 2000 yılından itibaren ortaokul sonrası eğitim yaşamlarını sonlandıranların sayısında düzenli bir düşüş gözlenmektedir. Sonuç olarak Şekil 1'de de görüldüğü gibi lise ve yükseköğretim düzeyinde eğitim alan yetişkin sayıları artmış olup 2015 yılında 6062 886 öğrenci yükseköğretime devam etmiştir. Özellikle üniversite mezunlarının sayısının 2000 yılından 2014 yılına kadar iki kat arttığı belirlenmiştir (TEDMEM, 2015, s. 77). Yükseköğretimde uzun vadeli (2010-2050) projeksiyon çalışmasına göre; Türkiye'de

yükseköğrenim çağ nüfusunun giderek azalma eğiliminde olduğu, yükseköğretimdeki okullaşma oranının % 30'lardan 2023 yılında % 50'lere, 2050 yılında ise % 80'lere doğru yükseleceği tahmin edilmektedir (Kavak, 2011).



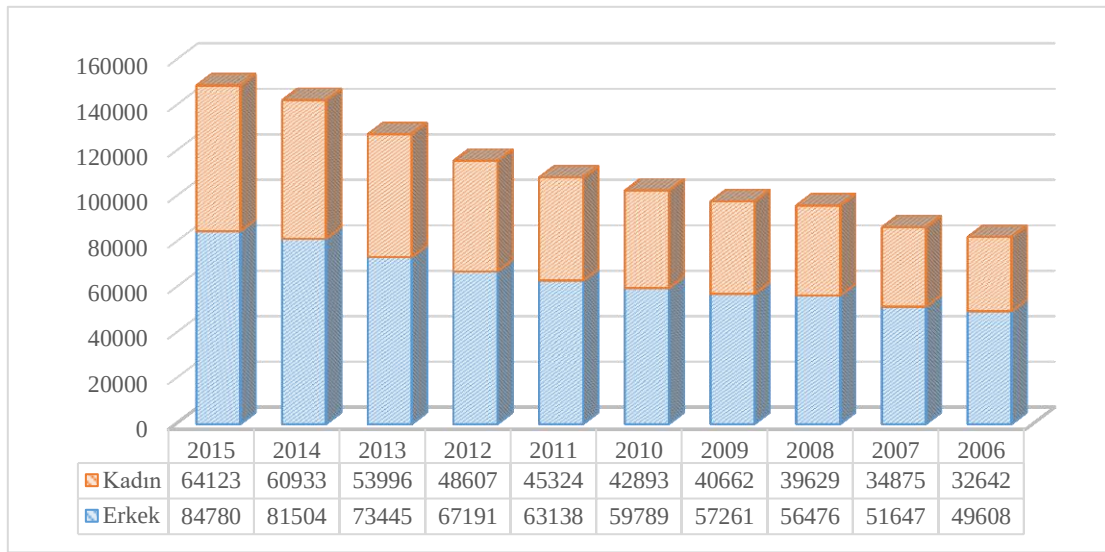
Şekil 1. Yükseköğretimde öğrenim gören öğrenci sayıları Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

2002 yılında Türkiye’de 53’ü devlet, 23’ü vakıf olmak üzere toplam 76 üniversite bulunurken, bu sayı 2016 yılında 193’e ulaşmıştır. Bu sayısal artış önemli olmakla birlikte nitelik sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Çok hızlı ve hazırlıksız kurulmakla eleştirilen (Korkut, 2001; Köksoy, 1998; Nardalı, 2011) yeni yükseköğretim kurumlarının, üniversite kapasitelerinin artırılması bakımından önemli olduğu öne sürülmektedir (Erdoğan, 2013). Bu durum Türkiye’nin yükseköğretime giriş bakımından alt sıralarda yer almasına neden olmaktadır.



Şekil 2. Öğretim elemanı sayılarında yıllar içindeki değişim Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Farklı illerde yeni üniversiteler açılması yükseköğretimde okullaşma oranının artırılmasını sağladığı söylenebilir. Ancak üniversite sayılarının ve öğrenci kontenjanlarının artırılması konusunda çalışmaların planlı hedefler doğrultusunda oluşturulmadığı söylenebilir (Erdoğan, 2013; Köksoy, 1998; Nardalı, 2011). Diğer yandan Şekil 3'te görüldüğü gibi her geçen yıl artan öğretim elemanı sayısı 2015 yılında 148,903 sayısına ulaşmıştır. Öğretim elemanlarının cinsiyete göre sayısal değişimine bakıldığında 2006 yılında 32642 olan kadın öğretim elemanı sayısı 2015 yılında 64123'e; 49608 olan erkek öğretim elemanı sayısı 84780'e çıkmıştır. Hem kadın hem erkek elemanlarının sayısı yaklaşık % 100 artmıştır.



Şekil 3. Cinsiyete göre öğretim elemanı sayılarında yıllar içindeki değişim. Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 3'te görüldüğü gibi her yıl kadın öğretim elemanı sayısı erkek öğretim elemanı sayısından az olup aradaki fark erkek öğretim elemanları lehine son dört yıl içinde daha da artmıştır. Ancak bu artış beraberinde öğrenci ve öğretim üyesi sayıları arasında bir dengesizliği getirmiştir. 1984 yılında öğretim elemanı başına öğrenci sayısı 14 iken bu sayı 2012 yılında 21 olmuştur. Bu bağlamda öğretim üyesi ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarında son yıllarda anlamlı bir iyileşmenin olmadığı görülmektedir. Türkiye'de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, 2011 yılı verilerine göre, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı OECD ülkeleri ortalaması olan 15,6'nın üzerindedir (OECD, 2013). Tablo 6'da Türk yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının farklı unvanlardaki kadın ve erkek akademisyenlerin sayısal değişimi görünmektedir. Buna

göre çevirici ve eğitim planlamacısı hariç tüm unvan düzeylerinde öğretim elemanlarının sayısı her yıl artış göstermiştir.

Tablo 6

Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi (2006-2015)

UNVAN		2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006
Profesör	E	14751	14265	12587	11835	11000	10344	9737	9634	9149	8527
	K	6128	5740	4998	4722	4280	4035	3743	3703	3457	3141
	Top.	20879	20005	17585	16557	15280	14379	13480	13337	12606	11668
Doçent	E	9292	8479	7125	6041	5532	5152	4837	4491	3998	3750
	K	4848	4360	3521	2944	2720	2485	2319	2174	1900	1806
	Top.	14140	12839	10646	8985	8252	7637	7156	6665	5898	5556
Yardımcı Doçent	E	20152	19157	16817	15457	13731	12561	11839	11653	10377	10033
	K	13171	12188	10131	8956	7682	6976	6436	6165	5235	4838
	Top.	33323	31345	26948	24413	21413	19537	18275	17818	15612	14871
Öğretim Görevlisi	E	11957	11588	10786	9819	9086	8561	8302	8079	7636	7656
	K	9161	8883	8082	7217	6688	6228	5948	5766	5402	5271
	Top.	21118	20471	18868	17036	15774	14789	14250	13845	13038	12927
Okutman	E	3902	3809	3510	3268	3121	2965	2789	2719	2556	2497
	K	6337	6181	5587	5147	4871	4644	4340	4136	3707	3579
	Top.	10239	9990	9097	8415	7992	7609	7129	6855	6263	6076
Uzman	E	1919	1883	1758	1640	1593	1535	1497	1470	1379	1298
	K	1843	1789	1620	1493	1461	1396	1340	1319	1196	1075
	Top.	3762	3672	3378	3133	3054	2931	2837	2789	2575	2373
Araştırma Görevlisi	E	22790	22306	20844	19114	19059	18658	18249	18419	16538	15833
	K	22609	21768	20029	18103	17598	17107	16515	16347	13957	12916
	Top.	45399	44074	40873	37217	36657	35765	34764	34766	30495	28749
Çevirici	E	7	4	8	6	7	6	5	4	8	10
	K	15	14	17	15	14	12	13	14	12	11
	Top.	22	19	25	21	21	18	18	18	20	21
Eğt. Öğr. Plan.	E	10	12	10	11	9	7	6	7	6	4
	K	11	10	11	10	10	10	8	5	9	5
	Top.	21	22	21	21	19	17	14	12	15	9
Genel Toplam	E	84780	81504	73445	67191	63138	59789	57261	56476	51647	49608
	K	64123	60933	53996	48607	45324	42893	40662	39629	34875	32642
	Top.	14893	14247	127441	115798	108462	102682	97923	96105	86522	82250

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

2013 yılı itibari ile Türkiye'deki bütün yükseköğretim kurumları göz önünde bulundurulduğunda, açık öğretim programları hariç, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 48, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ise 21'dir. Devlet üniversitelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 51 ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 22'dir. Vakıf üniversitelerinde ise öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 37 ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 18 olarak gerçekleşmiştir (Çetinsaya, 2014). Niceliksel artışa bağlı nitelik sorununa, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısına ek olarak unvanlara göre öğretim elemanları ele alındığında akademik unvanlar ilerledikçe kadın akademisyenler aleyhine farklılık oluştuğu söylenebilir.

Türk Yükseköğretimi ve Uluslararasılaşma Çalışmaları

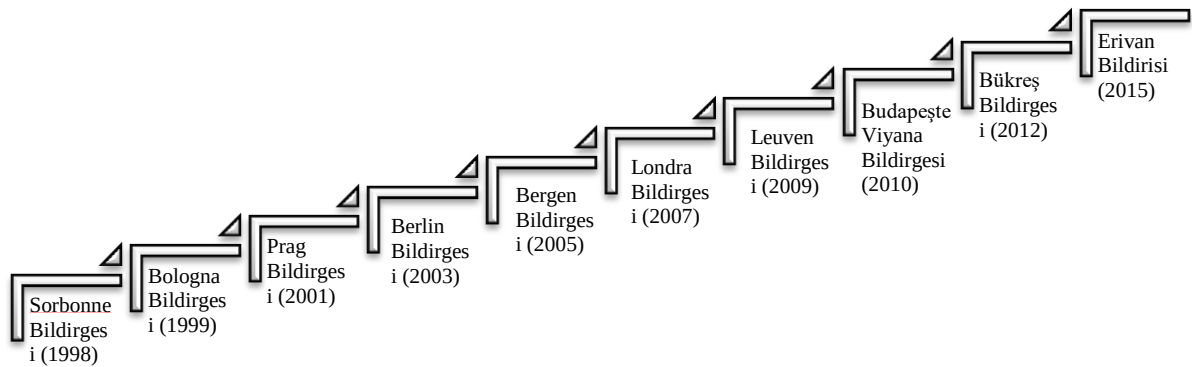
Türk Yükseköğretimin uluslararasılaşması bağlamında günümüze kadar atılan somut adımlar ÜAK tarafından hazırlanan raporda aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı [ÜAK], 2016, s. 8):

1. Öğrencinin yurtdışına gidiş gelişini kolaylaştırarak programlarına katkı sağlamak amacıyla YÖK ve Türk Hava Yolları arasında indirim protokolü imzalanmıştır.
2. Akademik programlara uluslararası düzeyde katkı ve tanınırlık sağlamak amacıyla Kurumsal Kalite Değerlendirme Süreci başlatılmış ve bu konuda üniversitelerle toplantılar yapılmıştır.
3. Yabancı öğretim üyelerine yapılması arzu edilen iyileştirmelere yönelik Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi (YABSİS) oluşturulmuştur.
4. “Uluslararasılaşma hangi akademik alanlarda gerçekleşmiştir?” sorusuna yardımcı olacak ve akademik alanlarda gelişimi desteklemeye yönelik çeşitli tematik toplantılar gerçekleştirilmiştir ve hala gerçekleştirilmektedir. (Örneğin; Tıp, Ziraat, Jeofizik, Hukuk fakülteleri dekanlarıyla gerçekleştirilen toplantılar)
5. Uluslararası görünürlüğü artırmak amacıyla YÖK'ün web sitesinde bilimsel ve akademik faaliyet çıktılarına tek bir noktadan YÖKAKADEMİK sistemi üzerinden elektronik erişim olanağı sunulmuştur.
6. YÖK'ün ortak/çift diploma yönetmeliği yenileme ve iyileştirme çalışmaları başlamıştır.

Bunların dışında Türkiye yükseköğretiminin uluslararasılaşma çalışmalarında Bologna Süreci, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ), Avrupa Birliği Merkezleri Ağı (ENIC) ve Avrupa Birliği'nde Ulusal Akademik Tanıma Merkezi (NARIC) çalışmaları önemli bir yere sahiptir.

Bologna Süreci

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir ki bu süreç yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ilerleyen yıllarda önem kazanması ile önemini artıracaktır. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile süreç başlamış ve devam etmektedir. Karadağ'ın bağımsızlığını ilan etmesiyle üye ülke sayısı 45'ten 46'ya, Kazakistan'ın da sürece dahil olmasıyla 47'ye ve son olarak Belarus' un 2015 yılında sürece dahil olmasıyla birlikte ülke sayısı 48'ye yükselmiştir. Sürece üyelik hükümetler/devletlerarası herhangi bir anlaşmaya dayanmamaktadır (YÖK, 2016b). Temelleri Sorbonne Bildirisi'nin 1998 yılında imzalanmasıyla atılsa da Bologna Süreci süreç 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarınca imzalanan Bologna Bildirisi'nin ardından resmi olarak başlamıştır (YÖK, 2016b). Bologna Bildirisi'ni takiben sırasıyla Şekil 4'te verilen temel bildirgeler sürece katkı sağlamıştır.



Şekil 4. Bologna sürecine katkıda bulunan temel bildirgeler. Yükseköğretim Kurulu (2016b). Bologna süreci nedir? <http://www.yok.gov.tr/ar/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir> kaynağından uyarlanmıştır.

Bu araştırmanın konusu bağlamında Tablo 7'de akademik hareketliliğe katkıda bulunan temel belge ve bildiriler özet olarak sunulmuş ve takip eden kısımda Tabloda yer alan bildirgelerin araştırmanın konusu ile ilgili noktalarına değinilmiştir.

Tablo 7

Akademik Hareketliliğe Katkıda Bulunan Belge ve Bildiriler

Bilgi / belge	Yıl	Öneriler
The Sorbonne Deklarasyonu (4 ülke)	1998	Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratma fikri Öğrencilerin yabancı dilini geliştirme Uluslararası tanınan iki dereceli sistem Uluslararası öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği
Bologna Deklarasyonu (29 ülke)	1999	2010'a kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratma Uluslararası hareketliliğin artırılması Uluslararası ağlar
Prague Bildirgesi (32 ülke)	2001	Bilgilendirme seminerleri Diploma Eki (DE) Çift döngülü sistem Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi [AKTS] (European Credit Transfer System, [ECTS]) Öğrenci hareketliliği Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ağı (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA]) Hayat boyu öğrenme
Berlin Bildirgesi	2003	Hareketlilik ve uluslararası akademik işbirliği Kurumların altyapılarını ve işlemlerini geliştirme
Bergen Bildirgesi	2005	Katılımcı ülkeler arasında öğrenci ve personel hareketliliği öğrenci ve öğretim görevlilerinin hareketliliği Avrupa Yükseköğretim Alanının cazip hale getirilip Avrupa dışındaki ülkelerle işbirliğinin sağlanması ve güçlendirilmesi
Londra Bildirgesi	2007	"Hareketliliğin Bologna sürecini temel öğelerinden olması, bireyler ve kurumlar arasında uluslararası işbirliğini geliştirmesi, kişisel gelişim için imkanlar yaratması, yükseköğretimin ve araştırmanın kalitesini artırması..."
Leuven Bildirgesi	2009	Eğitimin alt kademelerinde reformlar 2020'ye kadar yükseköğretime erişimde artış Ekonomik destek Kurumların altyapılarında gelişme Değerlendirme
Budapeşte-Viyana Bildirgesi	2010	Avrupa vatandaşlarının yükseköğretime dahil edilmesi Hareketlilik ve uluslararası işbirlikleri
Bükreş Bildirgesi	2012	EHEA'da daha dengeli hareketlilik ve daha açık yükseköğretim sistemleri için mücadele
Erivan Bildirisi	2015	Personel hareketliliğinin teşvik edilmesi

Kaynak: Bergen Communiqué (2005). The European Higher Education Area - Achieving the goals Communiqué of the conference of european ministers responsible for higher education. https://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf; Berlin

Communique (2003). Realising the European Higher Education Area” Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 200. https://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf; Bologna Declaration (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European ministers of education. https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf; Bucharest Communiqué (2012). Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué. https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf; Budapest-Vienna Declaration (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. https://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf; Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education. https://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf; London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised World. https://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf; Yerevan Communiqué (2015) Yerevan Communiqué. https://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf kaynaklarından yararlanmıştır.

Bologna Süreci kapsamında işbirliği yapılan alanlar artmış bu temel bildirgelerin dışında Magna Charta Universitatum (1998), Salamanca (2001), Göteborg (2001), Graz (2003), Glasgow (2005), Lüksemburg (2005) ve 2009 Dünya Yükseköğretim Konferansı Bildirgeleri de sürece katkı sağlamıştır. Bologna Süreci kapsamında yayımlanan bildirilerin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler. Bologna Sürecinin oluşturmayı hedeflediği Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan ülke vatandaşları, yükseköğrenim görmek ya da çalışmak amaçları ile Avrupa'da kolayca dolaşabileceklerdir. Avrupa, gerek yükseköğretim ve gerekse iş imkanları açısından dünyanın diğer bölgelerindeki kişiler tarafından tercih edilir hale getirilecektir (YÖK, 2016b).

Avrupa Yükseköğretim Alanında en gerçekleşmesi arzulanan şey, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesidir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim görevlilerin hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır (YÖK, 2016b).

Sorbonne Bildirgesi

Bologna Süreci'nin temelleri 25 Mayıs 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere tarafından Sorbonne'da yayımlanan Sorbonne Bildirisi (Sorbonne Joint Declaration) (1998) ile atılmıştır. Sistemlerin uluslararası tanınırlığı ve öğrenci çekme potansiyeli, içeride ve dışarıda kolay anlaşılabilir olmasıyla doğrudan alakalı olduğu (s. 1) ve uluslararası karşılaştırılabilirlik ve denklik için, lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki temel aşamaya dayanan bir sistemin kabul edilmesi gerektiği (s. 2) fikri ortaya çıkmıştır. Bu sistemdeki özgünlük ve esneklik büyük ölçüde (Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nde de olduğu gibi) kredi ve sömestir sistemlerinin kullanılması yoluyla sağlanacaktır. Böylelikle, eğitimlerine değişik Avrupa üniversitelerinde başlamayı veya devam etmeyi tercih eden ve hayatlarının herhangi bir döneminde derece kazanmak isteyen kişilerin, aldıkları kredilerin onaylanmasına imkân sağlayacaktır. Yine Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri ilk kez bu bildiri ile ortaya çıkmıştır. Bu bildirgenin ileride uluslararasılaşmanın boyutları arasında yer alan diğer fikirler ise şu şekildedir (Sorbonne Joint Declaration, 1998, s. 2) :

- a. Öğrenciler, farklı altyapılara sahip olsalar bile mesleki yaşamlarının herhangi bir döneminde akademik dünyaya adım atabilmeli
- b. Lisans öğrencileri, çok-disiplinli çalışmalar yürütme, yabancı dil yeteneğini geliştirme ve yeni bilgi teknolojilerini kullanma ile ilgili fırsatlar içeren çok yönlü programlara girme şansına sahip olmalı
- c. Lisans sonrası dönemde ise, daha kısa olan yüksek lisans ile daha uzun olan doktora dereceleri arasında bir tercih yapılabilmesi ve iki program arasında geçiş yapılabilmesi
- d. Öğrenciler, hem lisans hem lisans sonrası dönemde en azından bir sömestirlerini kendi ülkeleri dışındaki bir okulda geçirmeleri konusunda teşvik edilmeli
- e. Daha fazla öğretim ve araştırma elemanı kendi ülkelerinden başka bir Avrupa ülkesinde çalışma yapmalı
- f. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliği konusunda Avrupa Birliği'nin giderek artan desteğinden tam olarak faydalanılmalı
- g. Edinilen bilgilerin geçerli kılınması ve derecelerin karşılıklı olarak tanınması için gerekli uygulamaları teşvik edilmeli
- h. İstihdam edilebilirliğin yanı sıra dış tanınma geliştirilmeli ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlayan ortak referans çerçeve teşvik edilmeli

Bologna Bildirgesi

Bu bildiri uluslararası hareketliliğin artırılmasını hedeflemesi nedeniyle önemlidir. Bologna Süreci resmi olarak Bologna Bildirisi'nin (1999) 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından imzalanması ve yayımlanması ile başlamıştır. İki yılda bir eğitim bakanlarının toplanması kararlaştırılmıştır (Bologna Declaration, 1999, s. 5). Öncelikli amacı Avrupa Yükseköğretim alanı kurmak ve dünya genelinde Avrupa yükseköğretim sistemini teşvik etmek olan bildirgede aşağıdaki amaçlar ifade edilmiştir (Bologna Declaration, 1999, s. 3-4):

- a. Avrupa vatandaşlarının istihdam edilebilirliğini ve Avrupa yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğini artırmak için Diploma Eki uygulaması ile kolayca okunabilen ve karşılaştırılabilen dereceler sistemini benimsenmesi,
- b. Lisans ve mezun şeklinde iki temel aşamaya dayanan sistemin benimsenmesi, İkinci aşamaya erişim, birincisi en az üç yıl olan ilk döngünün başarı ile bitirilmesini gerektirmeli. İlk aşamada verilen derece uygun yeterlilik derecesi olarak Avrupa iş piyasasına uygun olmalı
- c. Daha geniş öğrenci hareketliliğini teşvik etme aracı olarak ECTS sistemi içinde Kredi Sistemi'nin kurulması,
- d. Öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin teşvik edilmesi,
- e. Karşılaştırılabilir kriter ve metotlar geliştirerek kalite güvencesinde Avrupa işbirliğinin teşvik edilmesi,
- f. Özellikle müfredat geliştirme, kurumlararası işbirliği, hareketlilik planları ve entegre edilmiş öğrenim, eğitim ve araştırma programları ile ilgili yükseköğretimde gerekli Avrupa boyutlarının teşvik edilmesi.

Prag Bildirgesi

Bologna Bildirisi'nin yayımlanmasından iki ve Sorbonne Bildirisi'nin yayımlanmasından üç yıl sonra, üç yeni ülkenin (Türkiye, Hırvatistan ve Kıbrıs Rum Kesimi) 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 (Prague Communique, s. 1) Bu bildirgede açık olarak belirtilemese de yükseköğretimde kapsamlı uluslararasılaşmaya katkı sağlayacak aşağıdaki 6 hedefi belirlemişlerdir (Prague Communique, s. 1-2):

- a. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak
- b. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamaya (döngüye) dayanan sistemi benimsemek
- c. ECTS'i kurmak
- d. Öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırarak hareketliliğin arttırılması
- e. Kalite güvencesinde Avrupa'da işbirliğinin teşvik edilmesi
- f. Yükseköğretimde Avrupa boyutunun teşvik edilmesi

Prag'da Bologna Süreci'ne hayat boyu öğrenimin teşvik edilmesi, öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi şeklinde üç hedef daha eklenmiştir (Prague Communiqué, s. 2-3). Süreci takip etmek üzere bir Bologna İzleme Grubu (Bologna Follow-up Group - [BFUG]) oluşturulmasına karar verilmiştir (Prague Communiqué, s. 3).

Berlin Bildirgesi

2003' te Berlin'de toplanan 33 Avrupa ülkesinin yükseköğretim bakanları, Bologna Süreci'ne, "Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area, [ERA]) ile Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area [EHEA]) arasında bir sinerji kurmak ve doktora çalışmaları" konulu, 10'uncu hedef eklemişler (Berlin Communiqué, 2003, s. 7). Ayrıca, üye ülkelerde sürece hız kazandırmak ve durum tespiti yapmak amacıyla, 2005 Bergen Konferansı'ndan önce gerçekleştirilmek üzere, yükseköğretimde (lisans ve yüksek lisans olmak üzere) iki aşamalı derece yapısı, yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri ve öğrenim sürelerinin tanınması ve kalite güvencesi olarak belirtilen üç öncelik alanını belirlemişlerdir (Berlin Communiqué, 2003, s. 3). Berlin'deki konferansta Bologna Süreci'ne yedi ülke (Arnavutluk, Bosna-Hersek, Vatikan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu, Sırbistan-Karadağ, Makedonya ve Andora) daha katılmış ve toplam ülke sayısı 40'a erişmiştir (Berlin Communiqué, 2003, s.8). Yine bu belge öğrencilerin, akademik ve idari personelin hareketliliğinin Avrupa Yükseköğretim Alanının temeli (Berlin Communiqué, 2003, s. 4) olduğunu belirterek, uluslararası hareketliliğin önemine vurgu yaparak yükseköğretimde uluslararasılaşmaya katkıda bulunmuştur.

Bergen Bildirgesi

19-20 Mayıs 2005 tarihlerinde Norveç'in Bergen şehrinde dördüncüsü gerçekleşen Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı'nda 5 yeni ülkenin üyeliğe kabulü ile üye ülke sayısı 45'e çıkmıştır. Bu toplantıda, 2005-2007 yılları arasında gerçekleştirilmesi hedeflenen EHEA ile ERA arasında bir sinerji yaratmak, Bologna sürecinin sosyal boyutunu güçlendirmek, öğrenci ve öğretim görevlilerinin hareketliliği ve EHEA'nın cazip hale getirilip Avrupa dışındaki ülkelerle işbirliğinin sağlanması ve güçlendirilmesi şeklinde dört öncelik alanı belirlenmiştir. Son iki öncelik alanı uluslararasılaşmanın ve araştırmanın kapsamında yer alan öğretim elemanlarının hareketliliği açısından önemlidir (Bergen Communiqué, 2005).

Londra Bildirgesi

18 Mayıs 2007'de Londra'da düzenlenen toplantıda Karadağ da Bologna sürecine üye olarak dahil edilmiştir. Bu bildirmede hareketlilik, derece yapısı, tanınma, yeterlilikler çerçevesi, yaşam boyu öğrenim, kalite güvencesi ve Avrupa kalite güvencesi ajansları kaydı, doktor adayları, sosyal boyut, küresel bağlamda EHEA konularında görüş bildirilmiş, ilerlemelerden bahsedilmiş ve yapılması gerekenlere değinilmiştir. 2009 için öncelik alanları, hareketlilik, sosyal boyut, veri toplama, istihdam edilebilirlik, küresel bağlamda EHEA ve durum değerlendirmesi olarak belirlenmiştir (London Communiqué, 2007, s. 6).

Yükseköğretim kurumlarının toplumları geliştirmedeki önemli etkilerinin sahip oldukları geleneklerine dayalı öğrenme, araştırma, yaratıcılık ve bilgi transferi merkezleri olarak toplumları oluşturan değerlerin belirlenmesinde ve gelecek nesillere taşınmasında öğrencileri demokratik bir toplumun aktif vatandaşları olarak gelecekteki kariyerleri için hazırlama; kişisel gelişimlerini sağlama; geniş tabanlı ve ileri düzeyde bir bilgi temeli yaratma ve sürdürebilme ile araştırma ve yenilikçiliği teşvik etmektir (London Communiqué, 2007, s. 1). Bu nedenle, çeşitlilikleri korunan, yeterli mali kaynağa sahip, özerk ve hesap verebilir güçlü yükseköğretim kurumları önemlidir. EHEA içinde ayırım gözetmeme ve yükseköğretime erişimde eşitlik ilkelerine saygı gösterilmesi gerektiği ve bu ilkelerin teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiş ve bu ilkelere bağlı kalınacağı, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ayrımcılığın hiçbir türüne maruz bırakılmayacağı taahhüt edilmiştir (London Communiqué, 2007, s. 2).

Kişisel gelişim için fırsatlar yaratma, bireyler ve kurumlar arasında uluslararası işbirliğini geliştirme, yükseköğretim ve araştırma kalitesini artırma ve Avrupa boyutuna gerçeklik kazandırma konularında önemli rol oynayan *öğrenci, mezun ve öğretim görevlilerinin hareketliliğinin*, Bologna Süreci'nin temel unsurlarından bir tanesi olduğu, ancak kaydedilen gelişmelere rağmen hareketliliğin önünde engeller olduğu belirtilmiştir. Bunların başlıcaları: göçmenlik, tanınma, yetersiz mali kaynaklar ve esnek olmayan ücret ayarlamaları ile ilgili konulardır (London Communiqué, 2007, s. 2). Vize işlemleri, oturma ve çalışma izinleri gibi konularda kolaylık sağlama konusunda hükümetlere de sorumluluk düştüğü ifade edilmiştir. Ulusal boyutta, kabul edilmiş tanıma araçları ve prosedürlerinin tam olarak uygulanmasını, öğretim elemanları ile öğrenci hareketliliğini teşvik edici yolların bulunmasını sağlamak için çalışacaklarını taahhüt etmişlerdir. Bu yollar ortak programların sayısının artırılması, esnek müfredatların oluşturulması ve yükseköğretim kurumlarımızın EHEA'da yer alan ülkeler arasında daha dengeli bir öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği konusunda sorumluluk almaya yönlendirilmesi gibi yolları içermektedir (London Communiqué, 2007, s. 2).

Yükseköğretim yeterliliklerinin, öğrenim sürelerinin ve tecrübeye dayalı, yaygın ve resmi olmayan öğrenme yoluyla kazanılan yeterliliklerin adil bir şekilde *tanınması*, hem ulusal ve hem de küresel boyutta EHEA'nın temel unsurlarından bir tanesidir. Kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir yükseköğretim dereceleri oluşturulması, eğitim sistemleri ve yeterlilikler çerçeveleri ile ilgili bilgilere kolay erişim sağlanması, vatandaşların hareketliliği ile EHEA'nın cazibesinin ve rekabet edebilirliğinin sürdürülmesini güvence altına almanın ön koşuludur. Kaydedilen ilerlemeler olsa da tanıma konusunda ulusal ve kurumsal yaklaşımların daha uyumlu olması gerekmektedir (London Communiqué, 2007, s. 3).

Leuven and Louvain-la-Neuve Bildirgesi

46 Bologna Süreci üye ülkelerinin yükseköğretimden sorumlu bakanları 28-29 Nisan 2009 tarihlerinde Leuven'de toplanmışlar ve gelecek on yıl için yükseköğretim öncelikleri alanlarını sosyal boyut (eşit erişim ve tamamlama), yaşam boyu öğrenim, istihdam edilebilirlik, öğrenci merkezli öğrenme ve yükseköğretimin öğretme görevi, eğitim, araştırma ve yenilik, uluslararası açıklık, hareketlilik, veri toplama, çok boyutlu şeffaflık araçları ve fonlama olarak belirlemişlerdir. Bu toplantıda uluslararası açıklık önceliği bu

araştırmanın da konusuyla ilgili olan bir öncelik alanı olup, katılımcılar tarafından yükseköğretim kurumlarına sürdürülebilir kalkınma ve faaliyetlerini daha fazla uluslararası yapmak için küresel işbirliğine dahil olma çağrısı yapmışlardır. EHEA'nın cazibesi ve açıklığının, ortak Avrupa eylemleriyle vurgulanması, küresel düzeyde rekabet, çeşitli paydaşların katılacağı Bologna Politika Forumları ve dünyanın farklı bölgeleriyle işbirliği temelli ortaklıklarla ve geliştirilmiş politika diyaloglarıyla tamamlanması kararlaştırılmıştır. Ulus ötesi eğitimin, kalite güvencesi için Avrupa İlke ve Standartlarına uygun olarak yürütülmesi ve aynı zamanda UNESCO/OECD'nin "Yükseköğretimde Sınır Ötesi Eğitimde Kalite Rehberi" ile de uyumlu olması gerektiği vurgulanmıştır (Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, s. 4).

Eğitim, araştırma ve yenilik öncelik alanı ile ilgili olarak yükseköğretimin toplumda yeniliğin ve yaratıcılığın gelişebilmesi için, her düzeyde sanatsal araştırma ve gelişim temelli olması gerektiği belirtilmiş, araştırma yetkinliğine sahip kişilerin sayısının artırılması gerektiği, doktora programlarının yüksek kalitede disiplinler araştırma ve bunu tamamlayıcı şekilde de disiplinler ve sektörler arası programları sağlaması gerektiği, kamu otoritelerinin ve yükseköğretim kurumlarının başlangıç aşamasındaki araştırmacıların kariyer gelişimlerini daha cazip hale getirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Hareketlilik öncelik alanı ile ilgili olarak öğrencilerin, başlangıç aşamasındaki araştırmacıların ve personelin hareketliliğinin, programların kalitesini ve araştırmada mükemmelliği arttıracaklarını ve böylelikle EHEA akademik ve kültürel anlamda daha uluslararası bir düzeye ulaşacağı belirtilmiştir. Hareketliliği kişisel gelişim ve istihdam edilebilirlik için önemli olduğu, çeşitliliğe saygıyı duyma ve diğer kültürlerle iletişim kurma kapasitesinin gelişmesine yardım ettiği, dilsel çoğulculuğu teşvik ettiği, böylece EHEA'nın çok dilli geleneğini desteklediği ve yükseköğretim kurumları arasında işbirliği ve rekabeti arttırdığı öne sürülmüştür. Her ülkeye hareketliliği arttırma, hareketliliğin yüksek kalitesini koruma, şekil ve alanlarını çeşitlendirme çağrısı yapılmıştır. 2020'de, EHEA'ya dahil olan ülkelerdeki mezunların en az % 20'sinin yurtdışında bir süre eğitim veya staj amaçlı bulunmuş olması hedeflenmiştir (Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, s. 4).

Budapeşte-Viyana Bildirgesi

Bologna Sürecine katılan ülkelerdeki yükseköğretimden sorumlu bakanlar, 1999 Bologna Bildirgesinde öngörüldüğü üzere, EHEA'nın oluşturulması amacıyla, Budapeşte'de ve

Viyana'da, 11 ve 12 Mart 2010 tarihlerinde toplanmışlardır. Bu toplantıda Kazakistan sürece dahil edilmiştir. Yine yükseköğretimden sorumlu bakanlar, yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları, öğrencileri ve diğer paydaşları ile işbirliği halinde, herkes için kaliteli bir yükseköğretim sağlamak, yükseköğretim mezunlarının istihdamını artırmak, yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek, öğrenci ve öğretim üyelerinin daha hareketli olması için uygulamaya konan reformların başarıya ulaşması için çabalarını arttıracaklarını belirtmişlerdir. Kişisel gelişimleri kadar, demokratik vatandaşlar olarak yaşamları ve kariyerlerini de ilerleten, yeterlik, yetenek ve bilgi elde etme fırsatını öğrenenlere sağlayan, EHEA'yı bir gerçeğe dönüştürmede kurumsal liderler, öğretmenler, araştırmacılar, idari görevliler ve öğrencilerden oluşan akademik toplumun kilit role sahip olduğu, öğretim üyelerinin görevlerini yerine getirmeleri için daha teşvik edici ve destekleyici bir akademik çevreye ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (Budapest-Vienna Declaration, 2010, s. 1-2).

Bükreş Bildirgesi

Yükseköğretimden sorumlu bakanlar, EHEA'nın mevcut durumunu değerlendirmek ve gelecekteki öncelikleri belirlemek amacıyla 26-27 Nisan 2012 tarihlerinde Bükreş'te toplanmışlardır. Bologna reformları yükseköğretim kurumlarının, personelin ve öğrencilerin sayesinde Avrupa çapında yükseköğretimin görünümünü değiştirerek Avrupa'daki yükseköğretim sistemlerini artık birbirleriyle daha uyumlu ve karşılaştırılabilir hale getirmiştir. Kalite güvence sistemleri güven oluşumuna katkıda bulunmuş, yükseköğretim yeterlilikleri sınırlar arasında daha tanınır olmuştur ve yükseköğretime katılım genişlemiştir. Bugün öğrenciler daha geniş eğitim fırsatlarından yararlanmaktadır ve öğrenciler artan şekilde hareketlidirler. Bu toplantıda bakanlar, herkes için kaliteli yükseköğretim sağlamak, mezunların istihdamını artırmak ve daha iyi öğrenmenin bir aracı olarak hareketliliği güçlendirmek şeklinde üç amaç ortaya koymuşlardır. Bu amaca yönelik eylemler ise ulusal uygulamaların EHEA'nın hedefleri ve politikalarıyla yakınlaştırılmasına temel sağlayacaktır (Bucharest Communiqué, 2012, s. 1). Hareketliliğe ilişkin olarak bu toplantıda EHEA ve dışındaki sınır ötesi işbirliğini genişletmek, öğrencilerin istihdam edilebilirliğini ve yükseköğretimin kalitesini artırmak için gerekli olduğu belirtilmiş, tüm yükseköğretimde uluslararasılaşmayı teşvik etme çabalarının bütüncül bir parçası olarak,

"Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik" stratejisi, hareketlilik hedefiyle birlikte kabul edilmiştir (Bucharest Communiqué, 2012, s. 3).

Örgün, yaygın ve resmi olmayan öğrenmelerin tanınmasını da kapsayacak adil bir akademik ve mesleki tanınma EHEA'nın merkezindedir. Bu, öğrencilerin akademik hareketliliğine doğrudan faydalıdır, mezunların mesleki hareketlilik şanslarını artırır, yakınlık ve edinilen güven derecesinin doğru biçimde ölçülmesini sağlar. Bu bağlamda etkili ve uygun tanınmanın önündeki engellerin kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Daha geniş bir EHEA yaklaşımının bir parçası olarak yükseköğretim kurumlarının daha fazla ortak program ve dereceler geliştirmeleri yönünde teşvik ettiklerini, ulusal kapsamda işbirliği ve hareketliliğin önündeki engelleri ortadan kaldırmak üzere ortak programlar ve derecelerle ilgili ulusal kural ve uygulamaları yeniden gözden geçireceklerini belirtmişlerdir. Dünyadaki diğer bölgelerle işbirliği ve uluslararası açıklık, EHEA'nın gelişimi için temel etkenlerdir. 2007'deki "Küresel Düzlemde EHEA " stratejisinde ortaya konan stratejik önceliklerle uyumlu EHEA hedef ve ilkelerini küresel bir anlayışla incelenmesi taahhüt edilmiş ve uluslararasılaşmayla ilgili gelişmelere yönelik ilkeler sunmak amacıyla 2015 yılına kadar stratejinin uygulanmasının değerlendirileceği belirtilmiştir (Bucharest Communiqué, 2012, s. 4).

Erivan Bildirisi

Yükseköğretimden sorumlu bakanlar, 14-15 Mayıs 2015 tarihlerinde Erivan'da toplanmışlardır ve aşağıdaki hedefleri belirlemişlerdir (Yerevan Communiqué, 2015, s. 2-3):

- a. Öğrenim ve öğretimin kalite ve uyumluluğunun artırılması,
- b. Mezunların istihdam edilebilirliklerinin iş hayatları boyunca teşvik edilmesi,
- c. Sistemlerin daha kapsayıcı yapılması,
- d. Kararlaştırılmış yapısal reformların uygulanması,
- e. EHEA'nın yönetim ve çalışma yöntemleri bu zorlukları karşılamak için geliştirilmeli.

Bu toplantıda Belarus'un Bologna sürecine üyeliği kabul edilmiştir (Yerevan Communiqué, 2015, s.3). Araştırmanın konusuyla ilgili olarak bu toplantıda personel hareketliliğinin teşvik edilmesi için "hareketlilik ve uluslararasılaşma" çalışma grubunun raporunda personel hareketliliğinin Bologna sürecinin hareketlilik stratejisinde oldukça

önemli olduğu, hareketliliğin akademik personeli değil idari ve teknik personeli de içerdiği belirtilmiştir (BFUG Working Group on Mobility and Internationalization, 2015, s. 3). Personel hareketliliği şu şekilde tanımlanmıştır (BFUG Working Group on Mobility and Internationalization, 2015, s. 10): Personel hareketliliği yükseköğretim kurumları arasında veya bir yükseköğretim kurumu, bir işletme veya başka bir kuruluş arasında hareketli olan tüm personel gruplarını (akademik, idari ve teknik personel) kapsar. Hareketlilik, belli süreli geçici (temporary), ya da belirsiz bir süre için daimi (permanent) (işveren değişikliği gibi) gerçekleşebilir.

Yine personel hareketliliğinin uluslararası işbirliği sağlayarak EHEA'nın gelişmesine yardımcı olduğu ve kurumlar arasında uzmanlık ve yeni katma değerli hizmetler üretmek için fırsat olduğu belirtilmiştir (BFUG Working Group on Mobility and Internationalization, 2015, s. 4). Bu raporda işveren değişikliğinin de daimi süreli (permanent) personel hareketliliği olarak sayılabileceği belirtilmiş, öğretme ve öğrenme hareketliliklerinin ayrılamayacağını, ikisinin de bilginin dolaşımını amaçladığı vurgulanmıştır (BFUG Working Group on Mobility and Internationalization, 2015, s. 10). Personel hareketliliğini artırmak için tüm üye ülkelere aşağıdaki tavsiyelerde bulunmuşlardır (BFUG Working Group on Mobility and Internationalization, 2015, s. 24-26):

- a. Ulusal yasal çerçevenin personel hareketliliğini desteklemesi,
- b. Personel hareketliliğinin değerinin takdir edilmesi, teşvik edilmesi ve desteklenmesi,
- c. Cazip ve şeffaf çalışma koşullarının yanı sıra ulusal ve uluslararası düzeyde fırsatların ve personel seçim işlemlerinin şeffaflığının teşvik edilmesi,
- d. Personel hareketliliğinin niteliği ve niceliğini daha iyi değerlendirmek için personel hareketliliği ile ilgili veri toplamayı geliştirme,
- e. Personel hareketliliği için destekleyici ortam yaratma,
- f. Hareketlilik süresinin yüksek kalitesini ve azami kalitesini sağlama,
- g. Personel hareketliliğine elverişli çerçeve koşullarının sağlanması ve hoş geldiniz kültürü yaratılması,
- h. Personel hareketliliğini kariyer yönetimine ve gelişimine entegre etme

Bologna İzleme Grubu üyesi 45 ülkenin yanı sıra bazı uluslararası kurumlar da sürece katkı sağlamaktadır. Bunlar (YÖK, 2016c):

- a. Avrupa Komisyonu [EC]
- b. Avrupa Konseyi - danışman üye
- c. Avrupa Üniversiteler Birliği [EUA]: - danışman üye
- d. Avrupa Öğrenciler Birliği (European Students' Union [ESU])
- e. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim İşbirliği Örgütü-Avrupa Yükseköğretim Merkezi [UNESCO-CEPES]: - danışman üye
- f. Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (European Association of Institutions in Higher Education [EURASHE])- danışman üye
- g. Avrupa Öğrencileri Ulusal Birlikleri [ESIB]:danışman üye
- h. Avrupa Yükseköğretimde Kalite Birliği [ENQA]: - danışman üye
- i. Education International Pan-European Structure - danışman üye
- j. UNICE - danışman üye

2009 Dünya Yükseköğretim Konferansı Bildirgesi

05-08 Temmuz 2009 tarihleri arasında Paris'teki UNESCO genel merkezinde düzenlenen "Yükseköğretimin Yeni Dinamikleri ve Toplumsal Değişim ve Kalkınma İçin Araştırmalar" Dünya Yüksek Öğretim Konferansı'nda değinilen tüm derecelerdeki eğitimin bir kamu hizmeti ve stratejik bir zorunluluk olduğu, aynı zamanda araştırma, yenilik ve yaratıcılığın temeli olarak, yükseköğretimin tüm hükümetlerin sorumluluğunda olması ve ekonomik olarak desteklenmesi gerektiği, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de vurgulandığı gibi yükseköğretimin liyakat temelli olacak şekilde herkes için eşit ulaşılabilirlikte olması gerektiği belirtilmiştir (YÖK, 2016g).

Yükseköğretim kurumlarının, kurumsal özerklik ve akademik özgürlük bağlamında yürüttüğü temel işlevler (araştırma, öğretim ve topluma hizmet) aracılığıyla, disiplinler arası boyutu artırması ve sürdürülebilir kalkınma, barış, ve refah ile cinsiyet eşitliğini de içeren insan haklarının gerçekleşmesine katkıda bulunacak olan eleştirel düşünmeyi ve aktif vatandaşlığı teşvik etmesi gerektiği; günümüzdeki ve gelecekteki dünya için somut beceriler kazandırmakla kalmayıp; barışın inşa edilmesine, insan haklarının korunmasına ve demokrasi değerlerini benimseyecek sorumlu vatandaşların eğitime de katkı sağlaması gerektiği vurgulanmıştır. Kurumların farklı görevleri ve performanslarıyla ilgili olarak daha fazla bilgi, açıklık ve şeffaflığa ihtiyaç duyduğu, kalite, uygunluk, etkinlik, şeffaflık ve sosyal sorumluluk aracılığıyla kurumsal görevleri tamamlamak için özerklik

gerektiği belirtilmiştir. Bu bildirmede bu araştırmanın da konusunu oluşturan yükseköğretimin uluslararasılaşma, bölgeselleşme ve küreselleşmesine ilişkin olarak aşağıdaki kararlar alınmıştır (YK, 2016g):

- a. Yükseköğretimde uluslararası işbirliği için dayanışma, karşılıklı saygı ve insani değerler ile kültürler arası diyalogun desteklenmesi temel alınmalı ve bunlar ekonomik krize rağmen teşvik edilmelidir.
- b. Dünya çapındaki tüm yükseköğretim kurumlarının gelişmişlik uçurumunu kapatmada sosyal sorumlulukları vardır. Bunu, bilginin sınırların ötesine taşınmasını, özellikle de gelişmekte olan ülkeler lehine artırıp, beyin dolaşımını artırmak için ortak çözümler bulmaya çalışarak ve beyin göçünün olumsuz etkilerini hafifletmeye çalışarak yapmalıdır.
- c. Uluslararası niversite ağları ve ortaklıkları bu çözümün bir parçasıdır ve karşılıklı anlayışı ve barış kültürünü güçlendirmeye yardımcı olur.
- d. Araştırma, personel ve ğrenci değişimleri alanlarındaki ortaklıklar, uluslararası işbirliğini teşvik etmektedir. Daha geniş tabanlı ve dengeli bir akademik değişimin teşvik edilmesi, çok boyutlu ve çok kültürlü işbirliklerini garantileyen mekanizmalarla bütünleştirilmelidir.
- e. Ortaklıklar, ortaklığa dahil olan tüm ülkelerdeki ulusal bilgi kapasitelerinin yaratılmasını pekiştirmelidir. Böylece, yüksek kaliteli araştırmacı kaynaklarının daha fazla çeşitlenmesi ile bölgesel ve küresel düzeyde bilgi üretimi garantilenmiş olur.
- f. Yükseköğretimin herkesin yararına olacak şekilde küreselleşmesi için, erişim ve başarıda hakkaniyeti sağlamak, kaliteyi teşvik etmek ve ulusal egemenliğe olduğu kadar kültürel çeşitliliğe de saygı göstermek önemlidir.
- g. Küreselleşme, ulusal akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin kurulması ve birbirleri arasındaki ilişkinin teşvik edilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.
- h. Yükseköğretimin sınır ötesine açık olması; kaliteli eğitim sunduğu, akademik değerleri teşvik ettiği, diyalog ve işbirliğinin temel prensiplerine, karşılıklı anlayışa, insan haklarına, kültürel çeşitliliğe ve milli egemenliğe saygı duyduğu sürece yükseköğretime önemli katkılar sağlayabilmektedir.
- i. Sınır-tesi yükseköğretim aynı zamanda, nne geçilmesi gereken sahte ve düşük kaliteli yükseköğretim simsarlarına da fırsatlar yaratabilir. Sahte

diploma ve dereceler ciddi bir problemdir ve sahte derecelerle mücadele etmek için ulusal ve uluslararası düzeyde çok boyutlu çalışmalara ihtiyaç vardır.

- j. Yeterliliklerin tanınması, kalite güvencesi, yönetim, araştırma ve yenilik gibi alanlarda daha fazla bölgesel işbirliği arzulanmaktadır. Yükseköğretim, eğitim ve araştırmada uluslararası, bölgesel ve ulusal boyutları yansıtmalıdır.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualifications Framework [EQF]) yeterlilikleri farklı ülkeler ve sistemler arasında daha anlaşılabilir kılmayı amaçlayan ortak bir Avrupa referans çerçevesidir. Bu uygulamaya 39 Avrupa ülkesi katılmaktadır. Türkiye de bunlardan biridir. EQF'in çekirdeği bilgi, beceri ve özerlik sorumluluğu gibi öğrenme çıktıları açısından tanımlanan sekiz referans düzeyidir. Öğrenme çıktıları, bir öğrenme sürecinin sonunda bireyin bildikleri, anladıkları ve yapabileceklerini ifade eder. Ülkeler EQF'i uygulamak için ulusal yeterlilikler çerçeveleri geliştirirler (CEDEFOP, 2016).

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ]

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Türkiye'de yükseköğrenim görmek isteyen öğrencilerden yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade eder. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ise, ulusal düzeyde bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini açıklar. Diğer bir deyişle, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilir. (YÖK, 2016d). Bu anlamda TYYÇ Türkiye'de yükseköğrenim görmek isteyen uluslararası öğrencilere de kendilerinden beklenen yeterlilikler hakkında ayna tutabilir.

Araştırmanın konusuyla ilgili olarak TYYÇ'nin işveren pozisyonunda olan üniversitelere akademik personel olarak istihdam edecekleri öğrencilerin mezuniyetleri sonunda neleri

bileceğini, bunları hangi ölçüde uygulamaya aktarabileceğini, bilgi ve becerilerinden ne bekleyeceklerini anlamalarına yardım etmesini; eğitim kademeleri arasındaki yeterliliklere dayalı farkı ve bunların ihtiyaçlara göre istihdamına yönelik daha bilinçli tercih yapmalarına yardımcı olmasını ve ilgili oldukları alanlarda eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesine paydaş olarak katılmalarını ve beklentilerini aktarmalarını kolaylaştırması beklenmektedir. Bu beklentiye ne ölçüde gerçekleştirdiğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır (YÖK, 2016d).

Avrupa Birliği Merkezleri Ağı (ENIC) ve Avrupa Birliği'nde Ulusal Akademik Tanıma Merkezi (NARIC)

Avrupa Bölgesi'ndeki yükseköğretime ilişkin diploma ve derecelerin tanınması için Avrupa Konseyi ile UNESCO tarafından 8-11 Nisan 1997 tarihinde Lizbon Tanıma Sözleşmesi oluşturulmuştur. Tam adı "Avrupa Bölgesi'nde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme" olan Lizbon Tanıma Sözleşmesi, Avrupa bölgesinde bir başka ülkeden alınmış olan derece ve öğrenim sürelerinin tanınmasına ilişkin usulleri belirleyen ve hukuksal bağlayıcılığı olan bir belgedir. Türkiye, söz konusu sözleşmeyi 01/12/2004 tarihinde imzalamış ve 01/03/2007 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe girdikten sonra, ülkemizdeki denklik yönetmeliği yeniden gözden geçirilmiş, sözleşme ile ulusal mevzuat arasındaki uyumsuzlukları kaldırmak amacıyla yeni "Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği" hazırlanmış ve yeni yönetmelik Lizbon Tanıma Sözleşmesi'ne uyarlanmıştır. Söz konusu yönetmelik, 11 Mayıs 2007 tarihinden itibaren yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik 2010 yılında yeniden düzenlenerek 6 Kasım 2010 Tarihli ve 27751 Sayılı Resmî Gazete' de yayınlanmıştır. ENIC/NARIC Tanıma Ağları, Lizbon Tanıma Sözleşmesi metninde yer almaktadır (YÖK, 2016e).

1984 yılında Avrupa Komisyonu'nun öncülüğünde kurulan NARIC (National Academic Recognition Information Centers in the European Union- Avrupa Birliği'nde Ulusal Akademik Tanıma Merkezi), Avrupa Birliği (AB) üye ülkelerinde, Avrupa Ekonomi Alanı (EEA) ülkelerinde ve Türkiye'de alınan diplomaların ve öğrenim sürelerinin akademik tanınmasının geliştirilmesini amaçlamaktadır. ENIC (European Network of Information Centers in the European Region-Avrupa Birliği Merkezleri Ağı) ise genel olarak yabancı diploma, derece ve diğer yeterliliklerin tanınması, yabancı ülkelerdeki eğitim sistemleri,

yurtdışındaki eğitim fırsatları, burs ve kredi bilgileriyle birlikte hareketlilik ve denklik ile ilgili uygulama sorularına tavsiye gibi konularda bilgi sunmaktadır (YÖK, 2016e).

Avrupa 2020 Stratejisi

3 Mart 2010 tarihinde açıklanan “Avrupa 2020 Stratejisi: Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme İçin Avrupa Stratejisi” (AB 2020) ile eğitime yönelik öncelikli hedefler belirlenmiştir. AB 2020, odak noktası büyüme ve istihdam olan Lizbon Stratejisi’nin (2010-2020) devamı niteliğinde olup, 2008 yılında baş gösteren ekonomik ve mali krizden AB’nin daha güçlü bir Birlik olarak çıkması için akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme önceliklerine dayanmakta, bu önceliklerin istihdam, verimlilik ve sosyal uyumu beraberinde getireceğini öngörmektedir. Bu öncelikler çerçevesinde, AB 2020 stratejisiyle Birlik 2020 yılı Avrupası için ölçülebilir beş temel hedef ve bu hedefleri gerçekleştirmek için yedi temel girişim belirlemektedir (AB Bakanlığı, 2014, s. 1). AB’nin kalkınma stratejisi niteliğinde olan AB 2020’de eğitim ve nitelikli insan kaynaklarının yetişmesine hayati önem verilmektedir. Beş temel hedef incelendiğinde, eğitime ilişkin temel hedefler (AB Bakanlığı, 2014, s. 2):

- a. Okuldan erken ayrılma oranını % 10 seviyesinin altına düşürmek,
- b. 30-34 yaş aralığındaki genç nüfusun yükseköğretim mezuniyet oranını en az % 40 seviyesine yükseltmek,
- c. Yenilikçilik alanında eğitim, iş dünyası, araştırma ve yenilikçilik sektörleri arasındaki bağların kuvvetlendirilmesi,
- d. Eğitim, mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme alanında “Hareket halindeki gençlik” (*Youth on the Move*) girişimiyle gençlerin istihdam olanaklarının artırılması,
- e. İstihdam ve beceriler alanında “Yeni beceriler ve işler için gündem” girişimi ile Birlik içindeki istihdam olanaklarını artırmak amacıyla işgücüne küresel dönüşümlere uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracak yeni beceriler kazandırılarak verimliliğin artırılmasıdır.

Eğitim ve Öğretim 2020'ye ilişkin konsey sonuç bildirgesinin ekinde göstergeler ve Avrupa temel ölçütleri bulunmaktadır. Bu temel gösterge ve ölçütler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (AB Bakanlığı, 2014, s. 4):

- a. Yetişkinlerin en az % 15'inin yaşam boyu öğrenime katılımının sağlanması,
- b. Okuma, matematik ve bilim alanlarında 15 yaş grubunda başarısızlık oranının % 15 altına düşürülmesi,
- c. Eğitim ve öğretimi erken bırakma oranının, %10'un altına indirilmesi,
- d. 30–34 yaş aralığında yükseköğretime erişim oranının en az % 40 oranına çıkartılması,
- e. 4 yaş ile zorunlu ilköğretim yaşı arasındaki çocukların % 95'nin okul öncesi eğitime katılımının sağlanması,
- f. Yükseköğretimde hareketliliğin artırılması ve bu kapsamda mesleki eğitim ve öğretmen hareketliliğini de içerecek bir ölçüt belirlenmesi. AB 2020, Eğitim ve Öğretim 2020 ve Bologna süreci hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak, yükseköğretimde hareketliliği artırmak için AB Eğitim, Gençlik, Spor ve Kültür Konseyi 28-29 Kasım 2011 tarihli sonuç bildirgesinde yer aldığı üzere, 2020 yılına kadar yükseköğretimde % 20 oranında hareketliliğin sağlanması hedefi belirlenmiştir.
- g. İstihdam edilebilirliğin artırılması. AB 2020'nin beş hedefi arasında 20-34 yaş grubunda bulunan diplomalı bireylerin en az % 82'sinin mezun oldukları ilk üç yıl içerisinde istihdam edilebilmeleri.
- h. Yabancı dil öğrenme oranının artırılması, tüm AB vatandaşlarının ana dillerine ilaveten en az bir yabancı dil öğrenmesi.

Türk Yükseköğretiminin Sınır-Ötesi Ortaklıkları

Türkiye'nin sınır-ötesinde ortaklık yaptığı çeşitli üniversiteler bulunmaktadır. Bunlar Kazakistan'da kurulan Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi [AYÜ], Kırgızistan'da kurulan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi [KTMÜ] ve İstanbul'da kurulan Türk-Alman Üniversitesi [TAÜ]'dir. Türkiye'nin devletlerarası antlaşma ile ilk kurduğu üniversite Ahmet Yesevi Üniversitesi'dir. Ahmet Yesevi Üniversitesi esasında

1991 yılında Türkistan Devlet Üniversitesi olarak kurulmuştur. Yeni kurulan bu üniversite 1992 yılında Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyetleri arasında imzalanan antlaşmayla “Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi” adıyla iki ülkenin ortak devlet üniversitesi hâline getirilmiştir (Kırmızıdağ vd, 2012, s. 38).

AYÜ’ den sonra ikinci ortak üniversite, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi’dir. 30 Eylül 1995 tarihinde İzmir’de imzalanan bir antlaşmayla Kırgızistan’ın başkenti Bişkek şehrinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi kurulmuş ve 1997-1998 yılında öğretime başlamıştır. Türkiye’nin kurduğu üçüncü ortak üniversite, Türk-Alman Üniversitesi (TAÜ)’dir. İstanbul’da bulunan üniversite, Türkiye yükseköğretim mevzuatına tabi, Türkiye Cumhuriyeti ile Almanya Federal Cumhuriyeti arasında imzalanan antlaşmaya dayanarak 2010 yılında kurulan bir devlet üniversitesidir (Kırmızıdağ vd., 2012, s. 39).

Türk Yükseköğretiminin Uluslararası Üyelikleri ve Dahil Olduğu Uluslararası Ağlar

Uluslararasılaşmanın öngördüğü alanlardan biri de uluslararası ağ yaratmaktır. Türk Yükseköğretiminin, ilgili kurum ve kuruluşlarının uluslararası faaliyetlerini artırmak amacıyla üye olduğu örgütlere aşağıda değinilmiştir (YÖK, 2016f):

1. Avrupa Komisyonu Yükseköğretimde Kurumsal Yönetim (Institutional Management in Higher Education [EC/IMHE]): Avrupa Komisyonu, yasama sürecini başlatan, ayrıca birliğin yürütme organı olarak AB müktesebatını, bütçeyi ve programları uygulamaktan ve idari denetimden sorumlu kurumdur.
2. Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü (The Directorate General for Education and Culture [DG EAC]): Avrupa Birliği'nin eğitim, kültür, gençlik, dil ve sporla ilgili politikalarından sorumlu özel birimdir.
3. Avrupa Konseyi (Council of Europe [COE]): Amaçları, insan hakları, hukukun üstünlüğü ve çoğulcu demokrasi ilkelerini korumak ve güçlendirmek; azınlıklar, ırkçılık, hoşgörüsüzlük ve yabancı düşmanlığı, sosyal dışlanma, uyuşturucu madde ve çevre konularındaki sorunlara çözüm aramak; Avrupa kültürel benliğinin oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunmak olarak özetlenebilir.
4. Avrupa Öğrenciler Birliği (European Students’ Union): Avrupa Öğrenciler Birliği'nin amacı; öğrencilerin Avrupa düzeyinde ilgili tüm devlet kurumlarına özellikle de Avrupa Birliği, Bologna İzleme Grubu, Avrupa Komisyonu ve

Birleşmiş Milletlere yönelik eğitim, ekonomik ve kültürel konularla ilgili ilgilerini temsil etmek, desteklemektir.

5. Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association): Avrupa Üniversiteler Birliği, Avrupa'dan 47 ülkeden 850 üyesiyle üniversiteleri temsil eden en büyük ve kapsamlı organizasyondur. Avrupa Üniversiteler Birliği üyelerinin pek çok üniversiteleri içeren projeler, etkinlikler ve diğer karşılıklı öğrenme aktiviteleriyle ve en iyi uygulamalarla eşsiz olanaklara sahip olmasını sağlar. Aynı zamanda üyelerine gelecekteki yükseköğretim ve araştırmayla ilgili Avrupa politikalarını ve girişimciliğini etkileyen ve şekillendiren eşsiz olanaklar sunar.
6. Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Kaydı (European Quality Assurance Register for Higher Education [EQAR]): Avrupa'da faaliyet gösteren tüm kalite güvencesi ajansları hakkında, kamuya açık ve güvenilir bilgi sağlayan web tabanlı ve kolayca erişilebilir bir sistemdir.
7. ENQA: Üye ülkelerin kalite güvence örgütlerini temsil eden bir organizasyondur. Yükseköğretimde kalite güvencesi alanında, Avrupa işbirliğini teşvik, geliştirmek ve paylaşmak, iyi uygulama ve kalite güvencesinin Avrupa boyutunu teşvik etmek amacıyla kendi üyeleri arasında ve paydaşlara yönelik bilgi ve uzmanlık yaymaktadır
8. EURASHE: Bologna döngüsü çerçevesinde, profesyonel amaçlı programlar sunar, uygulamalı ve uzmanlıkla ilgili araştırmalarla ilgilenir.
9. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO): UNESCO'nun ana amacı; dünya barışı ve güvenliğini, milletlerarası işbirliğini eğitim, bilim, kültür ve iletişim yoluyla destekleyerek, tüm dünya insanları tarafından onaylanan adalet, hukukun üstünlüğü, insan hakları ve temel özgürlükler için, ırk, cinsiyet, dil ve din ayrımı gözetmeksizin evrensel saygıyı geliştirmektir.
10. UNESCO Avrupa Yükseköğretim Merkezi (The European Centre for Higher Education/Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur [UNESCO CEPES]): Orta, Doğu ve Güney-Doğu Avrupa'da UNESCO'ya üye ülkelere, yükseköğretim alanında işbirliği konusunda öncülük eder ve teknik destek sağlar.
11. Avrupa İş Dünyası Konfederasyonu (The Confederation of European Business [BUSINESS EUROPE]): Avrupa düzeyinde büyüme ve rekabetin önde gelen destekleyicisi olan organizasyon, tüm dünya çapında şirketlerin performanslarını etkileyen konularla ilgili savunucusu ve destekleyicisidir.

12. OECD: Amacı; tüm dünyadaki insanların sosyal refah ve ekonomik durumlarının gelişmesine katkı sağlayacak politikalar geliştirmektir.
13. OECD Yükseköğretimde Kurumsal Yönetim (OECD Institutional Management in Higher Education [OECD IMHE]): Çok geniş çaplı ilgi alanı etkinliklerine odaklanan, yükseköğretim alanında OECD'ye üye ülkelerin karşı karşıya kaldığı kilit sorunlara odaklandığı bir forumdur. İlgilendiği konular içinde evrensellik ve yükseköğretim, bölgesel yükseköğretim gibi ilgili konuların incelemeleri ve yükseköğretim öğrenim çıktılarının sonuçlarının yanı sıra, öğretimin kalitesi üzerine çalışmalar ve bunun üniversite sıralamalarına olan etkileri yer alır.
14. Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (The Economic Corporation Organization [ECO]): Üye ülkelerin kalkınmalarına katkıda bulunmak, ECO bölgesi içindeki ticari engelleri kaldırmak ve bölge içi ticareti geliştirerek ECO bölgesinin küresel pazarlarla bütünleşmesini teşvik etmek, üye ülkeler arasındaki kültürel ve tarihi bağları güçlendirmektir.
15. EURYDICE Ağı: Avrupa'da eğitim sistemleri ve politikalarından sorumlu olanlara karar verme süreçlerinde destek olmak için Avrupa düzeyinde analiz ve bilgi temin eden bir ağıdır.
16. Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (The Black Sea Economic Cooperation [BSEC]): Üyesi ülkelerin potansiyellerinden, coğrafi yakınlıklarından, ekonomilerinin birbirlerini tamamlayıcı özelliklerinden yararlanarak aralarındaki ikili ve çok taraflı ekonomik, teknolojik ve sosyal ilişkilerini çeşitlendirmeleri ve daha da geliştirmeleri, böylelikle Karadeniz havzasının bir barış, istikrar ve refah bölgesi olmasını amaçlamaktadır.
17. Körfez Arap Ülkeleri İşbirliği Konseyi (Gulf Cooperation Council [GCC]): Basra Körfezine kıyısı bulunan ve ortak tarihi, coğrafi, kültürel, dini ve sosyal özelliklere sahip olan ülkeleri bir araya getiren bölgesel bir örgüttür. Örgüt, üye ülkeler arasında bütünleşmeyi sağlamak, üye ülkelerin ekonomik ve siyasi güçlerini bir araya getirerek bölgesel bir güç oluşturmak amacındadır.

“Study in Turkey” Portalı

"Study in Turkey", Türkiye yükseköğretim sistemi hakkında uluslararası öğrencileri bilgilendirmek için Yükseköğretim Kurulu tarafından kurulmuş yeni bir web sitesidir. Bu

sitede öğrenciler "edu finder" arama motoru ile eğitim dili, türü, şehri veya çalışma alanına göre kendilerine en uygun üniversiteyi seçebilmektedirler. Bu sitede Türk yükseköğretim sistemi ile ilgili genel bilginin yanı sıra burslar, uluslararası öğrencilerin deneyimleri, yaşam şartları, Türk kültürü vb. çeşitli bilgiler bulunmaktadır. Web sitesi Türkçe, İngilizce ve Rusça olmak üzere öncelikle üç dilde hizmet vermektedir. Ayrıca Arapça, Çince, Fransızca ve İspanyolca gibi diğer dillerin de eklenmesi planlanmaktadır. Study in Turkey'i sosyal medyada da Facebook, Twitter ve Youtube'dan takip etmek mümkündür (Study in Turkey Portal, 2016).

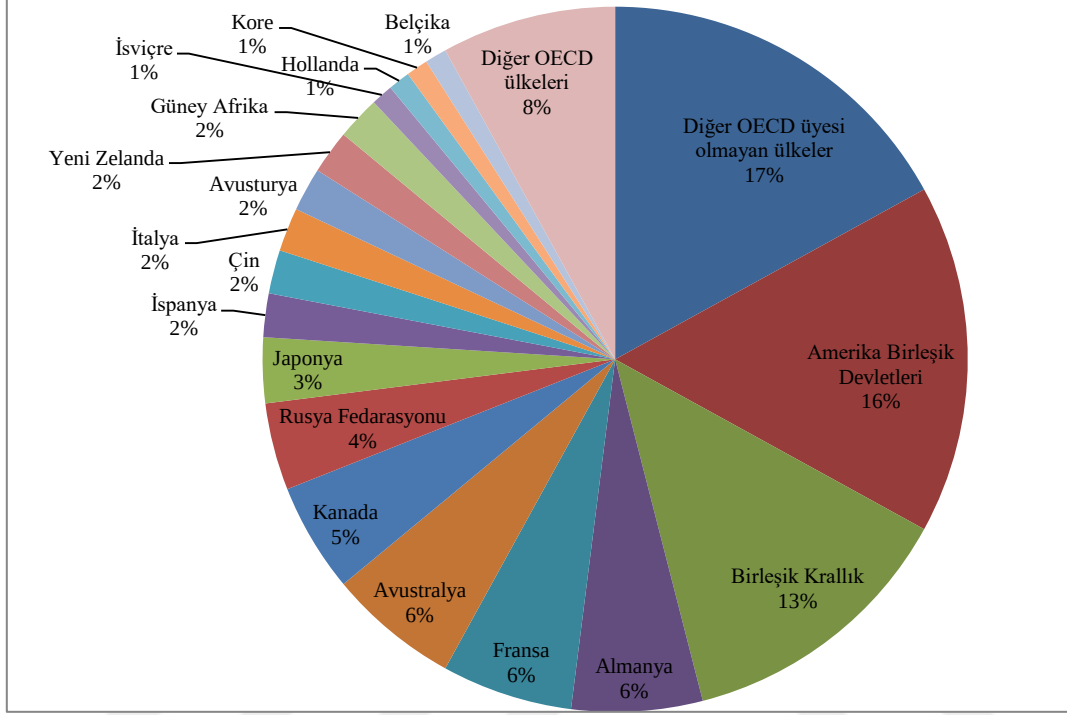
Öğretim Üyesi ve Öğrenci Hareketliliği

Uluslararasılaşmanın unsurlarından biri de öğretim üyesi ve öğrencilerin uluslararası hareketliliğidir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma yeteneklilerin özellikle en üstte yer alan öğrenci ve öğretim üyelerinin hareketliliğini artırmıştır. Hareketlilik, öğrencilerin, başlangıç aşamasındaki araştırmacıların ve personelin hareketliliği, programların kalitesini ve araştırmada mükemmelliği artırır ve kişisel gelişim ve istihdam edilebilirlik için önemli olup çeşitliliğe saygı duyma ve diğer kültürlerle iletişim kurma kapasitesinin gelişmesine yardım eder, dilsel çoğulculuğu teşvik eder (Leuven and Louvain-la-Neuve Communique, 2009, s). Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşması da daha ziyade uzun ve kısa dönemli uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği olmak üzere çeşitli biçimlerde gerçekleşmiştir (Çetinsaya, 2014). Uluslararası eğitim görmeye olan talebin artması ile ortaya çıkan gelişmelere uyum sağlama ve ülke içinde yükseköğretime olan talebin artmasıyla ortaya çıkan sorunlara çözüm arayışları yükseköğretim alanında tartışılan konuların başındadır. Ancak ekonomik, sosyal ve kültürel birçok koşulun ortaya çıkardığı nüfus artışı, artan talepler ve demokratikleşme gibi sorunlar genellikle tüm ulusları ilgilendiren sorunlar olup uluslar kendi sorunları hakkında kararlar alırken farklı ulusların etkisini göz önünde bulundurmaktadır (Türkoğlu, 2012).

