



**BEYİN GÖÇÜ VE YUMUŞAK GÜÇ BAĞLAMINDA TÜRKİYE'DE
YABANCI UYRUKLU AKADEMİSYENLER: BİR ANLATI
ÇALIŞMASI**

Eray Kara

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Eray

Soyadı : Kara

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim Tarihi : 28.06.2022

TEZİN

Türkçe Adı : Beyin Göçü ve Yumuşak Güç Bağlamında Türkiye’de Yabancı Uyraklı Akademisyenler: Bir Anlatı Çalışması

İngilizce Adı : International Academics in Türkiye in the Eye of Brain Drain and Soft Power

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: Eray Kara

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eray Kara tarafından hazırlanan “Beyin Göçü ve Yumuşak Güç Bağlamında Türkiye’de Yabancı Uyruklu Akademisyenler: Bir Anlatı Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Temel Çalık

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Güven Özdem

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Giresun Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Serkan Koşar

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Pınar Ayyıldız

(İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Medipol Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 21/06/2022

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

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Okula başladığım ilk günden bu yana öğrenmenin hazzını almamı sağlayan ailem ve öğretmenlerime öncelikle teşekkürlerimi sunuyorum. Yolumu çizmeme, akademisyen olarak nasıl bir kimlik edinmem gerektiğine ilişkin rehberlik eden, desteklerini yanımda hissettiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Temel Çalık ve Doç. Dr. Serkan Koşar'a bu kadar yakın olabilmenin haklı gururunu yaşıyorum.

Yapıcı eleştiri ve yönlendirmeleriyle doğru adımları atmamı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan, Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Prof. Dr. Güven Özdem, Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, Dr. Betül Bulut Şahin'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Birlikte yürüdüğümüzü her daim hissettiğim kıymetli dostlarım Öğr. Gör. Melike Günbey, Dr. Öğr. Üyesi Barış Eriçok, Dr. Öğr. Üyesi Selda Özbek Karadeniz ve Bekir Alpaslan'a minnet borçluyum.

Evdeki dengeleri alt üst etmeme karşın teşvik ve desteklerini hiç esirgemeyen oğlum Rutkay ve eşim Gürkan Kara'ya teşekkür ederim.

**BEYİN GÖÇÜ VE YUMUŞAK GÜÇ BAĞLAMINDA TÜRKİYE’DE
YABANCI UYRUKLU AKADEMİSYENLER: BİR ANLATI
ÇALIŞMASI
(Doktora Tezi)**

Eray Kara

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2022**

ÖZ

Beyin göçü, bireylerin ve beraberlerindeki bilgi birikimlerinin uluslararası anlamda hareketliliğini ifade etmektedir. Geçmiş yıllarda dünya ekonomilerinin eşitsizliğine vurgu yapan ekonomik yaklaşımlar beyin göçünün olumsuz sonuçlarına odaklanmaktadır. Dolayısıyla beyin göçü az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkeler yönündeki bir göç hareketini ifade etmekte idi. Küresel eşitsizlikleri de beraberinde getiren beyin göçüne ilişkin bu geleneksel yaklaşım olumsuz çağrışımlar ile ilişkilendirilmektedir. Daha güncel ve olumlu bir tablo çizen yeni yaklaşımlar beyin göçü tanımını, beyin hareketliliği olarak güncellenmesine ve dünya üzerindeki her bir ülkenin bir çekim merkezi olabilme potansiyeline katkıda bulunmuştur. Siyasi istikrar, hızlandırılmış yasal düzenlemeler, kapsayıcı toplumsal politikalar ve artan maddi desteklerle gelişmekte olan ülkeler yerel değerlerini birer güç unsuruna dönüştürmeyi başarabilmiş ülke üniversiteleri nitelikli öğrenci ve akademisyenleri ülkelerine çekebilecek yumuşak güç araçları olarak görev yapmaya başlamışlardır. Türkiye de uluslararasılaşma adımları kapsamında yabancı uyruklu öğrenci ve akademisyenleri bünyesine çekmeye çalışan güçlü bir yükseköğretim ağı oluşturarak bölgesel bir güç olma hedefi belirlemiştir. Bu hedef doğrultusunda Türkiye’de bulunan akademisyenlerin Türk yükseköğretim sistemine ilişkin akademik, sosyal, ekonomik ve politik beklenti ve değerlendirmelerinin detaylı bir şekilde ele alınması uluslararasılaşma faaliyetlerine ilişkin bir değerlendirme ortaya sunmakla kalmayacak, Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının duygu ve düşüncelerine ışık tutabilecektir. Bu amaçla bireylerin yaşamlarında bir dönüm noktası olabilecek göç kararlarına ilişkin süreçlerin kendi ifadeleri ile hikâyeleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırma anlatı araştırması deseninde tasarlanmış, kartopu örnekleme tekniğiyle ulaşılan 55 yabancı uyruklu öğretim elemanına ulaşılmıştır. Kronolojik bir düzende gruplara

ayrılan dönemlere ilişkin başlıklar akademik, sosyal, ekonomik, politik, çevresel ve bireysel faktörler açılarından analiz edilmiştir. Araştırma bulguları yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye'ye göç etme kararlarının sırasıyla akademik, ekonomik, politik, sosyal ve çevresel etkenlerden etkilendiğini ve çoğu durumda bu etkenlerden birden fazlasının karar almada etkili olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki yaşamlarına ilişkin değerlendirmelerinde yabancı uyruklu öğretim elemanları akademik yaşama ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler bildirmişler, sosyal anlamdaki en büyük güçlüğü Türkçe konuşamamak olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yaptığı işe devam ederek emekli olana dek çalışmayı hedefledikleri ortaya çıkmıştır. Yaptıkları değerlendirmelere ilişkin detaylar, Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması yönünde çabaları içermekte ve yabancı öğretim elemanlarının ülkeye çekilmesi ve burada kalabilmesi için toplumsal, yapısal ya da örgütsel düzeyde önerileri kapsamaktadır.



Anahtar Kelimeler : Beyin göçü, yumuşak güç, beşerî sermaye, anlatı analizi
Sayfa Adedi : xv + 169
Danışman : Prof. Dr. Temel ÇALIK

**INTERNATIONAL ACADEMICS IN TÜRKİYE IN THE EYE OF
BRAIN DRAIN AND SOFT POWER: A NARRATIVE STUDY
(Ph.D. Thesis)**

Eray Kara

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2022

ABSTRACT

Brain drain refers to the international mobility of individuals and their incorporated human capital. Economic approaches that have emphasized the inequality of world economies in the past years have focused on the negative consequences of brain drain. Therefore, brain drain used to mean a migration movement from underdeveloped countries to developed ones. This traditional approach to brain drain usually associates to global disparities and human capital loss, paving way to negative connotations. New approaches that paint a more up-to-date and positive picture have contributed to updating the definition of brain drain as brain circulation, giving opportunity for every country in the world to be a center of attraction, a hub. With political stability, accelerated legal regulations, inclusive social policies and increasing financial support, developing countries have succeeded in transforming their local assets into a power factor, and the universities of the countries have started to serve as soft power tools that can attract qualified students and academics to their countries. Turkey has set the goal of becoming a regional power by creating a strong higher education network that tries to attract foreign students and academics within the scope of internationalization steps. In line with this goal, a detailed discussion of the academic, social, economic and political expectations and evaluations of the academicians in Türkiye regarding the Turkish higher education system will not only provide an assessment of the internationalization activities, but will also shed light on the feelings and thoughts of the foreign academic staff living in Türkiye. For this purpose, it is important to narrate the processes related to migration decisions, which can be a turning point in the lives of individuals, in their own words. Therefore, this research was designed in a narrative research pattern and 55 foreign lecturers were reached by snowball sampling technique. The titles of the periods divided into groups in a chronological order were analyzed in terms of academic, social, economic, political, environmental and individual factors. Research findings reveal that the decision of foreign academic staff to immigrate to Türkiye is affected by academic, economic, political, social and environmental factors, respectively, and in most cases, more than one of these factors is

effective in decision making. In their evaluations of their lives in Türkiye, international academic staff expressed positive and negative opinions about academic life, and stated that the biggest social difficulty is not being able to speak Turkish. Finally, it was revealed that the majority of the participants aimed to continue their work and work until their retirement. The details of their assessments include efforts to internationalize the Turkish higher education system and include suggestions at the social, structural or organizational level for foreign lecturers to attract and stay in the country.



Key Words : Brain drain, soft power, human capital, narrative analysis
Page Number : xv + 169
Supervisor : Prof. Dr. Temel ÇALIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Beyin Göçü.....	4
Türk Yükseköğretim Sistemi.....	5
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Varsayımlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
Beşerî Sermaye.....	11
Beyin Göçü Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	17
Tarihsel Süreçte Beyin Göçü Olgusu	20

Göç Teorileri	23
Ravenstein'in Göç Yasaları	23
Neo- Klasik Ekonomi Temelli Göç Teorileri.....	25
Merkez – Çevre Teorisi	25
İtme – Çekme Teorisi	26
Hareketliliğe Geçiş Teorisi.....	28
Beyin Göçü Yaklaşımları	30
İnsaniyetçi (Uluslararası) Model	30
Milliyetçi Model	31
Yararlı Beyin Göçü ve Beyin Kazanımı Modeli.....	32
<i>Beyin Dolaşımı ve Bilimsel Diaspora</i>	33
<i>Yükseköğretimde Akademik Hareketlilik ve Türkiye</i>	35
Yumuşak Gücün Kavramsal Çerçevesi	40
Sert Güç ve Yumuşak Güç.....	43
Yumuşak Gücün Kaynakları.....	45
Yumuşak Güç Aracı Olarak Yükseköğretim.....	47
Avrupa Birliği	50
Amerika Birleşik Devletleri	52
Asya.....	54
Beyin Göçü ile İlgili Çalışmalar	57
Yumuşak Güç ile İlgili Çalışmalar	60
BÖLÜM III	65
YÖNTEM.....	65
Çalışma Grubu	67
Veri Toplama Araçları	69
Yaşam Öyküleri	69
Dokümanlar.....	71
Araştırmacının Alan Notları.....	72
Veri Toplama Süreci.....	72
Veri Analizi.....	73
Güvenirlilik.....	75
Sınırlılıklar	78
BÖLÜM IV	79

BULGULAR	79
Katılımcıların Türkiye'ye Göç Etmeden Önceki Yaşamlarına İlişkin Bulgular..	79
Akademik Yaşam.....	80
Ekonomik Durum	83
Politik Ortam	85
Sosyal Yaşam.....	86
Katılımcıların Türkiye'deki Deneyimlerine İlişkin Bulgular	87
Akademik Yaşam.....	88
Ekonomik Durum	94
Politik Ortam	96
Sosyal Yaşam.....	99
Katılımcıların Türkiye'ye İlişkin Değerlendirme ve Gelecek Planları.....	104
Akademik Yaşam.....	104
Ekonomik Durum	107
Politik Ortam	108
Sosyal Yaşam.....	111
Bireysel Değişimler	113
Türkiye'nin Yükseköğretimde Beyin Göçü ve Kazanımı Politikalarına İlişkin	
Bulgular	114
BÖLÜM V	116
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	116
Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanlarının Türkiye'ye Göç Kararındaki	
Etkenlere İlişkin Tartışma	116
Akademik Etkenler.....	117
Sosyal Etkenler.....	122
Ekonomik Etkenler.....	123
Politik Etkenler	124
Çevresel Etkenler.....	125
Akademisyenlerin Türkiye'de Buldukları Döneme İlişkin Değerlendirme ve	
Önerilerine İlişkin Tartışma	126
Türkiye'deki Akademik Hayata İlişkin Değerlendirme ve Öneriler	127
Türkiye'deki Sosyal Yaşama İlişkin Değerlendirme ve Öneriler	131

Türkiye'nin Ekonomik ve Politik Koşullarına İlişkin Değerlendirme ve Öneriler.....	133
Türkiye'nin Beyin Göçü Politikalarına İlişkin Tartışma.....	136
Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Yumuşak Güç Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma.....	138
Politika Yapıcılar İçin Öneriler.....	141
Araştırmacılar İçin Öneriler	142
KAYNAKLAR.....	144
EKLER	165
Ek 1. Life Story Form - The Push – Pull Factors of Brain Circulation and the Assessment of the Turkish Higher Education System as a Soft Power Tool.....	166
Ek 2. Beyin Göçünün İtici – Çekici Faktörleri ve Türk Yükseköğretim Sisteminin Yumuşak Güç Unsuru Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Yaşam Öyküsü Formu	168
Ek 3. Etik Kurul Raporu.....	170

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Nesillerine göre Üniversiteler ve Üstlendikleri Roller</i>	3
Tablo 2. <i>İlgili Araştırmalar</i>	62
Tablo 3. <i>Çalışma Grubu</i>	69
Tablo 4. <i>Katılımcıların Türkiye'ye Gelmeden Önceki Yaşam Öykülerinde Tekrar Eden Örüntüler</i>	80
Tablo 5. <i>Katılımcıların Türkiye'deki Deneyimlerine İlişkin Özet Tablo</i>	88
Tablo 6. <i>Katılımcıların Türkiye'ye İlişkin Değerlendirme ve Gelecek Planları</i>	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Türkiye'nin yükseköğretim harcamalarının OECD'ye göre durumu	141
<i>Şekil 2.</i> Merkez – çevre teorisi.....	26
<i>Şekil 3.</i> Göçün faktörleri	27
<i>Şekil 4.</i> YLSY programını tamamlayarak göreve başlayan öğretim elemanları	37
<i>Şekil 5.</i> Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğretim üyeleri (İlk 10 ülke).....	40
<i>Şekil 6.</i> Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanları için kültürleşme başlıkları.....	132

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

M.Ö.	Milattan Önce
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın teorik altyapısına ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Ülkelerin kalkınma ve refah düzeylerinin artırılmasında beşerî sermayenin rolü ve önemi, yumuşak güç ve araçları ve beyin göçüne ilişkin kavram ve yaklaşımlar bu kısımda tanıtılmıştır. Araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi ve önemli tanımlar da bu başlık altında yer almaktadır.

Problem Durumu

Latince “informato” kökünden gelen bilgi kavramı, “biçim verme”, “biçimlendirme” ve “haber verme” anlamlarını içermektedir. Bilgi, düşünme, yargılama, akıl yürütme, okuma, gözlem ve deney yoluyla elde edilen “düşünsel ürün” ya da “öğrenilen şey” olarak tanımlanmaktadır (Öğüt, 2003). Belirli bir süreçten geçerek işlenen bilgi, yönetsel kararlar almada, kestirimler aracılığıyla stratejik bir önemi olan veri anlamına gelmektedir. İşlenerek veri haline gelen bilginin güce dönüşmesi kurumsal ya da iç politikalara yön veren bir güce dönüşebilmektedir. Kogan'ın (2007) işaret ettiği gibi bilimsel bilgi belli bir kesimin var olmasına ya da ününü korumasına yardım edebilen kurumsal veriler olarak önemini koruyabilmektedir. İkinci düzeyde ise bilim insanları, meslektaşları olmayan bireyler ile çalışmalarının toplumun sağlığına ve paylaştığı ortak anlamlara yaptığı katkıları ikna çabası içerisindedir. Bu düzeyde elde edilen bilgi, benzer epistemolojik ideolojiyi paylaşan kişi veya gruplarca değerlendirilmekte, bilimsel alanların dışında da bu bilgilerin gerekli ve yararlı olduğunu ifade ederek ‘alıcı’ bulabilmektedir. Günümüzün bilgi yaklaşımını yansıtan bu tablo, Orta Çağda hüküm süren bilginin tanrının bir hediyesi olduğu ve satılamayacağı (*scientia donum del est, unde vendi non potest*) anlayışından oldukça farklıdır.

Bilginin en eski üretici ve tüketicisi olan üniversitelerin misyonu da toplumsal ve siyasi hareketlere bağlı olarak bu değişime ayak uydurmuştur. Üniversitelerin uzun geçmişi göz

önünde bulundurulduğunda temelde üç aşamadan geçtiklerini söylemek mümkündür. İlk kurulan üniversitelerin temel amacı eğitim vermek iken, sanayi toplumunun gereksinimlerini karşılamak için araştırmacı misyonunu yüklenmiş ve bugün gelinen noktada ekonomik ve toplumsal kalkınmaya doğrudan katkı sağlayan aktörler olarak varlıklarını sürdürmektedirler (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012). Ortaçağ'da üniversitelerin sorumluluğu geçmişten gelen temel bilgiyi yeni nesillere aktarmak iken, feodalizmin çökmesiyle kurulan ulus devlet düzeninde bu sorumluluk bilgiyi bürokratik yapılara hizmet edebilecek, teknik bilgi ve becerilere sahip aynı zamanda laik bireylerin yetiştirilmesi olarak değişim göstermiştir (Scott, 2006). Rönesans ile gelen yeniden doğma fikri, üniversitelerin yeniden şekillenmesine yol açmıştır (Burke, 2010). Hümanizmin öncüsü araştırmacıların çabaları ve sanayi toplumunun ihtiyaçlarıyla şekillenen üniversiteler, daha özgür, daha çeşitli araştırmalar yapabilen bilgi merkezlerine dönüşmüşlerdir (Scott, 2006). Gerek öğrencilerin gerek öğretim elemanlarının dilediği konuyu çalışabilmesine imkân veren Humboldt modeliyle de anılan bu araştırma özgürlüğü, ikinci nesil üniversite kavramını ortaya çıkarmıştır. Üçüncü nesil üniversiteler ise, neo liberal politikalar, devlet – özel sektör, küreselleşme ve ideolojiler ile karakterize edilerek (Deniz, 2020) üniversitelere girişimcilik sorumluluğu vermiştir. Üniversitelerin kuruluşundan itibaren edindikleri rol ve sorumluluklar Tablo 1’de belirtilmiştir:

Tablo 1

Nesillerine göre Üniversiteler ve Üstlendikleri Roller

	Birinci Nesil Üniversiteler	İkinci Nesil Üniversiteler	Üçüncü Nesil Üniversiteler	Dördüncü Nesil Üniversiteler	Beşinci Nesil Üniversiteler
Hedef	Eğitim	Eğitim ve araştırma	Eğitim, araştırma ve bilgi işleme	Eğitim, bilgi işleme ve proaktif ekonomik büyüme	Eğitim, bilgi, iletişim teknolojileri yoluyla e-dünya uzmanlığı
Rol	Gerçek bilginin korunması	Doğa bilinci	Katma değer üretimi	Stratejik hedeflerin ortaya koyma ve yerli ekonominin lokomotif olma	Öğrencilere e-dünya için gerekli yaşam boyu becerileri kazandırma
Kazanım	Meslek erbapları	Meslek erbapları ve bilim insanları	Meslek erbapları, bilim insanları ve girişimciler	Meslek erbapları, bilim insanları girişimciler ve rekabet edebilen yerel ekonomi	Uzmanlık, yaşam boyu öğrenme becerileri, e-dünyada rekabet edebilirlik
Dil	Latince	Resmî dil	İngilizce	Çok dilli (Resmî dil ve İngilizce)	Çok dillilik
Yönetim	Rektör	Yarı zamanlı çalışan bilim insanları	Profesyonel yöneticiler	Profesyonel yöneticiler ve yerel uzmanlar	E-yönetim sistemleri

Kaynak: Wissema (2009) tarafından oluşturulan tabloya araştırmacı tarafından beşinci nesil üniversiteler eklenmiştir. Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university managing the university in transition*. Edward Elgar Publishing.

Küresel yarışta aktif bir rol edinen üniversiteler öğretme, araştırma ve toplum hizmeti rollerinin yanı sıra uluslararası birer aktör haline gelmişlerdir. Bilginin, ticareti yapılabilen bir metaya dönüşmesi (Varghese, 2008) bilimi ironik biçimde (daha) değerli kılmış, bilginin üreticisi ve tüketicisi olmak üniversitelerin gücünü ortaya çıkarmıştır. Aslına bakılırsa, evrensel yapıda bir ürünü ortaya koyuyor olmak üniversiteleri tüm zamanlarda değerli kılmaktadır. Ancak bilginin hızlıca işlenerek ekonomilere yansıdığı günümüz dünyasında üniversitelerin sahip olduğu gücün, hükümetlerce işlenmesi beşerî sermayenin önemini ortaya çıkarmış, yükseköğretimin yumuşak güç aracı olarak değerlendirilmesi sonucunu doğurmuş ve bu bağlamda bilimsel hareketlilik süreçleri özel bir ilgiyle ele alınmaya başlanmıştır. Nitekim son yıllarda yapılmış olan araştırmalar da bunu destekler niteliktedir (Fahey & Kenway, 2010; Kim, 2010; Marginson, 2004).

Yüksek nitelikli beşerî sermayenin hareketliliği üniversitelerin bulunduğu ülkenin sosyal ve ekonomik gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan ilgilidir. Buradaki gelişmişlik ifadesi bireyler tarafından sarf edilen çabalarının sonucu olarak yaşam standartlarının yükselmesi (Yeom, 2019) anlamına gelmektedir. Beşerî sermaye, hayatı boyunca bireye yapılan yatırımlarla şekillenmektedir. Bu yatırımlar bireyin kendisi ya da ailesi tarafından yapıldığı gibi, işvereni

ya da devlet tarafından da yapılan yatırımlar olarak üç farklı kaynaktan beslenmektedir. Bireyin kendisi ve ailesi tarafından yapılan yatırım, eğitim giderlerini ve zorunlu eğitim süreci nedeniyle bireyin işgücü olarak istihdama katılmamasından kaynaklanan maliyeti kapsamaktadır. Bahse konu maliyet aile tarafından karşılanmaktadır. İşveren tarafından yapılan yatırım mesleki olarak bireyin kariyer gelişimini destekleyen eğitim harcamalarını kapsamaktadır. Devlet yatırımları ise bireyin eğitim hayatı boyunca kamu kapsamında karşılaması gereken eğitim masraflarını ifade etmektedir (Eser & Gökmen, 2009).

Görüldüğü gibi birçok kaynaktan beslenen ve uzun vadeli yatırımlar gerektiren beşerî sermayenin etkili kullanılması da oldukça önemli bir unsurdur. Buna rağmen, gelişmekte olan ülkeler için sahip oldukları beşerî sermayeyi etkili kullanmak her zaman mümkün olmamaktadır (Şimşek, 2006). Uygun nitelikte istihdam koşullarının olmaması, yaşam standartlarının beklenenin altında kalması, ücret eşitsizliği ve düşük motivasyon gibi gerekçeler beşerî sermaye karşısında fiziki sermayenin yetersiz kaldığını göstermekte ve bu durum bireyleri uluslararası hareketliliğe, bu araştırma kapsamında ele alındığı üzere beyin göçüne sevk etmektedir.

Beyin Göçü

Beyin göçü, 1960'lı yıllardan itibaren etraflıca ele alınan ve tanımlanan bir olgudur. Bu yıllarda İngiltere'den Kuzey Amerika'ya göç eden bilim insanları ve nitelikli işgücü, akademisyenlerin dikkatini çekmiş ve beyin akımı (brain drain), beyin göçü (brain migration) ve yeteneklerin göçü (migration of talent) gibi kavramlarla ikame edilmeye çalışılmış, ancak beyin göçü ifadesi, söz konusu tüm kavramların kapsamını en iyi yansıtan olgu olarak kabul görmüştür (Beine, Docquier & Rapoport, 2001; Sağırılı, 2006). Kavram, zaman içinde, küreselleşmenin ve ona ilişkin paradigmalardan da etkisiyle beyin hareketliliği ya da beyin dolaşımı isimlerini almıştır (Altbach, 2013; Cao, 1996). Farklı isimlerle ele alınan bilimsel hareketlilik, yumuşak güç değişkenleri arasında yer almaktadır (Yang, 2010). Başlangıçta merkez konumdaki ülkeler ardında güçlenen çevre ülkeler bilimsel çekim merkezleri haline gelmişler, yeni güç alanları yaratmışlardır. Bilimin ve gelişmenin yönünde ilerleyen ve insanlık tarihi kadar eski olan bu hareketlilik ve eğitim merkezleri küreselleşme ile hız kazanmıştır. Küreselleşme sürecine giren her şey değişmektedir. Bu süreçte küresel olan yerleşmekte, yerel olan ise küreselleşmektedir (Cowen, 2009). Haliyle benzerlik ve farklılıklar birlikte var olmakta ve birlikte gelişmektedir (Schulte, 2012). Bahsi geçen evrim

sürecinde, toplumsal çatışmalar yaşanabilmekte ya da politik düzeyde alınan kararların toplumsal hayatta beklenen karşılıklarında aksaklıklar yaşanabilmektedir. Aksaklıklar tanıksal veya yorumsal epistemik adaletsizlikten kaynaklanabilmektedir. Tanıksal yönden ele alınan epistemik adaletsizlik bireylerin sahip olduğu kalıp yargı ve tutumlarla doğrudan ilgili olup herhangi bir ırkın, cinsiyetin ya da diğer bir farklılığın eşit derecede temsiline fırsat vermemekten, görmezden gelmekten ya da duymamaktan meydana gelen durumdur. Yorumsal epistemik adaletsizlik kitlelere özgü önyargılar ya da kavram eksikliğinden meydana gelmektedir. Buna göre toplum, yabancı olduğu kavramı anlamakta sorun yaşayabilecek ve muhakeme becerisi, kavrama yabancılığından ötürü yetersiz kalabilecektir (Fricker, 2017). Ancak, hareketliliği deneyimleyen kişi ve kurumlar uzlaşma, hoşgörü ve bireysel özgürlüklere saygıya dayalı sosyal ve örgütsel yapıları daha kolay inşa edebilmeleri sayesinde olası adaletsizliklerin önüne geçilebilecektir.

Türk Yükseköğretim Sistemi

Küresel rekabette yerini alabilmek adına Türkiye özellikle son yıllarda beşerî sermayenin ülke kalkınmasındaki itici gücünü artırmayı hedefleyen politikalar kapsamında yükseköğretim sistemini nicelik ve nitelik yönden güçlendirecek politika adımlarına hız vermiştir. Türkiye’de 129 devlet, 74 vakıf ve 4 vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır. 2020 – 2021 YÖK verilerine göre Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında okuyan (ön lisans, lisans ve lisansüstü) 8.240.997 öğrenci ve görev yapmakta olan 184.898 öğretim elemanı (profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi) bulunmaktadır (YÖK, 2022). Yükseköğretim sisteminde kayıtlı öğrencilerin 142.998’ini yabancı uyruklu öğrenciler ve görev yapmakta olan öğretim elemanlarının 3325’ini yabancı uyruklu akademisyenler oluşturmaktadır (YÖK, 2021). Örneğin, bölgesel bir eğitim merkezi olmak yolunda Türkiye ile benzer hedefleri olan ve aynı coğrafyadan öğrenciler için çekim merkezi olan Rusya Federasyonu’nun yaklaşık dört milyon öğrencisinin 315 bini yabancı uyrukludur (Statista, 2021). Alman üniversitelerine kayıtlı bulunan üç milyon öğrencinin 320 bini yabancı uyrukludur (DAAD & DZHW, 2020). Veriler Türkiye’nin yükseköğretim ağının oldukça geniş olduğunu ve insan kaynağına yapılan yatırımın önemsendiğine işaret etmektedir. Beşerî sermayeye yapılan yatırımın büyüklüğü kalkınma hızını belirlemede, ekonomik ve toplumsal hayatta kaydedilen ilerlemeler uluslararası rekabette güç sağlamaktadır.

Uluslararası rekabete güç sağlayan beşerî sermaye yatırımları güç kullanımının yapıcı bir şekline örnek gösterilebilir. Zira güç, istenen sonuçlara ulaşmak adına insan davranışlarını etkileyebilme becerisidir ve gücün kullanılması farklı şekillerde tezahür edebilir. Geleneksel olarak askeri ve ekonomik yaptırımlarla sembolize edilen sert güç, küreselleşme ile kabuk değiştirmiş ve bireylerin tercihlerini etkileyen ve davranışlarını değiştiren bir yapıya bürünerek daha yumuşak bir güçten söz edilmeye başlanmıştır. Yumuşak güç kavramının ortaya çıkması M.Ö. 6. yüzyıla dek eski bir tarihe dayansa da davranışsal çıktılarıyla tanımlanması ilk olarak Joseph Nye (1990) tarafından ülkelerin askeri ya da ekonomik yaptırım kullanmaksızın, kültürel özellikler, değerler ve politikalarını diğerleri için çekici hale getirmesi olarak tanımlanmıştır.

Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin yumuşak güç olarak önemli bir role sahip olduğunu belirten Nye, yumuşak gücün, bireylerin tercihini etkileyebildiği gerçeğinden yola çıkarak, öğrenci değişimleri ve kültürel değişim programları bu türden gücün inşasına önemli ölçüde katkı sağlayan örnekler olarak belirtmektedir.

Güç kullanımını sert ve yumuşak güç olarak ikiye ayırmak mümkündür. Sert güç yaptırım ve yolsuzluktan beslenerek zorlama, emir, teşvik gibi eylemleri harekete geçirmektedir. Buna karşın yumuşak güç kurumlar ve diğer aktörlerce yaratılan çekici ve cezbedici değerler aracılığıyla kültür ve politikaların inşasına ve kamu diplomasisi aracılığıyla güç unsurunu bireyler için tercih edilir kılabılır. Güç kullanımı, bireylerin davranışlarına yön verebilmektedir. Zorlama, ödül, ceza ve rüşvet araçlarıyla emir olarak algılanan bir davranış; iyi bir planlama, kurumların beraber hareket etmesi ile çekici hale getirilerek değer yüklenebildiğinde bireyler için tercih haline gelebilmektedir. Buradan hareketle ülkelerin yükseköğretim kurumlarının yarattıkları öğrenme ortamları, örgüt kültürleri, politik ve etik değerleri diğerlerine çekici hale geldiğinde yumuşak güç unsurlarının işlevsel hale geldiğini söylemek mümkündür.

Yumuşak güç unsurlarından biri olarak tanımlanan yükseköğretim kurumlarına ilişkin politikalar Türkiye’de merkezi bir yapı tarafından yapılmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan stratejik planlar, üniversiteler tarafından uygulamaya koyulmaktadır. YÖK, Avrupa kıtasında atılan uluslararasılaşma faaliyetlerine aktif katılım göstermiş, strateji belgeleriyle gelecek vaat eden bir paydaşa dönüşmüştür. 2000’li yıllar ile başlayan uluslararasılaşma faaliyetleri, Türk yükseköğretim kurumlarını giderek daha çok tercih edilen çekim merkezlerine dönüştürmüştür. Özellikle Yeni YÖK çalışmaları kapsamında yürütülen projeler aracılığıyla Türkiye, Avrupa Birliği aday ülkesi olarak

Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde adımlar atmış, uluslararasılaşma yolunda ilerlemeler kaydetmiştir. Neo liberal politikaların etkisiyle politize olan yükseköğretimin içeriği (paradigması) ve finansmanı değişmiş; geleneklerinden uzaklaşarak pazarlanabilir bir araca dönüşmüş ve bu süreçte akademisyenlerin en büyük rolü oynadığı görülmüştür (Deniz, 2020). Bu çabalar neticesinde Türkiye yükseköğretim sistemi ile küresel alanda görünür hale geldiği ve yabancı uyruklu öğretim elemanlarının bu görünürlikte önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Bu görünürlük sayesinde, komşu ülkelerde meydana gelen değişiklikler - Sovyetler Birliğinin dağılması, Avrupa Birliği adaylığı, Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da meydana gelen siyasi hareketlilik, önce Irak ardından Suriye'deki savaş - Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarını bu coğrafyalardaki nitelikli insan gücü için cazip hale getirmiştir. Türkiye'nin bulunduğu coğrafyadaki siyasi hareketlilik ve savaşlar, uluslararasılaşma faaliyetleri ile birleştiğinde, Türk üniversiteleri birçok yabancı uyruklu akademisyen için cazip hale geldiği düşünülmektedir.

1984'te Türkiye'de 173 yabancı uyruklu akademisyen bulunmakta iken 2000'de 851, 2014'te 2944, 2018'de 3203 ve 2019-2020 akademik yılında 1370'i kadın, 1955'i erkek olmak üzere toplamda 3325 yabancı uyruklu akademisyen bulunmaktadır (YÖK, 2021). Bu akademisyenlerin hareketliliği, Türkiye'deki yaşamlarına ilişkin akademik, sosyal, politik ve ekonomik değerlendirme ile gelecek planlarının Türkiye'nin yumuşak güç stratejileriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Göç teorileri ve yaklaşımları çerçevesinde ve Türkiye'nin mevcut politikaları ışığında Türk yükseköğretim kurumlarında görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının göç hikâyelerine ilişkin bir değerlendirme yapmayı hedefleyen bu çalışma Türkiye'nin akademik, ekonomik ve toplumsal hayatına ışık tutabilecektir. Bu sayede yükseköğretiminin yumuşak güç olarak kullanımına ilişkin eylem planları ve yükseköğretim politikalarının akademik hareketliliği nasıl etkilediğine ilişkin çıkarımlar yapılabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, beşerî sermaye ve beyin göçü odağında yumuşak güç unsuru olarak yükseköğretimin değerlendirilmesidir. Bu genel amacı gerçekleştirmek üzere, çalışma iki aşamadan oluşacaktır. İlk basamakta, beyin hareketliliğini destekleyen uygulamalar yürüten Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) mevcut beyin hareketliliği politika ve uygulamaları analiz edilmek istenmektedir. Bu şekilde Türk yükseköğretiminin yumuşak

güç unsuru olma yolunda kaydettiği ilerlemelerin politika düzeyinde nasıl ele alındığı belirlenebilecektir. İkinci olarak, Türkiye’de en az bir yıl süreyle çalışmakta olan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda beyin göçü ve kazanımı politika önerileri geliştirilerek, Türkiye’nin yükseköğretim sistemini yumuşak güç unsuru olarak kullanma süreci değerlendirilecektir. Bu sayede, Türk yükseköğretim sistemi aracılığıyla yumuşak güç ağını güçlendirmesine yönelik kapsamlı bir çalışma yürütülmesi ve gelecekteki beyin göçü politikalarına katkı yapılması hedeflenmektedir. Yumuşak güç kavramı, ülkelerin yetkinlikleri, değer ve kültürünü içermektedir. Bir devletin politik ve ekonomik anlamda büyümesi, o ülkenin çekici değerini artırmaktadır. Eğitim, bahsi geçen büyüme alanlarının yanı sıra demokratikleşme, toplumsal kalkınma ve teknoloji alanlarında yaşanan iyileşmelerin de başlıca kaynağıdır. En üst basamakta bulunan yükseköğretimin, küreselleşme, karşılıklı bağımlılık ve çok kültürlülük gibi birden çok talebe cevap vermesi gerekmektedir ve bu kurumlar uluslararasılaşma çabalarını zorunlu olarak politikalarına dâhil etmelidir (Gacel-Ávila, 2005). Bu amaçlarla aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır:

1. Yabancı uyruklu akademisyenlerin Türkiye’ye göç hikâyelerindeki politik, ekonomik, sosyal – kültürel ve akademik etkenler nelerdir?
2. Yabancı uyruklu akademisyenlerin Türkiye’nin akademik, sosyal, ekonomik ve politik hayatına ilişkin deneyim, değerlendirme ve önerileri nasıldır?
3. Türkiye’nin, yükseköğretimde beyin göçü ve kazanımına ilişkin yürüttüğü geçmiş ve mevcut politikalar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Levin'in (1999) belirttiği haliyle küreselleşmenin yükseköğretimdeki yansımaları şu şekildedir: Uluslararasılaşma (öğrenciler, müfredat, program), kamusal kaynaklar, özel sektör ilişkileri, teknoloji ve canlı etkileşimler, üretim ve etki, rekabet, işgücünde meydana gelen değişimler, devlet müdahalesi, ortaklıklar, işbaşında eğitim ve metalaşma. Küreselleşmenin beraberinde getirdiği bu talepleri yerine getirerek küresel yeterliklere sahip bireylerin nitelikli işgücüne katılabilmesi için yükseköğretimin yetişmiş insan kaynağına olan ihtiyacı devam etmektedir. Kıt kaynaklarla yatırım yapılarak elde edilen beşerî sermayenin hareketliliğini (beyin göçü) en aza indirmek ve uluslararası araştırmacıların tercih ettiği bir ülke konumuna gelmek Türkiye’nin dış politikasında yumuşak güç unsuru

olarak yükseköğretim sistemini kullanabilmesinin önünü açacağı düşünülmektedir. Bu sayede, öğrenci, araştırmacı ve öğretim elemanları için güvenli, şeffaf ve yenilikçi bir araştırma ortamına da sahip olunabilecektir.