Öğrenci Hareketliliği

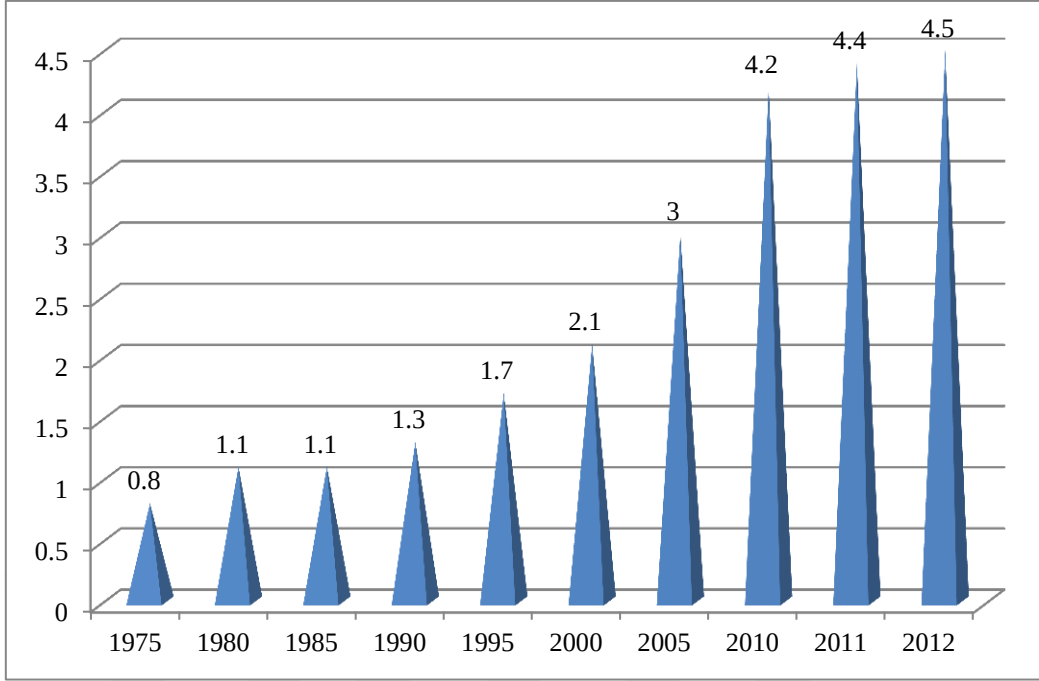
Öğrenci hareketliliği ülke ekonomileri için yeni bir gelir kaynağı olarak görülmeye başlanmıştır. Bu nedenle ülkeler arasında özellikle ekonomik katkıları milyar dolarları bulan uluslararası öğrenci havuzundan pay kapma yarışı artmıştır (Marginson ve Van der

Wende, 2009; Wilkins ve Huisman, 2011). Ülkelerin yükseköğretime kayıtlı öğrencilerin içinde uluslararası öğrenci oranları da aynı oranda artmıştır. Aşağıda Şekil 5'te OECD (2014b) verilerine göre 2012 yılında uluslararası öğrencilerin yükseköğretime kayıtlı tüm öğrencilerin içinde oranı verilmiştir.



Şekil 5. Uluslararası öğrencilerin tüm yükseköğretim öğrencileri içindeki oranı (2012) Organisation for Economic Co-operation and Development (2014b). Indicator C4: Who Studies Abroad and Where? In Education at a Glance 2014: OECD Indicators, Paris: OECD kaynağından uyarlanmıştır.

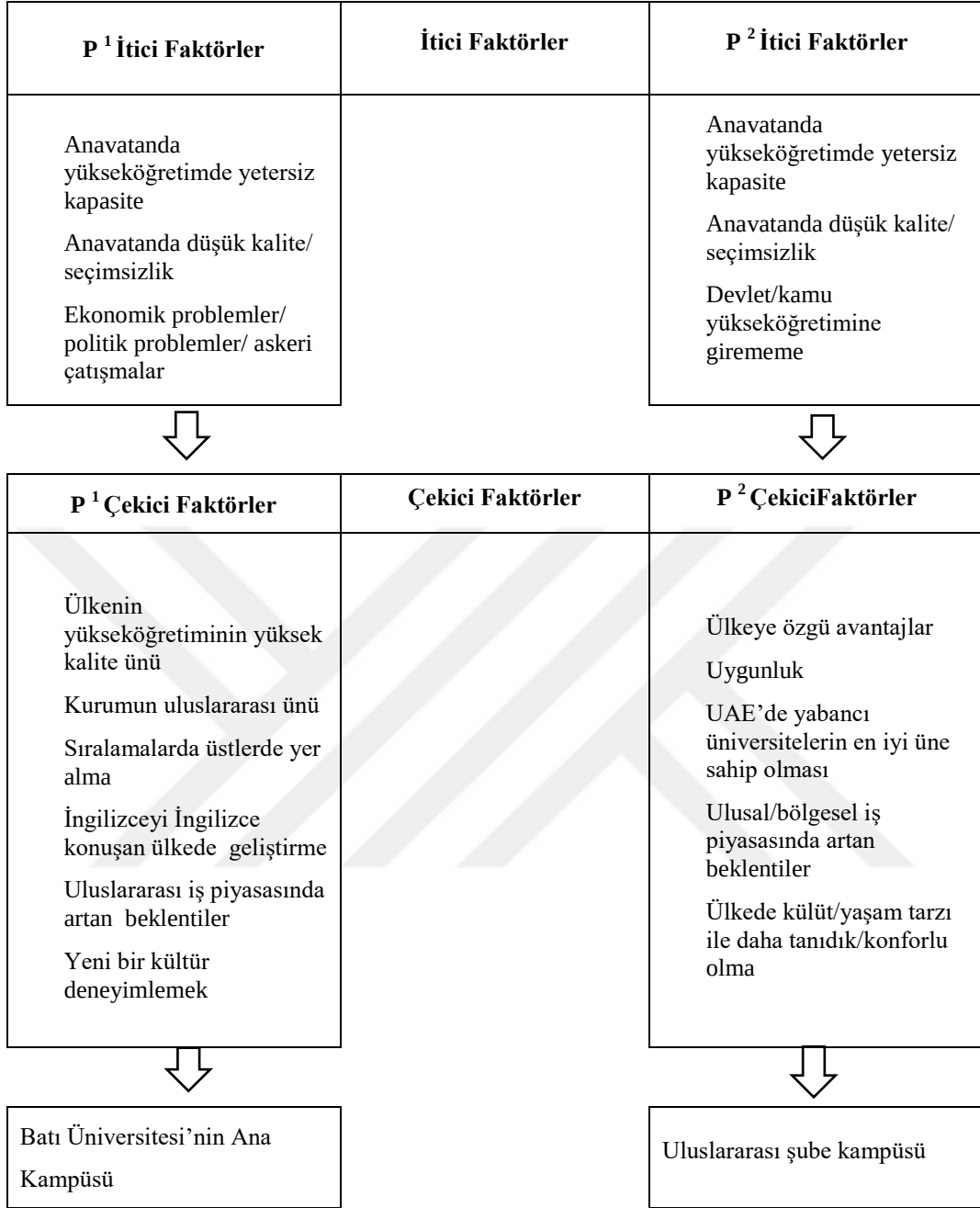
Şekil 5'e göre uluslararası öğrenci havuzundan en büyük payı alan Amerika Birleşik Devletleri'nde uluslararası öğrencilerin yükseköğretime kayıtlı tüm öğrencilerin içinde oranı % 16'dır., Birleşik Krallık'ta % 13, Almanya'da % 6'ya ulaşmıştır. OECD ortalaması % 8'dir. Türkiye'de ise bu oran % 1'dir. Şekil 6'da görüldüğü gibi yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. 1975 yılında 800,000 öğrenci yurt dışında öğrenim görürken 2000 yılında 2,1 milyon öğrenci yurt dışında öğrenim görmektedir. 2000 yılından sonra uluslararası öğrencilerin sayısı hızlı bir şekilde artmıştır. 1980-2000 yılları arasındaki 20 yılda bir milyon artan öğrenci sayısı 2000 yılından sonra neredeyse beş yılda bir milyon artmıştır. 2005 yılında üç milyon iken bu rakam 2012 yılında 4,5 milyona ulaşmıştır (OECD, 2014b). Yapılan tahminlere göre 2025 yılında yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısının 7,2 milyona ulaşması beklenmektedir (Böhm, Davis, Meares ve Pearce, 2002, s. 3).



Şekil 6. Yükseköğretimde uluslararasılaşmadaki büyüme (1975-2012, milyon). Organisation for Economic Co-operation and Development (2014b). Indicator C4: Who Studies Abroad and Where? In Education at a Glance 2014: OECD Indicators, Paris: OECD kaynağından uyarlanmıştır.

Uluslararası öğrencilerin ülke tercihleri ve öğrenim görmek için gerçekleştirdikleri hareketliliğin yönü bu öğrencilerin tercih sebeplerini de ortaya koyabilir. Dünya genelinde yurt dışında öğrenim görmek isteyen öğrencilerin hareketlerinin çoğunlukla Kuzey Amerika ve Batı Avrupa (özellikle İngiltere) ve Avustralya yönünde olduğu saptanmıştır (Deutsche Akademische Austausch Dienst [DAAD], 2017a, s. 20). Bunun nedenlerinin tespit edilmesi, bu öğrencilerin oluşturduğu ekonomik getiriler pastasından pay almak isteyen ülkelerin politika oluşturma ve strateji belirlemelerine yardımcı olabilir.

Alanyazında uluslararası öğrencilerin tercihlerini etkileyen çeşitli etmenlere ilişkin araştırmalara rastlamak mümkündür (Abubakar, Shanka ve Muuka, 2010; Bhati ve Anderson, 2012; Böhm, Davis, Meares ve Peace, 2002; ESI [European Stability Initiative], 2014; Li ve Bray, 2007; Li, Mavondo ve Qui, 2009; Maniu ve Maniu, 2014; Mazzarol ve Soutar, 2002; Padlee, Kamaruddin, ve Baharun, 2010; Phang, 2013; Shanka, Quintal ve Medman 2005; Wilkins ve Huisman, 2011; Wilkins, Balakrishnan ve Huisman, 2012). Wilkins, Balakrishnan ve Huisman (2012), uluslararası öğrencilerin seçimlerini etkileyen faktörler için Push²-Pull² adını verdikleri bir model geliştirmişlerdir:



Şekil 7. Uluslararası öğrencilerin gidecek yer seçiminde Push²-Pull² modeli. Wilkins, S., Balakrishnan, M. S. & Huisman, J. (2012) Student choice in higher education: Motivations for choosing to study at an international branch campus. *Journal of Studies in International Education*, 16 (5). 413-433.

Uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek üzere gitmek istedikleri ülke tercihlerini etkileyen faktörler arasında kurumsal itibar, maliyet, istihdam olanakları, ebeveynlerin nüfuzu, eğitim imkanları, yer (Maniu ve Maniu, 2014); iletişimin kalitesi, online kanallar (websitesi, e-mail), öğrenim görülecek yerin çekiciliği (kurumsal imaj, istenilen program/kurs, dil, uluslararası çevre ve maliyet bileşenini içeriyor), sosyal faktörler (aile,

arkadaş ve akademik ağ (önceki hocalarından biri), okuyan öğrencilerin deneyimleri), eğitimin kalitesi (Phang, 2013); eğitim maliyet, istihdam fırsatları, eve yakınlık, iklim (Bhati ve Anderson, 2012); üniversitenin ünü, programın kalitesi, üniversite sıralamaları (Wilkins ve Huisman, 2011); kursun kalitesi, öğretim üyelerinin kalitesi, kursun maliyeti, güvenlik, kütüphane olanakları, kursların çeşitliliği, diğer öğrencilerle kaynaşma fırsatları, tavsiyeler, yaşam maliyeti, eve yakınlık (Abubakar, Shanka ve Muuka, 2010); öğrenme ortamının kalitesi, İngilizcenin kullanımı, personelin kalitesi, üniversitenin ünü, ailenin, arkadaşların ve medyanın etkisi, kurumdaki olanaklar (Padlee, Kamaruddin, ve Baharun, 2010); deniz aşırı ülkelerde yaşama ve çalışma isteği, üniversite sıralaması, reklam (Li, Mavondo ve Qui (2009); akademik yetenek, sosyal ve kültürel deneyim, ekonomik gelir, iş piyasasındaki yetenek, eğitimin kalitesi, uluslararasılaşma faktörleri (Li ve Bray, 2007); şehrin eğitim kalitesi/çeşitliliği vb, öğrencilerin bulunduğu ülkelere yakınlık, yaşam maliyeti öğrenim ücretleri (Shanka, Quintal ve Medman, 2005); ev sahibi ülke hakkındaki bilgi, sosyal etkenler, ün, kurumun kalitesinin (Mazzarol ve Soutar, 2002) yer aldığı saptanmıştır. Öğrenci karar vermelerinde önemli etkenlerden birinin de İngilizce öğrenme ve geliştirme olduğu anlaşılmaktadır. İngilizceyi İngilizce konuşulan ülkede öğrenme de öğrencilerin seçimini etkileyen faktörlerdendir (Wilkins, Balakrishnan ve Huisman, 2012). Aşağıda Tablo 8’de İngilizce yükseköğretim programları sunan ülkeler verilmiştir.

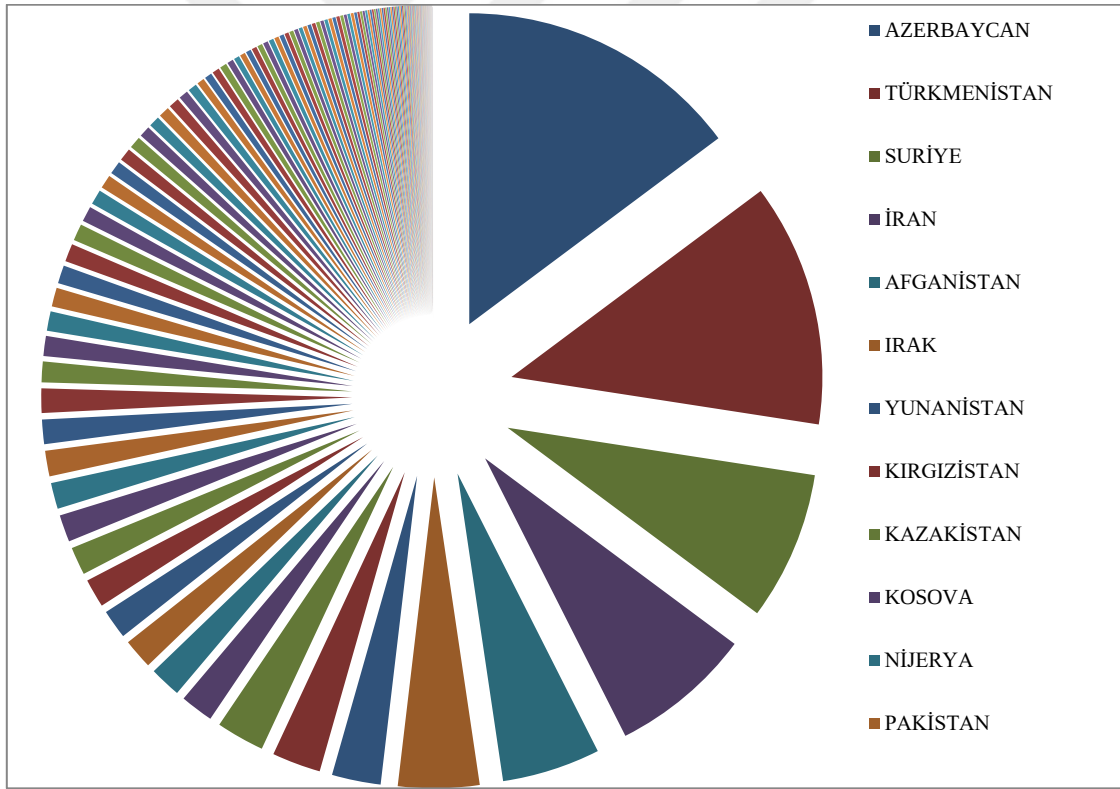
Tablo 8

İngilizce Yükseköğretim Programları Sunan Ülkeler

Öğretimde İngilizce kullanma durumu	Ülke
Programların tümünü ya da tamamına yakını İngilizce sunan	Avustralya, Kanada, İrlanda, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık, ABD
Birçok İngilizce program sunan	Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İsveç
Bazı programları İngilizce olan	Belçika (Fl.), Çek Cumhuriyeti, Fransa, Almanya, Macaristan, İzlanda, Japonya, Kore, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya Cumhuriyeti, İspanya, İsviçre, Türkiye
Hiç ya da neredeyse hiçbir programı İngilizce olmayan	Avusturya, Belçika (Fr.), Brezilya, Şili, Yunanistan, İsrail, İtalya, Lüksemburg, Meksika, Rusya Federasyonu

Kaynak: Organisation for Economic Co-operation and Development (2014b). Indicator C4: Who Studies Abroad and Where? In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Paris: OECD kaynağından uyarlanmıştır.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme hareketliliği ve uluslararasılaşmayı birçok yolla desteklemektedir. Kurumsal düzeyde İngilizce öğretim yapma öğretim üyeleri arasında ve bir düzeye kadar öğrenciler arasında itiraza neden olsa da birçok Avrupa ülkesinde yabancı dil programları (sıklıkla İngilizce) uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencileri çekmek için araç olarak vurgulanmaktadır (EUA, 2014, s. 15). Yabancı dilde öğretim konusunda tutarlı ve bütüncül bir dil politikası geliştirmek bu konuda tartışmalar için fayda sağlayabilir. Yine geliştirilecek bu dil politikası, kurumsal yönetimin uluslararasılaşmasının ne ölçüde gerekli olduğunu, (örneğin; kilit öğrenci ve personel hizmetleri ile kurumsal yönetim organlarının çalışma dili hakkında) ele almalıdır. Birkaç önemli istisna dışında (çoğunlukla Hollanda'da) kütüphaneler, konut ve refah hizmetleri veya öğrenci danışmanları gibi idari hizmet birimleri hala yalnızca yerel dilde faaliyet göstermektedir. Bununla birlikte, merkezi yönetim organları için de geçerlidir; bu organlar, yabancı öğrencilerin ve personelin de katılımına açık olmalıdır (EUA, 2014, s. 15).

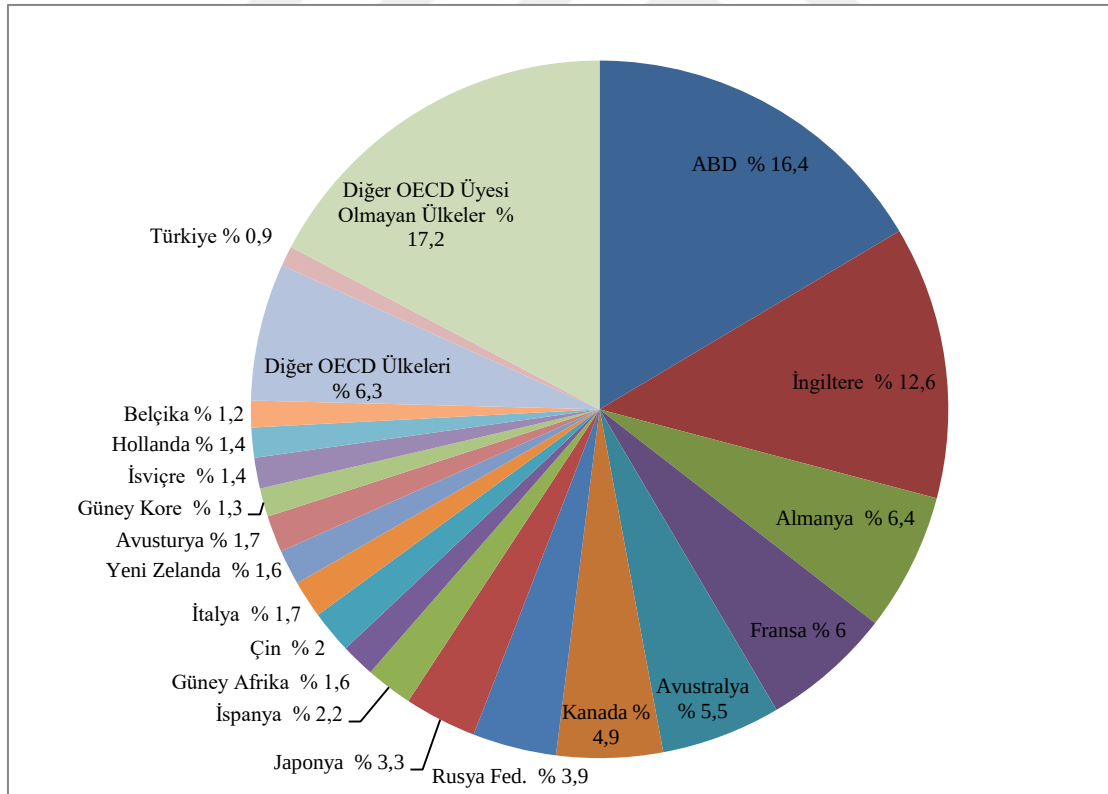


Şekil 8. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı. Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme sebepleri arasında ise coğrafi yakınlık, kültürel, tarihi, dini ve etnik özellikler başı çekmektedir (Özoğlu, Gür ve Coşkun,

2015). 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 197 ülkeden (tüm ülkeler için bkz. Ek 7) öğrenci öğrenim görürken, Şekil 8’de en fazla öğrencisi bulunan ilk 10 ülkenin öğrenim gören Azerbaycan, Türkmenistan, Suriye, İran, Afganistan, Irak Yunanistan, Kırgızistan, Kazakistan ve Kosova’nın yer aldığı görülmektedir. Bu sıralama Özoğlu, Gür ve Coşkun’un (2015) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu ülkelerin çoğunlukla Türkiye’nin sınır komşusu olduğu ya da yakınında yer aldığı, kültürel ve dini bağlarının olduğu ülkeler olduğu görülmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği, ev sahibi ülke açısından değerlendirildiğinde öncelikle ekonomik getirisi ön plana çıkmaktadır (Higher Education Policy Institute [HEPI], 2007). Özellikle yurt dışında eğitim görmek isteyen öğrencilerin tercihlerinde ilk sırada yer alan Amerika Birleşik Devletleri uluslararası öğrencilerden elde ettiği ekonomik getiriler bir hayli fazladır. Şekil 9’da dünya genelinde uluslararası öğrencilerin tercih ettiği ülkeler görülmektedir. Buna göre Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya, Almanya ve Fransa gibi ülkelerin olduğu görülmektedir.



Şekil 9. Uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülkelere göre dağılımı (2012). Organisation for Economic Co-operation and Development (2014b). Indicator C4: Who Studies Abroad and Where? In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Paris: OECD kaynağından uyarlanmıştır.

Uluslararası öğrencilerin öğrenim/yaşam giderleri adı altında yapılan harcamalardan elde edilen gelir, doğrudan ev sahibi ülkeye aktarılmakta ve bu yolla ek mali gelir yaratılmaktadır. Tablo 9’da da görüldüğü gibi uluslararası öğrencilerin Amerikan ekonomisine katkısı yıllık yaklaşık 25 milyar dolar civarında olup uluslararası öğrenciler, ABD ekonomisinde yaklaşık 31 milyar dolarlık bir endüstri hâline gelmiştir. Bu bağlamda, hükümetler uluslararası öğrenci çekmeye dönük politikaların önemini kavramakta ve bu alanda yeni stratejiler geliştirmektedirler.

NAFSA' nın verilerine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılı süresince ABD yükseköğretim kurumlarında 974,926 uluslararası öğrenci öğrenim görmüş, Amerikan ekonomisine 30,5 milyar dolar katkı sağlamıştır (2016e). Yine 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında ABD yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören uluslararası öğrenciler 32,8 milyar dolar katkı sağlayarak 400,812 işi desteklemişlerdir. Kayıt olan her yedi uluslararası öğrenci, Amerika’ya üç iş yaratmış ve yükseköğretimdeki harcamaları, kalacak yer, yeme-içme, perakende, ulaşım, haberleşme ve sağlık sigortası sektöründeki harcamaları ile bu işleri desteklemiştir (NAFSA, 2016f).

Tablo 9

Uluslararası Öğrencilerin Amerikan Ekonomisine Katkısı(\$)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Harç ve Aidatların katkısı	14.348.000.000	15.812.000.000	17.680.000.000	19.754.000.000
Yaşam Giderlerinin katkısı	13.207.000.000	13.997.000.000	14.687.000.000	16.265.000.000
Yabancı Öğrencilerin Toplam Katkısı	27.555.000.000	29.809.000.000	23.954.000.000	26.792.000.000

Kaynak: NAFSA (2016a). *United States 2010-2011 Fact sheet*; NAFSA (2016b). *United States 2011-2012 Fact sheet*; NAFSA (2016c). *United States 2012-2013 Fact sheet*; NAFSA (2016d). *United States 2013-2014 Fact sheet* kaynaklarından uyarlanmıştır.

Uluslararası öğrencilerin tercih ettiği ülkelerin başında gelen Birleşik Krallık’ta 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında 437,000 uluslararası öğrenci (yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin % 19’u) öğrenim görmüş, Birleşik Krallık ekonomisine öğrenciler 25,8 milyar sterlin (£) katkıda bulunmuştur (Universities UK, 2017). 25,8 £’in sırf 4,8 £’ i üniversite

harçlarıdır. Uluslararası öğrenciler ve aileleri harcamaları 206,600 işi/işyerini harcamaları ile desteklemiştir. London First ve PwC (2017) tarafından Avrupa Birliği ülkeleri dışından gelen uluslararası öğrencilerin ekonomik getirilerini ve maliyetlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu öğrencilerin etkisini net kanıtlara dayalı sunarak politika yapıcılara özellikle göç politikası geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemiştir. Elde edilen sonuçlardan bazıları aşağıda verilmiştir (London First & PwC, 2017, s. 7-8):

- a. Tek başına Londra şehrindeki üniversitelerin Londra ekonomisine katkısı 2,3 milyar sterlindir.
- b. Uluslararası öğrenciler yaptıkları harcamalarla 70 000 işyerini desteklemektedir.
- c. Birleşik Krallık'ta okumanın sonucu olarak mezun olup ülkelere dönen öğrencilerin % 60'ı yine Birleşik Krallık ile iş yapmakta ve ülkelere Birleşik Krallık değerlerini ve ilkelerini anlayarak dönmektedirler.
- d. Bu öğrencilerin Londra'yı Londra üniversitelerinin ünü, eğitimin kalitesi, İngilizce konuşulan eğitim ve Londra'nın sosyal ve kültüre merkez olarak statüsü gibi çeşitli nedenlerle tercih etmektedirler.

Almanya Birleşik Krallık'ın ardından uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek için sonra en çok tercih ettiği ülke olarak göze çarpmaktadır. 2011 yılında bu öğrencilerin yaptıkları harcamaları ve vergilerinden elde edilen gelir yaklaşık 1,6 milyon € idi (The Local, 2014). Almanya'da yükseköğrenim gören öğrencilerden harç alınmamaktadır. Bu nedenle Almanya için harç gelirinden söz etmek mümkün değildir. Ancak uluslararası öğrencilerin ekonomik getirilerinin yüksek rakamlara ulaşması ile birlikte Almanya'da da harç ücreti tartışılmaya başlanmıştır (Matthews, 2017).

Aşağıda Tablo 10'da Almanya'da öğrenim gören uluslararası öğrencilerin son 10 yıldaki sayısal değişimi verilmiştir. Alman yükseköğretim kurumlarında kayıtlı uluslararası öğrenci sayısının her geçen yıl arttığı Tablodan da anlaşılmaktadır. Buna göre 2006 yılında 248,357 uluslararası öğrenci Alman yükseköğretim kurumlarını öğrenim görmek için tercih etmiş ve kayıt olmuşken bu rakam yaklaşık % 38 artış göstererek 2016 yılında 340,305 olmuştur.

Tablo 10

Almanya’da Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Sayısal Değişimi (2006-2017)

Yıl	Sayı
2006	248,357
2007	246,369
2008	233,606
2009	239,143
2010	244,775
2011	252,032
2012	265,292
2013	282,201
2014	301,350
2015	321,569
2016	340,305
2017	357,835

Kaynak: Deutsche Akademische Austausch Dienst (2017b). *Wissenschaft weltoffen 2017 figures* http://www.wissenschaftweltoffen.de/wwo2017/index_html?lang=en kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 11’de bu öğrencileri gönderen (kaynak) ülkelerden ilk 20’si verilmiştir. Buna göre Çin (% 12,8), Hindistan (% 5,4) ve Rusya’nın (% 4,5) Almanya’ya en çok öğrenci gönderen ülkeler olduğu görülmektedir. Bu üç ülkenin ardından sırasıyla Avusturya (% 4), İtalya (% 3,2), Fransa (% 2,9), Kamerun (% 2,9) ve Ukrayna (% 2,8) gelmektedir. Türkiye ise Almanya’ya en fazla öğrenci gönderen ülkeler içinde dokuzuncu sıradadır. Almanya’yı yükseköğrenim görmek için tercih eden öğrencilerin uyruklarına bakıldığında en fazla Asya ülkelerinden (Çin, Hindistan ve Rusya) öğrencilerin tercih ettiği gözlenmiştir. Coğrafi yakınlık, ülkelerdeki genel etnik, kültürel ve dini eğilime bakıldığında öğrencilerin Almanya’yı tercih etmelerinde kültürel, dini, etnik benzerliğin seçimlerde etkili olduğu söylenemez.

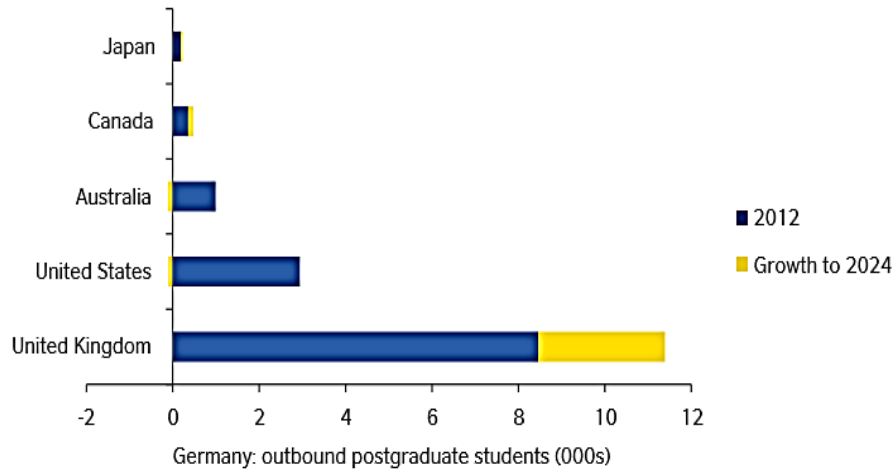
Tablo 11

Almanya'ya Öğrenci Gönderen Ülkeler (2016)

Sıra	Gönderen Ülke	Yüzde (%)
1	Çin	12,8
2	Hindistan	5,4
3	Rusya	4,5
4	Avusturya	4,0
5	İtalya	3,2
6	Fransa	2,9
7	Kamerun	2,8
8	Ukrayna	2,8
9	Türkiye	2,8
10	Bulgaristan	2,7
11	İran	2,6
12	Polonya	2,4
13	İspanya	2,4
14	ABD	2,1
15	Güney Kora	2,0
16	Fas	1,9
17	Brezilya	1,8
18	Endonezya	1,7
19	Lüksemburg	1,6
20	Pakistan	1,5
Toplam		100

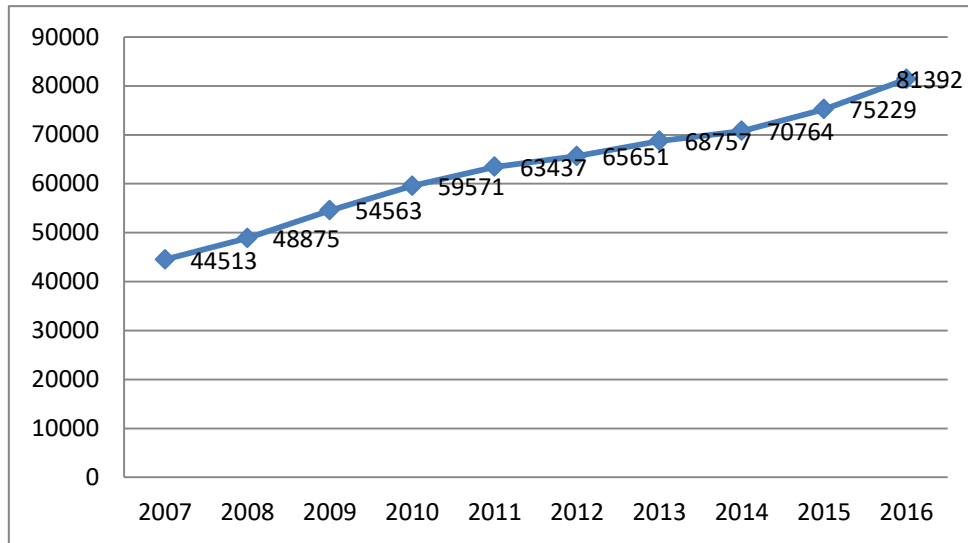
Kaynak: Deutsche Akademische Austausch Dienst (2017a). Facts and Figures on the International Nature of Study and Research in Germany. http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2017_kompakt_en.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Diğer yandan British Council (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Alman öğrencilerin 2024 yılı için yapılan tahminlere göre gitmeye devam etmesi beklenen ülkeler arasında Birleşik Krallık 11,400 öğrenci ile başı çekmektedir. Şekil 10'da görüldüğü gibi Alman öğrencilerin tercih etmesi beklenen ikinci ve üçüncü en popüler yer ise sırasıyla ABD (2800) ve Avustralya (900) olması beklenmektedir. Almanya'daki lisansüstü öğrencilerin İngiltere'ye akışın büyümesinin, 2012'den 2024'e kadar yıllık ortalama % 2,5 düzeyinde olacağı; yine Kanada'nın, ortalama % 2,3' lük bir büyüme oranı ile Alman öğrencilerin öğrenim görmek için tercih edeceği noktalardan olacağı tahmin edilmektedir (British Council, 2014).



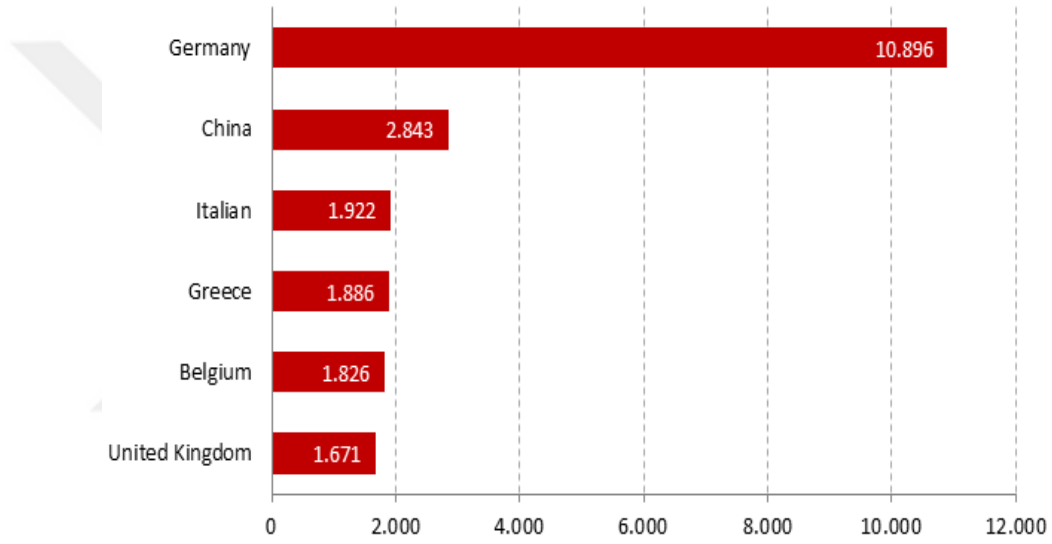
Şekil 10. Alman öğrencilerin gitmesi beklenen ülkeler. British Council (2014). Postgraduate student mobility trends to 2024 kaynağından uyarlanmıştır.

Avrupa’da en fazla uluslararası öğrenciyi çeken ülkelerden olan Hollanda’da yükseköğretim sistemi giderek daha uluslararası hale gelmektedir. Şekil 11’de görüldüğü gibi Hollanda yükseköğretim kurumlarının ev sahipliği yaptığı uluslararası öğrenci sayısı her sene artmaktadır. 2007 yılında 44513 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan Hollanda, 2012 yılında 63437 öğrenciye ev sahipliği yapmıştır ki bu tüm dünya genelindeki uluslararası öğrencilerin % 1,4’ünü oluşturmaktadır. 2016 yılında ise Hollanda’da yükseköğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 81392’ye ulaşmıştır.



Şekil 11. Hollanda’da öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısal değişimi. EP-Nuffic (2016b). Mobility statistics kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 12’de Hollanda’ya 2016 yılında en çok öğrenci gönderen ülkeler görülmektedir. Buna göre Hollanda’ya en çok öğrenci sırasıyla Almanya, Çin, İtalya, Belçika, Yunanistan ve İngiltere’den gelmektedir (Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten [VSNU], 2016b; VSNU 2016c). 2016 yılında Almanya’dan 10896, Çin’den 2843, İtalya’dan 1922, Yunanistan’dan 1886, Belçika’dan 1826 ve Birleşik Krallık’tan 1671 öğrenci yükseköğrenim görmek için Hollanda’yı seçmiştir. Bu öğrencilerin ise % 19- % 27 arasında değişen yüzde ile eğitimlerinden sonra Hollanda’da kalmayı tercih etmektedir. Hollanda’da kalan uluslararası öğrenciler, Hollanda’ya yılda en az 740 milyon € katkı yapmaktadır (VSNU, 2016c).

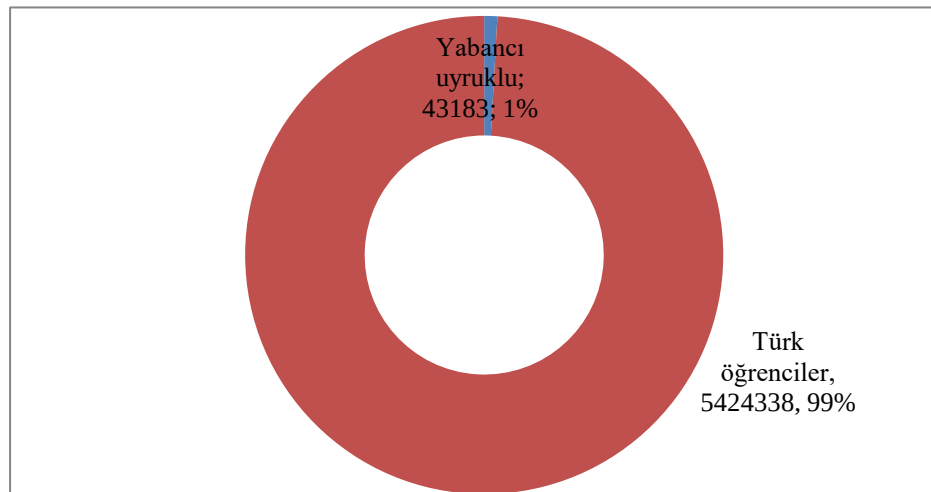


Şekil 12. Hollanda’ya öğrenci gönderen ülkeler. Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016c). *International mobility*. http://www.vsnu.nl/en_GB/international-mobility.html kaynağından uyarlanmıştır.

Hollanda yükseköğretim sisteminin her geçen gün artan sayıda öğrencinin ilgisini çekmesi tesadüf olmayıp kasıtlı plan, program ve politikaların sonucu olduğu söylenebilir. Yapılan bir araştırmaya göre araştırma kapsamında değerlendirilen Hollanda yükseköğrenim kurumlarının yaklaşık % 76’sının spesifik bir uluslararasılaşma planını kurumsal düzeyde uyguladıkları ya da geliştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında değerlendirilen kurumların % 15’inin ayrı bir uluslararasılaşma planının olmadığı fakat kurumsal planlarında yer aldığı ve sadece % 9’unun hiçbir uluslararasılaşma politikası görülmemiştir (EP-nuffic, 2014, s. 1).

Bu bağlamda Hollanda Üniversiteler Birliği (VSNU) ve Hollanda Uygulamalı Bilim Üniversiteleri Birliği (Vereniging Hogescholen) (2014) tarafından hazırlanan “Internationalization Vision” politika belgesi; EP-Nuffic (2016a) tarafından geliştirilen “Make It in the Netherlands!” programı, öğrencilerin Hollanda üniversiteleri hakkında detaylı bilgiye ulaştıkları “Study in Holland” portalı ve “www.vsnu.nl/english” sitesi; Hollanda Eğitim bakanlığının ve Hollanda Uygulamalı Bilim Üniversiteleri Birliği Hollanda eğitiminde uluslararasılaşma için uzmanlık ve hizmet merkezi [EP-Nuffic] işbirliği ile verilen “Hollanda Scholarship” burs programı (ki bu hibenin itici gücü VSNU ve Hollanda Uygulamalı Bilim Üniversiteleri Birliği tarafından yazılan “Uluslararasılaşma Vizyonu”dur.) ve akademik kariyere Hollanda’da başlamayı ve devam etmeyi düşünen adaylar için sunulan “www.academic transfer.org” sitesi gibi uygulamaların Hollanda yükseköğretiminin giderek uluslararasılaşmasında önemi büyüktür.

Türkiye’yi yükseköğrenim görmek amacıyla tercih eden öğrencilerin sayısal durumuna bakıldığında her yıl artan sayıda yabancı uyruklu öğrencinin Türkiye’yi tercih ettiği görülmektedir. 2012-2013 akademik yılında Türkiye’de 12903 uluslararası öğrenci kayıt yaptırmıştır. Bu artışla birlikte 162 ülkeden toplam 43251 öğrenci Türkiye’de öğrenim görmüştür. Şekil 13’te görüldüğü gibi 2014 yılında ise bu rakam 43183’e ulaşarak, tüm yükseköğretim öğrencileri içinde ancak % 1’lik bir kısmı oluşturabilmiştir. 2015 yılında Türkiye’de 72178 uluslararası öğrenci görmüştür. Bu öğrencilerin 49635’i erkek, 22543’ü kız öğrencidir. Öğrenim düzeylerinin bakıldığında ise lisans düzeyinde öğrenim görenler grubun içinde en büyük paya sahiptir.



Şekil 13. Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayıları ve toplam öğrenci sayısı içindeki oranı. Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Türkiye’de uluslararası öğrenciler kavramına yasal metinler incelendiğinde ilk olarak 1983 yılında çıkarılan 14/10/1983 tarih ve 2922 sayılı Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun’da rastlanmaktadır: “Bu kanun; ilgili kurum ve kuruluşlar ile çeşitli anlaşmalar çerçevesinde hükümetimizce yabancı hükümetler emrine verilen burslardan yararlanmak suretiyle veya kendi imkanlarıyla Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencileri kapsar. Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı okullara kabul edilen yabancı uyruklu öğrenciler, bu kanun kapsamı dışındadır.” 30 Nisan 1985 tarihli Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik’te ise “her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi” ibaresi ile uluslararası öğrenci tanımı yapılmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 18).

24/3/2010 tarihli ve 5978 sayılı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB] Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’da ise yabancı öğrenci, “kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenler ile uluslararası anlaşmalar çerçevesinde eğitim amacıyla Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrenci” olarak tanımlanmıştır. YTB, koordinasyonunda 2012 yılında hazırlanan ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Kurulu tarafından kabul edilen Yabancı Öğrenci Strateji Belgesinde yabancı öğrenci “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayıp öğrenci vizesi ya da özel izinlerle Türkiye’de her derece ve daldaki bir eğitim-öğretim kurumunda sosyal, kültürel, mesleki gelişim amacıyla kendi hesabına ya da burslu olarak öğrenim gören öğrenci” olarak tanımlanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 18).

Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türkiye ekonomisine doğrudan ya da dolaylı ekonomik katkısına ilişkin herhangi bir araştırma, rapor vb. belgeye rastlanmamıştır. Bu anlamda Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin ekonomik maliyetleri ya da katkıları ile ilgili yorum yapılamamaktadır. Yerli alanyazında Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme nedenlerine ilişkin yapılan çalışmalarda coğrafi yakınlık, kültürel, tarihi, dini ve etnik özellikler, eğitim kalitesi, yaşanabilirlik, eğitim, burs imkanları, aile ve arkadaş tavsiyeleri, Türk insanını ve Türk kültürünü sevmek, farklı kültürü öğrenme/deneyimleme isteği (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2015; Çetinkaya, Çakır ve Kondakçı, 2009) öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde etkili olan faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Yerli alanyazında Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sorunları ve genel özelliklerini ortaya koyan bilimsel çalışmalara da rastlamak mümkündür (Aliyev ve Öğülmüş, 2016; Açıkalin, Demirel ve Özsoy, 1996; Boyacı, 2011; Can, 1996; Çağlar, 1999; Çetinkaya, Çakır ve Kondakçı, 2009; Ergin ve Türk, 2010; Gülnar, 2011; Kalkınma Bakanlığı, 2015; Kasalak, 2013; Kondakçı, 2011; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Musaoğlu, 2016; Ortaş, 2005; Otrar, Ekşi, Dilmaç ve Şirin, 2002; Özçetin, 2013; Özer, 2012; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2015). Bu öğrenciler Türkiye’de yaşadıkları sorunların: ülkelerinin temsilci veya temsilciliklerinin kendileri ile yeteri kadar ilgilenmediği, Türkiye’deki ilgili birim ve kurumların da bu konuda duyarsız olduğu, bilet fiyatlarının pahalı olduğu, Türkiye vizesi almada zorluk yaşadıkları, yurt personellerinin kendilerine iyi davranmadığını, barınma sorunları yaşadıklarını, herhangi bir uyum programına alınmadıkları, aldıkları burs miktarlarının düşük olduğunu (Açıkalin, Demirel ve Özsoy, 1996); yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik kaynaklarının sadece aileleri olduğu ve aileleri tarafından gönderilen paranın yetersiz olduğunu, ev aile, arkadaş ve memleket özlemi çektiklerini (Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010); yurt yaşantısı, Türkçe konuşma, kültürel farklılıklardan dolayı yaşanan sorunlar ve yalnızlık (Özçetin, 2013) ve gelmeden önce geldikten sonraki süreçte yeterli rehber ve bilgi eksikliği (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2015) olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda Tablo 12’de 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türk Yükseköğretim kurumlarında kayıtlı uluslararası öğrencilerin uyrukları yer almaktadır. Buna göre Türkiye’ye en fazla öğrenci gönderen ilk on ülke sırasıyla Azerbaycan, Türkmenistan, Suriye, İran, Afganistan, Irak, Yunanistan Kırgızistan, Kazakistan ve Kosova’dır. Bu sıralama uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme nedenlerine ilişkin yukarıda da değinilen bulgularla paralellik göstermektedir. Türkiye’de yükseköğrenim görmek isteyen öğrencilerin Türkiye’nin sınır komşusu ülkelerden, Türkiye’ye coğrafi, kültürel, tarihi, dini ve etnik özellikler bakımından benzerlik gösteren ülkelerden geldiği görülmektedir.

Tablo 12

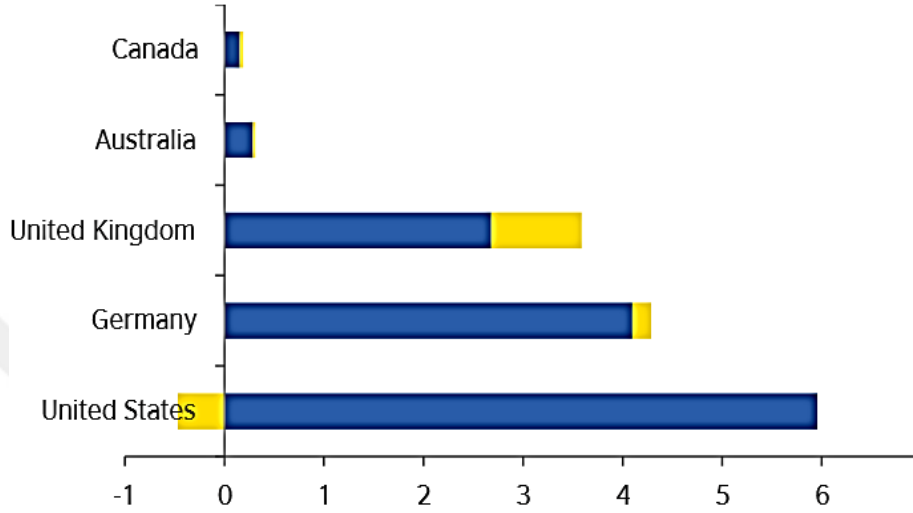
Türkiye’deki Uluslararası Öğrencilerin Uyrukları (2014-2015)

Sıra	Uyruk	Öğrenci Sayısı
1	Azerbaycan	10638
2	Türkmenistan	9092
3	Suriye	5560
4	İran	5302
5	Afganistan	3672
6	Irak	3033
7	Yunanistan	1826
8	Kırgızistan	1819
9	Kazakistan	1799
10	Kosova	1237
11	Nijerya	1176
12	Pakistan	1127
13	Çin Halk Cumhuriyeti	1088
14	Kuzey Kıbrıs Türk Cum.	1069
15	Rusya Federasyonu	1048
16	Bulgaristan	1011
17	Filistin	976
18	Libya	957
19	Somali	915
20	Moğolistan	912
23	Almanya	728
40	Amerika Birleşik Devletleri	345
66	Birleşik krallık	121
76	Hollanda	76

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016).*Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Her yıl Türkiye’ye öğrenim görmek için gelen uluslararası öğrenci olduğu gibi Türk öğrencilerden de yükseköğrenim görmek için yurt dışına kısa ya da uzun dönemli hareketlilik gerçekleştirenler vardır. Uluslararası öğrencilere ilişkin yapılan projeksiyonlara göre lisansüstü eğitim için ABD’ye giden Türk öğrencilerin sayısı öngörülere göre önümüzdeki on yılda düşecek ancak 5500 kişiye ev sahipliği yapan ABD, 2024 yılında,

Türk öğrencilerin bir numaralı hedefi olmaya devam edecektir. Almanya'nın yaklaşık 4300 ve Birleşik Krallık'ın 3600 Türk öğrenciye ev sahipliği yapması beklenmektedir (British Council, 2014). İlk üç sırada yer alan bu ülkelerin ardından Avustralya ve Kanada'nın Türk öğrencilerin tercihleri arasında sırasıyla dördü ve beşinci sıralarda yer alması beklenmektedir.



Şekil 14. Türk öğrencilerin gitmesi beklenen ülkeler. British Council (2014). *Postgraduate student mobility trends to 2024* kaynağından uyarlanmıştır.

Türkiye’de yükseköğretimde uluslararası alanda meydana gelen değişimlere ayak uydurmak ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin getirdiği ekonomik getirilerden daha fazla pay almak, gelen öğrenci sayısını artırmak amacıyla çeşitli projeler geliştirmiştir. Bunun dışında mevzuatta, hem yabancı öğrenci hem yabancı uyruklu öğretim üyelerinin Türkiye’de çalışabilmelerini ve öğretim üyelerinin ve üniversite öğrencilerinin uluslararası alanda daha aktif olmalarını sağlayacak mevzuatta düzenlemeler yapmıştır. Öncelikle yabancı uyruklu öğrencilere verilen burslarla Türk Yükseköğretim kurumları cazip hale getirilmeye çalışılmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2016). Bu burslara <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/> adresinden başvuru takvimi ve koşullarına ulaşılabilir ve başvurular bu portal üzerinden yapılmaktadır. Türkiye’nin uluslararası öğrencilere verdiği burslar lisans bursları aşağıda Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13

Uluslararası Öğrenciler İçin Türkiye'nin Verdiği Lisans Bursları

<i>Lisans Bursları</i>	
Konuşan Ülkeler Burs	Türk Konseyi bünyesinde yer alan Türk Dili konuşan ülkeler ile henüz üye olmamış ama aynı ortak unsurları taşıyan altı ülkeye yönelik olarak uygulamaya konulan Burs Programı, bölgenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına bütüncül bir yaklaşımla katkı sunmayı hedeflemektedir. Kapsadığı Ülkeler: Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve KKTC
Balkanlar Burs	Tarihi ve kültürel bağların yoğun, dostluk ve komşuluk olduğu Balkan ülkelerine yönelik oluşturulan Balkanlar Burs Programı, Türkiye'nin eğitim imkanlarının Balkan ülkelerinden gelecek adaylara sunulduğu ve karşılıklı ilişkilerin geliştirilmesine yönelik bir burs programıdır. Kapsadığı Ülkeler: Arnavutluk, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Makedonya, Sırbistan, Slovenya, Yunanistan
Karadeniz Burs Programı	Karadeniz'in doğu, batı ve kuzeyindeki komşuları da kapsayan burs programı geniş bir coğrafyaya hitap etmektedir. Orta Avrupa ve Baltık ülkelerini de içeren program tarihte Türkiye'nin çok yakın ilişkilerin olan topluluklara yönelik kültürel ilişkileri geliştirmeyi ve karşılıklı yatırımlara insan kaynağı yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Kapsadığı Ülkeler: Belarus, Estonya, Gürcistan, Letonya, Litvanya, Moldova, Romanya, Rusya, Slovakya, Ukrayna, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Ermenistan, Macaristan
Harran Burs Programı	Harran, tarihte ilk kurulan üniversitelerden birine ev sahipliği yapması, dönem dönem bölgenin önemli bilim merkezi olarak var olması bölge ülkelerine yönelik bilimsel, ekonomik ve sosyal etkileşimi geliştirmeyi amaçlayan burs programı için isim olarak verilmesinde belirleyici olmuştur. Bölge ülkelerinin tarihte olduğu gibi dünya tarafından bilim ve kültür vahası olarak anılmasına katkı sağlamayı hedefleyen bir program olarak tasarlanmıştır. Kapsadığı Ülkeler: Bangladeş, Filistin, Irak, İran, Lübnan, Pakistan, Suriye, Tacikistan, Ürdün, Yemen, Afganistan, İsrail.
Türkiye-Afrika Burs Programı	Afrika'nın kalkınmasında, bilgi ve tecrübe paylaşımını ve karşılıklı kültürlerarası iletişimi artırmak amaçlanmaktadır. Kapsadığı Ülkeler: Angola, Benin, Bostvana, Burkina Faso, Burundi, Cezayir, Cibuti, Çad, Etiyopya, Fas, Fildişi Sah., Gana, Kenya, Güney Afrika, Komor, Kongo Cum., Dem. Kongo, Libya, Madagaskar Mali, Nijer, Nijerya, Orta Afrika, Senegal, Somali, Tanzanya, Tunus, Uganda, Ekvator Ginesi, Gabon, Gambiya, Gine, Gine Bissau, Kamerun, Lesotho, Liberya, Malavi, Mauritius, Moritanya, Mozambik, Namibya, Seyşeller, Sierra Leone, Swaziland, Togo, Zambiya, Zimbabve, Mısır, Sudan, Güney Sudan, Eritre, Ruanda, Yeşil Burun, Sao Tome ve Principe,
Boğaziçi Burs Programı	Türkiye'nin dünyada en çok bilinen marka şehri İstanbul ve İstanbul'da öne çıkan "Boğaziçi" nin isim olarak kullanıldığı burs programı bu ülkelere ve uzak coğrafyalara gelişen üniversitelerimizi alternatif eğitim imkanları olarak sunmayı hedeflemektedir. Kapsadığı Ülkeler: Antigua ve Barbuda, Arjantin, Bahamalar, Bahreyn, Barbados, Birleşik Arap Emirlikleri, Bolivya, Brezilya, Brunei, Çin Halk Cumhuriyeti, Doğu Timor, Dominik Cumhuriyeti, Dominika, Ekvator, El Salvador, Endonezya, Filipinler, Grenada, Guatemala, Güney Kore, Haiti, Hindistan, Hong Kong (SAR), Jamaika, Japonya, Kamboçya, Katar, Kiribati, Kolombiya, Kuveyt, Küba, Laos, Makao (SAR), Maldivler, Malezya, Meksika, Moğolistan, Myanmar, Nepal, Paraguay, Peru, Saint Kitts ve Nevis, Saint Lucia, Saint Vincent ve Grenadinler, Samoa, Singapur, Solomon, Sri Lanka, Suudi Arabistan, Şili, Tayland, Tayvan, Trinidad, Tobago, Tuvalu, Umman, Uruguay, Vanuatu, Venezuel a, Vietnam.

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için verdiği burs programları arasında yer alan *Spor Burs Programı*, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilir ve tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu program kapsamında, özel yetenek sınavıyla öğrenci alan fakültelerin sporla ilgili bölümleri; lisans, yüksek lisans ve doktora adaylarına sunulur. Kazanan adaylar öncelikle bir yıl süreli Türkçe dil eğitimi kapsamında burslandırılırlar ve üniversiteye başlamaları, ilgili üniversitelerin sınavlarına girip kabul belgesi almaları koşuluna bağlıdır (YÖK, 2016).

Yine Sanat Burs Programı, lisans, yüksek lisans ve doktora (sanatta yeterlilik) düzeylerinde verilir ve tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu program kapsamında, özel yetenek sınavıyla öğrenci alan fakültelerin sanatla ilgili bölümleri; lisans, yüksek lisans ve doktora (sanatta yeterlilik) adaylarına sunulur. Kazanan adaylar Türkçe bilmiyorlarsa öncelikle bir yıl süreli Türkçe dil eğitimi kapsamında burslandırılırlar ve üniversiteye başlamaları, ilgili üniversitelerin sınavlarına girip kabul belgesi almaları koşuluna bağlıdır (YÖK, 2016). Bu bursların dışında Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için verdiği lisansüstü ve branş bursları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Uluslararası Öğrenciler İçin Türkiye'nin Verdiği Lisansüstü ve Branş Bursları

Lisansüstü Burslar	
Ali Kuşçu Bilim ve Teknoloji Burs Programı	Ali Kuşçu Bilim ve Teknoloji Burs Programı, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilir ve tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu programda fen bilimleri ve teknoloji alanındaki yüksek lisans ve doktora programları adaylara sunulur.
İbni Haldun Sosyal Bilimler Burs Programı	İbni Haldun Sosyal Bilimler Burs Programı, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilir ve tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu programda sosyal bilimler alanındaki yüksek lisans ve doktora programları adaylara sunulur.
Branş Bursları	
İbni Sina Sağlık Bilimleri Burs Programı	İbni Sina Sağlık Bilimleri Burs Programı, lisans düzeyinde verilir ve tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu programda sağlık bilimleri alanındaki lisans programları adaylara sunulur.
İlahiyat Burs Programı	İlahiyat Burs Programı, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilir ve tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu programda ilahiyat ve din bilimleri alanındaki lisans, yüksek lisans ve doktora programları adaylara sunulur.
Yunus Emre Türk Dili Burs Programı	Yunus Emre Türk Dili Burs Programı, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilir ve tüm ülkelerden adaylara açıktır. Bu programda Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki lisans, yüksek lisans ve doktora programları adaylara sunulur.

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Türkiye uluslararası öğrenciler için kısa dönemli bazı burslarda vermektedir. Örneğin Kamu Görevlisi ve Akademisyenlere Yönelik Türkçe İletişim Programı (KATİP), ülkelerinde etkin olabilecek, gelecek vaat eden yabancı uyruklu kamu görevlisi, araştırmacı ve akademisyenlerin Türkçe öğrenmelerine yönelik olarak yürütülen sekiz ay süreli bir burs programıdır. Program Türkçe öğretiminin yanı sıra kamu görevlisi ve akademisyenlerin Türkiye'yi yakından tanınması ve Türkiye ile sürdürülebilir bağlar kurmasına yönelik olarak pek çok kültürel faaliyet, kurum ziyareti, gezi vb. etkinlik sunmaktadır. Burs programı katılımcıları Türkiye Cumhuriyeti'nin dış temsilciliğinin bulunduğu veya bu temsilciliklerimizden birine akredite olan ülkelere dış temsilciliklerimizce uygun görülen adaylardan oluşmaktadır. Dış temsilciliklerimizce uygun görülen adaylar internet üzerinden başvurularını gerçekleştirmekte, burs programı kriterlerini sağlayan adaylar programa kabul edilmektedir. Bu burs dışında Türkiye tarafından uluslararası öğrencilere verilen diğer kısa dönemli burslar aşağıda Tablo 15'te yer almaktadır

Tablo 15

Uluslararası Öğrenciler İçin Türkiye'nin Verdiği Kısa Dönemli Burslar

Kısa Dönemli Burslar	
Araştırma Bursları	Araştırma Bursları, araştırma düzeyinde verilir ve tüm ülkelere adaylara açıktır. Araştırma Burslarına, doktora bitirmiş ya da doktora çalışmasında tez aşamasında olan adaylardan Türkiye'deki üniversitelerin birinden araştırması için kabul almış ve ilgili üniversitenin eğitim dilini bildiğini gösterir belgelere sahip olanlar başvurabilmektedir. Araştırmacılar için bursluluk süresi yalnızca araştırma süresi ile sınırlıdır ve azami 1 yıldır.
Başarı Burs Programı	Başarı Burs Programı, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilir ve tüm ülkelere adaylara açıktır. Başarı Burs Programı, Türkiye'de kendi imkanları ile öğrenim görmekte olan adaylardan ilgili yönergelerde belirtilen şartları taşıyanlara yönelik başarı temelli bir burs programıdır.
Destek Burs Programı	Destek Burs Programı, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilir ve tüm ülkelere adaylara açıktır. Destek Burs Programı, Türkiye'de kendi imkanları ile öğrenim görmekte olan adaylardan ilgili yönergelerde belirtilen şartları taşıyanlara yönelik mali destek temelli bir burs programıdır.

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Türk Yükseköğretim kurumlarında aşağıdaki programlara devam eden uluslararası öğrencilere Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK] tarafından sağlanan burs imkanları şu şekildedir (TÜBİTAK, 2016):

1. 2235 - En Az Gelişmiş Ülkeler Lisansüstü Burs Programı
2. 2215 - Uluslararası Öğrenciler İçin Lisansüstü Burs Programı
3. 2216 - Uluslararası Araştırmacılar İçin Araştırma Burs Programı
4. 2221 - Konuk veya Akademik İzinli (Sabbatical) Bilim İnsanı Destekleme Programı
5. 2236 - Uluslararası Deneyimli Araştırmacı Dolaşımı Destek Programı

Ekonomik getirilerinin yanında uluslararası hareketliliğin ve uluslararası öğrenme deneyimlerinin akademik, eğitim ve mesleki çıktılar üzerine etkisi bulunmaktadır. Araştırmalar yurt dışında eğitim gören öğrenciler yurt içinde okuyan öğrencilere göre derece programlarını ya da sertifika programlarını tamamlama ihtimali daha fazla olup bu öğrenciler mezun olamama, uzatma korkularından uzak olduğunu; yurt dışında okuyan öğrencilerin harici faktörleri kontrol altına alıyor olsalar bile, yurt içinde okuyan kalmış benzer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaoya sahip olduğunu ortaya koymuştur (California Community College Student Outcomes Abroad Research Project [CCC SOAR]), 2013; Malgren ve Galvin, 2008; Sutton ve Rubin, 2010; VSNU, 2016c).

Yurt dışında okuma dil öğrenmeyi geliştirir. Yurtdışında eğitim gören öğrencilerin, aynı dili yurtiçinde öğrenim gören öğrencilere göre dil yeterliliğinde daha fazla kazanç sağladıkları tespit edilmiştir. Yine yurtdışında eğitim gören öğrenciler, diğer ülkelerden insanlarla daha iyi çalışabilir, küresel meselelerin karmaşıklığını anlayabilir ve kültürlerarası öğrenmeyi daha fazla yapabilir (Stebbleton, Soria ve Cherney, 2013). Yurtdışında eğitim, istihdam ve kariyer becerilerini artırır. Herhangi bir çalışmanın, bir deneyimin daha iyi bir iş veya daha yüksek gelir elde etmeye neden olduğunu kesin olarak ifade etmek zordur. Bununla birlikte, çok sayıda anket, yurtdışında eğitim alırken kazanılan becerilerin, işverenlerin değer verdiği becerilerle aynı olduğunu ve işverenlerin, gittikçe küresel ekonomik ortamda kültürler arası anlayışın önemini fark ettiğini göstermektedir (British Council, 2013a; Daniel, Xie ve Kedia, 2014).

Yerli alanyazında, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin ekonomik getirilerini, mezuniyetten sonra Türkiye’de istihdam edilme durumları, ülkelere dönenlerin Türkiye ile ekonomik ve sosyal ilişkilerini devam edip etmeme durumları, Türkiye’de harcamaları ile kaç iş imkanı yarattıkları gibi konularda yapılmış herhangi bir bilimsel çalışmaya, rapora ya da resmi bir belgeye rastlanmamıştır. Yine yurt dışına gönderilen en yetenekli Türk öğrencilerin fayda ve maliyetlerine ilişkin bir rapora rastlanmamıştır.

Öğretim Üyesi Hareketliliği

Diğer taraftan personel hareketliliği Avrupa yükseköğretim politikasının önemi artan konularından biri olup uluslararasılaşma ile birlikte hareketlilik Bologna sürecinin kilit noktalarındandır. Personel hareketliliği aynı zamanda Bologna sürecinin hedeflerinin tümünün ayrılmaz bir parçasıdır. Avrupa Yükseköğretim Alanı için 2020 Hareketlilik Stratejisi belgesinde de bu konunun üzerinde durulmuştur (Eurydice, 2013). Hareketlilik, ERA'nın çekirdek bir konseptidir ve mükemmellik, dinamik ağların oluşturulması, gelişmiş bilimsel performans, gelişmiş bilgi ve teknoloji transferi, geliştirilmiş üretkenlik ve nihayetinde gelişmiş ekonomik ve sosyal refah ile ilişkilendirilmektedir (Deloitte, 2014, s. 9). Personel hareketliliği yükseköğretimin uluslararasılaşmasının önemli bir ögesi olarak görülmektedir (Eurydice, 2013, s. 15).

Akademik personel hareketliliği, (a) kısa dönemli (ziyaret ya da projeyle ilgili etkinlikler) ya da (b) uzun dönemli gibi çeşitli şekillerde gerçekleşebilir. Akademik personel, uluslararası konferansa katılabilir, çalışma ziyaretleri ile belli süreli öğretim ya da akademik değişim gibi sebeplerle hareketlilik gerçekleştirebilir. Bu hareketlilik hibe ya da burslarla finanse edilebilir ya da iş sözleşmesi ile desteklenebilir. Hareketlilik süresi sürekli mesleki gelişimin bir parçası olarak gerçekleşir. Kurum dışarıdan akademik işgücü olarak uluslararası işgücü piyasasını hedefleyebilir (Eurydice, 2013, s. 1-2). Hareketlilik içe doğru (yurtdışından araştırmacıların çekilmesi), dışa doğru (yurtdışına araştırmacıların gitmesi) ve sektörler arası (akademi ve sanayi arasında) da olabilir (Deloitte, 2014, s. 88).

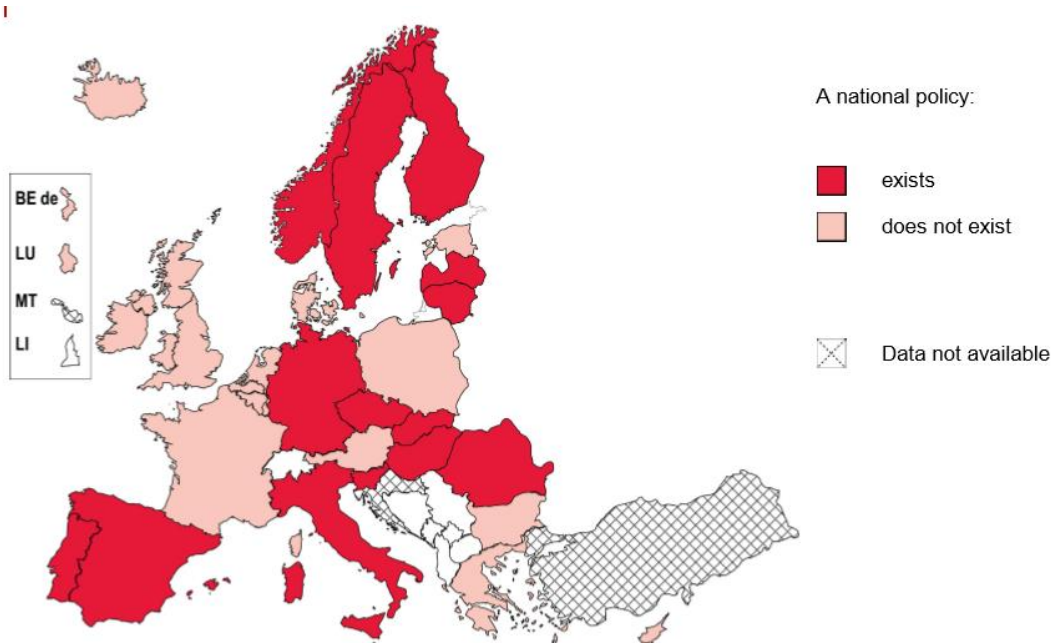
Öğretim üyesi hareketliliği insan kaynaklarını geliştirmenin, yükseköğretimin ve ulusal yükseköğretim kurumlarındaki araştırmanın kalitesini artırmanın yolu olarak görülmektedir. Üniversitelerin ve programların kalitesi ve mükemmelliği, araştırmaların kalitesi ve mükemmelliği (Eurydice, 2013, s. 4; Kreckel, 2017, s. 1; Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009; London Communiqué, 2007) mükemmellik, dinamik uluslararası ağ yaratma, gelişmiş bilgi ve teknoloji transfer ve gelişmiş üretkenlikle (Deloitte, 2014) ilişkilendirilmektedir. Uluslararası akademisyenlerin kurumların ününü artırdığı ve yabancı öğrencileri çekme gücü olduğu (Postiglione ve Jung, 2017, s. 24) ve uluslararasılaşma için kilit faktörü olduğu (EUA, 2014, s. 13) öne sürülmektedir. Bu nedenle uluslararası öğretim elemanları ve öğrenciler giderek artan önem arz etmektedir ve uluslararası olmak günümüz akademik dünyasının istenen bir niteliği haline gelmiştir (Kreckel, 2017).

Küreselleşme ile yeteneklerin özellikle prestij hiyerarşisinde en tepede olanların hareketliliğini artırmıştır. Altbach, Reisberg ve Pacheco (2013) ülkeleri “beyin kazancı” (yabancı bilim adamlarının ülkeye göç etmesinden ötürü ülkenin profesyonel ve nitelikli işgücünün artması) ve “beyin göçü” yaşayanlar olarak ikiye ayırmıştır. Daha geniş kaynaklara sahip ülkeler (ABD, Kanada, Batı Avrupa) daha zayıf ülkelere yetenek çekerek en üst araştırmacılar ve bilim adamları için rekabet ederken, yeteneğe ihtiyaç zayıf ekonomilere (Ermenistan, Etiyopya, Letonya) sahip ülkeleri yaralamaktadır (s. 92). En iyi maaşları ödeyen ülkeler arasında, bazılarının yararı daha az zengin ülkelere gelen akademisyenlerin içeri akışına dayanmaktadır. Düşük maaş veren ülkeler “gönderen” ülke, daha iyi maaş veren ülkeler de “alıcı” ülke olarak kabul edilir. Gönderen ülkeler arasında yer alan Ermenistan, Etiyopya, İsrail ve Nijerya gibi ülkeler ulusal ve uluslararası bilim adamlarını çekme ya da tutma stratejisinin bir parçası olarak daha iyi maaş ve çalışma koşulları sağlayan programlar uygulamaktadırlar. Beyin göçü İngilizce konuşulan Birleşik Krallık, Avustralya ve ABD gibi ülkelere doğrudur (Altbach ve Pacheco, 2012, s. 3).

Akademik personelin hareketliliği ya sosyo-kültürel ya da işgücü piyasası gerekçesiyle yapılmaktadır. Birinci durumda, hareketlilik, bilgi, deneyim ve uygulama alışverişiyle hem 'gönderen' hem de "alıcı" ülkelerdeki yükseköğretim sisteminden yararlanmayı amaçlıyor. İkinci durumda, tek bir kurumun veya yükseköğretim sisteminin ihtiyaçları vardır (Cradden, 2007, s. 8-9). Etki açısından, araştırmacıların çoğunluğu arasında hareketlilik deneyiminin büyük oranda olumlu olduğu algısı vardır. Örneğin, uluslararası hareketli araştırmacıların % 80'i, hareketliliğin araştırma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu; % 60'tan fazlası, hareketliliğin "araştırma çıktılarını" (çıktı kalitesi, atıf etkisi, patentler, ortak yazılmış yayın sayısı vs.) artırdığına (güçlü bir şekilde) inandığını ve araştırmacıların % 55'i hareketliliğin kariyer gelişimini artırdığını belirtmektedirler. Bununla birlikte, hareketli araştırmacıların önemli bir bölümü (% 40) hareketlilik deneyiminin "iş olanakları" ve "ücretlerinde ilerleme" gibi iki açıdan olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmektedirler. Bunun sebebi hareketliliğin tanınmaması ve zorunlu hareketlilik olabilir (Deloitte, 2014, s. 9).

Yine araştırmacıların hareketliliğe ilişkin motivasyonunu etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bunlar faktörler arasında açık, şeffaf ve liyakate dayalı işe alım, kamuya açık hibelerin kullanılabilirliği, şeffaf transfer koşulları, uzun vadeli kariyer beklentilerini içeren cazip istihdam ve çalışma koşulları, emeklilik hakları, sağlık hizmetleri ve işsizlik yardımını da

içeren yeterli sosyal güvenlik yardımları, rekabetçi maaşlar, özel ve kişisel yaşamı dengeleme ihtimali (Deloitte, 2014, s. 88), dil/kültür engelleri, üniversitenin farkındalığı, aile meseleleri/yaşam kalitesi, kariyer imkanlarının olmayışı, geniş ağ (Mongomery, 2012, s. 4) yer almaktadır. Hareketliliğe ilişkin motivasyonu etkileyen diğer faktörler arasında, genç araştırmacılar için yetersiz kariyer beklentileri, yetersiz toplumsal cinsiyet eşitliği uygulamaları, sosyal güvenlik engelleri, yetersiz akademi-sanayi hareketliliği (akademide sadece altı araştırmacıdan birinin özel sektör deneyimi bulunuyor) gibi engeller bulunmaktadır ve diplomaların adil olarak tanınmasına yönelik engeller de devam etmektedir (EC, 2012, s. 10).



Şekil 15. Yükseköğretimde personel hareketliliğini açıkça hedefleyen politikaları olan ülkeler 2012/ 2013. Eurydice (2013). Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes. Brussels kaynağından uyarlanmıştır.

En iyi ve en yetenekli bilim adamları havuzundan pay kapma yarışında olan ülkeler ve üniversiteler buna uygun kurumsal stratejiler belirlemekte, yükseköğretimde hareketliliği artıran ulusal ya da uluslararası programlara dahil olmaktadır. Aşağıdaki şekilde yükseköğretimde personel hareketliliğini açıkça hedefleyen politikaları olan ülkeler görülmektedir. Şekilde kırmızı ile gösterilen ülkelerden bir kısmının ölçülebilir hedefleri olan politikaları; bir kısmının da niceliksel hedefler koymadan yükseköğretimde personel hareketliliğine ilişkin özel amaçları gerçekleştirmeyi hedefleyen politikaları vardır. Pembe ile gösterilen ülkelerin politika belgelerinde açıkça belirtilen amaca rastlanmamış,

Türkiye'nin de içinde olduğu ülkelerden de veri elde edilememiştir. Bu ülkelerde yükseköğretimin uluslararasılaşmasına da genel bir destek söz konusudur. (Eurydice, 2013).

Birleşik Krallık'ta araştırma merkezleri, Birleşik Krallık Araştırma Merkezleri (RCUK)'nin şemsiyesi altında, uluslararası işbirliğini artıran birçok çalışma yürütmektedirler. Bu çalışmalarla yurt dışından araştırmacıları Birleşik Krallık'ta araştırma yapmalarını, Birleşik Krallık'taki araştırmacıları yurt dışında zaman geçirmelerini teşvik etmektedirler. Diğer taraftan Royal Society ve British Academy kuruluşları da Birleşik Krallığın diğer ülkelerle işbirliğinin geliştirilmesini destekleyen çalışmalar yürütmektedirler (Eurydice, 2013, s. 8).

Almanya'da Alman hükümeti, Alman bilim adamları ve araştırmalarının uluslararası hareketliliğini güçlendirme gerekliliğini vurgulayan ve Almanya'nın dünyanın her yerinden mükemmel araştırmacıları çekme hedeflerinin altını çizen Araştırma ve Bilimin Uluslararasılaşması için Stratejiyi benimsedi. Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD) tarafından öğretim üyelerinin ve diğer yükseköğretim personelinin hem gelen hem giden hareketliliği için düzenlenen ve federal hükümet tarafından finanse edilen çeşitli hibe programları bulunmaktadır. Bu programlar bağımsız ajanslar ya da uzmanlarca değerlendirilmektedir (Eurydice, 2013).

Hollanda'da son yıllarda yükseköğretimde akademik personelin uluslararasılaşması ivme kazandı. Üniversiteler en iyi uluslararası araştırmacıları çekmek (Mongomery, 2012) için yarış içine girdi. Bu yarışla birlikte, üniversitelerde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının ve doktora öğrencilerinin sayısı hızla artmıştır. Bu artış, üst düzey üniversite öğretim görevlileri (UHD'ler) ve profesörler arasında daha az görülmektedir (VSNU, 2016a). Hollanda akademik kariyer yapmak isteyen ulusal ve uluslararası yetenekler için mükemmel çalışma koşulları, mükemmel istihdam koşulları sunduğunu, Avrupa fonları ve hibe başvurularında yüksek başarı elde ettiklerini, akademik özgürlüklerin kabul edildiğini ve korunduğunu, son teknoloji araştırma tesisleri bulunduğunu ve bunun da Hollanda'yı benzersiz bir cazibe merkezi haline getirdiğini öne sürmektedir ve yetenekli araştırmacıları Hollanda'ya çağırılmaktadır.

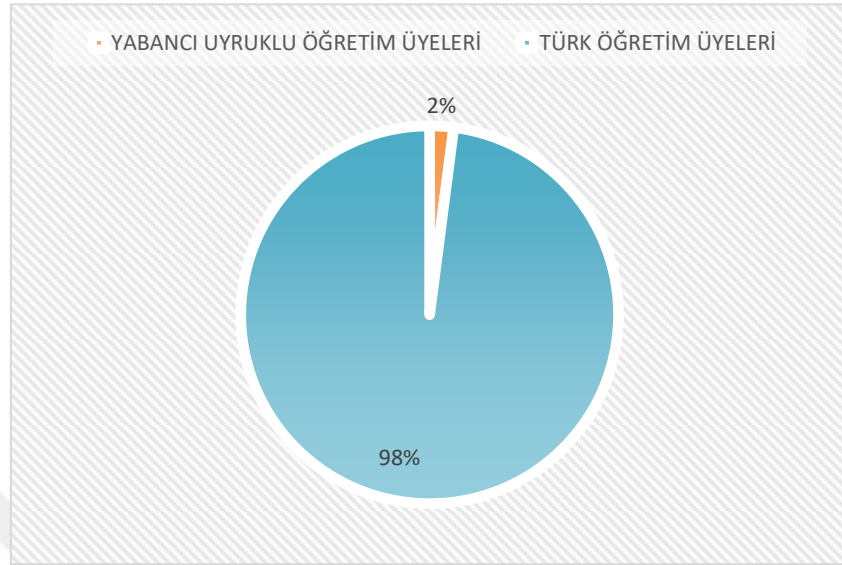
Türk yükseköğretiminin de uluslararasılaşma sürecinin önemli unsurlarından biri öğretim üyesi hareketliliği ve yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan uluslararası öğretim elemanlarıdır. Alanında uzman, yabancı uyruklu nitelikli öğretim elemanlarının varlığı,

gerek yabancı dil eğitiminin gerekse de yabancı dilde açılan programların daha etkin biçimde sürdürülebilmesine katkı yapmaktadır. Uluslararası öğretim elemanlarının bir yükseköğretim sistemi içerisindeki payının yüksekliği, mevcut akademik kültürü zenginleştirdiği gibi uluslararası öğrenci çekme sürecine de olumlu katkılarda bulunmaktadır. Aynı şekilde, ülkemizdeki uluslararası öğretim elemanı sayılarının artırılması sadece eğitim ve öğretim faaliyetleri için değil aynı zamanda araştırma ve yayın faaliyetlerinde de Türkiye'nin görünümünü olumlu etkileyecek ve uluslararası işbirliklerini güçlendirecek bir durumdur (Çetinsaya, 2014).

Sözleşmeli çalıştırılacak yabancı uyruklu öğretim elemanlarının yükseltilmelerine olanak tanıyan düzenleme bu noktada olumlu bir adımdır. Sözleşmeli yabancı uyruklu öğretim elemanlarının görevlendirmeleri 2547 sayılı Kanun 34. maddesi uyarınca yapılan görevlendirmelerdir. Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanı Çalıştırılması Esaslarına İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı'na göre işlemleri yapılır. Yükseköğretim kurumlarında, sözleşme ile görevlendirilecek yabancı uyruklu öğretim elemanları, ilgili fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurulunun önerisi ve üniversite yönetim kurulunun uygun görüşü üzerine rektör tarafından atanırlar. Bunlar, öğretim görevleri bakımından, bu kanunda aylıklı öğretim elemanları için konulmuş olan hükümlere tabidirler. 17/08/1983 tarih ve 2880 sayılı Kanunun 17. maddesiyle değişen şekliyle yabancı uyruklu öğretim elemanlarının bu şekilde atanmaları veya görevlendirilmeleri, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun Bakanlar Kurulu kararını gerektiren hükümlerine tabi olmadan, Yükseköğretim Kurulunca İçişleri Bakanlığına bildirilir ve iki ay içinde alınacak olumlu görüşün sonucunda Maliye Bakanlığının onayıyla sözleşme yapılır ve Sosyal Güvenlik Kurumu ile ilişkilendirilerek görevine başlar.

1984'te toplam 173 uluslararası öğretim elemanı Türkiye üniversitelerinde çalışmaktaydı. Bu sayının toplam öğretim elemanı sayısı içindeki oranı ise % 0,8'di. Bu sayı 1990'da 468, 2000'de 851 ve 2012'de 1703'e çıkmıştır. Toplam öğretim elemanı içindeki oranı 1990'da % 1,4 iken, 2000'de % 1,3 olarak gerçekleşmiş ve dalgalı bir seyir izleyerek 2012'de % 1,3 olmuş, 2013 yılında ise bu oran yaklaşık % 1,9'a yükselmiştir (Çetinsaya, 2014). 2012 yılı itibariyle Türkiye yükseköğretim sistemi içerisinde yaklaşık 1700 uluslararası öğretim elemanı bulunmakta iken, 2013-2014 yılı itibariyle bu rakam 2372'ye çıkmıştır. YÖK'ün Tablo 16'da görülen 2016 Mart verilerine göre ise Türkiye'de görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısı 3105'tir. Bu oran ve sayı, gelişmiş ülkelerdekilerle

kıyaslandığında düşüktür ve Türkiye yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması hedefleriyle de henüz yeterince uyumlu değildir.



Şekil 16. Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının tüm öğretim elemanları içindeki oranı (2015-2016). Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının dağılımına unvan açısından bakıldığında öğretim yardımcılarının toplam yabancı uyruklu öğretim elemanı içinde en çok sayıya ve orana sahip olduğu görülmektedir. Tüm yabancı uyruklu öğretim elemanlarının içinde öğretim yardımcıları grubundaki unvanlarda (araştırma görevlisi, okutman, öğretim görevlisi, uzman, çevirici, eğitim planlamacısı) çalışanların oranı 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında % 63,11, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında % 63,85, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında % 64,6'dır.

Tablo 16

Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

	profesör	doçent	yardımcı doçent	öğretim yardımcısı	Toplam
2015-2016	227	202	670	2006	3105
2014-2015	225	198	641	1880	2944
2013-2014	195	177	503	1497	2372

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

YÖK'ün ülkelerindeki savaş ve iç karışıklıklar nedeniyle Türkiye'ye göç eden yabancı akademisyenler için hayata geçirdiği 11 Nisan 2016 açılan Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi'ne [YABSİS] yoğun bir başvuru olduğu ve beş bine yakın akademisyenin bu sisteme kayıt olduğunu belirtilmektedir. Bu portal, başlangıç olarak her ne kadar savaş ve iç karışıklıkların yaşandığı ülkelerinden Türkiye'ye gelmek isteyen akademisyen ve araştırmacılar için kurgulanmış olsa da kısa zamanda yurtdışından Türkiye'ye gelmek isteyen bütün yabancı akademisyen ve araştırmacılara yönelik olacağını, bunun da Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşmasına dolayısıyla da kalitenin yükselmesine önemli katkı sağlayacağı ve bu uygulamadaki amacın yükseköğretimi bölge için bir cazibe merkezi haline getirmek ve geniş çerçevede bu çalışmayı sürdürmek olduğu ifade edilmiştir (Habertürk, 2016). YABSİS'e başvurularda birinci sırada Suriyeli, Iraklı ve Mısırlı akademisyenlerin ön sıralarda yer aldığı başvurular arasında Afganistan, Cezayir, Eritre, Fas, Filistin, Fransa, İran, Libya, Lübnan, Moritanya, Pakistan, Rusya, Sierra Leone, Sudan, Tunus, Ürdün, Yemen gibi ülkeler bulunurken herhangi bir karışıklığın olmadığı ülkelere akademisyenler de öz geçmişlerini sisteme yüklemişlerdir (Habertürk, 2016).

Türkiye'de görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanları çalışma koşulları, maaşların düşüklüğü, yıl boyunca kampüste bulunma zorunluluğu (araştırma yapmaya zaman kalmadığını belirtmişler) gibi konuları sorun olarak ifade etmişler (Hürriyet Daily News, 2011). Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sorunları, Türkiye'yi tercih etme ya da etmeme nedenleri, kurumsal kalitenin ve kurumun uluslararasılaşmasına katkıları, yetenekli öğrenci çekebilme kapasiteleri, kurumun ününe ve imajına katkıları vb. konularda yerli alanyazında bilimsel bir çalışmaya, rapora ya da resmi bir belgeye rastlanmamıştır.

Akademik Hareketlilik Programları

Yükseköğretim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının katılabileceği çeşitli akademik hareketlilik programları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir (International Association of Universities [IAU], 2015):

1. *Erasmus Plus*: Erasmus +, dört milyondan fazla Avrupalı için çalışma, tren, iş deneyimi kazanma ve yurtdışında gönüllü olma fırsatları sunar.

2. *Government of Canada*: Kanada Hükümeti Programı öğrenci hareketliliği, doktora tezi, doktora sonrası burs gibi farklı projelerle Kanada, değerleri ve kültürü hakkında daha geniş bir bilgi ve anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.
3. *Australian Government*: Avustralya Hükümeti Programı, Avustralya öğrencilerini kendilerini diğer ülkelerin sosyal ve akademik kültürlerine sokmaya teşvik eder ve uluslararası öğrencilerin Avustralya'da eğitim görmeleri ve deneyim kazanmaları için fırsatlar sunar.
4. *Colombo Plan*: Colombo Plan hareketlilik programı, Avustralyalı lisans öğrencilerinin Hint Pasifik bölgesindeki dönem bazlı veya kısa süreli çalışmaya katılmaları için Avustralyalı üniversiteler ve üniversite konsorsiyumuna hibe vermeye yönelik finansman olanakları sağlar.
5. *Nyerere Program*: Bu program Afrika üniversiteleri arasındaki değişimi kolaylaştırmak için burs vermeyi amaçlamaktadır. Bu program, Ortak Afrika-AB Stratejisinin 7. tematik ortaklığı çerçevesinde üstlenilen çok sayıda somut eylemden biridir.
6. *Program for North American Mobility in Higher Education*: Yüksek Öğretimde Kuzey Amerika Hareketliliği Programı Meksika, Kanada ve Birleşik Devletler arasındaki ikili ve üçlü değişim programlarının mevcut formlarını tamamlayan çok çeşitli akademik ve mesleki disiplinlerde eğitim ve öğretime öğrenci merkezli, Kuzey Amerika boyutunu teşvik etmektedir.
7. *Fulbright Program*: Fulbright Programı, öğrencilere, akademisyenlere, öğretmenlere ve profesyonellere, lisansüstü eğitim, ileri araştırma, üniversite eğitimi ile ilk ve orta öğretim okullarında öğretmenlik yapmaları için hibe sağlamaktadır.
8. *AIMS Asian Student Mobility*: Asya Öğrenciler İçin Uluslararası Hareketlilik Programı (ASEAN International Mobility for Students [AIMS]) programı, tüm Güneydoğu Asya Eğitim Bakanları Teşkilatı (The Southeast Asia Ministers of Education Organization [SEAMEO]) üye ülkelerinin vatandaşları için canlı bir öğrenci hareketliliği programı oluşturmayı amaçlamaktadır.
9. *Central European Exchange Program for University Studies [CEEPUS]*: Üniversite Çalışmaları İçin Orta Avrupa Değişim Programı CEEPUS'un ana

faaliyet alanı, ortaklaşa yürütülen, ortak Doktora Programı gibi Ortak Dereceler (Joint Degrees) programları yürüten ortak program oluşturan üniversite ağlarıdır. CEEPUS, bu çerçevedeki öğrencilere ve öğretmenlere yönelik hareket hibelerini kapsar.

10. *University Mobility in Asia and the Pasific [UMAP]*: Asya ve Pasifik Üniversite Hareketliliği UMAP, yüksek öğretimin hükümet ve hükümet dışı temsilcilerinin gönüllü bir topluluğudur; en az bir dönem ve bir dönem için değişimde iken bir süre resmi çalışma yapmak isteyen öğrencilere hibe imkanı sağlar.
11. *NORDPLUS*: Nordplus Yüksek Öğrenim Programı, Kuzey ve Baltık ülkeleri için lisans ve yüksek lisans düzeyinde bir hareketlilik ve ağ programıdır. Ağlar, yoğun dersler, geliştirme projeleri, ortak çalışma programları ve üniversiteler ve üniversite kolejlerindeki öğrenci ve öğretmen hareketliliği arasındaki işbirliğini desteklemektedir.
12. *Commonwealth Scholarships*: Federal Burslar İngiltere'deki Commonwealth Burs Komisyonu (The Commonwealth Scholarship Commission [CSC]), her yıl Commonwealth vatandaşlarına lisansüstü eğitim ve mesleki gelişim için 900'den fazla burs sunmaktadır.

Avrupa Birliği ülkeleri ile öğrenci ve öğretim üyesi değişimine imkan tanıyan Erasmus programı, Mevlana ve Farabi gibi programlar Türk yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ve görev yapan öğretim üyelerinin sıklıkla tercih ettiği hareketlilik türlerinden bazılarıdır.

Erasmus +

Öğrenci hareketliliği öğrenim hareketliliği ve staj hareketliliği olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir (Ulusal Ajans [UA], 2015). 2014-2020 yılları arasında beş milyon insanın faydalanması planlanan, yeni eğitim, gençlik ve spor programı olan Erasmus+ (Erasmus for All) Avrupa Parlamentosu tarafından kabul edilmiştir. Bu programla iki milyonun üzerinde yükseköğretim öğrencisi, 735,000 mesleki eğitim öğrencisi, bir milyon öğretmen, eğitimci, eğitim çalışanı ve genç işçi, 330,000 lisansüstü öğrenim gören öğrencinin uluslararası deneyim elde etme, değişim ve gönüllü faaliyetler yapma fırsatı,

20000'in üzerinde stratejik ortak ve 115,000 eğitim kurumu ve gençlik kuruluşu bu programdan yararlanma fırsatı bulabilecektir.

Tablo 17

Öğrenci ve Öğretim Üyesi Hareketliliği

	Öğrenci öğrenim sayısı	Öğrenci staj sayısı	Personel ders verme sayısı	Personel eğitim alma sayısı	Toplam hareketlilik sayısı	Kullanılan hibe miktarı
2012-2013	12358	1997	3114	1465	18934	38.647.189,41 €
2011-2012	10263	1510	1858	629	14408	31.853.500,73 €

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016).*Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 17'de Türk yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ve görev yapan personelin hareketliliğine ilişkin veri yer almaktadır. Buna göre 12358'i öğrenim görmek, 1997'si staj görmek amacıyla toplam 14355 öğrenci, 2012-2013 eğitim öğretim yılında hareketlilik gerçekleştirmiştir. Bu rakam bir önceki eğitim öğretim yılında 11773'tür. Diğer yandan 2012- 2013 eğitim ve öğretim yılında 3114'ü ders verme, 1465'i eğitim alma amacıyla toplam 4579 personel hareketlilik gerçekleştirmiştir. Bu rakam bir önceki eğitim ve öğretim yılında 2487'dir. 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında öğrenci ve personel hareketliliklerinde kullanılan toplam hibe miktarı 31.853.500,73 € iken, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında yaklaşık 7 milyon € artarak 38.647.189,41 € olmuştur. Tablo 18'de Türk ERASMUS aracılığı ile yükseköğretim kurumlarına gelen ve yurt dışına öğrenim görmeye giden öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 18

Erasmus Öğrenci Değişim Programı

	Erasmus Giden			Erasmus Gelen			Genel Toplam		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
2013-2014	1895	2006	3901	856	1284	2140	6585	8423	15008
2014-2015	1301	1378	2679	1810	2453	4263	6980	9831	16811

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016).*Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 18''e göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında ERASMUS kapsamında yurt dışına öğrenim görmeye giden öğrenci sayısında bir önceki eğitim ve öğretim yılında göre düşüş, Türkiye'ye öğrenim görmek için gelen öğrenci sayısında artış gözlenmektedir. Giden ve gelen öğrencilere cinsiyet açısından bakılırsa hareketlilik gerçekleştiren kadın öğrencilerin sayısının erkek öğrencilere göre fazla olduğu görülmektedir. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında 1895'i erkek, 2006'sı kadın olmak üzere toplam 3901 öğrenci yurt dışına giderken, 2014-2015'te bu rakam 2679'a düşmüştür. Bunun 1301'i erkek öğrenci, 1378'i kadın öğrencidir. 2013-2014 yılında 856 erkek, 1284 kadın öğrenci olmak üzere toplam 2140 öğrenci ERASMUS kapsamında öğrenim görmek için Türkiye'ye gelirken, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında 1810 erkek, 2453 kadın olmak üzere toplam 4263 öğrenci Türkiye'ye gelmiştir. Ayrıca 2013-2014 yılında giden öğrenci gelen öğrenci sayısından, 2014-2015 yılında da gelen öğrenci sayısı giden öğrenci sayısından fazladır.

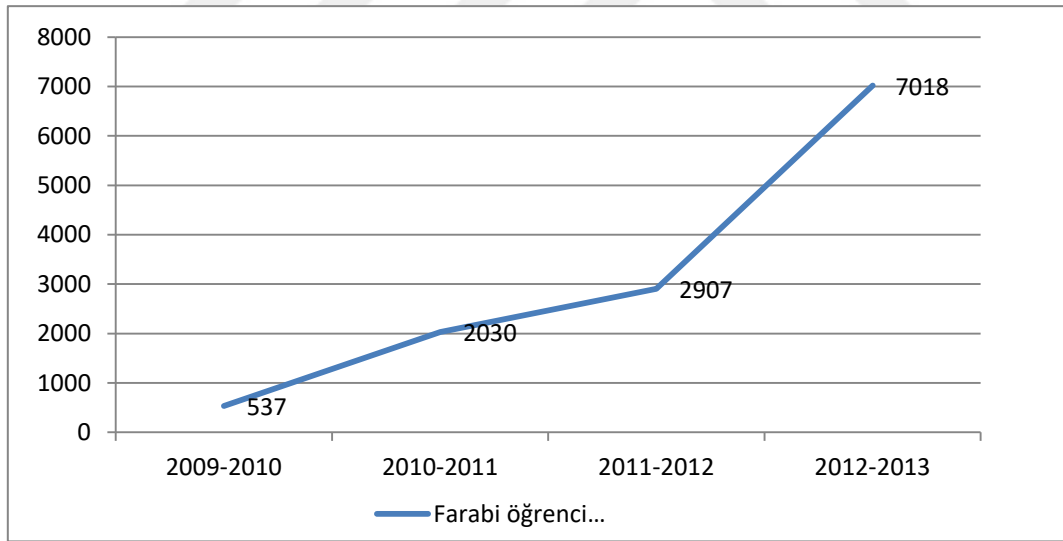
Türkiye'deki yabancı dil bilgisi eksikliği, hem Türk Erasmus öğrencilerinin sayısını hem de Türkiye'ye gelen AB öğrencilerinin sayısını kısıtlamaktadır (Boyacı, 2011; ESI, 2014). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) ile T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı 2011 yılı ekim ve kasım aylarında, 15 ve 29 yaşları arasındaki 10,174 genç vatandaşıyla, Türkiye çapında gerçekleştirdiği geniş bir ankete göre, gençlerin yüzde 59'unun herhangi bir yabancı dil bilmediği tespit edilmiştir. Aynı araştırma, ankete katılanların sadece yüzde 10,5'inin yurtdışında bulunduğunu ortaya koymuştur. Genel toplamda ev sahibi üniversitelerde Erasmus öğrencilerine sunulan derslerin yarısı İngilizce olduğu için bu dil baskın konumdadır. 24 Üniversite öğrencileri arasında yabancı dil bilgisi olmayan Türk gençlerinin oranı % 35'tir. Öte yandan SETA ankete katılanların yabancı dil bilgisi seviyelerini olduğundan daha yüksek göstermeye çalıştıklarını belirtmektedir (ESI, 2014).

Farabi Değişim Programı

Adını; Türkistan'ın Farab şehrinde doğan Felsefe, matematik, mantık, siyaset bilimi ve musiki alanında eserler yazmış olan, İslam dünyasında felsefe alanında Muallim-i Evvel (İlk Öğretmen) denen ve Muallim-i Sani (İkinci Öğretmen) olarak anılan Farabi'den alan kısaca "Farabi Değişim Programı" olarak adlandırılan Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programı, üniversite ve yüksek teknoloji enstitüleri bünyesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim-öğretim yapan yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim programıdır. Farabi

Değişim Programı, öğrenci veya öğretim üyelerinin bir veya iki yarıyıl süresince kendi kurumlarının dışında bir yükseköğretim kurumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmelerini amaçlamaktadır. Farabi Değişim Programına katılan öğrencilere karşılıksız burs, öğretim üyelerine de ek ders ödemesi yapılmaktadır. Farabi Değişim Programının uygulanmasına ilişkin ilkeler, Yönetmelik ve Esas ve Usuller tarafından ayrıntılarıyla belirlenmiştir (YÖK, 2013).

Farabi Değişim Programı'nın asli amaçları, yükseköğretim kurumları arasında etkileşime ve öğrenci ile öğretim üyelerinin hareketliliğine imkân sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için de YÖK hem yükseköğretim kurumlarındaki koordinatörlük yapılandırmasına destek verir, hem de programa katılan öğretim üyelerini desteklerken, aynı zamanda öğrencilere karşılıksız burs olanağı sunar. Farabi Değişim Programı'ndan, değişime katılan öğretim üyeleri ve öğrencilerin farklı bir akademik çevrede bulunarak eğitim-öğretim hayatları ile akademik çalışmalarına, sosyal gelişim süreçlerine ve kariyer planlarına olumlu bir katkı sağlaması beklenmektedir (YÖK, 2013). Şekil 17'de Farabi değişim programına katılan öğrenci sayıları verilmiştir.



Şekil 17. Farabi Programına katılan öğrenci sayıları. Yükseköğretim Kurulu (2013). *Farabi Değişim Programı El Kitabı*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi kaynağından uyarlanmıştır.

Mevlana Değişim Programı

Programa adını veren; Mesnevi, Divan-ı Kebir, Fihi Mafih, Mektubat ve Mecalis-i Seba gibi önemli eserlerin de yazarı Mevlana'dır. Mevlana Değişim Programı, yurtiçinde eğitim veren yükseköğretim kurumları ile yurtdışında eğitim veren yükseköğretim kurumları

arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimini mümkün kılan bir programdır. 23 Ağustos 2011 tarih ve 28034 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan yönetmelik ile birlikte yurt dışındaki yükseköğretim kurumları ile ülkemizdeki yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişiminin önü açılmıştır.

Diğer değişim programlarından farklı olarak, hiçbir coğrafi bölge ayrımı olmaksızın değişim programı bünyesindeki hareketlilik bütün dünyadaki yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Değişim programına katılmak isteyen öğrenciler en az bir en fazla iki yarıyıl eğitim için; öğretim elemanları ise en az bir hafta en fazla üç ay süreyle dünyadaki yükseköğretim kurumlarında ders vermek üzere programdan faydalanabilirler. Benzer şekilde dünyanın bütün bölgelerinden de öğrenci ve öğretim elemanları Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına gelebilirler (YÖK, 2015).

Mevlana Değişim Programı’nın öncelikli amacı, yurt içinde eğitim veren yükseköğretim kurumları ile yurt dışında eğitim veren yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimini sağlamaktır. Ayrıca Mevlana Değişim Programı’nın temel amaçları: Türkiye’yi yükseköğretim alanında bir cazibe merkezi haline getirmek, yükseköğretim kurumlarımızın akademik kapasitelerini artırmak, yükseköğretimin küreselleşme sürecine katkıda bulunmak, Türkiye’nin zengin tarihsel ve kültürel mirasını küresel düzeyde paylaşmak, kültürler arası etkileşimin artmasıyla, farklılıklara saygı ve anlayış kültürünün zenginleşmesini sağlamaktır (YÖK, 2015). Aşağıda Tablo 19’da Mevlana Değişim Programı kapsamında giden-gelen toplam öğrenci- öğretim elemanı sayıları verilmiştir.

Tablo 19

Mevlana Değişim Programına Katılan Öğrenci Sayıları

Yıl	Mevlana Giden			Mevlana Gelen		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
2013-2014	14	19	33	39	54	93
2014-2015	36	29	65	14	273	447

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 19'a Mevlana Değişim Programı kapsamında hareketlilik gerçekleştiren öğrenci ve öğretim elemanlarının sayılarının cinsiyet durumları açısından bakıldığında kadınların daha fazla hareketlilik gerçekleştirdikleri görülmektedir. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında, yurt dışına 14 erkek, 19 kadın olmak üzere toplam 33 kişi giderken, 39'u erkek, 54'ü kadın toplam 93 kişi gelmiştir. 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında ise 36'sı kadın, 29'u erkek toplam 65 kişi yurt dışına gitmiş, 14'ü erkek, 273'ü kadın toplam 447 kişi gelmiştir. Mevlana ile yurt dışına giden ve gelen kişi sayılarında bir önceki yıla göre artış olmuştur. Ancak gelen kişi sayısı bir önceki yılı neredeyse beşe katlamıştır.

Öğretim Üyeliği Mesleği

Öğretim üyeliği, üniversite düzeyinde eğitim ve öğretim yapan öğretilere verilen genel bir meslek tanımıdır. Türkiye'de sırasıyla yardımcı doçent, doçent ve profesör unvanları ile çalışanlar öğretim üyesi olarak adlandırılır. Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversitede de öğretim üyelerinin iki asli görevi vardır; bunlardan ilki öğrencilerine üniversite düzeyinde bir şeyler öğretmek, ikincisi ise öğrettiklerini öğrenciler tarafından uygulanabilir veya davranışa dönüştürülebilir veya davranışa dönüştürülebilir beceriler geliştirmek, kısaca eğitmektir. Öğrencisi ve eğitim/öğretim görevi olmayan hiç kimseye öğretim üyesi denilemez, çünkü bunlar bir ön şarttır. Öğretim üyelerinden bazen eğitimle ilgili olarak, bazen eğitimden bağımsız bilimsel araştırmalar yapmaları da istenmekte ve beklenmektedir (Köksoy, 1998). Yükseköğretim Kanunu'nda öğretim elemanları başlıklı beşinci bölümde öğretim üyelerine eğitim ve öğretim görevlerinin yanı sıra başka görevlerde verilmiştir:

- a) Yükseköğretim kurumlarında ve bu kanundaki amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim-öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek,
- b) Yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak,
- c) İlgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek,
- d) Yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek,
- e) Bu kanunla verilen diğer görevleri yapmaktır.

Akademik insan gücü yetiştirme ve istihdamı Türkiye'nin geleceği açısından çok önemli bir sorun teşkil etmektedir. Eğitim girdilerinin başında öğrenciler gelirse ondan sonraki temel girdi de öğretim üyesidir. Dolayısıyla öğretim üyesi yetiştirme sorunu çözülmek zorundadır. Türkiye'nin rekabet gücünün sürekliliğinin sağlanması için, üniversitelerin geliştirilmesi öğretim üyesi kaynağının artırılması gerekmektedir (Bircan, 2007; Korkut, 2001; Tural, 2007).

Öğretim üyeliği babadan oğula geçen veya doğuştan elde edilen bir meslek veya unvan değildir. Nasıl bir meslek unvanına sahip olabilmek için lise tahsili üzerine en az dört ya da beş yıl üniversite tahsili veya meslekte ilerleyebilmek ve uzlaşabilmek için daha ileri bir tahsil veya meslek tecrübesi gerekiyor ise öğretim üyesinin gelişmesinde de benzer bir yol takip edilmektedir (Köksoy, 1998). Tıpkı öğrencileri gibi üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin öğretim kabiliyetlerinin çeşitli aşamalardan geçerek geliştiği söylenebilir. Kugel (1993), "How Professors Develop as Teachers" adlı makalesinde bu konuda yapmış olduğu gözlem ve araştırmaları yansıtmıştır. Kugel'a (1993) göre öğretim üyelerinin gelişme ve olgunlaşmasında birbirinden belirgin bir şekilde farklılıklar gösteren çeşitli evreler vardır. Bunlardan sıfırıncı evre (kuluçka evresi) olarak adlandırdığı doktora eğitimi evresi bunu takip eden beş ana evre ve son olarak "ince ayar evresi" olarak adlandırdığı altı evreden oluşmaktadır. Öğrencileri ile sınıftaki ilişkileri yönünden öğretim üyelerinin birinci, ikinci, üçüncü evreleri öğretim ağırlıklı, beşinci ve altıncı evreleri ise eğitim ağırlıklıdır.

Kısaca öğretim üyesi deneyim kazandıkça, olgunlaştıkça öğrencilerine çok şey öğretmektense daha iyi eğitilmelerini, ezbercilikten ziyade araştırıcılığa-uygulamaya daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini öğrenmektedir. Ancak bu bilince başta erişmesi mümkün olamamaktadır. Adeta işin doğası gereği, bir canlının geçirmesi gereken zorunlu evreler gibi öğretim üyesinin de bu evreleri geçirmesi, yaşaması ilerideki evreler için zorunlu olmaktadır. Bazı öğretim üyelerinin belirli evrelerde geçirecekleri süreler kısalabilir, ancak atlanamaz nitelikte görülmektedir. Bazı öğretim üyeleri için ise bir sonraki evreye geçmek mümkün olmayabilir (Köksoy, 1998).

Akademik Kariyer Çerçeveleri

Başarılı üniversiteler ve akademik sistemler, "en iyi ve en parlak" olanları mesleğe katılmaya teşvik eden, çalışmalarında en verimli olanı ödüllendiren ve akademik çalışma için uygun olmayanları ayıklayan, istikrarlı bir akademik kariyere izin veren akademik

meslek için kariyer yapıları gerektirir. Kaliteyi çeken, verimliliği ödüllendiren ve istikrar sağlayan bir kariyer yapısı olmaksızın, üniversiteler yüksek kaliteli eğitim, yenilikçi araştırma ve "dünya çapında" bir itibar oluşturma misyonunu yerine getiremeyeceklerdir (Altbach ve Musselin, 2008). Etkili ve çekici bir kariyer yapısı iyi tasarlanmış görev/makamlar, iyi yapılandırılmış kariyer bakış açıları, güçlü finansman, kariyer gelişim desteği, çeşitli kariyer yolları için tavsiye ve destek ile paylaşılmış sorumluluk gerektirir (LERU, 2010).

Akademik kariyer süreci bu çalışmada yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının en üst pozisyon olan profesörlük konumuna kadar geçirdikleri yol olarak ele alınmıştır. “Tenure” kelimesi genellikle üniversitelerde iş güvencesi ve profesyonel özerlikle ilgilidir. Her ülkenin akademisyenlerinin profesör konumuna ulaşabilecekleri çeşitli yollar bulunmaktadır. Yabancı alanyazında “tenured” olarak adlandırılan kavram Türkiye’de ömür boyu iş güvencesi olan “kadrolu olmak” kavramının karşılığı olabilir. “Tenure track” kavramı ise bu kadro için oluşturulan “kadro usulü/yöntemi” olarak adlandırılabilir.

Kadro yöntemi parlak zihinleri, kariyerlerinin başında Avrupa üniversitelerine çekmek ve onları bu üniversitelerde tutmak için gerekli görülmektedir. Araştırmacılar için açık ve cazip iş piyasası Avrupa Komisyonu’nun Avrupa Araştırma Alanı [ERA] için beş öncelik olarak ortaya koyduğu amaçlardan biridir (EC, 2012). Bu yöntemin avantajlarından biri de akademisyenlikte devam etmek isteyen bilim adamlarına erken uyarı sağlamasıdır. Yine kadro yöntemi uluslararası yetenek havuzundan üstün yetenekli mezunları çekmek; araştırmacıların yaratıcılık için potansiyellerini ortaya koymalarını destekleme: bilgi, öğrenme ve toplumdaki yararlanmayı en üst seviyeye çıkarmayı amaçlar. Bu amaçları gerçekleştirmek için araştırmacılara daha cazip bir kariyer çerçevesi sunulmalıdır (LERU, 2014; LERU, 2010). Etkili ve cazip kariyer çerçevesi ise şunları gerektirir (LERU, 2010, s. 3):

- a. Hem araştırma ihtiyaçlarına, hem de araştırmacıların kariyer beklentilerine uyan iyi tasarlanmış işler,
- b. Akademik dışındaki görevler de dahil olmak üzere ilerleme yollarını açıkça belirten iyi yapılandırılmış kariyer bakış açıları,
- c. Rekabetçi maaşların verilmesine izin veren güçlü finansman ve kolaylaştırıcı süreçler,

- d. Kariyer geliştirme desteği,
- e. Çeşitli kariyer yolları için tavsiye ve destek,
- f. Üniversiteler, hükümetler ve araştırma finansmanı yapan kamu ve özel sektörü de kapsayan tüm kilit paydaşlar arasındaki araştırma kariyerleri için paylaşılmış sorumluluk.

Akademik kariyer sürecini tanımlamak, anlaşılabilir hale getirmek için çeşitli çerçeveler ortaya konulmuştur. Avrupa Araştırma Üniversiteleri Birliği [LERU]'un (2010) ortaya koyduğu kariyer yapısı dört aşamadan oluşmaktadır:

- I. Aşama Doktora adayı (doktora çalışmaları yapan, öğretim asistanı ya da araştırma asistanı) Türkiye'deki doktora derecesi almamış öğretim yardımcıları, öğretim görevlileri, okutmanlar bu gruba girer.
- II. Aşama Doktora sonrası bilim adamı (doktora sonrası, mesleğe yeni başlayan, kıdemsiz akademisyen) Türkiye'deki doktora derecesi almış öğretim yardımcıları, öğretim görevlileri, okutmanlar bu gruba girer.
- III. Aşama Üniversite hocası (araştırma uzmanı, araştırma yöneticisi, kıdemli akademisyen, kıdemli bilim adamı). Türkiye'deki yardımcı doçent, ve doçentler bu gruba girer.
- IV. Aşama Profesör

Diğer yandan Avrupa Komisyonunun ortaya koyduğu Araştırmacı Kariyeri için Avrupa Çerçevesi [EFR] dört basamaktan oluşan bir kariyer yapısı sunmaktadır (EC, 2011):

- R1 Birinci Aşama Araştırmacı: Doktora derecesine kadar olan aşamayı ifade eder. Türkiye'de doktora derecesi almamış öğretim yardımcıları, öğretim görevlileri ve okutmanlar bu aşamada yer alır.
- R2 Tanınan Araştırmacı. Doktora derecesi almış araştırmacılar bu grupta yer alır. Türkiye'de doktora derecesine sahip öğretim yardımcıları, öğretim görevlileri ve okutmanlar bu aşamada yer alır.
- R3 Kadrolu Araştırmacı. Belli bir düzeyde bağımsızlık kazanmış araştırmacılar bu aşamada yer alır. Türkiye'deki yardımcı doçent, doçent ve kıdemsiz profesörler bu aşamadadır.
- R4 Önde Gelen Araştırmacı. Araştırmasında ya da alanında önde gelen araştırmacılar bu aşamada yer alır. Türkiye'de kıdemli profesörler bu aşamada yer alır.

LERU (2010) her konumla ilişkili olarak özerkliğe vurgu yaparken, EFR araştırmacıların her basamaktaki yeterliklerine vurgu yapmaktadır. R3 ve R4 aşamalarında farklılıklar belirgin hale gelmektedir. İki çerçevede de en üst aşamada (P4 ya da R4) profesörlük bulunmaktadır. Ancak İsviçreli ya da Alman Doçent LERU’da dördüncü aşamada iken, EFR’de üçüncü aşamada bulunabilmektedir. Aşağıda Tablo 20’de LERU (2010) ve EFR’nin akademik kariyer sürecine için sunduğu temel çerçeveler verilmiştir.

Tablo 20

Akademik Kariyer Süreci İçin Temel Çerçeveler

LERU	Aşama (P1)	Aşama (P2)	Aşama (P3)	Aşama (P4)
	Doktora Adayı	Doktora Sonrası Bilim Adamı	Üniversite Hocası	Profesör
	R1	R2	R3	R4
EFR	Birinci Aşama Araştırmacı	Tanınan Araştırmacı	Kadrolu Araştırmacı	Önde Gelen Araştırmacı

Kaynak: European Comission (2011). Towards a european framework for research careers. Brussels ve League of European Research Universities (2010). Harvesting talent: strengthening research careers in Europe kaynaklarından uyarlanmıştır.

Her ülkenin akademik kariyer yapısının farklı olduğu ve yazılı olmasa da farklı kariyer modelleri benimsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin LERU’ya (2014) göre Avrupa’da genel olarak 3 kariyer modeli benimsenmektedir:

- 1- İş başında denetim (deneme süresi, probation) modeli: Başarılı olanların ve gerekli performans kriterlerini yerine getirenlerin daha üst konumlara yükselir, başarısız olanlar yolun dışına çıkar (up-or-out).
- 2- İki aşamalı terfi- Habilitasyon (İkinci bir doktora tezi) gerektiren model: Akademisyenlerin doktora tezine ek olarak ikinci bir doktora tezinin yazılma zorunluluğu var.
- 3- Devlet onaylı merkezîyetçi (devlet memurluğu) model: Akademisyenlerin ömür boyu iş güvencesinin ve daimi kadrolu statüsünün olduğu yoldur.

Yine Kochen ve Himmel (2000) Avrupa genelinde üç akademik kariyer modelinin ortaya çıktığını tespit etmiştir:

1. Model 1 Kurationsız: Kariyer gelişimi hiçbir resmi yol izlemez. İsrail'deki akademik durum bunun en iyi örneğidir. İtalya ve İspanya'da da aynı şekilde herhangi bir akademik yol yoktur.
2. Model 2- Liberal model: Tez ya da dengi profesör olarak atanmak için gereklidir. Buna ek olarak bazı ülkelerde (Norveç, Hollanda) ek olarak ya da zorunluluk olarak araştırma ya da yayın tecrübeleri istenebilir. Bunlar akademik kariyer için ilk büyük adım olarak kabul edilir. Çeşitli varyasyonları olsa da bu model Danimarka, Estonya, İzlanda, İrlanda ve Hollanda'da geçerlidir.
3. Model 3- Habilitasyon: Başarılı bir tez, mesleki eğitim, yüksek kaliteli araştırma yayınları, öğretim tecrübesinin başarılı şekilde yerine getirilmesini içeren güçlü formalize edilmiş işlemlere bağlıdır. Habilitasyon (ya da dengi) Avusturya, Belçika, Hırvatistan, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Almanya, Yunanistan, Macaristan, Slovakya ve İsviçre'de gereklidir.

Akademik Kariyer Sürecini Etkileyen Etmenler

Üniversitelerin kariyer sistemleri akademik kurumlar için referans ve yönlendirme sistemleri olarak hizmet eder. Bu durum uluslararası hareketlilik gerçekleştiren akademik personelin araştırma üniversitelerinde kariyer sistemlerindeki ulusal farklılıkların farkında olmaları açısından oldukça önemlidir (Kreckel, 2017). Bu kariyer yolları oluşturulurken çeşitli etmenler akademik personel politikası oluşturmayı ve istihdamını etkiler. Akademik personel politikalarına ilişkin öncelikler, daha dengeli cinsiyet ve yaş dağılımına odaklanma, yönetici konumundaki akademik personele daha fazla özerklik ve performans kriterinin getirilmesini içerir (Eurydice, 2008, s. 7).

Bu araştırma kapsamında incelenen Altbach ve Musselin, 2008; Altbach ve Pacheco, 2012; Altbach, Reisberg ve Pacheco, 2013; Brechelmacher, Park, Ateş, Campell, 2016; Deloitte, 2014; Dubois-Shaik ve Fusulier, 2013; Fuchs, 1998; Equality Challenge Unit [ECU], 2013a; EC 2012; EPWS, 2012; EU, 2014; EU, 2016; Eurydice, 2008; Forbes Insights, 2012; IDEA, 2013; Jongbloed, 2012; LERU, 2011; LERU, 2012; LERU, 2014 ve OECD, 2015'e dayalı olarak akademik kariyer sürecini etkileyen etmenler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar şeffaf akademik kariyer yolları, cinsiyet dengesi ve çeşitlilik ve maaş durumlarıdır. Takip eden kısımda bu etmenler ayrı ayrı açıklanmıştır.

Şeffaf Akademik Kariyer Yolları

EC (2012), hareketlilik gerçekleştiren personelin önündeki en önemli engel olarak araştırma kariyerlerini daha az çekici hale getiren ve hareketliliği, toplumsal cinsiyet eşitliği ve araştırma performansını engelleyen şeffaf, açık ve liyakata dayalı hak temelli işe alım eksikliğini (s. 10) ifade ederken Deloitte (2014) açık ve şeffaf tanımlanmış kariyer yolları ve ölçütler araştırmacıların tercihlerini etkilediğini belirtmiştir (s. 31). Boş kadrolar halka açık ve yaygın şekilde ilan edilmezse, mümkün olan en iyi yeteneği alma şansı daha sınırlıdır (Deloitte, 2014, s. 47).

Diğer yandan ülkelerin araştırma mükemmelliğine, kurum mükemmelliğine, mükemmelliğin ölçütlerinden olarak gösterilen uluslararasılaşmaya katkı sağladığı (Eurydice, 2013; Kreckel, 2017; Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009; London Communiqué, 2007; University of Executive Board [UEB], 2014) düşünülen uluslararası öğrenci ve öğretim üyelerinin sayısının artırılması için akademik kariyer sistemlerinin, vatandaş olmayanlara-yerleşik olmayanlara açık olması ve ulusal hibelere erişimlerinin kolaylaştırılması, bu kişilerin önündeki yasal ve idari engellerin kaldırılması gereklidir (EC, 2012, s. 10)

Bu bağlamda bir akademik sistem veya bir üniversitenin başarılı olabilmesi için, akademik bir kariyeri sağlayan etkili, adil ve şeffaf bir yöntemin mümkün olmasını, profesyonel ve şeffaf bir sürecin akademisyenler için cazip olmasını ve değerlendirme sisteminin kurulmasını gerektirir. Böylelikle liyakat ödüllendirilebilir ve uygun seçimler yapılabilir. Mesleğe giren akademisyenler, açık ve başarılı bir kariyer yoluna ve yüksek performans standartlarının kariyer istikrarını ve başarısını sağladığına dair güvenceye ihtiyaç duyarlar. Usuller titiz ve meritokratik olmalıdır ve kurumlar, yalnızca yeterliliğin ödüllendirileceğine dair güvence vermelidir (Altbach ve Musselin, 2008). EC'de (2012) Avrupa Birliği üye devletlere, araştırma ortağı kuruluşlara aşağıdaki konularda çağrıda bulunulmuştur (s. 10-11):

1. Açık, şeffaf ve liyakata dayalı araştırmacı işe alımı ilişkin yasal ve diğer engelleri kaldırılması,
2. Ulusal hibelere sınır ötesine erişimi ve hibelerin taşınabilirliğini engelleyen yasal ve diğer engellerin kaldırılması,

3. Tüm Avrupa EURAXESS ağı aracılığıyla araştırmacılara koordine edilmiş, kişiselleştirilmiş bilgi ve hizmetler sağlamak için Taahhüt Bildirimi (Declaration of Commitment)'nın uygulanmasını destekleme,
4. Yenilikçi Doktora Eğitime İlişkin İlkeleri (Principles for Innovative Doctoral Training) uygulayan yapılandırılmış yenilikçi doktora eğitim programlarının kurulumunu ve yürütülmesini destekleme,
5. Boş kadroların EURAXESS İş Portalı'nda, Avrupa Araştırma Kariyer Çerçevesi'nde oluşturulan ortak profilleri kullanarak ilan etme,
6. Boş kadroları açık, şeffaf ve liyakata dayalı işe alma usullerine göre doldurma,
7. Araştırmacıların kariyerini İnsan Kaynakları Stratejisi (HR Strategy for Researchers) doğrultusunda destekleyecek stratejiler geliştirme,
8. Ulusal hibelerin taşınabilirliği ve erişimi için ilkeler tanımlama ve uygulama,
9. Yenilikçi Doktora Eğitim İlkelerine dayalı yapılandırılmış bir doktora eğitimi sağlama,
10. Endüstri ve akademi arasındaki hareketliliği artırmak için yapılandırılmış programları geliştirme ve uygulama.

Açık ve cazip araştırma sistemleri yenilik anlamında güçlü performans göstermektedirler. Araştırma kariyerinin erken basamaklarından itibaren ve kariyer boyunca liyakata ve akademik mükemmelliğe dayalı işe alım, araştırma mükemmelliği araştırma yeteneklerini optimize etme ve böylelikle ERA'yı gerçekleştirmek için bir ön koşuldur. Çeşitli ülkeler, ulusal yetkililer ve/veya araştırma enstitüleri süreci daha şeffaf yapmak için adımlar attıklarını bildirmektedirler (Deloitte, 2014, s. 7). Ancak yine de birçok araştırmacının algısı daha alınması gereken çok yol olduğu yönündedir. Korumacılık ve kayırmacılığın bir takım ülkelerde hala yaygın olduğu ve kurumların yeterince açık ve şeffaf işe alım uygulamalarına sahip olmadığı yönünde inanışları vardır (Deloitte, 2014, s. 7). Bir işe alım sistemi, aşağıdaki kriterlerden bazılarını karşılırsa, açık, şeffaf ve liyakate dayalı olarak tanımlanabilir (Deloitte, 2014, s. 44):

1. İş olanakları/boş kadrolar ulusal web sitelerinde yayınlanır.
2. İş olanakları, ilgili Avrupa çapındaki çevrimiçi platformlarda yayınlanır. ör. EURAXESS
3. İş olanakları/boş kadrolar İngilizce olarak basılır.
4. Kurumlar sistematik olarak seçim panelleri oluşturur.

5. Kurumlar, seçim panellerinin oluşumu için net kurallar belirler.
6. Kurumlar bir seçim panelinin oluşumunu (oluşum şekli kimlerden oluştuğu gibi) yayınlar.
7. Kurumlar seçim kriterlerini iş ilanı ile birlikte yayınlar.
8. Kurumlar boş kadro yayını ile son başvuru tarihi arasında minimum zaman sürelerini şart koşar.
9. Kurumlar, işe alım prosedürünün açık ve şeffaf olduğunu kanıtlamak için sorumluluğu işverene yükler.
10. Kurumlar, başvuranlara yeterli geri bildirim alma hakkı tanır.
11. Kurumların işleyen şikayet mekanizması vardır.
12. Kurumlar, uygun eğitimle işe alım panelleri konusunda personel sağlar.

2003 yılında Avrupa Komisyonu, araştırmacılara işler ve finansman imkânları hakkında güncel bilgi vermek için Avrupa Araştırmacısı Hareketlilik Portalı'nı başlattı. 2008 yılında bu portal, boş kadrolar ve ortaklık programları ile ilgili pratik bilgiler sunan daha geniş EURAXESS - Researchers in Motion portalının bir parçası haline geldi. 2009-2013 yılları arasında bu portaldaki toplam iş ilan sayısı 4997 den 40207'ye çıkmıştır. EURAXESS Portalı aracılığıyla ilan edilen iş sayısı, her bir ülkedeki (uluslararası) şeffaflığın düzeyine ilişkin bir gösterge sağlamaktadır. İşverenler tarafından gönderilen araştırma ile ilgili pozisyonların sayısı hakkında bilgi sağlamaktadır (Deloitte, 2014, s. 46).

EURAXESS Jobs gibi uluslararası meslek platformlarındaki iş ilanları sayısı ve işe alım sisteminin açıklığı arasında pozitif bir korelasyon olduğu varsayılabilir. Bu açık şeffaf ve liyakata dayalı sistemin göstergelerinden sadece biridir. Dolayısıyla sadece buna bakmak yeterli olmasa da bu gösterge ülkelerin işe alım süreçlerinin belli bir düzey açıklığı hakkında genel bir eğilimi gösterebilir. Tek başına bu portalde ilan vermek de yabancı araştırmacıları çekmek için bir çare değildir. Bunların dışında, daha iyi maaş içeren paketler, daha hızlı vize işlemleri gibi bir dizi önlemin bir parçası olmalıdır (Deloitte, 2014, s. 46).

Cinsiyet Dengesi ve Çeşitlilik

Akademik kariyer süreci ile ilgili diğer bir etmen de cinsiyet dengesi ve çeşitliliğidir. Cinsiyet eşitliği kişisel haklar, sorumluluklar ve fırsatlar açısından kadın ya da erkek olup olmadığına bakılmamasıdır (UN, Women, 2014). Cinsiyet eşitsizliğini azaltmada ilerleme

kaydedilse de bu değişim çok yavaş ve ülkeden ülkeye farklı seyir göstermektedir. Erkeklere oranla daha fazla kadın, akademik kariyer yapmayı terk etmektedir (EU, 2015). Yine erkeklere oranla daha az kadın üniversitede üst düzey yönetim pozisyonları için tercih edilmektedir. Kadınlara daha az maaş ödenmekte, fonlardan erkeklere oranla daha az yararlandırılmakta, proje hibe desteklerinden daha az yararlandırılmaktadırlar (EU, 2014; LERU, 2012; OECD, 2015).

Kadınların hem akademik hem üst düzey idari pozisyonlarda az temsil edilmesi toplum için yetenek kaybı, işyeri çeşitliliğın azalmasına yol açmaktadır ki bu da araştırmaların mükemmelliğine muhtemel bir tehdit olarak ifade edilmektedir (European Platform of Women Scientists [EPWS] 2012; EU, 2016; LERU, 2012; EU, 2014). Araştırma mesleğinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğının sebepleri çok yönlüdür. Bunlar, kamu araştırma kurumlarındaki kadınlar için cazip olmayan çalışma koşullarından (örneğin, doğum izni süresince yetersiz iş güvenliği), Avrupa ülkelerinde toplumsal cinsiyet kalıp tiplerinin devam etmesinden ve kadın araştırmacılarıdan ziyade daha erkekler lehine haksız ve muğlak işe alım usullerinden oluşmaktadır (Deloitte, 2014, s. 31).

Açık, şeffaf ve yeteneğe dayalı işe alım sisteminin araştırmalarda mükemmellik ve yenilikçiliğın, kadınları cezbetmenin ve kadın araştırmacıları çekmenin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Deloitte, 2014, s. 50). Tahmin edilebilir, planlanabilir kariyer yolları kadınları da akademi de tutmanın etkili bir aracı olabilir (Dubois-Shaik ve Fusulier, 2013; Equality Challenge Unit [ECU], 2013a; EPWS, 2012; EU, 2016; Forbes Insights, 2012; Fuchs, 1998; LERU, 2014; LERU, 2012; OECD, 2015). Avrupa, hâlâ kadın entelektüel kapasitesinden büyük ölçüde yararlanamamaktadır. Bütün değerlendirme ve işe alma prosedürlerinin şeffaflığı, orta ve üst düzeylerde gereklidir; akademik personel için tutarlı ve istikrarlı istihdam süreçlerine sahip olmak kadınların başarısı için kritik öneme sahiptir (LERU, 2011, s. 25-26).

Bu nedenle cinsiyet eşitliği 2012'den beri yetenek kaybını önlemeyi, araştırmalarda görüş ve yaklaşım çeşitliliği sağlamayı ve mükemmelliği artırmayı amaçlayan Avrupa Ortak Araştırma Alanı (ERA)'nı gerçekleştirmek için beş temel hedeften biri olup Avrupa Komisyonu üye ülkelerinin kadınların araştırma kariyerlerinde ilerlemelerinin önündeki engelleri kaldırmaları için yasal ve politik düzenlemeler yapmaları yönünde çağrıda bulunmuştur (EC, 2014, s. 7). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğının araştırma mesleğine olan etkileri Avrupa ekonomisi için oldukça önemlidir. AB'nin, GSYİH'nın % 3'ü Ar-Ge

harcama hedefine ulaşmak içinse, en az bir milyon yeni araştırma işine ihtiyacı olacağı tahmin edilmektedir. Kadınların bilim ve teknolojiye katılımı, inovasyon kalitesini ve bilimsel ve bireysel araştırmaların rekabet gücünü artırmaya katkıda bulunabilir (Deloitte, 2014, s. 31). Avrupa’da yükseköğretimden sorumlu bakanlar, EHEA içinde ayırım gözetmeme ve yükseköğretime erişimde eşitlik ilkelerine bağlı kalmayı ve öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ayrımcılığın hiçbir türüne maruz bırakılmayacağını taahhüt etmişlerdir (London Cominique, 2007, s. 2).

Son yıllarda özellikle finansal planlama, kadrolama, terfi ve karar verme konusunda özerkliği artan üniversitelerde cinsiyet dengesizliğini gidermek için ve daha şeffaf ve katılımcı kariyere giriş için önlemler alınmaya başlanmıştır. Kadın araştırmacılar için kota koyma, toplumsal cinsiyet eşitliği hedefleri kontenjanları, cinsiyet eşitliği eylem planları, iş-yaşam dengesi sağlama, ileri eğitim, danışmanlık ve yetkilendirme programları ve atama şeffaflığını artırmak için önlemler, çeşitli ülkelerin, kadın bilim insanlarına bilim alanında kadınların farkındalığını arttırmak ve öne çıkan kadın araştırmacılara mükemmellik ödülü (Athena (Hollanda), Minerva (Hollanda), Käthe Leichter (Avusturya), Maria Skłodowska-Curie (Polonya), Milada Paulova (Çek Cumhuriyeti) ödülü gibi) vermesi, Araştırmacılar için Avrupa Şartları ve İşe Alma Kuralları belgesi, Athena SWAN Yasası (İngiltere), Toplam-E-Kalite (Almanya), Kadın Profesörler Programı (Almanya), Aspasia (Hollanda), BALANSE (Norveç), Sapere Aude (Danimarka) programları bu önlemlerden bazılarıdır (EC, 2014; Deloitte, 2014).

Bu önlemlere rağmen araştırmalar, ülkelerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ulaşmaktan çok uzakta olduğunu göstermektedir. Yükseköğretimin ilk iki kademesinde kadınların oranı erkeklerinkinden daha yüksek iken, kadınların doktora düzeyindeki oranı daha düşüktür. Akademik pozisyonlarda durumun daha da farklılaştığı ve yüksek (daha prestijli) akademik pozisyonlarda, özellikle de üst düzey görevlerde ve karar alma organlarında kadınların bilim ve teknolojiye katılım oranı erkeklerinkinden oldukça düşük olduğu görülmektedir (Deloitte, 2014, s. 30).

Maaş Durumları

Diğer yandan, akademisyenlere sunulan fırsatlar da üniversitenin mükemmelliği ve kalitesi için, uluslararası öğrencilerin hem öğrenim görmek hem de akademik kariyer için ülke tercihi yapmasında önemli rol oynamaktadır (Jongbloed, 2012). Cazip çalışma koşulları

yetenekli kişileri araştırma kariyerine çekmek ve en üst kalitede araştırma sonuçlarını sağlamak için kilit roledir. Ancak özellikle kariyerlerinin başındaki birçok araştırmacı için kısa, sabit dönemli sözleşmeli ya da hiç sözleşmesiz çalışmaktadırlar. Böyle durumlarda, sigorta sözleşmeleri genellikle sosyal güvenlik hükümlerini kapsamamaktadır ya da sözleşmeler daimi sözleşmelerde yer alan özellikle de ebeveyn, işsizlik ve yaşlılık ödemeleri gibi sağlık güvencelerini kapsamamaktadır (Deloitte, 2014, s. 8). Çoğu ülkede üniversitede akademik kariyer yapmak isteyen genç akademisyen adaylarının 40 yaşından önce kadro almak ya da daimi süreli sözleşmeli çalışma oranları düşüktür (Stanchi, 2010).

Maaşlar şüphesiz en iyi ve en yetenekli öğretim elemanlarının ülke ve kurum tercihlerinde en önemli motivasyon kaynaklarından. Eğer maaşlar düşükse, “en iyi ve en parlak” olanlar çekilemeyecektir (Altbach ve Pacheco, 2012, s. 2; Altbach, Reisberg ve Pacheco, 2013; Brechelmacher, Park, Ateş, Campell, 2016; IDEA, 2013; Jongbloed, 2012). Akademisyenler ülke ve üniversite tercih ederken sadece maaşa bakmamakta, bunun yanında diğer sosyal ve özlük haklarına, üniversiteden ve diğer kaynaklardan alabileceği diğer ödemelere (ücretlendirme paketi olarak adlandırılmakta) bakmaktadırlar (Altbach ve Pacheco, 2012).

Birçok ülkede akademik maaşlar en üst ödeme alan sınıftakiler hariç orta sınıf bir yaşam standardı sağlamamaktadır. Maaş yetersiz kaldığında veya ek gelir elde edilmesi gerektiği zaman, profesörler, "birincil" kurumlarında ek dersler vermek, yarı zamanlı olarak ikinci bir kurumda (genellikle özel bir yerde) öğretim yapmak, danışmanlık vermek hatta tamamen farklı bir alanda çalışmak gibi ilave işlerde bulunmayı tercih etmektedirler. Bazı profesörler kendi kurumları tarafından karlı faaliyetlere katılmaya teşvik edilmektedir; Bazen başka kurumlarda çalışmalarına engel olunmakta ya da yasaklanmaktadır (Altbach ve Pacheco, 2012 s. 2).

Satın alma gücü paritesine göre Avrupa Birliği üyesi olmayan ülkelerin EFR (2011)'e dayalı tüm kategorilerde (R1-R4) AB üyesi ülkelere daha iyi ödeme yaptığı belirtilmektedir. R2 seviyesinde R1 seviyesi ile uçurum % 5- % 10 arasında, R3 ve R4 seviyesinde R1 ile olan uçurum yaklaşık % 25'tir. En iyi ödeme yapan ülkeler arasında ABD (R2-R4), Brezilya (R1-R4), İsviçre (R2-R4), Kıbrıs (R2-R4), Hollanda (R3, R4), İrlanda (R4) ve Belçika (R1) yer almaktadır (Deloitte, 2014, s. 7).

Araştırma üniversiteleri öğretim kurumlarından daha fazla maaş sunmaktadırlar. Genelde devlet üniversiteleri özel üniversitelere göre daha iyi maaş vermektedir (Etyopya, Fransa, Suudi Arabistan, Türkiye ve Amerika istisna). Maaşları belirleyen faktörler sıralama, kıdemlilik, akademik dereceler ve yayınları içerir. Ülkelerin çoğunda akademik maaşlar disipline göre farklılaşmaktadır. Üniversitelerin iş piyasasının diğer sektörleri ile yetenek için rekabet halinde olduğu tıp, hukuk, iktisat ve maliye gibi bölümlerde maaşlar daha yüksektir. Ancak devlet memurluğu normlarının ya da eğitim bakanlığı aracılığıyla maaşların belirlendiği ülkelerde maaşlar ülkelerdeki piyasa koşullarını, akademik disiplini ya da üretkenliği yansıtmayabilir (Altbach, Reisberg ve Pacheco, 2013, s. 96).

Uluslararasılaşmanın Akademik Kariyer Sürecine Etkisi ve Türkiye’de Yaşanan Dönüşüm

Türkiye’de yükseköğretimle ilgili yapılan düzenlemelere ve yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında yükseköğretimin yapılandırılmasına ilişkin çalışmalar göze çarpmaktadır (Aktan, 2007; Altbach, 2012; Altbach, 2004; Altbach ve Teichler, 2001; Biçerli, 2011; Bircan, 2010; Bolay, 2011; Bostrom, 2009; Çetinsaya, 2014; Doğan, 2013; Erdem, 2012; Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012; Erdoğan, 2013; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2006; Ergüder, Şahin, Terzioğlu ve Vardar, 2009; Günay, 2011; Korkut, 1984; Köksoy, 1998; Küçükcan ve Gür, 2009; Mızıkacı, 2006; Özer, Gür ve Küçükcan, 2011; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012; Şenses, 2007; Şimşek, 2011; TÜSİAD, 2008). Diğer yandan öğretim elemanı seçme, atama, yükseltme ve yetiştirme başlı başına bir sorundur (Korkut, 2001; Tural, 2007).

Yükseköğretim kurumları; kendilerinin ve yeni kurulmuş ve kurulacak diğer yükseköğretim kurumlarının ihtiyacı için yurt içinde ve dışında, kalkınma planı ilke ve hedeflerine ve Yükseköğretim Kurulunun belirteceği ihtiyaca ve esaslara göre öğretim elemanı yetiştirirler. Öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerin araştırma görevlisi kadroları, araştırma veya doktora çalışmaları yaptırmak üzere başka bir üniversiteye, Yükseköğretim Kurulunca geçici olarak tahsis edilebilir. Bu şekilde doktora veya tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik payesi alanlar, bu eğitimin sonunda kadrolarıyla birlikte kendi üniversitelerine dönerler.

Yurt içi veya yurt dışında yetiştirilen öğretim elemanları, genel hükümlere göre bağlı oldukları yükseköğretim kurumlarında mecburi hizmetlerini yerine getirmek zorundadırlar.

Bu mecburi hizmet, eş durumu ve sağlık mazeretleri hariç olmak üzere başka yükseköğretim kurumlarında ve kamu kurum ve kuruluşlarında yerine getirilemez. Bu yükümlülüğü yerine getirmeyenlere, yükseköğretim kurumlarında görev verilmez. Özel kanunlarla getirilen mecburi hizmet çalışmaları bu hüküm dışındadır (2547 sayılı kanun, madde 35).

Türk Yükseköğretim Sistemindeki uluslararasılaşma çalışmalarına bakıldığında birçok çalışmada olduğu gibi uluslararasılaşmanın tanımı akademik hareketliliğe, küresel ya da çok kültürlü eğitime, saha çalışmalarına, yurtdışında öğrenime indirildiği görülmektedir (İÜ, 2012; Özdemir ve Yılmaz, 2013; Özer, 2012; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Ancak Knight (2011) ve De Wit (2011b) bunun uluslararasılaşma hakkındaki yanlış bilinenlerden biri olduğunu belirtmektedirler. Ulusal ve uluslararası stratejiler geliştirmenin de uluslararasılaşma etkinlikleri üzerinde olumlu etkileri olacağı belirtilmektedir (Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], 2008). Kapsamlı bir uluslararasılaşma stratejisi uluslararası öğrenci ve personel hareketliliği, müfredatın uluslararasılaşması ve geliştirilmesi ve stratejik işbirliği, ortaklık ve kapasite geliştirme gibi alanları kapsamalıdır (EU, 2013a).