Alanyazın incelendiğinde beyin göçüne ilişkin çalışmaların kısıtlı ve itici – çekici güçlere odaklandığı görülmektedir. 11. Kalkınma Planı eğitim hedeflerini kapsayan 575. madde, beyin göçünün nedenlerinin analiz edilerek nitelikli işgücünün ülkemizde kalmasına yönelik çalışmalara yer verilmesine ilişkin gereklilik yer almaktadır (SBB, 2019). Beyin göçünün nedenlerinin kapsamlı bir şekilde araştırılmasının önemi vurgulanmaktadır. İlgili alanda izlenen akademik çalışmalar genel olarak, yurtdışında bulunan öğrenciler, yurda dönen ya da halen yurtdışında bulunan akademisyenlerin görüşlerine başvurmuştur. Türkiye’de bulunan uluslararası öğretim elemanlarının görüşleri ışığında elde edilen bulgular oldukça azdır. Buradan hareketle, mevcut çalışma mevcut beyin göçü politika ve uygulamalarını değerlendirerek ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının görüşlerine başvurmak suretiyle kapsamlı bir değerlendirme gerçekleştirmeyi ve beyin göçü ve kazanımına ilişkin politika önerileri ile alanyazına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Varsayımlar

Bu araştırmada elde edilecek verilerin Türk yükseköğretim sisteminin yumuşak güç olarak kullanılmasına ve bu bağlamda beyin göçüne ilişkin kapsamlı bir değerlendirme sunacağı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın ilk sınırlılığı tüm dünyayı etkisi altına alan Covid – 19 pandemisidir. Dolayısıyla, yüz yüze yapılması planlanan görüşmeler, araştırmacı ve katılımcıların sağlık tedbirleri kapsamında büyük oranda çevrim içi yürütülmüştür. İkinci sınırlılık, yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye’de sahip oldukları politik, ekonomik ve akademik yaşantıları hakkında konuşma konusunda kendilerini rahat ve güvende hissetmemiş olmalarıdır. Bu sınırlılık birden çok defa görüşme ve etik kurul onayının sunulması ile aşılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, 2020 – 2021 akademik yılında Türkiye’de görev yapmakta olan ve görüşlerini araştırmacıyla paylaşmaya gönüllü olan katılımcılardan elde edilen veri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yumuşak güç: Ülkelerin askeri ya da ekonomik yaptırım kullanmaksızın, kültürel özellikler, değerler ve politikalarını diğerleri için çekici hale getirmesidir (Nye, 2017).

Beşerî sermaye: İşgücünün bilgi birikimi ve beceri gücünü ifade eder (Şimşek, 2006).

Beyin göçü: Bir ülkenin beşerî sermaye birikiminin uluslararası göç hareketleriyle kaybedilmesidir (Durmaz, 2018).

Beyin kazanımı: Geçmişte çeşitli nedenlerle ülkeden ayrılan beşerî sermaye stokunu tekrar ülkeye kazandırarak mevcut beşerî sermaye stokunu artırmaktır (Durmaz, 2018).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde beşerî sermaye kuramı, beyin göçü ve yumuşak güç kavramlarına ilişkin teorik temellere yer verilmiştir.

Toplumsal Kalkınma ile Beşeri ve Entelektüel Sermaye İlişkisi

17. yüzyılda William Petty, daha sonraları beşeri sermaye olarak adlandırılacak olan görüşlerini ortaya atarak geleneksel olarak toplumsal kalkınmaya çalışanların üretkenliğini tartışan görüşlerden farklı bir boyut kazandırmıştır. Petty'nin, sayısal hesaplamaların yanı sıra *çalışanların değerini* denkleme kazandırması Adam Smith'in (1776) çalışanların bilgi ve becerileriyle güçlenen üretim sürecini etraflıca tanımlamasının önünü açmıştır. 1890 yılına gelindiğinde Alfred Marshall (1890) en değerli yatırımın insana yapılan yatırım olduğunu söylediğinde halen beşeri sermaye olarak adı telaffuz edilmemesine karşın teori giderek güçlenmiştir. Irving Fisher sermaye teorisini açıkladığında bugün bildiğimiz beşeri sermayenin temellerini atmıştır (Fisher, 1906). Belli bir zamanda var olan birikim stoğu sermaye; belli bir süre içinde gerçekleşen hizmet alımı ise gelir olarak adlandırılmıştır. Böylece Fisher, 'her şey dâhil' bir anlayışın önünü açarak maddi, finansal ya da somut olarak nitelendirilen kaynakların insan bilgi ve becerisi olmadan sadece sermaye olarak kalacağını vurgulamıştır.

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından toplumda başlayan dönüşüm, beşerî sermaye kavramını iktisadi büyüme ve kalkınma kavramlarıyla ilişkilendiren çalışmalara duyulan gereksinimle teorinin güçlenmesini sağlamıştır. Bireyin eğitimine yapılan yatırımlar yoluyla beşerî sermayenin istenen doğrultuda şekillendirilebilmesi, nitelikli insanı bilgi toplumunun simgesi haline getirmiştir (Doğan & Şanlı, 2003). Bu toplumsal koşullardan beslenen Theodore W. Schultz (1960) eğitimi bir sermaye oluşturma aracı olarak değerlendiren beşerî sermaye kuramının teorik çatısını oluşturmuştur. Bireyin aldığı eğitim, bireyi oluşturan

unsurlardan biri haline geldiğinden bunu insan sermayesi (beşerî sermaye) olarak adlandırmıştır. Bireyin ayrılmaz bir parçası haline gelen bu birikimin alınıp satılması olanaksızdır, ancak bu birikimin sunduğu hizmetler sayesinde büyüme sağlanabilmektedir. Büyümenin getirisi olarak artan milli gelir, eğitime daha fazla yatırım anlamına gelmekte, bu yatırımlar da beşerî sermaye birikimine katkıda bulunmaktadır. Zaman içinde, yatırımın fiziki sermayeye yönlendirilmesini vurgulayan büyüme modelleri beşerî sermayenin katkısı ile zenginleşerek içsel büyüme modelinin temellerini atmıştır (Romer, 1986). Bu büyüme modelinde yatırımın önemine dikkat çekilmiş, büyümeyi artıracak en büyük etkenin beşerî sermaye olduğu belirtilmiş, bu sayede yeni teknoloji, icat ve yeniliklerin ivme kazanabileceği vurgulanmıştır. Uygulamalı çalışmalar da beşerî sermayenin ekonomik büyümeyi artırdığına ilişkin göstergelere ulaşmıştır.

Bireye yapılan yatırım neticesinde elde edilen kazanımların göstergelerini tespit etmek güç olsa da (Schultz, 1960), okul öncesi eğitimin (Dickens, Sawhill & Tebbs, 2006), toplumun sağlık düzeyinin yükselmesinin (Mazgit, 2002) ve işgücü akımının (Şimşek, 2006) beşerî sermaye birikiminin göstergeleri olarak kabul edilebileceğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Attanasio (2015), beşerî sermayenin oluşumunu erken çocukluk döneminde bireye yapılan yatırımların şekillendirdiğini öne sürmektedir. Ebeveynlerin amaçları, eğitim düzeyleri, eğitime dair değer ve yargıları, kaynaklarını kullanma biçimleri ve çocuklarına yapacakları yatırıma ilişkin inançları beşerî sermayenin en erken belirleyicileri olarak ele alınmaktadır. Cinsiyet rolleri, çocuklara karşı ebeveynlerin tavırları, birlikte yapılan etkinlikler, oyuncak ya da kitap satın alma veya çocuklara bire bir özel ders verecek öğretmenler tutmaya kadar giden geniş bir yelpazeden anne – babaların çocukları için yaptıkları seçimlerin beşerî sermaye oluşumunda hayati öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bireye yapılan yatırımların sadece ekonomik göstergelere indirgenemeyeceğini söyleyen ve sermaye birikimini sosyal ve kültürel bir birikim olarak ele alan Bourdieu'ye göre (1986) beşerî sermayenin artırılmasına yönelik adımlar ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre farklılık gösterebilmekte ve toplumdan bağımsız düşünülememektedir. Örneğin, beşerî sermaye birikimi açısından dünyanın en az gelişmiş bölgesi olarak Afrika'da yapılan bir çalışma, erken çocukluk döneminde sunulan fırsatlardan ziyade eğitim ve sağlık sektöründe atılacak adımlara, kısa vadede nitelikli kurumlar ve alt yapı iyileştirmelerini beşerî sermayenin göstergeleri olarak kabul eden bulgulara ulaşmıştır (Shuaibu, 2016). Buradan hareketle, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve kaynakları dâhilinde, orta ve uzun dönemde hedeflerine ulaşabilmesi için belirli şartları sağlaması gerekmektedir.

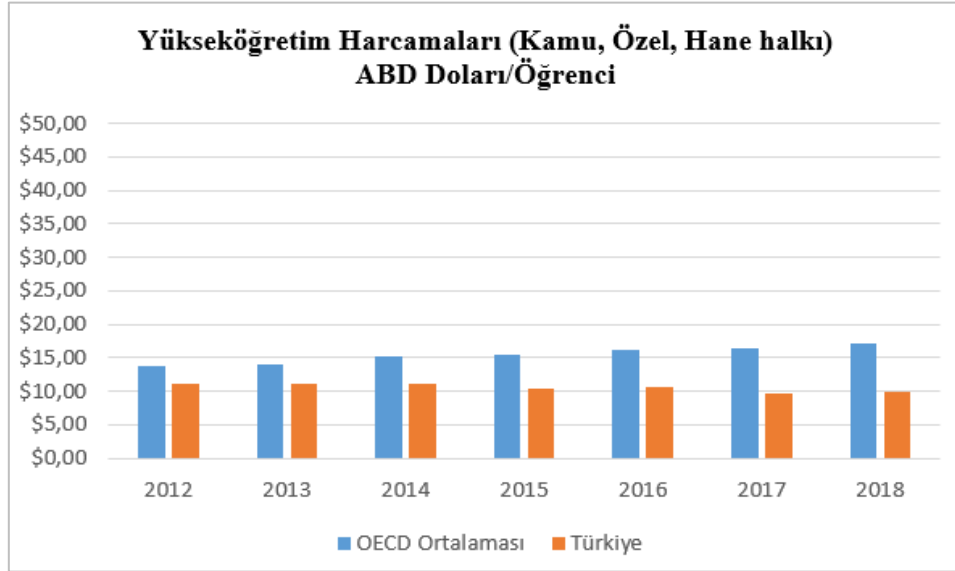
Temel sağlık ve eğitim hizmetlerinin sağlanması, yüksek teknolojik ürünlere erişim, toplumsal refah ve yaşam şartlarını artırmaya yönelik faaliyetler ve bunların ihracatında söz sahibi olabilmek için beşerî sermaye birikimine politika düzeyinde yatırım yapılması gerektiği söylenbilir. Politikaları ve yatırımları görünür kılan beşerî sermayenin ilk basamağı evre ile birlikte eğitim kurumlarıdır (Kurtkan, 1972).

Schultz'a (1960) göre eğitim kurumları birer üretim tesisidir. Beşerî sermayeye yatırım yapılabilmesi için bu kurumlara gereksinim duyulmaktadır (Kurtkan, 1972). Schultz (1960), eğitim yatırımlarını tamamen yatırım amaçlı eğitim hizmetleri, tüketim amaçlı yatırım hizmetleri ve hem tüketim hem yatırım amaçlı tamamlayıcı eğitim hizmetleri olmak üzere bir sınıflama yapmıştır. Geleneksel olarak üretim girdileri olarak kabul edilen emek, toprak ve sermaye faktörlerine beşerî sermayenin etkisini ekleyen Schultz, kalkınmada bilginin katkısını belirleyen çalışmaları sonucunda beşerî sermayeye özgü şu nitelikleri ortaya koymuştur: 1) Beşerî sermaye insanlara yatırım sayesinde elde edilir. 2) Beşerî sermaye kişiden ayrılamaz, bu yönüyle fiziki sermayeden farklıdır. 3) Beşerî sermaye hem doğuştan hem çevreden kazanılan yeteneklerin tamamıdır. 4) Beşerî sermaye görünmez olsa da etkileri öyle değildir. 5) İçsel ve dışsal etkiler şeklinde somut hale gelebilir. İçsel etkiler, birey ve ailelerin okullaşma, eğitim, ekonomik durumu gibi kişinin kendisini etkileyen faktörlerdir. Dışsal etkiler ekonomik kalkınmaya etki eden rolle ilintilidir.

İçsel büyüme modelleri beşerî sermayenin adı geçen dışsal etkisine dayanmaktadır. Bu modeller, eğitimi işgücü kaynağını ekonomik büyümenin temel kaynağı olarak görmektedir. Bir ülkenin eğitim düzeyindeki artış, o ülke ekonomisinin beşerî sermaye birikimini de doğru orantılı olarak etkilemekte ve işgücünün verimliliğini arttırmaktadır. Bilgi ve beceri düzeyi artan işgücünün bir üretim faktörü olarak toplam çıktıya yaptığı katkının pozitif olacağı bütün büyüme teorileri tarafından ortaya konmuştur (Ay & Yardımcı, 2008). 1986 yılında Paul Romer ve Robert Lucas, beşerî sermaye temelli içsel büyüme modelinde, uzun dönemli büyümede teknolojik gelişme ve eğitimin önemini ele almışlardır. Bu modele göre teknolojik gelişme, beşerî sermaye ve bilgi, büyümenin itici gücüdür. Bilgi birikimi toplumların gelişmesine öncülük etmektedir (Gelgeç & Hatirli, 2018). Modelde eğitimin ülkelerin ekonomik büyümesine iki yoldan katkı yapabileceği belirtilmektedir. Bunlardan ilki beşerî sermayenin üretim fonksiyonunun bir girdisi olarak kabul edilmesiyle bireysel eğitim ve yatırım tercihlerinin konuşulmaya başlanmasıdır. Diğerisi ise içsel büyümeye yol açan etkenlerin beşerî sermaye birikimiyle ilişkili olmasıdır. Eğitim ve eğitime yapılan yatırımlar yeni mal ve hizmetler üretimini artırarak yeni iş

olanakları ve meslekler yaratması, teknolojinin ve onu oluşturan bilginin en önemli üretim faktörü haline gelmesi, internet, küreselleşme, yeni organizasyon ve pazarlama yöntem ve teknikleri yoluyla ekonomik verimliliği artırmaktadır (Gelgeç & Hatırlı, 2018). Bir ülkenin beşerî sermaye birikiminin eğitime yapılan yatırımlarla doğru orantılı olduğunu ortaya koyan bu çalışmalar Shultz'un beşerî sermaye teorisinden beslenmektedir.

2000'li yılların ikinci çeyreğine yaklaşırken ülkeler, bilgi temelli dünyada aktif bir rol sahibi olmak ve ekonomilerinin büyümesini hızlandırmak için gereken kapasitenin – meslek alanı yaratma, yenilik, girişimcilik ve araştırma – yükseköğretim sistemlerinin misyonları dâhilinde olduğunu fark etmişlerdir (Shin & Moon, 2018). Yükseköğretimin ülke ekonomisi için katma değer oluşturan bir sermaye kaynağı olarak görülmeye başlanması, üniversite ve araştırma merkezlerine yapılan yatırımların artmasına ve bir ülkenin içsel büyüme modeline göre gereksinim duyduğu beyin gücünü oluşturan yükseköğretim kurumlarına daha fazla kaynak aktarılmasına yol açmıştır. OECD (2022) verilerine göre ülkeler bazında yapılan eğitim harcamalarının (kamu, özel, hane halkı) toplamına ilişkin rakamlar incelendiğinde OECD ülkelerinde yükseköğretime ayrılan harcamaların yıllar içinde arttığı görülmektedir. Buna karşın Türkiye'nin yükseköğretim harcamaları bu ülkelerin gerisinde kalarak 2018'e gelene dek düşen grafik aşağıda yer alan Şekil 1'de görülebilir.



Şekil 1. Türkiye'nin yükseköğretim harcamalarının OECD'ye göre durumu. OECD. (2022). Spending on tertiary education (indicator), <https://doi.org/10.1787/a3523185-en> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretimin finansmanına yönelik özel teşebbüsler işe koyulurken tüm dünyada yükseköğretim sistemlerinin amaç ve misyonları küreselleşme sürecinde yeniden ele alınmış, uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliği, ülkenin milli eğitimine katkısı, uluslararası akademik ve ticari işbirlikleri (British Council, 2012) sayesinde üniversitelerin ekonomiler için bilgi üreten kurumlar olduğu görüşü yaygınlaşmış, beşeri sermayenin önemi daha sık vurgulanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının en temel sorumlulukları olan öğretim, araştırma, topluma hizmet olarak bilinen tarihi görevlerine eklenen küreselleşme, bu kurumları uluslararası bir aktör haline getirmiştir. Öğretim ortamı, araştırma, etki, uluslararası kimlik (öğrenci, personel ve yayın) ve bilgi transferi (THE, 2019) ile yükseköğretim kurumları hem ulusal hem de uluslararası kalkınma ve refaha katkıda bulunmasının yanı sıra beşerî sermayenin evrensel bir boyut kazanmasına da öncülük etmektedir.

Beşerî sermaye birikimine sahip olmak onun her zaman etkin kullanıldığı anlamına gelmemektedir. Etkin kullanılmayan insan kaynağı da, çoğu kez hareketliliğe yönelmektedir. Hareketliliğin sınırlandırılarak beşerî sermayenin etkin kullanılması, fiziki – beşerî sermaye arasındaki denge, ücretlendirme, motivasyon ve yozlaşma hususlarının iyi yönetilmesine bağlıdır (Karagül, 2003; Şimşek, 2006). İnsana yapılan yatırımın ekonomik büyüme ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlayabilmesi için fiziksel sermaye ile beşerî sermaye arasında en uygun dengenin kurulması gerekmektedir. Karagül'e (2003) göre beşerî sermayenin hacmi ne olursa olsun onu tamamlayacak miktar ve nitelikte fiziki sermaye olmadığı sürece beşerî sermayenin etkinliği zayıflayacaktır. Fiziki sermaye ile dengelenemeyen beşerî sermaye, kaynak israfına neden olabilecektir. Beşerî sermayenin etkinliğini belirleyen ikinci faktör de ücret düzeyidir. Bireyler sahip oldukları birikimi üretime sokup sokmama hususunda özgürlerdir; hak ettiği ücreti alamadığını düşünen beşerî sermayenin üretime katkısı düşük olabilecek ya da göç edebilecektir. Beşerî sermayenin etkinliği ile ilgili bir diğer etken ise motivasyondur. İş görenin beklentileri ile işverenin beklentileri arasında denge kuruldukça beşerî sermayenin etkinliğinden söz edilebilecektir (Şimşek, 2006). Son olarak, beşerî sermayenin etkin kullanımı toplumdaki yolsuzluklarla negatif bir ilişki içindedir. Bireylerin beşerî sermaye birikimi arttıkça iş ve toplum hayatında karar verme sürecine dahil olma talepleri de artmaktadır. Bu anlamda elde edilen gücün, kişisel çıkarlar ekseninden ziyade toplum faydası gözetilerek kullanılması, beşerî sermayenin yanlış kullanılmasının önüne geçilmesini gerektirmektedir.

John Stuart Mill (2002) tarafından insanların, ulusların zenginlik kaynağı olarak görülmesi gerektiğini ortaya koyan düşünce, Adam Smith'in (2002) "*Bir milletin zenginliği, o ülkenin insanlarıdır*" savıyla pekişmiştir. Milletlerin en değerli kaynağı olarak insana yatırım yapması ve büyümeyi içsel faktörlere dayandırması endojen (iç kaynaklı) büyüme teorisinin temellerini oluşturarak neo-klasik yaklaşımın büyüme anlayışından ayrılmaktadır (Şimşek, 2006). Beşerî sermayeyi üretim faktörü olarak kabul eden bu anlayışa göre insana yapılan yatırım değerlidir, anılan yatırımın israfından ya da etkin kullanılmamasından kaynaklanabilecek sorunlar ekonomik büyüme ve toplumun gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilintilidir. Beşerî sermaye birikimini etkin kullanamayan özellikle gelişmekte olan ülkelerde, beyin göçü, kıt kaynaklarla yapılan yatırımların israfına neden olabilmektedir.

Bu nedensellik, Blaug'un (1976) beşeri sermaye sınıflamasıyla açıklanabilmektedir. Beşeri sermayeyi okullaşma, iş eğitimi, iş arayışı, bilgi edinme, göç ve sağlık hizmetleri kategorilerine ayıran Blaug (1976) iş piyasası ile bireyin birikimleri arasında bir nedensellik ilişkisi kurabilmiştir. Buradan doğan bir kavram olan entelektüel sermaye esasen okullaşma ya da iş eğitiminin bir sonucudur. Geleneksel sınıflamalarda görünmez olmasının nedeni bir kategori olarak değil, beşeri sermayenin inşasına uygun atmosferi sağlayan örgütlerin çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmasıdır. Entelektüel sermaye, bireyi geliştirirken içinde bulunduğu örgütü de besleyen, gerek bireye gerek de örgüte rekabet avantajı kazandıran tamamlayıcı bir sermaye türü olarak tanımlanmıştır (Nerdrum & Erikson, 2001). Böylece, geçmişten modern toplumlar yönünde bir tablo çizilmek itendiğinde, tarım ekonomisinde zorunlu bir kaynak olarak karşımıza çıkan gıdanın elde edildiği toprağın kritik bir varlık olarak adlandırıldığı söylenebilmektedir. Tarım toplumunun etkin yönetimi için hava raporları, toprak tahlilleri ve tarım şehirleri gibi sistemlerine ihtiyaç duyulmakta idi. Ticaret ekonomisinin zorunlu kaynağı olarak karşımıza çıkan dağıtım gereksinimleri taşımacılık sistemlerini değerli kılmış ve yol haritaları, demiryolları planları, zaman bölgelerini önemli bilgi sistemleri haline getirmiştir. Sermaye ekonomisi döneminde maddi varlıklar zorunlu kaynaklar olarak önemini korumuştur. Kritik varlık olan sermayenin gerektirdiği bilgi sistemleri menkul kıymetler ve borsa kurumları, finansal muhasebe ve borsalar olmuştur. Günümüzde bilgi ekonomisinin hizmetleri şekillendirdiği soyut varlıklar ekonomisi entelektüel sermayeyi en önemli kaynak haline getirmiştir. Bu sermaye için en kritik varlık insan ve ihtiyaç duyduğu sistem yönetim bilgi sistemleri olmuştur (Boudreau ve Ramstad, 1997).

Yükseköğretim kurumlarında beşeri ve bu çalışmada onun tamamlayıcı unsuru olarak ele alınan entelektüel sermayenin etkin yönetilmesi, hammadde olarak ele alınan bilgiyi ürüne dönüştürmesi açısından önemli bir misyondur. Üniversitelerde bireylerin bilgi ve yetenekleri herhangi bir değere dönüşmeden ya da güçlendirilmeden de birey için değer yaratabilmektedir. İşe koşulmamış bu yetenekler gizli bir kaynak olarak kalabilmektedir. Ancak, uygun ortamda işe koşulan bilgi ve yetenekler bireysel ve örgütsel bir değer yaratılmakta ve ortaya çıkan ürün artık entelektüel sermayenin bir parçası haline gelebilmektedir (Lynn, 2000). Dolayısıyla, bireyler ve örgütler açısından iki yönlü gelişim istenen bir durumdur. Ancak beklenti ve beceriler arasında bir dengesizlik oluştuğunda beşeri sermayenin hareketliliğinden bahsetmek kaçınılmaz bir hal almaktadır.

Beyin Göçü Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Göç en geniş anlamıyla geçici ya da kalıcı yer değişikliğini ifade etmektedir (Lee, 1996). Beyin göçü (brain drain) kavramı yüksek nitelikli işgücünün daha iyi çalışma ya da yaşam koşullarına sahip olmak amacıyla gelişmiş ülkeler yönündeki hareketini ifade etmektedir. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından yaygınlaşan ülkeler arası kültürel mübadele, teknik yardım ve öğrenme konuları, uluslararası yayın ve araştırma faaliyetleri göç araştırmalarına beyin göçü kavramının dâhil edilmesine yol açmıştır (Oğuzkan, 1971). Kavram ilk kez 1963 yılında Birleşik Krallık'ta bilimler akademisi olarak görev yapan Royal Society of London tarafından, ABD'ye göç eden İngiliz bilim insanlarının hareketliliğini tanımlamak için kullanılmıştır (Elveren, 2018; Oğuzkan, 1971). Beyin göçü ifadesindeki beyin, değerli sayılabilecek herhangi bir beceri ya da yeterlik anlamına gelmektedir. Orijinal ifadedeki *drain* ise normalden ya da istenenden fazla düzeyde çıkışı ifade etmektedir (Giannoccolo, 2006). Alanyazında yüksek vasıflı göç, nitelikli uluslararası göç, uluslararası işgücü dolaşımı, profesyonel geçiş, uzmanlık göçü, nitelik göçü, beyin çıkışı, yetenek çıkışı, beyin ihracı ile beyin gücünün uçuşu ve beşeri sermaye kaybı (Köser - Akçapar, 2006) gibi adlandırılmalara karşın, kavramın en yaygın olarak kabul gören adı beyin göçüdür.

Tanımı 20. yüzyılda yapılmış olsa da bilim insanlarının hareketliliği ve kaybedilen beşeri sermaye konusundaki endişeler yeni değildir. Üstelik son zamanlarda beyin göçü kavramına yönelik tartışmaların bilimsel hareketlilik olarak ele alındığı ve beyin dolaşımı fikrinin, beyin göçüne tercih edildiği görülmektedir ki bu durum politik ve kurumsal düzenlemeleri de beraberinde getirmektedir (Johnson & Regets, 1998; Ozden & Schiff, 2005). Kavramdaki

bu değişim bazı araştırmacıların asıl sorunun yüksek nitelikli bilim insanlarının hareketliliğinin durdurulması yerine, en iyi şekilde yönetilmesi olduğunu ifade etmeleriyle başlamıştır (Logue, 2009). Benzer bir görüş ise hareketliliğin bilim dünyasının kozmopolit doğasında ve bilim insanları için oldukça eski bir gelenek olduğu yönündedir (Ackers, 2005). Ayrıca Mahroum'un (1998) da belirttiği üzere bilim dünyasında hareketlilik beklentisi bulunmaktadır, buna göre bilim insanları kariyerlerine devam etmek amacıyla farklı coğrafyalarda çalışmaları gerektiğine inanmaktadırlar.

Akademik topluluğa ait nitelikli işgücünü oluşturan bireylerin göç eğilimleri, neredeyse bilimin kendisi kadar eski bir olgudur. Tarih boyunca, konuya ilgili siyasilerin çabaları bu göçü engellemek ya da desteklemek şeklinde tezahür etmiştir (Dedijer, 1969). Bilim insanlarının, farklı zamanlarda oluşan bilim merkezleri yönündeki hareketlerinin bilinen en eski tarihi M.Ö. 600 – M.Ö. 300 yılları arasında Atina'ya yapılan göçlerdir (Kurtuluş, 1988). Socrates'in öğretileri ışığında kendi ekolünü kuran ve M.Ö 387'de kurularak 500 yıl varlığını koruyabilen Platon Akademisi bilimsel çalışmanın temel ilkelerini belirlerken toplumsal yapıyı düzenlemiş, eğitimi toplum inşası için işlevsel kılmış ve tanımladığı epistemolojik, ontolojik ve aksiyolojik değerler aracılığıyla bilim tarihine yön vermiştir (Cevizci, 2012; Platon, 2020). Yolculuğun güçlük ve tehlikelerine rağmen araştırmacılar, araştırmaları için en uygun zemine doğru seyahat etmekten vazgeçmemişlerdir. Aristoteles'in kurduğu Lykeion bilim insanlarını çeken öğretim ve araştırma kurumlarının en eskilerinden biri olarak bilinmektedir. Atina'yı takiben, destekleyici hükümet politikalarının sonucu olarak Ptolemaios Hanedanlığı döneminde İskenderiye'nin bilim merkezi haline geldiği ve antik çağın en önemli kütüphanesinin burada kurulduğu bilinmektedir. Ders verme zorunlulukları bulunmaksızın, sadece araştırma yapma özgürlüğü sunan bu bilim merkezleri dünyanın her köşesinden araştırmacıların akınına uğramışlardır (Dedijer, 1969).

M.S. 500'den sonra dünyanın bilim ve sanat merkezinin günümüz İran'ının doğusu olduğu bilinmektedir (Kurtuluş, 1988). Bizans'tan kaçan Nesturilerin kurdukları üniversite, dünyanın her köşesinden araştırmacıyı çekmiştir. Emeviler ve Abbasiler dönemine gelindiğinde çam ve Bağdat birer ilim merkezine dönuşmüşlerdir. Yahudi, İranî hakları, Suriyeli ve Hindu araştırmacıları cezbeden coğrafyada felsefe, matematik, astronomi, coğrafya, kimya, fizik ve tıp gibi eserler için bir tercüme merkezi kurulmuştur (Lewis, 1979).

8 – 11. yüzyıl arasındaki dönemde, eğitim ve araştırmalara keşişlerin ders verdiği, papazlar, papalar, kral ya da imparatorların finanse ettiği kilise okulları devam etmiştir. Bu zor

zamanlarda dahi araştırmalarını yürütmek için bilim insanları g etmekten geri durmamıştır (Dedijer, 1969; Lewis, 1979). Ancak bu dönemde, bilim insanı göçünü engelleyen ya da teşvik eden herhangi bir resmi dokümana rastlanmamıştır.

Salerno, Bologna, Montpellier ve Paris gibi ilk üniversitelerin yanı sıra yeni niversiteler kurulmuş, 15. yüzyılın sonuna gelindiğinde Avrupa'daki niversite sayısı 80'e ulaşmıştır. Bölgenin siyasi hareketliliğine rağmen, Latin dili ve Katolik Kilisenin yarattığı entelektüel ve kültürel birlik Avrupa'da göçü kolaylaştırmıştır (Dedijer, 1969). Gler, temelde maddi, politik, toplumsal nedenler ile hukuk, tıp, din, felsefe, doğa bilimleri, matematik ve edebiyat alanlarında edinilmesi muhtemel bilginin varlığından kaynaklanmıştır.

Yine 15. yüzyılda bilim insanlarının araştırma bulgularını paylaşmak üzere bir araya geldikleri akşam yemekleri bilimsel çalışmaların artması ve mesafe nedeniyle Mektup Cumhuriyeti adlı bir oluşumun temellerini atmıştır. 1417 yılında ilk örneklerine rastlanan mektuplar, 15. yüzyılda Erasmus'un dünya vatandaşı olmak istediğini belirterek seyahat etmesi Avrupa'da bir öğrenme ağı meydana getirmiştir. 16. yüzyılda yüzünü kiliseye dönmek zorunda kalan topluluk mektupların benzer formatta yazılabilmesi için kurallar oluşturmuştur. Takip eden yüzyıl topluluğun altın ağı olarak tanımlanmaktadır. Doğa bilimlerinin doğuşuna öncülük eden çalışmaların yer aldığı mektuplar Aristoteles'in düşünce tarzından etkilenerak tarih, felsefe ve fiziği metafizik sınırları içinde ele almışlardır. Francis Bacon (1561-1626) ve Rene Descartes (1596-1650) gibi radikal düşünürler bu dönemde kutsal kitap ve yeni felsefi ereve içerisinde matematik, kozmos, yıldızlar, meteoroloji ve atom, madde ve halleri gibi konuların araştırmacıların ilgisini çekmiştir. 18. Yüzyılda felsefi bir boyut kazanan topluluk Avrupa'dan olduğu kadar Asya ve Afrika'dan bilim insanlarıyla da alişveriş halinde olmuşlardır. Voltaire (1694-1778), Denis Diderot (1713-1784), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) ve Benjamin Franklin (1706-1790) bu dönemde topluluk içinde mektupları bulunan araştırmacılarından bazılarıdır. 20. Yüzyılda akademik bir topluluğa dnyecek olan Mektup Cumhuriyeti 19. Yüzyılda edeb bir görünüm almıştır. 20. Yüzyılda savaşın dağıttığı Avrupa coğrafyasında topluluk, bilimin ve edebiyatın değer gördüğü, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde araştırma yapabildikleri yıllara özlemlerini ifade ettikleri içerikler paylaşmışlardır (van Miert, 2014). Günümüze gelindiğinde Mektup Cumhuriyetinin dijital bir dönüşüm geçirerek tüm dünya tarafından ulaşılabilen kütüphanelere dönüştüğünü söylemek mümkündür (Burke, 2012).

Tarihsel Süreçte Beyin Göçü Olgusu

İlk kurulan üniversite unvanına sahip olan Bologna, beyin göçü sorunuyla da ilk yüzleşen üniversite olarak bilinmektedir. Daha kurulduğu yıllarda, Bologna Üniversitesi'nde görev yapan profesörler buldukları şehrin yetkilileri ile yaşadıkları sorunları takiben daha yüksek kazanç sağlayabilecekleri tekliflere açık ve istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ünlü hukuk profesörü Placentinus 1150 yılında, şehir yönetimiyle yaşadığı olumsuzlukların neticesinde Mantua'ya göç ederek orada bir Hukuk Fakültesi kurmuştur (Rashdall, 2010). Bunu takiben, bu tür 'aksaklıkları' önlemek amacıyla, yetkililer her bir profesörün bulunduğu pozisyonda kalması için yemin etmesi gerektiğine karar vermişlerdir. Fakat bu durum beyin göçünü durdurmaya yetmemiştir. Üstelik Bologna, öğretim elemanlarını kaybetmenin yanı sıra öğrenimlerini diğer şehirlerde sürdürme talebinde bulunan öğrenci gruplarının tehdidiyle de yüzleşmek durumunda kalmıştır. Bologna'nın yaşadığı beyin göçü sorunu diğer Avrupa şehirlerinde de giderek yaygınlaşmıştır. Örneğin, Reggio şehrinde kurulan Hukuk Fakültesi, Bologna öğretilerini izleyeceği garantisıyla Jacobus de Manda'yı işe almış ve öğrencilerin şehir değiştirmelerine neden olmuştur (Dedijer, 1969).

1204'te Vicenza şehri bünyesinde kurulan üniversite, Bologna'da kendilerine verilen sınırlı haklardan hoşnut olmayan öğrenci ve öğretim elemanlarına cazip teklifler sunarak beyin göçüne zemin oluşturacak kurumsal düzenlemelerin yapılması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Kaybın önüne geçebilmek için Bologna, 1274'te şehirde öğrenim gören ya da öğretim yapan herhangi biri ile üniversitesi, yasal hakları ya da öğrenim süreci ile ilgili yazılı ya da sözlü iletişime geçmeyi kesinlikle yasaklamıştır (Dedijer, 1969). Hatta 1432 yılına gelindiğinde, öğrenim süreciyle ilgili herhangi bir transfer girişimi ölüm cezası sebebi olmuştur. Katı yapılarına rağmen bu yasaların hiçbiri göçü durdurabilmiş değildir, zira Bologna'dan göç eden profesörler Arezzo (1215), Padua (1222), Vercelli (1228), Sienna (1246), Pisa (1343) ve Florence (1349) Üniversitelerinin kurulmalarında etkili olmuşlardır (Dedijer, 1969; Rashdall, 2010). Öğretim elemanı ve öğrencilerin öğrenimlerine ve toplumsal düzene ilişkin kaygıları, onları yönetimde karar alma süreçlerine dâhil olmaya ve mesleki gelişimleri için fırsatları değerlendirmeye itmiştir.

Rönesans, Avrupa Kıtasının sosyal ve siyasi yapılarında köklü değişiklikler meydana getirerek hem şehir hem kırsal hayat üzerinde dönüşümlere neden olan bir dönem olarak bilinmektedir. Aydınlanma Döneminde meydana gelen bu dönüşümler, dönemin uluslararası göç hareketliliğini de etkilemiştir. Yeni kurulan imparatorluklar ile Okyanusya ve ABD gibi uzantılar, uluslararası kitlesel göçü de beraberinde getirmiştir. Göçün tek sebebinin artan

Avrupa nüfusu ve köklü değişimler olduğunu söylemek eksik olacaktır, çünkü bu dönemde sermaye yatırımının Avrupa'nın kuzeyinde yığıldığı bilinmektedir. Bu sermaye birikiminin, Amerika ya da başka bölgelere yapılacak nüfus nakli için gerekli olduğu düşünülmekteydi (Oteiza, 1953). Nüfusun yapısı oldukça karmaşıktı, modernizm süreci sonunda elde kalan marjinal gruplar, savaş sürgünleri, diktatörlük, dini, siyasi ya da ideolojik ayrımcılığa maruz kalanların yeniden konumlandırılması yönetici sınıfını oluşturacak bir sermaye birikimini gerektirmekteydi. Genel nüfusun yanı sıra bu kitlesel göç hareketi, profesör ya da sanatçı gibi yüksek nitelikli bireylerin de hareketliliğiyle sonuçlanmıştır. Diğer taraftan, bu dönem bir uluslaşma ve yeni keşifler dönemidir. Yeni keşifler, kolonileri; kolonileşme süreci de milliyetçilik bağlarının güçlendirilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağları güçlendirme maksadıyla öğretim elemanlarının kolonilere gönderildiği bilinmektedir (Scott, 2006). Yine bu dönemde hümanizmin etkisi ve matbaanın yaygın kullanımı, Avrupa'da özgür sanatların (liberal arts) gelişimine uygun bir ortam ve öğretim elemanları ile öğrenciler için daha özgür bir araştırma ve öğretme alanı yarattığı bilinmektedir.

Herhangi bir milliyetçilik politikası uygulamayan Amerika Birleşik Devletleri, bir hegemonya alanı oluşturma sürecine girerek küreselleşme kavramını alanyazına kazandırmıştır. Yeni kurdukları sömürge imparatorlukları aracılığıyla finansal sistemin kontrolü ve teknolojik yapının inşasıyla ekonomilerini yayarak genişleme yoluna giden ülkeler ABD'yi takip etmişlerdir. Endüstriyel ve bilimsel olarak gelişmiş ülkeleri merkez (Kuzey); küçük veya sanayileşmemiş ülkeleri bir çevre (Güney) ülke haline getiren bu düzen (Gopinathan ve Altbach, 2005; Oteiza, 1953) beyin göçü hareketliliğinin de yönünü belirlemiştir. Ayrıca Amerika'nın merkez haline gelmesi, paradigma değişikliğine sebep olmuş ve küreselleşme hareketinin yayılmasına yol açmıştır (Scott, 2006).

I. Dünya Savaşı'ndan itibaren, uluslararası göç akımlarının kaynak ve hedef ülkeleri, belirli niteliklere sahip kişileri kendi çıkarlarına uygun olarak tutmaya veya çekmeye yönelik politikaları tanımlamaya ve uygulamaya başlamışlardır. 1930'da yaşanan dünya krizi, o zamana kadar ana alıcı olarak bilinen birkaç ülkenin durumu, göçü görece yavaşlatmasına rağmen Avrupa'nın siyasi ve ekonomik durumu, göçü teşvik etmeye devam etmiştir. Ancak, II. Dünya Savaşı'ndan sonra, uluslararası göçlerin seçiciliği genişletilmiş ve mükemmelleştirilmiştir. Bu yenileşme hareketi, az gelişmiş ülkelere, endüstriyel ve bilimsel olarak gelişmiş ülkelere doğru gerçek bir yüksek vasıflı insan akışı yaratmıştır (Oteiza, 1953).

II. Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda, göçler Avrupa yönünde yoğunluk kazanmıştır. Avrupa'nın doğusundan Almanya'ya, Kuzey Afrika'dan Fransa'ya ve İtalya'dan kuzey ve batıya yapılan göçler bu dönemde en üst seviyesine ulaşmıştır (Asch, 1994). 1973'teki göçlere, genellikle üretim damgasını vurmuştur. Türkiye ve Yunanistan gibi Akdeniz ülkelerinden kuzeye doğru, özellikle Almanya varışlı bir göç rotası dikkat çekmektedir. 1980'lerin ardından ise Avrupa'nın göç haritası doğu – batı yönünde seyretmeye devam etmiştir.

Birleşmiş Milletler verilerine göre (2020), bugün dünyada 272 milyon insan doğdukları yerden başka bir ülkede yaşamaktadır. Beyin göçünü de içine alan bu göçlerin nedenleri ülke içindeki çatışmalar, şiddet olayları, ekonomik ve siyasi istikrarsızlık, iklim değişikliği, çevresel ve bireysel sebepler olabilmektedir. Toplam göç sayısının dünya nüfusuna oranı oldukça düşük olmasına karşın (%3,5) gönderen (kök) ülkeler için kaybedilen beşerî sermayenin etkileri ağır olabilmektedir. Bu verilere göre göç edenlerin %52'si erkek, %48'i kadın ve çoğunluk 20-64 yaş aralığındadır. Dünyanın en çok göç veren ülkesi 17,5 milyonla Hindistan'dır. Hindistan'ı Meksika ve Çin izlemektedir. Uluslararası göçmenler tarafından en çok tercih edilen ülke, önceki yıllarda olduğu gibi Amerika Birleşik Devletleridir. Uluslararası döviz akışı 689 milyar dolara ulaşırken, en çok döviz giren ülkeler sırasıyla Hindistan, Çin ve Meksika olmuştur. Birleşik Devletler, Birleşik Arap Emirlikleri ve Suudi Arabistan en çok döviz çıkışı sağlayan ülkeler olmuşlardır. Uluslararası göçmenlerin yarısından fazlası (141 milyon) Avrupa ve Kuzey Amerika'da yaşamaktadır. Suriye Arap Cumhuriyeti ve Türkiye uluslararası mülteciler için en büyük kök ve hedef ülke olmuşlardır. 2018-2020 arasında göç çalışmaları ile ilgili akademik yayınlarda beklenenin üstünde bir artış meydana gelmiştir. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak gelişmiş ülkelerin bakış açısıyla yazıldığı bilinmektedir. Veriler aynı zamanda göçmenlerin gittikleri ülkeye etkilerini de ele almaktadır. Göçmenler, hem göç ettikleri ülkede hem de anavatanlarında değişimin öncüleri olarak sosyokültürel, sivil-politik ve ekonomik katkılarda bulunmaktadırlar. Yerli halka nazaran, göçmenlerin daha girişimci oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle ABD'de göçmenlerin inovasyona katkıları oldukça yüksektir. Ayrıca, göçmenleri kabul eden ülkelerde kapsayıcı, toplumsal çeşitliliği kabul eden politika adımları atılarak eğitim, dil, aile birleşimi, iş hayatında kapsayıcılık, katılım ve doğallaşma süreçleri birbiriyle ilişkili olarak hızla gelişmektedir (United Nations, 2020). İlk çağlardan günümüze kadar devam eden ve gelecekte de etmesi beklenen göç hareketlerinin yasal düzenlemeleri de beraberinde getirerek devam ettiği açıkça görülmektedir. Özellikle yüksek nitelikli bireylerin

hareketliliğin bireysel faydalarının yanı sıra hem kök hem de hedef ülkenin toplumsal hayatına olumlu yönde katkılar sunduğu ortadadır. Bu araştırmada hâkim olan yaklaşım beyin göçünün, kayıptan ziyade küresel bir gereklilik olduğu yönündeki anlayıştır. Bu şekilde, beşerî sermaye birikimine ulusal ve uluslararası anlamda katkı sağlayan yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu yumuşak güç etraflıca değerlendirilebilecek beyin kazanımına ilişkin uygulama ve politikalar bu kapsamda incelenebilecektir. Beyin kazanımı, beyin göçü için ayna bir kavramdır. Göçü destekleyen ağlar politikalarla desteklendiğinde, akademik ağlar ve bilimsel faaliyetlerle desteklendiğinde kök ülke için kayıp olarak görülen beyin göçü, hedef ve kök ülke için beyin kazanımı haline gelebilmektedir.

Göç Teorileri

Bireylerin hareketliliğini açıklayan birçok göç teorisi bulunmasına karşın göç kararı karmaşık ve çok değişkenlidir. Erken dönem teorileri, göçü sadece ekonomik nedenlere dayandırmışlardır. Toplumsal yapıların değişmesiyle göçlerin yapısı ve nedenleri de değişmiş ve göç teorileri de çeşitli disiplinlerde ve çoğunlukla birbirinden ayrı geliştirilmiş birçok kuramla açıklanmaya çalışılmıştır. Tek bir disiplinin olanakları ve yöntemleriyle açıklanamayacak kadar çok yönlü bir yaklaşım gerektiren göç kuramları Alman kökenli İngiliz coğrafya ve haritacı Ernst Georg Ravenstein tarafından başlatılan teori hareketi, göç olgusunun bilimsel düzeyde ele alınmasının önünü açmıştır.

Bu bölümde, Ravenstein'in göç yasaları, neo – klasik, merkez – çevre, itme – çekme ve hareketliliğe geçiş teorileri ele alınmaktadır. Hareketliliği açıklayan başkaca teoriler bulunmasına karşın, beyin göçünün anlaşılmasına katkıda bulunacak teoriler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Ravenstein'in Göç Yasaları

Önce İngiltere, ardından uluslararası çalışmalarla desteklediği göç yasalarıyla Ravenstein, göçü ekonomi, kentleşme ve endüstriyel gelişim bağlamında ele almıştır (Ravenstein, 1889). Aynı çalışmasında Ravenstein, göçün sebeplerini kötü veya baskıcı kanunlar, olumsuz iklim koşulları ve ağır vergilerle açıklamaktadır. Fakat Ravenstein için göçün temel etmeni, ekonomik anlamda daha iyi olma isteğidir; bunun dışındaki diğer koşullar o kadar güçlü değildir (Çağlayan, 2006). Ayrıca, göçün endüstriyel gelişimle doğru orantılı olduğunu

belirterek ekonomiye dayandırdığı bakış açısını sürdürmüştür. Göç olgusunun derinliğini kavrayamamış olmasıyla eleştirilen Ravenstein, göçle ilgili kuramsal temellerin atılmasına zemin yaratan göç yasalarını şu şekilde ifade etmektedir (Çağlayan, 2006; Ravenstein, 1889):

1. Göç ve mesafe: Bu yasaya göre, göçmenlerin büyük çoğunluğu için mesafe önemlidir ve bu nedenle sadece kısa mesafeli bir yere göç ederler. Meydana gelen göç dalgaları büyük endüstri ve ticaret merkezlerine doğru yönelmektedir. Ravenstein göç edilen merkezlerdeki iş imkânlarının o kentte yaşayan nüfusa oranıyla göçün boyutunun belirlendiğini belirtmektedir.
2. Göç ve basamakları: Bu yasada Ravenstein, sanayileşme ve ticaretin kentlerde geliştiğini ve bu büyümenin kenti çevreleyen yakın yerlerdeki nüfusu hızla kente çektiğini ifade etmektedir. Kente göç etmenin sonucunda meydana gelen azalma, daha uzaklardan gelen göçmenlerce doldurulmakta, kentin olanakları adım adım ülke genelinde yaygınlaşmaktadır.
3. Yayılma ve emme süreci: Ravenstein yayılma ve emme süreçlerinin bir uyum içinde çalıştığını belirtmektedir. Ona göre göçün amacı kentlerin gelişen sanayi ve ticari eylemlerinden daha çok pay alma isteğidir. Şehrin olanakları ve daha iyi bir yaşam arzusu yayılma sürecini destekler. Kentlere gelen bireylerin sanayi ve ticaret gibi iş alanlarında kullanılması emme sürecini oluşturmaktadır.
4. Göç zincirleri: Ravenstein'a göre göç, zincirleme ilerleyen ve bir kez başladığında durmadan devam eden bir süreçtir. Bu yasanın dayanağı, araştırmalarında göç alan yerlerin aynı zamanda göç verdiğini de bulmuş olmasıdır. Her bir göç dalgasının tetikleyici, yeni bir göç dalgasını harekete geçirici bir etkisi vardır.
5. Doğrudan göç: Diğer dört yasadaki bakış açısından uzaklaşan Ravenstein, beşinci maddede uzun mesafeli, basamağa gereksinim duymayan ve doğrudan büyük kentlere yapılan göçlerden bahsetmektedir. Farklılaşan perspektifine karşın göçün ekonomik ve endüstriyel yönden gelişmiş şehirlere yapıldığı vurgusunu sürdürmektedir.
6. Kır - kent yerleşimcileri farkı: Ravenstein'a göre göç hareketleri kırsaldan kente yönelme eğilimindedir. Kent sakinlerinin, kırsaldakilere kıyasla göç etmeleri ya da yeni bir göç dalgası oluşturmaları düşük bir olasılıktır.

7. Kadın erkek farkı: İngiltere, İrlanda, Galler ve İskoçya'da yürüttüğü araştırması sonucunda Ravenstein kadınların, erkeklere oranla daha fazla göç etme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur.

Ravenstein'in teorisi her ne kadar sadece ekonomik temeller ve sanayinin gelişimine odaklanmış olsa da araştırmaların yapıldığı dönem (1885 ve 1889) için elde edilen bulgular oldukça önemlidir ve ortaya attığı yasaların eleştirileri sayesinde bugün konuşabildiğimiz diğer teorilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu araştırmanın kapsamında irdelenen yükseköğretim bağlamında, beyin göçü ve kazanımı açısından da daha iyi ekonomik koşullar ve refah düzeyi yüksek toplumlarda yaşamının temel motivasyonlardan biri olduğu çıkarımları açısından bu kuramsal bakış açısı değerlidir.

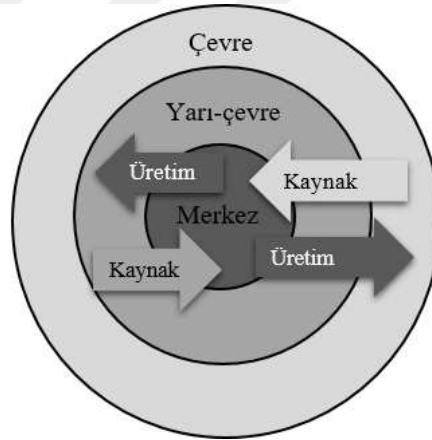
Neo- Klasik Ekonomi Temelli Göç Teorileri

Neo-klasik göç teorisi beyin göçüyle sınırlı kalmayıp göç kararını makro düzeyde ele alan bir yaklaşımdır. Buna göre işgücü arz ve talebindeki coğrafi farklılıklar, ücret farklılıklarına neden olmakta; bu durum düşük gelir düzeyi olan ülkelerden yüksek gelir düzeyine sahip ülkelere doğru bir göç hareketi başlatmakta (Elveren, 2018) ve bu durum egemen – bağımlı ülkeler ayrımını yaratmaktadır (Cao, 1996). Teoriye göre göçmenler en yüksek geliri gözetken maksimum kazanç sağlama düşüncesiyle karar veren bireylerdir. Teori, tüm ekonomi temelli teoriler gibi göçü bütünsel olarak ele alamamakla eleştirilmektedir. Gelişen pazara sahip olmayan ülkeler yönündeki göçleri açıklamada zayıf kalan neo – klasik göç teorisi, göç kararının kültürel, politik ya da örgütsel boyutlarını açıklayamamaktadır.

Merkez – Çevre Teorisi

Merkez – çevre teorisinin bilinen diğer adları bağımlılık teorisi ya da dünya sistemleri teorisidir. Samir Amin (2021), Immanuel Wallerstein (1987) ve Andre Gunder Frank (1993) gibi düşünürler tarafından göç alanyazınına kazandırılmıştır (Çağlayan, 2006). Neo klasik göç teorisine tepki olarak ortaya çıkan tarihsel – yapısalcı teori, Marksist bir politik-ekonomik yaklaşıma sahiptir (Haas, 2008). Bu teoriye göre işgücü göçü kapitalist sisteminin bir parçasıdır. Buna göre bireyler özgür seçimlerinden ötürü göç etmez, ancak küreselleşme, politik ya da ekonomik yapının sonucunda ortaya çıkan yoksulluktan uzaklaşmak için göç etmek zorunda kalmaktadırlar. Ülkedeki kalkınma ve azgelişmişliğin karşılıklı bağlantısının

altını çizen işgücü göçü kapitalist merkez ülkeleriyle, az gelişmiş çevre ülkeleri arasındaki eşitsizlik ilişkisinden doğmaktadır (Gezgin, 1991). Teoriye göre, gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arasında ekonomik ve politik güç dağılımında dengesizlikler mevcuttur ve kapitalist sistem için bu eşitsizlikler gerekli ve teşvik edilmektedir (Frank, 1966). Ekonomik gerekçelerle birbirine bağımlı olan merkez ve çevre ülkeleri yaklaşımı doğrultusunda, merkez ülkeler, çevre ülkelerin yapılarına sızmaya başlar ve çevre ülkelerdeki işgücünü harekete geçirmektedir. Ortaya çıkan karşılıklı bağımlılık sisteminde merkez ülkeler ucuz işgücü, hammadde ve üretilen ürünlerinin pazarlanması için çevre ülkelere gereksinim duymaktadırlar (Çağlayan, 2006). Çevre ülkeler de aynı şekilde kapitalizme ayak uydurabilmek ve ekonomik refah düzeylerini yükseltmek için merkez ülkelere ihtiyaç duymaktadırlar. Böylece çift yönlü bir bağımlılık durumu ortaya çıkmaktadır. Çevre ülkelerden merkez ülkelere kaynak akışının bir tezahürü olan göç, merkez ülkelerin kalkınmasını teşvik etmektedir. Yüksek vasıflı bireylerin göçünü, beşerî sermayenin karşılıksız transferi ve eğitim yatırımlarının israfı olarak gören bu teori, fazla katı olması ve bireysel kararları yok sayması nedeniyle eleştirilmektedir (Elveren, 2018).



Şekil 2. Merkez – çevre teorisi. Wallerstein, I. (2004). *World-Systems analysis: An introduction*. Duke University.

İtme – Çekme Teorisi

Gerek neo-klasik gerekse tarihsel yapısal yaklaşımlar göçlerin nedenlerini açıklamakta yetersiz kalmaktadırlar. Bir coğrafyada yaşayan bazı insanların göç etmesi ve bazılarının kalmayı tercih etmesinin nedenlerini açıklayabilen bir göç teorisi bulunmamaktadır. Ravenstein tarafından yirmi ülkeye ilişkin verilerle ortaya konan göç yasalarını (Lee, 1966),

Ravenstein'in teorisini iyi formüle edilmemiş, detaylandırılmamış, kategorileri net olmayan; haliyle analiz ve eleştiriye açık olmayan, yalnız, göçe ilişkin öncül bir durum tespiti olarak ele almaktadır. Lee, kısa ya da uzun süreli, kolay ya da zor olmasına bakılmaksızın her göç eyleminin şu faktörlerini içerdiğini belirtmektedir: Kök ülke ile ilgili faktörler, göç edilen ülke ile ilgili faktörler, zaman içinde yaşanan zorluklar ve kişisel faktörler.



Şekil 3. Göçün faktörleri. Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.

Şekil 3 ilk üç faktörü ortaya koymaktadır. Her yaşam alanında bireyleri oraya iten ya da oradan iten sayılamayacak kadar çok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler diyagramda (+) ve (-) olarak gösterilmektedir. (0) ile gösterilen faktörler ise temelde insanlardan bağımsız olanlardır. Bu faktörlerin bazıları birçok insanı bir yönüyle etkileyebilirken bazılarını farklı yönden etkilemektedir. Örneğin bir yerdeki hava koşulları ya da iklim hemen hemen herkes için çekici bir faktör olabilir. Ancak bir şehrin sahip olduğu iyi bir okul yapısı söz konusu olduğunda bu durum okul çağında çocuğu olan aileler için artı faktörken (+), çocuğu olmayan bir aile için daha yüksek emlak vergileri anlamına geleceğinden eksi faktör (-) olarak algılanmaktadır. Yalnız yaşayan ve mal varlığı bulunmayan bireyler içinse iyi bir okul yapısı herhangi bir anlam ifade etmemektedir (0). İtme – çekme teorisi ile ele alınan göç çalışmalarında, göç kararının çevresel, demografik ve ekonomik faktörlere dayandığı görülmektedir. Skeldon (1997) itici ve çekici güçleri artan nüfus ve doğal – tarımsal kaynaklar üzerinde oluşturduğu baskı ve gelişmiş ülkelerdeki ekonomik olanaklar olarak tanımlamaktadır. Buna karşın göç fikrini eyleme dönüştüren bütün etkenlerin hiçbir zaman tam olarak bilinemeyeceğini de belirten Lee (1996), yaşam döngüsünü anlamının da göçe

ilişkin yaklaşımlara yön verebileceğini belirtmektedir. Bireyler, yaşamlarını şekillendiren çocuklu ve ilk gençlik dönemlerini kök ülkelerinde yaşamaktadırlar. Bu dönemlerde yaşanan zorluk ve sorumluluklar yaşanan yerin olumlu yönlerini görmeyi engellemektedir. Göçün dördüncü ve bireysel olarak adlandırılan faktörü Lee'ye göre kısmen yaşam döngüsü kısmen de bireysel farklılıklarla ilgilidir. Duyarlılık, zekâ, bilgi birikiminin ya da başka ülke için bu birikimin ne anlama geldiğinin farkında olma gibi bireysel farklılıklar bu başlık altında değerlendirilmektedir. Bazı insanlar ülke ya da şehir söz konusu olmaksızın değişikliğe karşı direnç gösterirken bazıları değişiklik olsun diye hayatlarına yeni yönler vermekten çekinmemektedirler. Bu nedenle, göçü anlatan hiçbir teori ya da açıklama tüm boyutları detaylıca ele alamamaktadır denilmesinde bir beis yoktur.

Hareketliliğe Geçiş Teorisi

Wilbur Zelinsky (1971) göç hareketlerine ilişkin açıklamaların toplum yapısındaki değişikliklerle benzerlikler gösterdiğini, göçü anlamak için modernizmin anlaşılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Hayatta kalmak için göç eden insanoğlunun göç kararlarını etkileyen faktörlerin içsel olabileceğini ve modern insanın fizyolojisi üzerindeki kontrolünün onu hareketliliğe ittiğini belirtmektedir. Teorisinin anlaşılması için şu sekiz noktanın etraflıca çalışılmasını beklemektedir. 1) Bir toplum modernleştikçe durağan, kısıtlı fiziksel ve sosyal olanakları olan çevrelerinden uzaklaşarak daha iyi yaşam standartlarına erişmeye çalışmaktadır. 2) Hareketliliğe geçiş sürecindeki her bir topluluğun özellikleri nüfusun dönüşümünü açıklayan her bir olay örgüsüyle paralellik göstermektedir. Toplumu ilgilendiren tüm süreçler arasında yüksek oranda bir etkileşim bulunmaktadır. 3) Dönüşümün yapısındaki değişimler hareketliliğe ilişkin işlev, sıklık, süre, dönem, mesafe, yön, göç sınıflamaları, kök ve göç edilen ülke gruplarındaki değişiklikleri de açıklamaktadır. 4) Toplumsal hareketliliğin hem biçiminde hem yoğunluğunda hem de bilgi hareketinde eşzamanlı değişiklikler bulunmaktadır. Potansiyel bir göçmen, sosyal çevresini değiştirebilir ya da yaşadığı yeri değiştirerek daha üstün bir bilgi akışından yararlanma seçeneğini uygulayabilir. 5) Genelleme yapmaktan kaçınmak istese de Zelinsky, hareketlilik durumlarını başarılı gelişim merkezlerinden belirli aralıklarla dışarıya taşınan modeller olarak görmektedir. 6) Söz konusu süreçler, belli bir topluluk içindeki nedensel faktörlerin sürekli birikimi ve yoğunlaşması ve daha gelişmiş bölgelerden daha az gelişmiş bölgelere aktarılan bilgi ve etkiler nedeniyle her toplumda kendine özgü bir ivmeyle ilerlemektedir. 7) Temel mekân - zamansal değişim senaryosu korunabilir, ancak bir bölge hareketlilik geçişini geç

bir tarihte başlatmış olsa dahi bunu değiştirebilir. 8) Burada belirtilen kanıtlar, geri döndürülemez ilerlemenin, gelişmenin basamaklarıdır.

Zelinsky (1971) bu basamaklarla göç hareketleri ve sosyal değişim arasındaki ilişkinin, toplumsal düzeyde ve geniş bir zaman aralığı içinde yorumlanabilmesini sağlayan bir çerçeve ortaya koymaktadır. Göç hareketleri her dönemin kendi özgünlüğü içinde farklılaşmaktadır (Çağlayan, 2006). Ancak Zelinsky toplumların kendi ilerleme hızlarında ve modernleşme sürecine dâhil olma süreçlerine paralel olarak hareketliliklerin belirgin ve belli bir örüntüyü takip ettiğini belirtmektedir. Bu yaklaşımı sayesinde bireylerin hareketliliğine ilişkin sistemli bir bakış açısı sunmaktadır. Göçü, modernizm öncesi geleneksel toplumda, erken geçiş toplumunda, geç geçiş toplumunda, ileri toplumda ve geleceğin süper ileri toplumundaki hareketlilik yapılarıyla beş aşamada ele alarak sosyal dönüşümlerden ayrı tutmayan bir yaklaşım benimsemiştir.

Zelinsky'nin teorisinin en güçlü yanı aynı zamanda en zayıf yönü olarak eleştirilmektedir. Evrensel bir model olarak her toplumun aynı deneyimleri yaşadığını varsayan hareketliliğe geçiş teorisi, gelişmeye giden tek bir yol olduğunu ve toplumların bunu tecrübe etiklerini öne sürmektedir. Ancak Zelinsky'nin Avrupa bağlamından yola çıkarak vardığı çıkarımlar gelişmekte olan ülkelere uygulanamamaktadır (Skeldon, 1997). Diğer taraftan toplumda meydana gelen demografik değişimlerin göçe yol açacağını öngören teorisi, Körfez Ülkeleri örneğinde belirleyici olmamıştır. Bu ülkelerdeki göçün sebebi artan nüfus baskısı değildir (Haas, 2008). Son olarak modernleşme basamaklarıyla açıklanan hareketlilik bağlamında modernizm öncesi topluluklar kendi halinde, sabit ve homojen olarak tanımlanmaktadır. Ancak Avrupa ve Japonya örneklerinde geleneksel köylülerin oldukça hareketli oldukları bilgilerine ulaşılmıştır (Moch, 1992; Skeldon, 1997).

1980'lerden sonra etki alanı giderek artan post-modernizm küresel güçlerin sosyal politikaların uğradığı değişim ve dönüşüm olarak yaşamın her alanında izlenebilmektedir (Hatipler, 2019). Dönemin toplumsal politikaları, üst genellemelerin reddi, bölünme ve toplumsal yaşamda özneler arası etkileşim ile karakterize edilen akım (Yıldırım, 2009) ulusçuluğu reddeden post modernist bakış açısıyla beyin göçü yeni bir boyut, hatta beyin hareketliliği olarak yeni bir isim kazanmıştır.

Bu bölümde incelenen kuram ve teoriler nitelikli işgücünün uluslararası göç hareketlerinin anlaşılmasına yardım edebilecek modeller olarak sunulmaktadır. Herhangi birinin diğerinden üstünlüğü söz konusu olmadığı gibi her birinin göçün yapısı, neden ve sonuçlarının anlaşılmasına yardım edebileceği düşünülmektedir.

Beyin Göçü Yaklaşımları

Beyin göçünün anlamı üzerinde görüşler temelde klasik ve yeni yaklaşımlar olarak iki başlık altında toplanmaktadır. Klasik bakış açısını yansıtan ilk model olan insaniyetçi model, uluslararası model olarak da bilinmektedir ve beyin göçünün olumlu etkiler yarattığının altını çizmektedir (Durmaz, 2018). Milliyetçi model ise beyin göçünü ülkenin kalkınma ve refah için gerek duyduğu beşerî sermayenin kaybı olarak ele almaktadır (Oğuzkan, 1971). Yeni yaklaşımlar yararlı beyin göçü ya da beyin kazanımı modeli ve beyin dolaşımı ve bilimsel diaspora olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Beyin göçünün nedenlerini anlayarak doğru politika adımlarının atılabilmesi, onu ele aldığımız modelle yakından ilişkilidir. Bu modeller aşağıda etraflıca tanıtılmıştır.

İnsaniyetçi (Uluslararası) Model

İnsaniyetçi model açısından bilim uluslararası bir nitelik taşımaktadır (Oğuzkan, 1971). Bu modele göre bilimin dil ya da vatan gibi karakter özellikleri bulunmamaktadır (Rüzgar, 2020). Dünyanın her neresinde olursa olsun bilim insanı çalışmalarını en rahat şekilde yapıp en etkili sonuçlar alabileceği yerde olmalıdır, çünkü bilim insanı bilimin ve insanlığın hizmetinde olan kişidir (Oğuzkan, 1971). Nitelikli işgücünü oluşturan bireylerin optimum verimliliğe erişebilecekleri yerlerde bulunmak istemeleri uzun dönemde, bütün dünya için olumlu sonuçlar doğurabilecektir (Johnson, 1968). Bu nedenle, beyin göçünü bir kayıp olarak görmektense son yıllarda yurt dışından kök ülkeye yapılan para havaleleri, edinilen bilgi, beceri donanımının ardından anavatanına dönen bilim insanlarının yarattığı iş olanakları ve göç edilen hedef ülkede oluşturdukları bilimsel diaspora gibi beyin hareketliliğinin olumlu sonuçlarına odaklanan çalışmalar artmaktadır (Durmaz, 2018; Oosterbeek & Webbink, 2011). Küreselleşmenin bir gerekliliği olarak karşımıza çıkan bilgi paylaşımı ve dünyanın daha iyi bir yer yapabilme çabalarının sonucu olarak, beyin göçü bazı araştırmacılar için habis bir sorun olmaktan çıkarak olumsuz anlamını geride bırakmıştır. Ülkelerin ve bireylerin bu türden deneyimlerine beyin dolaşımı olarak bakmak gerekliliği yine insaniyetçi ve küresel bir yaklaşımın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Cao (1996) göç veren ülkelerin kısa vadede çeşitli kayıplar yaşayacak olmasına karşın uzun vadede artı değerler kazanabileceğini belirterek beyin dolaşımı fikrini savunmaktadır. Dolayısıyla ülkeler, beyin dolaşımını sınırlandırmak yerine, artırmak yönünde bir politika izlemelidirler.

Kişinin seyahat ve çalışma özgürlüğüne saygı duyan bir yapı içerisinde, nitelikli işgücünün/bilim insanının hareketliliğine herhangi bir müdahale düşünülemez. Kişinin daha iyi koşullarda yaşama hakkı ile küreselleşmenin olanakları bir araya geldiğinde insanîyetçi modelin olumlu etkileri daha da güçlenmektedir. Oğuzkan (1971) göç eden yüksek nitelikli bilim insanlarının, kök ülkeleri için birkaç faydası olabileceğinden söz etmektedir. Ekonomik, sosyal ve kültürel nitelikler taşıyan bu faydalar şu şekildedir:

1. Göç eden nitelikli işgücü, kendi ülkesi tarafından herhangi bir masrafa ve riske girilmeksizin, elde ettiği üstün çalışma şartları sayesinde yapacağı çalışmalar yoluyla dünyaya ve ülkesine fayda sağlamaktadır.
2. Çağın getirdiği olanaklar neticesinde, her ülke seçkin bilim insanlarını elde tutmanın masraflarını karşılamaksızın bu kişilerin hizmetlerinden faydalanabilmektedir.
3. Göç eden bilim insanları şahsi kazançlarını, geride bıraktıkları aile üyelerine göndermektedir.
4. Göç eden bilim insanlarının gittikleri ülkelerde elde ettikleri başarılar, kendi ülkelerine itibar kazandırmaktadır. Bu itibar sayesinde toplanan sempati politikaları da olumlu yönde etkilemektedir.
5. Göç eden aydınlar, gittikleri ülkede, kendi ülkelerine ilişkin problem ve ihtiyaçlarını daha bağımsız ve tarafsız bir şekilde değerlendirebilmektedir.
6. Söz konusu göç, geride bırakılan kurum ve uygulamaların eleştirilerek düzenlenmesine yol açabilmektedir.

İnsanîyetçi model, bireyin hür iradesine saygı duymaktadır. Bireylerin, daha iyi yaşam ve iş koşulları için kendileri için en iyi olanı tercih etmeleri uzun vadede tüm dünya için olumlu bir etkiye sahiptir. Sorunu, sınırlandırıcı politikalarla ele almak yerine, beyin dolaşımına imkân verecek bir düzene gereksinim duyulmaktadır.

Milliyetçi Model

Milliyetçi model, kalkınma felsefesi ve refah anlayışı ile az gelişmiş ülkelerin kalkınmasına verdiği önemle insanîyetçi modelden ayrılmaktadır. Bu modele göre bilimin karakter özellikleri olmasa da bilim insanının vardır. Bilim insanlarının ürettiği bilgi, beceri ve teknolojiler en çok bunların geliştirildiği ülkeye değer katmaktadır (Rüzgar, 2020). Bireylerin seyahat hakkı ve özgür iradelerine saygı duymakla birlikte, bu model yüksek nitelikli göçün az gelişmiş ülkelerin kalkınma olanaklarını daralttığını savunmaktadır. Sınırlı kaynaklarla yaratılan nitelikli insan gücü hareketi, gelişmiş ülkelere beşerî sermayenin

hediye edilmesidir. Milliyetçi modele destek veren (Bhagwati, 1976) beyin göçünün ülkelerin refah düzeyi, işsizlik, gelir dağılımı ve nitelikli işgücünden etkilenebileceğini vurgulamıştır. Ülkelerin ekonomik büyüme ve kalkınmalarını gerçekleştirebilmeleri için bilimsel donanım ve teknolojik gelişmelere hâkim nitelikli işgücüne sahip olmaları gerekmektedir. Nitelikli işgücü kaybı uzun dönemde ülkelerin gelişimi önünde engel teşkil edebilecek ve beyin göçünün olumsuz etkilerini ortadan kaldıracak önlemlerin alınmasını zorlaştıracaktır. Milliyetçi model çerçevesinde düşünenler, insanîyetçi modelin savlarını şu şekilde reddetmektedirler (Oğuzkan, 1971):

1. İnsanîyetçi model savunucularının da kabul ettiği üzere, tamamen ya da kısmen halktan alınan vergilerle finanse edilerek eğitim gören yüksek nitelikli işgücü yatırımı başka ülkeye kaybedilmektedir.
2. Göçten kaynaklanan kısa süreli intibak problemleri önemlidir. Göçten boşalan yerlerin doldurulması için gereken insan sermayesi kaybının telafisi uzun bir bekleme dönemi gerektirmektedir.
3. Kilit noktasında bir bilim insanının göç etmesi, liderlik ettiği grupta da göç niyeti oluşturabilecektir. Kaldı ki tek bir bilim insanının göç etmesiyle bir üniversitenin bütün bölümünün ya da bir araştırma alanının tamamen kapandığına şahit olunmuştur.
4. Nitelikli işgücünün kaybı, gelişmekte olan ülkelerdeki sosyal ve kültürel hayatta ihtiyaç duyulan etki ve liderlik kaynaklarının azalması anlamına gelmektedir.