Uluslararasılaşma çalışmaları yapılırken hangi bakış açısının göz önünde bulundurulduğu önemlidir. Süreç yaklaşımı açısından bakıldığında uluslararasılaşma çalışmaları program ve örgütsel stratejiler olmak üzere başlıca iki anahtar bileşenden oluşur. Program stratejileri yükseköğretim kurumunun ana işlevlerinin uluslararası boyutla bütünleştiren akademik etkinlikler ve hizmetlerdir. Ancak ne kadar çok program ve etkinlik olursa olsun, bu istikrarlı bir bağlılık ve yapı tarafından desteklenmezse, destekleyenlerin kurumdan ayrılması ile birlikte yeni öncelikler doğar, uluslararasılaşma önemini kaybeder. Örgütsel stratejiler ise uluslararası boyutun uygun politika ve yönetsel sistemler geliştirerek kurumsallaşmasını sağlayan etkinlikleri içerir. Bu etkinliklerden biri de öğretim üyesi yetiştirme ve atama politikası oluşturmaktır.

Yükseköğretim kurumlarının mükemmelliği ancak rekabetçi ve nitelikli akademik personelle belirlenebilir (Altbach ve diğerleri, 2012; Birmingham Üniversitesi, 2014a; Grapragasem, Krishnan ve Manser, 2014). Bu nedenle en iyi ve en yetenekli öğrencilerin bulunduğu uluslararası öğrenci havuzundan en iyi öğrencileri çekmek, bu yolla ekonomiye katkı sağlamanın en önemli yollarından biri en iyi ve yetenekli öğretim üyelerini Türk

üniversitelerine çekmek, halihazırda Türk üniversitelerinde çalışan geleceği parlak araştırmacıları Türkiye’de tutmaktan geçmektedir.

Yurtdışından gelen öğrencilerin yaşadığı sorunların başında dil problemlerinin geldiği alanyazındaki birçok araştırma ile teyit edilmiş olup çalışmanın ilgili araştırmalar kısmında geniş bir şekilde ele alınmıştır. 2547 sayılı yasa ile getirilen Merkezi Yabancı Dil Sınavı ile akademik kariyer sürecinde çoğu unvan için yabancı dil zorunlu ön koşul öne çıkmıştır. Bu yasa, doçentliğe yükseltme gibi profesörlüğe yükseltmek için de merkezi yabancı dil sınavında başarılı olma zorunluluğu getirmiştir. Gazi Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi gibi köklü üniversitelerde profesörlüğe yükseltilmeye gerekli ek şartlar arasında önceki yıllarda yapılan Merkezi Yabancı Dil Sınavı yerine üniversitenin kabul ettiği yabancı dil sınavlarında 80 puan almış olma şartı bulunmaktadır. Profesörlük ve doçentlik kadroları için bu çalışma kapsamında incelenen üniversitelerin belirledikleri ek/yardımcı kriterler büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Boğaziçi Üniversitesi’nde öğretim üyesi kadro ilanları için talepler, fakültelerde ve yüksekokullarda ilgili bölümler enstitülerde anabilim dalları tarafından fakülte, enstitü veya yüksekokullara iletilir. Fakülte, enstitü veya yüksekokulların kurul veya yönetim kurulları talepleri Rektörlüğe iletirler. Kadro ilanları rektörlük tarafından yapılır. Boğaziçi üniversitesinin öğretim üyesi atama ve yükseltme esasları incelendiğinde en göze çarpan özellik YÖK öğretim üyelerinin yükseltilmelerindeki asgari akademik şartlardan olan "yabancı dil sınavında başarılı olmak" kriterine ek olarak yabancı dil sınavı için oluşturulan dil jürisi ayrıca adayın başvurduğu birimde kamuya açık ve İngilizce olarak yapacağı bir sunuşu dinleyerek İngilizce ders verebilme yeteneğini değerlendirir. Jürinin hazırlayacağı rapor adayın dosyasına eklenir. İlk kez yapılacak atamalarda tüm pozisyonlar için bu sınav uygulanır. *Yardımcı doçent* atamalarında jüri ilgili dekan, enstitü veya yüksekokul müdürü tarafından, ilgili yasaya uygun olarak, biri ilgili bölüm veya anabilim dalı başkanı, biri de üniversite dışından olmak üzere, bölüm veya anabilim dalı tarafından önerilen jüri listelerinden seçilen üç profesör veya doçent olarak belirlenir. *Doçent* atamalarında jüri üniversite yönetim kurulu tarafından, ilgili yasaya uygun olarak, biri ilgili Bölüm veya anabilim dalı başkanı, en az biri de üniversite dışından olmak üzere, bölüm veya anabilim dalı tarafından önerilen jüri listelerinden ad çekme yoluyla seçilen üç profesör olarak belirlenir. *Profesörlük* yükseltme ve atamalarında jüri üniversite yönetim kurulu tarafından, ilgili yasaya uygun olarak, en az üçü başka üniversitelerden olmak

üzere, bölüm veya anabilim dalı tarafından önerilen jüri listelerinden ad çekme yoluyla beş profesör olarak belirlenir. Tüm jüriler gizlidir, ilan edilmez. Yardımcı doçentlerde dekan/müdür, doçent ve profesörlerde rektör jürilerden yazı ile raporlarını ister. Jüri raporlarının kişiye özel olarak ilgili dekana /müdüre veya rektöre gönderilmesi ve rapor metninde sunuş yazısı dışında jüri üyesini belirleyecek bir ifade veya işaretin bulunmaması istenir.

Yine Boğaziçi Üniversitesi'nde YÖK'ün belirlediği asgari akademik şartların dışında tüm jürilerdeki öğretim üyelerinden yönetmeliğin madde 9, madde 10 ve madde 11'deki ilke ve isterleri mümkün olabildiğince dikkate alarak adayların özgeçmişlerini ve eserlerini inceledikten sonra "Aday(lar)ın kendi bilim alanına katkısı nedir?, ne derecede önemlidir?", "Aday(lar) son beş yılda aynı düzeyde hakemliğini yaptıkları diğer adaylarla nasıl karşılaştırılır?", "Birden fazla aday olduğu durumlarda, adayların tercih sırası ne olmalıdır?" sorularını yanıtlamaları istenir. Adayların aşağıda belirtilen en az isterleri karşılamaları gerekir. Bu isterlere ek olarak bölümler/birimler başka isterler de ekleyebilirler (Madde 10).

1. Doktorasını Boğaziçi Üniversitesi'nden alan bir adayın Boğaziçi Üniversitesi'nde öğretim üyesi atanabilmesi için, doktorayı alma tarihinden sonra en az iki yıl üniversite ile ilişkisinin kesilmiş ve kendi uzmanlık alanında çalışmış olması.
2. a) Yardımcı doçentler için en az bir başlıca eser. (Birimler gerekli gördükleri durumlarda rektör ve üniversite yönetim kurulunun onayını alarak bu isteri erteleyebilirler).
- b) Doçentlik için doktora sonrası en az iki olmak üzere toplam en az üç başlıca eser.
- c) Profesörler için doçentlik sonrası en az üç olmak üzere toplam en az altı başlıca eser.

Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Yükseltme ve Atama Esaslarının 9. maddesinde "başlıca eser" kapsamında değerlendirilen yayınlar aşağıda tanımlanmıştır.

1. Science Citation Index (SCI), Science Citation Index Expanded (SCIE), Social Sciences Citation Index (SSCI) Arts and Humanities Citation Index (AHCI) tarafından taranan dergilerde yayımlanan özgün makaleler, (Bu makaleler, yayına kabul edildikleri belgelendiği takdirde başlıca eser kapsamında değerlendirilebilirler.)
2. Uluslararası niteliğe sahip hakemli dergilerde yayımlanan özgün makaleler,

3. Saygın uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanan kitaplar ve kitap bölümleri.

Doçentlik unvanının alınmasından sonra yapılan yayınların adaylar tarafından Boğaziçi Üniversitesi'nde doçentliğe yükseltilme başvuru dosyasına dahil edilmesi durumunda, bu yayınlar daha sonra profesörlüğe yükseltilmede kullanılamaz. Ayrıca üniversitedeki çeşitli alanlara göre atama ve yükseltme için farklı asgari şartlar bulunmaktadır. Bunlardan beşeri bilimler ve eğitim bilimlerinin isterleri aşağıda incelenmiştir.

Boğaziçi Üniversitesi'nde beşeri bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında diğer üniversitelerden farklı olarak profesörlük ve doçentlik kadrolarına atanmak için gerekli SSCI tarafından taranan dergilerde yayınlanmış veya yayına kabul edilen en az bir makale dışında diğerlerinin saygın *uluslararası* yayın (hakemli dergi, kitap bölümü veya kitap) olması zorunluluğu bulunmaktadır. Doçentlik ve profesörlük atamalarında adayların değerlendirilmesinde ayrıca aşağıda belirtilen ölçütler kullanılır:

- a) Araştırma faaliyetlerinin niteliği ve niceliği,
- b) Yurt içinde ve yurt dışında yayımladığı makale, bildiri ve kitaplar,
- c) H- indeksi dahil, atıf indeksleri ve diğer atıflar,
- d) Seminer, kongre, kısa süreli eğitim kursları, mesleki dernek çalışmaları gibi faaliyetlere katılarak ve organize ederek mesleğinin gelişmesine katkısı,
- e) Araştırma birimi ve laboratuvar yönetmek, kurmak ve geliştirmek gibi faaliyetler ile araştırmanın kurumsallaştırılmasına katkısı,
- f) Yönettiği lisansüstü tezleri,
- g) Ders vermedeki başarısı, geliştirdiği ders ve ders programları, açtığı yeni eğitim alanları,
- h) Araştırma ve eğitim faaliyetleri ile üniversite dışından sağladığı kaynaklar,
- i) Yöneticilik, komisyon üyelikleri gibi faaliyetler ile üniversite yönetimine katkıları.

Bu ölçütlerden "ders vermedeki başarısı, geliştirdiği ders ve ders programları, açtığı yeni eğitim alanları" ve "araştırma ve eğitim faaliyetleri ile üniversite dışından sağladığı kaynaklar" kriterleri atama ve yükseltilme kriterleri incelenen diğer üniversitelerde profesörlük ve doçentlik kadrolarına atanmak için belirlenen ek kriterler arasında yer almamaktadır. Fakülteler ve yüksekokullarda ilgili bölüm ve enstitülerde ilgili anabilim

dalı, tam zamanlı öğretim elemanlarının katılımı ile aday hakkında görüş oluşturur. Bu görüşte adayın madde 10'da belirtilen en az isterleri karşılayıp karşılamadığı ve madde 11'de belirtilen ölçütlere göre nasıl değerlendirildiği açıkça ifade edilir. Bölüm veya anabilim dalı görüşüne, kapalı oyla yapılan oylama sonucu eklenir. Bölüm veya anabilim dalı görüşü aday dosyasına konur. Adaylar ile ilgili yapılan bu işlem diğer üniversitelerde bulunmamaktadır.

Aday dosyası tamamlandığında, akademik işlerden sorumlu rektör yardımcısı tarafından üniversite yükseltme ve atama esaslarına göre incelenir ve değerlendirme sonucu yardımcı doçentler için rektöre, doçent ve profesörler için üniversite yönetim kuruluna sunulur. Bu madde yardımcı doçentlerin tekrar atamalarında uygulanmaz. Yardımcı doçentler için rektör, doçent ve profesörler için üniversite yönetim kurulu, akademik işlerden sorumlu rektör yardımcısının değerlendirmesini göz önünde bulundurarak atama kararını alır, atama rektör tarafından yapılır.

Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde atama ve yükseltme kriterleri bölümler arası benzerlik gösterirken incelenen diğer üniversitelerle farklılaştığı en önemli noktalar uluslararası çalışmalardan ve ders değerlendirmesinden alınması gereken minimum puan olarak göze çarpmaktadır. Uluslararası çalışmalardan doçentlik kadrolarına atanma için en az 80; profesörlük kadrosuna atanmak için en az 150 puan alma şartı bulunmaktadır. İncelenen diğer üniversitelerde uluslararası etkinlikler için minimum puan belirtilmemekte ve zorunluluk olarak öne çıkmamaktadır.

Yine ders değerlendirmesi Boğaziçi Üniversitesi'nde doçentlik ve profesörlük atamalarında adayların değerlendirilmesinde alması gereken herhangi bir minimum puan belirtilmezken ODTÜ'de hem doçentlik hem profesörlük için son 6 dönem ortalamasının 4.00'ten yüksek olması ya da normalize edilmiş puanın fakültenin üst % 80'lik diliminde olması gerekmektedir. Profesörlük ve doçentlik kadrosuna atamalarda, ders değerlendirmesi kriterinin sağlanamaması durumunda, Fakülte İnsan Kaynakları Komisyonu (FİKK) adayın eğitimcilik performansını değerlendirir ve performansın yeterli görülmemesi durumunda adaydan ek yayın puanı istenir. Ek yayın puanına ilişkin esaslar Senato tarafından belirlenir. ODTÜ'de ilk kez öğretim üyesi olarak görev alacak adayların (daha önce aşağıda belirtilen koşulları sağlamış olanlar hariç);

1. Yabancı Dil Sınavı'ndan (YDS), Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı'ndan (ÜDS), Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı'ndan ODTÜ Senatosu

tarafından kabul edilen ve YÖK tarafından onaylanan minimum puanları almış olmak veya bu puanlara eşdeğerliği Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] tarafından kabul edilen yabancı dil sınavlarından belirlenen puanı almış olmak.

2. Atanabilmek için üniversitenin öğretim üyesi olarak atanacaklar için yaptığı İngilizce dil sınavında başarılı olmaları gerekir.

Başvuru yapabilmek için gereken minimum koşulların sağlanması yükseltme ve atama için gerekli koşul olup, yeterli bulunmayabilir. Esas olan jüri değerlendirmesidir ve jüri raporlarında, adayın eserlerinin ve çalışmalarının içerikleri açısından değerlendirilmeleri beklenir. ODTÜ’de ilk kez öğretim üyesi olarak görev alacak adayların aşağıdaki koşulları da sağlaması gerekir:

- a. Yurt dışında tanınmış bir üniversiteden doktora derecesi almış olması, ya da
- b. Yurt içi üniversitelerden doktora derecesi alındıysa, ya doktora sonrasında, yurt dışında tanınmış bir üniversite, araştırma veya uygulama kurumunda “akademik üretim süreçlerine” en az iki dönem boyunca katılmış olması ve bu çalışmaların ürünlerinin ilgili FİKK’in olumlu görüşü ve Fakültenin önerisiyle Rektörlükçe onaylanması, ya da yurt dışındaki uluslararası tanınmış kurum ve kuruluşlarca yapılan değerlendirmelerle dünyada alanının en seçkinleri arasına girdiğinin ortaya konulması, bu yönde uluslararası belge ve ödüllere sahip olması ve bunun FİKK’in olumlu raporuna ve Fakülte/Enstitü Yönetim Kurulu önerisine dayanarak Üniversite Yönetim Kurulu’nca onaylanması.
- c. Doktorası ODTÜ’den olan adaylar için, ayrıca, ilgili FİKK değerlendirmesine dayanan fakülte önerisinin rektörlükçe onaylanması.
- d. Yasada öngörülen değerlendirme sürecine ek olarak, adayın İngilizce ders verebilme, eğitim ve araştırma yapabilme yeteneklerini ölçmek amacıyla, adaydan tümüyle İngilizce olarak bir seminer vermesi istenir. Adayın bu seminerde başarılı bulunması gerekmektedir. ODTÜ’de daha önce bu semineri vererek başarılı bulunmuş adayların bu semineri tekrar vermesi zorunlu değildir.

Türk Yükseköğretim Sisteminin uluslararasılaşabilme hedeflerine ulaşabilmesi, uluslararası öğrencilerin hareketliliğinden maddi ve manevi kazançlar sağlanması, eğitim yatırımları yapması için var olan insan gücünü bu amaçlara uygun standartlarda yetiştirmesi gereklidir. “İyi öğretim üyesi iyi öğrencileri çeker” düşüncesinden hareketle

Times Higher Education World University Rankings’de ilk 100 üniversite arasına en fazla sayıda üniversite sokmayı başarmış Avrupa ülkelerinin akademik kariyer süreçlerine değişik boyutlarıyla ele almak gereklidir. Bu ülkeler araştırmanın da konusunu teşkil eden uluslararasılaşmanın en önemli ögesi olan uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettiği ülkelerdir. Sistemlerin uluslararası tanınırlığı ve öğrenci çekme potansiyeli, içeride ve dışarıda kolay anlaşılabilir olmasıyla ilgilidir (Sorbonne Deklarasyonu, 1998). Bu tür bir çalışma araştırmanın konusu çerçevesinde yapılacak değişiklik ve yeniliklerin daha sağlam temeller üzerine kurulmasına katkı sağlayabilir.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de ve yurt dışında yükseköğretimde uluslararasılaşma, akademik kariyer yapma ve uluslararası öğrencilerle ilgili olarak doğrudan ya da dolaylı olmak üzere bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan konu ile ilgili olduğu düşünülenlerin bazılarına aşağıda değinilmiştir.

Kreckel (2017), “University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared” başlıklı çalışmada batı üniversitelerinin dünyanın herhangi bir yerinde batılı olmayan akademik kültürler için rol model olduğunu belirterek Almanya, Fransa, Büyük Britanya ve ABD gibi dört batı ülkesinde farklı akademik kariyer sistemlerine sahip güçlü bilim sistemlerinin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Akademik kariyer sistemlerinin Almanya’da Habilitasyon modeline, Büyük Britanya’da Tenure modeline, Fransa’da Habilitasyon ve Tenure Modeline, ABD’de Tenure-Track modeline ve Rusya’da Chair modeline dayanan kariyer sistemlerinin olduğunu ve Avrupa’da ya da Avrupa dışında ülkelerin çoğundaki akademik kariyer sistemlerinin de bir ya da birkaç batı ülkesinden etkilendiğini belirtmiştir.

Aliyev ve Öğülmüş (2016), “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürlenme Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmalarının amacı farklı kültürlerden gelen bireylerin eğitim ortamlarında kültürlenme düzeylerini incelemektir. Çalışma, kültürlenmenin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı tarama modelinde bir araştırmadır ve Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin eğitim ortamındaki kültürlenme düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada elde ettiği bulgulara göre, yaş arttıkça bütünleşme stratejisinin daha fazla tercih edildiği saptanmıştır. Türkiye’de kalış süresi, diğer gruplara göre daha az olan katılımcıların daha çok asimile olduğu görülmüştür. Kafkasya’dan gelen

katılımcıların kültürlenme stratejilerinden özellikle bütünleşme stratejisini, Ortadoğu'dan ve Avrupa'dan gelen katılımcılara göre daha belirgin olarak tercih ettikleri, Türkiye'de kendi ülke vatandaşlarıyla ikamet eden kişilerin ayrılma puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

IIE [Institute of International Education] (2015), "What international students think about U.S. Higher Education: Attitudes and perceptions of prospective students from around the World" uluslararası öğrencileri Amerika'ya çeken nedenleri, hangi alanda okumak istediklerini, karşılaştıkları engelleri tespit etmek amacıyla başlıca beş gönderici (Amerika'ya öğrencileri okumaya gelen) bölgeden seçilen ülkelerden öğrencilerle tercih ettikleri yerler, yurt dışında okuma nedenleri, karşılaştıkları engeller, başlıca bilgi kaynakları ve diğer ülkeler ve Amerika hakkındaki düşünceleri hakkında bir araştırma yapılmıştır. Bulgular ise şu şekildedir:

1. Öğrencilerin % 74'ü Amerika'yı gidilecek yerlerin başına koymuş böylelikle Amerika öğrencilerin çoğu tarafından gidilecek ülke olarak tercih edilmiştir.
2. Öğrencilerin % 77'si Amerika'yı yüksek kalitede bir eğitime sahip olarak algılamaktadırlar.
3. Dünya genelinde öğrencilerin % 78'i Amerika'nın farklı öğrenci çeşitliliğine uyan geniş çeşitlilikte okulları ve programları olduğunu düşünmektedirler.
4. Öğrencilerin karşılaştıkları engellerin başında maliyet gelmektedir. Öğrencilerin % 62'si Amerika'daki harçların pahalı olduğunu belirtmişlerdir.
5. Vize almaya ilişkin kaygılar ise ülkeden ülkeye değişmektedir. Türkiye'de öğrencilerin % 22'si vizeyi engel olarak görürken, Fransa'da % 73 'ü engel olarak görmektedir.
6. Öğrencilerin Amerika'yı ilk sırada tercih etmelerinin temel nedenleri ise eğitimin kalitesi, program ve okul çeşitliliği ve Amerika'da hoş karşılanmalarıdır. Öğrencilerin temel engelleri ise harç ücretlerinin pahalılığı, vize almadaki zorluk (Ancak ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu öğrenci vizesi için hiç başvurmamışlar), İngilizcenin birinci dil olarak kullanılmadığı ülkelerde dil problem

Karataş Acer (2015), “Türkiye’de yükseköğretimin genişlemesinin yeni kurumsalcılık perspektifi açısından incelenmesi” başlıklı çalışmasında Türk devlet üniversitelerinin yapısal özelliklerini incelemek ve üniversitelerde görev yapan öğretim elamanlarının algılarına göre üniversitelerde ne tür örgütsel modellerin olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Karataş Acer (2015), çalışmasında nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem (mixed type methods) kullanmış, üniversitelerin yapısal ve sembolik özelliklerinden, akademik performans durumlarından, web-sitelerinden elde ettiği nitel verileri devlet üniversitelerinde görülen örgütsel modelleri belirlemek için elde edilen nicel veriler ile birleştirmiştir. Sonuç olarak, Türk yükseköğretim sistemindeki nicelik ile nitelik konusunda üniversitelerin artan sayısına paralel olarak kalitelerinin de artmadığını; aynı zamanda, çeşitlilik ve homojenleşme konusunda ise yeni açılan üniversitelerin yüksek derecede bürokratik üniversite modeli sergilemelerinden dolayı giderek eş biçimli ve benzer özellikler göstererek Türk yükseköğretim sisteminin aynışmasını sağladığını tespit etmiştir.

Özoğlu, Gür ve Coşkun (2015) tarafından uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme sebepleri ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymak üzere yaptıkları “Factos Influencing International Students’ Choice to Study in Turkey and Challenges They Experience in Turkey” başlıklı çalışmada 37 uluslararası öğrenci ile yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme yapılmıştır. Elde ettikleri sonuçlar coğrafi yakınlık, kültürel, tarihi, dini ve etnik özelliklerin uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde öne çıkan etkenler olduğu ortaya koymuştur. Eğitim kalitesi, yaşanabilirlik, eğitim, burs imkanları, aile ve arkadaş tavsiyeleri de öğrencilerin karar verme sürecinde etkili olan diğer faktörlerdir. Gelmeden önce geldikten sonraki süreçte yeterli rehber ve bilgi eksikliği öğrencilerin yaşadığı zorluklarında başında gelmektedir.

Avrupa Komisyonunun (2014) yaptığı “Gender Equality Policies in Public Research” başlıklı araştırma sonucuna göre araştırma kapsamına alınan ülkelerden toplumsal cinsiyet eşitliğinin uygulanmasına ilişkin olarak aralarında Türkiye, Yunanistan, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Macaristan, Hırvatistan gibi ülkelerin bulunduğu 17 üye ve 2 ilgili ülke “aktif olmayan” ülkeler olarak tanımlanmıştır. Bunun çeşitli sebepleri var: ‘Daha düşük yenilikçi’ akademik sistemler toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili politik etkilere daha az tepki verici görünmektedir. Buna karşın, toplumsal cinsiyet politikası uygulamalarında ‘daha yüksek yenilikçi’ sistemler ‘Finlandiya, Norveç, İsveç, Danimarka ve İzlanda küresel lider

kategorisindedirler. Cinsiyet eşitliği konusunda bu ülkelerden ilerde proaktif olan ülkeler ise Avusturya, Belçika (Flandre), Almanya, Hollanda ve İsviçre'nin yanı sıra İngiltere, İrlanda ve İspanya'dır (EC, 2014).

LERU (2014), "Tenure and tenure track at LERU universities: Models for attractive research careers in Europe" başlıklı çalışmalarında LERU üniversitelerinde kariyer yolu "tenure-track" uygulanmasının başlangıç aşamasını incelemişler, uygulama ve geliştirme işlemlerine ülkelere özgü ve akademik kültürel engelleri tanımlamışlar. Sonuç olarak LERU üniversitelerinde ve sistemin uygulandığı ülkelerde tenure-track'in uygulanmasına ilişkin üç model tespit etmişlerdir:

1. İşbaşında denetim (deneme süresi)
2. İki aşamalı terfi ve habilitasyon
3. Devlet Onaylı Merkeziyetçi Model (devlet memurluğu)

ESI'nın (2014) "Türk öğrenciler, Tecrit ve Erasmus sorunsalı" başlıklı raporu daha fazla Türk öğrencinin yurtdışına gitmesinin önündeki engelleri yabancı dil eksikliği, pek çok üniversitenin yabancı üniversitelerle işbirliği anlaşmaları imzalamalarını zorlaştıran, yabancı öğrenciler için Türkiye'de sunulan ilgi çekici derslerin azlığı, Türk Erasmus öğrencileri için maddî destek yetersizliği ve karmaşık vize başvuru işlemleri olarak ortaya koymuştur. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Türk Erasmus öğrencileri sayısını ikiye katlayarak 2016 yılında 30,000 kişi hedefine ulaşmaları için yapılması gerekenler:

- a. Türk öğrencilerin yabancı dil bilgisinin, özellikle de İngilizcenin, geliştirilmesinin üniversitelerin en önemli önceliklerinden biri olarak belirlenmesi;
- b. Türk üniversitelerinin yabancı dillerde daha fazla ders sunabilmesine yardımcı olmak için eğitim yetkililerinin bir girişim başlatması;
- c. Hem Türk öğrencilere Erasmus tarafından hibe olarak verilen burs ilâve malî destek sağlamak hem de bu burstan yararlanacakların sayısını çoğaltmak için öğrenci değişim programlarına ayrılan fonların artırılması;
- d. Türk öğrencilerinin daha hızlı ve daha ucuz Schengen vizesi alabilmeleri konusunun mevcut AB-Türkiye vize serbestliği görüşmelerine eklenmesi.

Kasalak'ın (2013) "Öğretim elemanlarının Erasmus personel ders verme hareketliliğine ilişkin görüşleri: Akdeniz Üniversitesi örneği" başlıklı çalışmasının amacı Akdeniz

üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarının Erasmus personel ders verme hareketliliği programı hakkında görüşlerini betimlemektir. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Çalışmanın verileri bu programdan daha önce yararlanmış gönüllü yedi öğretim elemanından sağlanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış form ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel araştırmalarda betimsel analiz içerisinde yer alan frekans analizi tekniği ile çözümlenmeye çalışılmıştır.

Kasalak (2013), araştırma sonucunda, katılımcılar ortak proje geliştirme ve yurtdışı deneyimi kazanma amacıyla programa katıldıkları; ev sahibi üniversite ile ilişkileri güçlendirme beklentilerinin olduğu; yabancı dil gelişimi, farklı bir ülke, üniversite, kültür, öğretim elemanı, öğrenci, eğitim sistemi tanıma yararı sağladığı; program süresi, ulaşım, yabancı dil, beslenme, bürokratik sıkıntılar ve iklim, bilgi paylaşımı alanlarında çeşitli problemlerle karşılaştıkları; programın süresinin uzatılması, hibe artırılması ve yararlanıcıların artırılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Özçetin (2013), “Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler” başlıklı yüksek lisans tezinin Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve sosyal uyumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesidir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Orta Asya ve Orta Doğu ülkelerinden öğrenim için geldikleri, anne babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olduğu, tamamına yakınının burslu öğrenci oldukları, büyük çoğunluğunun yurtlarda barındıkları, kendi tercihleri ile Türkiye’ye geldikleri ve ülkemizde neredeyse hepsinin öğrenim görmekten memnun oldukları, arkadaşlık ilişkisi, Türk toplumuna ve kültürüne uyumda fazla sorun yaşamadıkları, ülkemizde bulundukları sürede en çok zorlandıkları konuların ise sırasıyla; yurt yaşantısı, Türkçe konuşma, kültürel farklılıklardan dolayı yaşanan sorunlar ve yalnızlık olduğu saptanmıştır.

Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz (2012), hazırladıkları “Yükseköğretimde Sınır-Ötesi Ortaklık Tecrübeleri” başlıklı raporda dünyanın farklı ülkelerinde veya üniversitelerinde yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecini incelemek ve bu kapsamda özellikle sınır-ötesi yükseköğretimin mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Yapılan bu araştırma yükseköğretimin uluslararasılaşması sürecinde farklı ülkelerin veya üniversitelerin izledikleri yollar ve bu kapsamda kurulan üniversitelerin güncel durumlarının

değerlendirilmesine yönelik literatür incelemesine dayalı kuramsal bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda bazı öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkiye Cumhuriyeti'nin şimdiye kadar sınır-ötesi yükseköğretim yaklaşımının, daha çok ikili antlaşmalarla ortak üniversite kurmak olduğu görülmektedir. Yönetimde çift-başlılığa yol açabilen bu yaklaşımın sorunları ve imkânları araştırılmalıdır. Dahası, ikili antlaşmalarla kurulan üniversitelerde hem uluslararası tecrübeden faydalanmak ve kaliteyi artırmak hem de taraflar arasındaki potansiyel uyumsuzlukları ortadan kaldırmak için, ana misyonu Müttevelli Heyetine danışmanlık yapmak olacak bir Uluslararası Danışma Kurulu kurulmalıdır. Bu Kurulda, dünya çapında başarılı üniversitelerin öğretim üyeleri ile emekli yöneticileri yer almalıdır.
2. Türkiye'nin sınır-ötesi yükseköğretim yaklaşımı çeşitlendirilmelidir. Böylece, hem bölgelere göre farklı imkânlar sağlanmış olacak hem de riskler azaltılmış olacaktır. Örneğin, bazı ülkelerle ortaklık geliştirirken, bazı ülkelerde Türkiye'nin iyi olduğu alanlarda şube kampüs açılabilir. Dahası, önce sınır ötesi yükseköğretimin gerekçesi netleştirilmeli ve bu doğrultuda yükseköğretim yaklaşımı belirlenmelidir.
3. Türkiye'de, devlet tarafından değil yükseköğretim kurumları aracılığıyla, uluslararası programlarla uyumlu bir program geliştirilmesi, hem öğrenci ve akademisyen hareketliliğini kolaylaştıracak hem de bundan sonraki muhtemel sınır-ötesi yükseköğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olacaktır.

Boyacı (2011), "Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye'de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi Örneği)" çalışmasında Erasmus değişim programı kapsamında yer alan yükseköğretim öğrencilerinin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin görüşlerini, geldikleri ve Türkiye'de öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırmalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsemiştir. Araştırma verileri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 2008-2009 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim gören 55 Erasmus değişim programı öğrencisinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplamış, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanmıştır.

Boyacı (2011), araştırma sonucunda değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye’de bulundukları üniversitedeki öğretim uygulamalarıyla ilgili genel olarak buradaki sınav sisteminin ve fiziksel koşulların kendi üniversitelerine göre daha avantajlı olduğunu ve sınıf mevcutlarının daha az olduğunu ifade ettiklerini bulmuştur. Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin görüşler doğrultusunda öğrenci-öğretim üyesi iletişiminin burada daha informal olduğunu, disiplin sağlamaya dönük her iki sistemin kendine has özelliklerinin olduğunu, geldikleri üniversitelerde öğrencilerin kendi motivasyonlarını sağlamada daha çok sorumluyken burada öğretim üyelerinin bu konuda daha fazla çaba sarf ettiklerini belirttikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda Türkiye’deki diğer üniversitelere devam eden Erasmus öğrencileriyle ve uluslararası ölçekte nicel araştırmalar desenlenmesi önerisi getirilmiştir.

Bumin Sözen (2011), “Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programına katılan Ankara’daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarının incelenmesi” başlıklı çalışmada Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programına katılan Ankara’daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarının ve programın uygulama sürecinde yürütülen çalışmaların değerlendirildiği tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Kurumsal Değerlendirme Raporlarının incelenmesi sonucunda Türk üniversite sisteminde önemli merkezi kısıtlamaların olduğu ve bu kısıtlamaların yenilikçi, dinamik bir kurumun gelişebilmesi için elverişli olmadığı belirtilmiştir. Üniversitelerin değişimi desteklemek ve bir kalite kültürü geliştirmek ihtiyacında oldukları, kalite güvencesinin henüz tam olarak içselleştirilememiş bir konu olarak önemini koruduğu, öz değerlendirme çalışmalarının bu kültürün oluşturulmasında önemli olduğu ve mutlaka devamının getirilmesi gerektiği, kalite güvencesi çalışmalarının tüm ilgilileri kapsamı gerektiği vurgulanmıştır.

Gülnar’ın (2011) Selçuk Üniversitesi yabancı uyruklu öğrencileri arasında kültürleşme ve medya kullanımı ilişkisini araştırdığı “Yabancı öğrencilerde kültürleşme ve medya kullanımı” başlıklı çalışmada veriyi 288 yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinden oluşan, bir gruptan saha araştırması aracılığıyla toplamıştır. Araştırmada, kültürleşme tutumlarından bütünleşme tutumuna katılımcıların % 84,7’sinin sahip olduğunu ve katılımcıların ev sahibi medyayı etnik medyadan anlamlı olarak daha sık kullandıklarını da ortaya koymuştur. Buna ek olarak ayrışma tutumu ve etnik medya kullanımı anlamlı ve pozitif ilişkilidir.

Kıroğlu Kesten ve Elma (2010), “Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları” başlıklı çalışmalarında Türkiye’deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlar; insan ilişkileri, ekonomik sorunlar, barınma, ev özlemi, yemek, giyim ve gelenek-görenek başlıkları altında incelemiştir. Çalışma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürünün benzerlik göstermesi nedeniyle Türkiye’de önyargı ya da dışlanma ile karşılaşmadıklarını belirlemiştir. Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik kaynaklarının sadece aileleri olduğu ve aileleri tarafından gönderilen paranın yetersiz kaldığı görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin tamamına yakınının ise ev özlemi çektikleri ve ailelerini, arkadaşlarını ve memleketlerini özlediklerini belirlemiştir.

Aittola, Kiviniemi, Honkimaki, Reetta, Huusko, ve Ursin’in (2009) “The Bologna Process and internationalization – Consequences for Italian academic life” başlıklı çalışmalarının temel amacı İtalyan akademik hayatının Bologna Süreci ile uluslararasılaşma temaları ve uygulamaları arasında akademik bir bakış açısıyla bağlantı olup olmadığını araştırmaktır. Çalışma nitel bir yaklaşıma dayandırılmış ve görüşme verileri nitel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak İtalyan akademik hayatının uluslararasılaşması ile ilgili aşağıdaki ana temalar ortaya çıkmıştır: öğretim ve araştırmaların uluslararasılaşması, öğrenci ve personel hareketliliği ve akademik çalışmaların ve kariyerin uluslararasılaştırılması. Bologna Süreci, uluslararasılaşma için doğrudan ve dolaylı sonuçlara sahip olduğu, uluslararası öğrenci ve öğretmen değişiminin kolaylaştığı ancak öğretim ve araştırmada akademisyenlerin çalışmalarının baskısının arttığı söylenebilir.

Dalgıç, (2008) ”Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna Süreci kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmasında Ankara’daki dört kamu ve altı vakıf üniversitesinde görevli öğretim elemanlarının üniversitelerindeki Bologna Süreci kapsamında gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla Ankara genelinde kamu ve vakıf üniversitelerinin Mühendislik, fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinde 2006–2007 eğitim öğretim yılında tam gün statüde görev yapan 575 öğretim elemanından oluşan bir örneklem seçilmiştir. Araştırmada varılan sonuçlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

1. Üniversitelerin Bologna sureci kapsamında yapılan çalışmalara ilişkin olarak öğretim elemanlarının bilgi eksiklikleri bulunmakta ve surecin yeterince anlaşılamadığı görülmektedir.
2. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre üniversitelerde daha çok geleneksel anlamda eğitim-öğretim ve araştırma gibi işlevler yerine getirilmekte, Bologna Süreci'ne ilişkin etkin çalışmalar ve uygulamalar yeterince gerçekleştirilememektedir.
3. Öğretim elemanlarının unvanlarındaki ilerlemeye ve yaşlarındaki artışa bağlı olarak Bologna Sureci uygulamalarının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin algıları olumsuzlaşmaktadır. Genç öğretim elemanları uygulamalara ilişkin daha olumlu düşünmektedirler. Bununla birlikte, kadın öğretim elemanları erkeklere oranla uygulamaların gerçekleştirilme düzeyini daha yüksek değerlendirmişlerdir.
4. Öğretim elemanlarının görüşleri fakülte türüne göre değişiklik göstermiştir. Mühendislik ve fen-edebiyat fakülteleri, Bologna Sureci kapsamındaki uygulamaları gerçekleştirme konusunda eğitim fakültelerine göre daha başarılıdır.
5. Öğretim elemanlarının görüşleri çalıştıkları üniversite türüne göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bologna uygulamalarının vakıf üniversitelerinde daha yüksek düzeyde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Griffin, Green ve Medhurst (2005), "The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries" başlıklı raporlarında sekiz Avrupa ülkesinde (Finlandiya, Fransa, Almanya, Macaristan, Norveç, İspanya, İsveç ve İngiltere) akademide profesyonelleşme ve disiplinler arası araştırma için olanaklar arasındaki ilişkiyi incelemektedirler. Rapor akademisyenlerin profesyonelleşmesinin yeteneklerini ve disiplinler arası tutumla araştırmak için fırsatları nasıl etkilediğini sorgulamaktadır. Rapor sırasıyla profesyonelleşmenin eğitim, devlet, disiplinleşme, disiplinlerarasılık, araştırma ve Bologna Süreci ile arasındaki ilişkiyi ve etkilerini ele almıştır.

Böhm, Davis, Meares ve Peace'in (2002) "Global student mobility 2025: Forecasts of the global demand for international higher education" başlıklı çalışmalarında 2025 yılına ait projeksiyona ortaya koymayı amaçlamışlardır. Uluslararası öğrenci gönderen 130 ülkenin

detaylı verilerini kullanarak yaptıkları tahminlere göre uluslararası yükseköğretime olan talep giderek artarak 2000 yılında 1,8 milyon olan uluslararası öğrenci sayısı 2025 yılında 7,2 milyona ulaşacak ve 2025 yılında Asya uluslararası yükseköğretime olan talepte daha baskın duruma gelecek ve toplam talebin % 70'ini temsil edecek ki bu 2000 yılındaki oranın % 27 puanlık artışı anlamına gelmektedir.

Otrar, Ekşi, Dilmaç ve Şirin (2002), “Türkiye’de Öğrenim Gören Türk ve Akraba Topluluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başa çıkma Tarzları ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında Türk ve akraba topluluklarından öğrenim görmek için Türkiye’ye gelen öğrencilerin stres kaynakları, stresle başa çıkma tarzlarını ve bunların ruh sağlıkları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katmanlı örnekleme yöntemi kullanılarak yansız seçilmiş 17-36 yaş arası iki yüz otuz iki öğrenci katılmış, örnekleme oluşturan grubun stres kaynakları araştırmacılar tarafından hazırlanan bir araçla belirlenirken, stresle başa çıkma tarzları Stresle başa çıkma Tarzları Ölçeği, ruh sağlığı parametreleri de Kısa Semptom Envanteri ile değerlendirilmiştir. Ekonomik problemler ile gelecek kaygısı hem en çok karşılaşılan sorun hem de en fazla stres yaratan faktörler olarak saptanmıştır.

Huisman ve Bartelse (2001), “Academic Careers: A Comparative Perspective” başlıklı çalışmaları Twente Üniversitesi Yüksek Öğrenim Politika Çalışmaları Merkezi’ni [CHEPS]’in bir projesinin sonuçlarını ortaya koydu. Bilim ve Teknoloji Politikası için Hollanda Danışma Konseyi [AWT] bir takım Batı Avrupa ülkelerinde akademik kariyer sorunlarını araştırmak için Twente Üniversitesi Yüksek Öğrenim Politika Çalışmaları Merkezi’ni (CHEPS) görevlendirdi. Genel amaç, Hollanda’daki gelişmeleri karşılaştırmalı bir perspektiften gözlemleyebilmesini sağlamaktır. Komisyon üyeleriyle işbirliği içinde, Hollanda akademik kariyer sistemi, Finlandiya, (Belçika) Flandre, Almanya, İsveç ve Birleşik Krallık ile karşılaştırmalı bir şekilde incelendi.

Kochen ve Himmel (2000), “Academic careers in general practice: scientific requirements in Europe” çalışmalarını Avrupa Uygulamalı Öğretmen Akademisi (EURACT) 25 konsey üyesinin tamamı üzerine yapılan bir araştırmaya dayandırmışlar ve genel anlamda gereken bilimsel yeterlilikleri açıklamayı amaçlamışlardır. Avrupa genelinde profesör olma kariyer yolunun farklı olduğu ve araştırma programına girme ya da doktora başlama kriterlerinin çeşitli olduğunu belirterek üç akademik kariyer modelinin ortaya çıktığını tespit etmiştir: (1) resmi bir yol izlemeden kariyer gelişimi (ör. İsrail’de); (2) tez gerektiren bir 'liberal'

model (ör. Danimarka, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta); (3) tamamlanmış mesleki eğitim, yüksek kaliteli araştırma yayınları, öğretim tecrübesi ve başarılı bir tezi gerektiren resmi bir prosedür (habilitasyon) (örneğin Hırvatistan, Almanya, Macaristan).

Çağlar (1999), “Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları öğrencilerinin sorunları” başlıklı çalışmasında çoğunluğunu 18-25 yaş aralığında erkek öğrencilerden topladığı verilerle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun kendi ülkelerinin standartlarına göre orta ve alt düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden geldiklerini, kamu yönetimi, iktisat, mühendislik, tıp fakülteleri, turizm otelcilik işletme, muhasebe ve sosyoloji gibi bölümlerde okuduklarını tespit etmiştir. Ülkelerinin temsilci veya temsilciliklerinin kendileri ile yeteri kadar ilgilenmediği, Türkiye’deki ilgili birim ve kurumların da bu konuda duyarsız olduğu, bilet fiyatlarının pahalı olduğu, Türkiye vizesi almada zorluk yaşadıkları, yurt personellerinin kendilerine iyi davranmadığı, barınma sorunları yaşadıklarını, herhangi bir uyum programına alınmadıkları, aldıkları burs miktarlarının düşüklüğü olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme araçları ve verilerin toplanması yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma aynı zamanda ülkelerarası (crossnational) karşılaştırmalı eğitim araştırması olup, seçilen ülkelerin akademik kariyer yapma sürecinin uluslararasılaşması bağlamında akademisyen ve öğretim üyesi seçme, atama ve yükseltme sistemleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin tanımı ile ilgili literatür incelendiğinde karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreç içinde değiştiğini ve yeniden şekillendiğini görmek mümkündür (Bereday, 1964; Bray, 1995; Bray ve Thomas, 1965, Bray, Adamson ve Thomas, 2007; Knust ve Hanft, 2009).

Karşılaştırmalı eğitimle ilgili çalışmalar, Marc Antoine Julien'in 1817 yılında eğitim kurumları hakkında sistematik bilgiler toplaması ile başlamıştır. M. A. Julien'in yayınladığı Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Ön Görüşler (Plan and Preliminary Views For a Work on Comparative Education) kitabında eğitim kurumlarındaki ve uygulamalardaki karşılaştırmaları incelemelere sistematik bir yaklaşım önermekte, eğitimin pozitif bir bilim olduğunu ve karşılaştırmalı çalışmalarla daha iyiye götürülmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir. Julien, sistematik olarak elde ettiği bilgilerden yararlanarak kimi genel ilkeler ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen veriler daha çok eğitim kurumlarının yapısal durumunu yansıtmakla birlikte Julien bu bilgileri eğitim kurumlarının diğer sosyal kurumlarla olan ilişkiler yönünden de değerlendirmeye

çalışmıştır. Diğer bir deyişle, veriler kurumlararası etkileşim açısından da analiz edilmiştir (Demirel, 1996).

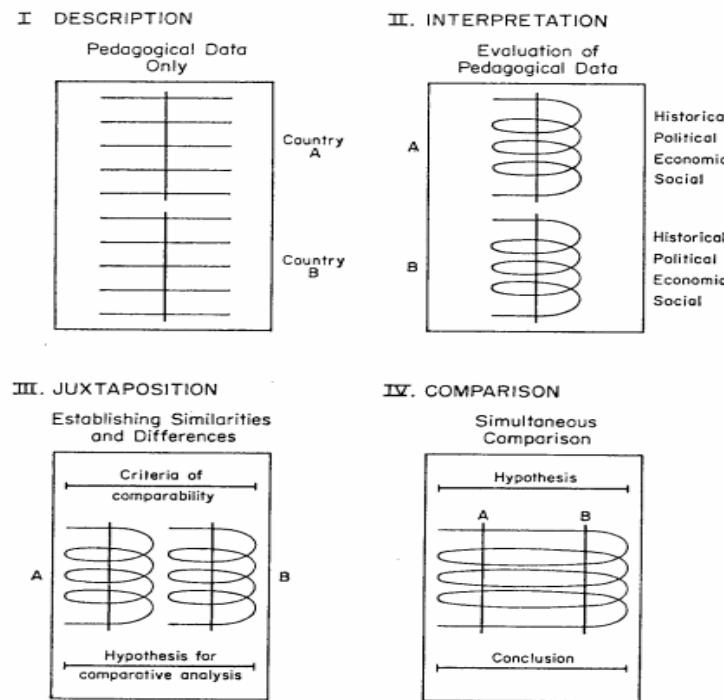
Karşılaştırmalı eğitim, çeşitli yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır, ancak tanımların ortak noktası başka bir eğitim sistemindeki verilerin kullanılmasıdır. Karşılaştırma, nerede ve ne konumda olduğunu gösteren bir kriterdir (Ültanır, 2000). Getao (1996), karşılaştırmalı eğitimi eğitim sistemleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamaya çalışan disiplin olarak tanımlamıştır. Bereday (1964), “Karşılaştırmalı Eğitim Metodu” isimli eserinde karşılaştırmalı eğitimi, eğitim sistemleri arasındaki benzerliklerden ve farklılıklardan anlamak olarak tanımlamaktadır. Noah ve Eckstein (1969) karşılaştırmalı eğitimi şu şekilde tanımlamışlardır: Karşılaştırmalı Eğitim, farklı ülkelerde eğitime uygulanan sosyal bilimlerden gelen bakış açılarından ve veri toplamadan daha fazlasıdır. Ne eğitim konusu, ne de uluslararası boyut herhangi bir sosyal bilimin merkezi değildir; ya da sosyal bilimlerin ilgi alanları ve ulus ötesi boyut eğitimcilerin çalışmalarının merkezi değildir. Karşılaştırmalı eğitim alanı, en iyi sosyal bilimler, eğitim ve uluslararası araştırmanın kesişim noktası olarak tanımlanır.

Karşılaştırmada amaç benzerlik ya da ayrılıkları göstermek yanında açıklamak, ikna etmek ya da bilgilendirmek; eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek; yerel ulusal ve uluslararası bir konu üzerinde, bir dizi hipotezi, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek, eğitimde etkin olan etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki değişimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak; bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için kuramsal ve uygulamalı olarak katkıda bulunmaktır. Bu alanın ayrıca, kültür ufkunu geliştirmek, uluslararası gerginliği azaltmak, eğitimi bilim ve kültür süreci olarak zenginleştirmek, uluslararası anlayışa katkıda bulunmak ile diğer ülkelerle dostça ve açık bir iletişim kurmak gibi amaçları da vardır (Ruscoe ve Nelson, 1964’den akt. Demirel, 1996; Balcı, 2013). Karşılaştırmının sağladığı yararları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Balcı, 2013):

1. Bir şeyin diğerine üstünlüğünü ya da ondan düşüklüğünün gösterilmesi. Bu, bir ölçüde bir şeyin daha iyi/kaliteli olduğu kanıtlanmış bir şeyle karşılaştırılması (benchmarking) olup onun geliştirilmesi gerekli boyut ya da öğelerinin gösterilmesidir.
2. Bilinenle karşılaştırılarak bilinmeyen hakkında bilgi edinilmesi,

3. Görünürde birbirine benzemeyen iki şeyin gerçekte ne kadar benzer olduğunun görülmesi ya da tersi olarak görünürde birbirine çok benzer iki şeyin gerçekte ne kadar ayrı/ farklı olduklarının saptanması,
4. Bir şeydeki değişimin ya da değişim derecesinin gösterilmesi.

İki ülke eğitim sisteminin ya da bir ülke eğitim sisteminin diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırılmasından da karşılaştırmanın, yukarıda belirtilen amaç ve yararları elde edilebilir. Bu nedenle bu tezde bahsi geçen ülkelerin akademik kariyer yapma süreçleri bağlamında eğitim sistemlerinin karşılaştırılması anlamlı ve önemlidir. Araştırma yaklaşım olarak karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşım türünde karşılaştırılan sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurlar karşılaştırılır. Farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenir. Tüm değişkenler yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Ayrıca karşılaştırılan boyut öğretim programı ise, programdaki tüm boyutların diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılmasında da yatay yaklaşım kullanılmış olur (Türkoğlu, 2012).



Şekil 18. Bereday'in Karşılaştırmalı Araştırma Modeli. Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2007). *Comparative Education Research Approaches and Methods*. CERC Studies in Comparative Education. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong: Springer.

Araştırma yukarıda şekil 18’de verilen karşılaştırmalı eğitim modellerinden analitik yöntem olarak da adlandırılan Bereday Modelinde tasarlanmıştır. Analitik yöntem Bereday tarafından tasarlanmış olup, bu yöntemde eğitimi etkileyen etmenler ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmektedir ve karşılaştırılmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bereday’in karşılaştırmalı eğitim modelinde yöntemin dört temel aşaması bulunmaktadır (Bray, Adamson ve Thomas, 2007; Yüksel ve Sağlam, 2012):

1. *Tanımlama (Description) Aşaması:* Bu aşamada, çalışma için seçilen çeşitli ülkelerden gelen pedagojik veriler toplanarak tablolar ve grafikler halinde sunulur. Daha sonraki aşamalarda daha ileri analizleri kolaylaştırmak için veriler açıklayıcı biçimde sunulmalıdır. Karşılaştırılacak nesneye ilişkin yazılı belgeler, raporlar vb. ilk kaynaklar taranır ve incelenir ve elde edilen bilgiler sınıflandırılır.
2. *Yorum (Interpretation) aşaması:* Bu aşama, farklı yöntemler kullanarak verileri analiz etmeyi içerir. Örneğin, araştırmacı, öğrencilerin sosyal bilim çalışmalarına yönelik değişen tutumlarını açıklamak için sosyoloji yaklaşımlarını kullanabilir. Tarihsel, coğrafi, sosyo-ekonomik ve siyasi faktörler gibi bağlamsal arka plandaki faktörler, eğitim sistemini şekillendiren konuları açıklamak için kullanılabilir. Bir önceki aşamada yapılan betimlemeler ve tanımlamalar karşılaştırma için tüm gerekli bilgileri sağlamaz, aksine araştırmacının yalnızca bu bilgileri kullanması okuyucunun doğrudan ülkeler hakkında bazı eksik yargılarda bulunmasına neden olur. Dolayısıyla karşılaştırılan objenin- örneğin eğitim sistemi içinde bulunduğu ortamın betimlenmesi ve ona göre değerlendirilmesi gereklidir
3. *Yan yana koyma (Juxtaposition) Aşaması:* Bu aşamada, verileri sınıflandırmak ve verileri işlemek için, gerçekler ve bulgular, kavramlar ve ilkeler arasındaki ön karşılaştırmalar kullanılır. Karşılaştırılabilirlik kriterleri de bu aşamada ortaya konmaktadır. Karşılaştırmada iki ya da daha fazla ülkenin yan yana getirilerek incelenmesinin temel amacı, önceki aşamalarda toplanan verilerin benzerliklerinin ve farklılıklarının saptanmasıdır. Verilerin benzerlik ve farklılıklarının saptanması için öncelikle “karşılaştırma ölçütleri”nin belirlenmesi gereklidir. Diğer bir ifadeyle gruplama ölçütlerinin belirlenmesi gereklidir. Bu ölçütler belirlendikten sonra ülkeler yan yana koyularak karşılaştırmalı analiz için hipotez oluşturulur.
4. *Karşılaştırma (Comparison) Aşaması:* Bu, Bereday’ın karşılaştırmalı yönteminin son aşamasıdır ve karşılaştırma amacıyla ve eylem planlarını üretmek

için diğer ülkelerdeki verilerin son bir şekilde karşılaştırılmasını içerir. Bu aşamada oluşturulan hipotezin kabul edilebilirliğine dönük kanıtların ortaya konması ve araştırmanın tutarlı ve objektif bir sonuca varması amaçlanır. Bu süreç sürekli, sistematik bir ileri-geri çalışmasıdır. İncelenen alanlar bir şekilde tekrar ve tekrar karşılaştırılırlar.

Çalışma Grubu

Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan bu çalışmada akademik kariyer sistemleri incelenen ve Türkiye ile karşılaştırılan ülkeler Birleşik Krallık, Hollanda ve Almanya'dır. Bu üniversitelerin seçiminde üniversiteleri öğretim, araştırma, bilgi transferi ve uluslararası bakış gibi tüm temel misyonlarıyla değerlendirerek “dünya sınıfı üniversite (World class university) olup olmadığını değerlendiren The Times Higher Education (2014) Dünya Üniversite 2013-2014 sıralamaları temel alınmış ve ilk yüzde en çok üniversiteye sahip Birleşik Krallık (10), Hollanda (8) ve Almanya (6) örnekleme alınmıştır. Araştırmanın örneklem seçiminde kullanılan yöntem amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örneklemedir. Buradaki temel amaç, küçük benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt-grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur ve çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Verilerin Toplanması

Ülkelerin öğretim üyesi seçilmesi ve yükseltilmesine ilişkin süreçler betimlenmiş ve karşılaştırma yapılan kategorilere ilişkin veriler kaynak taraması ve ilgili kaynaklardan “doküman incelemesi” yöntemiyle elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2014) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini yapabilir. Akademik kariyer sistemine ilişkin veriler, incelenen ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi web sitelerinde yer alan verilerden ve

Avrupa Üniversitesi Enstitüsü'nün (European University Institute) resmi sitesinden, ulusal ve uluslararası rapor, belge, yönetmelik ve yönergelerden elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesi aşamasında ilk olarak ülkelerin öğretim üyesi seçilmesi ve öğretim üyesi yükseltilmesine ve akademik kariyer sürecine ilişkin yazılı belgeler, raporlar vb. ilk kaynaklar taranmış ve incelenmiştir. Daha sonra Bereday Modeli'ne göre dört temel aşamada bir araya getirilen bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Betimleme aşamasının sonunda elde edilen veriler kategorize edilmiştir. Bu kategoriler mevcut durum ve akademik kariyer süreci şeklindedir. Yorumlama aşamasında araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen kategorize edilmiş veriler değerlendirilmiştir.

Yan yana koyma aşamasında ülkelerin verileri karşılaştırılma amacıyla eşleştirilmiştir. Karşılaştırmada ülkelerin yan yana getirilerek incelenmesinin temel amacı, önceki aşamalarda toplanan verilerin benzerliklerinin ve farklılıklarının saptanmasıdır. Verilerin benzerlik ve farklılıklarının saptanması amacıyla öncelikle karşılaştırma ölçütleri belirlenmiştir. Gruplama ölçütleri unvan sıralamaları, atama ve yükseltme kriterleri, cinsiyet dağılımı ve maaş durumu olarak belirlenmiştir. Karşılaştırma aşamasında incelenen alanlar düzenli bir şekilde karşılaştırılmıştır. Bereday modelinin betimleme aşaması yorumlama aşaması ile, yan yana koyma aşaması karşılaştırma aşaması veriler çözümlenirken birlikte gösterilmesinin uygun olacağı değerlendirilerek bulgular ve yorum kısmında beraber ele alınmıştır.

Araştırmada veri analiz yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2014) göre doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Karşılaştırılan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşma sürecine ve akademik kariyer yollarına ilişkin temel göstergeler ve bunlar arasındaki ilişkilere ait bulgular, araştırma alt problemlerine göre sırasıyla ortaya konmuştur.

1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyer Süreçlerine İlişkin Mevcut Duruma İlişkin Bulgular

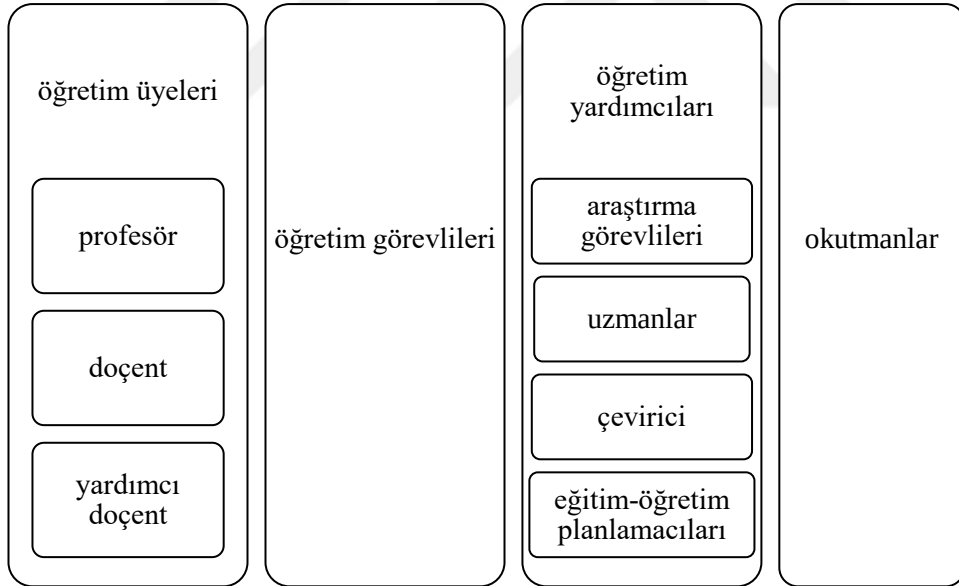
Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları (a) akademik unvan sıralamalarına, (b) atama ve yükseltme kriterlerine, (c) cinsiyet dağılımlarına, (d) gelir durumlarına göre nasıldır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ülkelerin akademik kariyer sürecini etkilediği varsayılan cinsiyet ve maaş durumları açısından karşılaştırılırken EFR’deki (2011) dört aşamalı kariyer yolu (bknz. s. 88) temel alınmış ve bu sınıflama kullanılmıştır. Bütünlük ve standart sağlamak amacıyla unvanlar yerine bu unvanlara karşılık gelen kariyer basamağı ifade edilerek karşılaştırma yapılmıştır. Bu bölümde öğretim elemanlarının istihdam şekillerinde bahsedilirken kullanılan “daimi statü” ibaresi Türkiye’deki kadro almak ve kadrolu atanmak kavramına karşılık geldiği söylenebilir. Yine “geçici statü” ibaresi de Türkiye’de sözleşmeli çalışmakla eşdeğerdir denilebilir.

1.1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Sıralamalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları, (a) akademik unvan sıralamalarına göre nasıldır?” sorusuna yanıt olarak incelenen Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik unvanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Türkiye’de Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanları

Şekil 19’da görüldüğü gibi Türkiye’de yükseköğretimde öğretim elemanları; öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, öğretim yardımcıları ve okutmanlar olarak dört grupta toplanabilir.



Şekil 19. Türkiye’de öğretim elemanları grupları. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981). T. C. Resmi Gazete, 17506, 06 Kasım 1981 kaynağından uyarlanmıştır.

Türkiye’de belli koşullara bağlı olarak kaydedilen ilerlemelere göre öğretim elemanları çeşitli akademik unvanları alırlar. Türkiye’de yükseköğretimde öğretim elemanları; öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, öğretim yardımcıları ve okutmanlar olarak dört grupta toplanmaktadır. Doçent ve üstü pozisyonlarda görev yapan öğretim üyeleri daimi (*kadro*lu,

memur), altında kalan pozisyonlarda görev yapan öğretim elemanları geçici statüde (sözleşmeli) görev yapmaktadır. Bu görevliler asgari ve azami sözleşme süreleri yasal mevzuatta belirtilmiştir. Tablo 21’de Türkiye’de öğretim elemanlarının aldığı akademik unvanlar verilmiştir. Bunlar sırasıyla Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Öğretim Görevlisi, Araştırma görevlisi, Uzman, Çevirici, Okutman ve Eğitim-öğretim planlamacıdır. Tüm kadrolardaki öğretim elemanları ilgili kurulların uygun görüşü ve önerisinin ardından rektör tarafından atanır. Bu anlamda üniversitelerin kadrolamada özerk olduğu söylenebilir.

Tablo 21

Türkiye’de Akademik Unvanlar

Unvan	Kadro Türü	Atayan Makam
Profesör	Daimi	Rektör
Doçent	Daimi	Rektör
Yardımcı Doçent	Geçici	Rektör
Öğretim Görevlisi	Geçici	Rektör
Araştırma görevlisi (33 a maddesi)	Geçici	Rektör
Araştırma görevlisi (50 d maddesi)	Geçici	Rektör
Uzman	Geçici	Rektör
Eğitim-öğretim planlamacı	Geçici	Rektör
Çevirici	Geçici	Rektör
Okutman	Geçici	Rektör

Kaynak: 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981). T. C. Resmi Gazete, 17506, 06 Kasım 1981 kaynağından uyarlanmıştır.

Birleşik Krallık’ta Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanları

Birleşik Krallık’ta deneme süresi kariyer modeli tercih edilmektedir. Bu model üniversite ile sözleşmeyi içerir. Kadrolu pozisyonlardan birine yükselmek için doktora derecesini almak zorunluluktur. Doktora derecesine sahip olmak bağımsız (tek başına) araştırma ve öğretim için gerekli bir niteliği ifade eder. Birleşik Krallık ‘ta yükseköğretim kurumlarında daimi pozisyon (kadro) elde etmek zordur.

Mevcut konumların yaklaşık yarısı süreli sözleşme ile verilmektedir. Bu nedenle sistem içinde hareketlilik çok yüksektir ve birçok pozisyon geçicidir. Birleşik Krallıkta öğretim elemanlarının hem öğretim hem araştırma görevleri vardır. Ancak adaylardan sadece öğretim (teaching) ya da araştırma (research) kariyeri yapabilir, ya da her ikisini birlikte yapabilir. Hemen hemen tüm üniversiteler aşağıdaki hiyerarşik sıralamayı kullanmaktadırlar. Bazen “*principal lecturer*” ya da “*chair*” gibi başka bir basamak da eklenebilmektedir.

Tablo 22

Birleşik Krallık'ta Akademik Unvanlar

Kadro	Türkçe karşılığı	Kadro Türü	Atayan Makam
Full Professor	Profesör	Daimi	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
Reader	Profesör /Doçent	Daimi	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
Senior Lecturer	Doçent	Daimi	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
Lecturer	Yardımcı Doçent/ Öğretim Görevlisi	Daimi	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
Research Fellow	Araştırma görevlisi	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
Research Assistant	Araştırma görevlisi	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
Ph.D Student	Doktora öğrencisi	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
Student Teaching/Research Assistant	Öğrenci (araştırma ve öğretim yardımcısı)	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim

Kaynak: Academic Jobs (2016). *The essential guide to moving up the academic career ladder* ; Barton, J. (2008). *The UK academic system: Hierarchy, students, grants, fellowships and all that*. School of Life Sciences, University of Dundee; Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht, Netherlands:Springer; Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels; Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries. University of Hull, UK; Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*. <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>; Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges. *Informe CYD 2009*. Fundaciòn CYD, Barcelona kaynaklarından uyarlanmıştır.

Yukarıda Tablo 22’de Birleşik Krallık’ta öğretim elemanlarının aldığı unvanlar gösterilmektedir. Buna göre öğretim elemanları *Full Professor, Reader, Senior Lecturer, Lecturer, Research Fellow, Research Assistant, Ph.D Student, Student Teaching/Research Assistant* unvanlarını alabilmektedirler. Birleşik Krallıkta’da *Lecturer, Senior Lecturer, Reader* ve *Full Professor* unvanlarında görev yapan öğretim elemanları daimi statüde görev yapmaktadırlar. *Research Fellow, Research Assistant, Ph. D. Student* ve *Student Teaching/Research Assistant* unvanları ile görev yapan öğretim elemanları geçici statüde görev yapmaktadırlar.

Birleşik Krallık’ta herhangi bir bölümde ihtiyaç duyulan kadroya atama bölümün fakültenin ilgili kurulunun uygun görüşü ile fakülte dekanı ya da varsa akademik personel istihdam etmeye yetkili birim (insan kaynakları bölümü gibi) tarafından yapılır. Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının maaşları devlet bütçesinden karşılanmasına (çeşitli fonlar aracılığı ile) rağmen kadrolama ile üniversiteler kendileri yetkilidir. Bu anlamda üniversitelerin kadrolamada özerk olduğu söylenebilir.

Almanya’da Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanları

Almanya’da yükseköğretim görevli akademik personelin alabileceği unvanlar Tablo 23’e göre sırasıyla *Universitätsprofessor, Professor (W3), Professor (W2), Hochschuldozent, Juniorprofessor (W1), Juniordoziert, Studienrat or Akademischer Rat/ Oberrat/ Direktor auf Lebenszeit, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Zeit, Akademischer Rat auf Zeit, Akademischer Mitarbeiter auf Zeit, Wissenschaftliche Hilfskraft, Studentische Hilfskraft*’tır.

Hochschuldozent ve üstü pozisyonlarda görev yapan öğretim elemanları daimi statüde; hochschuldozent’in altı unvanlarda görev yapanlar geçici statüde istihdam edilmektedir. Almanya’da üniversite bilim adamı olmak için bir kimsenin doktora yaptıktan ya da tıpta uzmanlık yetkisini aldıktan sonra, üç yıl kendi alanında çalışması gerekir. Bu koşulları yerine getirenler üç yıl süre ile asistanlığa atanabilirler. Almanya’da yükseköğretim kurumlarında görev yapacak öğretim elemanları üniversitelerin onayı üzerine ilgili eyaletin bakanınca atanır. Bu anlamda atamaların siyasi iradeye bağlı olduğu söylenebilir.

Tablo 23

Almanya’da Akademik Unvanlar

Kadro	Türkçe karşılığı	Kadro Türü	Atayan Makam
<i>Universitätsprofessor</i>	Profesör	Daimi	Eyalet Bakanı
<i>Professor (W3)</i>	Profesör	Daimi	Eyalet Bakanı
<i>Professor (W2)</i>	Profesör	Daimi	Eyalet Bakanı
<i>Hochschuldozent (W2 Baden-Württemberg eyaletinde sadece)</i>	Doçent	Daimi	Eyalet Bakanı
<i>Juniorprofessor (W1)</i>	Yardımcı Doçent	Geçici	Eyalet Bakanı
<i>Juniordozen (W1, Baden-Württemberg eyaletinde sadece)</i>	Yardımcı Doçent	Geçici	Eyalet Bakanı
<i>Studienrat or Akademischer Rat/ Oberrat/ Direktor auf Lebenszeit</i>	Öğretmen veya Öğretim Görevlisi / Uzman Araştırmacı / Yönetici	Geçici	Eyalet Bakanı
<i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter</i>	Araştırma görevlisi	Geçici	Eyalet Bakanı
<i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Zeit, Akademischer Rat auf Zeit</i>	Araştırma görevlisi	Geçici	Eyalet Bakanı
<i>Akademischer Mitarbeiter auf Zeit</i>	Araştırma görevlisi	Geçici	Eyalet Bakanı
<i>Wissenschaftliche Hilfskraft</i>	Araştırma görevlisi	Geçici	Eyalet Bakanı
<i>Studentische Hilfskraft</i>	Öğrenci asistanı	Geçici	Eyalet Bakanı

Kaynak: Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht, Netherlands:Springer; Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels; Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries. University of Hull, UK; Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*. <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>; Kreckel, R. (2017). University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared. *SSRN Electronic Journal*; Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges. *Informe CYD 2009*. Fundaciòn CYD, Barcelona kaynaklarından uyarlanmıştır.

Hollanda’da Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanları

Hollanda’da akademisyenlerin öğrenci asistanlığından profesörlüğe kadar alabileceği akademik unvanlara aşağıda Tablo 24’te yer verilmiştir. Bu unvanlar yukarıdan aşağı doğru şu şekildedir: *Hoogleraar*, *Lector*, *Universitair Hoofddocent (UHD)*, *Universitair Docent (UD)*, *Docent (D)*, *Onderzoeker / Postdoc*, *Assistent in Opleiding / Promovendus*, *Onderzoeksassistent*, *Student Assistent*.