Bilimin insanlığa hizmet etmesi yolunda en uygun koşullar altında çalışmanın mesleki bir görev olduğunu kabul eden insanîyetçi modele karşı milliyetçi model, bilim ve teknolojinin aynı zamanda milli kültürün bir parçası olduğunu ve kalkınmanın en önemli parçaları olduğunu savunmaktadır. Bu modele göre, bireysel haklara ve dünya çapındaki gelişmelere saygılı kalmak kaydıyla, bilim insanların uluslararası göç hareketini kontrol edebilecek tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Yararlı Beyin Göçü ve Beyin Kazanımı Modeli

Yararlı beyin göçü ve beyin kazanımı, ekonomik bir büyüme modeli olan içten büyüme modelini temel almaktadır. Bu büyüme modelinin sahip olduğu en güçlü kaynak o ülkenin beşerî sermayesidir. Bu modelde, küreselleşmeyle gelen belirsizlik durumları ve belli nitelikler kazanıldığında göç edebilme ihtimali bireyleri kendini geliştirmeye ve daha çok bilgi beceri sahibi olmaya itmektedir. Ayrıca, bir ülke vatandaşlarının belli bir kısmı göç

etmekte, büyük çoğunluk ülkede kalmaktadır. Dolayısıyla, göç edebilme olasılığı ile artırılmış beşerî sermaye birikimi bu şekilde ülkelerin kazanımına dönüşmekte ve beyin kazanımı olarak adlandırılmaktadır (Pănescu, 2004). Gelişmekte olan ülkeler, sadece göç ihtimalinin mevcudiyetiyle bile az gelişmişlik sınıfından çıkarak büyüme atağına geçebilmektedirler (Brzozowski, 2011; Stark, Helmenstein & Fűrnkranz-Prskawetz, 1997; Vidal, 1998). Göçü tamamen yasaklayan bir őrle olduğu farz edildiğinde, bu őrkeye kıyasla göç etme olasılığının bulunduğu őrkede eğitimin cazibesinin artması ve daha fazla kişinin daha çok öğrenme talebi kaçınılmaz olacaktır (Brzozowski, 2011). Bu aynı zamanda, őrkenin kalkınması için gerek duyduğu beşerî sermaye birikimine, bu sermaye őrleden ayrılmadan evvel (*ex ante*) sahip olması anlamına gelmektedir. őrle sınırlarını kapattığı takdirde aksi halde sahip olamayacağı kadar büyük bir beşerî sermayeye sahip olabilecektir (*per saldo*) (Beine, Docquier & Rapoport, 2001).

Yararlı beyin göçü ve beyin kazanımı modeli, klasik görüşlerin aksine, işgücü göçünün mutlaka kalıcı göç olmadığı varsayımıyla geliştirilmiştir. Vidal (1998) çalışmasında nesiller arası beşerî sermaye transferi ile birikimin sonraki kuşaklara aktarılacağını ve bir yayılma etkisine sahip olacağını belirtmektedir. Bu şekilde göçün olumsuz etkilerini kazanca dönüştürebilmek mümkündür. Buna göre göçmenlerin uzun ya da kısa vadede anavatanlarına döneceği varsayılmakta ve yayılmakta olan beşerî sermaye etkisi göç veren őrkede olumlu etkilerini göstermeye devam edebilecektir.

Sonuç olarak beyin kazanımı modeli, beyin göçünün olumlu etkilerini ele almaktadır. Buna göre gelişmekte olan ve göç veren őrkelerde beyin etkisi olarak bilinen bilinçli bir eğitim hareketi başlamakta ve őrkelerin kalkınma hızı artmaktadır. Anavatanlarına dönmeyi tercih eden göçmenler sosyal, fiziksel ve beşerî sermayeleri sayesinde kalkınmada aktif rol oynayabilmektedir (Brzozovsky vd. 1997). Göçmenlerin őrkelerine gönderdikleri para sayesinde, büyüme hızlanabilmektedir (Ghosh & Ghosh, 1982). Son olarak fiziksel olarak yurtdışında bulunmasına karşın diaspora üyeleri, őrkelerinin gelişmesine katkıda bulunabileceklerdir.

Beyin Dolaşımı ve Bilimsel Diaspora

Göçe ilişkin algılar özellikle son yirmi yıllık süreçte değışim göstermektedir. Küreselleşme bağlamında beyin hareketliliğinin yeniden ele alınması gerekliliğı, nitelikli işgücünün hareketliliğini mutlak bir kayıp olarak görmek yerine, beyin kazanımı ve hareketliliğinin olumlu etkilerine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, beyin göçü gibi olumsuz ve mutlak kayıp

olarak nitelenen olgunun yeniden düşünölmeye ve beyin dolaşımı kavramının yaygınlaşmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Cao, 1996). Nitelikli işgücünün hareketliliğini kazanıma dönüştürmenin şu ana dek uygulanan iki yolu bulunmaktadır: Göç eden işgücünün anavatanına geri dönmesi (tersine beyin göçü) seçeneği ve buldukları ölkeden anavatanlarının gelişim ve kalkınmasına katkıda bulunmak. İkincisi diaspora seçeneği olarak adlandırılmaktadır.

Diaspora “ile” ya da “sonucunda” anlamına gelen dia ile “dağılmak, dağılmış olan” anlamına gelen *speiro* sözcüklerinden oluşmaktadır (Budak, 2019). Meyer ve Brown (1999) diaspora (kopuntu) kavramını, göç eden nitelikli işgücünün dönmeme olasılığının kabul edilmesi temelinde açıklamaktadırlar. Bu kişiler, meslekleri gereği göç ettikleri ölkelerin toplumsal hayatına da dâhil olmaktadır. Ancak, aile, kültür ya da diğer bağlarından ötürü anavatanlarının gelişmesiyle de yakından ilgilidirler. Dolayısıyla buradaki yeni amaç geçici ya da kalıcı bir fiziksel dönüş olmaksızın, bu kişilerle ölkeleri arasında etkili ve verimli bir şekilde gelişime katkıda bulunabilecekleri köprüler kurabilmektir. Esasen göç eden yüksek vasıflı işgücünün anavatanıyla kurduğu bağ yeni değildir. Yeni olan şey dağınık, ender görünen ya da kısıtlı olan bu bağların sistematik, yoğun ve yaygın olarak kullanma çabasıdır. Diasporalar öğrenci ağlarından, mesleki ve sosyal yaşamlarında sıkça bir araya gelen nitelikli göçmenlerden ya da bilim insanlarından meydana gelebilmektedir. Cohen (2009) bir ağın bilimsel bir diaspora olarak nitelendirilmesi için şu ölçütlere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

1. Yurtdışında okuyan ya da çalışan üyeler ağırlıklı olarak belli bir ölkenin vatandaşı olmalıdırlar.
2. Üyeler, birkaç disiplinde aktif ve söz sahibi olabilmeli ve bu alanlarda bilimsel araştırmalar yürütebilmelidirler.
3. Ağların temel amacı anavatanlarının ekonomik ve toplumsal alanlardaki gelişimine odaklanmaktır.
4. Üyeler, farklı ölkelerin ağlarındaki üyelerle, kendi ölkesine ait ağ üyeleriyle ve anavatanında görev yapan mevkidaşlarıyla belli düzeyde bir bağ kurmuş olmalıdır.

Bilgi transferi olarak adlandırılan bu olgu insanıyetçi (uluslararası) ve ağ yaklaşımı teorileri tarafından desteklenmektedir. Bu ağların oluşturulmasının amacı anavatanın ekonomik büyümesine destek olmak, anavatanına yatırımlar yapmak, iki ölkedeki ilişkileri geliştirmek ve lobi faaliyetleri yürütmektir (Durmaz, 2018). Bu nedenle amaçlarının ekonomik olduğu kadar politik de olduğunu söylemek mümkündür. Küresel bir

tanıtım ve yumuşak güç aracı olarak kullanılan bilimsel diaspora faaliyetleri Türkiye’de Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Politik dokümanların analizi bölümünde kurumun diasporik faaliyetleri detaylı bir biçimde ele alınmaktadır.

Yükseköğretimde Akademik Hareketlilik ve Türkiye

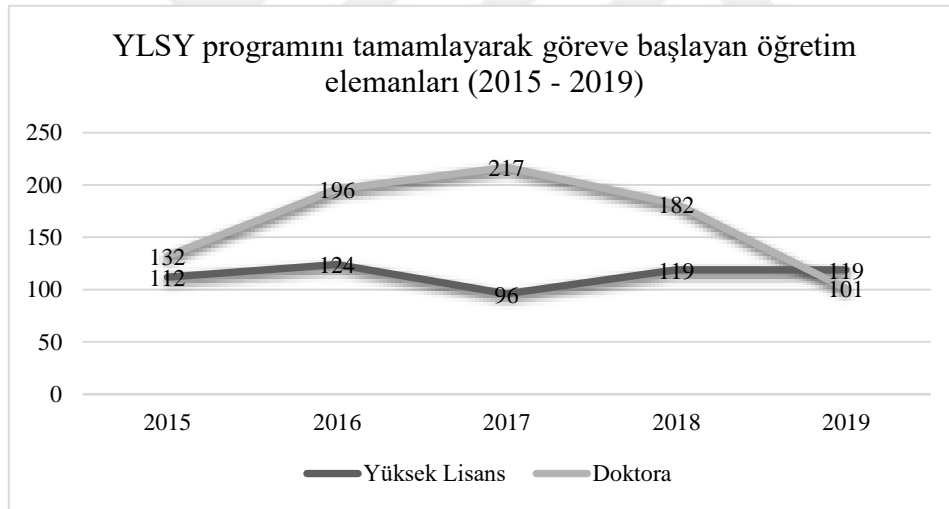
Yirminci yüzyılın ikinci yarısından günümüze dek süregelen hızlı değişim, gelişmekte olan ülkelerin nitelikli insan gücüne duydukları gereksinimi görünür kılmaktadır. Küreselleşme ve teknolojik alanda yaşanan gelişmelerin getirdiği seyahat kolaylığı, ülkeler arası iş birliğinin artması, üretimde meydana gelen değişiklikler, artan nüfus ve kişilerin kendi ülkeleri dışında bir entelektüel birikiminden faydalanmak istemesi (Kalkınma Bakanlığı, 2015) gibi birçok neden akademik hareketliliğin yapısını etkilemiştir. Geleneksel olarak milliyetçi bir bakış açısıyla ele alınan beyin göçü, ardından insaniyetçi (uluslararası) yaklaşımla bireysel bir özgürlük olarak görülürken, günümüzde beyin hareketliliği adını alarak fiziksel hareketi gerektirmeksizin her iki ülke (kök ve hedef ülke) için faydalı olmak anlamına gelmektedir. Bu hareketlilik sayesinde gelişmekte olan ülkelerin nitelikli insan gücü gereksinimi, başka bir ülkede öğrenim gören ya da görev yapan akademisyenlerce karşılanırken, kök ülkenin istihdam sorunları için de çözüm olabilmektedir (Durmaz, 2018). Türkiye Cumhuriyeti hükümetleri de çeşitli bakanlıklar, sivil toplum kuruluşları ve yükseköğretim kurumları gibi küresel aktörlerin iş birliğiyle, beyin hareketliliği projeleri üreterek desteklemektedir.

Türkiye’nin nüfusu TÜİK verilerine göre 83 milyon 614 bin 362’dir. İşgücünü oluşturan 15-64 yaş grubunun nüfusa oranı yüzde 67’dir. Nüfusun işgücüne katılma oranı %50 ve istihdam edilme oranı %43 olarak belirtilmiştir (TÜİK, 2021). Yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı 2005 yılında %10 iken bu rakam 2019’a gelindiğinde %13,7’ye çıkmıştır. Her ne kadar istihdam oranları ön lisans mezunları için %65 (OECD ortalaması %82 - 2019), lisans mezunları için %75 (OECD ortalaması %84 - 2019), yüksek lisans mezunları için %84 (OECD ortalaması %88 - 2019) ve doktora mezunları için %92 (OECD ortalaması %93 2019) olsa da bu rakamlar OECD ortalamalarının altında kalmaktadır (Gür ve Yurdakul, 2020). Yüksek istihdam oranlarına karşın Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi tarafından ortaya koyulan Türkiye İşgücü Piyasasında Uyumsuz Eşleşme Analizi Araştırma Raporu bulgularına göre yükseköğretim mezunlarının %31,6’sı nitelik düzeyinin altındaki işlerde çalışmaktadır (ÇASGEM, 2019). Rakamlar, Türkiye çalışma piyasasının

hâlihazırda üniversitelerde öğrenim gören 3.114.623'ü ön lisans, 4.676.657'si lisans, 343,569'u yüksek lisans ve 106,148'si doktora programlarına kayıtlı toplam 8.240.997 nitelikli işgücüne yönelik istihdamın yaratılması konusunda yeterli ve nitelikli bir fiziksel sermayenin olmadığını göstermektedir. Özellikle son yıllarda Türkiye'nin dünyada en çok beyin göçü veren ülkelerden biri haline gelmesi (Yılmaz, 2019), bu bilgiler ışığında şaşırtıcı değildir. Akademik hareketliliğin yönünü, verilen burslar, göç edilen ülkelerdeki yaşam standartları, akademik/bilimsel olanaklar ve ekonomik nedenler belirlemektedir. Türkiye'den en çok öğrenci hareketi Amerika Birleşik Devletleri (N = 9698), Almanya (N = 7625), Birleşik Krallık (N = 3420), İtalya (N = 2389), Avusturya (N = 2220) ve Azerbaycan (N = 1950) yönündedir. Toplamda yurtdışında bulunan 47,546 öğrencinin %22'si ABD'de bulunmaktadır (Tansel & Güngör, 2017). Öğretim elemanları tarafından da Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Kanada ve İngiltere akademik çalışmalar için en çok tercih edilen ülkelerdir. 488'i Mühendislik, 380'i Doğa Bilimleri, 313'ü Beşerî ve Sosyal Bilimler, 198'i Tıp ve Sağlık Bilimleri ve 22'si Ziraat (Y-ARBİS, 2021) alanında çalışmalar yürüten Türkiye kökenli akademisyenlerin toplam sayısına ilişkin net bir veriye ulaşılamamıştır. Veriler ışığında hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının hareketlilik rotalarını kuzey – güney yönü ve gelişmişlik düzeyi belirlemektedir.

Uluslararası akademik hareketlilik sağlamayı hedefleyen Türkiye yükseköğretim sistemi Türkiye'de bulunan tüm öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik olarak hazırlanan program ve projeler hazırlamaktadır. Yurt dışında eğitim veren yükseköğretim kurumları ile öğrenci ve öğretim elemanı değişimini öngören Mevlâna Programı 23 Ağustos 2011'de yürürlüğe girmiş ve öğrenci ve öğretim elemanlarının dünya çapında hareketliliğini sağlamayı hedeflemiştir. Nitelikli insan gücü gereksinimin karşılanmasına yönelik bir proje olan 100/2000 YÖK Doktora Bursları kapsamında Türkiye için öncelikli alanlar belirlenerek bu alanlarda ihtiyaç duyulan doktoralı insan kaynağını karşılamak üzere bursiyerlere destek verilmektedir. Klinik tıp, mühendislik, kimya, sosyal bilimler, veterinerlik, malzeme bilimleri, fizik, biyoloji, tarım ve matematik alanları bu proje kapsamında en çok çalışma yapılan alanlar; sinirbilim, eczacılık, psikiyatri, bağışıklık, mikrobiyoloji ve multidisipliner çalışmaların bu kapsamda artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, Yabancı Uyruklu Öğrencilere Burs Programı dâhilinde YÖK ve iş birliği/mutabakat protokolüne sahip ülke öğrencilerine maddi destek sağlanmaktadır. Proje Tabanlı Uluslararası Değişim Programı 2016-17 akademik yılından bu yana YÖK Yürütme Kurulu tarafından belirlenen alanlarda hazırlanan projeleri desteklemektedir. Yurt Dışı Araştırma

Bursları ile yükseköğretim kurumlarında görev yapan ve doktora tez aşamasındaki araştırma görevlilerinin 6 ya da 12 aylık çalışmaları ve seyahat giderleri desteklenmektedir. YÖK Türkoloji Bursu ile iş birliği/mutabakat sağlanan ülkeler öncelikli olmak üzere yurt dışındaki bir yükseköğretim kurumunda Türk Dili ve Edebiyatı, Türkoloji ve Türk Dili programlarına kayıtlı ve bulunduğu ülkenin vatandaşı olan lisans öğrencileri desteklenmektedir. YÖK Yabancı Dil Eğitim Bursu ile devlet üniversitelerinde görev yapan doktoralı araştırma görevlisi, öğretim görevlisi veya doktor öğretim üyesi kadrolarında bulunan öğretim elemanlarının yabancı dil becerilerini geliştirebilmek için yurt dışında katıldıkları yabancı dil kursu giderleri karşılanmaktadır (YÖK, 2021). Yükseköğretim sistemine uluslararası deneyim kazanmış, nitelikli öğretim elemanı yetiştirmeyi hedefleyen bir proje olarak 2006’da “Beş Yılda Beş Bin Öğrenci” sloganıyla Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme Programı (YLSY) MEB ve YÖK iş birliği ile başlatılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler şekilde verilmiştir:



Şekil 4. YLSY programını tamamlayarak göreve başlayan öğretim elemanları. Gür, B. S., ve Yurdakul, S. (2020). *Yükseköğretime Bakış 2020: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara.

Ülkenin gereksinim duyduğu beşerî sermayenin yurt dışında yetişmesi 2006’dan bu yana sayıları hızla artan üniversitelerin akademisyenlerin ihtiyacını karşılamayı hedeflemektedir. Bu amaçla, bireylerin iş ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla yurt dışına gönderilen araştırmacıların eğitim öğretimle ilgili faaliyetleri desteklenmektedir (MEB, 2019). Son üç yılda (2018 – 2019 - 2020) toplam 3.351.191.597,81 TL (MEB, 2021) bütçe ayrılan programın hizmet ettiği diğer bir hedef ise ülkelerin yükseköğretim sistemleri aracılığı ile

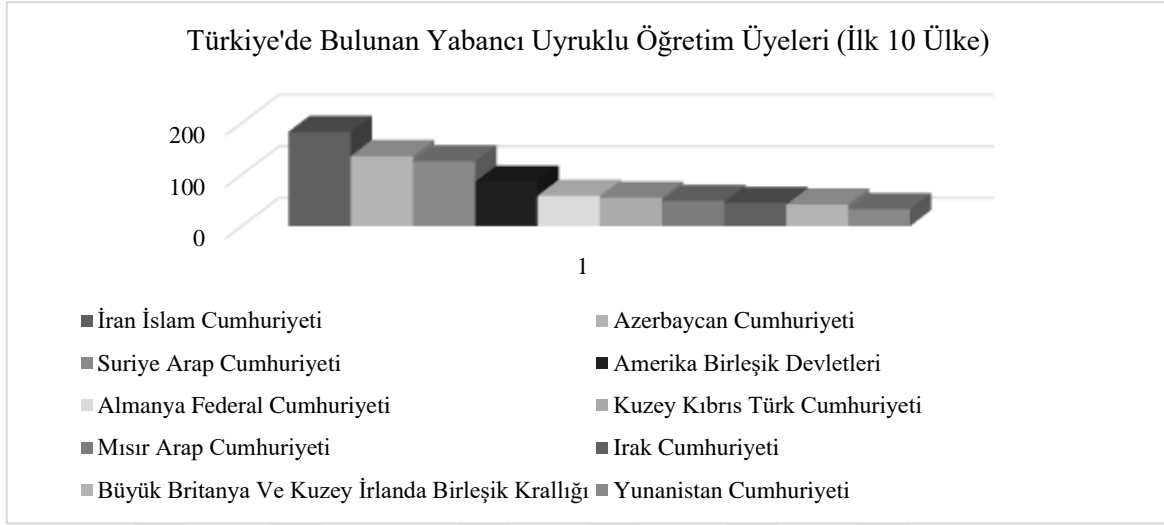
karşılıklı uzlaşabilmesi ve kapasite oluşturmalarıdır (Gürüz, 2011). Hareketlilik programları vasıtasıyla milletler birbirlerinin kültürlerini, tarihlerini, değerlerini, güçlü ve zayıf yanlarını öğrenebilecekler ve gelişmiş ülkelerin uluslararası akademik hareketlilik olanaklarından faydalanarak gereksinim duydukları beşerî sermayeye yatırım yapabileceklerdir. Çünkü yurt dışında öğrenimini sürdüren Türk bursiyerler dünyanın dört bir yanındaki tanınmış üniversitelerde deneyim fırsatı edinirken, uluslararası iletişim ağlarını geliştirerek (Seggie & Ergin, 2018), Türkiye'yi tanıtip duyurma rolünü de üstlenmektedirler.

Yabancı öğrenci ve öğretim elemanlarının durumu Türkiye'deki uluslararasılaşma faaliyetleri kapsamında ele alınmaktadır. Küreselleşme sürecine verilen stratejik bir cevap (Seggie & Ergin, 2018) olarak tanımlanan uluslararasılaşma genellikle küreselleşme ile birlikte anılmaktadır. Uluslararası akademisyenler ya da YÖK tarafından tanımlanan şekliyle yabancı uyruklu öğretim elemanların sayısı Türk yasaları gereği toplam öğretim elemanı sayısının %2'sini geçememektedir. Üniversitelerin uluslararasılaşma adımlarının tohumlarını serpen Amerika Birleşik Devletleri'nde (Scott, 2006) sadece Çin kökenli yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısının toplam öğretim elemanı sayısına oranı %33,2'dir (Institute of International Education, 2021). Türkiye'nin ekonomik şartları ve istihdam politikaları ile açıklanabilecek bu durumun Türk yükseköğretim sistemi için yaratabileceği sorunlar iki başlıkta ele alınabilmektedir. İlki uluslararası akademisyenlerin üniversitelerin akademik yayın performansına ilişkin potansiyeldir. British Council (2012) verilerine göre uluslararası deneyime sahip araştırmacılar, en çok alıntı yapılan araştırma makalelerini yazmakta ve en yüksek ortalama atıf etkisini yaratan ülkeler arasında İsviçre, Hollanda, İskandinav ülkeleri, İngiltere ve ABD yer almaktadır. Daha çok uluslararası akademisyene ev sahipliği yapan üniversiteler daha fazla puan alarak kalite sıralamalarında daha çok avantaj elde etmektedir (Gür ve Yurdakul, 2020; THE, 2017; Ergin, 2015; Teichler, 2009). Kurumsal düzeyde, uluslararası iş birliği talepleri kaliteyi beraberinde getirmektedir. Harvard, Toronto ve Oxford Üniversiteleri en fazla ortak araştırma makalesi yazılan üniversitelerdir ve arzu edilen bir küresel iş birliği ortağı olmaya devam etmektedirler. Uluslararası araştırma iş birliği oranları ile atıflar arasında güçlü bir ilişki vardır. Nedensellik kanıtı olmasa da ilişkilendirme olumlu (yani beklenen yön) ve önemlidir. 2010 için makale başına yapılan atıflar, varyasyonun yüzde 80'i uluslararası araştırma iş birliği oranları ile açıklanmaktadır (British Council, 2012). Türkiye'de ise 2001-2010 yılları arasında, SCI-E veri tabanı kapsamında indekslenen Türkiye adresli tüm makaleler içinde uluslararası ortak yazarlı makalelerin oranı %16,5 ve SSCI veri tabanı kapsamında %22,6 olarak

hesaplanmıştır. Buna göre sosyal bilimler araştırmacılarının ortak yazarlı çalışmalarında daha çok uluslararası iş birliğine eğilim gösterdiği yönünde olduğu belirtilmektedir. En çok uluslararası ortak çalışma sayısına sahip olan Bilkent ve Orta Doğu Teknik niversitelerinin (Zan, 2012) en fazla yabancı uyruklu ğretim yesi bulunduran niversiteler (Gr, elik & Yurdakul, 2019) olmaları şaşırtıcı değildir.

İkinci olarak bilimsel araştırma ve öğretimin çok kültürlü bir boyut kazandırılması kurumsal ve toplumsal yenilikleri beraberinde getirmektedir. Uluslararası akademisyen çeşitliliğine sahip olan niversiteler, nitelikli olarak algılanmakta ve gerek yerli gerekse yabancı uyruklu öğrenciler için çekim merkezi haline gelmektedir. Ekonomik büyümeye hız kazandıran bu durum (Seggie & Ergin, 2018) aynı zamanda toplumsal yapının çok kültürlülüğe hazırlanmasını hızlandırmaktadır.

Türkiye, nitelikli insan gücünü çekebilmek ve elinde tutabilmek için uluslararasılaşma hedeflerine bağlı politikalar izlemektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin, akademisyenlerin Türkiye’de bir hayat kurabilmeleri için gerekli düzenlemeler İçişleri Bakanlığı’ndan Emniyet Genel Müdürlüğü’ne kadar birçok kurumun (Büyükgöze, 2016) iş birliği içinde çalışmaları sonucunda hayata geçirilse de yeterli değildir. Bu bir marka değeri yaratma süreci ve Türk yükseköğretim sistemi aracılığıyla Türkiye’nin dünya çapında tanınması anlamına gelmektedir. Ekonomi ve Ticaret Bakanlığı ile çeşitli STK’lar Türk niversitelerinin yurt dışında tanıtımına destek vermektedir (ISSA, 2018). 2010’dan bu yana yabancı uyruklu ğrenci ve ğretim elemanlarına yönelik faaliyetler hükümet bursları ve Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın çalışmalarıyla ivme kazanmıştır. Türkiye’nin diasporik faaliyetlerine yönelik politikalarını geliştirmek amacıyla kurulan bu birim yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızla ilgili çalışmalar yapmak ve sorunlarına çözüm üretmek; soydaş ve akraba topluluklar ile sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla bu topluluklara yönelik faaliyetler yürütmek; Avrupa Birliği çerçevesinde yürütülen projeler ile Yükseköğretim Kurulu ve niversiteler hariç olmak üzere kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenlerle, uluslararası anlaşmalar çerçevesinde ülkemize gelen öğrencilerin, ülkemizdeki eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için her türlü esası belirleyerek, ilgili kurumlar arasındaki koordinasyonu sağlamak ile görevlendirilmiştir (YTB, 2020). Yürüttüğü sosyo-kültürel etkinliklerin yanı sıra 2012 yılından itibaren burs desteği sağlayan YTB, 2019 yılında dünyanın 167 ülkesinden Türkiye’de öğrenim görmek isteyen 145.700 öğrencinin başvurusunu almıştır (YTB, 2021).



Şekil 5. Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğretim üyeleri (İlk 10 ülke). Gür, B. S., ve Yurdakul, S. (2020). Yükseköğretime Bakış 2020: İzleme ve Değerlendirme Raporu. Ankara.

Uyruk ve alan bilgilerine ilişkin YÖK verilerine göre Türkiye’de bulunan 3325 yabancı uyruklu öğretim elemanınının 216’sı profesör, 210’u doçent, 863’ü doktor öğretim üyesi, 1868’i öğretim görevlisi ve 168’i araştırma görevlisinden oluşmaktadır. 1289 öğretim üyesinin (profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi) 183’ü İran İslam Cumhuriyeti, 136’sı Azerbaycan, 126’sı Suriye, 86’sı ABD, 59’u Almanya, 55’i, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 49’u Mısır, 45’i Irak, 42’si Birleşik Krallık ve 33’ü Yunanistan kökenlidir. Nitelikli istihdam yaratma hususundaki sorunlara karşın, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının farklı kökenlerden akademisyenlerce tercih edildiği görülmektedir. Ağırlıklı olarak komşu ülkelerden gelen akademisyenlerin Türkiye’yi tercih etmelerinin nedenlerinin ortak kültüre sahip olma, dil, coğrafi yakınlık ile savaş ve iç karışıklıklar olduğu söylenebilir. Bulunduğu bölgede Türkiye lokomotif bir ülke olma yolunda önemli adımlar atmaktadır. Geniş yükseköğretim ağı ve vakıf üniversitelerinin sayısı Türkiye’yi özellikle kültürel, dini ve politik bağı olan ülkelere gelen akademisyenler için önemli bir ‘uğrak yeri’ (Seggie & Ergin, 2018) haline getirmektedir.

Yumuşak Gücün Kavramsal Çerçevesi

Güç kavramına ilişkin çağdaş fikir eserlerinin tarihi 16. yüzyılın ilk yarısına kadar uzanmaktadır. Niccolo Machiavelli’nin 16. yüzyılda kaleme aldığı *Prens* ve Thomas

Hobbes'un 17. yüzyılda ele aldığı güç yaklaşımları günümüzde halen güce ilişkin iki ana akım olarak varlığını sürdürmektedir. Machiavelli gücü, bir kaynaktan ziyade, Prensi diğerlerinden ayıran stratejiler ve askeri avantajları elde tutmasına yarayan araç olarak ele almaktadır. Prens ancak, bu araçları elinde bulundurarak mutlak güce ulaşabilecektir. Buna karşın Hobbes güç kavramını, merkezi ve egemenliğe dayalı olarak tanımlamaktadır (Sadan, 1997). İkinci Dünya Savaşını takip eden dönemde, sosyal bilimler araştırmacıları güce özel bir ilgi göstermiş ve askeri güce odaklanan Machiavelli'den çok Hobbes'un fikirlerini geliştirme yoluna gitmişlerdir.

Max Weber (1947) bürokrasiye olan ilgisini Hobbes'un açtığı yolda güç ile birleştirerek gücün tanımını zenginleştirmektedir. Weber'e göre güç, karşıt fikirlerin olmasına rağmen bireyin sosyal bir ortamda isteklerini yerine getirme olasılığıdır. Weber'in tanımladığı güç maddiyat, otorite ve tahakkümü de içinde bulundurmaktadır. Akademik hayatını resmi otorite ve meşru güce adayan Weber, gücü harekete geçiren kaynakları, bugün de halen kabul gören şekliyle, karizmatik, geleneksel ve yasal kaynaklar olarak belirlemiştir (Clegg, 1989).

Örgütlerdeki güç çalışmalarını izleyen Robert Dahl (1961) Weber'in güce ilişkin yaklaşım ve tanımına insan faktörünü eklemektedir. Gücü örgütsel bağlam ve yapıda ele alan Weber'in aksine, Dahl tartışmasını somut bir topluluğun sınırları içine dâhil etmektedir. Dahl'ın güç kapsamını anlayabilmek için toplumu yöneten elit güçler ve toplumsal güç kavramlarına yakından bakmak gerekmektedir. Toplumsal güç teorisine göre bir toplulukta gücün eyleyicisi belli niteliklere sahip bir bireydir; diğerlerinin tercihlerini gerçekleştirmeleri bu birey tarafından yasaklanmıştır. Bu teoriye göre güce tabi olanların güce sahip olanların tercihlerine uyması için güç kullanılmalıdır. Buradan hareketle, Dahl gücü, birine aksi takdirde yapmayacağı bir şeyi yaptırabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (Dahl, 1961). Bu tanım halen birçok disiplinde kabul gören tanımdır.

Sosyolog Stephen Lukes (1974) radikal bir bakış açısı sunarak güce ilişkin üç boyutlu bir görüş sunmaktadır. Luke'un belirttiği birinci boyut, gücün gözlemlenebilir karar verme becerileri ile ilintilidir. Bu boyutta güç, karar verme olarak algılanmakta, siyasi alanlarda uygulanmakta ve oy sayımı gibi şeffaf ve herkese açık şekilde kullanılmaktadır. Bachrach ve Baratz'ın (1962) eklediği ikinci boyutta güç karar vermenin yanı sıra gündem oluşturmakla da ilgilenmektedir. Gücün bu boyutu, hangi meselelerle ilgili karar verildiğini denetleme becerisiyle ilintilidir (Giddens, 2012). Bu boyutun uygulama alanı olan siyasi mecralar kadar güç koridorları denen, karara etki eden enformel süreçler de önemlidir.

(Robinson, 2006). Bu noktada gücün kullanımı hem görünür hem de görünmez olabilir. Herkese açık görünmekle birlikte, karar verme süreci sadece gündem belirleyiciler gibi belirli bir topluluğa da açık olabilmektedir. Diğer bir deyişle güçlü topluluk ya da bireylerin, karar yoluyla olmasa da başkaları için erişilebilir olan seçenekleri sınırlandırarak güç uygulayabildikleri anlatılmak istenmektedir (Giddens, 2012).

Luke'nin güce ilişkin teorisini sosyal bilimlerin tüm disiplinlerinde araştırılmasının önünü açan Michel Foucault'un düşünce dünyasında eylemleri doğuran bir güç yoktur, eylemler sonsuz sayıdaki denemelerden oluşmaktadır. Tanımında gücün merkezi olmadığını vurgulayan Foucault bu anlamda çığır açmıştır (Foucault, 1971). Marksist yaklaşıma göre yöneticiler sınıfı ya da feminist akıma göre erkeklerin elinde bulundurduğu güç, Foucault'ya göre toplumsal etkileşimin tüm düzeylerinde, tüm toplumsal kurumlarda, tüm insanlar tarafından işletilmektedir. Foucault'un tanımladığı gücün belli bir eyleyicisi yoktur; o, her bir birey ve kurumun sahip olduğu bir gücün varlığından bahsetmektedir. Çünkü Foucault'a göre güç ve bilgi ilişkilidir. Gücün eyleme dönüştürülmesi yeni bilginin ortaya çıkmasına neden olur. Ortaya çıkan bilgi ise sürekli olarak gücün etkisini harekete geçirir. Ona göre gücün bilgi olmadan harekete geçirilmesi, bilginin bilgiyi doğurmaması imkânsızdır (Foucault, 1980). Gücün ilişki ve mantık temelli olduğunu söyleyen Foucault'nun fikirleri gücün 'kimde ve nerede' olduğu sorularına gücün 'nasıl' görünür kılındığına ilişkin yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Townley, 1993). Gücün hem yönetsel hem de mantıksal bir boyutu olduğunu ifade eden Foucault'nun görüşlerini açıklayan Gordon (1991) burada bahsi geçen yönetimin sadece siyasi kurumlar olarak ele alınmaması gerektiğini daha geniş anlamda, kişi ve kişileri etkileme, yönlendirme ya da rehberlik etme amaçlarının tümü olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Rasyonellik boyutu ise herhangi bir yönetim eylemi gerçekleşmeden önce bilinmesi gereken her şeydir. Bu aşama bize bilginin gücün eyleme dönüştürülmesi için bilginin gücün özünü oluşturması gerektiğini belirtmektedir.

Onun fikirlerini kendi düşünceleriyle harmanlayarak açıklayan Giddens'a göre güç sosyal yapının önemli bir parçasıdır; bireyler tarafından yaratılır, kullanılır, onları etkiler ve sınırlarını belirler. Başka bir deyişle, güç bireylere ait bir kaynak ya da nitelik değildir. Aksine, etkilediği toplumlar tarafından üretilen sosyal bir faktördür (Giddens, 2012). Bu tanımıyla Giddens, bireyin hem özne hem nesne olduğunun altını çizen postmodernist bir bakış açısıyla güç kavramını ele almaktadır.

Bugün geleneksel bilgi çağında, zaferler savaş meydanlarında değil, hikâyeleri ya da hayatları değişen insanlar yoluyla kazanılmaktadır. Geçmiş zamanlarda, hükümet, kurum ya da

bireylerin gücünü değerlendirmek bugüne nazaran daha kolay olabilmekteydi. Güç kaynaklarının askeri ya da ekonomik olarak ölçülebildiği zamanların aksine Nye (2017), Soğuk Savaş döneminin ardından devletlerin tek gücünün askeri güç ya da ekonomik yaptırımlar olmadığını, bireylerin tercihlerini etkileyerek de istenen sonuca varılabileceğini belirtmektedir. Nye'a göre (2005) sert gücü uygulamak için kandırma (havuç) veya tehditlere (sopa) ihtiyaç duyan aktörlerin gücü kullanmaktaki amaçları istediklerini elde etmektir ve bazı durumlarda başarılı olabilmek için tehdit veya kandırma yollarına başvurmadan, iş birliği yoluyla ya da çekicilik unsurlarını kullanarak istediklerini yaptırabilmektedirler (Çavuş, 2012). İş birliği, güven ve çoğulculuğa dayanan post modernist paradigmanın getirilerinden biri olan yumuşak güç, davranış spektrumu olarak gündem yaratma, cazibe merkezi haline gelme ve ikna etmeyi kullanmaktadır.

Sert Güç ve Yumuşak Güç

Yumuşak güç kavramı Joseph Nye tarafından *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power* adlı kitabıyla alanyazına kazandırılmıştır. 1980'lerin iki kutuplu dünyasında değişen güç algısını yeniden ele alan Nye, yumuşak gücü en temel anlamıyla “yaptırılmak istenenin tercih haline getirilmesi” olarak tanımlamıştır (Nye, 1990). Askeri ve ekonomik güce alternatif olarak ortaya çıkan hegemonya (Gramsci, 1983), sembolik güç (Bourdieu, 1979), otorite (Weber, 1946), disiplin (Foucault, 1995) ve iletişim gücü (Habermas, 1984) gibi kavramlar uluslararası ilişkiler yazınında yumuşak güç kadar dikkat çekmemiştir (Lee, 2009). Gücün “ikinci yüzü” olarak da adlandırılan yumuşak güç, bir ülkenin hayran olunan değerler üretme, örnek alınacak bir refah düzeyine ulaşma ya da bireysel özgürlük alanlarını genişletme yoluyla da dünya siyasetinde istediği sonuçları elde edebileceğini göstermektedir (Nye, 2017). Nye, gücü birinin istediği sonuçları elde edebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, alan yazındaki güç tanımlarıyla benzerlik göstermektedir. Gücün tanımını yapmasının ardından, Nye diğerlerinin davranışını etkileyen üç yöntem sunarak mevcut yazına katkı yapmaktadır. Ona göre elde edilmek istenen sonuçlara, tehditlerle, ekonomik yaptırımlarla ya da diğerlerinin tercihleriyle ulaşılabilir. Bunlardan ilk ikisi ‘sert güç’ olarak ele alınmaktadır, zira askeri müdahaleler ya da ekonomik gücün kullanımını gerektirmektedir. Üçüncüsü ise ‘yumuşak güç’ olarak tanımlanır; yaptırım ya da bedel yoluna gitmeden diğerlerini etkileme yoluyla istenen amaçlara ulaşabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bir ülke, hayranlık uyandıracak değerler yaratarak, model oluşturarak, fikir özgürlüğü ya da refah düzeyi sayesinde ilham

kaynağı olarak diğerlerinin onu takip etmesini sağlayabilir ve bu sayede dünya siyasetinde başarılı olabilmektedir (Rugh, 2009). Bu nedenle, ülkelerin sert gücü olmamasına ya da kullanmayı tercih etmemelerine karşın yumuşak güç kaynaklarının farkında olmaları ya da yeni kaynaklar yaratabilmeleri dünya siyasetindeki yerleri açısından önem taşımaktadır.

Yönetimde, istenilen sonuçları elde etmek için kaynakların amaçlar doğrultusunda güce dönüştürülmesi gerektiği ve bunu yapmanın da liderlik becerileri ve stratejiler olduğu bilinmektedir. Ancak gerek liderlik gerekse politika analizi içeren çalışmaların da ortaya koyduğu gibi liderlik ya da yönetim sadece emirler vermekten, diğerlerini ödül ve yaptırımlarla harekete geçirmekten ibaret değildir. Stalin'in alaycı bir şekilde sorduğu "Papanın kaç tümeni var?" sorusuna karşın Vatikan'ın yumuşak gücü olduğu bilinmektedir (Nye, 2005). Bu durum gelişmişlik düzeyine ya da kaynaklarına bakılmaksızın ülkeler için de geçerlidir: her ülkenin mutlaka bir cazibe kaynağı vardır ve bunu kullanmak o ülke insanlarının elindedir.

Öte yandan 20. yüzyıl, bilim, teknoloji ve güç kaynaklarının kullanımının ülkeler için oldukça maliyetli olduğunu göstermiştir. Örneğin, ABD sahip olduğu eşsiz askeri güç ve olanaklarıyla bir süper güç haline gelirken, bir ülkeyi fethetmek için bu askeri gücünü kullanmasının bedellerini gerek siyasi gerek sosyal yönden çok ağır ödemiştir (Nye, 2017). Teknoloji ve bilimin yanı sıra, demokratikleşme süreçleri de sert gücün kullanımını zorlaştırmıştır. Sanayi Devrimi sonrası demokrasi ile yönetilen ülkeler, şan, şeref ya da kahramanlık yerine refah ve toplumsal barışa odaklandıklarından büyük kayıplar vermek bu ülkeler için anlamlı olmamaktadır. Bu nedenledir ki bugün güçlü demokrasi kültürüne sahip ülkeler, fetih hırslarından arınmışlardır (Cooper, 2000). Bu sebeple, olasılığın karşın, savaş demokrasilerde daha az kabul edilen bir hal almıştır. Bu, sert gücün hiç kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Ancak bir ülke sert güç kullanmak durumunda ise, ülkenin hayatta kalması söz konusu ise halkın destek vermesini sağlamalı, eylemlerini ahlaki zeminlere oturtabilmelidir. Bu da hükümetlerin kamu diplomasisine önem vermeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Kamu diplomasisi ise Nye (1990) tarafından yumuşak gücün uygulama alanı olarak ele alınmaktadır.

Ülkesinin yarattığı cazibeden kaynaklanan güce sahip bir lider, diğerlerinin de benimsemek istediği değerleri temsil ettiğinde ülke yönetimi daha az maliyetli bir hale gelmektedir (Amirbek & Ydyrys, 2014; Nye, 2017). Yumuşak güç, bu sayede hükümetlere ucuz ve kalıcı neticeler sunmaktadır. Bilgi toplumunda tartışılan bilginin tanımı artık tek, genel geçer nitelikli ya da ispata dayanan kavramları yerine, öznel ve çoğul ifadelerini içermektedir

(Barnett, 2005). Bu nedenle bilgi toplumunun politika yapmaktan sorumlu hükümetleri kamu diplomasisi yoluyla plan ya da eylemlerini halk için anlamlı hale getirmek durumundadırlar. Yumuşak güç bu anlamda kamunun algılarını yönetebilmektedir (Doğan, 2020). Pozitivist yaklaşımın önerilerinin etkisini yitirmesine neden olan paradigma değişimi gücün doğa ve kullanımında farklı arayışlara neden olmuş, yumuşak güçle kamuoylarının sempatisini kazanarak, ülke ve kurumlarının cazibesini artırmaya yönelik çaba gösteren ülkelerin sürdürülebilir etkisini görünür kılmıştır.

Üniversiteler paradigma değişimine öncülük ederken, değişimden de en çok etkilenen kuruluşlar olmuşlardır. Bilginin, dijital dönüşümle hızla güce dönüştüğü yeni dünya düzeninde üniversiteler öğrenci merkezli, kolay erişilebilir, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, interaktif, dünya ile iş birliği halinde, farklılıklara ev sahipliği yapabilen, akılcı ve değişime hızlı ayak uydurabilen kurumlara öncülük etmektedirler (Duderstadt, 2000). Özellikle Covid 19 pandemisinin getirdiği yeni öğrenme ihtiyaç ve teknikleri her sosyal değişim döneminde olduğu gibi bu kez de üniversite ve toplum arasında yeni bir anlaşmayı gündeme getirmiştir.

Yumuşak Gücün Kaynakları

Bir ülkenin yumuşak gücü başlıca şu üç kaynağa dayanmaktadır: kültür, siyasi değerler ve dış politikalar. Kültür, bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün ve sadece bilim ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını da kapsayan bir olgu olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1982). Bir ülkenin kültür ve değer yargıları evrensel unsurlar içerdiğinde ve diğer ülkelerle ortak değerlerin oluşturulması, politikalarla desteklendiğinde ortaya çıkan sorumluluk ve cazibe ülkeler tarafından istenen sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırabilmektedir (Nye, 2017). Örneğin, ABD için sanat, edebiyat ya da öğrenci değişimleri yoluyla aktarılan kültürel kaynak ve değerler, iktisadi ve askeri varlıklardan daha etkili olabilmektedir (Joffe, 2001). Benzer şekilde, Norveç yarattığı uzlaştırıcı ve insan haklarına saygılı kültürüyle, dünya siyasetinde arabuluculuk ve uzlaştırıcılık yoluyla nüfuz kazanmayı hedeflemektedir. Norveç son yirmi yılda, Filipinler, Balkanlar, Sri Lanka ve Orta Doğu'daki barış görüşmelerinde etkin rol oynamakta ve bunu yarattıkları evrensel değerlerin diğer milletlerin değerleriyle örtüşmesi sayesinde yapabilmektedirler (Bruni, 2002). Politika düzeyinde ele alınan yumuşak gücün oluşturularak etki alanı yaratması uzun ve iş birliği gerektiren bir süreçtir.

Lee (2009) hükümetlerin politika hedefleri çerçevesinde yumuşak gücü beş başlık altında işleyerek kullanmaya hazır hale getirebilmeleri için şu beş adımı önermektedir: Öncelikle hükümetler barışçıl ve davetkâr yaklaşımlarını koruyarak ülkelerini bir güvenlik çemberi içinde tutabilmelidir. İkinci olarak hükümetler kendi ülkelerinin dış ve güvenlik politikalarının savunucusu olarak diğerlerini harekete geçirebilmelidir. Üçüncü adımda hükümetler, diğerlerinin düşünme biçimini ya da tercihlerini yönetebilmelidir. Dördüncü adımda hükümetler, sorumlu oldukları insanlarda millet bilinci oluşturabilmeli ya da ülkelerin içinde bulunduğu bir birliğe dâhil olabilmelidir. Son olarak bir liderin ya da hükümetin ulusal destek kazanmasına yönelik faaliyetlerde bulunulmalıdır. Lee'nin hükümet politikalarına ilişkin önerileri ülkelere bir güvenlik çemberi kazandıracak nitelikte olmasına ve yumuşak güç kaynağı oluşturmaya olanak vermesine karşın yeterli değildir.

Ülkelerin istedikleri sonuçları elde etme ve bu sonuçları elde etmek için gerekirse başkalarının davranışlarını değiştirme yeteneği olarak tanımlanan güç, Nye'a göre de birçok kılığa bürünebilen bir olgudur (Yapıcı, 2015). Nye'in yumuşak gücün kaynakları konusundaki üçlü ayrımını (kültür, politik değerler ve dış politikalar) derinleştirmeye ya da endekslerle ölçmeyi hedefleyen araştırmalar oldukça fazladır (Zheng, 2009). Henüz Nye yumuşak güç tanımını alanyazına kazandırmadan evvel Morgenthau (1949) milli gücün unsurlarını niceliksel ve niteliksel kaynaklarından söz etmiştir. Coğrafya, doğal kaynaklar, endüstriyel kapasite, askeri hazırlık derecesi ve nüfus gibi niceliksel öğelerin yanı sıra milli karakter, milli moral, diplomasi niteliği gibi niteliksel öğelerin de güç kaynakları olduğunu belirten çalışmalara, Nye'ı takip eden yıllarda yenileri eklenmiştir. Gilpin (1999) devletin askeri, ekonomik ve teknik kabiliyetlerine ek olarak kamu morali, politik liderliğin meziyeti gibi gücün psikolojik ve kolay ölçülemez (Yapıcı, 2015) doğasını nitelemek için "prestij" kavramını kullanmıştır. McClory (2015) yumuşak gücün ölçülebilir kategorileri olarak kültür, yönetim, diplomasi, eğitim ve iş yaşamı ölçütleri oluşturmuştur. Kültür kategorisinin ölçülebilmesi için turizm, medya, ülkedeki yabancılar, dil ve spor etkinliklerinin ele alınmasını önerirken, diplomasi basamağı için yabancı yardımlar, liderin konuşabildiği diller, vize kısıtlamaları, yerli markaların gücü ve kültürel misyonların incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yönetim kategorisi altında Birleşmiş Milletler İnsani Gelişme Endeksi, Dünya Bankası İyi Yönetişim Endeksi, bireysel özgürlükler, hükümete güven ve yaşam doyumu konuları yer almaktadır. Ekonomik faaliyetler kapsamında iş yaşamı ele alınmış ve uluslararası patentler, rekabet, yolsuzluk düzeyi, yenilik ve yabancı yatırımlar aracılığıyla yumuşak gücün etkin aktörlerinin belirlenebileceği savunulmuştur.

Son olarak eğitim başlığı altında düşünce kuruluşları, üniversitelerin niteliği ve yabancı öğrenciler yumuşak güç unsuru olarak değerlendirilmektedir. Yumuşak Güç Dünya Sıralaması Raporuna göre yönetim, dijitalleşme, kültür, girişimcilik, iş birliği ve eğitim yumuşak gücün %65'ini açıklarken, ülkenin mutfağı, teknolojik ürünleri, misafirperverliği, lüks tüketim araçları, dış politika ve ülkenin yaşanabilirliği %35'ini açıklamıştır (McClory, 2019).

Nye (1990) ve Lee (2009) tarafından belirlenen yumuşak güç kaynaklarını toplumsal yapılarda ele alan Kurlantzick, yumuşak gücün toplumun elitleri ve geneli arasında farklı hedefleri olduğunu söylemektedir. Yumuşak güç kaynakları elitler için yüksek kültürü amaçlarken, çoğunluk için popüler kültürü hedef alabilmektedir. Ayrıca, gücü oluşturan bu kaynaklar hükümet kaynaklı olabileceği gibi sivil toplum kuruluşları, iş insanları, gönüllüler, sanatçı, siyasetçi ya da liderler gibi bağımsız aktörlerce de sağlanabilmektedir. Bu aktörlerin hükümetle anlaşma halinde olmalarına gerek bulunmadığından, yumuşak güç unsurlarının tamamına hakim bir dış politika yürütülmesi beklenmemektedir (Kurlantzick, 2007). Kurlantzick'in ifadeleri yumuşak güç teorisine ilişkin iki boyutlu kapsamlı bir eleştiri ortaya atmaktadır. Birinci boyutta bahsi geçen kültür ve popüler kültür ayrımı yumuşak güç kaygısıyla kullanılan değer in hedeflenen kitle için anlamlı olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Örneğin, yeniliğin en uç noktası, zengin, güçlü ve trend (eğilim) belirleyici bir imaja sahip olan ABD (Rosendorf, 2000), bu imajıyla Pakistan ya da Suudi Arabistan'da etkili olamayabilecektir. Eleştirinin ikinci boyutu ise hükümetlerin çabalarına karşın, yumuşak gücün tamamı ile onların kontrollerinde olmayacağıdır. ABD'ye yumuşak gücünün büyük bir kısmının Hollywood, Microsoft ya da Harvard'dan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, liberal bir toplumda hükümetin kültürü denetlemesi söz konusu değildir (Nye, 2017). Bu kaynaklar hükümetler tarafından korumaya alınabildiği gibi hükümet dışı aktörlerce de varlıklarını koruyabilmektedirler.

Kendisine dönük eleştirilere rağmen yumuşak güç uygulamaları birçok hükümet tarafından kullanılmaktadır. Özellikle eğitim boyutu, mevcut politika ve yasal düzenlemelerle görünür kılınmaktadır.

Yumuşak Güç Aracı Olarak Yükseköğretim

Yükseköğretimin küresel bir aktör haline gelmesi, dünya tarihinde geri dönülmesi mümkün olmayan önemli bir değişim dönemini başlatmıştır. Küreselleşmeye yükseköğretim kurumlarının verdiği stratejik bir cevap (Seggie & Ergin, 2018) olarak ele alınan bu süreç

uluslararasılaşma faaliyetleri kapsamında incelenmiş ve bu kurumlar ulusal, uluslararası ve küresel düzeyde uluslararası ağlara entegrasyon girişimleri başlatmışlardır (Jian Li, 2018). Wächter (2003) uluslararasılaşmanın her 10 öğrenciden birinin yurt dışında öğrenim görmesini öngören Erasmus projesinin amacına ulaşmamasının ardından, yerel eğitimin uluslararası nitelik kazanması yolundaki çabalarla bugünkü durumuna geldiğini belirtmektedir. Uluslararası niteliğe sahip bir programın yürütülmesi için hâlihazırda bulunan uluslararasılaşma adımları ve kültürlerarası çalışmalar yükseköğretime dâhil edilmiştir. Başarılı olan girişimlerde ise bu iki temel dayanağın dengede kaldığı ve birbirine üstün olmadığı göze çarpmaktadır.

Knight (2003) uluslararasılaşmanın, siyaset bilimleri ve uluslararası ilişkiler alanlarında bilinen bir kavram olmasına karşın eğitim araştırmalarında 1980'lerin başlarında kullanılmıştır. Daha önceleri uluslararası eğitim olarak adlandırılan kavram, uluslararasılaşmanın yaygınlaşmaya başladığı 1990'lardan sonra da bazı ülkelerde bu adıyla anılmaya devam etmiştir. Günümüzde, çok uluslu, sınır tanımayan, sınır ötesi eğitim olarak da kavramsallaştırılan tanım, en yaygın adıyla uluslararasılaşma olarak kabul edilmektedir. İsimlerindeki farklılıklara rağmen tüm uluslararasılaşma faaliyetleri teknoloji, e-öğrenme ve seyahat olanaklarıyla coğrafi sınırların önemini azaltmakta ve ülkelere kalite, maddi destek ve akreditasyon konularında yasal düzenleme yükümlülükleri getirmektedir. Bilginin üretilmesi ve teknolojik bir ürüne dönüştürülerek pazara sunulması basamakları Buğra (2005) tarafından üç basamaklı bir modelle açıklanmaktadır. İlk aşamada bilginin üretimi bulunmaktadır. Bu evrede, temel bilimler ve kamuya açık birikimler önemli yer tutmaktadır. İkinci aşamada bilgi, ticarileşmeye imkân verecek şekilde patentlenmektedir. Bu noktada, kamusal olan bilginin tekelleştirildiği eleştirisi yapılmaktadır. Son aşamada bilgi, sermaye kurumu tarafından sahiplenilmekte ve üretim bandı ve pazarlar için hazır hale gelmektedir. Pazar için hazır hale gelen bilgi ülkelerin rekabet gücünü, bu güç ise toplumsal ve ekonomik refah düzeyini artırmaktadır. Hükümet politikaları ve yükseköğretim kurumlarının kurumsal düzeydeki düzenlemelerin sürdürülebilir ve merkezi bir yaklaşımla ele alınması gerektiği Knight (2003) tarafından benzer bir modelle üç adımda açıklanmaktadır. İlk olarak yükseköğretim sisteminin ve bu sisteme dahil olan kurumların uluslararasılaşmasının ülke için ne anlama geldiği iyice anlaşılmalı, hedef ve sorumluluklar belirlenmelidir. Yükseköğretim kurumlarının tamamını ya da sadece belli bir kurumu karakterize eden görev ve sorumluluklar belirlenmelidir. Bu aşamada öğretim programları, araştırma – yayın faaliyetleri ve topluma hizmet sorumluluklarının uluslararası bir bakış açısıyla yeniden

düzenlenmesi gerekmektedir. Üçüncü basamak tanıtım ve sevkiyatla ilgilidir. Yurt içinde ve yurt dışında hazırlanan programların tanıtımı yapılmakta ve uygulanmaktadır. Bu adımda, yükseköğretim kurumları kadar çokuluslu şirketler gibi yeni ortakların da yardımıyla programlar küresel anlamda uygulanabilmektedir. Bu şekilde yükseköğretim kurumları küresel taleplere cevap veren özerk bir aktör olabilmektedir.

YÖK tarafından hazırlanan Uluslararasılaşma Strateji Belgesinde Türkiye’de uluslararasılaşma hedefleri Bologna süreci, TURQUAS Projesi, değişim programları, ortak eğitim-öğretim programları, yabancı akademisyen bilgi sistemi (YARBİS), denklik ve tanıma, uluslararası işgücü kanunu, doktora öğrencilerine sunulan imkânlar, uluslararası öğrencilere sağlanan olanaklar, mültecilerin yükseköğretime dahili, uluslararası öğrenci ve öğretim elemanları başlıkları altında ele alınmaktadır (YÖK, 2017a). YÖK tarafından belirlenen stratejik hedefler, merkezi bir yapıya sahip olan Türk yükseköğretim sistemine dahil olan kurumların faaliyetleriyle hayata geçirdiği gibi kurumlar için ulusal bir yol haritası çizmektedir. YÖK’ün sınırlarını çizdiği çerçevede ulusal düzeyde insan kaynakları gelişimi, stratejik ittifaklar, gelir elde etme, ulus ya da kurum inşası, sosyal/kültürel gelişim ve karşılıklı anlayış olarak belirtilen küresel gerekçeler karşılanırken kurumsal düzeyde; uluslararası marka ve profil, kalite geliştirme ve uluslararası standartlar, gelir elde etme, öğrenci ve personel gelişimi, stratejik ittifaklar ve bilgi üretimi (Knight, 2008) sağlamaya yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma faaliyetlerinin ekonomik, politik, sosyo-kültürel ve akademik düzeylerde (Bulut Şahin, 2017) tanınırlık ve görünürlük, hareketlilikler, uluslararası olma, stratejik planlama ve öğrenci olanakları (Eriçok, 2020) yoluyla sağlandığı belirtilmiştir. Amerikan üniversitelerinde uluslararasılaşma faaliyetlerine ilişkin araştırmalarda da benzer konu başlıkları dikkat çekmektedir. Yurt dışı öğrenim programlarının sağlanması, uluslararası öğrencilere sunulan olanaklar ve bölümlerin uluslararası kimlik kazanma faaliyetleri (Cantu, 2013) uluslararası görünürlüğün temel taşları olarak tanımlanmıştır.

Üniversitelerin hareketliliğinin ortaya çıkardığı rekabet gücü, yükseköğretimin bilginin üreticisi ve tüketicisi olarak ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Yükseköğretim kurumları değişime açık ve uygundur. Bu sayede küresel rekabeti beraberinde getiren bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu kaynakların doğal sahibi olduğu görülmektedir. Hem değişime, iş birliğine açık olan yapıları hem de içinde buldukları kültürden beslenmeleri üniversiteleri gelenekle gelecek arasında bir köprü konumuna getirmektedir. Bu durumun anlaşılması için şu dört boyutun ele alınması gerekmektedir: İlk

olarak yükseköğretimin sahip olduğu yumuşak gücün, bulunduğu ülkenin eğitim geleneklerindeki dönüşümlere sıkı sıkıya bağlı olduğu bilinmelidir. Ayrıca, ülkenin etnik yapısı, dini ve kültürel gelenekleri de tarihi gelişimi süresince eğitimin bir güç kaynağı olmasına katkıda bulunmaktadır. Yumuşak güç olarak ele alınan yükseköğretimin ikinci boyutu bilginin zamanında kullanılmasına odaklanmaktadır. Buna göre yükseköğretim, toplumsal ve teknolojik gelişimini sürdürürken zamanının ana akımlarını da temsil eder. Üçüncü olarak yükseköğretimin yumuşak gücü, coğrafi sınırların, etnik kimliklerin ya da kültürel farklılıkların ötesine ulaşabilen, burada yarışabilen ve yayılabilen bir niteliğe sahiptir. Son olarak yumuşak güç kaynağı olarak yükseköğretimin gelişmesi için dünya çapında bir eğitim hareketliliği ve belirsizlik yaratan dinamik bir sürece gereksinim duyduğu bilinmelidir (Jian Li, 2018). Soğuk Savaş döneminde Sovyetler Birliği'nin komünist ideolojinin dünyaya yayılması için eğitimi birincil kaynak olarak kullanması (Tomusk, 2006), ABD'nin eğitim sistemini yabancı politika hedeflerine dahil etmesi (Rosendorf, 2000), Çin gibi gelişmekte olan ekonomilerin, küresel etkilerini genişletmek için eğitim ve kültürde bilinçli olarak uluslararası alışverişi ve iş birliğini teşvik etmeleri (Yang, 2010) Nye'in temel yumuşak güç teorisinin, bir devletin paylaşılan toplumsal değerleri teşvik ederek elde edebileceği güçle ilgili açık bir doğrulama olarak yorumlanmaktadır (Trilokekar, 2010). Toplumsal, ekonomik ve akademik kökenleri farklılık gösteren Avrupa, Amerika ve Asya kıtalarında yumuşak güç unsuru olarak yükseköğretimin kullanılmasına ilişkin ulusal ve uluslararası politika girişimlerine yakından bakmak konuya ilişkin daha geniş bir bakış açısı sunabilecektir.

Avrupa Birliği

Tarihi boyunca Avrupa kıtasında meydana gelen yükseköğretimin yumuşak güce evirilen adımlarını değerlendiren çalışmasında Jones (2010) 1988 yılında 816 farklı ülke tarafından imzalanan Magna Carta Universitatum Sözleşmesini yükseköğretimin küreselleşmesinin ilk basamağı olarak değerlendirmektedir. Herhangi bir devrimsel ya da radikal niteliği bulunmayan bu sözleşmenin önemi küresel ekonominin gereklerinin karşılanabilmesi, değişimi desteklemesi, rekabeti artırması ve kültürel farkındalık için üniversitelerin üstün rolüne dikkati çekmesi, bütünsel ve planlı bir yaklaşım örneği teşkil etmesinde yatmaktadır. Üniversitelerin küresel birer güç olabilmesi adına bütünsel bir yaklaşım benimsenmesinin önünü açan ikinci adım sözleşmenin onuncu yılında 1998'de atılmıştır. Fransa, Almanya, Birleşik Krallık ve İtalya Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçeve metni oluşturmak üzere

Sorbonne Deklarasyonunu imzalayarak bilimsel hareketliliği destekleyen şu karara imza atmışlardır:

İşbu belge ile yurt dışında tanınmayı geliştirmeyi ve öğrenci hareketliliğini ve istihdam edilebilirliği kolaylaştırmayı amaçlayan ortak bir referans çerçevesi teşvik etmeyi taahhüt ediyoruz. [...] Birliğin diğer üye devletlerini ve diğer Avrupa ülkelerini bu hedefe katılmaya ve tüm Avrupa Üniversitelerini, vatandaşları için sürekli olarak geliştirilmiş ve güncellenmiş eğitim yoluyla Avrupa'nın dünyadaki konumunu pekiştirmeye çağırıyoruz. (EHEA, 1998).

Sorbonne Deklarasyonu sayesinde küresel yarışta pan – Avrupalılığın yaratılması ve bunun iç ve dış politikalarla desteklenmesi gerekliliği görünür kılınmıştır (Jones, 2010). Çıkarları doğrultusunda eylem planları ile ilişkilendirilmeye alışkın olan Avrupalılığın bilişsel ve sosyal değerlerle olumlu bir ilişki kurmasında eğitimin işlevselliğinin önemi belirtilmiştir.

Kararı takip eden 1999 yılında, Bologna Süreci 49 ülkenin özgür iradesiyle ifade özgürlüğü, özerklik, bağımsız öğrenci toplulukları, akademik özgürlük ve öğrenci ve öğretim elemanlarının bilimsel hareketliliği gibi değerlerle çizilen çerçevede buluşmuşlardır (EHEA, 1999). Süreçle, Avrupa entegrasyon süreci kapsamında yer alan bilimsel, kültürel ve sosyal elementlerin geliştirilmesinde üniversitelerin rolü belirlenmiş, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) yoluyla eğitim sistemlerinin yapısal uyumu sağlanmış, öğrenci hareketliliği özellikle desteklenmiş ve Avrupa Yükseköğretim Alanına duyulan ihtiyaç belirlenmiştir (Jones, 2010). Bolonya Süreci Avrupa kıtasındaki eğitim faaliyetlerini daha rekabetçi hale getirmiş, kalite göstergelerini daha ölçülebilir kılmıştır. Sonuç olarak yükseköğretim kurumları kurumsal ya da sistemsel düzenlemelerle öncelikle kıta ve dünya ülkeleri için daha tercih edilebilir olabilmek için uluslararasılaşmaya giden yol haritaları belirlemişlerdir.

Yükseköğretimin küresel gereksinimlere yerel bir cevabı olan uluslararasılaşma faaliyetleri neticesinde, yükseköğretim kurumları güçlenmiş ve küresel rekabette bağımsız bir aktör olabilmıştır. Avrupa kıtasındaki uluslararasılaşma faaliyetlerini Wächter (2003) dört döneme ayırmaktadır. Avrupa'da uluslararasılaşma kavramı 1980'lerin ikinci yarısında yaygınlaşmaya başlamıştır. Uluslararasılaşma faaliyetlerinin, uluslararası ortaklıklar ve bireylerin (öğrenci ve öğretim elemanları) hareketliliğiyle sembolize edildiği bu dönem uluslararasılaşmanın ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu ilk dönemde kurumsal bir destek ya da yükseköğretim kurumları tarafından yapılan herhangi bir düzenlemeye rastlanmamaktadır. 1980'lerin sonundan 1990'ların ortalarına kadar geçen süre yayılma dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde, hareketlilik uluslararası ortaklıklar ve üniversitelerin ilgili bölümleri tarafından düzenlenmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemi kapsayan bu zaman diliminde, hareketliliğin hiç olmadığı kadar geniş bir kitleye yayıldığı belirtilmektedir. 1995 yılında başlayan üçüncü aşama esasen Avrupa Birliği'nin de

kurulduğu yıllara tekabül etmektedir. Hareketlilik bu dönemde de ilgi odağı olmasına karşın, uluslararasılaşmanın tanımı olmaktan çıkmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim, kurumların uluslararasılaşması ve müfredat geliştirme faaliyetleri uluslararasılaşma sürecinde bir paradigma değişikliğine neden olmaktadır. Sorumluluk bu dönemde artık yükseköğretim kurumlarında, amaçların belirlenmesi ve eylem planlarının hazırlanması kurumsal düzeyde bir iş birliği gerektirmektedir. Dördüncü ve yazar tarafından tanımlanan son aşama ise evvelce ele alınan Bolonya Sürecidir.

Sosyal sermayenin ve kültür aktarımını sağlayabilen yükseköğretimin önemi kurumsallaşmış toplumlarda yaşayan bireyler için oldukça önemlidir. Gerek hükümetler gerekse uluslararası kuruluşlar sosyal yapılanma ve sosyal/kültürel reproduksiyonu hususunda önemli birer aktör haline gelebilmektedirler (Jones, 2010). Avrupa Birliği hedeflediği Kantçı barış anlayışı, özgürlükçü kurumsal değerler, çoklu anlaşmalar, uluslararası hukuka bağlılık ve çağdaş modernist Avrupa projesine uygun normatif kavramlar ve bu faaliyetlerini görünür kılan değişim programları ile tercih edilen bir toplumsal yaşam sunmaktadır. Nye'nin belirttiği gibi Avrupa, kendisi için istediklerini başkaları tarafından da istenmeye ya da tercih etmeye değer hale getirmektedir. Özetle, Avrupa kıtası ideal olan toplumsal değerlerini oluşturmak ve diğerleri için cazip hale getirmek için bütüncül bir yaklaşımla yükseköğretim sistemini yumuşak bir güç unsuru olarak etkin bir şekilde kullanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri'nin yükseköğretim sistemini yumuşak güç aracı olarak kullanmasına ilişkin tarihi oldukça eskidir. Tarihi perspektifi misyonerlik, kolonileşme, Soğuk Savaş ve Soğuk Savaş sonrası dönem olarak dört başlıkta ele almak mümkündür. Üniversitelerin varlığından bu yana bilimsel hareketliliğin varlığından söz edilmektedir. Ancak farklı dönemlerde, kilise ya da hükümet ideolojileri doğrultusunda bireyler ve kurumlar yönlendirilmişlerdir. Dinin yıkılmaz bir kalesi olan üniversiteler Orta Çağ'da kilise kanunları ve dinin öğretilerine hizmet etmektedir. Cizvitler, inançlarını eğitim yoluyla yaymışlar ve kilisenin yumuşak gücünden söz etmişlerdir. Eğitimin etkili bir yol olduğunu keşfetmelerinin ardından, kiliseler dünyanın dört bir yanında okul ve üniversite açarak Katolik inancının yaygınlaşması için eğitimi kullanmışlar (O'Malley, Bailey, Harris ve Kennedy 1999) ve farklı Hristiyan mezheplerinden misyonerin üniversitelerde aktif rol oynamasını mümkün kılmışlardır.

Amerika Birleşik Devletleri 1776 yılında 13 koloni ile dünya tarihinde ilk demokratik ulus devlet modeli ile kurulmuştur. Avrupa kıtasındaki reform hareketlerinden etkilenen kurucular için yeni kurulan devletin anayasasında bulunması gereken en önemli madde bireysel hakların korunmasının gerekliliği olmuştur. (Pangle & Pangle, 1993) tarafından ifade edildiği üzere kurucu liderlerin amacı eğitim düzeyi yüksek halkın kendi kendini yönetebildiği bir sisteme sahip olmaktır. Bu amaca hizmet etmenin yanı sıra Amerika'nın siyasi olarak da Birleşik Krallıktan ayrı bir devlet olduğunu vurgulayacak reformların yaygınlaştırılmasının yolu eğitimden geçmektedir. Kolonyal yöneticiler, yükseköğretimi kurulan yeni düzenin temsilcisi olarak görmüşlerdir (Altbach & Peterson, 2008). Bu dönemde, eğitim milliyetçilik hareketlerinin artmasına neden olmuştur (Altbach & Peterson, 2008; Scott, 2006). Birleşik Devletler de İngiliz modelinden benimsediği bir yaklaşımla farklı ülkelerde kampüsler kurmuştur (Gonzalez, 2004).

Soğuk Savaş dönemi yükseköğretimin yumuşak güç olarak kullanılabilmesi, kültürel ve siyasi fikirlerin bu sayede elde edilebileceği fikrine ortam hazırlamıştır. Bu dönemde Amerikan yükseköğretimi Sovyetler Birliği ile sürdürülen ideolojik mücadelede etkin bir rol üstlenmiştir. Bilimsel değişim programları, burslar ve Birleşik Devletler tarafından burs sağlanan projeler dünya çapında Amerika'nın imajına ilişkin olumlu katkılar sunmuş ve bu sayede kurulan bağlantılar yoluyla eğitim ve diğer sektörlerin uluslararası arenada ortak manevra yapabildiğini kanıtlamıştır (Altbach & Peterson, 2008). Dış politika hedeflerinin gerçekleştirilmesi olarak irdelenen bu yeni durum (Chomsky, 1997) Amerikan üniversitelerine dünya çapında bir liderlik statüsü kazandırmıştır.