Tablo 24

Hollanda’da Akademik Unvanlar

Kadro	Türkçe karşılığı	Kadro Türü	Atayan Makam
<i>Hoogleraar</i>	Profesör	Daimi	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
<i>Lector</i>	Profesör	Daimi	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
<i>Universitair Hoofddocent (UHD)</i>	Doçent	Daimi	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
<i>Universitair Docent (UD)</i>	Doçent	Daimi	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
<i>Docent (D)</i>	Yardımcı Doçent	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
<i>Onderzoeker / Postdoc</i>	Öğretim görevlisi (Dr) Okutman (Dr.) Araştırma görevlisi (Dr.)	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
<i>Assistent in Opleiding / Promovendus</i>	Doktora öğrencisi	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
<i>Onderzoeksassistent</i>	Araştırma görevlisi	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
<i>Student Assistent</i>	Öğrenci (araştırma ve öğretim yardımcısı)	Geçici	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim

Kaynak: Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht, Netherlands:Springer; Channah, H. & Berger, L. (2013). The Netherlands. In Dubois-Shaik, F. & Fusulier, B. (2013). *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries* . Gendering the Academy and Research: Combating Career Instability and Asymmetries (Garcia) Working Papers; De Goede, M., Belder, R. & De Jonge, J. (2013). *Academic careers in the Netherlands*; Eurydice (2013). *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes*. Brussels; Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries. University of Hull, UK; Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*. <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>; Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges. *Informe CYD 2009*. Fundaciòn CYD, Barcelona kaynaklarından uyarlanmıştır.

Öğretim elemanları *Universitair Docent (UD)*, *Universitair Hoofddocent (UHD)*, *Lector* ve *Hoogleraar* unvanlarında daimi statüde istihdam edilirken iken *Docent (D)*, *Onderzoeker/Postdoc*, *Assistent in Opleiding/Promovendus*, *Onderzoeksassistent*, *Student Assistent* unvanlarında geçiş statüde istihdam edilmektedirler. Doktora öğrencileri ve doktora sonrası araştırmacıların atanma süreleri göreceli olarak kısa iken; yardımcı doçent, doçent ve profesörlerin kadroları daimidir ve emekliliğe kadar sahip olunabilir. Hollanda’da daimi süreli personel fazlalık durumunda olma, bölümün kapanması gibi durumlarda işten çıkarılabilir. Hollanda’da yükseköğretim kurumlarında akademik personelin işe alınmasında ilgili fakülte dekanı ya da varsa personel istihdam etmekle yetkilendirilmiş insan kaynakları birimi yetkilidir. Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının maaşları devlet bütçesinden karşılanmasına rağmen kadrolama ile üniversiteler yetkilidir. Bu anlamda üniversitelerin kadrolamada özerk olduğu söylenebilir. Hollanda’da profesör unvanı yasa ile korunan bir unvandır ve sadece üniversiteye bağlı “full professor”lere hitap etmek için kullanılır. Onlar dışında bu unvan ya da kısaltması herhangi bir öğretim, profesyonel ya da akademik sıralama için kullanılamaz. Bu profesörler iyi bir itibarla emekli olursa “emeritus” unvanını emeklilikten sonra ömür boyunca kullanabilir. Emeritus profesör emekli olduktan sonra da beş yıl süre ile doktora tezi yönetebilir. Bu kişilere resmi olarak öğretim görevi ya da yönetsel görev verilmez, emeklilik dışında ek bir ücret ödenmez.

1.2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerden Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükselme Kriterlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları, (b) atama ve yükseltme kriterlerine göre nasıldır?” sorusuna yanıt olarak incelenen Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının atama ve yükselme kriterlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Türkiye’de Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükselme Kriterleri

Öğretim üyelerinin yükseltilmelerindeki asgari akademik şartlar Yükseköğretim Kanunu (Kanun No: 2547, Kabul Tarihi: 4 Kasım 1981) ile düzenlenmiştir. Buna göre *Yardımcı Doçentliğe Atama* bir üniversite biriminde açık bulunan yardımcı doçentlik, isteklilerin başvurması için rektörlükçe ilan edilir. Fakültelerde ve fakültelere bağlı kuruluşlarda dekan, rektörlüğe bağlı enstitü ve yüksekokullarda müdürler; biri o birimin yöneticisi, biri de o üniversite dışından olmak üzere üç profesör veya doçent tespit ederek bunlardan adayların her biri hakkında yazılı mütalaa isterler. Dekan veya ilgili müdür kendi yönetim kurullarının görüşünü de aldıktan sonra önerilerini rektöre sunar. Atama, rektör tarafından yapılır. Yardımcı doçentler bir üniversitede her seferinde ikişer veya üçer yıllık süreler için en çok 12 yıla kadar atanabilirler. Her atama süresi sonunda görev kendiliğinden sona erer. Yardımcı doçentliğe atanmada aranacak şartlar:

(1) Doktora veya tıpta uzmanlık unvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olmak,

(2) Fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurullarınca, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere seçilecek üç kişilik bir jüri tarafından; sınava girenin kendi bilim alanında Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye 150 - 200 kelimelik bir çeviriyi kapsayan yabancı dil sınavını başarmak.

Üniversiteler, yardımcı doçentlik kadrosuna atama için bu maddede aranan asgari koşulların yanında, Yükseköğretim Kurulunun onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacına yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler. *Doçentliğe atama* için doçentlik sınavında başarılı olarak doçentlik unvanını almış olmak gerekir. Doçentlik sınavı, Üniversitelerarası Kurulca yılda iki kere yapılır. Gerekli şartları taşıyan adaylar, Üniversitelerarası Kurulun tespit edeceği tarihe kadar, Üniversitelerarası Kurula gerekli belge ve yayınlar ile birlikte başlıca bilim dalı ile uzmanlık ve araştırma konularını da bildirerek başvururlar. Doçentlik sınavına başvurabilmek için aşağıdaki şartlar aranır (Madde 23):

1) Bir lisans diploması aldıktan sonra, doktora veya tıpta uzmanlık unvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olmak.

2) Üniversitelerarası Kurulun her bir bilim disiplininin özelliklerini dikkate alarak belirteceği görüş çerçevesinde Yükseköğretim Kurulu tarafından çıkarılacak yönetmelikte belirtilen şartları taşıyan özgün bilimsel yayın ve çalışmalar yapmak.

3) Yükseköğretim Kurulunun belirlediği kıstaslar çerçevesinde yapılan merkezi yabancı dil sınavında başarılı olmak. Bu sınavın, adayın bilim dalı ile ilgili olması şartı aranmaz. Bilim alanı bir yabancı dille ilgili olanlar bu sınavı başka bir yabancı dilde vermek zorundadırlar.

c) Üniversitelerarası Kurul, adayın başvurduğu bilim veya sanat dalından beş kişilik bir jüri ve bu jüri için iki yedek üye tespit eder. İlgili bilim veya sanat dalında yeterli öğretim üyesinin bulunmaması halinde, jüri üç üye ile teşkil edilebilir.

Doçentlik sınav jürisinde yer alan asıl ve yedek üyeler, adayın akademik çalışmalarının her birini değerlendirerek hazırladıkları ayrıntılı ve gerekçeli kişisel raporlarını Üniversitelerarası Kurula gönderirler. Asıl üyelerin hukuken geçerli bir mazerete dayalı olarak raporunu verememesi halinde, yedek üyelerin raporları, sırasına göre değerlendirmeye esas alınır. Değerlendirmeye esas alınan bu raporların birer örneği, eser incelemesi sonucuna ilişkin bildirim yazısı ile birlikte adaya gönderilir. Eser incelemesinde başarılı bulunan aday, doçentlik sınav jürisi tarafından, sözlü sınava tabi tutulur. Jüri üyeleri, yapılan sözlü sınavın denetlenebilirliğini sağlamak için gerekli tedbirleri alır. Sözlü sınavda başarılı olması halinde, adaya ilgili bilim dalında doçentlik unvanı verilir.

Doçentliğe atama Yükseköğretim kanunun 24. maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre bir üniversite biriminde açık bulunan doçentlik kadrosu, rektörlükçe, isteklilerin başvurması için ilan edilir. Müracaat eden adayların durumlarını incelemek üzere rektör tarafından varsa biri ilgili birim yöneticisi, en az biri de o üniversite dışından olmak üzere üç profesör tespit edilir. Bu profesörler, adaylar hakkında ayrı ayrı mütalaalarını rektöre bildirirler. Rektör, bu mütalaalara dayanarak, üniversite yönetim kurulunun görüşünü de aldıktan sonra atamayı yapar. Doçentliğe atamada “doçentlik” unvanını almış olma şartı aranır. Üniversiteler, doçentlik kadrosuna atama için, Yükseköğretim Kurulunun onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacına yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler. *Profesörlüğe yükseltilerek atama* için gerekli şartlar Yükseköğretim Kanunun 26. maddesinde düzenlenmiştir. Bu şartlar:

- 1) Doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl süreyle, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak,
- 2) Doçentlik unvanını aldıktan sonra, ilgili bilim alanında özgün yayınlar veya çalışmalar yapmış olmak şeklindedir.

Yukarıdaki (2) numaralı bentteki yayınlardan biri, başvuru dosyasında başlıca araştırma eseri olarak belirtilir. Üniversiteler, profesörlüğe yükseltilerek atama için aranan bu asgari koşulların yanında, Yükseköğretim Kurulunun onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacına yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler.

Profesörlüğe yükseltilerek atama yapılabilmesi için üniversitelerde veya yüksek teknoloji enstitülerinde atama yapılacak olan profesörlük kadroları, rektörlük tarafından ilan edilir. Profesörlük kadrosuna başvuran adayların durumlarını ve bilimsel niteliklerini tespit etmek için üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü yönetim kurulunca en az üçü başka üniversitelerden veya yüksek teknoloji enstitülerinden olmak üzere ilan edilen kadronun bilim alanıyla ilgili beş profesör seçilir. Bu profesörler her aday için ayrı ayrı olmak üzere birer rapor yazarlar ve kadroya atanacak birden fazla aday varsa tercihlerini bildirirler. Üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü yönetim kurulunun bu raporları göz önünde tutarak alacağı karar üzerine, rektör atamayı yapar. *Öğretim Yardımcıları* grubunda çeşitli unvanlarla istihdam edilenlerin istihdam edilmeleri “Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” (bkz. Ek 4) ile de düzenlenmiştir.

Araştırma görevlileri Bu unvanda görev yapanlar çeşitli usullerle istihdam edilmektedirler. Bunlardan ilki 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunun 33. maddesine göre araştırma görevlileri, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır. Bunlar ilgili anabilim veya anasanat dalı başkanlarının önerisi, Bölüm Başkanı, Dekan, enstitü, yüksekokul veya konservatuvar müdürünün olumlu görüşü üzerine rektörün onayı ile araştırma görevlisi kadrolarına *en çok üç yıl süre* ile atanırlar; atanma süresi sonunda görevleri kendiliğinden sona erer. Bunlar aynı usulle yeniden atanabilirler. İkinci yol aynı kanunun 50/d maddesi uyarınca lisansüstü öğretim yapan

öğrencilerin her defasında bir yıl için olmak üzere öğretim yardımcılığı kadrolarından birine de atanabilirler. Bu öğrenciler de araştırma görevlisi unvanı ile çalışmaktadırlar. Başka bir usul ise Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında ALES sınavı ve daha sonra ona ek olarak getirilen mülakat yapılarak istihdam edilen araştırma görevlileri de bulunmaktaydı. Ancak ÖYP'lilerin 674 sayılı KHK ile 33/a'dan 50/d'ye Yükseköğretim Kanuna eklenen aşağıdaki maddeyle geçirilmiştir:

"EK MADDE 30- Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında 33 üncü maddenin (a) fıkrası uyarınca araştırma görevlisi kadrosuna atanmış olup, bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihte araştırma görevlisi kadrosunda bulunanların statüleri herhangi bir işleme gerek kalmaksızın 50 nci maddenin birinci fıkrasının (d) bendinde belirtilen statüye dönüştürülmüş sayılır ve bunlar hakkında söz konusu (d) bendi hükümleri uygulanır. Bu şekilde statüleri değiştirilen araştırma görevlilerinden 33 üncü maddenin (a) fıkrasına göre yeniden ataması yapılmayanların mecburi hizmet yükümlülükleri kaldırılır. 35 inci madde uyarınca başka bir üniversitede ve yurtdışında eğitimde bulunanlar, bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren üniversitelerinin talebi üzerine onbeş gün içinde kendi üniversitelerine dönmek zorundadırlar. Bu süre içerisinde dönmeyenlerin atamaları iptal edilir.

b) Uzmanlar, öğretimle doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ilgili olan, özel bilgi veya uzmanlığa ihtiyaç gösteren bir işle laboratuvarlarda, kitaplıklarda, atölyelerde ve diğer uygulama alanlarında görevlendirilen öğretim yardımcılarıdır.

c) Çeviriciler, sözlü veya yazılı çeviri işlerinde çalıştırılan öğretim yardımcılarıdır.

d) Eğitim - öğretim planlamacıları, yükseköğretim kurumlarında eğitim - öğretimin planlanmasıyla görevli öğretim yardımcılarıdır.

e) Uzman, çevirici ve eğitim - öğretim planlamacılarının atanmaları veya sözleşme ile görevlendirilmeleri; ilgili yönetim kurullarının görüşleri alınarak fakültelerde ve fakülteye bağlı birimlerde dekanın, rektörlüğe bağlı enstitü veya yüksekokullarda müdürlerin, rektörlüğe bağlı bölümlerde bölüm başkanlarının önerisi ve rektörün onayı ile en çok iki yıl için yapılır. Atama süresi sonunda görevleri kendiliğinden sona erer. Bunların yeniden atanmaları mümkündür. Bu takdirde ilk atama usulü uygulanır. Üçüncü defa atanmadan sonra sürekli olarak atanabilirler.

Araştırma kapsamında incelenen Türk yükseköğretim kurumlarının atama ve yükseltme yönetmeliklerinde yer alan zorunlu ve ek kriterlerin araştırma kapsamında incelenen en çok uluslararasılaşmış yabancı üniversitelerin atama ve yükseltmeye ilişkin metinlerinde sıklıkla değinilen ek kriterlerle karşılaştırılması amacıyla aşağıdaki Tablo 25 oluşturulmuştur.

Tablo 25

Türkiye’de Akademik Kariyer Basamakları için Ön Koşullar ve Ek Kriterler

Koşullar/ Ölçütler	Akademik Unvanlar					
Unvan	33/a 50/d Araştırma Görevlileri (R1)	Öğretim görevlisi (R2)	Okutman (R2)	Yardımcı Doçent (R3)	Doçent (R3)	Profesör (R4)
Ön koşul	En az lisans diplomasına sahip olmak	En az lisans diploması ve alanında en az beş yıl (lisans düzeyinde bir alan için) tecrübeli, ön lisans ise iki yıl tecrübe	En az lisans diploması (yabancı dil alanları) En az yüksek lisans mezunu (tarih, edebiyat vb.)	Doktora veya tıpta uzmanlık unvanı	Doçentlik sınavında başarılı olma Özgün ve bilimsel yayın ve çalışma	En az 5 yıl başvuru alan alanda çalışma Doçentlik unvanından sonra özgün yayınlar
Merkezi Sınav (ALES)	70 puan	70 puan	70 puan	Yok	Yok	Yok
Yaş sınırlaması	35 ve altı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Terfi için bekleme süresi	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Yabancı Dil	50 puan	Var	Var	Var	Var	Var
Yabancı Dilde öğretim	Ek kriter	Ek kriter	Yabancı dil okutmanları için zorunlu	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Yayın (makale, bildiri, kitap)	Yok	Yok	Yok	Ek kriter	Zorunlu	Zorunlu
Uluslararası tanınma	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Ek kriter
Burslar ve ödüller	Yok	Yok	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Öğretim performansının öğrenci ve/ veya meslektaş değerlendirmesi	Yok	Yok	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Kurum sermayesini artırmaya katkı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Yönetim görevleri (başkan, dekan, rektör)	Yok	Yok	Yok	Yok	Ek kriter	Ek kriter
Yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Kurumun/Bölümün planına katkı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Kurumun/Bölümün uluslararasılaşma politikasına katkı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Cinsiyet eşitliği ve çeşitliliği artırmaya katkı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Başka bir kurumda belli süre ile çalışma	Yok	Yok	Yok	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Yönetilen Lisansüstü tezler	Yok	Yok	Yok	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter

Kaynak: 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981), T. C. Resmi Gazete, 17506, 06 Kasım 1981; Ortadoğu Teknik Üniversitesi (2014). *ODTÜ öğretim üyesi yükseltme ve atama kriterleri*. <http://pdb.metu.edu.tr/ogretim-uyesi-atama-ve-yukselme-kriterleri>; Gazi Üniversitesi (2013). *Gazi Üniversitesi akademik yükseltme ve atanma kriterleri yönergesi*. <http://gazi.edu.tr/akademikolcutkriter>; Boğaziçi Üniversitesi (2011). Boğaziçi

Üniversitesi Öğretim Üyeleri Yükseltme ve Atama Esasları (02.11.2011 tarih ve 2011/12 sayılı Senato Kararı); Yükseköğretim Kanunu ve Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (Ek 4) kaynaklarından uyarlanmıştır.

Tablo 25'e göre *yabancı dil bilme* ve bunu belgelendirme ön lisans seviyesinde eğitim dili İngilizce olmayan bölümlerde görev yapan öğretim görevlileri dışında en alt pozisyondan en üst pozisyonlarda akademik kariyer yapmak için zorunlu bir koşul olup adayların asgari almaları gereken yabancı dil puanı Tablo 25'te verilmiştir. Buna ek olarak Gazi Üniversitesi'nde yardımcı doçent, doçent ve profesörlük için getirilen ek kriterler arasında ikinci bir dilde girilen yabancı dil sınavında en az 65 almış olma yer almaktadır.

Yabancı dilde öğretim yapmak Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer sürecinde Yabancı dil okutmanları için zorunlu koşul, diğer akademik personelin başvuru değerlendirmesinde puanlamaya alınan ek kriter olarak göze çarpmaktadır. Örneğin Boğaziçi Üniversitesi'nde ilk kez yapılan atamalarda ilgili yönetmelikte kuruluş şekli belirtilen bir dil jürisi seçilir. Dil jürisi 2547 sayılı Yüksek Öğretim yasasının 23. Maddesinde öngörülen yabancı dil sınavını yapar. Dil jürisi ayrıca adayın başvurduğu birimde kamuya açık ve İngilizce olarak yapacağı bir sunuşu dinleyerek İngilizce ders verebilme yeteneğini değerlendirir. Jürinin hazırlayacağı rapor adayın dosyasına eklenir. ODTÜ'de Yardımcı doçentlik kadrosuna başvuran adayların İngilizce ders verebilme, eğitim ve araştırma yapabilme yeteneklerini ölçmek amacıyla, adaydan tümüyle İngilizce olarak bir seminer vermesi istenir. Adayın bu seminerde başarılı bulunması gerekmektedir. Gazi Üniversite'nde böyle bir değerlendirmeye rastlanmamıştır.

Yabancı alanyazında “records” olarak geçen, akademik pozisyonlara başvuru yapan adayların başvuru esnasında dosya/liste halinde sunduğu *yayınlar* doçentlik kadrosu ve profesörlük kadrosu için zorunlu olup yayınların hangi şartları taşıması gerektiğine yukarıda değinilmiştir. Diğer akademik unvanlarda yayın zorunluluğu bulunmamaktadır. Ancak Boğaziçi gibi bazı üniversitelerde bazı bölümlerde yardımcı doçent unvanı almak içinde belli sayı ve nitelikte yayın yapma zorunluluğu bulunmaktadır. *Burslar ve ödüller* de akademik kariyer sürecinde adayların akademik kadrolara atanma ve yükseltilmelerinde ek kriter olarak göze çarpmaktadır.

Öğretim performansının öğrenci ve/ veya meslektaş değerlendirmesi kriterine bakıldığında, Boğaziçi üniversitesi atama ve yükselme yönetmeliği 11. Maddede değinilen doçentler ve profesörlerin atamalarında adayların değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden “ders

vermedeki başarısı” ifadesi öğretim üyesinin öğrenci tarafından değerlendirilmesine atıf yapmaktadır ve bu atama ve yükseltmede göz önüne alınır. Yine ODTÜ’de atanmak ve üst akademik pozisyonlara yükseltilmek için başvuran adayların ders değerlendirmesinin doçentlik ve profesörlük için son altı dönem ortalamasının 4.00’den yüksek olması ya da normalize edilmiş puanın fakültenin en üst % 80’lik diliminde olması zorunlu ek kriterdir. Gazi Üniversitesi’nde böyle bir değerlendirmeye rastlanmamıştır.

Kurum sermayesini artırmaya katkı açısından bakıldığında Boğaziçi Üniversitesi’nde doçentlik ve profesörlük kadrolarına başvuran adaylardan istenen kriterler arasında “araştırma ve eğitim faaliyetleri ile üniversite dışından sağladığı kaynaklar” ölçütü bulunmaktadır. Bu kriterin kurum sermayesini artırmaya atıf yapan ek kriter olduğu söylenebilir. *Yönetim görevleri* (başkan, dekan, rektör, vb.) Türk yükseköğretim kurumlarında akademik kariyerini sürdürmek isteyen adaylar için ek puan olarak üniversitelerin akademik personel atama ve yükseltme yönetmeliklerinde yer almaktadır.

Başka bir kurumda çalışma zorunluluğu açısından bakıldığında Boğaziçi Üniversitesi’nde doktorasını Boğaziçi üniversitesinden alan adayın Boğaziçi Üniversitesi’nde öğretim üyesi olarak atanabilmesi için, doktorayı alma tarihinden sonra en az iki yıl süre ile üniversite ile ilişkisinin kesilmiş ve kendi uzmanlık alanında çalışmış olması zorunludur. Yine Gazi üniversitesinin fen fakültesinde aynı üniversitenin aynı bölümünde lisans, yüksek lisans ve doktora yapmış adayların bu kadroya başvurabilmeleri için farklı bir üniversite veya araştırma kurumu veya Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı onaylı AR-GE merkezi bulunduran işletmede en az dokuz ay tam zamanlı ve araştırma amaçlı olarak, ilgili üniversite ile ilişkisi olmamak koşuluyla çalışmış olma zorunluluğu bulunmaktadır.

Yönetilen lisansüstü tezler akademik kariyer sürecinde üst basamaklara çıkmak adaylara ek puan getirmekle birlikte bazı üniversiteler yönetilen lisansüstü tezlerden üniversite yönetiminin belirlediği en düşük puan şartını yerine getirmek şarttır. Örneğin ODTÜ’de doçentlik ve profesörlük kadrosuna başvuran adayların tez danışmanlığından doçentlik için en az üç, profesörlük için en az 12 puan alması gerekmektedir. Tamamlanmış doktora tezlerinden tek danışman olunan her bir tez için altı, iki danışmanlı tezlerde asıl danışmanlık yapılan her bir tez için dört, eş danışmanlık her bir tez için iki puan alınır. Tamamlanmış yüksek tezlerinden tek danışman olunan her bir tez için üç, iki danışmanlı tezlerde asıl danışmanlık yapılan her bir tez için iki, eş danışmanlık her bir tez için bir puan alınır. *Uluslararası tanınma, yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye, bölümün*

stratejik planına, bölümün uluslararasılaşma politikasına ve cinsiyet eşitliği ve çeşitliliğini artırmaya katkı gibi bir değerlendirme kriterine ne zorunlu ne de ek kriter olarak araştırma kapsamında incelenen Türk üniversitelerinin yönetmeliklerinde rastlanmamıştır.

Genel olarak Türkiye’de akademik kariyer sürecine akademik unvanların gerektirdiği önkoşullar açısından bakıldığında araştırma görevlisi, okutman ve öğretim görevlisi kadrolarına atanmak için en az lisans düzeyinde eğitim gördüğünü belgelendiren lisans diplomasına sahip olmak, ÖSYM tarafından yapılan Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı’ndan en az 70 puan almak ve yabancı dilden en az 50 (eğitim dili yabancı olanlar için en az 80) puan almak zorunlu ön koşul olduğu görülmektedir. Yardımcı doçentlik kadrosu için ilgili birimin yapacağı yabancı dil sınavında başarılı olma ve doktor/tıpta uzman unvanını alma zorunlu ön koşuldur. Doçentlik için Üniversitelerarası Kurul tarafından yukarıda başvuru şartları detaylı olarak verilen Doçentlik Sınavında başarılı olma, özgün ve bilimsel yayın ve çalışmalar yapma, merkezi yabancı dil sınavında başarılı olmak zorunlu ön koşuldur. Profesör kadrolarına başvurabilmek için ise en az beş yıl başvurulmuş alanda çalışmış olmak, doçentlik unvanı aldıktan sonra özgün yayınlar yapmış olmak ve merkezi yabancı dil sınavında başarılı olmak zorunlu ön koşuldur.

Yardımcı doçent ve üstü unvanlar için ALES sınavına katılma zorunluluğu yoktur. Yine araştırma görevlisi unvanı dışındaki unvanlara atanmak için herhangi bir yaş sınırı yoktur. Araştırma görevliliği için ise 35 yaşını doldurmamış olma şartı aranmaktadır. Araştırma görevlisi unvanı dışındaki unvanlarda bir önceki basamakta (unvanda) belli süre çalışma ya da bekleme süresi yoktur. Araştırma görevlisinin üstündeki unvanlarda bir alt unvanda belli bir süre çalışma ve tecrübe kazanma şartı vardır. Yine bütün unvanlarda araştırma kapsamında akademik personel atama ve yükseltmeye ilişkin yasal mevzuatı incelenen üniversiteler, her akademik unvan için zorunlu koşullar dışında adaylara ek kriterler ve bu ek kriterlerden alınması gereken en düşük puan koymuşlardır.

Yardımcı doçent, doçent ve profesör kadroları için üniversiteler ilgili kadrolar için Yükseköğretim Kanunu’nda yukarıda belirtilen asgari koşulların yanında Yükseköğretim Kurulunun onayını alıp bilimsel kaliteyi artırmak amacına yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler. Profesörlük ve doçentlik kadroları için bu çalışma kapsamında incelenen üniversitelerin belirledikleri ek/yardımcı kriterler büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Birleşik Krallık'ta Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükseltme Kriterleri

Profesörlük pozisyonlarına doğru kariyer ilerlemesi ağırlıklı olarak yayınlardan ve bir yere kadar da öğretim deneyiminden etkilenmektedir. Aşağıda Tablo 26'da araştırma kapsamında incelenen en çok uluslararasılaşmış Birleşik Krallık üniversitelerinin atama ve yükseltmeye ilişkin metinlerinde tespit edilen atama ve yükseltme kriterlerinin yer alıp almadığı verilmiştir. Buna göre *yayınlara* (Birmingham Üniversitesi, 2014a; Birmingham Üniversitesi, 2014b; Imperial College of London, 2017a; Imperial College of London, 2017b; Imperial College of London, 2017c; Manchester Üniversitesi, 2016; Manchester Üniversitesi, 2014; Oxford Üniversitesi, 2015), *uluslararası tanınmanın* (Birmingham Üniversitesi, 2014a; Birmingham Üniversitesi, 2014b; Manchester 2016; Imperial College of London, 2017b; Imperial College of London, 2017c) ile *burslar ve ödüllerin* (Imperial College of London, 2017b; Manchester, 2016; Oxford, 2012) araştırma kapsamında incelenen üniversitelerde adaya ek puan sağlayan akademik atama ve yükseltme kriterleri arasında olduğu saptanmıştır.

Bu kriterlerin yanında öğretim performansının *öğrenci ve/ veya meslektaş tarafından değerlendirilmesi* özellikle öğretim (teaching) alanında akademik kariyer yapan adaylar için artı puan olarak değerlendirilmektedir (Birmingham Üniversitesi, 2014a; Birmingham Üniversitesi, 2014b; Imperial College of London, 2017b; Manchester, 2016; Oxford, 2012). Yine *kurum sermayesini artırmaya katkı*, (Birmingham Üniversitesi, 2014a; Birmingham Üniversitesi, 2014b; Imperial College of London, 2017b; Imperial College of London, 2017c; Manchester 2016; Oxford, 2012), *yönetim görevleri* (başkan, dekan, rektör) (Birmingham Üniversitesi, 2014a; Birmingham Üniversitesi, 2014b; Imperial College of London, 2017a; Imperial College of London, 2017b; Imperial College of London, 2017c; Manchester Üniversitesi, 2016; Manchester Üniversitesi, 2014; Oxford Üniversitesi, 2015), *bölümün/ kurumun planına katkı* (Imperial College of London, 2017b; Manchester, 2016; Oxford, 2012), *bölümün uluslararasılaşma politikasına katkı* (Birmingham, 2014a, Manchester, 2016) ve *yönetilen lisansüstü tezler* (Birmingham, 2014a; Imperial College of London, 2017a; Imperial College of London, 2017b; Manchester, 2016) gibi kriterlerin incelenen üniversitelerin atama ve yükseltme kriterleri arasında görülmüştür.

Tablo 26

Birleşik Krallık'ta Akademik Kariyer Basamakları için Ön Koşullar ve Ek Kriterler

Koşullar/ Ölçütler		Akademik Unvanlar			
Unvan	Ph.D. student Research assistant Student teaching/ research assistant (R1)	Lecturer/ Research fellow (R2)	Senior Lecturer/ Lecturer (R3)	Senior Lecturer / Reader (R4)	Full Professor/ reader (R4)
Ön koşul	Lisans mezuniyeti	Yok	Doktora derecesi almış olma	Doktora derecesi almış olma	Doktora derecesi almış olma
Merkezi Sınav	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Yaş sınırlaması	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Bekleme süresi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Yabancı Dil	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Yabancı Dilde Öğretim	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Yayın (makale, bildiri, kitap)	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Uluslararası tanınma	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Burslar ve ödüller	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Öğretim performansının öğrenci ve/ veya meslektaş değerlendirmesi	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Kurum sermayesine artırmaya katkı	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Yönetim görevleri (başkan, dekan, rektör)	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkı	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Kurumun/Bölümün planına katkı	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Kurumun/Bölümün uluslararasılaşma politikasına katkı	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Cinsiyet eşitliği ve çeşitliliği artırmaya katkı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Başka bir kurumda belli süre ile çalışma	Yok	Yok	Yok	Ek Kriter	Ek Kriter
Yönetilen Lisansüstü tezler	Yok	Yok	Yok	Ek Kriter	Ek Kriter

Kaynak: Academic Jobs (2016). *The essential guide to moving up the academic career ladder*; Barton, J. (2008). *The UK academic system: Hierarchy, students, grants, fellowships and all that*. School of Life Sciences, University of Dundee; Birmingham Üniversitesi (2014a). *Criteria for professorial contribution bands and distinguished professor*; Birmingham Üniversitesi (2014b). *Promotion to senior lecturer/senior research fellow (grade 9)*; Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and*

careers in Europe. Trends, challenges, perspectives. Dordrecht, Netherlands: Springer; Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff.* Brussels; Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). *The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries.* University of Hull, UK; Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective.* <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>; Imperial College of London (2017a). *Academic Staff Promotions 2017. Guidance Notes*; Imperial College of London (2017b). *Criteria for promotion (To senior lecturer, reader, associate professor, professor, professor of practice)*; Kochen, M. M. & Himmel, W. (2000). *Academic careers in general practice: scientific requirements in Europe.* *European Journal of General Practice*, 6, 62-65; Kreckel, R. (2017). *University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared.* *SSRN Electronic Journal*; Manchester Üniversitesi (2016). *Guidance notes criteria for academic promotions*; Manchester Üniversitesi (2014). *Promotion of academics policy*; Oxford Üniversitesi (2015). *Guidance on the appointment of academic staff*; Stanchi, A. (2010). *The academic career: Traditional schemes and new challenges.* *Informe CYD 2009.* Fundaci6n CYD, Barcelona kaynaklarından yararlanmıştır.

Cinsiyet eşitliği/çeşitliliğini artırmaya yönelik çalışmalarında ek puan alacaklarına dair bir ifadeye rastlanmamıştır. Ancak üniversitelerin akademik personel atama ve yükseltme kriterlerinin sunulduğu belgede adayların eşit değerlendirileceği, ayrımcılığa maruz bırakılmayacağına ve bunun denetleneceğine dair ifadeler yer almaktadır (Birmingham, 2014a; Imperial College of London, 2017a; Oxford, 2015). Diğer yandan Birleşik Krallık'ta akademik kariyer sürecine Türkiye'deki ALES sınavı gibi merkezi bir sınav sonucuna dayalı on koşul kriterine rastlanmamıştır. Yine Birleşik Krallık'ta akademik kariyer yapan adayların karşısına herhangi bir yaş sınırı çıkmamaktadır. Yukarıda değinildiği gibi eşit fırsatlar politikasının benimsenmesinin yanı sıra eşitlik ve ayrımcılığı önlemeyi amaçlayan yasalar bu tür ayrımı yasaklamaktadır. Birleşik Krallık'ta adaylar bir üst pozisyona yükselirken beklmeleri gereken, tamamlamaları gereken ya da çalışması gereken bir yıl bulunmamaktadır. Hatta eğer aday değerlendirmesi sonucu yeterli görülürse başvurduğu unvanın bir üst unvanına da terfi komitesi tarafından atanabilmektedir. Birleşik Krallık'ta akademisyenlerin yabancı dil bilme ve bunu belgelendirme durumlarıyla ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu durumun İngilizce'nin halihazırda dünya genelinde en konuşulan ortak dillerin başında olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yabancı dilde öğretim gibi bir kritere araştırma kapsamında incelenen üniversitelerinin atamaya ilişkin politika belgelerinde ve atama kılavuzlarında rastlanmamıştır. Bunların dışında yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkı ve başka bir kurumda çalışma zorunluluğu gibi bir kritere araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin atamaya ilişkin politika belgelerinde ve atama kılavuzlarında rastlanmamıştır.

Birçok Avrupa ülkesi ile karşılaştırıldığında Birleşik Krallık rekabetçi bir akademik yapıya ve iş piyasasına sahiptir. Aynı zamanda, terfi kurum değişikliğine ya da dışardan gelen bir

teklife karşı kendi kurumunda yüksek düzeyde müzakere yapabilmeye bağlıdır. Emsalleri arasında öne çıkan, kendinden beklenenden fazlasını yapanlar terfi almaktadırlar. Unvanlarda yukarı çıkılabildiği gibi aşağı da inilebilmektedir. Üniversiteler genellikle dışardan gelen adaylara ve Birleşik Krallık vatandaşı olmayanlara açıktır. İngilizcenin öğretim ve araştırma dili olarak kullanımı yurtdışından gelenlerin işe alımını kolaylaştırmaktadır (EUI, 2016b).

Her üniversitenin kendine ait akademik atama ve yükseltme prosedürleri vardır. Birleşik Krallık'taki üniversiteler, kimin atanacağına ve nelere ödeyeceğine dair çok daha fazla özerkliğe sahiptir. Birleşik Krallık'taki akademisyenler, Almanya ve Türkiye'deki gibi, memur statüsüne sahip değildirler (Jongbloed, 2012). Yasal metinlerde ve politika belgelerinde “*endowed*”, “*named*”, “*distinguished*” gibi ifadelerle tanımlanan yetenekli, tanınmış, alanında ün yapan profesör ya da kürsü sahibi (chair) bilim adamlarının istihdam edilmelerinde özel kriterler ve başvuru prosedürleri vardır.

Boş kadrolar için hangi unvanda hangi nitelikte adaylar aradığı üniversitelerin web sayfalarında duyurulmaktadır. Tüm unvanlardaki boş kadrolara başvuru yapan adaylara başvurunun olumsuz olması durumunda başvurunun kabul edilmeme gerekçesi ve adaya tavsiyeler hem sözel hem yazılı olarak bildirilmektedir. Aday başvurusunda yanlış değerlendirme yapıldığını düşünüyorsa üniversitenin atama kılavuzlarında belirtilen ilgili itirazının gerekçeleri ile yazılı olarak yapar. Yetkili kişi ya da kurul itiraz paneli ya da kapalı toplantı düzenleyerek itirazı karara bağlar. İtirazın haklı olduğu durumlarda kurul terfi komitesinden tekrar başvuru alıp değerlendirmesini isteyebilir.

Belirtilen süre içinde yapılan başvurularda adayların en güçlü ve en zayıf yönlerine yayınlarının kalitesine, sürekli mesleki gelişimine, görünürlüğüne, öğretim mükemmelliğine, araştırma etkililiğine bakılıp karşılaştırılmaktadır. Yine adayların uluslararası etkinliklerine, disiplinlerarası ve diğer işbirlikçi çalışmalarına, üst görevlerde bulunup bulunmamasına, referanslarına ve sosyal ağlarına bakılmaktadır (Birmingham Üniversitesi, 2014a; Birmingham Üniversitesi, 2014b; Imperial College of London, 2017a; Manchester Üniversitesi, 2016; Manchester Üniversitesi, 2014; Oxford Üniversitesi, 2015). İş ve işlemlerde, istenilen ek kriterlerde değişiklikler olsa da en iyi adayları seçmeye, akademik mükemmelliğe yönelik vurguya yasal metinlerde rastlamak mümkündür. Birleşik Krallık'ta üniversitelerin eşit fırsatlar politikası uygulanmaktadır. Bu

politika (Birmingham Üniversitesi, 2014a; Imperial College of London, 2017b; Manchester Üniversitesi, 2016; Oxford, 2015):

- a. Yaş
- b. Cinsiyet
- c. Medeni durum
- d. Hamilelik
- e. Irk, din ya da inanç
- f. Analık, babalık, ebeveynlik veya evlat edinme izni nedeniyle işten ayrı kalma
- g. Engellilik, tıbbi durum ya da sağlık sorunu (sürekli ya da geçici)
- h. Yarı-zamanlı ya da diğer esnek çalışma düzenlemeleri
- i. Bakım (çocuk, hasta vb) nedeniyle ara verme
- j. Altı ay ya da üzeri kariyere ara verme vb. başvuran adayın profesyonel kariyerinin gelişimini geciktiren ya da kısıtlayan herhangi bir kişisel, sosyal, ailevi ya da akademik olmayan sebebin başvuru esnasında göz önünde bulundurulması ve bundan dolayı diğer adaylardan daha az tercih edilir olmamasını içerir.

Almanya’da Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükselme Kriterleri

Alman sistemi “kıta Avrupası” olarak sınıflanmaktadır ve eyaletin federal örgütlenmesi tarafından öncelikle etkilenmektedir. Her bir eyalet, eyalet hükümetine bağlı olarak eğitim politikalarında da farklılaşır. Birkaç istisna dışında, Almanya’daki üniversiteler eyalet kurumlarıdır. Almanya’nın federatif yapısından dolayı üniversiteler Eğitim bakanlıkları tarafından kontrol ve finanse edilmektedirler (EUI, 2016a). Federal eyaletlerin bakanlıkları ve üniversiteler arasındaki ilişki, her eyaletin Yükseköğretim İşleri tarafından düzenlenir. Bu birimde sonunda bütün eyaletler için geçerli olan Yükseköğretim Çerçevesi (HRG) tarafından belirlenir ve koordine edilir. Alman sisteminin eyaletlerin üniversiteleri kontrol ettiği kendine özgü özelliklerinden dolayı Almanya’nın çok iyi finanse edilen federal araştırma enstitüsü (Max Planck ve Leibnitz en büyük iki ağ) ağı vardır. Kıdemin dışındaki kriterler kariyerde ilerleme de değerlendirilmektedir (EUI, 2016a). Aşağıda Tablo 27’de araştırma kapsamında incelenen en çok uluslararasılaşmış Alman üniversitelerinin atama

ve yükseltmeye ilişkin metinlerinde tespit edilen atama ve yükseltme kriterlerinin yer alıp almadığı verilmiştir.

Tablo 27

Almanya’da Akademik Kariyer Basamakları için Ön Koşullar ve Ek Kriterler

Koşullar/ Ölçütler	Akademik Unvanlar			
Unvan	Wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Zeit, Akademischer Rat auf Zeit, Akademischer Mitarbeiter auf Zeit	Studienrat or Akademischer Rat/ Oberrat/ Direktor auf Lebenszeit	Hochschuldozent Juniorprofessor Juniordozen (R3)	Universitätsprofessor Professor (W3) Professor (W2) (R4)
Ön koşul	Lisans mezuniyeti	-	Doktora derecesi almış olma Habilitasyon	Doktora derecesi almış olma Habilitasyon
Merkezi sınav	Yok	Yok	Yok	Yok
Yaş sınırlaması	Yok	Yok	Yok	Yok
Bekleme süresi	Yok	Var	Var	Var
Yabancı dil	Yok	Yok	Yok	Yok
Yabancı dilde öğretim	Yok	Yok	Yok	Yok
Yayın (makale, bildiri, kitap)	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Uluslararası tanınma	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Burslar ve ödüller	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Öğretim performansının öğrenci ve/ veya meslektaş değerlendirmesi	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Yok
Kurum sermayesine artırmaya katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Yönetim görevleri (başkan, dekan, rektör)	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Kurumun/Bölümün planına katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Kurumun/Bölümün uluslararasılaşma politikasına katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Cinsiyet eşitliği ve çeşitliliği artırmaya katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Başka bir kurumda belli süre ile çalışma	Yok	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Yönetilen Lisansüstü tezler	Yok	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter

Kaynak: Berlin Humboldt Üniversitesi (2016). Faculty Handbook. Chapter V. Faculty Membership; Berlin Humboldt Üniversitesi (2004). Guidelines (Rules of Procedure) For the interim assessment of 'Junior Professorships'; Bonn Üniversitesi (2015). Principles of Good Scientific Practice at the University of Bonn; Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht, Netherlands: Springer; Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels; Freie Universität Berlin (2017). *General information for applicants professorships and junior professorships*; Freie Universität Berlin (2012). *Application Guidelines for Professorships and Junior Professorships*; Freie Universität Berlin (2010a). *Appointment Requirements for Professorships (W 2 & W 3)*; Freie Universität Berlin (2010b). *Appointment Requirements for Junior Professorships (W 1)*; Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). *The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries*. University of Hull, UK; Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*. <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>; Kochen, M. M. & Himmel, W. (2000). Academic careers in general practice: scientific requirements in Europe. *European Journal of General Practice*, 6, 62-65; Kreckel, R. (2017). University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared. *SSRN Electronic Journal*; Münih Teknik Üniversitesi (2013). Grundsätze für Evaluierungen im TUM Berufungs- und Karrieresystem; Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges. *Informe CYD 2009*. Fundaciòn CYD, Barcelona kaynaklarından uyarlanmıştır.

Tablo 27'ye göre *yabancı dilde öğretim* gibi bir kriterin araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin atamaya ilişkin politika belgelerinde ve atama kılavuzlarında yer aldığı görülmüştür. Örneğin Freie Universität Berlin'de (2012) Almanca'nın temel öğretim dili olduğunu ancak program dili İngilizce olan bölümler de olduğu belirtilmiştir. Almanca konuşmayan adayların ise yeterli dil becerileri kazanmaları beklenmekte ve verilen süre içinde Almancayı öğrenmeleri gerekmektedir. (Berlin Humboldt Üniversitesi, 2004; Freie Universität Berlin, 2012; Münih Teknik Üniversitesi, 2013).

Yayınların (Freie Universität Berlin, 2012; Bonn Üniversitesi, 2015; Berlin Humboldt Üniversitesi, 2004; Münih Teknik Üniversitesi, 2013), *uluslararası tanınmanın* (Münih Teknik Üniversitesi, 2013), *burslar ve ödüllerin* (Berlin Humboldt Üniversitesi, 2004, Münih Teknik Üniversitesi, 2013), *öğretim performansının öğrenci ve/ veya meslektaş değerlendirmesinin* (Berlin Humboldt Üniversitesi, 2004; Freie Universität Berlin, 2012; Freie Universität Berlin, 2010a; Freie Universität Berlin, 2010b; Münih Teknik Üniversitesi, 2013), *kurum sermayesini artırmaya katkının* (Bonn Üniversitesi, 2015; Münih Teknik Üniversitesi, 2013) araştırma kapsamında incelenen üniversitelerde adaya ek puan sağlayan akademik atama ve yükseltme kriterleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Bunlara ek olarak *yönetim görevlerinin* (başkan, dekan, rektör) (Berlin Humboldt Üniversitesi, 2004; Münih Teknik Üniversitesi, 2013), *yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkının* (Berlin Humboldt Üniversitesi, 2004; Freie Universität Berlin, 2012,

Münih Teknik Üniversitesi, 2013), *bölüm/kurum planına katkının* (Münih Teknik Üniversitesi, 2013), *bölümün uluslararasılaşma politikasına katkının* (Münih Teknik Üniversitesi, 2013) adayların atama ve yükseltilmelerinde değerlendirmeye alınan kriter arasında yer aldığı görülmüştür.

Ayrıca cinsiyet eşitliği/çeşitliliğinin dikkate alınacağı ve adayların eşit değerlendirileceğine yönelik ifadeler rastlanmıştır (Berlin Humboldt Üniversitesi, 2004; Freie Universität Berlin, 2017; Münih Teknik Üniversitesi, 2013). Adayların doktora derecelerini aldıkları üniversitede daimi kadro elde edebilmeleri için doktor unvanını aldıktan sonra farklı bir kurumda kuruma çalışma zorunluluğu bulunmaktadır (Berlin Humboldt Üniversitesi, 2013). Adaylar doktora derecesini aldıkları üniversite dışında başka bir üniversiteye başvurabilmektedirler. Almanya “inbreeding” ya da “internal appointment” yasak olması nedeniyle adayların başka üniversitelerde çalışma zorunluluğu vardır. Adayın çok yetenekli olması durumunda kendi üniversitesi ile kalmak için pazarlık yapma durumu olabilmektedir. Bunların dışında *yönetilen lisansüstü tezlerin* araştırma kapsamında incelenen üniversitelerde adaylara atanma ve yükseltme süreçlerinde ek puan sağladığı görülmüştür (Bonn Üniversitesi, 2015; Berlin Humboldt Üniversitesi, 2004; Münih Teknik Üniversitesi, 2013).

Almanya’da akademik kariyer sürecine Türkiye’deki ALES sınavı gibi merkezi bir sınav sonucu etki etmemektedir, bu türde bu sınava incelenen üniversitelerin yasal mevzuatında rastlanmamıştır. Almanya’da akademik kariyer yapan adayların karşısına herhangi bir yaş sınırı çıkmadığı ve adayların bir üst pozisyona yükselirken beklmeleri gereken, tamamlamaları gereken ya da çalışması gereken bir yıl bulunmadığı, akademik kariyere başlamak ve yükselmek isteyenlerin yabancı dil bilme ve bunu belgeleme durumlarıyla ilgili bir ifadeye rastlanmamıştır.

Potansiyel aday havuzunu genişletmeye yönelik kurumsal girişimlere rağmen akademik iş pozisyonları, Almanya dışında ve online olarak ilana çıkılmasına rağmen bir pozisyona alınmada hala informal bağlantılar etkili olmaktadır. Üniversitelerdeki pozisyonların liyakatten çok kişisel ilişkiler temelinde verildiğine dair yaygın bir inanış vardır. Sistemin kapalı olması ve dil engelleri nedeniyle yabancılar için Almanya’da akademik kariyere başlamanın kolay olmadığı ifade edilmektedir (EUI, 2016a). İşe alma uygulamaları disipline göre değişmektedir, fakat bu enstitülerin çoğu uluslararası piyasalarda adaylar aramaktadır. Doktora derecesini almış olanlar görev ve görev süresi açısından farklılık

gösterse de en iyileri altı yıl süren öğretim ya da yönetsel zorunluluğu olmayanlardır. Akademik sistemi liberalleştirme ve kariyer yapısını çeşitlendirmeyi amaçlayan 2001 Reformu ile birlikte yardımcı doçent “Juniorprofessor” pozisyonu getirilmiştir. Bu 'habilitasyon'u ortadan kaldırmak amacıyla, bir profesörlüğe erişilene kadar geçen süreyi kısaltmak için oluşturulan, Almanya'da yeni bir akademik kategoridir (Jongbloed, 2012). Ancak bu reform şu ana kadar çok başarılı olarak değerlendirilmemektedir. Çok az sayıda üniversite yardımcı doçent pozisyonu açmıştır (EUI, 2016a). Almanya'da sözleşmeler çok katı olduğundan, sözleşmenin bitiminde akademisyenler sözleşmenin sonunda bulundukları pozisyonu/unvanı terk etmeye zorlanmaktadır. Genç akademisyenler için temel ilke ya yükselme ya da terketmedir (up or out) (Jongbloed, 2012).

Yeni sistem altında, habilitasyon ya da olumlu bir değerlendirmeden sonra yardımcı profesörlüğünü alan kişi W 2 profesör olur. Habilitasyon, bazı Avrupa ve Asya ülkelerinde en yüksek seviyeli akademik derecedir. Bir ilim dalında, doktora derecesinden sonra, habilitasyon bir daha bilimsel bir eser verilerek kazanılır. Bazen bir kitabın yayını gerekli (Jongbloed, 2012) olan uygulamada, profesörlüğe atanmak için, uygulamanın tanındığı ülkelerde bir habilitasyon bulunması gerekir. Profesörler sonra resmi bir doktora sonrası yeterlik olan "habilitasyon" u aldıktan sonra kalıcı, ömür boyu pozisyonlara sahip devlet memuru (beamter) statüsünü elde etmiş olurlar (Jongbloed, 2012). Öğretim üyelerinden oluşan komite ve bakanlığın onayını alan kişi, W3 profesör olur. İki geçiş (W2 ve W3'e) ardışık değildir. Almanya'da akademik kariyer sürekli değildir (EUI, 2016a). Almanya'daki bu sisteme “*beamtensystem*” adı verilmektedir (Montgomery, 2012, s. 2).

Yardımcı doçent aynı üniversitede profesör olamamaktadır. Bunun nedeni Alman üniversite kültürünün dayandığı öğelerden olan iç atamaların yasağı (Hausberufungsverbot)'na dayanır (Kreckel, 2017, s. 4). 18. yüzyılın sonunda üniversite kürsülerinin babadan oğula ya da diğer akademik nepotizm şekilleri oldukça yaygın hale gelmesi üzerine, çare olarak profesörlüğe yükselmede üniversite içi atamaları yasaklayan kural konulmuştur. Yine bu yasağın “inbreeding” olarak ifade edilen soyluluğu da engelleyeceği öne sürülmüştür (Jongbloed, 2012). Bu yasak doçentlik (W2)'ten profesörlüğe (W3) için de geçerlidir. Almanya'da üniversiteler arasında zorunlu hareketlilik vardır ve bunun güçlü bir kalite güvencesi ölçümü olduğu düşünülmektedir. Başka bir üniversiteden davet almak akademik liyakatin en önemli göstergesi olarak anlaşılmaktadır (Kreckel, 2017, s. 5).

Yine Alman akademik kariyer sisteminin başka bir özelliği üniversitelerin güçlü bir başkanlık sistemi (chair-system)ne sahip olmalarıdır. Yasal olarak kaldırılmış olsa da günlük uygulamalarda bu özellik devam etmektedir. Bu özellik ordinaryüs profesör tarafından yönetilen üniversite başkanlığının üniversite içindeki tüm akademik alan ya da alt-disiplinlerden sorumlu olmasını anlatır. Eğer bir profesör bu görev için teklif edilirse, ya da başka bir üniversiteden davet alırsa, bununla ilgili pazarlık yapabilir. Pazarlık, çalışma koşulları, araştırma bütçesi, odalar, laboratuvar donanımı, kütüphane kitapları, hatta seyahat izinleri, başkana yardım edecek akademik personelin sayısı ve başkana bağlı öğrenci asistanlarının sayısı gibi konularda pazarlık edebilir. Bu pazarlıklar şahsi olarak yürütülür (Kreckel, 2017, s. 5).

Hollanda’da Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükselme Kriterleri

Hollanda Yükseköğretim sistemi Anglo-Saxon modelin temel özellikleriyle uyumlu, oldukça yüksek derecede rekabet, iş güvenliği ve istikrar sunar (LERU, 2014). Hollanda Üniversite sektörü, üniversitelerdeki üst düzey pozisyonların sürekli kadro olması nedeniyle dinamik bir yapıya sahip değildir ve genç araştırmacıların bilimde kariyer yapma olanakları azdır. Başka bir algı da akademisyen adayı üniversite camiasının dışında ise, kariyer yolunun kapalı olduğudur (De Goede, Belder ve De Jonge, 2013).

Hollanda Üniversiteleri çalışanlarını Universitair Functie Ordenen (UFO) üniversite meslek sınıflamasına göre sınıflandırmışlardır. Profesör, doçent, yardımcı doçent, diğer akademik personel (okutmanlar ve araştırmacılar) ve atanmış doktora öğrencileri şeklinde sınıflandırılmıştır. Doktora sonrası araştırmacı sınıflaması UFO sisteminde yer almaz. Ancak doktora sonrası araştırmacı pozisyonu doktora derecesi alındıktan sonra akademik kariyerin ilk basamağı olarak görülür (De Goede, Belder ve De Jonge, 2013). Profesörlüğe yükselme çeşitli yollarla olabilir ancak genellikle adayların akademik performansının değerlendirilmesini içerir. Merkezden yönetilmemesine, sorumluluğun dağıtılmamasına rağmen, üniversite çalışanları memur olarak kalırlar. Aşağıda Tablo 28’de araştırma kapsamında incelenen en çok uluslararasılaşmış Hollanda üniversitelerinin atama ve yükseltmeye ilişkin metinlerinde tespit edilen atama ve yükseltme kriterlerinin yer alıp almadığı verilmiştir.

Tablo 28

Hollanda’da Akademik Kariyer Basamakları için Ön Koşullar ve Ek Kriterler

Koşullar/ Ölçütler	Akademik Unvanlar			
Unvan	Assistent in Opleiding / Promovendus Onderzoeksassistent Student Assistent (R1)	Docent (D) Onderzoeker / Postdoc (R2)	Universitair Hoofddocent (UHD) Universitair Docent (UD) (R3)	Hoogleraar Lector (R4)
Ön koşul	Master/ doktora derecesi	Doktora	Doktora derecesi almış olma	Doktora derecesi almış olma
Merkezi Sınav	Yok	Yok	Yok	Yok
Yaş sınırlaması	Yok	Yok	Yok	Yok
Bekleme Süresi	Yok	Var	Var	Var
Yabancı Dil	Yok	Yok	Yok	Yok
Yabancı Dilde Öğretim	Var	Var	Var	Var
Yayın (makale, bildiri, kitap)	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Uluslararası tanınma	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Zorunlu/Ek Kriter
Burslar ve ödüller	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Öğretim performansının öğrenci ve/ veya meslektaş değerlendirmesi	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Kurum sermayesine artırmaya katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Yönetim görevleri (başkan, dekan, rektör)	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Kurumun/Bölümün planına katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Kurumun/Bölümün uluslararasılaşma politikasına katkı	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter	Ek Kriter
Cinsiyet eşitliği ve çeşitliliği artırmaya katkı	Yok	Yok	Yok	Yok
Başka bir kurumda belli süre ile çalışma	Yok	Yok	Ek Kriter/Zorunlu	Ek Kriter/Zorunlu
Yönetilen Lisansüstü tezler	Yok	Yok	Ek Kriter	Ek Kriter

Kaynak: Amsterdam Üniversitesi (2006). *Professorial appointments policy*; Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht, Netherlands:Springer; Channah, H. & Berger, L. (2013). The Netherlands. In Dubois-Shaik, F. &

Fusulier, B. (2013). *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries*. Gendering the Academy and Research: Combating Career Instability and Asymmetries (Garcia) Working Papers; De Goede, M., Belder, R. & De Jonge, J. (2013). *Academic careers in the Netherlands*; Delf Teknoloji Üniversitesi (2017) *Career development*. www.tudelft.nl/...tu-delft/...tu-delft/tu-delft...development/; Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels; Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries. University of Hull, UK; Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*. <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>; Kochen, M. M. & Himmel, W. (2000). Academic careers in general practice: scientific requirements in Europe. *European Journal of General Practice*, 6, 62-65; Kreckel, R. (2017). University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared. *SSRN ElectronicJournal*; Maastricht Üniversitesi (2005) Guidelines for the Appointment, Salary Grading and Promotion of Academic Staff¹ (Richtlijnen aanstelling, inschaling en bevordering Wetenschappelijk Personeel); Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges. *Informe CYD 2009*. Fundació CYD, Barcelona; Utrecht Üniversitesi (2015a). *Professor policy in brief*; Utrecht Üniversitesi (2015b). State of affairs implementation plan of action HRS4R; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi (2016). *Guidelines for establishing chairs and appointing and reappointing professors at Wageningen University*; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi (2012) Guidelines for establishing chairs and appointing and reappointing professors at Wageningen University kaynaklarından uyarlanmıştır.

Tablo 28'e göre Hollanda'da akademik kariyer yapan adayların R4, R3 ve R2 pozisyonlarındaki boş kadrolara başvuru yapabilmeleri için başvuru yaptıkları unvanın bir altındaki unvanda belli sürelerle çalışmış olmaları zorunlu olduğu ve yabancı dil bilmeleri gerektiği görülmüştür (Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2012). *Yayınların* (Amsterdam Üniversitesi, 2011; Delf Teknoloji Üniversitesi, 2012; Maastricht Üniversitesi, 2005; Utrecht Üniversitesi, 2015a; Utrecht Üniversitesi, 2015b; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2016; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2012) araştırma kapsamında incelenen üniversitelerde adaya ek puan sağlayan akademik atama ve yükseltme kriterleri arasında yer aldığı saptanmıştır.

Ayrıca uluslararası tanınmanın (Amsterdam Üniversitesi, 2011; Utrecht Üniversitesi, 2015a; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2016), *burslar ve ödüllerin* (Delf Teknoloji Üniversitesi, 2012; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2016), *öğretim performansının öğrenci ve/veya meslektaş tarafından değerlendirmesinin* (Amsterdam Üniversitesi, 2011; Wageningen Üniversitesi, 2016; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2012) özellikle öğretim (teaching) alanında akademik kariyer yapan adaylar için artı puan olarak değerlendirildiği görülmüştür. Hatta atama için oluşturulan komitelerde bir ya da ikinci öğrenci bulunması zorunludur (Amsterdam Üniversitesi, 2011; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2016). Buna ek olarak *yönetim görevleri* (başkan, dekan, rektör) (Maastricht Üniversitesi, 2005; Utrecht Üniversitesi, 2015a; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2016) ve *yönetilen*

lisansüstü tezlerin (Delf Teknoloji Üniversitesi, 2012; Maastricht Üniversitesi, 2005; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2016; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2012) olduğu tespit edilmiştir.

Kurum sermayesini artırmaya (Delf Teknoloji Üniversitesi, 2017; Delf Teknoloji Üniversitesi, 2012; Maastricht Üniversitesi, 2005; Utrecht Üniversitesi, 2015a; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2016; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2012), *bölümün/kurumun planına* (Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2012) katkının yine akademik kariyer yapmak isteyen adaylara başvurularda puan sağlayan ek kriterler arasında olduğu değerlendirilmektedir. Cinsiyet eşitliği/çeşitliliğini artırmaya yönelik değerlendirme yapılacağına dair vurguya (Utrecht Üniversitesi, 2015a; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2016; Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2012) rastlanmış fakat akademisyenlerin buna yönelik çalışmalarında ek puan alacaklarına dair bir ifadeye rastlanmamıştır

Hollanda'da akademisyen adaylarının yurt içinde ve yurt dışında farklı bir kururmda çalışma zorunluluğu olduğu (Amsterdam Üniversitesi, 2011; Maastricht Üniversitesi, 2005; Utrecht Üniversitesi, 2015a) tespit edilmiştir Üniversiteye, fakülteye ve bölüme göre çalışılması gereken en düşük süre değişmektedir. Örneğin Utrecht Üniversitesi'nde (2015a) profesör kadrolarına başvuran adayların en az 1 yılı yurt dışında olmak üzere en az 5 yıl kurum dışında çalışması gerekmektedir.

Diğer yandan Hollanda'da akademik kariyer sürecine Türkiye'deki ALES sınavı gibi merkezi bir sınav sonucunun gerekmediği, akademik kariyer yapan adayların karşısına herhangi bir yaş sınırı çıkmadığı görülmüştür. Yukarıda değinildiği gibi eşit fırsatlar politikasının benimsenmesinin yanı sıra eşitlik ve ayrımcılığı önlemeyi amaçlayan yasalar bu tür ayrımı yasaklamaktadır. Hollanda'da yabancı dilde eğitim yapan birçok üniversite bulunmaktadır. Bunların büyük bir çoğunluğunun da eğitim dili İngilizcedir. Bu nedenle başvuran adayların İngilizce ders veriyor olması gerekmektedir. Yine yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye ve bölümün uluslararasılaşma politikasına katkı gibi bir kriterle araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin atamaya ilişkin politika belgelerinde ve atama kılavuzlarında rastlanmamıştır.

Hollanda'da üniversitelerin atama ve yükseltme politikasına yön veren belgelerde gelecek vadeden, yetenekli ve yüksek potansiyele sahip olan genç araştırmacıların istihdamına, mükemmel, en yetenekli ve alanında en iyi öğretim elemanlarının üniversitelere

çekilmesine, üniversitede tutmaya, yetiştirmeye ve istihdam edilmesine vurguya rastlanmaktadır. “best”, “top-level talent”, “high-calibre”, “talented”, “outstanding quality” ve “excellent” gibi kelimeler üniversitelerin politika belgelerinde üniversitede istihdam edilmesi planlanan akademik personelin niteliği olarak sıklıkla geçmektedir (Amsterdam Üniversitesi, 2011; Delf Teknoloji Üniversitesi, 2012; Utrecht Üniversitesi, 2015a). Hollanda’da bazı üniversitelerde (Utrecht Üniversitesi) “up or out” politikası benimsenmiştir. Buna göre akademisyen adayı ya yüksелеcek ya da sistem dışına çıkacaktır. Yükselme şartlarını yerine getiremeyen adayın bulunduğu unvanın altına inmesi de söz konusudur (LERU, 2014, s. 13).

Hollanda ve Avrupa’da en iyi üniversite olma, küresel bir üniversite olma amaçlarını gerçekleştirmek için hem Hollanda hem de uluslararası arenada alanında en iyi olanın atanması gerektiği belirtilmektedir. En iyi üniversite olarak sıralanmak için daha çok en üst düzey uluslararası yetenekleri işe alma, profesör düzeyinde yeterli çeşitlilik için çabalama, sadece en üst düzey yetenekleri tutma gibi hedeflerin yerine getirilmesi gerekmektedir (Delf Teknoloji Üniversitesi, 2012; Utrecht Üniversitesi, 2015). Aranılan nitelikte akademisyen bulunamadığı sürece kadro boş bırakılmaktadır. Fakültelerin mükemmel adayları bünyelerine katmak için çaba sarf etmesi gerekmektedir.

Hollanda’da akademik kariyer yapmak için öncelikle doktora unvanına sahip olmak gerekmektedir ve doktora tezleri mutlaka profesörler tarafından yönetilmeli ya da ilk danışmanlığı profesör unvanlı akademisyenlerce yapılmalıdır. Doktor unvanını alanlar daimi kadrolara atanabilmektedir. Doktor unvanına sahip olmayanlar atanma şartlarını taşımadığında belli süreli sözleşmeli olarak istihdam edilmektedir. Her aday istihdam edilmeden önce mülakata alınmaktadır. Yasal metinlerde ve politika belgelerinde “*bijzondere hoogleraren*” gibi ifadelerle tanımlanan yetenekli, tanınmış, alanında ün yapan profesör ya da özel kürsü (*bijzondere leerstoel*) sahibi bilim adamlarının istihdam edilmelerinde özel kriterler ve başvuru prosedürleri vardır.

Bunların dışında Hollanda üniversitelerine öğretim elemanlarının herhangi bir unvandaki boş kadroya başvuru yapabilmeleri için Üniversite Öğretim Nitelikleri (University Teaching Qualification [UTQ]) sertifikasını ve İleri Üniversite Öğretim Niteliği (Advanced University Teaching Qualification (Advanced UTQ)) almaları zorunludur. Bu sertifikayı okutmanlardan ve öğretim görevlilerinden isteyen ilk isteyen üniversite Utrecht Üniversitesidir ve Temel Öğretim Niteliği (*Basiskwalificatie onderwijs* [BKO]) olarak

adlandırmıştır. Daha üst unvanı (yardımcı doçent ve üstü) almak için ise adayların Kıdemli Öğretim Niteliği (*Seniorkwalificatie Onderwijs* [SKO])’ne sahip olması gerekmektedir. SKO sertifikası almak isteyen adayın önceden BKO sertifikasını alması zorunludur. Sonra tüm Hollanda üniversiteleri bu politikayı benimsemiştir (Utrecht Üniversitesi, 2016, Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi, 2012). Türkiye’de Hacettepe Üniversitesi’nde benzer bir sertifika öğretim elemanlarının başvurularında istenmektedir.

1.3. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları (c) cinsiyet dağılımlarına göre nasıldır?” sorusuna yanıt olarak incelenen Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine ilişkin mevcut durum bulgularına yer verilmiştir.

Türkiye’de Cinsiyete Göre Mevcut Durum

Tablo 29 incelendiğinde Türkiye’de öğretim elemanlarının sayısal değişimine bakıldığında yıllar içinde düzenli bir artış görülmektedir. Bu artışın sebebinin yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artış ve buna bağlı ortaya çıkan öğretim elemanı ihtiyacı olduğu söylenebilir. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 115,798 öğretim elemanı yükseköğretim kurumlarında istihdam edilirken bu rakam 33105 artışla 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 148,798’e ulaşmıştır. Öğretim elemanlarının sayısı son dört yıl içinde yaklaşık % 29’luk bir artış göstermiştir.

Tablo 29’da görüldüğü gibi hem kadın hem erkek öğretim elemanlarının sayısının da her yıl bir önceki yıla göre arttığı görülmektedir. Ancak kadın öğretim elemanlarının (% 42) ve erkek öğretim elemanlarının (% 58) toplam öğretim elemanları içindeki oranında önemli bir değişiklik görülmemektedir. 2014- 2015 eğitim öğretim yılında kadın öğretim elemanlarında % 1’lik artış (% 43), erkek öğretim elemanlarının oranında da % 1’lik bir düşüş (% 53) görülmüştür. Bu oran 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı için de aynıdır.

Tablo 29

Türkiye’de Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

Yıl	Kadın		Erkek		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
2012/2013	48607	42	67191	58	115,798	100
2013/2014	53996	42	73445	58	127,441	100
2014/2015	60933	43	81504	57	142,437	100
2015/2016	64123	43	84780	57	148,903	100

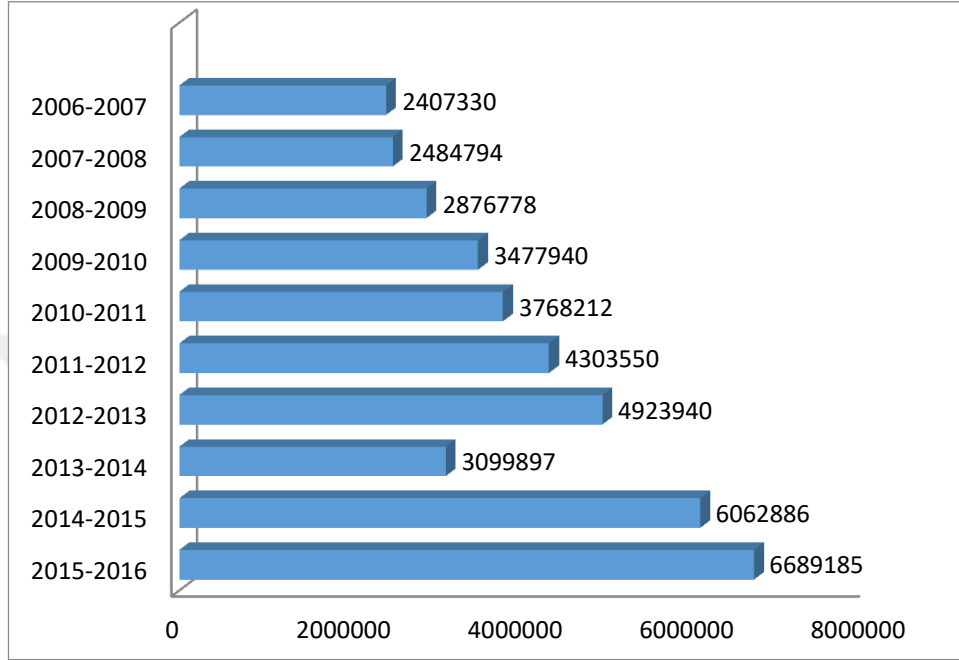
Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/kaynagindan-uyarlanmistir>.

2012- 2013 eğitim öğretim yılında kadın öğretim elemanlarının sayısı 48607 iken 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayı 15516 artışla 64123’e ulaşmıştır. Kadın öğretim elemanlarının sayısında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 2012-2013 eğitim ve öğretim yılına göre yaklaşık % 32 artış görülmektedir. Erkek öğretim elemanlarının sayısı 2012-2013 eğitim öğretim yılında 67191 iken 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayı 17589 artışla 84780’e ulaşmıştır. Erkek öğretim elemanlarının sayısında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 2012-2013 eğitim ve öğretim yılına göre % 26,17 artış görülmektedir. Kadın öğretim elemanlarının artış oranı erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazladır.

Türkiye’de kadın akademisyenlerin tüm akademisyenler içindeki oranı artsa da kadın akademisyenlerin oranı üst unvanlara çıkıldıkça azalmaktadır. 2017 Ağustos ayı itibariyle 185 üniversite rektörünün 13 yani % 7’si kadındır (YÖK, 2017). Yine YÖK’ün 20 üyesi bulunan yönetim kurulu üyelerinden sadece ikisi (% 10) kadın olup 14 üyesi bulunan YÖK denetleme kurulunun ise kadın üyesi yoktur. YÖK kurulduğundan beri ise hiçbir dönemde kadın başkana sahip olmamıştır.

Türk yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyen sayılarının artan eğilimin en önemli nedeninin yeni açılan yükseköğretim kurumları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan öğretim elamanı ihtiyacı olduğu söylenebilir. 2006-2016 arasında devlet ve özel üniversitesi sayısı 79’dan 196’ya yükselmiştir. Yine yükseköğretime olan talebin her geçen yıl artması da öğretim elemanı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Aşağıdaki şekilde son on yıl

içinde öğrenci sayısının artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Şekil 20'ye göre 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı 2.407.330 iken bu rakam Türkiye'de 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında, üniversitelerde kayıtlı öğrenci sayısı 6.689.185'e ulaşmıştır.



Şekil 20. Yükseköğrenim gören öğrenci sayıları (2006-2016). Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 30'da Türkiye'de öğretim elemanlarının sayısal değişimine cinsiyet ve unvan değişkenleri açısından bakıldığında tüm akademik unvanlarda hem kadın akademisyenlerin hem erkek akademisyenlerin sayısı düzenli artmıştır. 2012-2013 yılında 4722 olan R4 pozisyonundaki kadın öğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 6128 ulaşarak son dört yıl içinde % 29,77'lik bir artış göstermiştir. Yine 2012-2013 yılında 11835 olan R4 pozisyonundaki erkek öğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 14751 ulaşarak son dört yıl içinde % 24,63 artmıştır. 2012-2013 yılında 43885 olan R1, R2 ve R3 pozisyonundaki kadın öğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 57995'e ulaşarak son dört yıl içinde % 32'lik bir artış göstermiştir. 2012-2013 yılında R1, R2 ve R3 55 336 olan pozisyonundaki erkek öğretim elemanlarının sayısı 14673 artarak 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 70029'a ulaşmış ve son dört yıl içinde % 26,5'lik bir artış göstermiştir. Genel olarak bakıldığında R1, R2,

R3 ve R4 pozisyonlarının tamamında kadın öğretim elemanlarının artış oranının erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 30

Türkiye’de Cinsiyet ve Unvana Göre Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

Yıl	LERU sınıfı	Cinsiyet	Yüzde	Sayı	Toplam
2015/2016	R4	K	29	6128	20879
		E	71	14751	
	R1 R2 R3	K	45	57995	128,024
		E	55	70029	
2014/2015	R4	K	29	5740	20005
		E	71	14265	
	R1 R2 R3	K	45	55193	122,431
		E	55	67238	
2013/2014	R4	K	28	4998	17585
		E	72	12587	
	R1 R2 R3	K	45	48998	109,856
		E	55	60858	
2012/2013	R4	K	29	4722	16557
		E	71	11835	
	R1 R2 R3	K	44	43885	99241
		E	56	55356	

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan Türk üniversitelerinin hiçbirinin atamaya ilişkin yasal metinlerinde ve yükseköğretimin personel atama ve yükseltmeye ilişkin belgelerinde yukarıda kadın akademisyenler aleyhine olan eşitsizliği gidermek adına bir kanun, tüzük, eylem planı gibi somut adımlara rastlanmamıştır. Bu tür bir eylem planının zorunluluğunu ortaya koyan bir yasal metine rastlanmamıştır. Yine üniversitelerin atama yönetmeliklerinde kadın akademisyenlerin hamilelik, çocuk bakımı vb. kariyere ara verme durumlarının değerlendirmeyi etkilemeyeceğini belirten bir yazılı ifadeye rastlanmamıştır. İncelenen diğer ülkelerdeki gibi üniversite yönetiminin işe alım uygulamalarında eşitlik açısından koordinasyon sağlayacak, eşitlik büroları ya da çeşitlilik büroları yoktur.

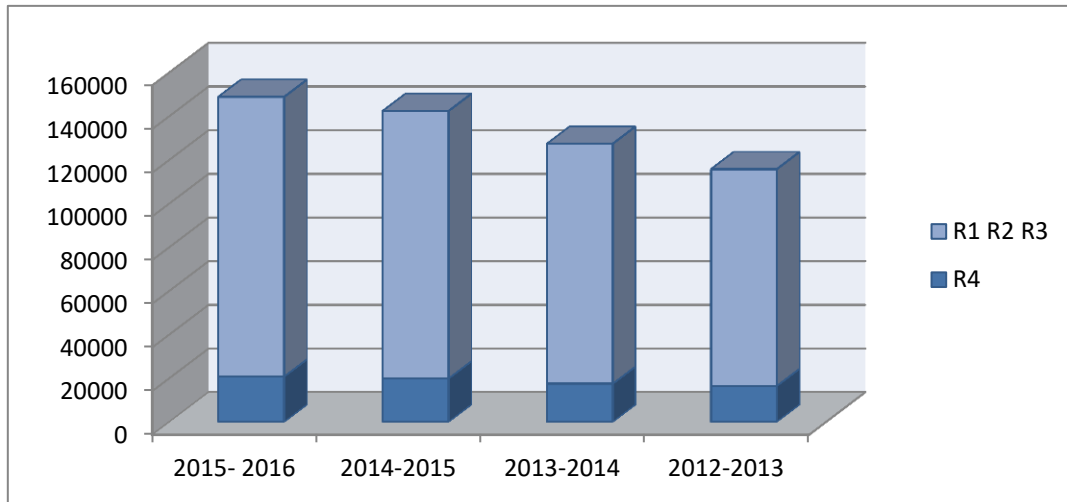
Tablo 31

Türkiye’de EFR Sınıflarına Göre Öğretim Elemanı Sayılarındaki Değişim

Yıl	R4		R1 R2 R3		Toplam
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
2015- 2016	20879	14	128,024	86	148,903
2014-2015	20005	14	122,431	86	142,437
2013-2014	17585	14	109,856	86	127,441
2012-2013	16557	14	99241	86	115,798

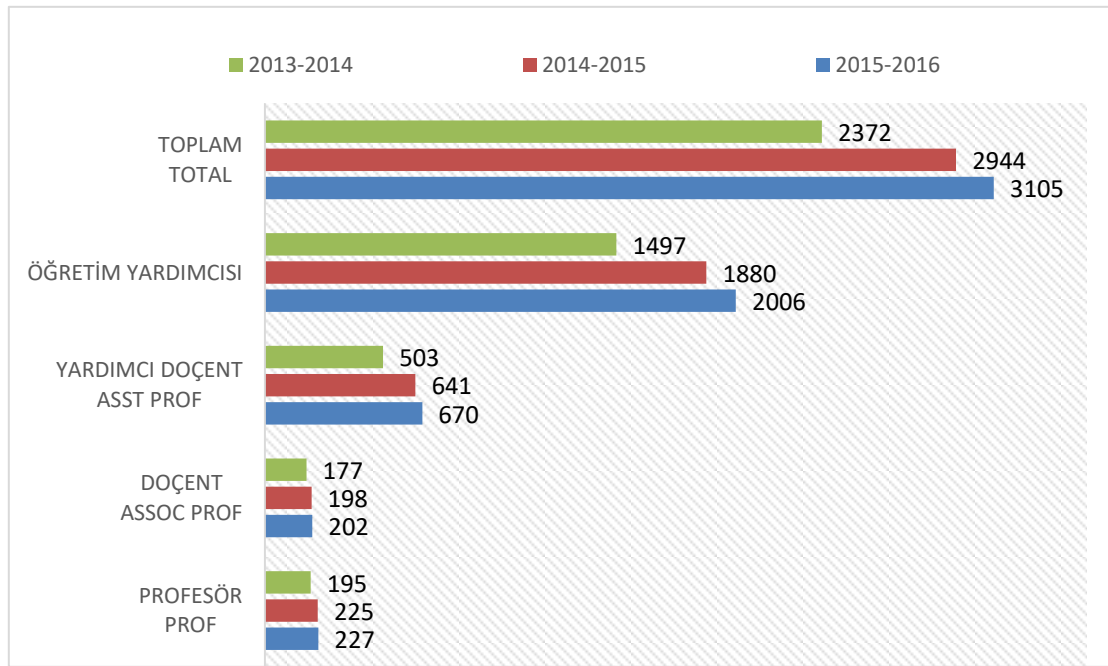
Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde R4 pozisyonunda istihdam edilenlerin sayısı 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 16557 iken bu sayının % 26,1’lik artışla 20879’a ulaştığı görülmektedir. R1, R2 ve R3 pozisyonuna denk gelen unvanlarda istihdam edilenlerin sayısı 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 99241 iken bu sayı % 29’luk artışla 128,024’e ulaşmıştır. Yine Tablo 31’e bakıldığında son dört yıl içinde R1 R2 ve R3 pozisyonlarına denk gelen unvanlar içinde araştırma görevlisi unvanlıların sayısının diğer unvanlarda istihdam edilenlere göre her yıl daha fazla olduğu görülmektedir. Son dört yıl içinde R4 pozisyonlarında ve altı pozisyonlarda (R1, R2 ve R3) sayısal olarak sürekli artış (Şekil 21) görülmesine rağmen, R4 pozisyonu oranı (% 14) ve altı pozisyonların yüzdesel dağılımında (% 86) herhangi bir değişiklik görülmemiştir.



Şekil 21. Türkiye’de EFR sınıflarına göre öğretim elemanı sayılarındaki değişim Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 22’de yabancı uyruklu öğretim elemanlarının 2013-2016 yılları arasındaki sayısal artışı görülmektedir. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Türk yükseköğretim kurumlarında görev yapan uluslararası öğretim elemanı sayısı toplamda 3105’tir. Uluslararası öğretim elemanları açısından mevcut duruma bakıldığında uluslararası öğretim elemanı sayıları düzenli bir şekilde artsa da, bunların toplam öğretim elemanı içindeki oranı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı itibariyle ancak % 2’ye yükselmiştir. Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının çoğunlukla R1, R2 ve R3 pozisyonlarında görev yaptıkları anlaşılmaktadır. R4 pozisyonunda ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 227 yabancı uyruklu öğretim elemanı görev yapmaktadır.



Şekil 22. Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sayısal değişimi. Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 32’de çeşitli etnik kökenden yabancı öğretim elemanlarının Türk yükseköğretim kurumlarını akademik kariyer için tercih ettiği görülmektedir. Sırasıyla Asya, Avrupa, Kuzey Amerika, Afrika, Avustralya ve Güney Amerika ülkelerinden öğretim elemanları Türkiye’ye gelmektedirler.

Tablo 32

Türkiye’de Görev Yapan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları (2015-2016)

Uyruk	Profesör	Doçent	Yardımcı doçent	Öğretim yardımcıları	Toplam
Asya	133	120	314	737	1304
Avrupa	60	64	200	658	982
Kuzey Amerika	22	11	96	457	586
Afrika	11	5	51	110	177
Avustralya	1	2	5	26	34
Güney Amerika	0	0	4	13	17
Bilinmeyen	0	0	0	5	5
TOPLAM	227	202	670	2006	3105

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/> kaynağından uyarlanmıştır.

Birleşik Krallık’ta Cinsiyete Göre Mevcut Durum

Tablo 33 incelendiğinde Birleşik Krallık’ta öğretim elemanlarının sayısında yıllar içinde düzenli artış görülmektedir. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 185,580 öğretim elemanı yükseköğretim kurumlarında istihdam edilirken bu rakam 15790 artışla 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 201,370’e ulaşmıştır. Öğretim elemanlarının sayısı son dört yıl içinde yaklaşık % 8,5’lik bir artış göstermiştir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının sayısının da her yıl bir önceki yıla göre arttığı görülmektedir.

Ancak kadın öğretim elemanlarının (% 45) ve erkek öğretim elemanlarının (% 55) toplam öğretim elemanları içindeki oranında önemli bir değişiklik görülmemektedir. 2012- 2013 eğitim öğretim yılında kadın öğretim elemanlarında sayısı 82265 iken % 10,25 oranında artış göstererek 2015-2016 eğitim öğretim yılında 91,145’e ulaşmıştır. Erkek öğretim elemanlarının sayısı 2012-2013 eğitim öğretim yılında 102,915 iken 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayı 7315 artışla (+ % 7,1) 110,230’a ulaşmıştır. Kadın öğretim elemanlarının artış oranı, erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazladır.

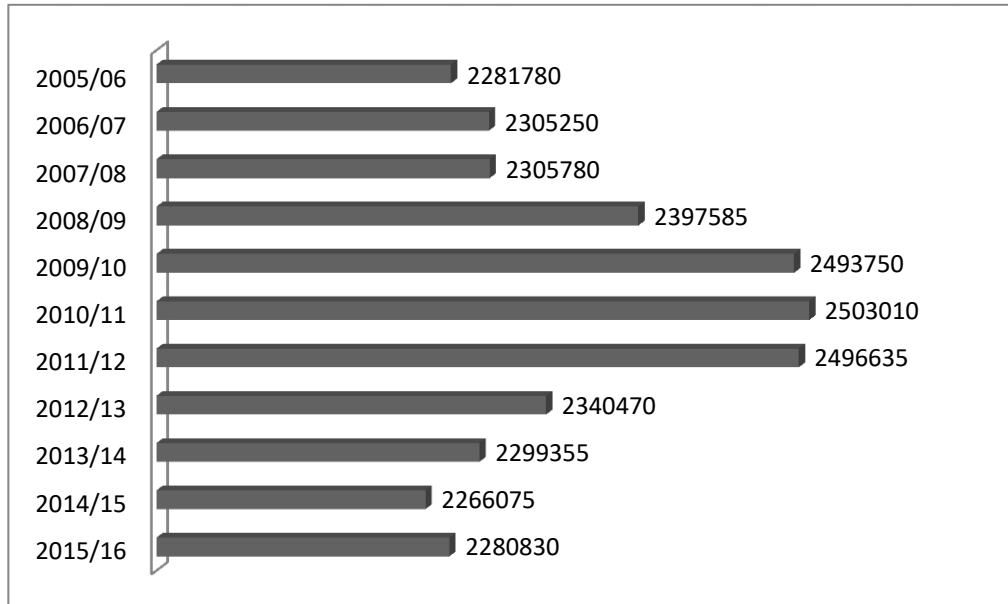
Tablo 33

Birleşik Krallık'ta Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

Yıl	Kadın		Erkek		Toplam
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
2012/2013	82665	45	102,915	55	185,580
2013/2014	86585	45	107,655	55	194,240
2014/2015	90230	45	109,110	55	199,340
2015/2016	91145	45	110,230	55	201,370

Kaynak: Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/> kaynağından uyarlanmıştır.

Birleşik Krallık'ta öğretim elemanı sayılarında önemli ölçüde sayısal artış olmamıştır. Bunun sebebi yükseköğrenime olan talebin çarpıcı şekilde artmaması olabilir. Yükseköğrenim gören öğrenci sayılarında son on yıla bakıldığında 2015-2016 yılında kadar öğrenci sayılarında azalan bir eğilim görülürken 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında artış olmuştur. Şekil 23'e bakıldığında öğrenci sayılarında kimi yıllarda bir önceki yıla göre düşüş, kimi yıllarda bir önceki yıla göre artış olmuştur.



Şekil 23. Birleşik Krallık'ta yükseköğrenim gören öğrencilerin sayısal değişimi. Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 34'te Birleşik Krallık'ta öğretim elemanlarının cinsiyet ve unvan değişkenleri açısından sayısal değişimi sunulmaktadır. Buna göre R1, R2, R3 ve R4 pozisyonlarında hem kadın akademisyenlerin hem erkek akademisyenlerin sayısında düzenli bir artış görülmektedir. 2012-2013 yılında 3870 olan R4 pozisyonundaki kadın öğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 4775 ulaşarak son dört yıl içinde % 23,38'lik bir artış göstermiştir. Yine 2012-2013 yılında 14010 olan R4 pozisyonundaki erkek öğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 15195'e ulaşarak son dört yıl içinde % 8,45'lik bir artış göstermiştir. Yüzde olarak bakıldığında R4 pozisyonundaki erkek öğretim elemanlarının artış yüzdesi düşük olsa da toplamda R4 pozisyonundaki kadınların sayısı son dört yılda erkeklerin üçte birinden azdır.

Tablo 34

Birleşik Krallık'ta Cinsiyet ve Unvana Göre Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

Yıl	EFR sınıfı	Cinsiyet	Yüzde	Sayı
2015/2016	R4	K	24	4775
		E	76	15195
	R1 R2 R3	K	48	86370
		E	52	95035
2014/2015	R4	K	23	4535
		E	77	15065
	R1 R2 R3	K	48	85695
		E	52	94045
2013/2014	R4	K	22	4415
		E	78	15335
	R1 R2 R3	K	47	82180
		E	53	92320
2012/2013	R4	K	22	3870
		E	78	14010
	R1 R2 R3	K	47	78795
		E	53	88905

Kaynak: Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/> kaynağından uyarlanmıştır.

Diğer ülkelerde olduğu gibi akademide kadınların istihdamı Birleşik Krallık'ta da alt pozisyonlarda yoğunlaşmıştır. Ancak Birleşik Krallık üniversitelerinde eşit fırsatlar

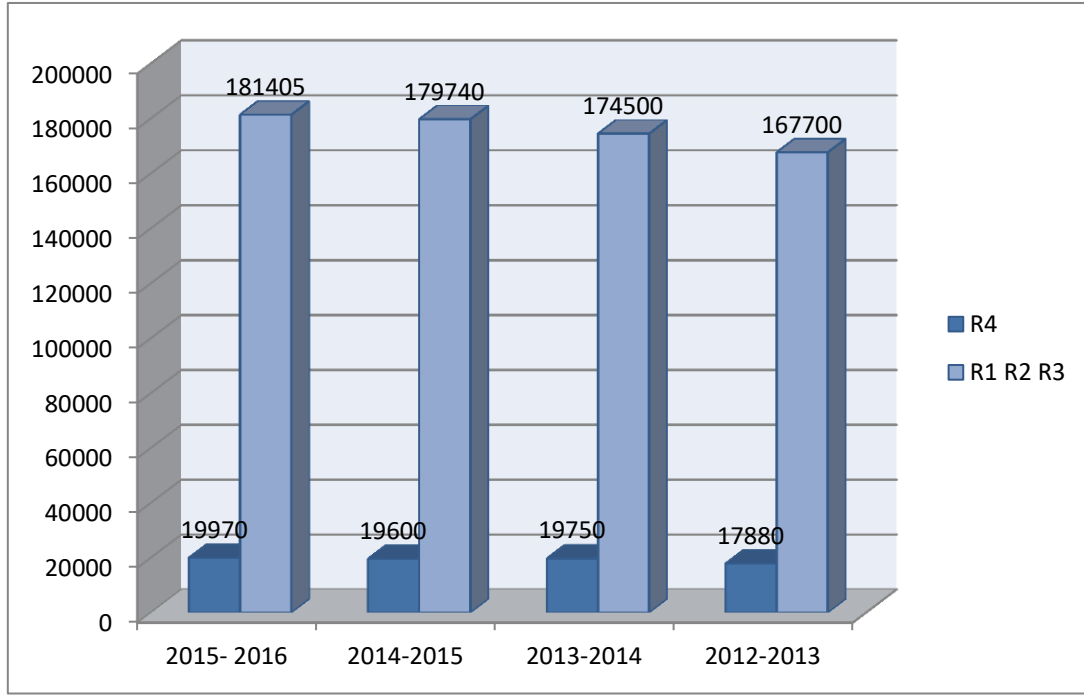
politikası uygulanmaktadır. Ayrımcılığa ve eşitsizliğe karşı 2010 Eşitlik Yasası (The Equality Act 2010), 1986 Kamu Düzeni Yasası (Public Order Act 1986), 1997 Tacizden Koruma Yasası (the Protection from Harassment Act 1997), 1998 Suç ve Düzensizlik Yasası (the Crime and Disorder Act 1998), 2005 Ciddi Organize Suç ve Polis Yasası (the Serious Organised Crime and Police Act 2005), 2006 Irksal ve Dini Şiddet Yasası (the Racial and Religious Hatred Act 2006), 2000 ve 2006 Terör Yasaları (the Terrorism Acts 2000 and 2006) ve 2012 Özgürlükleri Koruma Yasası gibi çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır (ECU, 2013b). Üniversiteler de atama ve yükseltme işlemlerinde bu yasalara uygun hareket etmelidirler.

Birleşik Krallık üniversitelerinde Eşit Fırsatlar Ofisi (equal opportunities office), Çeşitlilik Ofisi (diversity office), Eşitlik, Çeşitlik ve İçerme ekibi (Equality, Diversity and Inclusion Team) gibi isimlerle hizmet vermektedirler. Bu bürolar üniversitelerin uygulamalarında kişilerin engellilik, etnik köken, din veya inanç, cinsel tercih, medeni hal, yaş veya uyruğuna bakılmaksızın eşit fırsatlardan yararlandırılması için çalışmaktadır. Bu Örneğin York Üniversitesi Eşitlik ve Çeşitlilik Ofisinin amaçları şu şekildedir (2016) :

- a. Personel ve öğrencilere çeşitlilik konularında bilgi ve destek sağlama,
- b. Tanıtım, eğitim, geliştirme ve ağlar yoluyla eşitlik ve çeşitlilik bilinci geliştirmek,
- c. Mevzuat ve iyi uygulamalar hakkında tavsiyelerde bulunmak,
- d. Üniversitenin eşitlik ve Eşitlik Etki Değerlendirmesi (EQIA) konusundaki çalışmaları komiteler, tanıtım yoluyla bilgilendirmek,
- e. Üniversite çapında taciz karşıtı çalışmaları koordine etmek,
- f. Ayrımcılık, zorbalık veya taciz yaşayanlara rehberlik etmek.

Birleşik Krallık'ta pek çok üniversite Birleşik Krallık yükseköğretim kurumlarında öğrenci ve personelin eşitliğini ve çeşitliliğini artırma konusunda çalışmalar yapan Eşitlik için Mücadele Birimi (Equality Challenge Unit [ECU]) in 2005 yılında yükseköğretim ve araştırmalarda bilim, teknoloji, mühendislik, matematik ve tıp (STEMM) istihdamında kadınların kariyerlerinde ilerleme konusundaki kararlılığı teşvik etmek ve tanımak amacıyla geliştirdiği Athena Swan Tüzüğünü kabul etmiştir. Bu tüzük kadınları etkileyen ilerleme engelleri ile birlikte daha kapsamlı olarak toplumsal cinsiyet eşitliği için yapılan çalışmaları tanımaktadır (ECU, 2016). Yine üniversitelerin Cinsiyet Eşitliği Eylem Planları

bulunmaktadır. Böyle bir yasal zorunluk olmamasına rağmen, üniversiteler kendileri bu tür bir eylem planını yapmayı tercih etmektedirler. Şekil 24'te görüldüğü gibi son dört yıl içinde R4 pozisyonlarında ve altı pozisyonlarda (R1, R2 ve R3) sayısal olarak sürekli artmıştır ancak Tablo 35'te de görüldüğü gibi R4 pozisyonu oranı (% 10) ve altı pozisyonların yüzdesel dağılımında (% 90) herhangi bir değişiklik görülmemiştir.



Şekil 24. Birleşik Krallık'ta EFR sınıflarına göre öğretim elemanı sayılarındaki değişim. Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/> kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 35'ten anlaşıldığı gibi R4 pozisyonunda istihdam edilenlerin sayısı 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 17780 iken bu sayı % 12,31 artışla 19970'e ulaşmıştır. R1, R2 ve R3 pozisyonuna denk gelen unvanlarda istihdam edilenlerin sayısı 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 167,700 iken bu sayı % 8,17 artışla 181,405'e ulaşmıştır. Ancak yıllar için R4 pozisyonuna denk gelen unvanlarda yer alanlar (% 10) ile R1, R2 ve R3 pozisyonuna denk gelen unvanlarda yer alanların (% 90) oransal dağılımında değişiklik olmamıştır.

Tablo 35

Birleşik Krallık'ta EFR Sınıflarına Göre Öğretim Elemanı Sayılarındaki Değişim

Yıl	R4		R1 R2 R3		Toplam
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
2015- 2016	19970	10	181,405	90	201,370
2014-2015	19600	10	179,740	90	199,340
2013-2014	19750	10	174,500	90	194,240
2012-2013	17880	10	167,700	90	185,580

Kaynak: Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/> kaynağından uyarlanmıştır.

Birleşik Krallık'ta öğretim elemanlarının mevcut durumuna yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en önemli unsurlarından olan yabancı uyruklu öğretim elemanları açısından bakıldığında çoğunlukla AB üyesi ülkelerden öğretim elemanlarının Birleşik Krallık'ta akademik kariyer yapmayı tercih ettiği görülmektedir. Tablo 36 incelendiğinde Birleşik Krallık yükseköğretim kurumlarını en az Güney Amerika ülkelerinden akademisyenlerin tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 36

Birleşik Krallık'ta Görev Yapan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları (2016)

Etnik köken	Sayı
UK	139,910
AB üyesi olmayan	24530
Diğer Avrupa	2355
AB üyesi	33735
Bilinmeyen	3200
Güney Amerika	870
Kuzey Amerika	6075
Orta Doğu	1670
Avustralya	1855
Asya	9630
Afrika	2 075

Kaynak: Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/> kaynağından uyarlanmıştır.

Ancak kamu finansmanında yapılan son kesintiler nedeniyle Birleşik Krallık'taki oldukça rekabetçi maaş ve kazançların alım gücü (Jongbloed, 2012) ve İngiltere'nin Avrupa Birliği'nden ayrılmasını onaylayan referandumdan sonra Brexit adı verilen ayrılığın özellikle hareketliliğe kısıtlamalar getirecek ve işe alım sürecini daha karmaşık hale getirecek olması nedeniyle yetenekli öğrenci ve öğretim üyelerinin Birleşik Krallık tercihini değiştirebileceği (Luthra ve Morando, 2016) konusunda tartışmalar devam etmektedir.

Almanya'da Cinsiyete Göre Mevcut Durum

Tablo 37'de Almanya'da öğretim elemanlarının sayısal değişimine bakıldığında yıllar içinde düzenli artış görülmektedir. Bu ülkenin 2012-2013 eğitim ve öğretim yılındaki öğretim elemanı sayılarına ilişkin veriye ulaşılamamıştır. Bu nedenle Tablo ve şekillerde 2012-2013 yılına ait verilerin olduğu kısımlar boş olarak yer almaktadır. Bu yıla ait karşılaştırmalara da Almanya için yer verilmemiştir. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında 283,783 öğretim elemanı yükseköğretim kurumlarında istihdam edilirken bu rakam 6450 artışla 290,233'e ulaşmıştır. Öğretim elemanlarının sayısı son üç yıl içinde yaklaşık % 2,27 artmıştır.

Tablo 37

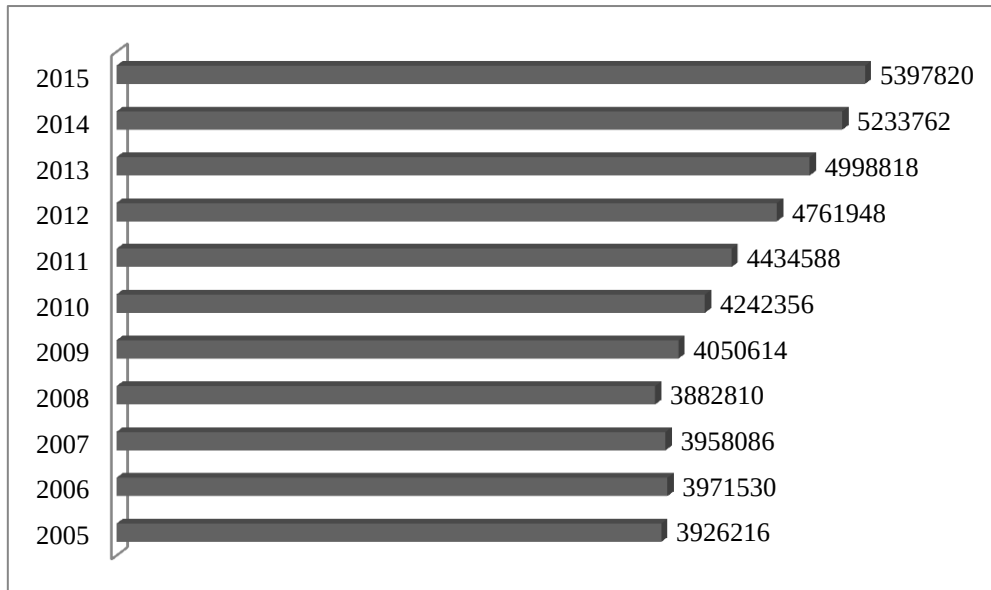
Almanya'da Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

Yıl	Kadın		Erkek		Toplam
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
2012/2013	-	-	-	-	-
2013/2014	98085	35	185,698	65	283,783
2014/2015	100,446	35	185,750	65	286,196
2015/2016	103,410	36	186,823	64	290,233

Kaynak: Das Statistische Bundesamt [Destatis] (2016). <https://www.destatis.de/> kaynağından uyarlanmıştır.

Kadın ve erkek öğretim elemanlarının sayısının da her yıl bir önceki yıla göre arttığı Tablo 37’de görülmektedir. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının toplam öğretim elemanları içindeki yüzdelik dağılımına bakıldığında 2015-2016 yılında kadın öğretim elemanı oranı lehine bir değişiklik (+ % 1) görülmektedir. 2013-2014 ve 2014-2015 yılları için kadın (% 35) ve erkek öğretim elemanlarının (% 65) yüzdesel dağılımında bir değişiklik görülmemektedir.

2013-2014 eğitim öğretim yılında kadın öğretim elemanlarının sayısı 98085 iken 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayı 5325 artışla 103,410’a ulaşmıştır. Kadın öğretim elemanlarının sayısında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 2013-2014 eğitim ve öğretim yılına göre % 5,42 artış görülmektedir. Erkek öğretim elemanlarının sayısı 2013-2014 eğitim öğretim yılında 185,698 iken 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayı 1125 artışla 186,823’e ulaşmıştır. Erkek öğretim elemanlarının sayısında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 2013-2014 eğitim ve öğretim yılına göre % 0,6’lık artış görülmektedir. Almanya’da da kadın öğretim elemanlarının artış oranı erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazladır. Öğretim elemanlarının sayısının artan bir eğilim göstermesinin öncelikli sebebi yükseköğretime olan talebin de artan eğilim göstermesi olabilir. Aşağıda Şekil 25’te görüldüğü gibi Alman yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayısı 2005 yılında 4 milyon civarında iken her sene giderek artmış ve 2015 yılında 5.397.820 olmuştur.



Şekil 25. Almanya’da yükseköğrenim gören öğrencilerin sayısal değişimi (2005-2015). Deutsche Akademische Austausch Dienst (2017b). *Wissenschaft weltoffen 2017 figures* kaynağından uyarlanmıştır.

Almanya’da ğretim elemanlarının sayısal değişimine cinsiyet ve unvan değişkenleri açısından bakıldığında, aşağıda Tablo 38’de görüldüğü gibi R1, R2, R3 pozisyonlarında hem kadın akademisyenlerin hem erkek akademisyenlerin sayısında düzenli bir artış görülürken, R4 pozisyonunda hem erkek hem kadın ğretim elemanlarının sayısında azalma görülmektedir. 2013-2014 yılında 625 olan R4 pozisyonundaki kadın ğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve ğretim yılında 536’ya gerileyerek son üç yıl içinde yaklaşık % 15 azalmıştır. Yine 2013-2014 yılında 4886 olan R4 pozisyonundaki erkek ğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve ğretim yılında 4153’e düşerek son üç yıl içinde % 15 azalmıştır.

Tablo 38

Almanya’da Cinsiyet ve Unvana Göre ğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

Yıl	EFR sınıfı	Cinsiyet	Yüzde	Sayı
2015/2016	R4	K	11	536
		E	89	4153
	R1 R2 R3	K	36	102,874
		E	64	182,670
2014/2015	R4	K	11	576
		E	89	4507
	R1 R2 R3	K	36	99870
		E	64	181,243
2013/2014	R4	K	11	625
		E	89	4886
	R1 R2 R3	K	35	97460
		E	65	180,812
2012/2013	R4	K	-	-
		E	-	-
	R1 R2 R3	K	-	-
		E	-	-

Kaynak: Das Statistische Bundesamt [Destatis] (2016). <https://www.destatis.de/> kaynağından uyarlanmıştır

Yine Tablo 38’de görüldüğü gibi 2013-2014 yılında 97460 olan R1, R2 ve R3 pozisyonundaki kadın ğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve ğretim yılında 102,874’e ulaşarak son dört yıl içinde % 5,5 artmıştır. 2013-2014 yılında 180,812 olan R1,

R2 ve R3 pozisyonundaki erkek öğretim elemanlarının sayısı 1858 artarak 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 182,670'e ulaşarak son dört yıl içinde % 1'lik artış göstermiştir. Genel olarak bakıldığında R1, R2, R3 pozisyonlarının tamamında kadın öğretim elemanlarının artış oranının erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazla olduğu; R4 pozisyonları için ise aynı oranda düşüş gösterdikleri görülmektedir

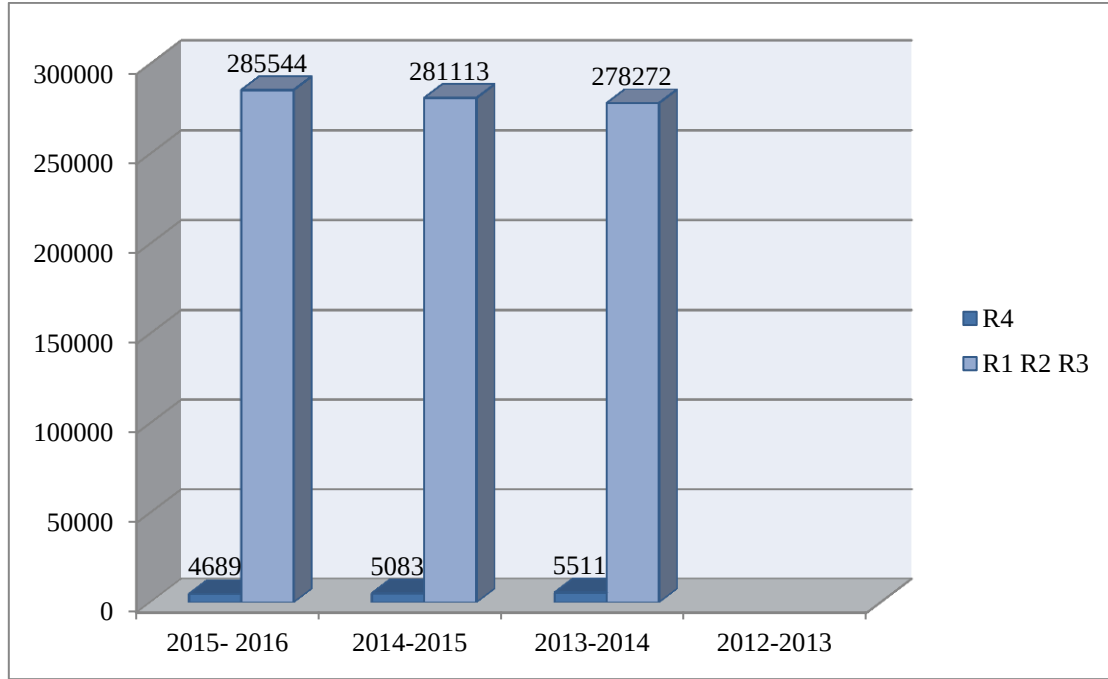
Almanya'da cinsiyet dengesizliğini gidermek için çeşitli programlar uygulamaya konmuştur. Bunlardan ilki 1996 yılından beri verilen Toplam-E-Kalite Ödülü (Total E-Quality Award)'dür. Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı ile işbirliği içinde kar amacı gütmeyen toplam E-Kalite Derneği tarafından verilir. Toplam E-Kalite yönetimi bir insan kaynakları yönetimi olup sürdürülebilir bir şekilde eşit fırsatlar sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç, her iki cinsiyetin de yeteneklerinin, kabiliyetlerinin ve uzmanlıklarının eşit ölçüde tanını, kabul edilip terfi edildiğinde gerçekleşir (Total E-Quality Association, 2016).

Toplam e-kalite ayrıca personel alımında ve yetiştirilmesindeki eşit fırsatlar, işyerinde adil davranışların teşvik edilmesi ve kurum ilkelerinde eşit fırsatların göz önünde bulundurulması ile ilgilidir. Toplam e-kalite ödülü her yıl eşit fırsatlar sağlamayı amaçlayan insan kaynakları yönetimi açısından örnek etkinlikler için her sene sunulmaktadır. Ödül, alıcının, meslek dallarındaki kadınlar ve erkekler için eşit fırsatlara başarılı ve sürekli bir bağlılık gösterdiğini belgelemektedir (Total E-Quality Association, 2016). Toplam E-Kalite Ödülü 2002, 2005, 2008, 2011 ve 2014 yıllarında beş kez araştırma kapsamında incelenen Freie Universität Berlin'e, 2009'da Münich Teknik Üniversitesine verilmiştir.

Araştırma kapsamında üniversitelerde Eşit Fırsatlar Ofisleri ya da komisyonları oluşturulmuştur. Bu ofislerde Eşit Fırsat komiserleri (Equal Opportunities commissioner ya da officer) vb. isimlerle adlandırılan görevliler bulunmaktadır (örneğin Münih Teknik Üniversitesi, Berlin Humboldt Üniversitesi). Bu görev verilen kişiler üniversitenin kadın üyelerinin çıkarlarını temsil eder ve üniversite yönetim kurulunu, bilimde kadınlar ve erkekler arasında eşitlik kurma ve üniversitedeki kadınlara yönelik ayrımcılığı azaltma görevinde destekler. Birincil hedefler, kadınların yeterince temsil edilmediği tüm alanlarda (özellikle araştırma ve öğretimde) kadınların oranını arttırmak ve kapsamlı bir toplumsal cinsiyet eşitliğini, örgüt kültürü haline getirmektir. Fakültede eşit fırsat komisyoncuları ve temsilcileri, işe alma ve atama prosedürleri ile ilgili görevleri üstlenirler. Eşit fırsat

komiserinin görevleri arasında cinsiyet perspektifinin üniversitenin görevlerine entegrasyonu, yapısal ve kalkınma planlamasına katılım, fırsat eşitliği kavram ve planlarının oluşturulması, teşvik önlemlerinin uygulanması ve değerlendirilmesi gibi görevler vardır (Kiel Christian-Albrechts University, 2016). Cinsiyet eşitliği görevlileri, toplumsal cinsiyete dayalı süreçlerin takip edilmesini sağlamak için toplumsal cinsiyete dayalı konuların bulunduğu kurulların, komitelerin ve panellerin tüm toplantılarında bulunabilir. Bir kadın temsilcisinin atama görüşmelerine katılımı, Bavyera yasalarına göre belirlenir (LERU, 2012, s. 12)

Almanya’da devlet ve eyalet yetkilileri Alman üniversitelerindeki kadın profesör sayısını artırmak, daha iyi kadın akademisyenleri üst sıralara çıkarmak için 2007 yılında 2008-2012 yıllarını kapsayan Kadın Profesörler Programını (Women Professors Programme) uygulamaya koymuştur (Siegen University, 2016). Programa katılabilmek için kadın profesör işe almayı ve üst düzey pozisyonlara daha fazla kadın atamayı taahhüt eden 113 üniversite başvurdu. Her katılımcının, juri tarafından olumlu değerlendirilmesi gereken bir eşitlik kavramı sunmak zorundaydı. Kabul edilen her üniversiteye geçici görev için üç kadın profesör işe alma hakkı verildi. 15 eyaletten seçilen 79 üniversitede beş yıl boyunca yeni atanan 200 kadın profesörün finanse edilmesi kararlaştırıldı. Bu program için toplam 150 milyon avro ayrıldı. Ayrılan bu para Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF) ve Bilim Bakanları tarafından da eşit şekilde dağıtıldı (Siegen University, 2016). İlk aşamada program 260 kadın profesör atamasına katkıda bulundu (EC, 2014, s. 25) Daha sonra programın 2013-2017 yıllarını kapsayan ikinci dönemi uygulamaya konmuştur (EC, 2014, s. 20). Diğer yandan TALENTA programı, Fraunhofer’de kendi kariyer gelişimlerine başlayan, kadın bilim insanları ve kadın mezunlara iki yıllık destek sağlamayı amaçlayan destek ve gelişim programıdır (Deloitte, 2014, s. 39). Almanya’da cinsiyet eşitliği uygulamalarının değerlendirilmesi Alman Araştırma Kuruluşu (Deutsche Forschungsgemeinschaft [DFG]) tarafından yapılmaktadır (EC, 2014, s. 18). Üniversitelerin Cinsiyet Eşitliği Eylem Planları bulunmaktadır. Böyle bir yasal zorunluk olmamasına rağmen, üniversiteler kendileri bu tür bir eylem planını yapmayı tercih etmektedirler.



Şekil 26. Almanya’da EFR sınıflarına göre öğretim elemanı sayılarındaki değişim. Das Statistische Bundesamt [Destatis] (2016). <https://www.destatis.de/> kaynağından uyarlanmıştır

Şekil 26’da son üç yıl içinde R1, R2 ve R3 pozisyonlarında sayısal olarak sürekli artış, R4 pozisyonunda ise azalma görülmesine rağmen, Tablo 39’da görüldüğü gibi R4 pozisyonu oranı (% 2) ve altı pozisyonların yüzdesel dağılımında (% 98) herhangi bir değişiklik görülmemiştir.

Tablo 39

Almanya’da EFR Sınıflarına Göre Öğretim Elemanı Sayılarındaki Değişim

Yıl	R4		R1 R2 R3		Toplam
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
2015- 2016	4689	2	285,544	98	290,233
2014-2015	5083	2	281,113	98	286,196
2013-2014	5511	2	278,272	98	283,783
2012-2013	-	-	-	-	-

Kaynak: Das Statistische Bundesamt [Destatis] (2016). <https://www.destatis.de/> kaynağından uyarlanmıştır

Tablo 40’da görüldüğü gibi R4 pozisyonunda istihdam edilenlerin sayısı 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında 5511 iken bu sayı yaklaşık % 15 azalma ile 4689’a gerilemiştir. R1, R2 ve R3 pozisyonuna denk gelen unvanlarda istihdam edilenlerin sayısı 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında 278,272 iken bu sayı % 2,61 artışla 285,544’e ulaşmıştır.

Tablo 40

Almanya’da Görev Yapan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları (2010-2014)

Bölge/Ülke Kökeni	2010	2011	2012	2013	2014
Afrika	1014	1063	1128	1285	1335
Amerika	3307	3572	3851	4085	4334
Asya	7311	7721	8277	9079	9841
Avrupa	19572	20832	21768	23248	24357
Avustralya ve Okyanusya	243	242	249	300	295
Milletsiz/belli değil	84	94	72	97	100
Avrupa’nın dışında İngiliz denizaşırı bölgesi	-	-	-	-	6
Toplam	31531	33524	35345	38094	40262

Kaynak: Deutsche Akademische Austausch Dienst (2016). *Wissenschaft weltoffen 2016* kaynağından uyarlanmıştır.

Almanya’da Alman akademisyenlerle birlikte yabancı uyruklu akademisyenlerin sayısında da artış olmuştur. Tablo 41’de görüldüğü gibi yabancı akademisyenlerin sayısı 8731 artarak 40262’ye ulaşmıştır. % 27,6 oranında artış göstermiştir. Yabancı uyruklu akademisyenlerin toplam akademisyenlerin içindeki oranı da % 14’e ulaşmıştır.

Tablo 41

Almanya’da Görev Yapan Uluslararası Akademik Personelin Oranı (2010-2014)

	2009	2012	2015
Alman Akademik personel	% 90,1	% 89,8	% 88,8
Yabancı akademik personel	% 9,9	% 10,2	% 11,2

Kaynak: Deutsche Akademische Austausch Dienst (2017c). *Focus: Academic mobility and cooperation in the Baltic Sea Area* kaynağından uyarlanmıştır.

Yabancı akademisyenlerin geldikleri yerler açısından bakıldığında yarısından fazlasının Avrupa kıtasının diğer ülkelerinden (% 37’si Batı Avrupa ve % 15’i Orta ve Güneydoğu

Avrupa) gelmektedirler. Ülke olarak ise İtalya, Çin, Avusturya, ABD ve Rusya'dan gelen akademisyenler başı çekmektedir (DAAD, 2017, s. 23).

Hollanda'da Cinsiyete Göre Mevcut Durum

Hollanda yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının sayısal değişimine bakıldığında yıllar içinde artan bir eğilim olduğu görülmektedir. Tablo 42'de görüldüğü gibi 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 24801 öğretim elemanı istihdam edilirken bu rakam 1492 artışla 26293'e ulaşmıştır. Öğretim elemanlarının sayısı son dört yıl içinde yaklaşık % 6,01 artmıştır. Yine hem kadın hem erkek öğretim elemanlarının sayısının da her yıl bir önceki yıla göre arttığı görülmektedir. Kadın öğretim elemanlarının 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında % 38 olan oranı 2015-2016 yılında % 40'a çıkmış; erkek öğretim elemanlarının 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında % 62 olan oranı 2015-2016 yılında % 60'a gerilemiştir.

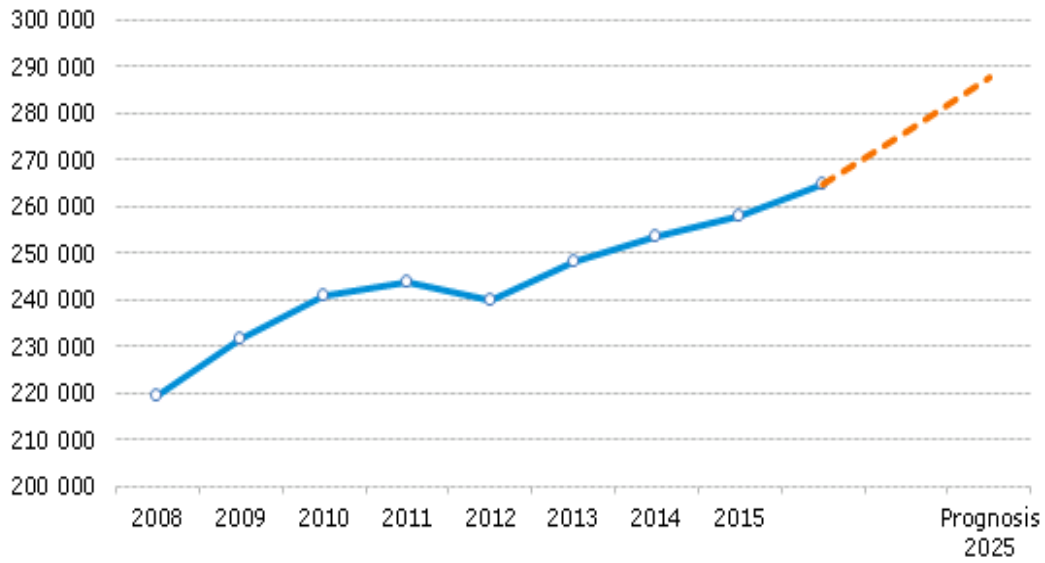
Tablo 42

Hollanda'da Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

Yıl	Kadın		Erkek		Toplam
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	
2012/2013	9440	38	15361	62	24801
2013/2014	9613	38	15567	62	25047
2014/2015	9828	39	15434	61	25395
2015/2016	10085	40	16208	60	26293

Kaynak: Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnu.nl/en_GB/index.html kaynağından uyarlanmıştır.

Öğretim elemanındaki bu artış yükseköğrenim gören öğrenci sayısı ile de doğru orantılıdır. Hollanda üniversitelerinde 1 Ekim 2016 itibari ile 264,838 öğrenci lisans ya da yüksek lisans programına kayıtlıdır. Bir önceki yıla göre yükseköğrenim gören öğrenci sayısı % 2,6 artmıştır. Bu artışın ilerleyen yıllarda da devam etmesi beklenmektedir (VSNU, 2016a). Aşağıdaki şekilde de 2008-2015 yılı arasında öğrenci sayılarındaki artışı görmek mümkündür.



Şekil 27. Hollanda’da yükseköğrenim gören öğrencilerin sayısal değişimi. Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnunl/en_GB/index.html kaynağından uyarlanmıştır.

Öğretim elemanlarının sayısal değişimine cinsiyet açısından bakıldığında 2012- 2013 eğitim öğretim yılında kadın öğretim elemanlarının sayısı 9440 iken 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayı 645 artışla 10085’e ulaşmıştır. Kadın öğretim elemanlarının sayısında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 2012-2013 eğitim ve öğretim yılına göre % 6,83 artış görülmektedir. Erkek öğretim elemanlarının sayısı 2012-2013 eğitim öğretim yılında 15361 iken 2015-2016 eğitim öğretim yılında bu sayı 847 artışla 16208’e ulaşmıştır. Erkek öğretim elemanlarının sayısında 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 2012-2013 eğitim ve öğretim yılına göre % 5,51 artmıştır. Hollanda’da da kadın öğretim elemanlarının artış oranı erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazladır.

Hollanda’da öğretim elemanlarının sayısal değişimine cinsiyet ve unvan değişkenleri açısından bakıldığında R1, R2, R3 ve R4 pozisyonlarında hem kadın akademisyenlerin hem erkek akademisyenlerin sayısında düzenli bir artış olduğu Tablo 43’de görülmektedir. Bu Tabloya göre 2012-2013 yılında 403 olan R4 pozisyonundaki kadın öğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 493’e ulaşarak son dört yıl içinde % 2,23 artış göstermiştir. Yine 2012-2013 yılında 2181 olan R4 pozisyonundaki erkek öğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 2727’e ulaşarak son dört yıl içinde % 25,03 artmıştır.

Tablo 43

Hollanda’da Cinsiyet ve Unvana Göre Öğretim Elemanlarının Sayısal Değişimi

Yıl	EFR sınıfı	Cinsiyet	Yüzde	Sayı
2015/2016	R4	K	15	493
		E	85	2727
	R1 R2 R3	K	48	9592
		E	52	13481
2014/2015	R4	K	17	455
		E	83	2194
	R1 R2 R3	K	41	9373
		E	59	13373
2013/2014	R4	K	16	429
		E	84	2210
	R1 R2 R3	K	41	9184
		E	59	13224
2012/2013	R4	K	16	403
		E	84	2181
	R1 R2 R3	K	41	9037
		E	59	13180

Kaynak: Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnu.nl/en_GB/index.html kaynağından uyarlanmıştır.

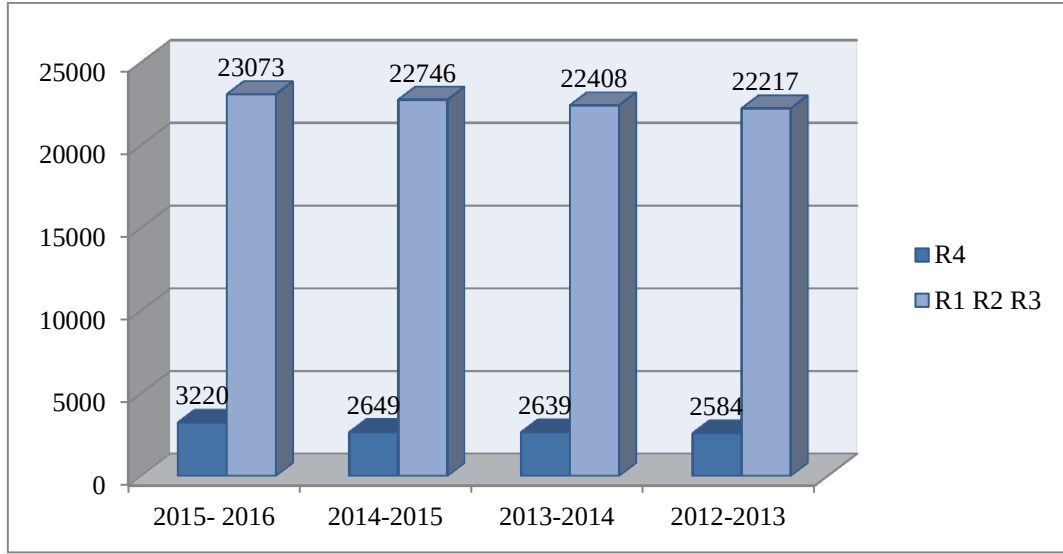
De Goede vd. (2013), yaptıkları çalışmada kadın profesör sayısındaki artan eğilimden bahsetmektedirler. Buna göre son sekiz yılda doçentlikten profesörlüğe yükselmede kadın öğretim elemanlarının oranı % 21, dışarıdan yeni atanan profesörlerin % 15’i kadın ve doçentlerin ortalama % 17,5’i kadındır. 2011 yılında profesörlüğe yeni atananların oranı % 27 iken profesörlükten ayrılan kadınların oranı % 9’dur. Doçentlerin de % 22’si kadındır. Doçentlikten profesörlüğe yükselenlerin ise % 34’ü, akademik dışından yeni profesör olarak atananların ise % 24’ü kadındır. Kısaca akademiye katılan kadın sayısı ayrılan kadın sayısından fazladır. Bu eğilim bu şekilde devam ederse 2050’ye varmadan kadın ve erkek profesör sayısı eşitlenecektir.

2012-2013 yılında 9037 olan R1, R2 ve R3 pozisyonundaki kadın öğretim elemanlarının sayısı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 9592’ye ulaşarak son dört yıl içinde % 6,14 artış göstermiştir. 2012-2013 yılında R1, R2 ve R3 13180 olan pozisyonundaki erkek

öğretim elemanlarının sayısı 301 artarak 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında 13481'e ulaşarak son dört yıl içinde % 2,28 artmıştır. Tablo 43'de bu artan eğilimi görmek mümkündür. Genel olarak bakıldığında R4 pozisyonu için erkek öğretim elemanlarının artışı yüzdesi kadın öğretim elemanlarının artış yüzdesinin oldukça önündedir. R1, R2, R3 pozisyonlarında ise kadın öğretim elemanlarının artış oranının erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazla olduğu görülmektedir.

Hollanda kadın akademisyenlerin sayısının artırılması için çeşitli programlar uygulanmaktadır. Örneğin Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, Hollanda Üniversiteler Birliği (VSNU) ve Hollanda Bilimsel Araştırmalar Örgütü (NWO) "Aspasia" programını uygulamaya koymuştur. Bu programın amacı daha fazla kadın yardımcı doçentin, doçent veya profesör seviyesine ilerlemesini sağlamaktır. Aspasia programı daha fazla kadın bilim insanının profesörlüğe ilerlemesine yardımcı olmak için hibe sağlar (Netherlands Organisation for Scientific Research [NWO], 2016). NWO, Athena Ödülü ile de kimya alanında mükemmel bilimsel araştırma yapan kadınlara dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu ödülle birlikte kimya alanında bilimsel çalışma yapan kadın sayısını artırmak, yine bu alanda az temsil oranına sahip kadın asistan, kadın profesör oranını artırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle ödül verilen kadın akademisyenlerin diğer kadınlar için model olacağı düşünülmektedir (NWO, 2017a).

Kadın akademisyenlere yönelik başka bir programda MEERVOUD programıdır. Program ismini Hollandaca "Üniversite Okutmanları Olarak Daha Fazla Kadın Araştırmacısı"nın kısaltmasıdır. Hollanda'da kadın araştırmacılar, doğa bilimlerinde daha yüksek kariyer seviyelerinde yeterince temsil edilmediğinden bu program geliştirilmiştir. Bu programın amacı, daha fazla kadının yardımcı doçentlik görevine atanmasını teşvik etmektir. Programa, yer bilimleri, yaşam bilimleri ve fizik bilimlerinde çalışan kadın doktora sonrası araştırmacılar katılabilmektedir (NWO, 2017b). Hollanda'da kadın akademisyenlere yönelik programlardan bazılarına değinilmiştir. Bunların dışında Minerva ödülü ve NWO Physics/f Ağı (önceden FOm/f) gibi uygulamalar da devam etmektedir. Ayrıca Hollanda'da da İngiliz ve Alman üniversitelerindeki gibi Eşit Fırsatlar ofisleri (equal opportunities offices) ya da Çeşitlilik Birimleri (Diversity unit) bulunmaktadır. Şekil 28'de görüldüğü gibi son dört yıl içinde R4 pozisyonu oranında % 2'lik düşüş, R4 altı pozisyonlarının (R1 R2 ve R3) oranında % 2'lik artış görülmüştür.



Şekil 28. Hollanda’da EFR sınıflarına göre öğretim elemanı sayılarındaki değişim. Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnul.nl/en_GB/index.html kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 44’te de görüldüğü gibi R4 pozisyonunda istihdam edilenlerin sayısı 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 2584 iken bu sayı % 24,61 artışla 3220’ye ulaşmıştır. R1, R2 ve R3 pozisyonuna denk gelen unvanlarda istihdam edilenlerin sayısı 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında 22 217 iken bu sayı % 3,85 artışla 23073’e ulaşmıştır. Son dört yıl içinde R4 pozisyonu oranında % 2’lik düşüş, R4 altı pozisyonlarının (R1 R2 ve R3) oranında % 2’lik artış görülmüştür.

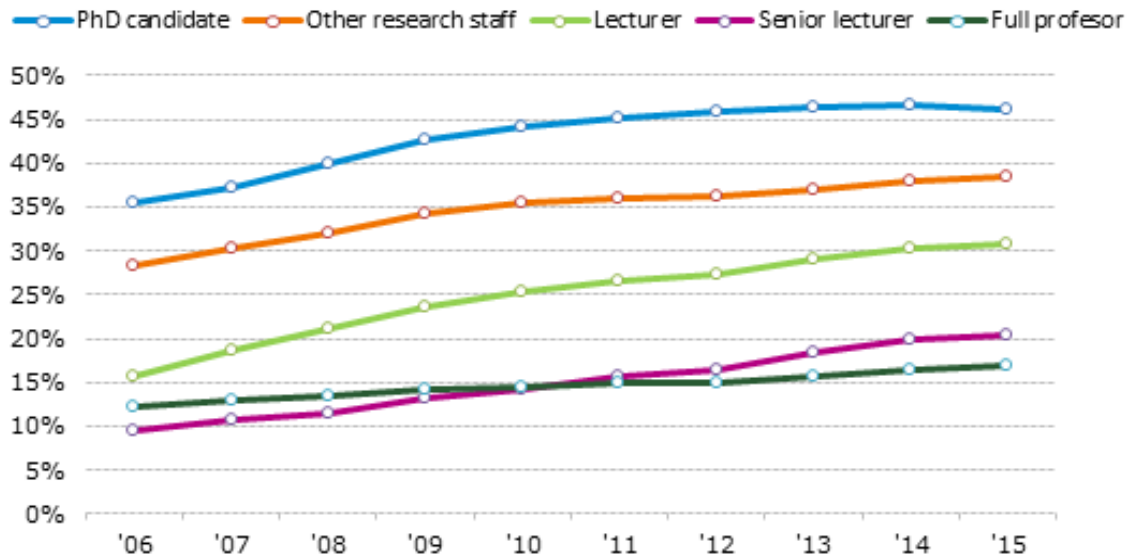
Tablo 44

Hollanda’da EFR Sınıflarına Göre Öğretim Elemanı Sayılarındaki Değişim

Yıl	R4		R1 R2 R3		Toplam
	S	%	S	%	
2015- 2016	3220	12	23073	88	26293
2014-2015	2649	10	22746	90	25395
2013-2014	2639	11	22408	89	25047
2012-2013	2584	10	22217	90	24801

Kaynak: Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnul.nl/en_GB/index.html kaynağından uyarlanmıştır.

En iyi araştırmacıları çekmek için üniversitelerin yarış içinde olduğu Hollanda’da yabancı uyruklu öğretim elemanlarının oranı azımsanmayacak ölçüdedir ve bu oran artmaktadır. Bu artış R4 pozisyonunda ziyade daha alt pozisyonlarda daha fazladır. Aşağıdaki şekil 20’de Hollanda üniversitelerinde çalışan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının toplam öğretim elemanları içindeki oranı görülmektedir. Buna göre 2015 yılında R4 pozisyonunda görev yapan öğretim elemanlarının içinde yabancı uyruklu (Hollandalı olmayan) öğretim elemanlarının oranı % 10-15 aralığında iken bu oran R1, R2 ve R3 pozisyonlarında % 45’e kadar çıkmaktadır. Hollanda’da yükseköğretim giderek daha fazla uluslararası hale gelmektedir. Şekil 29’a göre giderek daha çok akademisyen yurt dışından Hollanda’ya gelmekte ve yine birçok akademisyen Hollanda dışında çalışmaktadır. Tüm akademisyenlerin içinde yabancı akademisyenlerin oranı artmaktadır (De Goede, Belder ve De Jonge, 2013).



Şekil 29. Hollanda üniversitelerinde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elamanlarının oranı. Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnu.nl/en_GB/index.html kaynağından uyarlanmıştır.

1.4. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Gelir Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları (d) gelir durumlarına göre

nasıldır?” sorusuna yanıt olarak incelenen Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının gelir durumlarına ilişkin mevcut durum bulgularına yer verilmiştir.

Türkiye’de Maaşa Göre Mevcut Durum

Türk yükseköğretim sisteminde maaşlar ve diğer istihdam şartları üniversiteler tarafından akademisyenleri temsil eden sendikalarla yapılan görüşmelerin ardından yapılan toplu sözleşme ile belirlenir. Tablo 45’te Türkiye’deki öğretim elemanlarının maaşları verilmiştir. Buna göre Türkiye’de devlete ait yükseköğretim kurumlarında R1 grubundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 10872 Euro [€] iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 13895 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 12322 €’dur. Diğer yandan R1 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 6523 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 11597 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 8698 €’dur. R2 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 11597 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 18121 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 14497 €’dur.

Tablo 45

Türkiye’de Öğretim Elemanlarının Yıllık Toplam En Düşük, Ortalama ve En Yüksek Maaşları

EFR sınıfı	Unvan	İstihdam Durumu	En Düşük (€)	Ortalama (€)	En Yüksek (€)
R1	Doktor Adayı	Bursiyer	5799	8698	11597
R1	Öğretim Yardımcıları	Kadrolu	10872	12322	13895
R1	Öğretim Yardımcıları	Sözleşmeli	6523	8698	11597
R2	Öğretim Görevlisi	Sözleşmeli	11597	14497	18121
R3	Yardımcı Doçent/Doçent	Kadrolu	16657	17215	17780
R3	Yardımcı Doçent/Doçent	Sözleşmeli	25369	36241	47113
R4	Profesör	Kadrolu	26326	28950	31581
R4	Profesör	Sözleşmeli	65234	90603	115,972

Kaynak: IDEA Consult (2013). Mobility Survey of of Higher Education Sector: Mobility and Career Paths of Researchers in Europe [MORE2], Brussels kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 45'e göre R3 pozisyonundaki grubundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 16657 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 17780 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 17215 €'dur. Diğer yandan R3 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 25326 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 47113 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 36241 €'dur. R4 pozisyonundaki grubundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 26326 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 31581 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 28950 €'dur. R4 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 65234 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 115,972 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 90603 €'dur.

Diğer yandan Türkiye, Altbach, Reisberg ve Pacheco (2013) tarafından yapılan 28 ülkede devlet üniversitelerinde öğretim elamanlarının maaşlarını satın alma gücü paritesine göre sıralayan araştırmanın verilerine göre 28 ülke arasında 21. sıradadır. Bu araştırmaya göre Türkiye'de akademik kariyere yeni başlamış akademisyenin maaşı aylık en düşük 2173 dolar (\$) iken akademisyenlerin ortalama maaşı 2597 dolar, en üst pozisyonda görev yapan akademisyenin ortalama maaşı 3898 \$'dır.

Birleşik Krallık'ta Maaşa Göre Mevcut Durum

Birleşik Krallık 'ta tüm üniversiteler yasal olarak bağımsız tüzel kurumlardır. Eğitim ve Beceriler Bölümü Birleşik Krallık'taki tüm üniversitelerden sorumludur. Birleşik Krallık'taki üniversite sektörü çoğunlukla araştırma enstitülerinin finansmanına bağımlıdır. Araştırma Mükemmelliği Çerçevesi (REF), İngiliz yükseköğretim kurumlarını araştırmalarını değerlendirme metodudur. Her 7 yılda bir dört araştırma kuruluşu adına bu değerlendirme yapılır (EUI, 2016b):

1. Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW)
2. Higher Education Funding Councilfor England (HEFCE)
3. Scottish Funding Council
4. Department for Employment and Learning

REF bölümlerin ve üniversitelerin araştırma potansiyellerini (öğretim dahil değil) değerlendirir ve üniversitelerin fon teminleri büyük ölçüde REF'e bağlıdır. REF'in Birleşik Krallık akademisinde çok güçlü bir etkisi vardır. Bu nedenle, sosyal bilimler ve beşeri bilimler bazen REF'in kriterlerini yerine getirmekte zorlanırlar. Güncel REF 2014 yılında, 2008-2013 yıllarını kapsayan beş yıllık dönemde yapılan araştırmaları değerlendirmek

amacıyla yapılmıştır (EUI, 2016b). 20 Aralık 2013'te REF döngüsü bitmiş olup sonuçları 18 Aralık 2014'de yayınlanmıştır. Bu sonuçlara göre (REF, 2014), 154 üniversite, 52,061 akademik personel, 191,150 araştırma sonucu, 6975 etki durum çalışmasını içeren 1911 kayıt yapılmıştır. Bütün kayıtlar değerlendirildiğinde; % 30'u dünya çapında (4*), % 46'sı uluslararası mükemmel (3*), % 20'si uluslararası tanınan (2*) ve % 3'ü ulusal düzeyde tanınan (1*) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 46

Birleşik Krallık'ta Öğretim Elemanlarının Yıllık Toplam En Düşük, Ortalama ve En Yüksek Maaşları

EFR sınıfı	Unvan	İstihdam Durumu	En Düşük (€)	Ortalama (€)	En Yüksek (€)
R1	Doktor Adayı	Bursiyer	13555	14962	44885
R1	Doktora Adayı	Sözleşmeli	-	14962	49872
R2	Araştırma Yardımcısı/ Araştırma Asistanı	Sözleşmeli	22941	29923	39898
R3	Öğretim Görevlisi/ Okutman/ Kıdemli Öğretim Görevlisi/ Kıdemli Okutman	Sözleşmeli	29923	39898	54859
R4	Başkan/Profesör	Sözleşmeli	55857	64833	---

Kaynak: IDEA Consult (2013). Mobility Survey of of Higher Education Sector: Mobility and Career Paths of Researchers in Europe [MORE2], Brussels kaynağından uyarlanmıştır.

Birleşik Krallık'ta öğretim elemanlarının maaşlarına ilişkin oluşturulan Tablo 46'da görüldüğü gibi Birleşik Krallık'ta R1 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamına ilişkin veriye ulaşılamamıştır. Aynı pozisyonundaki akademisyenin en yüksek yıllık maaş toplamı 49872 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 14962 €'dur. R2 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 22941 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 39838 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 29923 €'dur. R3 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 29923 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 54859 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 39898 €'dur. R4 pozisyonundaki grubundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 55857 € iken, ortalama yıllık maaş toplamı ise 64833 €'dur. Diğer yandan R4 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en yüksek yıllık maaş toplamına ilişkin

veriye ulaşılamamıştır.

Birleşik Krallık'ta akademisyenler pazarlık usulü ile ödeme almaktadırlar. 20 yılı aşkın bir süredir devam eden pazarlama süreci boyunca İngiliz üniversiteleri, daha iyi maaşlar ve istihdam şartlarıyla kaliteli akademik personeli toplamak için çaba harcamaktadır. Her üniversitenin farklı işe alma uygulamaları, ödülleri ve tanıtım kriterleri vardır (Jongbloed, 2012). Pozisyondan pozisyona ve bir üniversiteden diğerine değişir. Akademik ücret ve promosyonlar, düzenli olarak değerlendirilen bir kişinin araştırma verimliliğine dayanır. Üniversiteler ayrıca ekipman ve laboratuvarlar gibi parasal olmayan ödüllerle önde gelen araştırmacıları üniversiteye çekmeye çalışmaktadırlar. Son yıllarda akademik maaş ve kazançlarda önemli bir iyileşme olmuştur.

Almanya'da Maaşa Göre Mevcut Durum

Almanya'da maaşlar ulusal yasalarla düzenlenmiştir. İlerleme de sadece kıdem ile belirlenmemektedir, fakat yönetsel görevlerin tamamlanması, başarılı araştırma ve öğretimi ödüllendiren prim sistemi yoluyla düzenlenmektedir. Başka bir iş teklifinde daha yüksek maaş için müzakere edilebilmektedir. Sosyal sigorta ve yardımlardan dolayı Alman akademisyenlerinin gelirleri diğer ülkelere göre oldukça iyidir. Yine Alman akademisyenler de iyi performans karşılığında ödül ya da prim/bonus almaktadırlar (Jongbloed, 2012).

Alman yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının maaşlarının ortaya konması için oluşturulan Tablo 47'e göre Almanya'da R1 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 32539 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 38042 €'dur. R2 pozisyonundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı en düşük 32539 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 50038 €'dur. R3 pozisyonundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı en düşük 35996 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 40122 €'dur. Diğer yandan R3 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı en düşük 44838 €, en yüksek yıllık maaş toplamı 54793 €'dur. R4 pozisyonundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı en düşük 41118 €, en yüksek yıllık maaş toplamı 56449 €'dur. Diğer yandan R4 pozisyonundaki sözleşmeli bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 49339 €, en yüksek yıllık maaş toplamı 67739 €'dur.

Tablo 47

Almanya’da Öğretim Elemanlarının Yıllık Toplam En Düşük, Ortalama ve En Yüksek Maaşları

EFR sınıfı	Unvan	İstihdam Durumu	En Düşük (€)	Ortalama (€)	En Yüksek (€)
R1	Doktor Adayı	Bursiyer	11231	-	14974
R1	Asistan	Sözleşmeli	32539	-	38042
R2	Asistan/ Personel Bilim Adamı	Kadrolu	32539	-	50038
R2	Kıdemsiz Okutman	Kadrolu	35996	-	40092
R3	Kıdemsiz Öğretim Görevlisi	Kadrolu	35996	-	40122
R3	Kıdemli Araştırmacı/ Araştırma Group Lideri	Sözleşmeli	44838	-	54793
R3	Personel Bilim Adamı	Sözleşmeli	35285	-	54765
R4	Profesör	Kadrolu	41118	-	56449
R4	Profesör	Sözleşmeli	49339	-	67739

Kaynak: IDEA Consult (2013). Mobility Survey of of Higher Education Sector: Mobility and Career Paths of Researchers in Europe [MORE2], Brussels kaynağından uyarlanmıştır.