Soğuk Savaş sonrası dönemde, artan iş birliği ve ortaklıklar sayesinde Amerikan üniversiteleri, özellikle araştırma üniversiteleri, dünyanın en iyileri olarak kabul görmeye başlamıştır. Nye'nin (2004) tanımladığı üzere, bu dönemde güç araçları değişmiştir. Bilim insanları ve öğrencileri ülkeye çekmenin geleceğin liderlerini yetiştirmek anlamına geldiği ve bunun ekonomik ya da askeri müdahalelerden çok daha ekonomik ve etkili olduğu gözlemlenmiştir (Amirbek ve Ydyrys, 2014). Bugün halen Amerika Birleşik Devletleri uluslararası bilimsel hareketliliğe ev sahipliği yapan ülkelerin başında gelmektedir. İngiliz dilinin yaygınlaştırılması ve ülkelerarası bilimsel iletişimin artırılmasına önem verilmesi sayesinde yükseköğretim kurumları güçlenerek etki alanını bu dönemde artırmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nin akademik hayatının cezbedici olması tesadüf değildir. Altbach ve Peterson'a (2008) göre Amerika bu dönemde altın standartlara sahip olan üniversiteler sayesinde akademik etkisini artırabilmiştir. Bu altın standartların ilki Amerikan

yükseköğretim sisteminin karmaşık ve çeşitliliğe izin veren yapısından kaynaklanmaktadır. Bu şu anlama gelmektedir: sistem oldukça karmaşık olsa da talep edilen çalışma alanlarının karşılığı mevcuttur. Bu sayede, farklı disiplinler farklı ülkelerden gelen öğrenciler tarafından tercih edilebilmektedir. İkinci etken, yükseköğretim organizasyonun şeffaf ve detaylı olarak anlatılmış olmasıdır. Aktarılabilir krediler ve Avrupa Birliği, Bolonya Süreci adaptasyonlarıyla sistem uyumlu, açık ve transfer edilebilir bir yapı sunmaktadır. Diğer bir etken Amerikan üniversitelerinin akademik hayatının araştırmacılar için uygun bir yapıya sahip olmasıdır. Örneğin Japonya’da Japon olmayan bir bilim insanının profesör olması mümkün değilken, ABD’de şartlar tüm ülke vatandaşları için eşittir. Üniversitelerde bu demokratik anlayışın kök salması Veysey’e (1965) göre 20. yüzyılın başlarında meydana gelmiştir. Daha sonraları Amerikan üniversitelerini dünya ülkeleri için bir model haline getiren demokrasi a) tüm disiplinlerin eşit statüde olduğu ve yeni çalışma alanlarına açık olma; b) öğrencilere eşit muamele; c) sosyo ekonomik düzey, cinsiyet ya da etnik köken ayırt etmeksizin sağlanan fırsat eşitliği; d) üniversitelerin, başarılı bir iş hayatı için öğrencilere gereken bilgi ve becerileri sunan bir yer olarak tasarlanması; e) üniversitenin bilgiyi (tarımsal faaliyetlerden estetik değerlere kadar) topluma aktarma misyonuna sadık kalması ve son olarak f) daha elitist bir yapı haline gelmesine dayanmaktadır.

ABD’nin araştırmacılara sunduğu çalışma koşulları, altın standartları oluşturan bir diğer unsurdur. Yarı – tam zamanlı iş olanakları ve düzenli maaş artışı ile yükseköğretim kurumları uluslararası bilimsel bir atmosfer yaratabilmektedir. İngilizcenin bilim ve iş dünyasının *lingua franca*’sı olması bu ülke üniversitelerinin tercih edilmesine neden olan diğer bir unsurdur. Toplumsal hayatı kolaylaştırmak adına Birleşik Devletlerin attığı demokratik adımlar, Amerikan toplumuna farklılığa hoşgörü, çok kültürlülük ve farklı etnik grupların bir arada yaşama kültürünü kazandırmıştır. Bu nedenle, uluslararası hareketliliğe açık olmak olağan bir üniversite kültürü haline gelebilmiştir. Yurt dışı değişim ve burs programları sayesinde Birleşik Devletler diğer ülke liderleri ile karşılıklı anlayış ve iyi niyete dayanan geniş bir kaynak elde edebilmiştir. Bu altın standartlar ve daha birçok etken Amerika’nın kendini dünyaya anlatabilmesinde vazgeçilmez bir rol oynamaktadır.

Asya

Asya kıtasındaki uluslararasılaşma hareketleri toplumsal hayatın binlerce yıllık birikiminden, Konfüçyüsçülükten beslenmektedir. M.Ö 551 – 479 yılları arasında yaşayan Konfüçyüs, Çin’de yaygın olarak benimsenen Konfüçyüsçülüğün kurucusudur. İdeal insan

ve ideal toplum düşünceleri, Konfüçyüs'ün demokratik bir toplum hayal ettiğine işaret etmektedir. Ancak ülke yönetimine ilişkin fikirleri kabul görmeyince, eğitim ve araştırmaya yönlendirilmiş ve öğretileri bugün de halen dini, ahlaki, sosyal, politik ve ekonomik uygulamaların temel ilkelerini oluşturmaktadır (Güç, 2001). Konfüçyüsçülük (Konfüçyanizm) yıllar içinde birey, toplum ve doğa kadar bu üçünün arasındaki ilişkilere de odaklanan bir yükseköğretim geleneği yaratmıştır. Doğu Asya'da kök salan bu gelenek, Batı'nın aksine gerçeği aramak ya da bilgi toplumu yaratmak için değil (Hayhoe, 2001) bürokrasiye meritokratik bir kimlik kazandırmak için kullanılmıştır. Bu kültür, yükseköğretim kurumlarını imparatorluğa hizmet eden ve bürokratik sistemi tamamlayan bir unsura dönüştürmüştür (Yang, 2019). Ardından Kore, Japonya ve Vietnam'ı da (Queen, 1996) etkileyen bu düşünce, yükseköğretim sisteminin karar alma ve uygulama tarzını da şekillendirmiştir.

1900'lü yılların ikinci yarısı, Asya üniversitelerini geleneklerinden ayıran bir dönem olarak ele alınmaktadır. 1949 yılında Batı yükseköğretim anlayışıyla bir grup akademisyen tarafından Hong Kong'ta kurulan New Asia College, bir yandan Çin kültürel mirasını korumayı diğer yandan Batıcı öğrenme tarzıyla öğrencilerinin modern dünyanın zorluklarıyla başa çıkabilmesini hedeflemiştir. Bu fikirler, ardılı birçok üniversitenin misyonu haline gelmiş ve bu kurumlara siyasi özgürlük ve refah yaşatmışsa da Doğu – Batı fikirlerinin entegrasyonu idealini hayata geçirmede başarılı olamamışlardır (Yang, 2019).

Asya yükseköğretim kurumları 19. yüzyılda ideolojik ve kurumsal yönden önemli değişim adımları atmışlardır. Batının bilgisini 'emerek' geçirilen yüzyılın ardından Asya toplumları bir anlamda entelektüel düşüncenin akademik kolonileri haline gelmişlerdir (Hwang 2016). Ancak bu, küreselleşme ile insanlık tarihinde belki ilk kez mümkün olan herkesin ve her şeyin ulaşılabilir olması ile ilişkilendirilebilir (Yang, 2019). Toplumsal değerlerinden uzak kurumlar yaratmanın ardından, bugün gelinen noktada Batı değerlerinin otorite olarak kabul edildiği dönemin sonuna gelinmiştir. Beraberinde getirdiği kaos ve belirsizlikle birlikte, küreselleşme, Asya kıtasında her dönem idealleştirilen Doğu – Batı sentezi ve bilimsel diyalogun sağlanabilmesini mümkün kılmaktadır.

Bilimsel diyalogun sağlanması her bir yükseköğretim kurumunu küresel bir aktör haline getiren bilgi toplumunun gereklilikleri ile paralellik göstermektedir. Bu amaçla, ülkeler, kurumlar ve kişiler belirli roller üstlenerek yükseköğretim sistemleri sayesinde küresel rekabette görünür hale gelebilmektedirler. Çin, Malezya, Singapur ve Tayvan gibi birçok Asya ülkesinin neo-liberal politikalar gereği yükseköğretim kurumlarını diğer ülke

vatandaşlarının tercih etmesi amacıyla adımlar atmışlar ve ülkelerini ‘eğitim merkezleri’ haline getirecek düzenlemeleri hayata geçirmişlerdir. Ancak bu projelerin gelir elde etme amacıyla yapılmış olması bu ülkeleri ‘yapay merkezler’ eleştirileriyle baş başa bırakmıştır (Lee, 2015). Farklı ülke vatandaşları için bu ülkelerin cazip hale getirilmesinde Malezya tarihi bağlarını ve İslami fonları kullanırken, Singapur bilginin yönettiği ekonomide söz sahibi olma yolunda ilerlemeler kaydetmiştir. Ancak bu eğitim duraklarının gelir elde etme kaygısıyla gelen demografik bir baskı ve yükseköğretim kurumlarının yetersizliğiyle yüzleşme gibi yeni sorunların varlığından söz etmek mümkündür. Japonya’nın milliyetçi kaygıları ile uluslararasılaşma hedefleri arasında sıkıştığını belirten Akiyoshi (2008) Lee gibi yükseköğretim kurumlarının aslında nitelik olarak yetersiz olduğundan söz etmektedir.

Yumuşak güç adımları daha görünür olan Çin, ‘Çin karakterli yumuşak güç’ projesiyle ülkesini eğitim merkezlerinden biri haline getirmeye çabalamaktadır. Ancak, Çin’in yumuşak gücü, Nye’in tanımladığı yumuşak güçten daha serttir. Şöyle ki, Çin’in yönetim geleneklerinden ayrı düşünülmemeyen yumuşak güç politikaları parti merkezli ve otoriter olması adına eleştirilmektedir (Lo & Pan, 2021). Merkezi yönetim tarafından önem verilen diplomasi kültürü gereği, bilimsel hareketliliğe katılan her bireyden bir elçi olması beklenmekte ve ülkelerarası çatışmalar ülke sınırlar içinde yaşayan insanlarca da yaşanmaktadır. Konfüçyanizm, sosyalizm ve bazı Batı değerleri ile harmanlanan toplumsal yapıda çatışmalara tanıklık etmek mümkündür. Tekno - toplum olmak adına 2015’te atılan markalaşma adımı, dünyaya ‘Made in China’ etiketiyle, toplumun teknolojik gelişmeleri üretme ve tüketme konusunda güçlü bir mesaj gönderse de bu adım bir süre sonra ‘Çin tehdidi’ adıyla anılan yeni bir problemi beraberinde getirmiştir. Son olarak bilimsel anlamda uygulanan ‘geride kalma’ endişesiyle atılan adımlar, Çin yükseköğretim politikalarını, ekonomik ve askeri büyümede gereken öncelikli alanlara yoğunlaştırmış ve bütüncül bir uluslararasılaşma hareketi sağlanamamıştır.

Asya kıtasındaki uluslararasılaşma hareketlerinin çıkış noktası itibarı ile Avrupa ve Amerika kıtasındaki faaliyetlerle aynı noktadan ve eşzamanlı olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Uygulanan politikadaki farklılıklara rağmen, süregelen toplumsal değerler ve ideal toplum yaratma düşüncesi uluslararasılaşma politikalarını hayata geçiren itici güçler olarak rol oynamaktadır. İnsanların kalplerini kazanmak (Yang, 2007) yükseköğretimi yumuşak güç unsuru olarak ele alan en temel hedef olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla, başarılı hükümet ve kurumların eylem planlarını en temel insani değerler çerçevesinde şekillendirmeleri şaşırtıcı değildir.

Beyin Göçü ile İlgili Çalışmalar

Beyin göçü çalışmalarını konu alan en eski araştırmalar, göçün nedenleri ve ülkeler açısından itici – çekici faktörlerine odaklanmaktadır. Özellikle, İngiltere’den Kuzey Amerika yönünde başlayarak dikkat çekici hale gelen beyin göçü, konuya ilişkin çalışmaların önünü açmıştır. 1952-64 yılları arasında İngiltere’den Kuzey Amerika’ya göç etmiş 517 bilim insanının beyin göçü nedenlerinin anket yoluyla belirlendiği öncül bir çalışmada, göçün başat sebebinin bilimsel ve mesleki olanaklar olduğu ortaya koyulmuştur (CMRST, 1967). Stephan Hatch ve Ernest Rudd tarafından yine İngiltere ile ilgili olarak yapılmış ve 1957 – 58 yılında lisansüstü programlardan mezun 3400 kişi ile yürütülen araştırmada 678 mezunun iş için başka ülkeleri tercih ettiği tespit edilmiştir. Seyahat arzusu, akademik ve bilimsel tecrübe sahibi olma isteği ve daha iyi mesleki olanaklar bu araştırmanın ortaya koyduğu başlıca sebepler olmuştur. İngiltere’ye dönen 335 kişi ile yapılan görüşmeler neticesinde ise dönme sebebinin en çok geçici hizmet süresinin bitmiş olması ile ailevi sebepler olduğu belirtilmiştir (Rudd & Hatch, 1968). 1972-73 yılında Alejandro Portes, Buenos Aires’te bulunan Arjantinli doktorlarla yaptığı görüşmelerin sonucunda akademik başarı ve göç arasındaki ilişkiyi inceleyerek, akademik başarısı yüksek olan hekimlerin göç ettiklerini ortaya koymuştur. 1974 yılında ILO ve UNESCO tarafından desteklenerek yürütülen araştırma neticesinde 6500 yanıt değerlendirilmiş ve çalışma koşulları, mesleki tatmin ve yüksek gelirin göçün en yaygın sebepleri olduğu bulunmuştur (Portes, 1976).

Krishna ve Khadria (1997) tarafından Hindistan’daki beyin göçünü ele alan çalışmada bireylerin daha iyi yaşam koşulları ve kendini geliştirme olanakları için göç ettikleri ortaya konmuştur. Beşerî sermayenin ülkelerarası hareketliliğinin nedenleri ekonomik, profesyonel, sosyal, siyasal koşullar ve atmosfer ile açıklanmaktadır. Gibson ve Mckenzie (2012) Gana, Mikronezya, Yeni Zelanda, Papua Yeni Gine ve Tonga’daki beyin göçünün etkilerini inceleyen araştırmalarında beyin göçünü gerçekleştiren bireylerin finansal kazançlarında yaklaşık 1,5 milyon dolara kadar artış meydana getirdiğini belirtmektedir.

Rusya’da, 1996 – 2020 tarihleri arasında Scopus dizininde taradıkları göç çalışmalarını inceleyen Subbotin ve Aref (2020) araştırmacıların çalışma alanları, performansları ve göç hareketlerine ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Buna göre Rusya 1990 ve 2000’lerin başında göç veren ülke durumundayken, son yıllarda daha simetrik bir göç hareketine tanıklık etmiştir. Her bilim alanından araştırmacının göç ediyor olmasına karşın Rusya, en büyük

kaybını sinirbilim, işletme-mühendislik, diş hekimliği, biyokimya ve matematik alanlarında yaşamaktadır. Ekonomi ve çevre bilimlerine ilişkin göç alma/verme yüzdeleri birbirine daha yakın olarak bulunmuştur. Akademideki uluslararası hareketliliğin boyut ve nedenleri ise hükümet politikaları ile yakından ilişkilidir. Rusya’da yapılan bir başka araştırma bulgularına göre lisansüstü eğitimi için yurtdışında bulunan öğrencilerin %61.90’ının kesinlikle ülkesine dönmeyi düşünmediği, %23.90’ının belli bir süre sonra Rusya’ya dönme eğilimde olduğunu ve %14.20’sinin ise yabancı bir kurumdan mezun olur olmaz ülkesine dönmeyi planladığını ortaya koymuştur (Minaeva, 2020).

Polonya’da tarama deseninde yapılan bir çalışmada, gelişmekte olan ülkeler için beyin göçünün sonuçları, göç etmeyen çalışanlar için ücretlendirme, göç edenlerin anavatanlarına yaptıkları yatırım, ekonomik etkiler ve refah düzeyine ilişkin sonuçlar sınıflandırılarak göç yaklaşımlarıyla ele alınmıştır (Walerych, 2020).

En çok göç veren ülkelerden biri olan Hindistan’da yürütülen güncel bir çalışma beyin göçüne ilişkin yapılmış çalışmaları analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda beyin göçü, ülkenin kaybı olarak ele alınmış, bu kaybı kazanıma dönüştürmek için daha güçlü politikalara gereksinim duyulduğu belirtilmiştir (Sundriyal & Mishra, 2020).

Behlol ve Dad Hukam’ın (2020) Pakistan üniversitelerinden gelişmiş ülkelere yapılan beyin göçünün cesametini, yöntemini ve yükseköğretim kurumları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı hedefledikleri araştırma bulguları karma yöntemle elde edilen verilerin analizi neticesinde ortaya koyulmuştur. Bu bulgular ışığında beyin göçünün ülkenin entelektüel, sosyal, ekonomik kalkınması ve Pakistan’ın yükseköğretim sistemi üzerinde hem olumlu hem de düşündürücü etkileri olduğu belirtilmiştir. Doktor öğretim üyesi olarak atanan genç öğretim üyelerinin çoğunluğu yurt dışında olup çalışmalarının tamamlanmasından sonra görevlerine katılmamaktadır. Ulusal düzeyde beyin göçünü kontrol etmek ve bilgi ekonomisinin gelişimine katkıda bulunmak için en iyi beyinleri çekmek için Pakistan’ın kapsamlı politikalara ihtiyacı vardır.

Ukpokodu (2020) çalışmasında, 2011 – 2015 yılları arasında Afrika’dan Amerika Birleşik Devletleri’ne göç edenlerin %48’inin yükseköğretim mezunu olduğunu belirtmektedir. Çalışma alanlarının tıp, yükseköğretim, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) gibi ülkelerinde de bir hayli değer verilen bilim dalları olduğunu belirten Ukpokodu, Afrika ve Birleşik Devletler açısından bu göçlerin etkisini ele almaktadır. Afrikalı göçmenlerin değişen yaşam şartlarını, her iki ülke adına kazanım ve kayıplarını incelemektedir.

Güney Afrika'da yürütülen bir başka araştırma, üniversite öğrencilerinin hareketliliğini küreselleşme ve uluslararasılaşma politikaları kapsamında ele almaktadır (Mlambo, Ogunnubi & Mlambo, 2020). Bu araştırmanın bulgularına göre öğrenimini yurt dışında tamamlayan öğrenciler, ülkelerine dönmeyi tercih etmediklerinden nitelikli çalışanların sayısının azalmasına, ekonomik kayıplara ve doğal olarak fakirliğin uzayarak Güney Afrika'nın gelişmemiş bir ülke olarak kalmasına neden olabilmektedir.

Türkiye'de yürütülen çalışmalar da benzer bulgulara ulaşmıştır. Kurtuluş (1999) doktora tezinde ABD'deki Türk öğrencilerin, öğrenimlerini bitirdikten sonra Türkiye'ye dönüş eğilimleri tespit etmek, geleceğe yönelik niyetlerini belirlemek, göç konusundaki davranışlarını ve ardındaki sebepleri belirlemek amacıyla anket formları aracılığıyla toplanan verileri analiz etmiştir. 90 öğrenciden elde edilen verilere ilişkin bulgular göç konusunda esnek davranabilecek kişilerin bekâr (%66,7) ve erkek (%87,8) öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir. ABD'de öğrenim için bulunanların en fazla İstanbul, Ankara ve İzmir doğumlu (%38,9), yabancı dil ve kültürüne aşina oldukları ve ABD'de ağırlıklı olarak (%64,5) bilimsel çalışma, istihdam ve kültürel hayatın yoğun olduğu kuzeydoğu bölgesinde yaşadıkları ortaya konmuştur. Grubun çoğunluğu J-1 öğrenim vizesine sahiptir ve yasal süre sonunda Türkiye'ye dönmeleri gerekmektedir. Grubun üçte biri İTÜ ve ODTÜ gibi Türkiye'nin kalkınmasında önemli bir yere sahip üniversitelerden mezun olmuş ve lisansüstü eğitimleri için ABD'de bulunan kişilerdir (%60) ve alınan son derecenin bu ülkede kazanılıyor olması ABD'de yerleşme eğilimini artırmaktadır. Amerika'da bulunan Türk öğrencilerin genellikle bir arada yaşadıkları, içinde yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel değerlerini benimsememek üzere bu bağları bir set olarak kullandıkları bu araştırmanın bir başka bulgusu olarak sunulmuştur.

Tansel ve Güngör (2006) yurt dışında okuyan Türk öğrencilerin geri dönme niyetleri konusunda, 2002 yılının ilk yarısında yapılmış bir anketin sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin geri dönmeyişinde önemli olduğuna işaret edilen çeşitli etkenler arasında siyasal duyarsızlık, ücretlerin düşüklüğü ve öğrenimin tamamlandığı anayurtta iş olanaklarının azlığı yanında, yurt dışında yaşamayı yeğlemek de bulunmaktadır. Türkiye'den beyin göçünü açıklamada, bu etkenlere ek olarak Türkiye'nin iktisadının başka bazı özellikleri de çalışmada ele alınmaktadır.

Sağırılı (2006), yurt dışında kendi karar ve iradeleriyle, ülke ve kurum tarafından görevlendirme olmaksızın herhangi bir eğitim kurumunda bir süre çalışıp Türkiye'ye dönen ve herhangi bir üniversitede çalışmaya devam eden öğretim elemanlarının eğitim hayatları,

çalışma hayatları, yurt dışında çalışma nedenleri, gitme yolları, çalışılan kurumlar, faaliyetleri, çalışma süreleri, Türkiye'ye geri dönme nedenleri, yolları, halen çalışılan üniversite türü, süreleri ve Türk beyin göçü konusundaki düşüncelerinin ortaya konmasını hedefleyen kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmasının sonucunda şu noktalara dikkat çekmiştir: Gelişmiş ülkelerin uygulama ve yaklaşımlarına karşın, gelişmekte olan ülkeler büyük oranda beyin göçü veren ve gelişmesi için son derece önemli kaynaklarını kaybetmektedir. Bu ülkeler, beyin göçünü durdurmak ve geri kazanmak için tutarlı, etkili uygulamalara gidemedikleri, uzun sürede ve kısıtlı kaynaklarından ayırdıkları büyük giderler, yatırımlar karşılığında yetiştirdikleri beşerî sermayelerinin önemli ve etkili kısmını kaybetmektedirler. Küreselleşmenin, bu eğilime daha fazla imkân sağladığı ve artık günümüzde yüksek vasıflı eleman akımına dönüşmüş olan beyin göçüne, özellikle gelişmekte olan ve beyin göçünü yüksek oranda veren ülkelerin direnmesini zorlaştırdığını bu çalışmayla ortaya koymuştur.

Yumuşak Güç ile İlgili Çalışmalar

Türkiye'ye uluslararası öğretim elemanının çekilmesine yönelik ilk önemli çalışma 2015 yılında Kalkınma Bakanlığı nezdinde yapılan “Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi” adlı araştırma projesidir. Proje raporunda belirtildiği üzere alanında tanınmış yerli ve uluslararası akademisyenler öğrencilerin üniversite tercihlerini etkilemektedir. Ayrıca proje kapsamında yapılan görüşmelerde Türk üniversitelerinin yabancı uyruklu akademisyenlerce tercih edilme sebepleri araştırma konuları, AR-GE alt yapı olanakları, cazip özlük hakları veya özel hayata ilişkin gerekçeler olarak belirtilmiştir. Mevzuat yetersizliği ve bürokrasinin caydırıcılığı ise bu konudaki olumsuzluklar olarak belirlenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Öz ve Laloğlu (2018) tarafından Atatürk Üniversitesi bünyesinde bulunan 23 uluslararası akademisyen (Azerbaycan (6), Suriye (4), Rusya (5), İran (5), Kırgızistan (1), Gürcistan (1) ve Ukrayna (1) ile yapılan görüşmeler sonucunda Suriyeli akademisyenlerin savaş nedeniyle bu üniversitede buldukları, daha önce Atatürk Üniversitesi hakkında bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Erzurum'a kendi tercihleri ile gelen uluslararası akademisyenler doğu illeri içinde Erzurum'un daha gelişmiş bir ekonomik yapıya sahip olduğunu düşünmektedirler. Atatürk Üniversitesinin görece köklü geçmişi ve sahip olduğu öğrenci potansiyeli ve Erzurum Atatürk Üniversitesi'nin kimi dekan ve bölüm başkanlarının

bazı bölümlerin kurulması için vaatleri de içeren davetleri bu üniversiteyi seçmelerinde etkili olmuştur. Beyin göçü bireylere daha iyi sosyal olanaklar ve yaşam koşulları sunabilmektedir. Ülkedeki siyasal istikrarsızlık ve nitelikli iş bulma ümidini sorguladığı araştırmasında Atmaca (2020) Türkiye’de bulunan lise öğrencilerinin göç etme eğilimde oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Yükseköğretimin yumuşak güç unsuru olarak kullanılması ve beyin göçüne yönelik yapılmış güncel lisansüstü tez çalışmaları ise şu şekildedir.



Tablo 2
İlgili Araştırmalar

Kod	Çalışmanın Adı	Yazarı/Yılı	Yöntem	Bulgular
1TEZ	Beyin göçü olgusu ve Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinde çalışan Türk sosyal bilimciler üzerine bir araştırma	(Pazarcık, 2010)	Keşfedici desende tasarlanan araştırma verileri ABD'deki en önemli ilk 54 üniversitesinde çalışan 50 akademisyenden anket verileri toplanmıştır.	Beyin göçünün süresine ilişkin karar vermede akademik özgürlük ortamı, araştırma fon ve olanakları gibi sosyal ve maddi unsurlar, medeni durum, Türkiye'de yatırım sahibi olma ve Türkiye ile akademik-sosyal ilişki içinde olma yoğunluğu etkilidir. Akademik olarak ABD üstün olarak görülürken, sosyal yaşam açısından ise bu üstünlüğün göreceli olarak azalan bir seyir izlediği tespit edilmiştir.
2TEZ	Makedonya'dan Türkiye'ye beyin göçü	(Sabani, 2013)	80 Makedonyalı göçmen ile yürütülen alan araştırması, göç nedenlerine ilişkin yedi farklı hipotezi test etmiştir.	Yüksek gelir düzeyi, iş yeri güvenliği, mesleki gelişme fırsatlarının sunulması, bilim ve teknoloji imkânlarının daha fazla olması beyin göçünün sebepleri olarak ortaya koyulmuştur.
3TEZ	From brain drain to brain gain: An insight in to human capital flight from Pakistan	(Salam, 2014)	Nitel desende yürütülen araştırma kapsamında uzun süre yurt dışında yaşayan 10 nitelikli çalışanla görüşmeler yapılmıştır.	Beyin göçü, beyin kazanımı, beyin dolaşımı, beyin değişimi yönleriyle yeni bir boyut kazandığı ve negatif çağrışımın ihraç ülkeleri için potansiyel kazanımlara dönüştüğü bulunmuştur.
4TEZ	Türkiye'de beyin göçü ve tersine beyin göçü olgularının değerlendirilmesi	(Kaçar, 2016)	Yurt dışında iki yıl yaşamış olan yüksek eğitilmiş 16 kişiyle görüşmeler yapılmıştır.	Beyin göçü nedenleri maddi imkânlardan daha çok sosyal ve politik nedenler olarak ortaya koyulurken; geri dönüş nedenleri medeni durum, aile bağları, yurt dışında akademi çevresindeki milliyetçi tutum ve neticesinde akademik kariyerlerinde yükselmenin zorluğu, ülkelere olan vefa duygusu ve dönmüş oldukları kurumlardaki maddi ve manevi doyum olarak bulunmuştur.
5TEZ	Beyin göçü ve kalkınma: Türkiye'nin kalkınmasında Türk bilim diaspora ağlarının rolü	(Arslan, 2016)	ABD'de bulunan ve Türk diaspora ağlarına üye olan 227 Türk bilim insanında elektronik anket yoluyla veri toplanmıştır.	ABD'de yaşayan Türk bilim adamları ağırlıklı olarak ABD'nin kalkınmasına katkı sağlamaktadır. Ağ üyesi bilim insanları, üye oldukları ağların Türkiye'nin kalkınmasına katkı sağlamadığı algısına sahiptir. Ağ üyesi bilim insanları Türkiye'nin devlet politikalarının beyin göçünden kalkınma sağlayamamaktadır. Türk devlet politikaları ve diaspora ağları birbirleriyle yakından ilgilidir.
6TEZ	The Turkish government scholarship scheme as a soft power tool	(Mohammed, 2017)	Uluslararası öğrenciler için Türk Hükümeti Burs Programı (Türkiye Bursları) incelenmiştir.	Politikaların yaygınlaştırılmasında burslar büyük ölçüde yardımcı olmaktadır. Burslar, Türkiye'nin bölgesel bir süper güç olma ve küresel sahnede önemli bir oyuncu olma hedeflerine uygun zemini hazırlamaktadır. Türkiye Burslarının dünyadaki diğer burs programlarına karşı rekabet gücünü artıracak iyileştirmelere ihtiyacı vardır.
7TEZ	Türkiye'ye tersine beyin göçü: Nitel bir araştırma	(Çalış, 2019)	Türkiye'ye döndükten sonra kamu ve özel kurumlarda çalışmaya başlayan yüksek nitelikli bireylerle mülakatlar gerçekleştirilerek, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır.	Yüksek nitelikli bireylerin beyin göçü nedenleri mesleki kazanımları, çalışma hayatı ve günlük hayat olarak tespit edilmiştir. Dönüş nedenleri ise mesleki koşullar, ülkelere hizmet etme istekleri ve ailevi faktörlerin etkili olduğu belirtilmiştir.

Kod	Çalışmanın Adı	Yazarı/Yılı	Yöntem	Bulgular
8TEZ	Yumuşak güç bağlamında Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması	(Çalışkan, 2019)	Girişimcilik ve Yenilikçilik Endeksinde yer alan 12 üniversitenin orta ve üst düzey yöneticileri ile mülakatlar yapılarak birincil verilerle karşılaştırmalı bir genel durum analizi yapılmıştır.	Türkiye'nin uluslararasılaşmaya ilişkin bütüncül ve kapsayıcı bir milli politikasının olmadığı; Özellikle vakıf üniversitelerinin uluslararasılaşmayı devlet üniversitelerinden çok daha önce bir politika haline getirdikleri ortaya koyulmuştur.
9TEZ	Yumuşak güç bağlamında Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliği	(Özek, 2019)	Araştırma kapsamında Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'ye ve İstanbul'daki Üniversitelere Bakışı Ölçeği, 384 kişilik örneklem grubuna uygulanmıştır.	Eğitim kalitesi, uluslararası tanınırlık ve dini yakınlık gibi faktörlerin uluslararası öğrencilerin Türkiye seçiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10TEZ	Recep Tayyip Erdoğan hükümetleri dönemlerinde yumuşak güç olarak üniversiteler ve Trakya Üniversitesi örneği	(Yıldız, 2019)	Araştırmanın bulguları doküman analizi neticesinde sunulmuştur.	Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısındaki artışın temel nedenlerinden birisi olarak yumuşak gücümüzün artışı olduğu tespit edilmiştir.
11TEZ	Uluslararası eğitim ve yumuşak güç: Türkiye örneği	(Gültekin, 2020)	Anket ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla araştırma verileri toplanarak analiz edilmiştir.	Yabancı uyruklu öğrenciler dil engeli, yerel halkla ve öğrencilerle iletişim sorunları ve ırk ayrımcılığı engelleriyle karşılaşmaktadır. Türk üniversitelerinin ve Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapma konusunda hazırlıksızlık olmaları ve yükseköğretimin uluslararasılaşması ile ilgili yanlış varsayımlara sahip olmaları bu durumun nedenleri olarak gösterilmektedir.
12TEZ	Öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebeplerin beyin göçü bağlamında değerlendirilmesi	(Alparslan İlhan, 2020)	Nitel desende, 14 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır.	Ailevi etkenler, mesleki gelişim ve akademik kariyer düşüncesi, vatandaşlık ve okuduğu lisenin sağladığı yurt dışında üniversite okuyabilme hakkından yararlanma, farklı yolla yurt dışında okuyabilme imkânı gibi sebepler öğrencilerin yurt dışında öğrenim görmelerinin sebepleri arasındadır.

Yabancı uyruklu öğrenciler, öğretim elemanlarının yanı sıra yurt dışında bulunan ya da dönmüş olan yüksek nitelikli bireylerle ağırlıklı olarak nitel yöntem kullanılarak elde edilen veriler şu önemli noktalara işaret etmektedir:

- Türkiye devlet, vakıf üniversiteleri, kurum ve STK'ları ile geniş bir yumuşak güç potansiyeline sahiptir.
- Bulunduğu bölgede süper bir güç olma yolundaki adımları sonuç vermiştir.
- Uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği için Türkiye önemli ve tercih edilen bir 'uğrak noktasıdır'.
- Yumuşak gücünü etkin kullanabilmek için Türkiye'nin beyin göçü politikalarında iyileştirmeye gereksinim duyulmaktadır.

Türkiye'de görev yapan yabancı öğretim elemanlarıyla yürütülen bu çalışma, beyin göçünü deneyimleyen yüksek nitelikli bireylere Türkiye'nin sunduğu akademik, sosyal, ekonomik ve politik olanaklara ilişkin kapsamlı bir analiz sunabilecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, güvenilirlik ve sınırlılıklar ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

Bu çalışma beşerî sermaye ve beyin göçü odağında Türk yükseköğretim sisteminin yumuşak güç unsuru olarak değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye’ye göç etme kararlarını etkileyen etkenler, Türk yükseköğretim sisteminin çekici unsurları ve yabancı uyruklu öğretim elemanı istihdamına ilişkin politika dokümanları analiz edilmiş; Türkiye’de bulunan yabancı öğretim elemanlarının yaşam öyküleri bu doğrultuda incelenmiştir. Araştırmaya destek vererek hikâyelerini paylaşan öğretim elemanlarına kartopu örneklem yoluyla ulaşılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından ilgili alan yazının taranmasının ardından hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur (Ocak – Şubat, 2021). Beş alan uzmanının değerlendirmeleri neticesinde son şeklini alan yaşam öyküsü formunun (Ek 1 - 2) pilot uygulaması yapılarak asıl çalışmaya ilişkin veriler toplanmıştır (Mart – Temmuz, 2021). Araştırmanın yürütülmesi için gereken etik izinler Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’ndan alınmıştır (Ek 3).

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması deseninde yapılandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri birden fazla yönetime odaklanabilen, yorumsamacı ve natüralist (tabiata uygun) yaklaşımları içermektedir. Bir diğer deyişle, nitel araştırmalar bireylerin anlamlandırdıkları olguları, doğal ortamlarında anlamaya veya yorumlamaya ilişkin çabalarıdır. Dolayısıyla, nitel araştırmalar bireylerin yaşamlarındaki sorun teşkil eden anları, günlük rutinleri ve bunların bireyler üzerindeki etkisini tanımlayan bir dizi ampirik (görgül) materyalin bir arada kullanılmasını gerektirir (Pinnegar & Daynes, 2007). Sonuç olarak, nitel

bir araştırmacının başlıca hedefi tahmin yürütmek ve kontrolün sağlanması değil, bir olguyu derinlemesine anlayabilmektir.