Hollanda’da Maaşa Göre Mevcut Durum

Hollanda yükseköğretim sisteminde maaşlar ve diğer istihdam şartları üniversiteler tarafından akademisyenleri temsil eden sendikalarla görüşülerek halledilmektedir. Ortaya çıkan toplu iş sözleşmeleri, üniversitelere yıllık performans gözden geçirmesi yoluyla liyakatin değerlendirilmesi temeline dayanan maaş artışları ile birlikte işin gerektirdikleri ve kadro (tenure) kriterlerini belirlemek için önemli bir alan bırakmaktadır (Jongbloed, 2012). Ancak R4 pozisyonundaki akademisyenleri maaşları ve maaş artışları için pazarlık yapabilmektedir. Diğer yandan R1, R2 ve R3 pozisyonundaki akademisyenler atandıkları kadronun karşılığına denk gelen maaş derecelendirmesine göre maaşlarını almaktadırlar.

Tablo 48’de görüldüğü gibi Hollanda’da R1 pozisyonundaki grubundaki doktor adayı kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 23206 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 29682 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 26443 €’dur. R2 pozisyonundaki

kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 27033 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 56476 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 41754 €’dur. R3 pozisyonundaki grubundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 50318 € iken, en yüksek yıllık maaş toplamı 67273 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 58795 €’dur. R4 pozisyonundaki kadrolu bir akademisyenin en düşük yıllık maaş toplamı 55784 €, en yüksek yıllık maaş toplamı 97978 €, ortalama yıllık maaş toplamı ise 76 881 €’dur.

Tablo 48

Hollanda’da Öğretim Elemanlarının Yıllık Toplam En Düşük, Ortalama ve En Yüksek Maaşları

EFR sınıfı	Unvan	İstihdam Durumu	En Düşük (€)	Ortalama (€)	En Yüksek (€)
R1	Doktor Adayı (bursiyer)	Bursiyer			
R1	Doktor Adayı	Kadrolu	23206	26443	29682
R2	Doktora Sonrası	Kadrolu	27033	41754	56476
R3	Doçent	Kadrolu	50318	58795	67273
R4	Profesör	Kadrolu	55784	76881	97978

Kaynak: IDEA Consult (2013). Mobility Survey of of Higher Education Sector: Mobility and Career Paths of Researchers in Europe [MORE2], Brussels kaynağından uyarlanmıştır.

Almanya ve Birleşik Krallık gibi Hollanda yükseköğretim sektörünün de her zaman dünyanın geri kalanından akademik yetenekleri çektiği ortadır (bkznz. Şekil 31). Cazip maaşlar ve diğer avantajlar ve ödüller nedeniyle ile birlikte aynı zamanda araştırma faaliyetlerinin mükemmelliğinin tanınması ve dünyanın dört bir yanından araştırmacılara açık bir sistem olmasının ünü (Jongbloed, 2012) nedeniyle de dünyanın değişik ülkelerinden araştırmacıların tercih ettiği bir ülkedir.

2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyer Süreçlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer

süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (a) akademik unvan sıralamaları açısından, (b) atama ve yükseltme kriterleri açısından, (c) cinsiyete göre dağılımları açısından, (d) gelir durumları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ülkeler öğretim elemanlarının cinsiyet durumuna ve maaş durumuna göre karşılaştırılırken EFR (2011)’deki dört aşamalı kariyer yolu temel alınmıştır. Bütünlük ve standart sağlamak amacıyla unvanlar yerine bu unvanlara karşılık gelen kariyer basamağı ifade edilerek karşılaştırma yapılmıştır. İlgili basamakta yer alan unvanlara karşılık gelen akademisyenlerin cinsiyet durumları ve yıllık en düşük, ortalama ve en yüksek maaşları tabloya yansıtılmıştır.

2.1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Sıralamalarına Göre Dağılımları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (a) akademik unvan sıralamaları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik unvan sıralamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İncelen ülkelerin akademik unvan sıralamalarını karşılaştırmak amacıyla Tablo 49 oluşturulmuştur.

Tablo 49’dan anlaşılabacağı gibi Türkiye ve incelenen ülkelerin unvanlarının standart basamaklandırmaya/sıralamaya sahip olmadığı ancak farklı adlandırılrsa da ülkelerin benzer nitelik gerektiren unvanlara sahip olduğu söylenebilir. Bulguların yorumlanmasında bütünlüğü sağlamak ve karşılaştırmayı kolaylaştırmak için temel alınan EFR’ın dört aşamalı kariyer yoluna göre Türkiye’de R1 aşamasında doktora derecesi almamış öğretim yardımcıları, öğretim görevlileri ve okutmanlar bu aşamada yer alır. Birleşik Krallık’ta Türkiye’deki bu öğretim elemanlarının karşılığı unvanlar Ph.D. student (doktorant) ve Student teaching/research assistant (öğrenci öğretim/araştırma asistanı); Almanya’da Wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Zeit, Akademischer Rat auf Zeit, Akademischer Mitarbeiter auf Zeit, Wissenschaftliche Hilfskraft ve Studentische Hilfskraft (öğrenci

asistanı); Hollanda’da Assistent in Opleiding/ Promovendus, Onderzoeksassistent ve Student Assistent (öğrenci asistanı)’dır.

Tablo 49

İncelenen Ülkelerin Akademik Unvanlarının Karşılaştırılması

Türkiye	Birleşik Krallık	Almanya	Hollanda	EFR
<i>Profesör</i>	Full Professor	Universitätsprofessor	Hoogleraar	R4
	Full Professor/	Professor (W3) Professor (W2)	Lector	R4
<i>Doçent</i>	Senior lecturer Reader	Hochschuldozent (W2 Baden- Württemberg eyaletinde sadece)	Universitair Hoofddocent (UHD)	R3
	Lecturer		Universitair Docent (UD)	
<i>Yardımcı Doçent</i> <i>Öğretim görevlisi (doktora derecesi almış)</i> <i>okutman (doktora derecesi almış)</i>	Research fellow	Juniorprofessor (W1)	Docent (D)	R2
		Juniordozen (W1, Baden- Württemberg eyaletinde sadece)		
<i>Araştırma görevlisi (doktora derecesi almış)</i>	Research assistant	Studienrat or Akademischer Rat/Oberrat/ Direktor auf Lebenszeit Wissenschaftlicher Mitarbeiter	Onderzoeker / Postdoc	R2
<i>Araştırma görevlisi (doktora derecesi almamış)</i> <i>Öğretim görevlisi (doktora derecesi almamış)</i> <i>okutman (doktora derecesi almamış)</i>	Ph.D. student	Wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Zeit, Akademischer Rat auf Zeit Akademischer Mitarbeiter auf Zeit	Assistent in Opleiding / Promovendus	R1
		Wissenschaftliche Hilfskraft	Onderzoeksassis- tent	R1
<i>Öğrenci (bursiyer)</i>	Student teaching/ research assistant	Studentische Hilfskraft	Student Assistent	R1

Kaynak: Academic Jobs (2016). *The essential guide to moving up the academic career ladder* ; Barton, J. (2008). *The UK academic system: Hierarchy, students, grants, fellowships and all that*. School of Life Sciences, University of Dundee; Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht, Netherlands:Springer; Channah, H. & Berger, L. (2013). The Netherlands. In Dubois-Shaik, F. & Fusulier, B. (2013). *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries* . Gendering the Academy and Research: Combating Career Instability and Asymmetries (Garcia) Working Papers; De Goede, M., Belder, R. & De Jonge, J. (2013). *Academic careers in the Netherlands*; Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels; Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries. University of Hull, UK; Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*. <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>; Kochen, M. M. & Himmel, W. (2000). Academic careers in general practice: scientific requirements in Europe. *European Journal of General Practice*, 6, 62-65; Kreckel, R. (2017). University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared. *SSRN ElectronicJournal*; Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges. *Informe CYD 2009*. Fundaciòn CYD, Barcelona kaynaklarından uyarlanmıştır.

Yukarıda Tablo 49’da görüldüğü gibi Türkiye’de R2 (Tanınan Araştırmacı) aşamasında, doktora derecesine sahip öğretim yardımcıları, öğretim görevlileri ve okutmanlar ve yardımcı doçentler bu aşamada yer alır. Türkiye’deki bu öğretim elemanlarının karşılığı Birleşik Krallık’ta Research assistant ve Research fellow; Almanya’da Studienrat or Akademischer Rat/Oberrat/Direktor auf Lebenszeit, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Juniordozent ve Juniorprofessor; Hollanda’da Docent (D) ve Onderzoeker/Postdoc unvanlı öğretim elemanlarıdır. Belli bir düzeyde bağımsızlık kazanmış araştırmacıların yer aldığı R3 (kadrolu araştırmacı) aşamasında Türkiye’deki doçent, doçent ve kıdemsiz profesörler yer almaktadır. Türkiye’deki bu unvanların karşılığı olarak benzer nitelikler gerektiren unvanlar Birleşik Krallık’ta Lecturer, Senior lecturer ve Reader; Almanya’da Hochschuldozent; Hollanda’da Universitair Hoofddocent (UHD) ve Universitair Docent (UD)’dir. R4 (Önde Gelen Araştırmacı) aşamasında araştırmacısında ya da alanında önde gelen araştırmacılar bu aşamada yer alırlar. Türkiye’de profesörler ve kıdemli profesörler bu aşamada yer alır. İncelenen diğer ülkelerde de Türkiye’deki profesör unvanına denk gelen unvanlar Birleşik Krallık’ta Full Professor, Almanya’da Universitätsprofessor, W3 Professor ve W2 Professor; Hollanda’da Hooglaar ve Lector unvanlarıdır.

Akademik unvanların uluslararasılaşmasının “Avrupalı” profesör profilini (ideal bir profesörün sahip olması gereken nitelikler) elde etme ve Avrupa üniversiteleri arasında profesör hareketliliğini sağlamada önemli olduğu düşünülmektedir (Enders, 2000). Bunun yanında incelenen ülkelerde yardımcı doçent ve dengi unvanların altında istihdam edilenler geçici süreli kadroda çalışmakta iki yıl ile beş yıl arasında değişen süreleri kapsayan sözleşmelerle çalışmaktadırlar ve bu süre bitince işten ayrılmaktadırlar. Tablo 50 incelendiğinde tüm ülkelerde üniversitelerdeki üst düzey kadroların daimi olması nedeniyle akademinin dinamik bir yapısının olmadığı ve genç araştırmacıların akademik kariyer yapma imkanlarının bu nedenle az olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye’de yeni kurulan üniversiteler sebebiyle ortaya çıkan öğretim elemanı ihtiyacı bu durumu tersine çevirmesi muhtemel olarak değerlendirilmektedir.

Akademik personeli atamaya yetkili makamlara bakıldığında Almanya’da ilgili bakanın atamaları yapması nedeniyle siyasi iradeye bağlılığın olduğu, diğer ülkelerde üniversite rektörleri ve ilgili fakülte dekanlarının ya da üniversitede insan kaynakları bölümü gibi birimlerin atamaları gerçekleştirmesi nedeniyle Türkiye, Hollanda ve Birleşik Krallık üniversitelerinin daha özerk olduğu söylenebilir. Almanya ve Türkiye’de akademik kariyer

sürecinin aşamaları ve diğer akademik işler yasalar ve yönetmeliklerle belirlenmiş, akademisyenler kamu çalışanı gibi çalışma yürütmektedir. Birleşik Krallık ve Hollanda'da devlet yasal mevzuatla akademik kariyeri artık düzenlememektedir. Kurumlar kendi akademik personel seçme ve yükseltme politikalarını kendileri belirlemektedirler. Üniversitede çalışan akademisyenler bir nevi devlet memuru özlük haklarına sahip fakat işverenleri üniversite olmaktadır.

Tablo 50

Geçici ve Daimi Süreli Pozisyonlar

Ülke	Geçici Pozisyon	Daimi Pozisyon	Atayan Makam
Türkiye	Yardımcı doçent	Profesör Doçent	Rektör
	Öğretim Görevlisi		
	Araştırma Görevlisi, uzman, eğitim-öğretim planlamacısı, çevirici		
	Okutman		
Almanya	Hochschuldozent, Juniordoцент	Universitätsprofessor	İlgili Eyalet Bakanı
	Juniorprofessor, Studienrat or Akademischer Rat/Oberrat/Direktor auf Lebenszeit		
	Wissenschaftlicher Mitarbeiter		
	Wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Zeit, Akademischer Rat auf Zeit		
	Akademischer Mitarbeiter auf Zeit		
	Wissenschaftliche Hilfskraft		
Birleşik Krallık	Studentische Hilfskraft	Professor, Reader Senior Lecturer Lecturer	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
	Research Fellow, Research Assistant		
	Ph.D Student		
	Student Teaching/research Assistant		
Hollanda	Onderzoeker / Postdoc	Professor, Lector Universitair Hoofddocent Universitair docent Docent	Fakülte Dekanı, İstihdamla yetkili birim
	Assistent in Opleiding / Promovendus		
	Onderzoeksassistent		
	Student Assistent		

Kaynak: Academic Jobs (2016). *The essential guide to moving up the academic career ladder*; Barton, J. (2008). *The UK academic system: Hierarchy, students, grants, fellowships and all that*. School of Life Sciences, University of Dundee; Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht, Netherlands: Springer; Channah, H. & Berger, L. (2013). The Netherlands. In Dubois-Shaik, F. & Fusulier, B. (2013). *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries*. Gendering the

Academy and Research: Combating Career Instability and Asymmetries (Garcia) Working Papers; De Goede, M., Belder, R. & De Jonge, J. (2013). *Academic careers in the Netherlands*; Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels; Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries. University of Hull, UK; Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*. <http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>; Kochen, M. M. & Himmel, W. (2000). Academic careers in general practice: scientific requirements in Europe. *European Journal of General Practice*, 6, 62-65; Kreckel, R. (2017). University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared. *SSRN ElectronicJournal*; Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges. *Informe CYD 2009*. Fundaci3n CYD, Barcelona kaynaklarından yararlanmıştır.

Almanya ve Türkiye’de devletin tümüyle akademik personelin maaş giderlerini karşıladığı ülkelerde akademik kariyer sürecinde yasal düzenlemeler yoluyla ve işe alımda son karar verici nokta olması sebebiyle etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Birleşik Krallık’ta devlet akademisyenlerin giderlerini karşılamasına rağmen yasal düzenlemelerle üniversiteye müdahalede bulunmamaktadır. Birleşik Krallık’ta üniversiteler akademisyenlerin görev ve sorumluluklarını belirleme, maaş politikası belirleme, işe alma koşullarını belirleme gibi konularda özerkliğe sahiptir. Burada daha çok işletme mantığı söz konusudur denilebilir. Hollanda’nın da bu yapıya doğru adımlar attığı söylenebilir.

2.2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükseltme Kriterleri Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (b) atama ve yükseltme kriterleri açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının atama ve yükseltme kriterlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Giriş koşulları olarak bakıldığında tüm ülkelerde üniversitede daimi kadrolarda istihdam edilebilmenin ön koşulu doktora derecesine sahip olmaktır. Türkiye’de seçilen bu üniversitelerin öğretim üyesi atama ve yükseltmeye ilişkin ön koşul kriterler ve ek kriterleri araştırma kapsamına alınan ülkelerin *Times Higher Education* (2015) tarafından yapılan “Top 100 Most International Universities in the World 2015” sıralamalarında yer

alan üniversitelerinden seçilen üçer üniversitenin öğretim üyesi atama ve yükseltme yönetmelikleri incelenerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Türkiye’den herhangi bir üniversite bahsi geçen bu sıralamalarda ilk 200 içinde yer alamamıştır. İncelenen ülkelerin öğretim üyesi atama ve yükseltmeye ilişkin yönetmelikleri, kılavuzları ve politika belgeleri incelenmiş ve bu belgelerde yer alan zorunlu ve ek kriterlerle ile karşılaştırılmış ve Tablo 51 oluşturulmuştur.

Tablo 51’de görüldüğü gibi Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda akademik kariyer hedefleyen adaylara en iyilerin yükseltildiği ve emsallerine göre daha yüksek ücretler aldığı oldukça rekabetçi bir alan sunmaktadır. Adayların dosyalarının objektif değerlendirilmesine olanak sağlayan dereceli puanlama anahtarları bulunmaktadır. Birleşik Krallık’ta daimi pozisyonlar olan R3 ve R4’teki unvanlara yükselmek için doktora derecesini almak dışında daimi kadrolara atanmak için zorunlu herhangi bir nitelik gerekmezken Almanya’da doktora derecesi ile birlikte ikinci bir doktora tezi niteliğindeki “habilitasyon” bitirmek zorunluluktur.

Hollanda’da R3 ve R4 pozisyonlarına ilerlemek için doktor derecesini almanın yanında “Basic Qualification in Education Certificate” zorunludur. Eğitimde Temel Nitelik Sertifikası tüm düzeylerdeki (R1, R2, R3 ve R4) öğretim elemanlarının üniversitelerde işe alınması için gereken bir sertifikadır. Türkiye’de R3 ve R4’de basamaklarına çıkmak için doktora derecesi almak ön koşul olmakla birlikte yerine getirilmesi gereken başka zorunluluklar da vardır. Türkiye’de R3’de yer alan yardımcı doçent atanmak için doktora tezinin yanında ilgili birimin yapacağı yabancı dil sınavında başarılı olma; doçent olarak atanmak için doktora doçentlik sınavında başarılı olma, özgün ve bilimsel yayın ve çalışmalar yapma, merkezi yabancı dil sınavında başarılı olmak gerekmektedir. R4 (profesör) pozisyonu için, en az beş yıl başvurulanda çalışmış olmak, doçentlik unvanı aldıktan sonra özgün yayınlar yapmış olmak, merkezi yabancı dil sınavında başarılı olmak şartları bulunmaktadır

Tablo 51

Öğretim Elemanlarının Atanma ve Yükseltilmesine İlişkin Kriterler

Kriter	Türkiye	Birleşik Krallık	Almanya	Hollanda
Başvuru şekli	R3 ve R4 sınıflarında adayın dosyasının jüri tarafından incelenmesi	Tüm düzeylerde adayın dosyasının jüri tarafından incelenmesi	Tüm düzeylerde adayın dosyasının jüri tarafından incelenmesi	Tüm düzeylerde adayın dosyasının jüri tarafından incelenmesi
Ön koşul	R3 ve R4 düzeyine yükselmek için doktora derecesi Zorunlu	R3 ve R4 düzeyine yükselmek için doktora derecesi Zorunlu	R3 ve R4 düzeyine yükselmek için doktora ek olarak Habilitasyon Zorunlu	R3 ve R4 düzeyine yükselmek için doktora derecesi zorunlu Tüm düzeylerde “Basic Qualification in Education Certificate” zorunlu
Adaylar arasında kıyas ve rekabet	Düşük rekabet	Yüksek rekabet	Yüksek rekabet	Yüksek rekabet
Yaş sınırlaması	Araştırma görevlisi kadrosu için 35 yaş sınırı	Yok	Yok	Yok
Terfi için bekleme süresi	Var	Yok	Yok	Yok
Merkezi Sınav	Var (ALES, R1 sınıfı için Zorunlu)	Yok	Yok	Yok
Yabancı Dil Sınavı	Zorunlu	Yok	Yok	Yok
Yabancı Dilde Öğretim	Ek Kriter	Yok	Ek kriter	Zorunlu
Yayın (makale, bildiri, kitap)	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Uluslararası tanınma	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Burslar ve ödüller	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Öğretim performansının öğrenci ve/ veya meslektaş değerlendirmesi	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek Kriter
Kurum sermayesine artırmaya katkı	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Yönetim görevleri (başkan, dekan, rektör)	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkı	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Bölümün stratejik planına katkı	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Bölümün uluslararasılaşma politikasına katkı	Yok	Ek kriter	Ek kriter	Ek kriter
Cinsiyet eşitliği ve çeşitliliği artırmaya katkı	Yok	Yok	Ek kriter	Yok
Başka bir kurumda belli süre ile çalışma	R3 ve R4 için Ek kriter	Yok	R2, R3 ve R4 için zorunlu	R3 ve R4 için zorunlu
Yönetilen Lisansüstü tezler	R3 ve R4 için Ek kriter	R3 ve R4 için Ek kriter	R3 ve R4 için Ek kriter	R3 ve R4 için Ek kriter

Kaynak: Ek 6’da verilen kaynaklardan uyarlanmıştır.

Türkiye dışında diğer ülkelerde akademik pozisyonlara atanmak için ön koşul olarak ALES sınavı benzeri herhangi bir merkezi sınav sonucuna dayalı bir alım yapılmamaktadır. Benzer şekilde yabancı dil seviyesini tespit etmek amacıyla YDS, YÖKDİL vb. herhangi bir merkezi sınav sonucu Türkiye dışında diğer ülkelerde istenmemektedir. Birleşik Krallık üniversitelerinde yabancı dil puanına ya da bilip bilmeme durumuna atıfta bulunan herhangi bir kritere rastlanmamıştır. Almanya ve Hollanda ve Türkiye’de yabancı dilde ders vermeyi atama ve yükseltme için yapılan değerlendirmeye dahil eden kriterlere rastlanmaktadır. Uluslararasılaşma ile birlikte öğretim üyeleri farklı ülkelerdeki konferanslara gitmeye, uluslararası ya da kültürlerarası dergileri okuyup onlar için yazmaya, dünyanın farklı yerlerinden meslektaşlarıyla tanışmaya başladılar (Kerr,1990). Türk akademisyenlerin de özellikle yabancı akademisyenlerin çalışmalarının ön plana çıktığı bilim dallarında güncel gelişmeleri, yenilikleri, buluşları, ortaya atılan teorileri, yazılan makale ve kitapları takip etmek, uluslararası bilimsel etkinliklere katılabilmek için yabancı dil bilme ve kullanma zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Üniversitelerin koyduğu ek kriterlerinin birçoğunun öngörülebilir, tahmin edilebilir, objektif ve denetlenebilir olmaması sebebiyle rekabetçi bir başvuru ortamının olduğu söylenemez. Yine doçent ve profesör gibi üst unvanlarda olduğu gibi yardımcı doçentlik için de istenen ek kriterler önceden bilinmemekte ve tahmin edilememektedir. X konusunda tez yazmış olmak ya da makalesi olmak ek kriterindeki X konusu başvuruya çıkıldığı anda adaylara bildirilmektedir. İlan edilen açık pozisyonlar için aranan şartların İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü Yardımcı Doçent ilanında yer alan “Yüksek Lisans ve Doktora (Sanatta Yeterlilik) eğitimini İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı alanında yapmış olmak. Muayene odalarındaki hasta-doktor iletişimine mekanın etkisi üzerine çalışmalar yapmış olmak” şeklinde olmasının düşük rekabete yol açtığı söylenebilir.

Birleşik Krallık’ta üniversitelerin yönetmeliklerin de eşit fırsatlar politikasına vurgu yapılmaktadır. Bu vurguya Türk Üniversitelerinin yönetmeliklerinde rastlanmamıştır. Bu politikadan kasıt terfi (yükseltme) için başvuran adayların; kariyere ara verdiği dönemler ve/ veya başvuranın mesleki gelişimi üzerine yarı zamanlı çalıştığı dönemlerin yanı sıra başvuranın mesleki kariyerinin ilerlemesini sınırlayan kişisel, sosyal ailevi ya da diğer akademik olmayan engellerin de hesaba katılarak adayın değerlendirilmesidir (Manchester Üniversitesi, 2016). Adayın yaş, engel durumu, cinsiyeti, medeni hali, hamileliği, ırkı, dini,

inancı ya da cinsel tercihine bakılmaksızın üniversitenin akademik iş gücünün gelişimini taahhüt etmesidir. Adayların aşağıda yer alan özel kişisel durumların aleyhte etki etmeyeceği üniversite tarafından garanti edilir ve bütün etkenler göz önünde bulundurularak kişinin gelecekte kuruma sağlayabileceğine dair kanıtlar ışığında terfi kararları alınır (Birmingham Üniversitesi, 2014):

- a. Doğum izni, annelik-babalık izni, ya da evlat edinmeye ilişkin izin,
- b. Engel durumu, hastalık, tıbbi koşullar (geçici ya da kalıcı),
- c. Yarı zamanlı ya da diğer esnek çalışma düzenlemeleri,
- d. Bakım görevleri nedeniyle devamsızlık,
- e. Altı yıl ya da üzerinde kariyere ara verme

Almanya, Birleşik Krallık ve Hollanda'nın akademik pozisyonlara alım uygulamaları ve kriterlerinin birbiriyle benzer olduğu söylenebilir. Türkiye'deki yapı incelenen ülkelerle farklılaşmaktadır. Diğer ülkelerde duyurular ve başvurular ulusal ve uluslararası olarak çeşitli yollarla duyurulmaktadır. Türkiye'de adayın yayınlarının bulunduğu dosyanın puan olarak adayın işe alım sürecinde puan ağırlığı diğer ülkelere göre fazladır. Diğer ülkelerde adayın öğretim performansı, yabancı dilde öğretim performansı, aldığı farklı eğitim ve sertifikalar, yönetim görevleri, bölüme ve meslektaşlarına sağlayacağı katkı, bölümün stratejik planına ve uluslararasılaşma politikasına sağlayacağı katkı, kuruma sağlayacağı ya da sağladığı sermaye katkısı (hibe destekleri, sanayi ile işbirliği sonucu kazandırdığı maddi getiriler vb.) gibi kriterlerin değerlendirmede etkisi fazla olup, mülakatlarda adaya sorulan sorular arasında bunlar da yer almaktadır.

Türkiye'de ilerlemede çalışma yılı önemliyken diğer ülkelerde herhangi bir çalışma yılı şartı bulunmamaktadır. Ancak Birleşik Krallık'ta açık bir pozisyona başvuran adayın başarısız olması durumunda aynı pozisyona tekrar başvurması için iki yıl bekleme şartı bulunmaktadır. Aday çok önemli bir ilerleme kaydederse bu süre bir yıla inebilmektedir. Yine incelenen ülkelerin yönetmeliklerinde herhangi bir pozisyon için yaş şartı bulunmamaktadır. Türkiye'de ise R1 düzeyindeki unvanlar arasında yer alan araştırma görevlisi kadrosunda istihdam edileceklerin 35 yaşını doldurmamış olma şartı bulunmaktadır.

Tablo 52

Öğretim Elemanlarının Farklı Akademik Kariyer Basamaklarında Ortalama Yaşı

Ülke	R1	R2	R3	R4
Türkiye	≤ 30 yaş	31-35	31-35	36-40
Birleşik Krallık	≤ 30 yaş	≤ 30 yaş	36-40	41-45
Almanya	≤ 30 yaş	31-35	36-40	41-45
Hollanda	≤ 30 yaş	≤ 30 yaş	36-40	46-50

Kaynak: IDEA Consult (2013). Mobility Survey of of Higher Education Sector: Mobility and Career Paths of Researchers in Europe [MORE2], Brussels kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 52’de görüldüğü gibi kariyer basamaklarında ilerleme Türkiye’de diğer ülkelere göre daha erken yaşta başlamakta ve daha hızlı ilerlemektedir Birleşik Krallık ve Hollanda’da R2’den R3’e, Hollanda’da R3’den R4’e geçiş Türkiye’ye göre nispeten daha zordur ve daha ağır ve gecikmeli gerçekleşmektedir. R2, R3 ve R4’deki ortalama yaş aralığını da farklılaşmaktadır.

2.3. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (c) cinsiyete göre dağılımları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 53 incelendiğinde Türkiye’de her düzeyde (R1, R2, R3, R4) kadın öğretim elemanlarının oranlarının diğer ülkelere göre fazla olduğu görülmektedir ve tüm ülkelerde

kadın ve erkek öğretim elemanlarının sayısında düzenli bir artış olmuştur. Kadın ve erkek öğretim elemanlarının oran olarak dağılımına bakıldığında Türkiye ve Birleşik Krallık'ta kadın ve erkek oranı değişmemiştir. Almanya ve Hollanda'da ise % 1'lik bir artış söz konusudur. Son dört yıla bakıldığında tüm ülkeler için kadın öğretim elemanı oranının tüm öğretim elemanları içinde en düşük olduğu ülke Almanya (% 35- % 36) iken en yüksek olduğu ülke Birleşik Krallık'tır (% 45).

Tablo 53

Cinsiyet Durumuna Göre Öğretim Elemanlarının Dağılımı

Ülke			2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Türkiye	Kadın	Sayı	48607	53996	60933	64123
		Yüzde	42	42	43	43
	Erkek	Sayı	67191	73445	81504	84780
		Yüzde	58	58	57	57
	Toplam		115,798	127,441	142,437	148,903
Birleşik Krallık	Kadın	Sayı	82665	86585	90 230	91145
		Yüzde	45	45	45	45
	Erkek	Sayı	102,915	107,655	109,110	110,230
		Yüzde	55	55	55	55
	Toplam		185,580	194,240	199,340	201,370
Almanya	Kadın	Sayı	-	98085	100,446	103,410
		Yüzde	-	35	35	36
	Erkek	Sayı	-	185,698	185,750	186,823
		Yüzde	-	65	65	64
	Toplam		-	283,783	286,196	290,233
Hollanda	Kadın	Sayı	9440	9613	9828	10085
		Yüzde	38	38	39	40
	Erkek	Sayı	15361	15567	15434	16208
		Yüzde	62	62	61	60
	Toplam		24801	25047	25395	26293

Kaynak: Das Statistische Bundesamt (2016). <https://www.destatis.de/>; Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/>; Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnul.nl/en_GB/index.html; Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/kaynaklarindan-uyarlanmistir>.

Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda’da kadın öğretim elemanlarının sayısındaki artış önceden planlanmış politika ve programlarla desteklenirken, Türkiye’deki artışın önceden planlanan politika ve programlar dahilinde olduğu söylenemez. Almanya, Birleşik Krallık ve Hollanda’da cinsiyet eşitliğini ve kadın öğretim üyesi sayısının artırılmasını hedefleyen eşit fırsatlar politikası yürürlükte ve bu araştırma kapsamında incelenen yasal metinlerde de buna vurgu yapılmaktadır. Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda’nın akademik kariyer sürecinde ve yükseköğretim kurumlarında üst düzey pozisyonlarda cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için çeşitli önlemleri benimsediği tespit edilmiştir. Bunlar, cinsiyet dengesi, cinsiyet dengesi ilkesinin ulusal anayasalara ve yasalara bağlanması, tüzükler/şartlar (charter), cinsiyet eşitliği eylem planları, toplumsal cinsiyet eşitliği/eşit muamele ile ilgili yasa çıkarılması; bakanlıklar, komiteler, konseyler, eşitlik merkezleri, çeşitlilik merkezleri gibi her iki cinsiyetin eşit temsilinin izlenmesinden sorumlu olan birim ya da ofisler kurma gibi önlemlerdir.

Ayrıca bu ülkelerin başarılı kadın akademisyenleri teşvik etmek ve üst akademik unvanlarda oranlarını artırmak için çeşitli ödül ve programlar, sadece kadınlara yönelik hibe programları geliştirmişlerdir. Bu tür önlemlere Türkiye’de rastlanmamıştır. Bu anlamda akademik kariyer yapmak isteyen kadın adayların; kadın ya da erkek olup olmamasına bakılmaksızın eşit şekilde değerlendirmeye alındığı, kadın adayların gebelik, çocuk bakımı, ya da uzun dönemli tedavi görmesi gibi sebeplerle kariyerine ara vermesinden dolayı dezavantajlı olmadığı, kadın olması sebebiyle erkeklere oranla daha düşük maaşla çalıştırılmadığı, finansman kaynaklarından ve fonlardan eşit yararlandığı kurumları tercih etmesi muhtemeldir.

Aşağıda verilen Tablo 54’ten anlaşıldığı gibi tüm ülkelerde kadın öğretim elemanlarının sayısı artış gösterse de farklı unvanlardaki kadın öğretim elemanlarının oranının hala erkek öğretim elemanlarına oranla daha az olduğu, tüm akademik personelin içindeki kadın oranı ile orantılı olmadığı, R4 pozisyonunda ise en düşük oranla temsil edildiği tespit edilmiştir. Bu durum özellikle üst düzey akademik unvanların hala erkek egemen olduğunu göstermektedir. 2015-2016’da incelenen ülkeler arasında R4 pozisyonunda kadın öğretim elemanı oranının en düşük olduğu ülke Almanya (% 11) ve Hollanda (% 15) iken, Türkiye’nin en yüksek orana (% 29) sahip olduğu saptanmıştır. Alt düzey unvanlarda en düşük kadın öğretim elemanı oranı Almanya ve Hollanda’ya, en yüksek oran Birleşik

Krallık'a aittir. Almanya ve Hollanda'da son dört yıl içinde R4 pozisyonundaki kadın öğretim elemanı oranı % 17'yi geçmemişken, Türkiye'de ise neredeyse % 30'a ulaşmıştır.

Tablo 54

Farklı Basamaklardaki Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Durumları

Yıl	EFR sınıfı	Cinsiyet	Türkiye	Birleşik Krallık	Almanya	Hollanda
			Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde
2015/2016	R4	K	29	24	11	15
		E	71	76	89	85
	R1 R2 R3	K	45	48	36	48
		E	55	52	64	52
2014/2015	R4	K	29	23	11	17
		E	71	77	89	83
	R1 R2 R3	K	45	48	36	41
		E	55	52	64	59
2013/2014	R4	K	28	22	11	16
		E	72	78	89	84
	R1 R2 R3	K	45	47	35	41
		E	55	53	65	59
2012/2013	R4	K	29	22	-	16
		E	71	78	-	84
	R1 R2 R3	K	44	47	-	41
		E	56	53	-	59

Kaynak: Das Statistische Bundesamt (2016). <https://www.destatis.de/>; Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/>; Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnul.nl/en_GB/index.html; Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/kaynaklarindan-uyarlanmistir>.

2.4. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye'deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Gelir Durumları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (d) gelir durumları

açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının gelir durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Farklı ülkelerde öğretim elemanlarının salt maaşlarını döviz kuru oranları baz alarak karşılaştıran çeşitli araştırmalarda gelişmiş Batı ülkelerinde öğretim elemanlarının en yüksek maaşları aldığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında Altbach, Reisberg ve Pacheco (2013) tarafından yapılan 28 ülkede devlet üniversitelerinde öğretim elemanlarının maaşlarını satın alma gücü paritesine göre sıralayan araştırmanın verileri temel alınarak aşağıdaki Tablo 55 oluşturulmuş ve araştırma kapsamındaki ülkeler maaş durumlarına göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 55

Öğretim Elemanlarının Maaş Durumları

		Türkiye	Birleşik Krallık	Almanya	Hollanda
R4					
Yıllık Maaş (€)	En düşük	26326	55857	41118	55784
	Ortalama	28950	64833	----	76881
	EnYüksek	31581	---	56449	97978
R 3					
Yıllık Maaş (€)	En düşük	16657	29923	35996	50318
	Ortalama	17215	39898	---	58795
	EnYüksek	17780	54859	54765	67273
R2					
Yıllık Maaş (€)	En düşük	---	22941	32539	27033
	Ortalama	---	29923	--	41754
	EnYüksek	---	39898	40092	56476
R 1					
Yıllık Maaş (€)	En düşük	10872	13555	11231	23206
	Ortalama	12322	14962	---	26443
	EnYüksek	13895	44885	38042	29682

Kaynak: Altbach, P. G., Reisberg, L., & Pacheco, I. F. (2013). Academic Salaries and Contracts: Global Trends and American Realities, The NEA 2013 Almanac of Higher Education, National Education Association: 89-99 kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 55’de görüldüğü gibi Hollanda tüm düzeylerde (R1, R2, R3 ve R4) yıllık ortalama ve yıllık toplam en yüksek maaş açısından diğer ülkelerin üstünde yer almaktadır. Hollanda’da öğretim elemanları en alt düzeyden en üst düzeye kadar Birleşik Krallık, Almanya ve Türkiye’deki meslektaşlarından daha fazla maaş almaktadırlar. Bu da Hollanda üniversitelerini akademik kariyer yapma açısından göreceli olarak daha cazip yapmaktadır. En düşük yıllık maaş ortalaması ise Türkiye’ye aittir. Bu durum Türkiye’yi en iyi ve en yetenekli araştırmacıların, akademisyenlerin Türk üniversitelerini tercih etmelerini olumsuz etkileyen faktörlerden biri olabilir. Sosyal haklar, özlük hakları, akademik bağımsızlık ve özgürlük gibi etkenlerin yanında ekonomik imkanların iyi olması da öğretim üyelerinin üniversite seçimlerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Altbach ve Diğerleri, 2013; Eurydice, 2008; Jaschik, 2012; Jongbloed, 2012; Rosovsky, 1994).

Tablo 55’e göre Almanya, Hollanda ve Birleşik Krallık’ta tüm unvanlarda alınan yıllık toplam en düşük maaş ile yıllık toplam en yüksek maaş arasında belirgin bir fark var iken Türkiye’de herhangi bir pozisyon için yıllık toplam en düşük maaş ile yıllık toplam en yüksek maaş arasında belirgin bir fark yoktur. Birleşik Krallık’ta tüm pozisyonlarda öğretim elemanlarının yıllık toplam en düşük maaşı ile yıllık toplam en yüksek maaşı arasında uçurum vardır. R4 pozisyonundaki öğretim elemanlarının pazarlık usulü ile ücretlerini belirleyebilmesi nedeniyle yıllık toplam en yüksek maaşa ilişkin veriye ulaşamamıştır. Ancak R4 pozisyonunda en düşük yıllık toplam ile yıllık ortalama maaş arasında bile yaklaşık 10000 €’luk fark vardır. R2 ve R3 pozisyonlarında ise yıllık toplam en yüksek maaş, yıllık toplam en düşük maaşı neredeyse ikiye katlamıştır, R1 pozisyonunda ise iki katının da üzerine çıkmıştır.

Almanya’da tüm pozisyonlarda öğretim elemanlarının yıllık toplam en düşük ve en yüksek maaşları arasında uçurum vardır. Örneğin R1 pozisyonunda görev yapan bir öğretim elemanının yıllık toplam en düşük maaşı 11231 € iken yıllık toplam en yüksek bu rakamın üç katından fazladır. Yine R4 pozisyonunda bir öğretim elemanının yıllık toplam en düşük maaşı 41118 € iken en yüksek yıllık toplam maaşı 56446 €’dur. Hollanda’da R1 pozisyonunda görev yapan bir öğretim elemanının yıllık toplam en düşük maaşı 23206 € iken R4 pozisyonundakinin yıllık toplam en düşük maaşı R1 pozisyonundaki öğretim elemanının yaklaşık iki katı; yıllık toplam en yüksek maaşı R1 pozisyonundakinin dört katından fazladır. R1 pozisyonunda yıllık toplam en düşük ve yıllık toplam en yüksek

maaşlar arasında uçurum yok iken R2, R3 ve R4 pozisyonlarında yıllık toplam en yüksek ve yıllık toplam en düşük maaşlar arasında uçurum vardır.

Tablo 56

Öğretim Elemanlarının Giriş, Ortalama ve En Üst Düzeydeki Maaşları

Sıra	Ülke	Giriş (\$)	Ortalama (\$)	En Üst (\$)
28/7	Birleşik Krallık	4007	5943	8369
28/9	Hollanda	3472	5313	7123
28/10	Almanya	4885	5141	6383
28/20	Türkiye	2173	2597	3898

Kaynak: Altbach, P. G., Reisberg, L., & Pacheco, I. F. (2013). Academic Salaries and Contracts: Global Trends and American Realities, The NEA 2013 Almanac of Higher Education, National Education Association: 89-99 kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 56'dan da anlaşıldığı gibi Türkiye'de akademik kariyer yapan öğretim elemanları hem alt düzeyde hem de en üst düzeyde Birleşik Krallık, Hollanda ve Almanya'daki meslektaşlarından daha az maaş almaktadır. Diğer ülkelerde ortalama maaşlar birbirine yakınken, Türkiye'de öğretim elemanlarının ortalama maaşı diğer ülkelerdekilerin neredeyse yarısı kadardır.

Altbach ve arkadaşlarının (2013) yaptığı araştırmada Kanada, İtalya ve Güney Afrika sırasıyla ilk üç sırayı, Çin, Rusya ve Ermenistan sırasıyla son üç sırayı almıştır. Satın alma gücü paritesi dikkate alınarak yapılan bu araştırma düşük yaşam maliyetine sahip aynı zamanda düşük maaşlı ülkeler taban maaşı yüksek ülkelerle rekabet edebilmektedir. Bu nedenle Güney Afrika, Hindistan gibi ülkeler sıralamada ABD'nin üstünde ya da verginin olmadığı Suudi Arabistan sıralamada İngiltere, Almanya, Hollanda, Avustralya gibi ülkelerin üstünde yer alabilmektedir. Araştırma kapsamına alınan ülkeler sıralamada Birleşik Krallık yedinci, Hollanda dokuzuncu., Almanya onuncu ve Türkiye 20. olabilmektedir. Türkiye'de öğretim elemanlarının maaşı diğer ülkelerdeki emsallerine göre satın alma gücü paritesi dikkate alınarak yapılan sıralamada da düşüktür.

Tablo 57'de görüldüğü gibi Türkiye'de akademik kariyer yapan öğretim elemanları tüm düzeylerde diğer ülkelerdeki (Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda) emsallerine göre en

düşük maaşı almaktadır. Giriş seviyesinde en yüksek maaşı Alman akademisyenler alırken, tüm düzeylerin ortalamasında ve en üst düzeyde en yüksek maaşı Birleşik Krallık'ta akademik kariyer yapan öğretim elemanları almaktadır.

Tablo 57

Öğretim Elemanlarının En Yüksek ve En Düşük Maaşları

İstihdam Düzeyi	Karşılaştırma Durumu	Ülke	Aylık maaş (\$)
Giriş seviyesi (İşe yeni başlayan)	En Yüksek	Almanya	4885
	En Düşük	Türkiye	2173
Tüm düzeylerin ortalaması	En Yüksek	Birleşik Krallık	5943
	En Düşük	Türkiye	2597
En üst düzeyde	En Yüksek	Birleşik Krallık	8369
	En Düşük	Türkiye	3898

Kaynak: Altbach, P. G., Reisberg, L., & Pacheco, I. F. (2013). Academic Salaries and Contracts: Global Trends and American Realities, The NEA 2013 Almanac of Higher Education, National Education Association: 89-99 kaynağından uyarlanmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında akademik kariyere başlamak ya da başka bir kurumda devam ettirmek isteyen adayların tercihlerin tek etken maaş olmamakla (Jongbloed, 2012) birlikte maaşın en önemli etkendir (Pacheco, 2016). Avrupa'nın akademisyenler için cazip bir yer olmasının devamını sağlamak ve yetenekli akademisyenleri elinde tutması için yarış, ödeme koşullarının, kişisel gelişim olanakları ve öğretim ve araştırma görevlerini yerine getirmek için makul derecede bağımsızlık gibi maddi olmayan ödüller paketi ile dengelemektir (Jongbloed, 2012).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar araştırma alt problemlerine göre sırasıyla verilmiştir.

1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyer Süreçlerine İlişkin Mevcut Duruma İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları (a) akademik unvan sıralamalarına, (b) atama ve yükseltme kriterlerine, (c) cinsiyet dağılımlarına, (d) gelir durumlarına göre nasıldır?” sorusuna yanıt olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin mevcut durum sonuçlarına yer verilmiştir.

1.1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Sıralamalarına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları; (a) akademik unvan

sıralamalarına göre nasıldır?” sorusuna yanıt olarak tespit edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Türkiye’de öğretim elemanlarının aldığı akademik unvanlar sırasıyla *Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Öğretim Görevlisi, Araştırma görevlisi, Uzman, Çevirici, Okutman ve Eğitim-öğretim planlamacıdır*. Doçent ve üstü pozisyonlarda görev yapan öğretim üyeleri daimi (*kadrolu, memur*), yardımcı doçent ve altında kalan pozisyonlarda görev yapan öğretim elemanları geçici statüde (*sözleşmeli*) görev yapmaktadır.

Birleşik Krallık’ta öğretim elemanları *Full Professor, Reader, Senior Lecturer, Lecturer, Research Fellow, Research Assistant, Ph. D Student, Student Teaching/Research Assistant* unvanlarını alabilmektedirler. *Lecturer, Senior Lecturer, Reader* ve *Full Professor* unvanlarında görev yapan öğretim elemanları daimi statüde görev yapmaktadırlar. *Research Fellow, Research Assistant, Ph. D. Student* ve *Student Teaching/Research Assistant* unvanları ile görev yapan öğretim elemanları geçici statüde görev yapmaktadırlar.

Almanya’da yükseköğretimde görevli akademik personelin alabileceği unvanlar sırasıyla *Universitätsprofessor, Professor (W3), Professor (W2), Hochschuldozent, Juniorprofessor (W1), Juniordoziert, Studienrat or Akademischer Rat/ Oberrat/ Direktor auf Lebenszeit, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Zeit, Akademischer Rat auf Zeit, Akademischer Mitarbeiter auf Zeit, Wissenschaftliche Hilfskraft, Studentische Hilfskraft’tır*. Hochschuldozent ve üstü pozisyonlarda görev yapan öğretim elemanları daimi statüde; hochschuldozent’in altı unvanlarda görev yapanlar geçici statüde istihdam edilmektedir.

Hollanda’da akademisyenlerin öğrenci asistanlığından profesörlüğe kadar alabileceği akademik unvanlar *Hoogleraar, Lector, Universitair Hoofddocent (UHD), Universitair Docent (UD), Docent (D), Onderzoeker / Postdoc, Assistent in Opleiding / Promovendus, Onderzoeksassistent, Student Assistent’dır*. Öğretim elemanları *Universitair Docent (UD), Universitair Hoofddocent (UHD), Lector* ve *Hoogleraar* unvanlarında daimi statüde istihdam edilirken *Docent (D), Onderzoeker / Postdoc, Assistent in Opleiding/ Promovendus, Onderzoeksassistent, Student Assistent* unvanlarında geçiş statüde istihdam edilmektedirler.

1.2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerden Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükselme Kriterlerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları; (b) atama ve yükseltme kriterlerine göre nasıldır?” sorusuna yanıt olarak tespit edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Türkiye’de rektörlükçe ilan edilen açık pozisyonlara başvuran adaylar hakkında ilgili birimlerin ve kurulların yazılı görüşleri alındıktan sonra tüm atamaların rektör tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’de akademik personel kadrolarına atanmak için en az lisans diploması sahibi olmak, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı’ndan ve yabancı dilden istenilen asgari puanı almak gerektiği tespit edilmiştir. Bu anlamda Türkiye’de merkezi sınavların akademik kariyer sürecine girişte etkili olduğu saptanmıştır. Bunun yanında uluslararasılaşmanın da etkinlik kazanmasıyla akademik kariyer yapmak isteyen adaylardan istenen ve adaylara değerlendirmede ek puan getiren kriterlere yabancı dil, uluslararası yayın, uluslararası bilimsel etkinliklere katılım, yurt dışında belli süreli misafir öğretim üyesi görevi alma gibi kriterlerin eklendiği gözlenmiştir. Üniversitelerin her pozisyon için kanun ile belirlenen asgari şartların yanında ek kriterler getirdiği ve bu kriterlerin daha çok yayınlarla ilgili olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın konusu bağlamında, incelenen üniversitelerde ilan edilen kadrolara başvuran adayların kurumun uluslararasılaşma çalışmalarına ve yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkılarının, değerlendirmeye alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Birleşik Krallık’ta, akademik kariyer sürecinde yayınlar ve öğretim performansının etkili olduğu gözlenmiştir. Adayların emsallerinden fazla performans göstermeleri iş görüşmelerindeki pazarlıkta göz önünde bulundurulmakta ve ona göre maaş ve sosyal imkanlar sunulduğu tespit edilmiştir. Bu da Birleşik Krallık sisteminin oldukça rekabetçi bir yapıda olduğunu ortaya çıkarmıştır. Üniversitelerde yeni bir personel almaya, bir üst pozisyona yükseltmeye, performansı ilgili paydaşlarca yetersiz değerlendirilenleri kurumdan ayırmaya, maaş pazarlığı yapmaya üniversitelerin, insan kaynakları bölümleri vb. istihdamla yetkili kurulları karar verir ki bu da onların etkisinin fazla olduğunu göstermektedir. Bu anlamda üniversitelerin özerk bir yapıda olduğu gözlenmiştir.

Birleşik Krallık'ta kurumun uluslararasılaşmasına ve yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkısının ek kriter olarak araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin yasal mevzuatında ve politika belgelerinde yer almadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan uluslararası tanınmış akademisyenlerin istihdam sürecinin diğer adaylardan farklı olduğu gözlenmiştir. Öğrenci ve meslektaş değerlendirmesinin kariyerde ilerlemeye etki ettiği görülmüştür. Adayların atama kurullarında eşit değerlendirileceğinin yasa ve yönetmeliklerle garanti altına alındığı ve bu sürecin takibinin eşitlikle ilgili ofisler tarafından takip edildiği saptanmıştır.

Almanya'da akademik kariyer sürecine başlamak için önkoşul doktora derecesini almak ve “*habilitasyonu*” tamamlamanın ön koşul olduğu ve kıdemin ilerlemede etkili olduğu saptanmıştır. Uluslararası tanınmış adayların istihdam süreçlerinin diğerlerine göre farklı olduğu gözlenmiştir. Adayların bölümün uluslararasılaşma stratejisine katkısı, yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye katkısı, öğretim elemanlarının projeler yoluyla elde ettikleri finansman destekleri ve hibelerin yanında öğrenci ve meslektaş değerlendirmesinin akademik kariyer sürecinde etkili olduğu saptanmıştır.

Hollanda'da doktora derecesi almanın akademik kariyere başlamanın ön koşulu olduğu ve sadece unvanı alanların daimi kadrolara atanabildiği tespit edilmiştir. Adayların İngilizce bilmesinin ve İngilizce dilinde ders veriyor olmasının gerekli olduğu görülmüştür. Bu kriterde uluslararasılaşmanın etkisinin bulunduğu görülmektedir. Uluslararası tanınmış akademisyenlerin işe alım süreçlerinin diğer adaylardan farklı olduğu, yayınların yanında akademisyenlerin ya da akademisyen adaylarının kuruma maddi ve manevi katkıları, yabancı öğrencilerinin ihtiyaçlarını gidermeleri ve öğretim performansının öğrenci ve/veya meslektaşları tarafından olumlu değerlendirilmesinin akademik kariyer sürecine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Atama komitelerinde en az bir öğrenci bulunması zorunluluğu olduğu saptanmıştır. Hollanda üniversitelerinde görev yapmak isteyen adayların Üniversite Öğretim Nitelikleri sertifikasına sahip olması gerektiği saptanmıştır.

1.3. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye'deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları; (c) cinsiyet dağılımlarına

göre nasıldır?” sorusuna yanıt olarak tespit edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Türkiye’de öğretim elemanlarının sayısal değişimine bakıldığında yıllar içinde R1, R2, R3 ve R4 pozisyonlarında hem kadın akademisyenlerin hem erkek akademisyenlerin sayısında düzenli bir artış vardır. Kadın öğretim elemanlarının artış oranı erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazladır. Birleşik Krallık’ta R1, R2, R3 ve R4 pozisyonlarında hem kadın akademisyenlerin hem erkek akademisyenlerin sayısında düzenli bir artış yaşanmıştır. Kadın öğretim elemanlarının artış oranı erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazladır. Almanya’da R1, R2, R3 pozisyonlarında hem kadın akademisyenlerin hem erkek akademisyenlerin sayısında düzenli bir artış, R4 pozisyonunda hem erkek hem kadın öğretim elemanlarının sayısında azalma söz konusudur. Almanya’da da kadın öğretim elemanlarının artış oranı erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazladır. Hollanda’da R1, R2, R3 ve R4 pozisyonlarında hem kadın akademisyenlerin hem erkek akademisyenlerin sayısında düzenli bir artış tespit edilmiştir. Hollanda’da da kadın öğretim elemanlarının artış oranı erkek öğretim elemanlarının artış oranına göre fazladır.

1.4. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Gelir Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerine ilişkin olarak ülkelerin mevcut durumları; (d) gelir durumlarına göre nasıldır?” sorusuna yanıt olarak tespit edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Türkiye’de devlet üniversitelerinde tüm unvan türlerinde öğretim elemanlarının aldıkları maaş bir üniversiteden diğerine değişmemekte, yani bir profesörün aldığı taban aylık aynı kıdemde olması şartı ile bir üniversiteden diğerine değişmemektedir. Ancak aynı unvandaki ve aynı kıdemdeki öğretim elemanının maaşı, kıdem durumu, maaşa eklenen diğer ödemelerle (aile yardımı, çocuk yardımı, yabancı dil tazminatı gibi) farklılaşmaktadır. Birleşik Krallık ‘ta tüm üniversitelerin yasal olarak bağımsız ve tüzel kuruluşlar olmaları ve istihdam edilecek öğretim elemanı ile pazarlık usulü ile ödeme şartlarını belirlemeleri nedeniyle sözleşmeli çalışan akademisyenlerin üniversiteden

üniversiteye, unvandan unvana akademisyenden akademisyene değişmektedir. Almanya’da öğretim elemanlarının maaşları eyalet yasaları ile düzenlenmektedir. Ancak alanında öne çıkan öğretim elemanlarını üniversitesine çekmek isteyenler akademisyenle pazarlık usulü ile maaş belirleyebilmektedir. Hollanda’da maaşlar, üniversiteler ile öğretim elemanlarını temsil eden sendika görüşmeleri ile belirlenmektedir. Buna ek olarak kişinin yıllık performansı da artış oranına etki etmektedir. R4 pozisyonundaki öğretim elemanları pazarlık yapabilmektedir.

2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyer Süreçlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (a) akademik unvan sıralamaları açısından, (b) atama ve yükseltme kriterleri açısından, (c) cinsiyete göre dağılımları açısından, (d) gelir durumları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

2.1. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Sıralamalarına Göre Dağılımları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (a) akademik unvan sıralamaları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik unvan sıralamalarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Her ülkenin kendine özgü kariyer yolları olup, her ülkenin kendine ait unvanları vardır. Bu anlamda ülkeler unvanların adlandırılmasında birbirleri ile farklılıklar gösterse de unvanların gerektirdiği nitelikler ve basamaklandırma açısından benzerlik göstermektedir. Örneğin Türkiye'deki yardımcı doçent unvanının karşılığı Birleşik Krallık'ta lecturer, Almanya'da juniordozent ve Hollanda'da Universtair Docent (UD)'dir. Bu unvanların gerektirdiği nitelikler birbirine benzemektedir. Bazı ülkelerde (Birleşik Krallık, Almanya) kariyer düzeyleri daha fazla iken bazı ülkelerde daha az sayıda kariyer düzeyinin olduğu görülmüştür. Örneğin Birleşik Krallık'ta Reader unvanlı akademisyenler var iken diğer ülkelerde böyle bir kademeye rastlanmamıştır. Diğer yandan Birleşik Krallık'ta reader unvanı her üniversitede yoktur.

Akademik düzeylerdeki çeşitliliğin yüksek olduğu Birleşik Krallık'ta öğretim elemanlarının araştırma kariyeri, öğretim kariyeri gibi ayrımlar yapılmıştır. Bu ayrımın araştırmada ele alınan diğer ülkelerde olmadığı görülmektedir. Türkiye'de unvanlar tüm üniversiteler için standarttır. Almanya'da eyaletten eyalete unvanlar değişebilmektedir. Bir öğretim elemanı bir eyalette W1 profesör olarak görülürken diğer eyalette W2 profesör olarak değerlendirilmektedir.

İncelenen ülkelerin akademik kariyer yapma fırsatları açısından Türkiye'nin diğer ülkelere göre yeni üniversiteler kurulması sebebiyle daha avantajlı konumda olduğu ve daha dinamik bir yapıda gözlenmiştir. Türkiye, Hollanda ve Birleşik Krallık'ın öğretim elemanı atamalarının üniversite rektörleri ve istihdama yetkili kurulları tarafından yapılması sebebiyle Almanya'ya göre daha özerk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye'deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Atama ve Yükseltme Kriterleri Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (b) atama ve yükseltme kriterleri açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının atama ve yükseltme kriterlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tüm ülkelerde araştırmacıların “tenure” elde edebilmesi için yani üniversitede iş güvencesi ve yaşam boyu devam edebilecek bir kadroda istihdam edilebilmesi için en az doktora derecesi elde etmesi gerekmektedir. Almanya’da doktora derecesinin yanında akademisyen adaylarının ikinci bir doktora tezi denilebilecek “habilitasyon”u geçmeleri gerekmektedir. Hollanda’da doktora derecesine ek olarak öğretim nitelikleri sertifikasını almak zorunludur. Hollanda üniversitelerinde akademisyen adaylarının tek başına alan bilgisi değil öğretim niteliklerinin de akademik kariyer sürecinde etkili olduğu saptanmıştır. Türkiye ve incelenen ülkelerin unvanları ve bir üst düzeye yükselmek için istenen ön koşullar ve ek kriterler açısından bir benzerlik yoktur. Ancak Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda’nın atama ve yükseltme kriterleri birbirine benzemektedir.

İncelenen ülkelerin açık kadrolara alım yapılması için oluşturulan kurul ve komitelerdeki farklılığa bakıldığında Birleşik Krallık’ta atama kurul ve komitelerinin etkililiğinin yüksek olduğu gözlenmiştir (Kişiyi yeterli görmeleri halinde başvurduğu pozisyonun bir üst pozisyonuna da atayabilmektedirler). Almanya’ya kadınların temsilcisinin ve eşitlik ofisi görevlilerinin, Hollanda’da en az bir öğrencinin kurulda yer alma zorunluluğu bu ülkelerde eşitlik ve çeşitliliğin yasal mevzuatla garanti altına alındığı ve denetlendiği sonucunu ortaya koymuştur. Türkiye’de böyle bir düzenleme olmadığı gözlenmiştir.

Yayınların akademisyenlerin değerlendirmelerinde etkili olması açısından incelenen ülkelerin birbirine benzediği, akademisyenlerin aldıkları proje finansman ve hibeler ile kuruma yaptığı maddi katkıların akademik sürecine etki etmesi açısından Türkiye’nin diğer ülkelerden farklı olduğu saptanmıştır. Türkiye ile incelenen ülkelerin farklılaştığı başka bir kriter de öğrenci ve meslektaş değerlendirmesinin olumlu olmasının kariyer sürecine etki etmesidir.

2.3. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (c) cinsiyete göre dağılımları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda

üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Türkiye’de her düzeyde (R1, R2, R3, R4) kadın öğretim elemanlarının oranlarının diğer ülkelere göre fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak tüm ülkelerde erkek öğretim elemanlarının kadın elemanlarına oranları özellikle profesör (R4) düzeyinde oldukça fazla olduğu gözlenmiştir. Almanya, Birleşik Krallık ve Hollanda’da akademik kariyer sürecinde cinsiyet eşitliğinin ve çeşitliliğin yasal olarak güvence altına alındığı ve Cinsiyet Eşitliği Ofisi görevlileri vasıtasıyla denetlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’nin ise bu açıdan incelenen ülkelerle farklılık gösterdiği ve atama ve yükseltmeye ilişkin yasal metinlerde eşitlik ve çeşitlik konusunda vurgu yapılmaması, alınan tedbir ya da politikaya rastlanmamasından yola çıkarak bu konuda somut adım atmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Gelir Durumları Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik kariyer süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ülkeler arasında; (d) gelir durumları açısından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?” sorusuna yanıt olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak Türkiye, Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının gelir durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

İncelenen ülkelerden Hollanda ve Türkiye’de öğretim elemanlarının maaşlarının akademisyenleri temsil eden sendikalarla yapılan görüşmelerin ardından yapılan toplu sözleşme ile belirlendiği, Almanya’da yasalarla düzenlendiği, Birleşik Krallık’ta pazarlık usulü ile belirlendiği gözlenmiştir. Türkiye’de üniversiteden üniversiteye aynı unvan ve kıdemdeki kişinin maaşının değişmediği; Almanya’da kıdemin dışında adayların performans değerlendirmesinin ve pazarlık usulünün olmasının aynı unvan ve kıdemdeki kişilerin maaşını farklılaştırdığı; Hollanda’da toplu sözleşmede yer alan oranına ek olarak kişinin yıllık performansının da artış oranına etki ettiği ve R4 pozisyonundaki öğretim elemanlarının pazarlık yapabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan Türkiye ile incelenen ülkeler arasında benzerlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hollanda’da öğretim

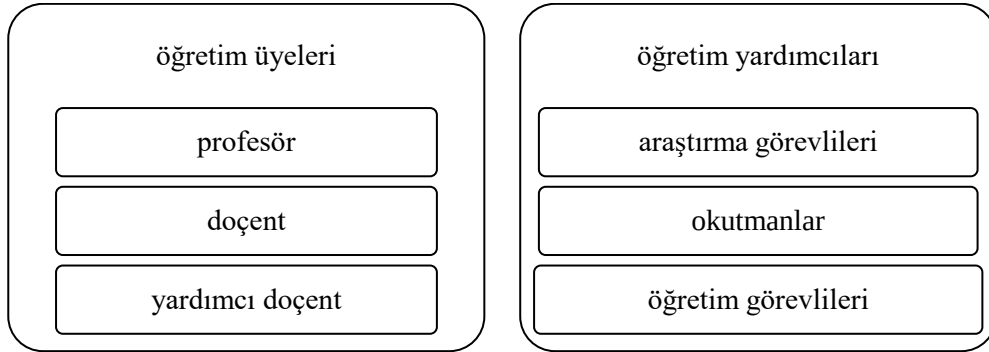
elemanlarının en alt düzeyden en üst düzeye kadar Birleşik Krallık, Almanya ve Türkiye’deki meslektaşlarından daha fazla maaş aldığı, yıllık toplam en düşük maaş ortalamasının ise Türkiye’ye ait olduğu gözlenmiştir.

Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan karşılaştırma sonuçlarına dayalı olarak getirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik unvan sıralamalarına göre dağılımları açısından benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öneriler:

- Türkiye’deki akademik unvanlar diğer ülkelerle uyumlu hale getirilecek şekilde yeniden düzenlenebilir ve standartlaştırılabilir.
- Uzman, çevirici, eğitim ve öğretim planlamacısı gibi öğretim elemanlarının hali hazırda ilgilendikleri ve görev alanlarında yer alan alanlarla ilgili olan ve lisansüstü eğitim gibi herhangi bir ön koşul gerektirmeyen akademik olmayan unvanlar öğretim yardımcıları arasından çıkarılıp idari kadro unvanları arasında yer alması sağlanarak, öğretim yardımcıları grubundaki görevliler öğretim görevlileri, araştırma görevlisi ve okutman şeklinde aşağıdaki gibi sadeleştirilebilir.



Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının atama ve yükseltme kriterleri açısından benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öneriler:

- Bu çalışmada Türkiye’deki unvanların gerektirdiği zorunlu ön koşullar ve ek kriterlerin diğer ülkelerle farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak Türkiye’deki unvanların gerektirdiği zorunlu ön koşullar ve ek kriterlerin

diğer ülkelerle uyumlu hale getirilecek şekilde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Okutman dışındaki tüm akademik unvanlar için incelen ülkelere benzer şekilde en az yüksek lisans mezunu olmak, en az bir yabancı dil bilmek ve pedagojik formasyon sahibi olmak ön koşul olacak şekilde akademik personel atama ve yükseltme koşulları yeniden düzenlenebilir.

- b) Öğretim görevlisi kadrosu için gerekli önkoşullar yeniden düzenlenebilir ve görevlendirmeler en az yüksek lisans mezunu ve pedagojik formasyon sahibi olanlar arasından yabancı dil ve ALES puanı ortalaması en yüksek kişiler arasından yapılabilir.
- c) Karşılaştırmaya alınan ülkelerde rastlanılmayan bir üst unvana yükselmek için beklenmesi/çalışılması gereken yıl şartı, adaylar bir üst unvan için gerekli diğer koşulları yerine getirildiğinde dikkate alınmayabilir ve araştırma görevliliği için diğer ülkelerde yer almayan yaş sınırı kaldırılabilir.
- d) Araştırmada Türkiye'nin daha az rekabetçi başvuru ortamına sahip olduğu sonucuna ulaşıldığı göz önünde bulundurularak boş kadrolar için oluşturulan asgari koşulların birden fazla adayın karşılayabileceği ölçüde genişletilmesi sağlanarak incelenen ülkelere benzer şekilde daha rekabetçi başvuru ortamı sağlanması önerilmektedir.
- e) Yine diğer ülkelerdeki gibi adayların değerlendirilmesinde mevcut durumları ile birlikte gelecek potansiyelleri de değerlendirilebilir ve değerlendirmede başarısız olan adaylara neden başarısız olduklarına ve başarılı olmak için neler yapmaları gerektiklerine dair sözlü ve yazılı dönüt verilebilir.
- f) Araştırmada incelenen diğer ülkelerde adayların kurum sermayesine ve ününe katkı sağlayanların değerlendirmede artı puan elde ettikleri sonucuna ulaşıldığı göz önünde bulundurularak yükseköğretim kurumlarına çeşitli etkinlikler ve hibeler yoluyla maddi kaynak sağlayanlar ile çalışmaları, buluşları, geliştirdikleri yöntem, teknoloji vb. uygulamalarla üniversitenin ulusal ve uluslararası ününün artmasına katkı sağlayanlara bir üst unvana geçişte mevcut puanlamalarına ek puan verilmesi önerilmektedir.
- g) Yine diğer ülkelerdeki uygulamaya benzer şekilde adayların bir üst unvana yükseltilmelerinde öğrenci ve meslektaş değerlendirmeleri de puanlamaya dahil edilebilir.

Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımları açısından benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öneriler:

- a) Akademik kariyer süreçleri incelen diğer ülkelerde gibi Türkiye’de de kadın akademisyen adayların başvurularını değerlendirmek için kurulan mülakat komitelerinde, atama komisyonlarında, jürilerinde vb. kurul ve komisyonlarda kadın temsilci yer alması ya da en az bir üyenin kadın akademisyenlerden atanması sağlanabilir.
- b) Kadınların doğum, hasta bakımı, çocuk ve yaşlı bakımı gibi zorunlu sebeplerle zorunlu olarak kariyer sürecinin dışına çıktığı sürelerin göz önünde bulundurularak istenilen asgari şartlar yeniden düzenlenebilir.

Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının gelir durumları açısından benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öneriler:

- a) Araştırma kapsamında incelenen diğer ülkelerle kıyaslandığında Türkiye’deki öğretim elemanlarının maaşlarının düşük olduğu sonucu göz önünde bulundurularak öğretim elemanlarının maaşının öğretim elemanlarının seyahat, ekipman, uzman desteği, öğretim materyalleri gibi ihtiyaçları sebebiyle yeniden düzenlenebilir.
- b) Emsallerinden yaptığı çalışma, buluş, geliştirdiği teknoloji gibi performans olarak daha önde olanların incelemeye alınan diğer ülkelerdeki maaşlarında artış yapılması, ödüllendirilmesi, maddi ve manevi teşvik edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abubakar, B., Shanka, T. & Muuka, G .N. (2010). Tertiary education: An investigation of location selection criteria and preferences by international students – the case of two Australian universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20 (1), 49-68.
- Academic Jobs (2016). *The essential guide to moving up the academic career ladder*. <http://www.jobs.ac.uk/media/pdf/careers/resources/the-essential-guide-to-moving-up-the-academic-career-ladder.pdf> sayfasından erişilmiştir
- Açıkalin, A., Demirel, Ö., & Özsoy, R. (1996). *Türkiye’de yükseköğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin sorunları*. Ankara: Pegem.
- Aittola, H., Kiviniemi, U., Honkimaki, S., Reetta, M., Huusko, M. & Ursin, J. (2009). The Bologna Process and internationalization – Consequences for Italian academic life. *Higher Education in Europe*, 34 (3–4), s. 303-312.
- DOI: 10.1080/03797720903355521
- Aktan, C. C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. İC. Can Aktan, *Değişim çağında yükseköğretim içinde*, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aliyev, R. & Öğülmüş, S. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (1), 89-124.
- Altbach, P. G. (2012). Corruption: Challenge to internationalization. *International Higher Education*, 69
- Altbach, P. G. (2004). Globalization and the university: Realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10, 32-38.

- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41(1-2), 205-219.
- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*. Report of Boston College-Center for International Higher Education.
- Altbach, P. G. & Musselin, C. (2008). *The worst academic careers*.
<https://www.insidehighered.com/views/2008/09/15/worst-academic-careers-worldwide> sayfasından erişilmiştir.
- Altbach, P. G. & Pacheco, I. F. (2012). Academic salaries and contracts: What do we know?. *International Higher Education*. (68) 2-4.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Pacheco, I. F. (2013). Academic Salaries and Contracts: Global Trends and American Realities, The NEA 2013 Almanac of Higher Education, National Education Association: 89-99.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Altbach, P.G., Reisberg, L., Yudkevich, M., Androushchak, G. & Pacheco, I. F. (2012). *Paying the professoriate: A global comparison of compensation and contracts*, Newyork. USA.
- Altbach, P. G. & Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5, 5-25.
- Amsterdam Üniversitesi (2006). *Professorial appointments policy*.
- Avrupa Birliği Bakanlığı (2014). *Eğitim ve Öğretim 2020 bilgi notu*.
http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*.(4. baskı) Ankara: PegemA.
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: Perceptions of academics in Turkey [Akademik özgürlük: Türkiye'deki akademisyenlerin algıları]. *Education and Science*. 36 (162), 138-148.

- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45 (1), 43-70.
- Barton, J. (2008). *The UK academic system: Hierarchy, students, grants, fellowships and all that*. School of Life Sciences, University of Dundee.
- Bereday, G. Z.F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Bergen Communiqué (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the goals*
Communiqué of the conference of european ministers responsible for higher education.
https://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Berlin Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area”*
Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 200.
https://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Berlin Humboldt Üniversitesi (2016). Faculty Handbook. Chapter V. Faculty Membership.
- Berlin Humboldt Üniversitesi (2004). Guidelines (Rules of Procedure) For the interim assessment of ‘Junior Professorships’.
- BFUG Working Group on Mobility and Internationalization (2015) Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on Mobility and Internationalization.
- Bhati, A. & Anderson, R (2012). Factors influencing Indian student's choice of overseas study destination. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1706 – 1713.
- Biçerli, M. K. (2011). Yükseköğretim sistemimizi işgücü piyasasındaki gelişmeler paralelinde yeniden yapılandırmak zorundayız. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1 (3).
- Bircan, İ. (2010). Geleceğin üniversiteleri nasıl olacak? Atılım Üniversitesi Açık Erişim Sitesi. 18 Eylül 2015.

- Bircan, İ. (2007). *Akademik insangücü yetiştirme ve istihdamı. Türkiye’de yükseköğretimin 2023 vizyonu*. Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Birmingham Üniversitesi (2014a). *Criteria for professorial contribution bands and distinguished professor*.
- Birmingham Üniversitesi (2014b). *Promotion to senior lecturer/senior research fellow (grade 9)*.
- Boğaziçi Üniversitesi (2011). Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Yükseltme ve Atama Esasları (02.11.2011 tarih ve 2011/12 sayılı Senato Kararı)
- Bolay, S. H. (2011). Çağdaş üniversitede neler önem kazanmaktadır? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1 (3).
- Bologna Declaration (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European ministers of education*.
https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bonn Üniversitesi (2015). Principles of Good Scientific Practice at the University of Bonn.
- Bostrom, C. A. (2009). Diffusion of internationalization in Turkish Higher Education . *Journal of Studies in International Education*.
- Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 270-282.
- Böhm, A., Davis, D., Meares, D., & Peace, D. (2002). Global student mobility 2025: Forecasts of the global demand for international higher education. *IDP Education Australia*.
- Bradenburg, U. & De Wit, H. (2011). The end of internalization. *International Higher Education*, 62, 15-17
- Bray, M. (1999). Methodology and focus in comparative education. In *Education and Society in Hong Kong and Macau: Comparative Perspectives in Continuity and Change*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, HKU.

- Bray, M. & Thomas, R M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3): 472-490.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2007). *Comparative Education Research Approaches and Methods. CERC Studies in Comparative Education*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong: Springer.
- Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. & Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. In Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht, Netherlands:Springer.
- British Council (2014). *Postgraduate student mobility trends to 2024*.
- British Council (2013b). *The importance of international education: a perspective from Turkish students*.
- British Council, (2013a). *Culture at Work: The value of intercultural skills in the workplace*.
- Bucharest Communiqué (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué*.
https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Budapest-Vienna Declaration (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area* .
https://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bumin Sözen, Z. (2011). *Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programına katılan Ankara'daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarının incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

California Community College Student Outcomes Abroad Research Project [CCC SOAR] (2013). *Study abroad impact technical report*.

<http://globaled.us/CCCSOAR/docs/CCC-SOAR-StudyAbroadTechReportFinal.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Cambridge Üniversitesi (2016). *Senior academic promotions procedure and guidance*.

Can, N. (1996). Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 503-512.

CEDEFOP (2016). *European Qualifications Framework (EQF)*.

<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf> sayfasından erişilmiştir.

Channah, H. & Berger, L. (2013). The Netherlands. In Dubois-Shaik, F. & Fusulier, B. (2013). *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries*. Gendering the Academy and Research: Combating Career Instability and Asymmetries (Garcia) Working Papers.

Cradden, C. (2007). Constructing paths to staff mobility in the European Higher Education Area: From individual to institutional responsibility. *Education International*.

Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2010). Europe’s new Higher Education landscape. European University Association.

Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). Trends V: Universities Shaping The European Higher Education Area. European University Association.

Çağlar, A. (1999). Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları öğrencilerinin sorunları. *Amme İdaresi Dergisi*. 43 (4), 133-169.

Çalık, T. & Ereş, F. (2006). *Kariyer Yönetimi*. Ankara: Gazi.

Çetinkaya, E., Çakır, S. G. & Kondakçı, Y. (2009, Eylül). What attracts foreign students to study in Turkey? An analysis of inbound student mobility in Turkey. *ECER 2009*. European Educational Research Association.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Çelikkaya, H. (2013). *Okul Yönetimi ve Yükseköğretimde Öğretmenlik*. (3. Bs.) Ankara: Nobel.
- Dalgıç, Y. (2008). *Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna Sureci kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri*. (Doktora tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir.
- Daniel, S. J. , Xie, F. & Kedia, B. L. (2014). 2014 U.S. Business Needs for Employees with International Expertise. Internationalization of U.S. Education in the 21st Century The Future of International and Foreign Language Studies A Research Conference on National Needs and Policy Implications. England: St, Williamsburg.
- De Goede, M., Belder, R. & De Jonge, J. (2013). *Academic careers in the Netherlands*.
- De Wit, H. (2012). New Paradigms of Internationalisation: 25 years of ERASMUS and future perspectives. Copenhagen.
- De Wit, H. (2011a). Globalisation and Internationalisation of higher education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8(2), 241-248.
- De Wit, H. (2011b). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management.
- Delf Teknoloji Üniversitesi (2017) *Career development*.
www.tudelft.nl/...tu-delft/...tu-delft/tu-delft...development/ sayfasından erişilmiştir.
- Delf Teknoloji Üniversitesi (2012) TU Tenure Track Policy. A University-Wide Framework For New Assistant Professors At TU Delft.
- Delgado-Márquez, B.L., Hurtado-Torres, N. E. & Bondar, Y. (2011). Internationalization of higher education: Theoretical and empirical investigation of its influence on university institution rankings”. *RevistadeUniversidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8(2), 265-284.
- Deloitte (2014). Researchers’ Report 2014. <http://era.gv.at/object/document/1507> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1996). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: USEM.

Deutsche Akademische Austausch Dienst (2017a). Facts and Figures on the International Nature of Study and Research in Germany.

http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2017_kompakt_en.pdf.

Deutsche Akademische Austausch Dienst (2017b). *Wissenschaft weltoffen 2017 figures*

http://www.wissenschaftweltoffen.de/wwo2017/index_html?lang=en sayfasından erişilmiştir.

Deutsche Akademische Austausch Dienst (2017c). *Focus: Academic mobility and cooperation in the Baltic Sea Area*.

http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2017_verlinkt.pdf sayfasından erişilmiştir.

Deutsche Akademische Austausch Dienst (2016). *Wissenschaft weltoffen 2016*

<http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/2016/5/2/1?lang=en> sayfasından erişilmiştir

DESTATIS Das Statistische Bundesamt (2016). <https://www.destatis.de/> sayfasından erişilmiştir.

Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 3 (2).

Dubois-Shaik, F. & Fusulier, B. (2013) *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries*. Gendering the Academy and Research: Combating Career Instability and Asymmetries (Garcia) Working Papers.

Eğitim Reformu Girişimi (2006). *Türkiye için yeni bir yükseköğretim vizyonu sorunlar, tespitler, öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Enders, J. (2001). A chair system in transition: Appointments, promotions, and gate-keeping in German higher education. *Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic, 41, 3-25.

Enders, J. (2000). Academic Staff in Europe: Changing Employment and Working Conditions

EP-Nuffic (2016a). *Make it in the Netherlands! 2014-2015 Report*.

<https://www.nuffic.nl/en/files/documents/make-it-in-the-netherlands-2014-2015-report.pdf> sayfasından erişilmiştir.

EP-Nuffic (2016b). *Mobility statistics*.

<https://www.nuffic.nl/en/C3%A2%E2%82%AC%C5%BD/internationalisation/mobility-statistics> sayfasından erişilmiştir

EP-Nuffic (2014). *Management summary Internationalising students in the home country*.

<https://www.nuffic.nl/en/C3%A2%E2%82%AC%C5%BD/publications/find-a-publication/management-summary-internationalising-students-in-the-home-country.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Equality Challenge Unit (2016). *Athena SWAN Charter*.

<http://www.ecu.ac.uk/equality-charters/athena-swan/> sayfasından erişilmiştir.

Equality Challenge Unit (2013). *Equality In Higher Education: Statistical Report 2013*. London .

Equality Challenge Unit (2013b). *Equality and Diversity for Academics*. London.

Erdem, A. R. (2012). Küreselleşme: Türk yükseköğretime etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2 (2), 109-117.

Erdem, A. R. (2007) Öğretim üyesinin bilim insanı yetiştirme sorumluluğu ve bu sorumluluğun gerektirdiği mesleki etik. *Akademik Dizayn Dergisi*, 1(2), 77–81.

Erdoğan, A. (2013). *Türk yükseköğretiminin yeniden yapılanma çalışmaları: Küresel eğilimler ve uluslararasılaşma çerçevesinde değerlendirmeler*. Ankara: Stratejik Düşünce Enstitüsü.

Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.

Ergin, G. & Türk, F. (2010). Türkiye’de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (1), 35-41.

Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T., & Vardar, Ö. (2009). *Neden yeni bir yükseköğretim vizyonu*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.

European Comission (2016). *SHE Figures 2015*. Gender in Research and Innovation.

European Comission (2014). *Gender Equality Policies in Public Research*.

European Commission (2012). A reinforced European research area partnership for excellence and growth.

European Commission (2011). Towards a European framework for research careers. Brussels

European Platform of Women Scientists (2012). *EPWS Position Paper on the EU Framework Programme for Research and Innovation Horizon 2020*. Brussels

European Stability Initiative (2014). Türk öğrenciler, Tecrit ve Erasmus sorunsalı. *ESI Arka Plan Araştırması*.

European Union (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe.

European Union (2013a). Communication from the commission to the European Parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions: European higher education in the World. Belgium.

European Union (2013b). *Green light for Erasmus+: More than 4 million to get EU grants for skills and employability*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-1110_en.html sayfasından erişilmiştir.

European University Association (2014). Connecting mobility policies and practice: Observations and recommendations on national and institutional developments in Europe.

European University Institute (2016a). *Germany academic career structure*.

<http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Germany.aspx> sayfasından erişilmiştir.

European University Institute (2016b). *United Kingdom academic career structure*.

<http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/UnitedKingdom.aspx> sayfasından erişilmiştir.

European Association of International Education (2012). Where is students' mental health going? Africa: A new dawn of internationalisation life cycle of international offices international Alumni matter. Forum.

Eurydice (2013). *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes*. Brussels.

Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels.

Forbes Insights (2012). *Diversity & Inclusion: Unlocking Global Potential Global Diversity Rankings By Country, Sector and Occupation*.

Freie Universität Berlin (2017). *General information for applicants professorships and junior professorships*.

Freie Universität Berlin (2016). *Total E-Quality award*.

<http://www.fu-berlin.de/en/sites/frauenbeauftragte/gestalten/equality/index.html> sayfasından erişilmiştir.

Freie Universität Berlin (2012). *Application Guidelines for Professorships and Junior Professorships*.

Freie Universität Berlin (2010a). *Appointment Requirements for Professorships (W 2 & W 3)*.

Freie Universität Berlin (2010b). *Appointment Requirements for Junior Professorships (W 1)*.

Fuchs, S. (1998). *Gender Disparities in Higher Education and Academic Careers in Germany and the United States*. Robert Bosch Foundation Research Scholars Program in Comparative Public Policy and Institutions. Washington.

Gazi Üniversitesi (2013). *Gazi Üniversitesi akademik yükseltilme ve atanma kriterleri yönergesi*. <http://gazi.edu.tr/akademikolcutkriter/> sayfasından erişilmiştir.

Getao F.N. (1996). *International Education Systems*. Nairobi: Lectern.

Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç.

Grapragasem, S., Krishnan, A. & Mansor, A. N. (2014). Current trends in Malaysian higher education and the effect on education policy and practice: An overview. *International Journal of Higher Education*. 3 (1), 85-9.

Graz Declaration (2003). *Graz Declaration*.

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries. University of Hull, UK.
- Gülnar, B. (2011). Yabancı öğrencilerde k lt rle me ve medya kullanımı. *Global Medya Journal*. 2 (3), 51-58.
- Günay, D. & Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1 (1), 1-22.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve  neriler-I. *Y ksek ğretimve Bilim Dergisi*. 1 (3), 113-121.
- Habertürk (2016). *Yabancı akademisyenlerden rekor başvuru*.
<http://www.haberturk.com/gundem/haber/1225372-yabanci-akademisyenlerden-rekor-basvuru> sayfasından eri ilmi tir.
- Held, D. McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999a). Globalization. *Global Governance*, 5 (4), pp. 483-496.
- Held, D. McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999b). Contents and introduction in *Global transformations: Politics, economics and culture*. Standford: Standford University Press.
- Higher Education Policy Institute (2017). *The Economic Costs and Benefits of International Students*.
- Higher Education Statistics Agency (2016). <https://www.hesa.ac.uk/> sayfasından eri ilmi tir.
- Hirst, P. & Thompson, G. (2002). The future of globalization. *Cooperation and Conflict: Cooperation and Conflict: Journal of the Nordic International Studies Association*., SAGE:London 37 (3), 247-265.
- Huang, F. (2006). Internationalization of higher education: Discussions about its definitions in *Developing evaluation criteria to assess the internationalization of universities: final report*, Japan: Osaka University.
- Hudzik, J.K. & McCarthy, J. S. (2012). Leading comprehensive internationalization: Strategy and tactics for action. *NAFSA: Association of International Educators*, Washington, D.C.

Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*.

<http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Hürriyet Daily News (2011). *World's Academic 'brain drain' becomes Turkey's 'brain rain'*. <http://www.hurriyetdailynews.com/n.php?n=turkey-becomes-new-homeland-for-foreign-academics-2011-02-03> sayfasından erişilmiştir.

IDEA Consult (2013). *Mobility Survey of of Higher Education Sector: Mobility and Career Paths of Researchers in Europe [MORE2]*, Brussels.

Ilyin, I. V. & Rozanov, A. S. (2013). The impact of globalization on the formation of the global political system. *Globalistics and Globalization Studies*, 218-222

Imperial College of London (2017a). *Academic Staff Promotions 2017. Guidance Notes*.

Imperial College of London (2017b). *Criteria for promotion (To senior lecturer, reader, associate professor, professor, professor of practice)*.

Imperial College of London (2017c). *Criteria for senior research fellows and principal research fellows (Academic and research job family, Levels D & E)*.

Institute of International Education (2015), "What international students think about U.S. Higher Education: Attitudes and perceptions of prospective students from around the World. *IIE Center For Academic Mobility Research and Impact*. Institute of International Education.

International Association of Universities (2015). *Academic mobility*.

<http://www.iau-aiu.net/content/academic-mobility> sayfasından erişilmiştir.

International Association of Universities (2012). *Affirming academic values in internationalization of higher education: A call for action. International Association of Universities*.

International Association of Universities (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*.

İstanbul Üniversitesi (2012). *Üniversitelerde uluslararasılaşma sorunları çalıştay sonuç raporu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Jaschik, S. (2012). *Faculty pay, around the world*.

<http://www.insidehighered.com/news/2012/03/22/new-study-analyzes-how-faculty-pay-compares-worldwide#ixzz1pr0IyRqT> sayfasından erişilmiştir.

Jongbloed, B. (2012). Academic salaries in Western Europe. *International Higher Education*, (68), 5-6.

Kalkınma Bakanlığı (2015). Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi. *Araştırma Projesi Raporu*. Ankara.

Karataş Acer, E. (2015). *Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesinin yeni kurumsalcılık perspektifi açısından incelenmesi* (Doktora tezi).

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir.

Kavak, Y. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde büyüme: Yakın geçmişe bakış ve uzun vadeli (2010-2050) büyüme projeksiyonları. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 95-102

Kerr, C. (1990). The internationalisation of learning and the nationalisation of purposes of higher education: Two “laws of motion” in conflict? *European Journal of Education*. 25 (1), 5-22.

Kırmızıdağ, N. Gür, B. S. Kurt, T. & Boz, N. (2012). *Yükseköğretimde sınırötesi ortaklık tecrübeleri*. Ahmet Yesevi Üniversitesi..

Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2), 26-39.

Kiel Christian-Albrechts University (2016). *Gender equality*.

<https://www.gleichstellung.uni-kiel.de/en> sayfasından erişilmiştir.

Knight, J. (2012). Five truths about internationalization. *International Higher Education*, 69, 4-5.

Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62, 14-15.

Knight, J.(2008). *Higher Education Turmoil, The Changing World Of Internalization*. Rotterdam: Sense.

- Knight, J. (2006). *Higher education crossing borders: A guide to the implications of the general agreement on trade in services (GATS) for cross-border education*. Vancouver, BC, Commonwealth of Learning.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, Approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31.
- Knight, J. (1997). "Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework." In *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*, ed. Jane Knight and Hans de Wit, 5–19. European Association for International Education.
- Knight, J. & De Wit, H. D. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives in H. De. Wit. (Ed.) *Strategies for Internationalization of Higher Education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, pp.5-33. Amsterdam: European Association for International Education.
- Knust, M. & Hanft, A. (2009). *Continuing Higher Education and Lifelong Learning: An International Comparative Study on Structures, Organisation and Provisions*. Springer, 361.
- Kochen, M. M. & Himmel, W. (2000). Academic careers in general practice: scientific requirements in Europe. *European Journal of General Practice*, 6, 62-65.
- Kogan, M. & Teichler, U. (2007). *Key challenges to the academic profession*. UNESCO Forum for Higher Education, Research and Knowledge-International Centre for Higher Education Research Kassel. Paris and Kassel.
- Kondakçı, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*. 62 (5), 573-592.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel.
- Korkut, H. (1984). *Türk üniversiteleri ve üniversite araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 134.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi
- Kreckel, R. (2017). University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared. *SSRN Electronic Journal*.

- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18 (3).
- Küçükcan, T. & Gür, B. (2009). Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Ankara.
- Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*. 3(2).
- Kwiek, M. (2002). Yükseköğretimi yeniden düşünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: Gelecek için göstergeler, (Çeviren: Emrah Akbaş). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 132–154.
- League of European Research Universities (2015). *Academic career maps in Europe*.
<http://www.leru.org/files/general/UK-England.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- League of European Research Universities (2014). Tenure and tenure track at LERU universities: Models for attractive research careers in Europe. *Advice Paper*.
- League of European Research Universities (2012). Women, research and universities: excellence without gender bias.
- League of European Research Universities (2011). The European Research Area: Priorities for research universities. LERU response to the European Commission consultation: The European Research Area Framework, untapped areas of potential.
- League of European Research Universities (2010). Harvesting talent: strengthening research careers in Europe.
- Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education*.
https://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Li, M. & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53, 791-818.

- Lu, Y., Mavondo, F. T., & Qui, L. (2009). Factors influencing the choice of overseas study by undergraduate and postgraduate Chinese students. içinde D. Tojib (Ed.), Australian and New Zealand Marketing Academy (ANZMAC) 2009 *Sustainable Management and Marketing Conference* (pp. 1 - 7). Melbourne Vic Australia: ANZMAC.
- Lieberwitz, R. L. (2008). Higher Education and academic freedom: The challenges of international and comparative research. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*. 3.
- London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised World*.
https://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf sayfasından erişilmiştir.
- London First & PwC (2017). *London Calling: International students' contribution to Britain's economic growth*. London.
- Luthra, R. & Morando, G. (2016). The Best and the Brightest EU students at UK universities and as highly skilled graduate workers in the UK. Research Briefing. Research Centre on Micro-Social Change.
- Maastricht Üniversitesi (2005) Guidelines for the Appointment, Salary Grading and Promotion of Academic Staff1 (Richtlijnen aanstelling, inschaling en bevordering Wetenschappelijk Personeel).
- Magna Charta Universitatum (1988) *Magna Charta Universitatum*.
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Maiworm, F. (2001). Erasmus: Continuity and change in 1990's. *European Journal of Education*. 36 (4), s. 459-472.
- Malgren, J. & Galvin, J. (2008). Effects of study abroad participation on student graduation rates: A study of three incoming freshman cohorts at the university of Minnesota, Twin cities. *NACADA Journal* 28 (1).
- Manchester Üniversitesi (2016). *Guidance notes criteria for academic promotions*.
- Manchester Üniversitesi (2014). *Promotion of academics policy*.

- Maniu, I & Maniu, G. C. (2014). Educational marketing: Factors influencing the selection of a university. *Practical Application of Science*, 2 (3), 37-42.
- Marginson, S. & Van der Wende M. (2009). The new global landscape of nations and institutions. İçinde *Higher Education to 2030*, 2: Globalisation. Paris: OECD. 17-57.
- Mazzarol, T. & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16 (2), 82-90.
- Mazzolini, G., & Zaurino E. (2014). *Student mobility in Europe-students from abroad in European higher education*. <http://www.bruegel.org/nc/blog/detail/article/1460-student-mobility-in-europe/> sayfasından erişilmiştir.
- Mızıkcı, F. (2006). *Higher education in Turkey. Monographs on higher education. UNESCO/CEPES, Bucharest*. www.cepes.ro/publications/pdf/turkey.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Montgomery, L.(2012). Trends in International Academic and Research Staff Recruitment: Insights from 2012 European Career Fair Exhibitor Survey. The Brenn-White Group.
- MORE2 (2013). Working conditions and career paths of early career researchers - Cross-Country Report (WP3). European Comission.
- Münih Teknik Üniversitesi (2013). Grundsätze für Evaluierungen im TUM Berufungs- und Karrieresystem.
- NAFSA (2016a). *United States 2010-2011 Fact sheet*.
http://www.nafsa.org/_/File/_/eis2011/USA.pdf sayfasından erişilmiştir.
- NAFSA (2016b). *United States 2011-2012 Fact sheet*.
http://www.nafsa.org/_/File/_/eis2012/USA.pdf sayfasından erişilmiştir.
- NAFSA (2016c). *United States 2012-2013 Fact sheet*.
http://www.nafsa.org/_/File/_/eis2013/USA.pdf sayfasından erişilmiştir.
- NAFSA (2016d). *United States 2013-2014 Fact sheet*.
http://www.nafsa.org/_/File/_/eis2014/USA.pdf sayfasından erişilmiştir.

NAFSA (2016e). *United States 2014-2015 Fact sheet*.

http://www.nafsa.org/_/File/_/econvalue2015_natl.pdf sayfasından erişilmiştir.

NAFSA (2016f). *United States 2015-2016 Fact sheet*.

http://www.nafsa.org/_/File/_/econvalue2016_natl.pdf sayfasından erişilmiştir.

Nardalı, S. (2011). *Yükseköğretimde (Üniversitelerde) markalaşma*. Detay: Ankara

Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.

Netherlands Organisation for Scientific Research (2016). *Aspasia*.

<https://www.nwo.nl/en/funding/our-funding-instruments/nwo/aspasia/aspasia.html> sayfasından erişilmiştir.

Netherlands Organisation for Scientific Research (2017a). *Athena Prize*.

<https://www.nwo.nl/en/funding/our-funding-instruments/cw/athena/athena-award.html> sayfasından erişilmiştir.

Netherlands Organisation for Scientific Research (2017b). *Meervoud*.

<https://www.nwo.nl/en/research-and-results/programmes/More+Women+Researchers+as+University+Lecturers+%28MEERVOUD%29> sayfasından erişilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). Spotlight 7. Gender Equality. Trends Shaping Education 2015, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2014a). Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en> sayfasından erişilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2014b). Indicator C4: Who Studies Abroad and Where? In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). Internationalisation of higher education. *Policy brief*, Paris.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). Changing patterns of governance in higher education, *Education Policy Analysis*, Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). International Mobility of the Highly Skilled, Paris.
- Ortadoğu Teknik Üniversitesi (2014). *ODTÜ öğretim üyesi yükseltme ve atama kriterleri*.
<http://pdb.metu.edu.tr/ogretim-uyesi-atama-ve-yukselme-kriterleri> sayfasından erişilmiştir.
- Ortaş, İ. (2005). Yurtdışında doktora yapıp yurda dönen bilim adamları şimdi ne durumdadırlar? *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5 (2).
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. & Şirin, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 477-499.
- Oxford Üniversitesi (2015). *Guidance on the appointment of academic staff*.
www.admin.ox.ac.uk/.../personnel/.../academicemployment/... sayfasından erişilmiştir.
- Oxford Üniversitesi (2012). *Example selection criteria*.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi).
<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/2525/0/9525cde-886d-4f8d-b79c-6dddb86dea6d.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. & Yılmaz, G. (2013). *Uluslararasılaşma ve Türk yükseköğretim sistemi*. ICQH 2013 Proceedings Book, Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Özer, M. (2012). Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 2 (1), 10-13.
- Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.1(2), 59-65.
- Özkanlı, Ö. & Korkmaz, A. (2000). *Kadın akademisyenler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.

- Özoğlu, M., Gür, B. & Coşkun, İ. (2015) Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *SAGE Journals*, 10 (2).
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA.
- Padlee, S.F., Kamaruddin, A. R. & Baharun, R. (2010). International students' choice behaviour for higher education at Malaysian private universities. *International Journal of Marketing Studies*, 2 (2), 202-211.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* . Beverly Hills, CA: Sage
- Phang, S. L. (2013). *Factors influencing international students' study destination decision abroad*. (Master Thesis).
- https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32136/1/gupea_2077_32136_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Postiglione, G. A. & Jung, J. (2017). *The changing academy- The changing academic profession in international comparative perspective. The changing academic profession in Hong Kong*. Springer.
- Prague Communiqué (2001). *Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague on May 19th 2001*.
- https://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Features to education*, 1 (2), 248-270.
- REF Research Excellence Framework (2014). *Research Excellence Framework 2014: The results*.
- Reskin, B. F. & Roos, P. A. (1990). *Job queues, Gender queues: Explaining women's inroads into male occupations*. Philadelphia: Temple University.
- Roslyn Kunin & Associates, Inc. (2009). *Economic impact of international education in Canada: Final report*. Vancouver: Roslyn Kunin and Associates, Inc.

- Rosovsky, H. (2011). *Üniversite- Bir dekan anlatıyor*. (Çev. Ersoy, S.). Ankara: TÜBİTAK.
- Schee, B. A. V. (2011). Students as consumers: Programming for brand loyalty. *Service Marketing Quarterly*, 32, 32-43.
- Scott, P. (2005). Cross-Border higher education and internationalisation: Overview of concepts, trends and challenges, *IAU International Conference* , Alexandria, Egypt.
- Shanka, T., Quintal, V. & Medman, R. T. (2005). Factors influencing international students' choice of an education destination- A correspondence analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*.15 (2) , 31-46.
- Siegen University (2016). *Women professors programme*.
<https://www.uni-siegen.de/gleichstellung/gleichstellung/auszeichnungen/professorinnenprogramm.html.en?lang=en> sayfasından erişilmiştir.
- Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges. *Informe CYD 2009*. Fundaciòn CYD, Barcelona.
- Stebbleton, M. J., Soria, K. M. & Cherney, B. T. (2013). The high impact of education abroad: College students' engagement in international experiences and the development of intercultural competencies. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*.
- Stier, J. (2002). Internationalisation in higher education: Unexplored possibilities and unavoidable challenges. *European Conference on Educational Research*, Lisbon.
- Study in Turkey (2016). *Study in Turkey. Key for future*.
<http://www.studyinturkey.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010). Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. European University Association.
- Sutton, R. C. & Rubin, D. L. (2010). *Documenting the academic impact of study abroad: Final report of the GLOSSARI project*.
<http://glossari.uga.edu/datasets/pdfs/FINAL.pdf> sayfasından erişilmiştir

- Şenses, F. (2007). *Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler*. ERC Working Papers in Economics.
- Şimşek, M. (2011). Opinions of the Turkish postgraduates in the United States regarding return to Turkey: An analysis in terms of brain drain. *Journal of Academic Research in Economic*, 3 (1), 89-112.
- TEDMEM (2015). Eğitim Değerlendirme Raporu.
- The Local (2014). *Foreign Students in Germany at All-time High*.
<https://www.thelocal.de/20140716/number-of-foreign-students-in-germany-at-all-time-high> sayfasından erişilmiştir.
- Times Higher Education (2015). *Top 100 most international universities in the world 201*.
<https://www.timeshighereducation.com/news/the-100-most-international-universities-in-the-world-2015/2018125.article> sayfasından erişilmiştir.
- Times Higher Education (2014). *World University Rankings 2013-2014*.
https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2014/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats sayfasından erişilmiştir.
- Total E-Quality Association (2016). *The award*.
<https://www.total-e-quality.de/en/award/award/> sayfasından erişilmiştir.
- Tural, N. (2007). Akademik insangücü yetiştirme ve istihdamı. İsmail Bircan Edt.. *Türkiye’de yükseköğretimin 2023 vizyonu içinde* (s. 126-131). Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (2016). *Yabancılara yönelik burslar*.
<http://www.tubitak.gov.tr/tr/burslar/yabancilara-yonelik/egitim-burs-programlari> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (2008). Türkiye’de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar. *Basın bülteni*.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? Songül Aynal (Edt). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları içinde*. (s. 2-22). Ankara: PegemAkademi.

United Nations Women (2014). *Concepts and Definitions*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *Global flow of tertiary by level of students*.

[http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow viz.aspx](http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx) sayfasından erişilmiştir.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). Dünya Yükseköğretim Konferansı Bildirgesi: Yükseköğretimin yeni dinamikleri ve toplumsal değişim ve kalkınma için araştırmalar. Paris.

Universities UK (2014). *The impact of universities on the UK economy*.

<http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2014/the-impact-of-universities-on-the-uk-economy.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Universities UK (2017). *The Economic impact of international students*.

<http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/briefing-economic-impact-international-students.pdf> sayfasından erişilmiştir.

University of Executive Board (UEB) (2014). *Criteria for Professorial Contribution Bands and Distinguished Professor*, Birmingham

Utrecht Üniversitesi (2015a). *Professor policy in brief*.

Utrecht Üniversitesi (2015b). State of affairs implementation plan of action HRS4R

Ülker, H. İ. (2010). *Üçüncü kuşak üniversitelere neden gelindi*.

[acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/.../ucuncukusakuniversitelerenedengelindi....](http://acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/.../ucuncukusakuniversitelerenedengelindi...) sayfasından erişilmiştir.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Eylül

Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı (2016). Türkiye’de yükseköğretim ve uluslararasılaşma.

Van der Wende, M. (2001). Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3), 249-259.

- Vincent-Lancrin, S. (2006). Yüksek Öğretimin Uluslararasılaşması: Net Bir Politikaya Doğru. Education Policy Analysis: Focus On Higher Education – 2005-2006 Edition.
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016a). http://www.vsnu.nl/en_GB/index.html sayfasından erişilmiştir.
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016b). International Dutch Higher Education. Factsheet.
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2016c). *International mobility*. http://www.vsnu.nl/en_GB/international-mobility.html sayfasından erişilmiştir.
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (2014). *Internationalization vision*. http://www.vsnu.nl/files/documents/Publications/Internationalization_vision.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yerevan Communiqué (2015) *Yerevan Communiqué*. https://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi (2016). *Guidelines for establishing chairs and appointing and reappointing professors at Wageningen University*.
- Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi (2012) Guidelines for establishing chairs and appointing and reappointing professors at Wageningen University
- West, C. (2011). Internationalization: Where have we been and where are we going?.NAFSA: Association of International Educators. Washington, D.C.
- Wilkins, S. & Huisman, J. (2011a). Student recruitment at international branch campuses: Can they compete in the global market? *Journal of Studies in International Education*, 15 (3), 299-316.
- Wilkins, S.,Balakrishnan, M. S. & Husiman, J.(2012) Student choice in higher education: Motivations for choosing to study at an international branch campus. *Journal of Studies in International Education*, 16 (5). 413-433.

- Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru: Geçiş dönemi üniversitelerini yönetmek*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- York Üniversitesi (2016). *Equality and diversity office*. <https://www.york.ac.uk/admin/eo/> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2017). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2016a). *Türkiye'de yükseköğretim sistemi*.
<http://www.yok.gov.tr/ar/web/uluslararasi-iliskiler/turkiye-de-yuksekogretim-sistem> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2016b). *Bologna süreci nedir?*
<http://www.yok.gov.tr/ar/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2016c) *Bologna sürecine üye olan ülkeler*.
<http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-uyeleri-ulkeler-ve-kuruluslar> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2016d). *Giriş*.
<http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/giris> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2016e). *ENIC/NARIC* <http://www.yok.gov.tr/ar/web/uluslararasi-iliskiler/enic-naric> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2016f). *Uluslararası örgütler*.
<http://www.yok.gov.tr/ar/web/uluslararasi-iliskiler/uluslararasi-orgutler> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2016g). *2009 Dünya Yükseköğretim Konferansı*.
<http://www.yok.gov.tr/ar/web/uluslararasi-iliskiler/63>
- Yükseköğretim Kurulu (2016). *Yükseköğretim istatistikleri* <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (2015). *Mevlana Değişim Programı Kitapçığı*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Mevlana Değişim Programı Koordinatörlüğü

Yükseköğretim Kurulu (2013). *Farabi Değişim Programı El Kitabı*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. Songül Aynal (Edt). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları* içinde. (s. 23-47). Ankara: PegemAkademi.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981). T. C. Resmi Gazete, 17506, 06 Kasım 1981.







EKLER

EK 1. Bologna Sürecine Dahil Olan Ülkeler (2015)

 Arnavutluk	 Almanya	 Norveç
 Andora	 Yunanistan	 Polonya
 Ermenistan	 Vatikan	 Portekiz
 Avusturya	 Macaristan	 Romanya
 Azerbaycan	 İzlanda	 Rusya Federasyonu
 Belçika	 İrlanda	 Sırbistan
 Bosna Hersek	 İtalya	 Slovakya
 Bulgaristan	 Kazakistan	 Slovenya
 Hırvatistan	 Letonya	 İspanya
 Güney Kıbrıs Rum Kesimi	 Linkeştayn	 İsveç
 Çek Cumhuriyeti	 Litvanya	 İsviçre
 Danimarka	 Luksemburg	 Makedonya
 Estonya	 Malta	 Türkiye
 Finlandiya	 Moldova	 Ukrayna
 Fransa	 Karadağ	 İngiltere
 Gürcistan	 Hollanda	 Belarus

EK 2. Türkiye’de Görev Yapan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları (2013-2014)

Uyruk	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğretim Yardımcıları
Afganistan	0	1	3	2
Almanya	12	11	28	48
Amerika Birleşik Dev.	21	8	73	376
Arjantin	0	0	0	1
Arnavutluk	0	0	1	11
Avustralya	0	2	5	21
Avusturya	1	3	3	2
Azerbaycan	65	52	44	104
Bangladeş	0	0	3	3
Belarus	0	0	0	5
Belçika	2	1	2	5
Belize	0	0	0	1
Bilinmeyen	1	1	0	8
Birleşik krallık	11	9	35	195
Bosna-hersek	3	1	1	7
Brezilya	0	0	1	2
Bulgaristan	2	2	6	19
Burundi	0	0	0	1
Cezayir	0	0	2	3
Cibuti	0	0	0	1
Çad	0	0	0	
Çek Cumhuriyeti	0	0	3	3
Çin Halk Cumhuriyeti	5	1	5	24
Danimarka	0	0	0	2
Ekvator	0	0	0	1
Endonezya	0	0	0	1

Estonya	0	0	0	1
Etyopya	0	0	1	0
Fas	0	0	0	3
Fildişi sahili	0	0	0	1
Filipinler	0	1	0	3
Filistin	0	0	8	5
Finlandiya	0	1	1	3
Fransa	2	3	16	31
Guyana	0	0	0	1
Güney Afrika	0	0	0	5
Güney Kore	2	1	5	4
Gürcistan	8	7	4	18
Hırvatistan	0	0	2	1
Hindistan	2	4	9	12
Hollanda	2	2	4	10
Irak	2	2	11	15
İran	1	4	32	71
İrlanda	0	0	1	21
İspanya	0	2	5	35
İsrail	0	1	2	1
İsveç	2	0	1	3
İsviçre	0	0	1	2
İtalya	2	1	27	35
İzlanda	0	0	0	2
Japonya	1	0	3	23
Kanada	2	1	21	48
Kazakistan	4	1	4	12
Kenya	1	0	0	4
Kırgızistan	3	2	12	31

Kolombiya	0	0	0	7
Kosova	0	0	1	4
Kuzey Kıbrıs Türk cum.	9	9	30	61
Kuzey Kore	0	0	1	0
Küba	0	0	0	2
Libya	0	0	2	0
Litvanya	1	0	2	2
Lübnan	0	1	0	0
Macaristan	0	0	2	12
Makedonya	2	1	4	9
Malezya	1	0	1	4
Meksika	1	0	1	2
Mısır	5	2	15	45
Moğolistan	0	0	0	2
Moldova	2	1	1	10
Myanmar	0	0	1	3
Nijer	0	0	0	1
Nijerya	0	0	3	4
Norveç	0	0	3	2
Özbekistan	2	4	5	18
Pakistan	4	3	13	7
Peru	0	0	1	0
Polonya	2	1	11	18
Portekiz	0	1	1	5
Romanya	0	2	7	10
Rusya fed. / boşkörtostan cum.	0	0	0	1
Rusya fed. / çeçen cum.	2	2	2	3
Rusya Federasyonu	11	14	8	39
Sırbistan	0	2	3	11

Sierra Leone	0	0	0	1
Singapur	0	0	1	0
Slovakya Cumhuriyeti	0	0	0	3
Slovenya	0	0	0	1
Sri Lanka	0	0	0	1
Sudan	0	0	3	1
Suriye	7	6	52	177
Suudi Arabistan	0	0	0	1
Şili	0	0	1	1
Tacikistan	0	0	0	3
Tanzanya	0	0	0	1
Tayland	0	0	1	0
Tunus	1	1	1	2
Türkmenistan	1	3	2	8
Uganda	0	0	0	1
Ukrayna	6	5	9	12
Uruguay	0	0	1	0
Ürdün	1	1	17	20
Venezuela	0	0	0	2
Vietnam	0	0	1	0
Yemen	0	3	1	1
Yeni Zelanda	0	1	1	7
Yunanistan	3	5	29	32
TOPLAM	218	193	623	1804

EK 3. Türkiye’de Görev Yapan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları (2015-2016)

Uyruk	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğretim Yardımcıları
Afganistan İslam Cumhuriyeti	0	1	3	4
Almanya Federal Cumhuriyeti	12	9	25	50
Amerika Birleşik Devletleri	19	10	75	398
Arjantin Cumhuriyeti	0	0	0	1
Arnavutluk Cumhuriyeti	0	0	4	11
Avustralya	0	1	4	19
Avusturya Cumhuriyeti	1	3	3	3
Azerbaycan Cumhuriyeti	70	51	46	108
Bangladeş Halk Cumhuriyeti	0	0	2	2
Barbados	0	0	0	1
Belarus Cumhuriyeti	0	0	0	5
Belçika Krallığı	3	0	2	5
Belize	0	0	0	1
Bilinmeyen	0	1	0	5
Birleşik Meksika Devletleri	1	0	1	2
Bolivarcı Venezuela Cumhuriyeti	0	0	0	2
Bosna Hersek	1	1	3	8
Brezilya Federatif Cumhuriyeti	0	0	1	2
Bulgaristan Cumhuriyeti	2	2	4	24
Büyük Britanya Ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı	10	8	32	198
Cezayir Demokratik Halk Cumhuriyeti	1	0	1	0
Cibuti Cumhuriyeti	0	0	0	1
Çad Cumhuriyeti	0	0	0	1
Çek Cumhuriyeti	0	0	3	5
Çin Halk Cumhuriyeti	4	0	4	26
Çin Tayvan	0	0	0	1
Danimarka Krallığı	0	0	2	2
Ekvator Cumhuriyeti	0	0	0	1

Endonezya Cumhuriyeti	0	0	0	1
Estonya Cumhuriyeti	0	0	0	1
Etiyopya Federal Demokratik Cumhuriyeti	0	0	1	1
Fas Krallığı	1	0	0	5
Fildişi Sahili Cumhuriyeti	0	0	0	1
Filipinler Cumhuriyeti	0	0	0	4
Filistin Devleti	0	0	10	11
Finlandiya Cumhuriyeti	0	0	1	3
Fransa Cumhuriyeti	1	3	16	37
Gana Cumhuriyeti	0	0	0	2
Guyana Kooperatif Cumhuriyeti	0	0	0	1
Güney Afrika Cumhuriyeti	0	0	0	6
Gürcistan Cumhuriyeti	8	9	3	17
Hırvatistan Cumhuriyeti	0	0	1	1
Hindistan Cumhuriyeti	3	5	9	17
Hollanda Krallığı	3	1	4	10
Irak Cumhuriyeti	2	3	15	21
İran İslam Cumhuriyeti	1	7	48	101
İrlanda Cumhuriyeti	0	0	0	18
İspanya Krallığı	1	1	4	42
İsrail Devleti	0	1	2	1
İsveç Krallığı	2	0	1	2
İsviçre Konfederasyonu	0	0	1	3
İtalya Cumhuriyeti	1	4	20	
İzlanda Cumhuriyeti	0	0	0	38
Japonya	1	0	6	23
Kanada	2	1	20	54
Kazakistan Cumhuriyeti	4	0	6	13
Kenya Cumhuriyeti	1	0	0	7
Kırgız Cumhuriyeti	4	5	14	30
Kolombiya Cumhuriyeti	0	0	0	5

Kore Cumhuriyeti	3	1	8	34
Kore Demokratik Halk Cumhuriyeti	0	0	1	0
Kosova Cumhuriyeti	1	0	2	5
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	9	9	27	60
Küba Cumhuriyeti	0	0	0	1
Libya Devleti	0	0	4	0
Litvanya Cumhuriyeti	0	0	2	3
Lübnan Cumhuriyeti	0	0	1	2
Macaristan	0	0	3	14
Makedonya Cumhuriyeti	3	2	4	7
Malezya	1	0	2	3
Mısır Arap Cumhuriyeti	4	2	21	55
Moğolistan	0	0	0	1
Moldova Cumhuriyeti	1	1	1	11
Myanmar Birliği Cumhuriyeti	0	0	1	3
Nepal Federal Demokratik Cumhuriyeti	0	1	0	0
Nijer Cumhuriyeti	0	0	0	1
Nijerya Federal Cumhuriyeti	0	0	1	4
Norveç Krallığı	0	1	1	2
Özbekistan Cumhuriyeti	2	6	3	16
Pakistan İslam Cumhuriyeti	3	2	14	9
Panama Cumhuriyeti	0	0	0	1
Peru Cumhuriyeti	0	0	1	0
Polonya Cumhuriyeti	1	1	6	18
Portekiz Cumhuriyeti	0	1	1	6
Romanya	0	2	7	16
Rusya Fed. / Adıge Cum.	1	2	0	0
Rusya Fed. / Boşkortostan Cum.	0	0	0	1
Rusya Fed. / Çeçen Cum.	2	1	2	3
Rusya Fed. / Tataristan Cum.	0	0	1	0
Rusya Federasyonu	10	14	9	39

Senegal Cumhuriyeti	0	0	1	1
Sırbistan Cumhuriyeti	0	2	3	11
Sierra Leone Cumhuriyeti	0	0	0	1
Singapur Cumhuriyeti	0	0	2	0
Slovak Cumhuriyeti	0	0	0	3
Slovenya Cumhuriyeti	0	0	0	1
Sri Lanka Demokratik Sosyalist Cumhuriyeti	0	1	0	1
Sudan Cumhuriyeti	0	0	3	1
Suriye Arap Cumhuriyeti	12	9	67	199
Suudi Arabistan Krallığı	0	0	0	1
Şili Cumhuriyeti	0	0	1	1
Tacikistan Cumhuriyeti	0	0	0	3
Tanzanya Birleşik Cumhuriyeti	0	0	1	0
Tayland Krallığı	0	0	1	0
Tunus Cumhuriyeti	1	1	1	3
Türkmenistan	2	2	4	7
Ukrayna	6	5	10	20
Uruguay Doğu Cumhuriyeti	0	0	1	0
Ürdün Haşimi Krallığı	1	1	19	22
Yemen Cumhuriyeti	0	3	3	2
Yeni Zelanda	1	1	1	7
Yunanistan Cumhuriyeti	4	4	32	43
Zambiya Cumhuriyeti	0	0	0	1
TOPLAM	227	202	670	2006

EK 4. Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik

14 Mart 2016 PAZARTESİ

Resmî Gazete

Sayı : 29653

YÖNETMELİK

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığından:

**ÖĞRETİM ÜYESİ DIŞINDAKİ ÖĞRETİM ELEMANI KADROLARINA NAKLEN
VEYA AÇIKTAN YAPILACAK ATAMALARDA UYGULANACAK MERKEZİ
SINAV İLE GİRİŞ SINAVLARINA İLİŞKİN USUL VE ESASLAR
HAKKINDA YÖNETMELİKTE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA
DAİR YÖNETMELİK**

MADDE 1 – 31/7/2008 tarihli ve 26953 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğinin adı “ÖĞRETİM ÜYESİ DIŞINDAKİ ÖĞRETİM ELEMANI KADROLARINA YAPILACAK ATAMALARDA UYGULANACAK MERKEZİ SINAV İLE GİRİŞ SINAVLARINA İLİŞKİN USUL VE ESASLAR HAKKINDA YÖNETMELİK” olarak değiştirilmiştir.

MADDE 2 – Aynı Yönetmeliğin 2 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik, Devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarının öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi, uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacısı kadrolarına yapılacak atamaları kapsar.

(2) 8/4/1929 tarihli ve 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun kapsamında ilk defa bu Yönetmelik kapsamındaki kadrolara yapılacak atamalarda, 26/4/2014 tarihli ve 28983 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Tıpta ve Diş Hekimliğinde Uzmanlık Eğitimi Yönetmeliği hükümlerine göre uzmanlık eğitimi almaya hak kazananların araştırma görevlisi kadrolarına atanmalarında, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunun 50nci maddesinin birinci fıkrasının (d) bendi kapsamında bir devlet yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin aynı yükseköğretim kurumunda 2547 sayılı Kanunun 33 üncü maddesinin (a) fıkrası kapsamındaki araştırma görevlisi kadrolarına

atanmalarında, devlet hizmeti yükümlülüğü kurası sonuçlarına göre uzman kadrolarına atanmalarda, bu Yönetmelik kapsamındaki kadrolarda istihdam edilenlerin görev süresi uzatımı mahiyetindeki yeniden atanmalarında ve yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sözleşmeli olarak çalıştırılmalarında bu Yönetmelik hükümleri uygulanmaz.”

MADDE 3 – Aynı Yönetmeliğin 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (a) bendi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“a) Giriş Sınavı: Bu Yönetmelikte belirtilen jüri tarafından, yabancı dil okutmanı ve çevirici kadroları için yapılacak sözlü sınavı; diğer kadrolar için yapılacak yazılı sınavı; yabancı dille eğitim-öğretim yapılan programlardaki öğretim görevlisi kadroları için yapılacak sözlü sınav ve sözlü sınav sonucu başarılı olanlar için senato kararı olması halinde yapılacak yazılı sınavı,”

MADDE 4 – Aynı Yönetmeliğin 6 ncı maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 6 – (1) Bu Yönetmelik kapsamındaki öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda;

a) 657 sayılı Kanunun 48 inci maddesinde belirtilen şartları taşımak,

b) Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda ALES’ten en az 70, Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezi yabancı dil sınavından en az 50 puan veya eşdeğeri kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan almış olmakgerekir. Merkezi sınav muafiyetinden yararlananların ön değerlendirme ve değerlendirme aşamalarında ALES puanı 70 olarak kabul edilir.

(2) Üniversite ve yüksek teknoloji enstitüleri senato kararıyla, bu Yönetmelikte belirlenen ALES ve yabancı dil puan barajlarının üzerinde bir puanı asgari puan olarak belirleyebilirler.

(3) Ön değerlendirme ve değerlendirme aşamalarında lisans mezuniyeti notunun hesaplanmasında kullanılacak, not sistemlerinin 100’lük not sistemine eşdeğeri Yükseköğretim Kurulu kararıyla belirlenir.

(4) Yabancı dille eğitim-öğretim yapılan programlardaki öğretim görevlisi kadrolarına yapılacak atamalarda, Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezi yabancı dil sınavından atama yapılacak programın eğitim dilinde en az 80 puan veya eşdeğeri kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puana sahip olmak şartı aranır.

(5) Yükseköğretim kurumları, bu Yönetmeliğe tabi öğretim elemanı kadro ilanlarında lisans veya lisansüstü mezuniyet alanları ile ilan edilen alana ait bilimsel, nesnel ve denetlenebilir koşullar dışında aday tanımlayan özel şartlar koyamazlar.

(6) Alanında tecrübe sahibi olmak şartının, hangi öğrenim düzeyinden sonrasına ait olduğu ilanlarda belirtilir.”

MADDE 5 – Aynı Yönetmeliğin 7 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 7 – (1) Araştırma görevlisi kadrosuna başvurabilmek için en az lisans mezunu olmak ve ilana ilk başvuru tarihi itibarıyla otuz beş yaşını doldurmamış olmak gerekir.

(2) Yükseköğretim kurumlarında tıpta uzmanlık ve tıpta yan dal uzmanlık eğitimi yapmakta olan tabip veya uzman tabip araştırma görevlileri, uzmanlık eğitimlerini tamamladıklarında Sağlık Bakanlığına, uzman olduklarının bildirildiği tarihten sonraki ilk Devlet Hizmeti Yükümlülüğü Kurası sonuçlarının, kurumlarına tebliğ edildiği tarihe kadar kurumları ile ilişkileri kesilmeksizin araştırma görevlisi olarak görev yapmaya devam ederler.

(3) Öğretim görevlisi kadrosuna başvuru için aranacak özel şartlar şunlardır:

a) Lisans düzeyinde eğitim yapılan birimlere (rektörlüğe bağlı bölümler dâhil) başvuracak öğretim görevlisi adaylarında en az tezli yüksek lisans mezunu olmak veya lisans mezunu olmak ve belgelendirmek kaydıyla alanında en az beş yıl tecrübeli olmak,

b) Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Konservatuarlar ile ön lisans düzeyinde eğitim yapılan birimlere başvuracak öğretim görevlisi adaylarında en az tezli yüksek lisans mezunu olmak veya lisans mezunu olmak ve belgelendirmek kaydıyla alanında en az iki yıl tecrübeli olmak.

(4) Okutman kadrosuna başvuru için aranacak özel şartlar şunlardır:

a) Yabancı dil okutmanları hariç olmak üzere lisans düzeyinde eğitim yapılan birimlerde (rektörlüğe bağlı bölümler dahil) atanacak okutman adaylarında en az tezli yüksek lisans mezunu olmak,

b) Yabancı dil okutmanı başvurularında, ilan edilen yabancı dilde Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezi yabancı dil sınavından en az 80 puan veya eşdeğeri kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puana sahip olmak.

(5) Uzman ve eğitim-öğretim planlamacısı kadrosuna başvurabilmek için en az tezli yüksek lisans mezunu olmak veya lisans mezunu olmak ve belgelendirmek kaydıyla alanında en az iki yıl tecrübeli olmak gerekir.

(6) Çevirici kadrosuna başvuru için aranacak özel şartlar şunlardır:

a) En az tezli yüksek lisans mezunu olmak veya lisans mezunu olmak ve belgelendirmek kaydıyla alanında en az iki yıl tecrübeli olmak,

b) Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezi yabancı dil sınavından en az bir dilde 80 puan veya eşdeğeri kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan almış olmak.”

MADDE 6 – Aynı Yönetmeliğin 8 inci maddesine “giriş sınavı tarihi” ibaresinden sonra gelmek üzere “, yabancı dille eğitim-öğretim yapılan programlardaki öğretim görevlisi kadrolarında senato kararıyla sözlü sınav sonucu 60 ve üzeri puan alanlar için yazılı sınav yapılacaksa yazılı sınav tarihi” ibaresi eklenmiştir.

MADDE 7 – Aynı Yönetmeliğin 10 uncu maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 10 – (1) Sınav jürisi; müracaatlarda, müracaat eden adaylar arasından ilan edilen kadro sayısının on katına kadar adayı, yabancı dil okutmanı, çevirici ve yabancı dille eğitim-öğretim yapılan programlardaki öğretim görevlisi kadrolarında (meslek yüksekokullarında bu kadrolarda istihdam edilecekler de dahil olmak üzere) ALES puanının %40’ını ve yabancı dil puanının %60’ını, diğer kadrolarda ALES puanının %60’ını ve yabancı dil puanının %40’ını; meslek yüksekokullarına müracaatlarda ise ALES puanının %70’ini ve lisans mezuniyet notunun %30’unu dikkate alarak belirler ve kadro ilanında belirtilen internet adresinde ilan eder. Bu sıralamaya göre son sırada aynı puana sahip birden fazla adayın olması halinde, bu kişilerin tamamı sınava çağrılır. Başvuru sayısının ilan edilen kadronun on katından az olması halinde, adayların tamamı giriş sınavına alınır. Adayların ön değerlendirmede dikkate alınan puanları ile lisans mezuniyet notları kadro ilanında belirtilen internet adresinde ilan edilir.”

MADDE 8 – Aynı Yönetmeliğin 11 inci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 11 – (1) Giriş sınavı, sınav jürisi tarafından; yabancı dil okutmanı, çevirici kadrolarında adayların mesleki ifade ve bilgi becerisi ile anlatım yeteneğini ölçecek şekilde sadece sözlü, bu Yönetmelik kapsamındaki diğer kadrolar için ise ilan edilen alanla ilgili bilgi düzeyini ölçecek şekilde sadece yazılı olarak yapılır. Yabancı dille eğitim-öğretim yapılan programlardaki öğretim görevlisi kadrolarında sözlü sınav yapılır. Ancak senato kararı olması halinde sözlü sınav sonucu 60 ve üzeri puan alanlar için yazılı sınav da yapılır. Bu durumda olanların giriş sınavı puanı, sözlü ile yazılı sınavın aritmetik ortalaması alınarak hesaplanır.

(2) Sınav jürisi yazılı ve sözlü sınavın nesnel, ölçülebilir ve denetlenebilir olmasını sağlar. Raportör olarak belirlenen üye, sınavların soru ve cevaplarını tutanak altına alır.

(3) Sözlü sınav sonuçları kadro ilanında belirtilen internet adresinde ilan edilir. Sözlü sınav sonucu 60 puanın altında olanlar başarısız sayılırlar ve değerlendirme aşamasına geçemezler.”

MADDE 9 – Aynı Yönetmeliğin 12 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 12 – (1) Sınav jürisi değerlendirmesinde; yabancı dil okutmanı, çevirici ve yabancı dille eğitim-öğretim yapılan programlardaki öğretim görevlisi kadrolarında (meslek yüksekokullarında bu kadrolarda istihdam edilecekler de dahil olmak üzere) ALES puanının %30’unu, lisans mezuniyet notunun %10’unu, yabancı dil puanının %30’unu ve giriş sınavı notunun %30’unu; diğer kadrolarda ALES puanının %30’unu, lisans mezuniyet notunun %30’unu, yabancı dil puanının %10’unu ve giriş sınavı notunun %30’unu; meslek yüksekokullarında ise ALES notunun %35’ini lisans mezuniyet notunun %30’unu ve giriş sınavı notunun %35’ini hesaplayarak ilan edilen kadro sayısı kadar adayı başarı sırasına göre belirler. Değerlendirme puanı 65 puanın altında olanlar sınavlarda başarısız sayılır. Adayların değerlendirmede dikkate alınan puanları ile lisans mezuniyet notları kadro ilanında belirtilen internet adresinde ilan edilir.”

MADDE 10 – Aynı Yönetmeliğin 13 üncü maddesinin birinci fıkrasının ikinci cümlesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“İlan edilen kadro sayısı kadar yedek aday da ilan edilir.”

MADDE 11 – Aynı Yönetmeliğin 14 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 14 – (1) Doktora veya sanatta yeterlik eğitimi tamamlamış olanların, tıpta veya dış hekimliğinde uzmanlık eğitimi tamamlayanların, meslek yüksekokullarının Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen uzmanlık alanlarına atanacak öğretim görevlilerinin ve yükseköğretim kurumlarında öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarında çalışmış veya çalışmakta olanların bu Yönetmelik kapsamındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurularında merkezi sınav şartı aranmaz.

(2) Meslek yüksekokullarının, yabancı dil okutmanı, çevirici ve yabancı dille eğitim-öğretim yapılan programlarındaki öğretim görevlisi kadroları haricindeki öğretim elemanı kadrolarına başvurularda yabancı dil şartı aranmaz.”

MADDE 12 – Aynı Yönetmeliğin geçici 3 üncü maddesi yürürlükten kaldırılmıştır.

MADDE 13 – Aynı Yönetmeliğe aşağıdaki geçici 5 inci madde eklenmiştir.

“GEÇİCİ MADDE 5 – (1) Bu maddenin yayım tarihinden önce ilan eden öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına atamalarda önceki Yönetmelik hükümleri uygulanır.”

MADDE 14 – Bu Yönetmelik yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

MADDE 15 – Bu Yönetmelik hükümlerini Yükseköğretim Kurulu yürütür.

EK 5. 28 Ülke Akademisyenlerin Maaşlarının Karşılaştırılması

	Ülke	Giriş (\$)	Ortalama (\$)	En Üst (\$)
28	Ermenistan	405	538	665
27	Rusya	433	617	910
26	Çin	259	720	1,107
25	Etiyopya	864	1,207	1,580
24	Kazakistan	1,037	1,553	2,304
23	Letonya	1,087	1,785	2,654
22	Meksika	1,336	1,941	2,730
21	Türkiye	2,173	2,597	3,898
20	Çek cumhuriyeti	1,655	2,495	3,967
19	Kolombiya	1,965	2,702	4,058
18	Arjantin	3,151	3,755	4,385
17	Brezilya	1,858	3,179	4,550
16	Japonya	2,798	3,473	4,604
15	Fransa	1,973	3,484	4,775
14	Norveç	4,491	4,940	5,847
13	Nijerya	2,758	4,629	6,229
12	İsrail	3,525	4,747	6,377
11	Almanya	4,885	5,141	6,383
10	Hollanda	3,472	5,313	7,123
9	Amerika Birleşik D.	4,950	6,054	7,358
8	Hindistan	3,954	6,070	7,433
7	Avustralya	3,930	5,713	7,499
6	Malezya	2,824	4,628	7,864
5	Birleşik Krallık	4,007	5,943	8,369
4	Suudi Arabistan	3,457	6,002	8,524
3	İtalya	3,525	6,955	9,118
2	Güney Afrika	3,927	6,531	9,330
1	Kanada	5,733	7,196	9,485

Kaynak: Altbach ve diğerleri, 2013

EK 6. Kaynak Listesi

Tablo 49 oluşturulurken aşağıdaki kaynaklardan yararlanılmıştır:

Academic Jobs (2016). The Essential Guide to Moving Up the Academic Career Ladder <http://www.jobs.ac.uk/media/pdf/careers/resources/the-essential-guide-to-moving-up-the-academic-career-ladder.pdf> den 07.06.2016 tarihinde erişilmiştir.

Amsterdam Üniversitesi (2011). Professorial Appointments Policy

Barton, J. (2008). *The UK academic system: Hierarchy, students, grants, fellowships and all that*, School of Life Sciences, University of Dundee

Berlin Humboldt Üniversitesi (2016). Faculty Handbook. Chapter V. Faculty Membership

Berlin Humboldt Üniversitesi (2004). Guidelines (Rules of Procedure) For the interim assessment of 'Junior Professorships' Birmingham Üniversitesi (2014a). Criteria for Professorial Contribution Bands and Distinguished Professor

Birmingham Üniversitesi (2014b). Promotion to Senior Lecturer/Senior Research Fellow (grade 9)

Boğaziçi Üniversitesi (2011) Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Yükseltme ve Atama Esasları (02.11.2011 tarih ve 2011/12 sayılı Senato Kararı

Bonn Üniversitesi (2015). Principles of Good Scientific Practice at the University of Bonn

Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G. ve Campell, D. F. J. (2016). The rocky road to tenure-Career paths in academia. İçinde: Fumasoli, T, Goastellec, G., Kehm, B.M. (eds) *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*. Dordrecht: Springer.

Cambridge Üniversitesi (2016). Senior Academic Promotions Procedure and Guidance

Channah, H. & Berger, L. (2013). The Netherlands. İçinde: Dubois-Shaik, F. & Fusulier, B. (2013) *Academic Careers and Gender Inequality: Leaky Pipeline and Interrelated Phenomena in Seven European Countries* . Gendering the Academy and Research: Combating Career Instability and Asymmetries (Garcia) Working Papers

De Goede, M., Belder, R. & De Jonge, J. (2013). Academic careers in the Netherlands. Rathenau Instituut.

Delf Teknoloji Üniversitesi (2017) Career development

www.tudelft.nl/...tu-delft/...tu-delft/tu-delft...development/

Delf Teknoloji Üniversitesi (2012) TU Tenure Track Policy. A University-Wide Framework For New Assistant Professors At TU Delft

Eurydice (2008). *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Brussels

Freie Universität Berlin (2017). General Information for Applicants Professorships and Junior Professorships

Freie Universität Berlin (2012). Application Guidelines for Professorships and Junior Professorships

Freie Universität Berlin (2010a) Appointment Requirements for Professorships (W 2 & W 3)

Freie Universität Berlin (2010b) Appointment Requirements for Junior Professorships (W 1)

Gazi Üniversitesi (2013) Gazi Üniversitesi Akademik Yükseltme Ve Atama Kriterleri Yönergesi

Griffin, G., Green, T. & Medhurst, P. (2005). The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity: A Comparative Study of Eight European Countries. University of Hull, UK

Huisman, J. & Bartelse, J. (2001). *Academic careers: A comparative perspective*.

<http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf>

Imperial College of London (2017b). Criteria for Promotion (to Senior Lecturer, Reader, Associate Professor, Professor, Professor of Practice)

Imperial College of London (2017c). Criteria for Senior Research Fellows and Principal Research Fellows (Academic and Research Job Family, Levels D & E)

Institute of International Education (2015), “What international students think about U.S. Higher Education: Attitudes and perceptions of prospective students from around the World. *IIE Center For Academic Mobility Research and Impact*. Institute of International Education.

- Kochen, M. M. & Himmel, W. (2000) Academic careers in general practice: scientific requirements in Europe. *European Journal of General Practice*, 6, 62-65
- Kreckel, R. (2017). University career models and international staff mobility. Germany, France, Great Britain, USA and Russia compared. SSRN Electronic Journal. DOI: 10.2139/ssrn.2924590
- Maastricht Üniversitesi (2005) Guidelines for the Appointment, Salary Grading and Promotion of Academic Staff¹ (Richtlijnen aanstelling, inschaling en bevordering Wetenschappelijk Personeel)
- Manchester Üniversitesi (2016). Guidance Notes Criteria for Academic Promotions
- Matthews, D. (2017). Why German educates international students for free. *Times Higher Education*
- Münih Teknik Üniversitesi (2013). Grundsätze für Evaluierungen im TUM Berufungs- und Karrieresystem
- Ortadoğu Teknik Üniversitesi (2014). ODTÜ Öğretim Üyesi Yükseltme ve Atama Kriterleri
- Oxford Üniversitesi (2015). Guidance On The Appointment Of Academic Staff
- Stanchi, A. (2010). The academic career: Traditional schemes and new challenges.
- Utrecht Üniversitesi (2015a). Professor Policy In Brief
- Utrecht Üniversitesi (2015b). State of affairs implementation plan of action HRS4R
- Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi (2016). Guidelines for establishing chairs and appointing and reappointing professors at Wageningen University
- Wageningen Üniversitesi ve Araştırma Merkezi (2012) Guidelines for establishing chairs and appointing and reappointing professors at Wageningen University

EK 7 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyruklarına Göre Sayıları 2014 – 2015

1	AZERBAIJAN	10638	38	MOLDOVA	387
2	TÜRKMENİSTAN	9092	39	MOLDOVA	
3	SURİYE	5560	40	AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ	345
4	İRAN	5302	41	ETYOPYA	328
5	AFGANİSTAN	3672	42	KAMERUN	275
6	IRAK	3033	43	MALİ	271
7	YUNANİSTAN	1826	44	GANNA	264
8	KIRGIZİSTAN	1819	45	BANGLADEŞ	255
9	KAZAKİSTAN	1799	46	SUDAN	226
10	KOSOVA	1237	47	GİNE	206
11	NİJERYA	1176	48	BİLİNMEYEN	197
12	PAKİSTAN	1127	49	GÜNEY KORE	192
13	ÇİN HALK CUMHURİYETİ	1088	50	SUUDİ ARABİSTAN	185
14	KUZEY KIBRIS TÜRK CUM.	1069	51	UGANDA	185
15	RUSYA FEDERASYONU	1048	52	LÜBNAN	184
16	BULGARİSTAN	1011	53	CEZAYİR	178
17	FİLİSTİN	976	54	KONGO	164
18	LİBYA	957	55	NİJER	163
19	SOMALİ	915	56	KARADAĞ	150
20	MOĞOLİSTAN	912	57	TUNUS	149
21	ARNAVUTLUK	775	58	IRAK HAYM.	143
22	MAKEDONYA	748	59	TAYLAND	136
23	ALMANYA	728	60	SENEGAL	135
24	GÜRCİSTAN	705	61	GÜNEY AFRIKA	134
25	YEMEN	678	62	HİNDİSTAN	131
26	ENDONEZYA	670	63	MORİTANYA	129
27	TACİKİSTAN	624	64	CİBUTİ	124
28	SİRBİSTAN	571	65	FRANSA	122
29	ÖZBEKİSTAN	556	66	BİRLEŞİK KRALLIK	121
30	ÜRDÜN	507	67	MALAVİ	119
31	UKRAYNA	487	68	ROMANYA	119
32	FAS	471	69	BURKİNA FASO	108
33	KENYA	443	70	ÇAD	105
34	MISIR	410	71	BURUNDİ	103
35	BOSNA-HERSEK	401	72	ORTA AFRIKA CUM.	102
36	TANZANYA	399	73	MALEZYA	96
37	TANZANIA		74	GAMBİYA	79
			75	MOZAMBİK	78
			76	HOLLANDA	76
			77	RUSYA FED. / ÇEÇEN CUM.	74

78	FİLİPİNLER	64
79	MADAGASKAR	64
80	GİNE-BİSAU	60
81	MYANMAR	58
82	FİLDİŞİ SAHİLİ	57
83	İTALYA	57
84	AVUSTURYA	56
85	KANADA	53
86	GABON	52
87	KOLOMBİYA	52
88	BENİN	50
89	BELÇİKA	49
90	TOGO	46
91	İSRAİL	44
92	JAPONYA	44
93	LİBERYA	44
94	KOMOR ADALARI	43
95	POLONYA	43
96	İSPANYA	42
97	İSVİÇRE	40
98	HAİTİ	39
99	AVUSTRALYA	36
100	SRİ LANKA	31
101	İSVEÇ	27
102	HRVATİSTAN	26
103	BREZİLYA	25
104	KONGO DEM.CUMH.	24
105	SİERRA LEONE	24
106	MACARİSTAN	23
107	MALDİV ADALARI	23
108	PAPUA YENİ GİNE	23
109	KAMBOÇYA	22
110	LİTVANYA	22
111	MEKSİKA	22
112	ÇİN TAYVAN	21
113	VİETNAM	20
114	ANGOLA	19
115	ÇEK CUMHURİYETİ	17
116	MORİTUS	17

117	SLOVAKYA CUMHURİYETİ	17
118	BELARUS	16
119	BİRLEŞİK ARAP EMİR.	15
120	LAOS DEM CUM.	15
121	EKVATOR GİNESİ	14
122	ERITRE	14
123	RUSYA FED. / TATARİSTAN CUM.	14
124	SİRBİSTAN VE KARADAĞ	14
125	VENEZUELA	14
126	ERMENİSTAN	13
127	BAHREYN	12
128	RUSYA FED. / BOŞKORTOSTAN CUM.	12
129	DANİMARKA	11
130	KUVEYT	11
131	NEPAL	11
132	PERU	11
133	SLOVENYA	11
134	SVAZİLİLAND	11
135	NAMİBYA	10
136	BİSSAN (RUANDA)	9
137	İRLANDA	9
138	LESOTO	9
139	SİNGAPUR	9
140	BURMA	8
141	KUZEY KORE	8
142	ŞİLİ	8
143	ESTONYA	7
144	NORVEÇ	7
145	FİNLANDİYA	6
146	LETONYA	6
147	PORTEKİZ	6
148	BOTSVANA	5
149	JAMAYKA	5
150	KATAR	5
151	KUZEY KIBRIS TÜRK CUM.HAYM.	5
152	ARJANTİN	4

153	BAHAMA ADALARI	4
154	FİJİ ADALARI	4
155	PANAMA	4
156	RUSYA FED. / DAĞISTAN CUM.	4
157	SURİNAM	4
158	BELİZE	3
159	BOLİVYA	3
160	BRUNEİ DARÜSSELAM	3
161	DOMİNİK CUMHURİYETİ	3
162	EKVATOR	3
163	HONDURAS	3
164	KÜBA	3
165	SAMOA	3
166	YENİ ZELANDA	3
167	ALMANYA HAYM.	2
168	BOLİVYA HAYM.	2
169	GRENADA	2
170	GÜNEY KIBRIS RUM YÖNETİMİ	2
171	KEYP VERD ADALARI	2
172	MONAKO	2
173	PARAGUAY	2
174	RUSYA FED. / KARAÇAY-ÇERKEZ CUM.	2
175	SAO TOME VE PRİNCİPE	2
176	UMMAN	2
177	VANUATU ADALARI	2
178	BARBADOS	1
179	ÇİN HALK CUMHURİYETİ HAYM	1
180	GUATEMALA	1
181	GÜNEY SUDAN CUMHURİYETİ	1
182	KİRİBATİ ADALARI	1

183	KONGO DEM.CUMH.HAYM.	1
184	LİBYA HAYM.	1
185	MALTA	1
186	RUSYA FED. / HAKASYA CUM. HAYM.	1
187	RUSYA FED. / KABARTAY-BALKAR CUM.	1
188	RUSYA FED. / MORDOVYA CUM.	1
189	RUSYA FED. / TUVA CUM.	1
190	SAINT KİTTS VE NEVİS ADALARI	1
191	SAİNT LUCİA	1
192	SAİNT VİNCENT VE GRANADİNLER	1
193	SAN MARİNO	1
194	SOLOMON ADALARI HAYM.	1
195	TÜRKMENİSTAN HAYM.	1
196	URUGUAY	1
197	VATANSIZ	1