Özellikle psikoloji alanında hastalık öyküleri olarak da bilinen anlatı çalışmaları, bireyin yaşantıları ile sosyal kurumlardaki deneyimlerinin keşişmesine odaklanmaktadır. Bu desende tasarlanan çalışmalar, araştırmacılara, katılımcıların ‘esas özünü’ görmesine (Riessman, 2008) ve bireyin tanımladığı kimliğine (Pinnegar & Daynes, 2007) ilişkin bir öngörü edinmesine olanak sunmaktadır. Anlatı yaklaşımı en başında edebi eserlerinin incelenmesi ile - daha kesin olmak gerekirse Aristoteles’in Yunan trajedilerini incelemesi (Riessman, 2008) – olarak araştırma yöntemlerinde yerini almışsa da konuşulan, yazılan ya da görsel olarak sunulan materyallerin tamamı birer anlatı niteliği taşımaktadır. Sontag’ın (1982) belirttiği üzere, anlatı efsanelerde, fabllarda, mitlerde, hikâye, öykü, destan trajedi, drama, komedi pantomim, resim, cam kırığı, sinema, karikatür, haberler ya da bir sohbette bulunabilir. Sınırsız formlara girebilmesinin yanı sıra anlatılar, her çağda, her yer ve toplumda da bulunabilmektedir. İnsanlığın bizzat kendisi kadar eskidir, çünkü hikyesi olmayan hiç kimse yoktur. Anlatı sadece oradadır, tıpkı hayatın kendisi gibi. Anlatılar her yerde olsa bile, her Şey anlatı olarak ele alınmamaktadır. Phil Salmon anlatının sınırlarını anlam bütünlüğü ile çizmektedir. Ona göre anlatılan hikâye, olaylar ve onlara ilişkin düşüncelerin anlamlı bir bütün halinde sunulması gerekmektedir. Riessman (2008) anlatıların stratejik, işlevsel ve amaçlı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anlatılar bireyin yaşamına ilişkin düşünce ve algılarını anlamlı bir bütün halinde sunabilmektedir. Bu araştırmanın yanıt aradığı sorular: 1) Türkiye’nin, yükseköğretimde beyin göçü ve kazanımına ilişkin yürüttüğü geçmiş ve mevcut politikaların neler olduğu, 2) Yabancı uyruklu akademisyenlerin g hikâyelerindeki politik, ekonomik, sosyal – kültürel ve akademik etkenlerin neler olduğu ve 3) Yabancı uyruklu akademisyenleri Türkiye’ye çeken politik, ekonomik, sosyal - kültürel ve akademik nedenlerin neler olduğudur. Araştırma sorularının cevaplanabilmesi ve katılımcıların Türk yükseköğretim sistemine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapabilmesi adına g kararlarını akademik, sosyal, ekonomik ve politik açılardan ele almalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda anlatı yöntemi bu amaca hizmet edecek en uygun yöntem olarak belirlenmiştir.

Veri olarak kullanılacak anlatıların toplanmasına ilişkin Czarniawska (2004)  farklı yöntem önermektedir. İlk yöntemde, uzun bir zaman aralığına yayılan araştırmalarda araştırmacı kendiliğinden gelişen hikâyeleri toplamaktadır. İkinci yöntemde, katılımcılara kritik bir durum ya da olayla ilgili sorular sorularak hikâye elde edilmektedir. nc

yöntemde araştırmacı, katılımcılara sorular yönelterek belirlenen bir konuya ilişkin hikâyeleri elde etmektedir. Bu araştırmada, araştırmacı katılımcıların beyin göçünü etkileyen etkenleri, Türkiye'ye gelmeden önceki aşama, Türkiye'de buldukları evre ve değerlendirme/gelecek planlarını içeren üç kronolojik başlıkta ele almalarını istemiştir. Her bir dönem altında verilen detayların, akademik, sosyal, ekonomik ve politik etkenlerle ilişkilendirilmesi için araştırmacı tarafından yönlendirici sorular sorulmuştur.

Toplanan verilere ilişkin analizler farklı yaklaşımların birlikte kullanılmasını gerektirmektedir (Riessman, 2008). Gee (1991) beş farklı hiyerarşik seviyeden bahsederek, anlatıların kıta, ana satır, psikolojik özneler, odaklanma ve uyum düzeylerinde ele alınmasını önermektedir. Tek bir çözümlmeye başvurarak teknik bir rehber aramanın anlatının doğasına uygun olmadığını belirten Riessmann (2008) tematik, yapısal, diyaloga dayalı ve görsel analizin birlikte kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Benzer bir çözümleme modeli sunan Labov (1972) tam yapılandırılmış bir anlatının şu altı ögeyi içermesi gerektiğini belirtmektedir: Özet (hikâyenin özeti ve/ya konusu); kurgu (yer, zaman, karakterler, durum); olay örgüsü (olay örgüsü ya da konu, dönüm noktası ya da bir kritik durum – bu araştırmada Türkiye'ye göç kararı); değerlendirme (katılımcının durup düşündüğü, duygularına başvurduğu, anlamlandırdığı, hikâyenin ruhunu aradığı zaman); çözümlenme (olayın sonuçları) ve sonuç (hikâyenin sonu, her şeyin bugüne getirilmesi). Tüm bu ögeler her hikâyede yer almayabilir ya da bu sırada belirtilmeyebilir. Bu yöntem ile anlatıların daha iyi anlaşılacağını öne süren Labov'un yaklaşımını bu araştırmanın analizi için de başvurulan yaklaşımlardan biri olmuştur.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar genellikle küçük örneklem gruplarıyla derinlemesine yapılan çalışmalardır (Miles ve Huberman, 1994). Anlatı araştırmalarında katılımcıların seçilmesi konusunda Plumber (1983) marjinal insanın, yaşadığı dönemi etkileyen büyük insanın veya bir topluluğu temsil eden sıradan insanın seçilebileceğini belirtmektedir. Creswell (2013) anlatı araştırmaları için 1-2 kişinin incelenmesinin yeterli olabileceğini söylemektedir. Anlatı araştırmalarında önemli olan katılımcı sayısı ve genelleme yapabilmek değil, konuya ilişkin en doğru bilgiyi verebilecek kaynağa ulaşabilmektir (Yin, 2011). Polit-O'hara ve Beck (2006) tarafından belirtildiğı üzere kartopu örneklem seçimi – diğer adı zincirleme yöntemi – normal koşullarda ulaşması zor olan kişilere ulaşmaya olanak vermesi açısından oldukça etkili bir yöntemdir. Kartopu örneklem seçiminde, araştırmacı kolay ulaşılabilen örneklem

seçimi yoluyla ulaştığı ilk birkaç katılımcıdan konuya ilişkin görüşlerini paylaşabilecek kişilerin olup olmadığını sorar. Bu yöntem, zamandan tasarruf sağlarken araştırmacının da doğru kişilere ulaşabilmesini sağlar. Ayrıca, katılımcılar bir öncekilerin tanıdıkları kişiler olduğundan özellikle kimliklerini saklı tutmak isteyen kişiler için güven ortamı sağlayabilir. Bu araştırmada, araştırmacının görev yaptığı üniversitede çalışan yabancı uyruklu öğretim elemanlarına ulaşılması, araştırmacı ve katılımcılar arasında güven ortamı yaratmıştır. Tanıdıkları bir meslektaşlarıyla sohbet etmenin ve hikâyelerini görünür kılmamanın önemini belirten katılımcılar daha çok yabancı uyruklu öğretim elemanına ulaşabilmesi için araştırmacıya destek olmuşlardır.

Bu çalışmaya katkıda bulunan katılımcılar, Türkiye’de en az bir yıldır görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarıdır. Anlatı araştırmalarında araştırmacı ile katılımcı arasında bir güven ortamı olması gerekmektedir (Riessman, 2008). Katılımcılar, yaşamlarının belirli bir dönemine ilişkin öykülerini tanımadıkları birine anlatmakta tereddüt edebilmektedirler. Bu nedenle araştırmaya araştırmacının görev yaptığı ve doktora öğrenimini sürdürdüğü üniversitelerde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarına öncelikle ulaşılmış ve kartopu örneklem seçimi ile toplam 55 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler 2 öğretim elemanı ile yüz yüze görüşme, 8 öğretim elemanı ile çevrimiçi görüşme yöntemiyle ve 45 öğretim elemanı ile ise yazılı formlar aracılığıyla toplanmıştır. Verileri bu sayılardan sonra kendilerini tekrar ettiğinden veri doygunluğuna ulaşılarak analiz aşamasına geçilmiştir. Katılımcıların yaşam öykülerini üç zaman diliminde paylaşmaları istenmiştir: Türkiye’ye gelmeden önceki durum, mevcut durum ve gelecek planları. Katılımcılardan istenen diğer bilgiler doğdukları ülke, çalıştıkları üniversite, bölüm bilgisi ve Türkiye’de geçirdikleri süreyi içermektedir. Bu bilgiler aşağıda yer alan Tablo 3’te belirtilmiştir:

Tablo 3
Çalışma Grubu

	Avrupa	Amerika	Asya	Avustralya	Güney Amerika	Afrika
Ülke	Avusturya (1), Arnavutluk (1), Birleşik Krallık (7), Fransa (2), İsveç (1), İtalya (2), Almanya (1), KKTC (1), Litvanya (1), Polonya (2), Romanya (1), Rusya (2), Yunanistan (2)	ABD (12), Kanada (1),	Azerbaycan (1), Ermenistan (1), İran (4), Japonya (1), Kazakistan (1), Suriye (1), Ürdün (1),	Avustralya (3)	Arjantin (1), Şili (1)	Cezayir (2), Güney Afrika (1), Mısır (2),
		Devlet Üniversiteleri			Vakıf Üniversiteleri	
Üniversite		12			10	
		Sosyal ve Beşerî Bilimler			Fen Bilimleri	
Bölüm		50 (Yabancı Diller, Tarih, Arkeoloji, Eğitim Bilimleri, İletişim, Uluslararası İlişkiler, Siyasi Bilgiler, Ekonomi, Muhasebe, Kültürlerarası Çalışmalar, İslami İlimler, Hukuk)			7 (Bilgisayar Teknolojileri, Kimya, Eczacılık, Psikiyatri, Mimarlık, Mühendislik, Moleküler Biyoloji ve Genetik)	
		1 – 5 yıl	6 – 10 yıl	11 – 19 yıl	20 ve daha fazla	
Türkiye’de bulunan süre		15	15	11	19	

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yaşam öyküsü formu, yazılı dokümanlar ve araştırmacının alan notlarından oluşan çoklu veri kaynaklarından elde edilmiştir. Patton (1990) çeşitli kaynaklardan toplanan verilerin ‘veri üçgenlemesi’ sayesinde araştırmanın güvenilirliğini artırdığını ve sonuçlara ilişkin ön yargıları ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Araştırmada kullanılan yaşam öyküsü formu ve dokümanlara ilişkin ayrıntılı bilgi takip eden bölümlerde verilmektedir.

Yaşam Öyküleri

Yaşam öyküsü araştırmalarının tarihi oldukça eskidir. Psikanalizin ilk dönemlerinde başlayan yaşam öyküsü geleneğinin sıradan insanların yaşamlarını anlatır hale gelmesi 19.

yüzyılın sonunda, özellikle Şikago Ekolünün çalışmalarıyla popüler hale gelmiştir (Bulut, 2014). Hargreavens (2008) sosyal bilimleri pozitivistin ekseninden çıkararak daha insancıl ve öznel bir yaklaşımın benimsenmesine yol açan öncül nitel çalışmalar yürütmüştür. Nitel araştırmaların özel bir türü olarak alanyazında yer bulan anlatı araştırmalarının (Creswell, 2013) bazı tanımlayıcı özellikleri bulunmaktadır. Bu araştırmalarda dokümanlar ve görüşmeler yoluyla yaşanmış hikâyeler toplanmaktadır. Anlatılar yoluyla, bireylerin kendi hikâyelerini, kendi kelimeleri ile deneyim ve kimliklerini nasıl ifade ettiğine odaklanılır. Görüşmeler, gözlem, resimler, alan notları gibi birçok kaynak anlatı araştırmalarının verileri olarak kullanılmaktadır. Hikâyelere ya da yaşam öykülerine odaklanan araştırmalarda, hikâyelerin belirli bir kronolojik sırayı izlediği, dönüm noktaları, iniş ve çıkışlar içerdiğini söylemek mümkündür. Araştırma problemi ile uyumlu olarak tematik, yapısal ya da diyaloga bağlı olarak analiz edilebilen bu araştırmalarda, birden çok analiz yönteminin kullanılması yöntemin doğası gereğidir (Riessman, 2008).

Kakuru ve Paradza (2007) ve Atkinson (1998) yaşam öykülerine dayanan anlatı araştırmalarının daha insancıl algılandığını ve içinde yaşanan kültür ve tarihe ilişkin ayrıntılı bir perspektif çizilebildiğini belirtmektedirler. Araştırmacılar yaşam öykülerini öğrendikleri katılımcılara ve temsil ettikleri gruplara ilişkin farklı bakış açıları kazanabilmektedir. Yaşam öyküsü araştırmaları hem katılımcılara hem de araştırmacılara araştırmalarında özgür ve esnek olabilme imkânı sunmaktadır. Katılımcılar, hikâyelerini paylaştıklarında yalnız olmadıklarını hissedebilmekte, kendi hikâyelerine farklı açılardan bakabilmekte ve bir iyileşme 'katarsis' meydana gelebilmektedir. Yaşam öyküleri sayesinde anlatı araştırmaları arasında; kavramsal ve uygulamalı yaklaşımlar arasında; anlatılan ve yaşanan hikâye arasında ve anlatılan yaşam kesiti ve yaşamın kendisi arasında ilişkiler kurulabilmesi mümkündür (Atkinson, 2007). Yaşam öykülerinin anlatılması insanoğlunun dünyayı anlamlandırma yoludur (Murray, 2000).

Bu araştırmanın veri toplama aracı Yaşam Öyküsü Formu (YÖF) araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranmasını takiben hazırlanmıştır. İlk aşamada, hazırlanan form alan uzmanı beş öğretim üyesi (*İsim ve soy isimlerinin baş harfleri (Çalışma alanları)* - YK (Yükseköğretim çalışmaları), BBŞ (Yükseköğretimin uluslararasılaşması), HE (Akademik hareketlilik), TD (Uluslararasılaşma ve akademik hareketlilik) ve SK (Nitel araştırmalar) tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan YK, soruların kronolojik bir düzen izlemesi gerektiğinin altını çizmiş ve formda üçüncü bölümde yer alan 4. sorunun, ikinci bölümde yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, kronolojik sıralamanın yanı sıra soruların akademik, sosyal, ekonomik

ve politik bir matris üzerinde çözümlenmesinin araştırmanın bütünlüğünü sağlaması açısından önemli bulmuştur. BBŞ, beklentiler ve değerlendirmeler içeren soruların tek bir kavrama odaklanması gerektiğini belirterek, beklentilerle ilgili soruların gelecek planları ile ilgili bölümde ele alınmasının kavram kargaşasını engelleyebileceğine ilişkin öneriler sunmuştur. YK gibi bir matris zemini öneren BBŞ, araştırmanın analizi aşamasında yaşanabilecek veri kayıplarının bu sayede önlenebileceğini vurgulamıştır. HE, konunun uluslararasılaşma ile yakından ilgili olduğunu ve yumuşak güç kavramının göstergelerinin dikkatle ele alınması gerektiğini belirtmiş ve yeni sorular önermiştir. Bu sorular, formun ikinci bölümüne 6, 7 ve 8. maddeler olarak eklenmiştir. TD yabancı uyruklu öğretim elemanlarının diasporik faaliyetlerinden bahsederek anavatanla kurulan bağın önemini vurgulayan 10. sorunun kapsamını genişleterek görüşmelerde kullanılacak sondaj sorular önermiştir. SK demografik bilgiler kapsamına Türkiye’de geçirilen sürenin de eklenmesini önermiştir.

Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenen YÖF, 4 bölüm ve 20 sorudan oluşmaktadır. İlk bölüm akademisyenlerin doğum yeri, görev yaptıkları üniversite, birim, alan ve Türkiye’de buldukları süre gibi genel bilgileri içermektedir. Türkiye’ye gelmeden önceki yaşamlarına ilişkin ikinci bölümde 4 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölüm, Türkiye’de buldukları zaman içindeki deneyimlerine odaklanan 10 sorudan oluşmaktadır. Gelecek planları ve beklentilere başvuru dördüncü ve son bölüm ise 6 soru içermektedir. Son halini alan form İngilizceye çevrilmiş ve iki dil uzmanı (ZYÇ, ETK) tarafından kontrol edilerek düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamaya hazır hale gelen formlar, 5 yabancı uyruklu akademisyenin görüşlerine sunulmuş pilot uygulaması yapılmıştır. Anlaşılmayan bölümlerin olmadığına kanaat getirilen YÖF, Mart, 2021’de asıl araştırma için kullanılmaya başlanmıştır.

Dokümanlar

Anlatı araştırmalarında anlatıların daha geniş alanına başvurulması teşvik edilmektedir (Riessman, 2008). Bu çalışmada katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilen ve araştırmanın ön çalışması olarak incelenen yasal düzenlemeler ve fon kaynaklarına ilişkin dokümanların analiz edilmesi araştırma bütünlüğünün sağlanması açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda 2914 Sayılı Yükseköğretim Personel Kanununun 16. maddesi, TÜBİTAK 2236 Uluslararası Deneyimli Araştırmacı Dolaşım Programı ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı bursu belgeleri incelenmiştir. Bu sayede beyin dolaşımının Türkiye

için ne anlama geldiği kavramlaştırılmaya çalışılmış, bilimsel hareketlilik, problemler ve çözüm yolları katılımcıların anlatıları ile ilişkilendirilerek raporlaştırılmıştır.

Araştırmacının Alan Notları

Çevrim içi ve/ya yüz yüze yapılan görüşmeler sırasında ve sonrasında araştırmacı tarafından kapsamlı alan notları tutulmuştur. Kayıt esnasında sorulan sorulardan bağımsız ifade edilen görüş ve öneriler, görüşmeye ilişkin dile getirilen duygu ve düşünceler araştırmacı tarafından not edilerek, akran onay ve önerileriyle birlikte analiz sürecine dahil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Riesmann (2008) ve Clandinin ve Connolly (2000) anlatı araştırmalarında veri toplama ve analizi sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde ortaya koymaktadır: 1) Anlatı araştırması bir ya da çok sayıda kişinin deneyimlerini etraflı bir şekilde ele almanın gerektiği durumlar için uygundur. Bu nedenle, araştırma problemlerinin anlatı araştırması için uygunluğunu denetlemek gerekmektedir. Bu araştırmada, beyin göçünü deneyimleyen ve halen Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının yaşam öykülerine başvurulmuştur. Toplumsal, akademik, ekonomik ve politik gibi birden çok başlığın kişisel hikâyelerinin akışı içinde kendiliğinden ele alınması araştırma problemleri ve seçilen yöntemin uygunluğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. 2) Hikâyesi olan veya deneyimleri ilgili paylaşımında bulunabilecek kişi veya kişilere ulaşarak, hikâyeleri için gereken zamanın ayrılması gerekmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları, araştırmacının kolay ulaşabildiği kişilerin hikâyeleri ve önerdikleri yeni isimlerden oluşmaktadır. Meslektaşları tarafından isimlerinin önerilmiş olmasına karşın 12 yabancı uyruklu öğretim elemanı görüşmeyi kabul etmemiştir. Hikâyesini paylaşmaya gönüllü olan katılımcılar, araştırma konusu, yöntemi, etik kurul izni ve gizlilik konusunda bilgilendirildikten sonra görüşme şekline birlikte karar verilmiştir. Çoğu katılımcı (45/55) mülakat sorularına yazılı cevap verdiğinde kendini güvende hissedeceğini belirtmiş, 2’si yüz yüze görüşmeyi tercih etmiş ve 8’i çevrimiçi görüşmeler yoluyla hikâyelerini paylaşmıştır. Her bir görüşme ortalama 60 - 80 dakika sürmüştür, katılımcıların eklemek istedikleri noktalar için zaman verilmiştir. Deşifre edilen görüşmeler katılımcılara tekrar gönderilerek eklemek – çıkarmak istedikleri bölümlerin gözden geçirilmesi sağlanmıştır. 3) Veri toplama ve kaydetme konusunda alternatiflere açık olunmalıdır. Bu araştırmada katılımcılara hikâyelerini paylaşmaları için gereksinim duydukları ortamlar sağlanmıştır. Yazılı yanıtların

yanı sıra yüz yüze ya da çevrimiçi görüşmeye katılabilecekleri, İngilizce ya da Türkçe dilinde de görüşmelerin gerçekleşebileceği uygun bir ortam kendilerine sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmelerin kayıt altına alınmasından dolayı rahatsızlık duyan katılımcıların hikâyeleri, araştırmacı tarafından not alınarak katılımcıyla paylaşılmıştır. 4) Hikâyelerin bağlamı hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Katılımcıların hikâyelerine başvurmadan evvel, alan yazın taraması yapılmış, beşerî sermaye, beyin göçü ve Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma faaliyetlerine ilişkin dokümanlar araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yabancı öğretim elemanlarının yasal hakları, ilgili mevzuat, devlet ve vakıf üniversitelerinde istihdam durumları gibi hususlar veri toplama sürecinin her aşamasında değinilen konular arasında olmuştur. 5) Katılımcıları araştırmaya dâhil etmenin yolları aranmalıdır. Yabancı öğretim elemanlarının hikâyelerine başvuran bu araştırmanın katılımcıları, araştırmacı tarafından gönderilen kendi hikâyelerini yeniden düzenleyerek araştırmaya destek olmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarından mutlaka haberdar olmak istediklerini belirterek güncellenmek için iletişim bilgilerini araştırmacıyla paylaşmışlardır.

Veri Analizi

Murray (2000) anlatıların bireysel, kişiler arası (sosyal), durumsal ve ideolojik düzeylerde analiz edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bireysel düzeyde anlatılar bireyin dünyayı nasıl algıladığı, sosyal çevresini nasıl değerlendirdiği ve dönüm noktası oluşturan bir deneyimin ardından hikâyesini yeniden oluştururken anlatısı sayesinde kimlik tanımında meydana gelen değişimi ele alır. Sosyal düzeyde yaşam öykülerini oluşturan yardımcı olay ve kişilere odaklanılır. Burada araştırmacının soruları sorma tarzı ya da verilen tepkiler hikâyeyi değişime uğratabilir. Burada önemli olan hikâyenin sahibinin dinleyicisine nasıl bir imaj çizmek istediğidir. İdeolojik düzey toplumsal semboller ve fikirlerin bir anlatıda nasıl yer bulduğu ile ilgilidir. Bu öğeler bireyin hikâyesini oluşturma biçimini ve kelime seçimini etkilemektedir. Benzer özellikler gösteren durumsal düzey farklı toplumsal ilişkilerin hikâyeleri etkilemesi ile ilgilidir. Araştırmacının tavır ve kelime seçimlerinden ötürü hikâyesini anlatan katılımcılar hikâyelerini yeniden düzenleme eğilimi gösterebilirler. Bu analiz düzeylerinin ayrı birer analiz basamağı olmadığı; bütün düzeylerin birbiriyle ilintili olduğu yazar tarafından vurgulanmıştır.

Creswell (2013) anlatı araştırmalarının analizinin bireysel deneyimler, deneyimlerin aşamalı olarak sıralanması, kişisel yaşam öyküsü, tekrar anlatım, kodlar ve temalar oluşturma ve oluşturulan kod-temaların katılımcılarla paylaşılması adımlarını takip etmesi gerektiğini

belirtmektedir. Labov'un (1972) belirttiği özet, kurgu, olay örgüsü, dönüm noktası, çözümleme ve sonuç basamaklarına uygun olarak toplanan yaşam öyküleri kod ve temaların oluşturulması için yeniden yazılmıştır.

Maxwell (2012) verilerin analizi aşamasında üç tip kategorinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Organizasyonel, betimsel ve teorik olarak ele alınan bu kategorilere ilişkin farklılıklar verilerin analizi esnasında kullanılan ayrıştırma yönteminden kaynaklanmaktadır. Organizasyonel kategorilemeyi verilerin ayrıştırıldığı 'sepetler' olarak düşünmek mümkündür. Burada *aslında ne söylendiği* ya da *katılımcıların yüklediği anlamlar* değil, eldeki verinin belli konu başlıklarına göre kategorilere ayrılmasından söz edilmektedir. Belli konu başlıklarına ayrılan veriler, ikinci aşama olarak ele alınan betimsel analizde araştırmacının edindiği izlenim ve yargılar devreye girer. Burada iddialar yanlış olabilir ancak kavramlara ilişkin alt yapıların oluşturulması için önemli bir basamaktır. Betimsel analiz basamağında araştırmacı, organizasyonel analizde yapılan ayrıma bağlı kalarak, katılımcılar tarafından ifade edilen görüş ve değerleri en uygun başlık altında toplamaya çalışır. Bu aşamada, katılımcıların görüş ve önerilerinden yeni kategoriler ortaya çıkabilir. Bu şekilde katılımcıların kendi söz ve fikirlerinden ortaya çıkan kategoriler emik kategori olarak adlandırılmaktadır (Fetterman, 2008). Bu aşamada yeni bir teori öne sürülmesinden bahsetmek mümkün olmasa da belli bir olguya ilişkin algılar için çatı niteliğinde bir genelleme yapılabilmektedir. Teorik kategoriler ise belli bir teoriye dayandırılan çalışmalarda kullanılabilmektedir. Burada kategoriler hâlihazırda var olan ya da araştırma bulgularının ortaya çıkarabileceği bir teorinin çerçevesi dâhilinde oluşturulmaktadır. Kronolojik sırayla ele alınan yaşam öyküleri (Türkiye'ye gelmeden önce, Türkiye'de bulunulan süre ve gelecek planları) akademik, ekonomik, toplumsal ve politik kategorilerde organize edilmiştir. Bu organizasyonel kategoriler Murray (2000) tarafından belirlenen bireysel, sosyal, ideolojik ve durumsal katmanlar uzman önerileri doğrultusunda ve bu araştırmanın doğasına uygun olarak akademik, toplumsal, ekonomik ve politik olarak güncellenmiştir. Buna göre Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanları Labov'un (1972) basamaklarına göre kronolojik bir desen dâhilinde yaşam öykülerini araştırmacıyla paylaşmış ve elde edilen öykülerin akademik, toplumsal, ekonomik ve politik katmanlarda analizine başlanmıştır.

Toplanan 55 yaşam öyküsünün 2'si yüz yüze, 8'i çevrimiçi görüşmelerle kayıt altına alınmıştır. 2 yaşam formu ses kaydı yoluyla toplanmış ve kalan 43 görüşme formu yazılı olarak araştırmacıya iletilmiştir. Görüşme ve ses kayıtlarının toplam süresi 9 saat 30 dakika

29 saniyedir. Deşifre edilerek yeniden yazılan yaşam öyküleri Times New Roman yazı tipi, 1,5 satır aralığı, 12 yazı tipi boyutu ile toplamda 303 sayfadan oluşmaktadır. Görüşmelerin deşifre işlemi ve yaşam öykülerinin yeniden hikâyeleştirilmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Deşifreler ve hikâyelerden oluşan anlatı dökümleri alan uzmanı iki öğretim elemanı (BE, MG) tarafından yeniden gözden geçirilerek gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Ham verileri ortaya çıkan araştırmanın dökümleri tekrar tekrar okunmuş, hikâyelerin kendi içlerindeki bütünlük korunmuş, birbirleri ile benzer ve farklı yönleri akademik, ekonomik, toplumsal ve politik başlıklarda kronolojik bir matris içine yerleştirilmiştir.

Güvenirlilik

Leung (2015) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği şu şekilde tanımlamıştır: geçerlik, araştırma sorularının uygun metodolojik yöntemlerle ele alınmasını mümkün kılan araç, örneklem ve analiz süreçlerinin tamamıdır. Güvenirlilik aynı süreç ve sonuçların tekrar edilebilmesiyle ilgilidir. Silverman (2005) nitel araştırmalarda güvenirliliğin birçok şekilde sağlanabileceğini belirtmektedir. Bunlardan ilki araştırmacının detaylı alan notlarının ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış olması ve notların yazıya aktarılmasıdır. Yazıya aktarımı sırasında duraksama ve örtüşme içeren kısımlar mutlaka belirtilmelidir. Bu şekilde deşifre edilerek yazıya aktarılan veriler farklı analist ya da kodlayıcılar tarafından analiz edilebilmekte, araştırmacının (varsa) önyargılı yaklaşımından uzak, tarafsız bir bakış açısı kazanmak mümkün olmaktadır. Bu araştırmada yapılan görüşmeler, video/audio kayıt altına alınmış, araştırmacı tarafından yapılan deşifrelerde konuşmadaki duraksamalar, tırnak içinde belirtilen kısımlar ve duygu ifadeleri örnek alıntıdaki gibi belirtilmiştir.

Transkript 21 – Alıntı:

Türkiye'ye Gelmeden Önce – Kronolojik Bölüm 1

01 şu an bakınca pişmanım (*gülümseme*).

02 6 yıldır annemi göremiyorum.

03 Oranın atmosferi, siyasi baskılar dayanılmazdı.

04... (*duraksama*) biz ortada kalınca sahip çıkan kimse olmadı.

05 bundan kaçmam gerektiğine karar verdim, ekonomik ya da iş nedeniyle değişikliğe gitmedim

Güvenirliğe ilişkin asıl odak, yazıya aktarılmış verilerin analizi esnasında birden fazla kodlayıcı arasındaki görüş birliği olduğundan, veri setine ilişkin kodlamalardaki kararlılık oldukça önemlidir (Creswell, 2013). Bu kararlığın sağlanması için deşifreler alıntıda belirtilen şekilde yapılarak, diğer kodlayıcıların görüşlerine sunulmuştur. Kodlayıcıların görüş birliği Miles ve Hubermann (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) ile hesaplanarak %91 oranında görüş birliği sağlanmıştır.

Creswell ve Miller (2000) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için sekiz stratejiden bahsetmektedirler. Bu stratejilerin tamamının kullanılması mümkün olmadığından en az iki tanesinin kullanılması araştırmacılara tavsiye edilmektedir.

Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem: Araştırmacı, araştırma alanı içinde bulunarak katılımcılara güven ortamı oluşturur, kültürlerine ilişkin bilgiler edinir ve bilgilerinin doğruluğunu kontrol eder. Benzer şekilde Yıldırım ve Şimşek (2016) gözlem alanını genişleterek etkileşimi artırmanın güven ortamı oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada, etki kurul izinleri alınarak gönüllü onay formları katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiştir. Katılımcı olmayı kabul etmelerinin ardından, görüşme soruları kendilerine gönderilmiş ve iletişim bilgilerini paylaşan akademisyenlerin bilgisi verilmiştir. Bu sayede katılımcılar sorulara cevap verip vermeyeceklerine, vereceklerse bunu araştırmacıyla paylaşma (yazılı, sözlü, yüz yüze, çevrimiçi) şekline karar vermişlerdir.

Üçgenleme: Miles ve Hubermann (1994) nitel araştırmaların teorilerini desteklemek üzere çoklu ve farklı kaynaklarından elde edilen verilerle desteklenebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada veriler 55 farklı öğretim elemanından toplanmıştır. Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan ve farklı ülkelerden gelen akademisyenlerin görüşleri çoklu veri kaynağı sunmaktadır. Patton (2002) dokümanlarla desteklenen görüşmelerin de üçgenleme stratejisini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada Türkiye'nin yumuşak güç olmak adına hazırlanan yükseköğretim politika belgeleri de incelenerek analize dâhil edilmiş ve veri kaynağı çeşitlendirilmiştir.

Dış Denetimler: Merriam (1988) ve Miles ve Hubermann (1994) dışarıdan, çalışma ile hiçbir bağlantısı olmayan bir denetçi ya da danışman veri ile bulgu, yorum ve sonuçların desteklenip desteklenmediğini inceler. Yürütülen bu çalışmanın transkriptleri ve bulgulara ilişkin ilk yorumlar çalışma ile bağlantısı olmayan iki öğretim üyesi (MK, SKÖ) tarafından incelenmiştir. Uzmanlar, yorum ve sonuçların eldeki verilerle uyum içinde olduğu yönünde görüş bildirmiş ve öneriler konusunda tavsiyede bulunmuşlardır.

Akran İncelemesi: Dış denetim ile benzerlik gösteren bu stratejinin bir öncekinden farkı çalışmayı nispeten tanıyan bir akranın sürece dâhil olmasını gerektirmektedir. Verilerin toplanması sürecinde, deşifre aşamasında ve verilerin analizi basamaklarında araştırmacı ve MG ve BE iki alan uzmanı akran arasında akran sorgulama seansları yürütülmüş sürecin her bir adımına ilişkin görüşleri derlenerek araştırmacı için yol rehber haline gelmiştir.

Zengin, yoğun betimleme: Zengin ve yoğun bir betimleme okuyucuların aktarılabilirliğe ilişkin kararları üzerinde etkili olduğundan nitel araştırmalar için önemli bir güvenilirlik stratejisidir (Merriam, 1988). Nitel araştırmacının iyi bir hikâye yazarı olması, katılımcıları ve/ya çalışma ortamlarını detaylı bir şekilde betimleyebilmelidir. Asmussen ve Creswell'e (1995) göre betimlemeler ayrıntıları birbirleriyle ilişkilendirmeyi, güçlü ifadeleri ve alıntılarını iyi kullanılmasını içermektedir. Bu çalışmada zengin ve yoğun betimleme için katılımcılara demografik bilgilerinin yanı sıra beyin göçü hikâyeleri üç bölümde ele alınarak detaylandırılmıştır. Katılımcıların yaşamlarının üç evresi kronolojik bir sırayla ve akademik, sosyal, ekonomik ve politik perspektiflerden detaylıca ele alınarak alıntılarla desteklenerek raporlaştırılmıştır.

Katılımcı Onayı: Lincoln ve Guba'nın (1985) inanırlığın sağlanması için en kritik teknik olarak adlandırdığı bu teknik, katılımcıların bulgu ve yorumlara ilişkin görüşlerini talep etmeyi içermektedir. Birçok nitel çalışma için büyük emir anlamına gelen bu adım, verilerin toplanması, analiz edilerek yorumlanmasının ardından varılan sonuçların katılımcıların görüşüne sunulmasını gerektirmektedir (Creswell, 2013). Bu çalışmada, görüşmeler ve yazılı formlar hikâye halinde yeniden yazıldıktan sonra katılımcılara gönderilerek eklemek ya da çıkarmak istedikleri bölümlerde düzeltmeler yapılmıştır. Analizin ardından yapılan yorum ve ulaşılan ilk sonuçlar yine tüm katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiş ve katılımcılar benzer statüdeki meslektaşlarıyla benzer deneyimler yaşamış olmalarının iyi hissettirdiğine ilişkin dönütlerde bulunmuşlardır.

Olumsuz durum analizi ve önyargılara ilişkin strateji bu araştırmada kullanılmamış olup onun yerine iyi bir anlatı çalışmasının taşınması gereken özellikler (Edel, 1984) en iyi düzeyde sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırma bireylerin hayatına ilişkin önemli bir konu hakkındaki hikâyelere odaklanmış, hikâyenin farklı aşamalarını kronolojik bir sırayla takip etmiş, ne söylediği (temalar) ve nasıl söylendiği (anlatı) dikkatle irdelenmiş ve araştırmacı yansıtıcı bir şekilde alan notları ve ses kayıtlarıyla kendini araştırmaya dâhil etmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın araştırmacı ve katılımcılar düzeyinde birkaç sınırlılığı bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmacı kartopu örneklem tekniğiyle ulaşabildiği tüm katılımcılara e-posta yoluyla ulaşmıştır. Yüz yüze görüşmeler hem Covid 19 salgını hem de maliyetinden dolayı çoğu katılımcı için tercih edilebilir bir seçenek olmaktan çıkmıştır. Buna karşın çevrim içi görüşmeyi kabul eden katılımcıların sayısı da oldukça düşüktür. Akademisyenlerin görüşmeyi kabul etmemesinin gerekçeleri dil engeli, yaşam öykülerini paylaşılmasının oldukça kişisel bulunması ya da politik bulunması ve katılımcıların bu konuyla ilgili fikir beyan etmekten kaçınmaları olarak sıralanabilir.

İkinci sınırlılık hazırlanan yaşam öyküsü formundaki soruların kişisel bulunması ile ilgilidir. On altı öğretim elemanı, böyle bir araştırmanın yürütülmesinden mutlu olduklarını, ancak istenen bilgileri tanımadıkları biriyle paylaşmaktan rahatsızlık duyabileceklerini belirterek araştırmaya katılmaktan vazgeçmişlerdir.

Yaşam öyküsü formundaki soruların politik bulunması katılımcıları araştırmanın bir parçası olmaktan uzaklaştıran diğer bir unsurdur. Türkiye'nin mevcut durumunda politik konularda fikir beyan etmek istemeyen altı akademisyen, politik olmayan kısımlara cevap verebileceklerini söylemişlerdir. Ancak, yaşam öykülerinin bütünlüğünü bozabilecek bu talepleri araştırmacı tarafından kabul edilmemiştir.

Son olarak e-posta yoluyla araştırma basamaklarından haberdar edilen üç akademisyen bunun uzun zaman isteyen bir çalışma olduğuna karar vererek, takvimlerinde yer ayıramayacaklarını belirterek katılımcı olmaya gönüllü olmamışlardır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ilişkin bulgular sunulmuştur. En az bir yıldır Türkiye’de görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının yaşam öyküleri kronolojik bir sırada ele alınmıştır. Türkiye’ye gelmeden önce, Türkiye’de buldukları süre ile değerlendirme ve gelecek planlarından oluşan bu üç temel başlık altında, katılımcıların ekonomik, toplumsal, siyasi ve akademik/mesleki deneyimleri yaşam öykülerinden alıntılarla sunulmuştur. Araştırmanın bir ve ikinci araştırma sorusu, bu kronolojik çerçevede çözümlenmiştir. Üçüncü araştırma problemine ilişkin bulgular, katılımcıların Türkiye’de bulunmalarına aracı olan politika uygulamalarını kapsayacak şekilde son bölümde ele alınmıştır. Atkinson, (2007) ve Riessman (2001) tarafından belirtildiği üzere anlatıların analizinde kronolojik sıra takip edilmiş ve tematik analizde öngörülen verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama yöntemleri kullanılmıştır. Bu analiz sayesinde, veri seti herhangi bir kayba uğramadan, en küçük boyutlarıyla düzenlenmiş ve derinlemesine (zengin) betimleme yapmaya olanak sağlamıştır. Her tematik analiz gibi, bu araştırmada da boyutlar sadece tekrarlanan örüntülerle sınırlı kalmamış, araştırma konusunun birçok farklı boyutunu da ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan yeni boyutlar da bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Katılımcıların Türkiye’ye Göç Etmeden Önceki Yaşamlarına İlişkin Bulgular

En az bir yıldır Türkiye’de görev yapmakta olan ve yaşam öykülerini benimle paylaşan elli beş katılımcının Türkiye’ye gelmeden önceki yaşam öyküleri birtakım benzerlik ve farklılıklar göstermektedirler. Tekrar eden örüntüler Tablo 1’de özet halinde sunulmuştur. Bu benzerlik ve farklılıkların farklı başlıklar altında sunulması, bireylerin yaşamlarına etki eden olay örgüleri boyutlarının bütünüyle anlaşılmasını amaçlamaktadır. Böylece yabancı öğretim elemanlarının göç hikâyelerindeki politik, ekonomik, sosyal – kültürel ve akademik etkenler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 4

Katılımcıların Türkiye'ye Gelmeden Önceki Yaşam Öykülerinde Tekrar Eden Örüntüler

Akademik Yaşam	Ekonomik Durum	Politik Ortam	Sosyal Yaşam	Açık Pozisyondan Haberdar Olma	Çevresel Etkenler
Kariyer hedefleri	İş güvencesi	Savaş	Aile hayatı	Akademik	İklim
Eş durumu	Çalışma ortamı	Baskı	Yaşam tarzında	çevre	Tarih
Üniversite	Aile refahı	Kısıtlamalar	değişiklik	İkili	
sıralamaları			yapma isteği	anlaşmalar	
Kültür alışverişi			Kültüre duyulan	Değişim	
Akademik özgürlük			merak	programları	

Akademik Yaşam

Türkiye’de görev yapan elli beş yabancı uyruklu öğretim elemanının yaşam öyküleri incelendiğinde tekrarlanan örüntüler bulmak mümkündür. Bu örüntülerden en sık kullanılanları sırasıyla kariyer hedefleri, eş durumu, üniversite sıralamaları, kültür alışverişi ve akademik özgürlük olmuştur. Buna göre öğretim elemanlarının göç kararlarındaki en belirleyici etkenin kariyer hedefleri olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları, “uluslararası bir çalışma ortamı deneyimi edinmek istediklerini” belirterek çalışma alanları ve iş olanaklarına bağlı olarak Türkiye’de karar kıldıklarını belirtmişlerdir.

Almanya, İngiltere ya da herhangi bir Avrupa ülkesinde iş bulmam çok zordu. Yunanistan’da da öyle. Zaten Yunanistan’da özel üniversite yok, diğerlerinin sayısı da çok az. Avrupa ülkelerine başvuruyordum hep Hollanda, Almanya olsun istemişim. APA sitesinde Türkiye ilanını görünce neden olmasın ki dedim. (A49).

Türkiye’ye tamamen akademik sebeplerden geldim. Çalışıyordum ama bırakıp geldim. Aklımdaki akademik heveslere ulaşmak için geldim. Önce Türkçe ve Osmanlıca öğreneyim ilahiyat ve dilciyim Arap dünyasında bilinmeyen eserler konular çok fazla Türkiye ve Osmanlı Devleti bir zamanların en büyük imparatorluğu. Benim konumun özellikle burada çalışılması gerekiyor (A54).

...doktoramı Hollanda’da yaptım. Dört yıl kaldım orda. 2010 – 2014 arasında... ama kendi ülkeme dönmek istemedim açıkçası...Türkiye bir deprem bölgesi, buraya gelirken işimi yapmayı istedim yani depreme dayanıklı yapıların matematiği ile görsel grafikleri birleştirmek benim işim. Türkiye bir deprem bölgesi ve bu konuda kapanmayan bir açık var. Buraya gelip bunu yapmalıydım. Türk toplumuna bunu borçlu olduğumu hissetmişim. (A44).

Katılımcıların akademik yaşamlarına yön veren bir diğer önemli etken eş durumları olmuştur. Kariyerlerini eşlerden birinin memleketinde sürdürme anlayışının uluslararası ilişki/evliliklerde yaygın bir anlayış olarak benimsendiği görülmektedir. Partnerlerin ayrı ayrı ve bir arada akademik kariyer hedeflerini birlikte düşünmelerini gerektiren bu durumun duygusal iyi oluş, yaşam tarzı ve sosyo-ekonomik bakış açılarıyla doğrudan ilgili olabilmektedir. Akademik hayatlarına yön veren bu durum, yabancı eşleri Türkiye’de kendileri için uygun pozisyon aramaya iterken her ikisi de akademisyen olan çiftlerin kariyer

hedeflerinden ödün vermeden birlikte çalışabilecekleri bir ülke aramalarına yol açmıştır. Bu durumu ‘iki cisim problemi’ olarak nitelendiren A21 “hem eşimle birlikte olabileceğimiz hem de kariyerlerimize devam edebileceğimiz bir çözüm için buraya geldik” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca, mobinge maruz kalan ya da olumsuz aile geçmişine sahip olan bireyler için yeni bir ülke seçeneği rahatlatıcı olabilmektedir. “Eşim, ABD’de mobbing’e maruz kalınca, Türkiye’ye taşınma kararı almamız zor olmadı. Zaten ya ABD’de ya Türkiye’de yaşamayı hedefliyorduk, burayı seçtik.” (A41). “Ailemle çok da yakın değildik. Uzun süreli bir ilişkiden çıkmıştım ve yeni partnerimin Türk olması kararımı kolaylaştırdı.” (A12). Türkiye’deki akademik hayata ilişkin referanslarının eşleri olması, bu ülkede iş arama aşamasında yabancı uyruklu öğretim elemanları için güvenli bir zemin inşa edebilmiştir.

Türkiye’ye gelmenin akademik kariyerim ve kendim için iyi bir adım olacağını düşündüm. Türk olan eşim Boğaziçi’nin başarısıyla ünlü ve köklü bir üniversite olduğunu biliyordu.’ (A51). ‘...doktoradan sonra post-doktora programına başvurum kabul edildi ve Amerika’ya Indiana Üniversitesine gitmeyi düşünüyordum ki, planlar değişti. Türkoloji alanında beraber ilerlediğimiz meslektaşımınla yuva kurduk, evlendik. Kendisi Türk, o yüzden Türkiye’deyim.’ (A20).

Katılımcıların kariyerlerindeki hedefleri gerçekleştirmek üzere Türkiye’yi seçmelerinde etkili olan bir diğer faktör üniversite sıralamalarıdır. Başvurdukları üniversitenin geçmişi ve dünya sıralamasındaki yeri karar aşamasında etkili olmuştur. Özellikle Türkiye’nin köklü üniversitelerinde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının kararlarını etkileyen üniversite sıralamalarına ilişkin referanslar, yine akademik çevrelerinde bulunan yakınları ve başvurdukları üniversitelerdeki idari birimler ve Türk eşlerinden alınmıştır. “Gelmeden önce en iyi üniversiteleri araştırdım” (A42, A49) diyen katılımcıların özellikle vakıf üniversitelerine yöneldiklerini söylemek mümkündür. “ABD’deki hocalarım Bilkent’i biliyor, çalışma disiplininden övgüyle bahsediyorlardı” (A18) fikrini paylaşan katılımcılar için en önemli etken çalışmaya başladıkları üniversitelerin İngilizce eğitim faaliyetleri yürütüyor olması, yabancı öğretim elemanlarına sunduğu araştırma teşvikleri ve dil kursu desteği sağlamasıdır. “Çalıştığım üniversite benim için en doğru yerdı” (A51) görüşündeki öğretim elemanları, uzun süreyle Türkiye’de bulunan ve buldukları kürsülerin kurulmasında çaba gösteren katılımcılardır.

Türk yükseköğretim sisteminin sunduğu akademik özgürlük için Türkiye’de bulduklarını belirten katılımcıların tamamı Cezayir (A54), Filistin (A45), İran (A48) ve Mısır’da (A55) çalışma alanlarına ilişkin kaynak ve kütüphanelere ulaşmakta sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşırı ders yükü (A48) ve çalışmalarının sürekli izne tabii olması (A45) bu akademisyenleri Türkiye’ye getiren sebeplerin başında gelmektedir. Bu ülkelerden

Türkiye'ye göç eden öğretim elemanları hâlihazırda sınırlı olan akademik özgürlüklerinin seyahat kısıtlamaları ile birleştiğinde göç kararlarının kolaylaştığını belirtmişlerdir.

(A48) Okutacağım dersin izlencesi, gideceğim ülkelerin sayısı onlar tarafından belirleniyordu.

Araştırmacı: Onlar kim?

(A48) İnsanlar, duvarlar, telefonlar her şey... Bir yerde bir şey söylesem diğer gün demek böyle düşünüyorsun diye orada olmayan birinden kendi cümlelerimi duyabiliyordum. Her yerde ajanlarla yaşıyorduk.”

...mesela bu konuya değinmek istedim ve değindim. Sonra Ürdün hükümeti tarafından sorgulandım. Buna benzer konularda, eleştirdiğim her konuyla ilgili mahkemeye çağrıldım. Arşivler mesela. Direkt engelleniyorum. Bir keresinde bir dokümana ulaşmak istemiştim. Bir mektup vardı Hz Muhammed tarafından İmparator Herakles'e yazılmış bir mektup, tarihi bir belge. Bu belge Ürdün'de, Kral'ın malıdır. Birçok yazışma yaptım ilgililere mektuplar yazdım sadece görmek istediğimi araştırmamın bir parçası olduğu söyledim ama üç hafta geçti. Sonra bir gün bir telefon çaldı, Ürdün İstihbarat servisinden olduğunu söyleyen biri aradı ve bu belgeye ulaşma iznim olmadığını söyledi ve kapattı. Neye uğradığımı şaşırđım. (A47).

Daha önce Katar'daydım. Oranın kanunları çok daha sıkı, her şey için kefil istiyor. Hafta sonu başka yere gitmek istiyorum ya da resmi bir iş, konferansa gitmeliyim her iş için kefil gerekiyor, Vizenizi bile kefil imzalıyor pasaportunuzu ona teslim ediyorsunuz Örneğin üniversitede çalışırken dekan sizin keyfiniz oluyor Katar Arabistan Dubai hep bu şekilde kefil çalışıyorlar Bu şekilde devam edemedim. (A53).

Kariyer hedeflerini bireysel ilgileri ile birleştirerek Türkiye'ye gelme sebeplerini kültür alışverişi olarak yorumlayan öğretim elemanlarından biri “Türk kültürünü öğrenmek”(A40) ve “bu işin en iyi yapıldığı yerden gelerek çalışma kültürünü öğrencilere aktarmak istediğini” (A25) belirtmiştir. Bir diğer öğretim elemanı da benzer şekilde “Japonya Türkiye'den oldukça uzak, burada öğrencilere kültürümü aktarmak istedim” (A1) ifadelerini kullanmıştır. Son olarak akademik kariyerini mutlaka yurt dışında hedefleyen ancak ülke tercihinde herhangi bir ölçütü olmayan ve macera yaşamak için Türkiye'deki üniversiteleri tercih eden öğretim elemanlarının yanıtları da kültür alışverişi olarak ele alınmıştır. “Birçok ülkeye başvurduğum, Türkiye'den kabul aldım” (A7, A16, A21) ya da “Gezmeye gelmiştim ancak kalmaya karar verdim” (A27, A36) diyerek kültürden etkilendiğini belirten katılımcılar bulunmaktadır.

Çevresel faktörlerin göç alan yazınında nispeten yeni olmalarına karşın bu araştırmanın katılımcılarının göç kararlarında etkili olduğu görülmektedir. Katılımcılardan (A7) “Türkiye'nin iklimi, doğası ve tarihi çok güzel” ifadelerini kullanırken, (A9) “Burada hava çok güzel” diyerek kalmasında önemli bir faktör olarak çevresel koşulların öneminden bahsetmiştir. İklim koşullarının göç kararına etki ettiği bir diğer katılımcı olan (A45) “Arabistan'da kalamazdık, sıcak bizim için dayanılmazdı” sözleriyle iklimin göç kararına etki edebildiğine ilişkin bir durumu betimlemiştir.

Bu bölümde katılımcılara son olarak şu anki pozisyonlardan nasıl haberdar oldukları sorulmuştur. Akademik çevrelerinden gelen tavsiye, öneri ve teklifleri değerlendiren öğretim elemanlarının en güçlü bağlantılarını konferanslar aracılığıyla yaptıkları görülmektedir. (A24) *“Akademik olarak iyi iki ülkenin iyi ilişkileri olmasını çok isterim. Konferans vermeye geldim, iş daveti aldım, kaldım.”*

Burada bir profesör vardı, fakültenin de dekanıydı. Yapı mimarisini mühendislikle entegre ediyordu. Konferansa geldiğimde onunla tanışmıştık. Türkiye’ye gelmeden önceki beklentilerim işimle ilgili. Türkiye bir deprem bölgesi, buraya gelirken işimi yapmayı istedim yani depreme dayanıklı yapıların matematiği ile görsel grafikleri birleştirmek benim işim. Hollanda’da konferansta tanıştığım bu hoca alanımın Türkiye için çok kıymetli olduğunu söyleyip teşvik etmişti başvurmam için. (A44).

Doktoramı yaparken Türkiye’yi ziyaret etmiştim. 2007 yılında konferansa gelmiştim. Sonrasında birçok kez geldim Türkiye’ye konferans içindi hepsi. Ta ki Arabistan’da çalıştığım yıllarda, Türkiye’ye konferansa geldiğimde iş teklif edilse taşınmayı düşünür müyüm diye sormalarına kadar. Ben de evet dedim. Düşünürüm. Sonrasında beni arayıp iş teklif ettiklerinde şaşırdım aslında. Buradaki üniversitem aradı ve iş teklif etti. Arap dünyasından belirli alan ve dersler için iş alımı yaptıklarını söylediler (A45)

Özellikle vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının konferanslarda kurdukları bağlantılar neticesinde akademik çevrelerinden gelen iş tekliflerini değerlendirerek Türkiye’ye göç etme kararı aldıkları görülmektedir.

İş olanaklarından haberdar olmayı sağlayan bir diğer kanal da üniversiteler arası ikili anlaşmalar ve değişim programlarıdır. Özellikle henüz Türkiye’de yaşamaya başlamış akademisyenlerin öğrencilik hayatlarında değişim öğrencisi (A38, A40) olarak Türkiye’de buldukları ortaya çıkan bulgular arasındadır.

Son olarak, bulgular yükseköğretim kurumlarındaki açık pozisyonlardan haberdar olmanın bir diğer yolunun üniversiteler tarafından yürütülen tanıtım faaliyetleri ve burslar olduğunu göstermektedir. Lisansüstü öğrenimini yabancı bir ülkede sürdürmek istemesine karşın ilk tercihi Türkiye olmayan genç akademisyenlerin kararı YTB (A54, A55) ve ODTÜ (A26) tarafından verilen burslarla değişmiştir. Ayrıca akademik kariyer fırsatlarına ilişkin paylaşımlarda bulunan e-posta grupları (A21, A25), sosyal medya kanalları (A35, A36, A41, A43) ve akademik dernekler (A27, A49) vasıtasıyla da öğretim elemanları Türkiye’deki üniversitelerde bulunan açık kadrolardan haberdar olabilmişlerdir.

Ekonomik Durum

Ekonomik şartlar göç olgusunu var eden en temel kaygılardandır. Neo-klasik ekonomi yaklaşımı ülkeler arasındaki ücret ve istihdam koşulları göç hareketinin başlıca

belirleyicilerindedir (Görgün, 2018). Mikro düzeyde birey kendisi için koşulları değerlendirir ve eğitim seviyesi, yabancı dil bilgisi, deneyim ve becerileri gibi birçok farklı unsuru göz önünde bulundurarak göçe karar verebilir. Ancak, yirminci yüzyıldaki göç kararlarına yönelik çalışmalarla göçün bireysel değil ailenin etkisiyle de alınan bir karar olduğu saptanmıştır. Aile göç kararında etkili olabildiği gibi birlikte göç ederek sağlanabilecek maddi kazanç daha fazla olacağından göç hareketi daha sağlam temellere oturtulabilmektedir. Yaşam öykülerini araştırmacıyla paylaşan katılımcıların Türkiye'ye gelmeden önceki yaşamlarında ekonomik durumlarına ilişkin bulgular ve göç kararlarındaki ekonomik faktörler bu başlık altında sunulmuştur. Tarihine bakıldığında göçün ekonomik sebeplerle başlayarak giderek siyasileştiğini görmek mümkündür. Bu araştırma kapsamında da genellikle sosyal hayata ilişkin detaylarla birlikte ele alınan ekonomik durum Türkiye'nin doğusundan gelen öğretim elemanları için politik baskılarla birleştiğinde; batıdan gelen öğretim elemanları için iş yerlerindeki baskılarla bir araya geldiğinde göç etmelerine sebep olmaktadır. Maddi kazancı kök ülkesinden daha düşük olmasına karşın çalışma koşullarındaki özgürlük ve ailesinin refahı için Türkiye'ye göç eden öğretim elemanları şunları söylemişlerdir:

İkincisi ekonomik durumum Arabistan'da çok iyiydi. Burada kazandığım para orda kazandığımın yüzde otuz - kırk daha düşük. Eşim bu konuda endişelendi esasen. Önce tereddüt ettik gelmekte. Cost of living sitesinde ufak bir araştırma yaptım ve Arabistan'dan çok da farklı olmadığını gördüm. (A47).

Ekonomik durumuma gelince babam büyük bir petrol firmasından emekli, on kardeşiz hepimiz çalışıyoruz. Babamın ilk mesleği Fransızca öğretmeni, yani Cezayir'de ekonomik durumumuz çok iyi... İstifa edip YTB bursuyla geçinmek üzere Türkiye'ye geldim. 1200 TL alıyordum o zaman. (A54).

...araştırmalar yapıyordum, maaşım vardı, direkt Cumhurbaşkanlığına bağlı bir yerde çalışıyordum, arabam vardı bedelini (ekonomik ve psikolojik olarak) çok ağır ödedim. Oradan çıkmanız gerekiyordu. Eşim, çocuklarım için... YTB bursuyla geldiğim için yurda gitmeden İstanbul'u gezdim. Çok beğendim. Burs yeterli değildi 1200 TL alıyordum, evliydim tek çocuğum vardı o zaman, eşime sen bir kal sonra gelirsin dedim. (A55).

Daha güncel göç çalışmalarını kanıtlar nitelikte olan bu görüşlere göre katılımcıların Türkiye'ye gelmelerindeki asıl sebebin daha iyi ekonomik koşullar olmadığı görülmektedir. Bir sonraki bölümde el alınacağı üzere katılımcıların göç etmelerinin ekonomik nedenleri iş güvencesi ve kolay iş bulma olanaklarıyla doğrudan ilgili olabilmektedir. Ailesi ile birlikte göç kararı alan öğretim elemanları, birkaç ay yalnız yaşadıkdan sonra eş ve çocuklarının kendilerine katılmalarını beklemişlerdir. Ekonomik olarak kayba uğrayan öğretim elemanları için maddi kazanç en önemli göç sebebi değildir. Ancak memleketinde daha düşük gelire sahip olan öğretim elemanları ve aileleri için Türkiye yüksek nitelikli bir yaşam sunabilmiştir. Türkiye'ye daha iyi ekonomik koşullar ve daha iyi bir iş için gelen öğretim

elemanlarının görüşleri şu şekildedir: “Burada, Türkiye’de iş bulmak İtalya’ya göre çok daha kolay. Yaşamak da öyle, ekonomik olarak burada yaşamak daha kolay.”(A34). İş güvencesi Türkiye’ye göç kararına etki eden önemli bir faktördür. “Türkiye’ye kadro için geldim çünkü kadro almak giderek zorlaşıyor. Birçok yere başvurduğum ama başarılı olamadım. Avustralya’dan Türkiye’ye taşındım.” (A38). “Orada maaşım az olduğu için buraya geldim. Çok isterim akademik, politik, ekonomik anlamda en iyi ilişkiler olsun.” (A26). “Ülkemde de aynı işi yapmaktaydım ama maaşlar çok düşük olduğu için daha iyi yaşamak ve evlatlarının eğitimi için Türkiye’ye geldim.” (A52).

Türkiye’de görev yapan öğretim elemanlarının Türkiye’ye göç etmekteki ekonomik nedenlerinin aile, eğitim, siyasi baskı ve iş güvencesi ile birlikte değerlendirildiği görülmektedir.

Politik Ortam

Bu bölümde katılımcıların Türkiye’ye gelmeden önce içinde buldukları politik ortamın göç etme kararlarına etki edip edilmediği kendilerine sorulmuştur. İran, Suudi Arabistan, Suriye ve Mısır’dan Türkiye’ye göç eden öğretim elemanlarının yaşam öykülerinde tekrar eden örüntüler savaş, baskı ve kısıtlamalardır. “Türkiye’ye siyasi sebeplerden geldim” (A44) ve “Savaş nedeniyle geldim.” (A45) diyerek sadece nedenlerini belirten öğretim elemanlarının yanı sıra, katılımcıların bazıları yaşadıkları zorlukları etraflıca anlatmayı tercih etmişlerdir.

Bir de kısıtlamalar, seyahat engelleri bizi zorluyordu. Örneğin birçok konferansa davet ediliyordum ama kısıtlamalar benim için de geçerliydi, gidemiyordum. Türkiye’ye evet dememi sağlayan Arabistan’daki en önemli olay şu olabilir benim için. Türkiye’den iş teklifi aldım, düşünüyordum. Bir günlüğüne Ürdün’e gidip gelmem gerekiyor. Bir sunum için gidip gelmem gerekiyor. Rektör bana dedi ki, gideceğin üniversitenin rektörü bana bir yazıyla gitmen gerektiğini anlatsın davet mektubu göndersin. Gönderdiler de. Buna rağmen rektöre saygı göstermediler. Bir günlüğüne gitmeme izin verilmedi. O gün Türkiye’yi aradım ve tamam dedim. (A47).

Ahmedinejad yönetimi sorunluymuştu. 2010 yılıydı sanırım, Almanya’da bir üniversiteden davet aldım, Fars Dili ve Drama adlı bir bölümü var, gelip yaz okulunda bu dersi okutur musun dediler. Tamam dedim, hazırlandım, Türkiye aktarmalı Frankfurt’a uçtum ama havaalanında garip bir şey oldu, pasaportumu geçersiz saydılar. Deldiler hatta kullanılmaması diye. Sonuçta alıkoyuldum, ülkeye giremedim gerekçesi çok seyahat etmemiş, mafya bağlantım var sanki. Çin’de, Oslo’da dersler verdim, İran’da alanımda en çok okunan kitapları yazdım ama pasaportuma bunu yaptılar. Yeni pasaportumu alana dek bekledim ve kaçtım. (A50).

...gelme nedenim farklı olabilir çünkü bildiğiniz gibi 2011, 25 Ocakta devrim olunca, detay vermek istemiyorum. ...Devrim günlerinde Mısır’ı Paris yapalım diye ümitlendik. Olmadı. Sonraki dönemdeki baskıyı psikolojik olarak kaldıramadım. Siyasi olaylar başlayınca psikolojik olarak direneemedim. ...Oranın atmosferi, siyasi baskılar dayanılmazdı. Biz Müslüman Kardeşler değiliz, liberallerden değiliz, biz ortada kalınca sahip çıkan kimse olmadı. Bundan kaçmam gerektiğine karar verdim, ekonomik ya da iş nedeniyle değişikliğe gitmedim. Önemli

insanları ağırlyorduk biz orada, Google'ın kurucusu, ülkelerin cumhurbaşkanları, çok uluslu entelektüel bir çevrem vardı ama ülkenin atmosferi iyi değildi. (A55).

Katılımcıların Türkiye'den önce görev yaptıkları ülkelerde siyasi rejimin akademik ve sosyal yaşamlarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Göç, doğası gereği karmaşık ve birden çok boyutu düşünmeyi gerektiren bir süreçtir, buna karşın katılımcıların görüşlerine göre, hissettikleri siyasi baskı tek başına göç kararı vermelerinde etkili olabilmektedir. Hayatlarındaki bu değişikliği tanımlamak için kaçtım, kurtuldum (A44), o şartlarda yapamadım (A55) ifadelerini kullanmışlar ve Türkiye'nin onlar için yeni bir hayat ya da kurtuluş olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal Yaşam

Bu bölümde katılımcılarla aile, arkadaş ve sosyal yaşamlarına ilişkin detaylar konuşulmuştur. Aile hayatı, yaşam tarzında değişiklik yapma isteği ve kültüre duyulan merak tekrarlayarak bu temayı oluşturan örüntüleri meydana getirmiştir. Yaşam tarzını değiştirmek isteyen (A38) “Fransa’da oldukça nezih bir sosyal çevrem vardı ancak sıkılmıştım, bu nedenle Türkiye’ye geldim” ifadelerini kullanmıştır. Sosyal yönden aktif bir hayata sahip olmadığını belirten A12 için Türkiye’ye göç etmek yeni bir sosyal çevreye sahip olmak anlamına gelmektedir.

Kardeşimle yakın yaşıyorduk, annem ile babam 3 saatlik bir mesafede yaşıyorlardı. Ailemle ilişkilerim çok yakın değildi açıkçası, sorun da değildi gerçi. Buraya gelmeden bir yıl kadar önce uzun soluklu bir ilişki bitirince, arkadaşlarımda da çoğunu kaybettim. Sosyal yönden aktif bir hayatı bırakıp geldiğimi söyleyemem bu yüzden. (A12).

Sosyal olarak aktif, ailesi ile kültürel etkinliklere katılan başka bir öğretim elemanı Türkiye’ye geldiklerinde sosyal hayatlarında herhangi bir değişiklik olmadığını ancak farklı bir yaşam tarzı, yeni bir kültürün kendileri için çekici olduğunu belirtmiştir. “Şimdiki gibi eşim ve çocuklarımla yaşıyordum. Sinemaya ya da tiyatrolara gidiyorduk. Tatillerde seyahat ediyorduk. Başvurup yurt dışında şansımı denemek istedim. Özellikle bir ülke tercih etmedim kültür ve farklı yaşam biçimleri bize cazip geldi.” (A30).

Farklı yerlere gitmek, yeni yerler keşfetmek isterdim. Gençken de çok seyahat eder, insanlarla tanışırdım. Önce Fas’a gittim mesela, orada bir Amerikan okulunda çalıştım ve asla geri bakmadım. Çok uzun bir süredir göçmenim aslında, 1974’ten beri. Her zaman motivasyonum yeni ortamlar keşfetmek oldu. İngiltere’den çok sıkılmıştım, şöyle ki aslen İrlanda kökenliyim, İngilizler ve İrlandalılar oldukça farklı. Hayatımın geri kalanını İngiltere’de çalışarak geçirmek istemedim. (A46).

Göç kararlarını sosyal gerekçelere dayandıran öğretim elemanlarına ek olarak seyahat kültürünün de göç kararlarında etkili olduğu söylenebilmektedir. Gerek yurt içinde gerekse

yurt dışında daha sık yer değiştiren öğretim elemanlarının hareketlilik ve göç konusunda daha kolay karar alabildikleri görülmektedir.

İran'da ülke içinde de çok yer değiştirdik. Annem Belucistan'dan babam İsfahanlıydı. Horasan'a taşındık oradan döndük Şiraz'a sonra Kirman'a. Okullarımız hep farklı yerlerdeydi. Amerikan edebiyatı okuyordum, İran'da kolay okunan bir bölüm de değil. En son Tahran Üniversitesi'nde karar kıldık. Burada hocalığa da başladım, Almanya'da Norveç'te kürsüler kurduk. (A48).

Ürdün'e döndük üniversiteyi de orada okudum Sonrasında dünyayı dolaşma maceram başladı. Türkiye benim sekizinci ülkem. Filistin'de, Kudüs'te evlendim ilk çocuğum orada doğdu ve sonrasında dünyayı dolaşmaya başladım. Sekiz numara Türkiye'ydi. Babamın işinden dolayı seyahate alışkındım. (A45).

Göç sistemleri yaklaşımları göçün ülkeler arasındaki ekonomik, kültürel ya da siyasi bağlardan etkilendiğini belirtmektedir. Kök ülke ve hedef ülkesi arasındaki kültürel bağını dini unsurlara dayandıran A53, görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

...sadece Müslüman ülkeler Malezya Endonezya Türkiye olabilir batıya gitmeyiz diye düşündük. Aldığımız bu karar akademik kaygılarla verilmedi. Müslüman ülkeleri tercih ettim çünkü kültür oldukça önemli bizim için. Türkiye'nin kültürü Müslüman yapısına uygun, biraz da kapalı bir kültür. Namaz için yer aramam gerekiyor ama batıda olsam İslamiyet'i onlara yeniden anlatmam gerekecek. Ben çocuğumu serbest bıraktığın zaman ona toplum bir şeyler öğretir. Ülke Müslüman değilse çocuk da batıdakiler gibi yaşıyor. Ahlak - burada olmasam bile - hocam topluma böyle geçiyor Batıya ben gitmedim ama giden arkadaşlarımdan tecrübelerini dinledim. Gidenler çok pişman oldular o yüzden gitmem. (A53).

Katılımcıların hikayeleri, Türkiye'ye göç etme kararı almadan evvel içinde buldukları durumu etraflıca inceleyebilmek adına akademik, ekonomik, politik ve sosyal faktörler başlıkları altında sunulmuştur. Araştırma sorularına dahil edilmemesine karşın çevresel faktörlerin göç kararında etkili olabildiği görülmektedir. Bir diğer bulgu göç kararının bireysel değil, aile üyeleri ile fikir birliğine varılarak alınan bir karar olduğu yönündedir. Öğretim elemanlarının Türkiye'de buldukları zaman içerisinde edindikleri deneyim ve yaptıkları gözlemlere ilişkin detaylar, örnekleriyle bir sonraki bölümde sunulmuştur.

Katılımcıların Türkiye'deki Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Türkiye'de görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının, Türkiye'deki yaşamlarına ilişkin deneyimleri akademik yaşam, ekonomik durum, politik ortam ve sosyal yaşam başlıkları altında sunulmuştur. İş, eğitim, aile ve sosyal yaşamlarına ilişkin deneyimleri, duygusal anlamda yaşadıkları zorluk, korku ya da yetersizlikler ve bunlarla baş etme yolları ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Akademisyenlerin diasporik faaliyetlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular "Anavatanınızla olan mevcut bağınızı nasıl tanımlarsınız?", "Anavatanınız ile mesleki olarak bağınız ne düzeydedir? Ortak çalışmalar, projeler ya da konferanslar için girişimleriniz oldu mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Soruların yanıtları akademik yaşamın detayları arasında yer almaktadır. Akademisyenlerin ülkelerine

dönme ya da Türkiye’de kalma kararında etkili olan nedenler ile kendilerini Türkiye’ye ne kadar ait hissettiklerine ilişkin deneyimler yine ilgili bölümlerde sunulmuştur. Türkiye yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması konusundaki bireysel katkıları mesleki gelişim ve öğrencilerle iletişim temaları altında akademik yaşam başlığında yer almaktadır. Akademisyenlerin YÖK politikalarına ilişkin görüş, öneri ve tavsiyeleri politik ortam kategorisinde ele alınmıştır. Sosyal hayata ilişkin karşılaştırmalar, aile yaşamı ve dil becerilerine ilişkin vurgular sosyal yaşam başlığında sunulmuştur. Bu başlıklar altında tekrar eden örüntüler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Türkiye’deki Deneyimlerine İlişkin Özet Tablo

Akademik Yaşam	Ekonomik Durum	Politik Ortam	Sosyal Yaşam
Mesleki gelişim	Türkiye’de yaşamak	Motive edici faktörler	Dil yeterliği
Uluslararasılaşma/rekabet faaliyetleri	zorunda olmak	Caydırıcı faktörler	Kültürlerin karşılaştırılması
Akademik kültür	Ekonomik avantajlar		Yakın çevre ve kültürel benzerlikler
Kabul görme/değerli hissetme	Türk parasının değer kaybetmesi		Günlük hayata ilişkin olumsuzlar
İletişim			Kadına verilen değer
			Elit bir çevre

Akademik Yaşam

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye’deki akademik yaşamlarına ilişkin deneyimler analiz edildiğinde anlatıların mesleki gelişim, uluslararasılaşma/rekabet faaliyetleri, akademik kültür, kabul görme/değerli hissetme ve iletişim konuları etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretim elemanları mesleki gelişime ilişkin deneyimlerini olumlu, olumsuz ya da nötr olarak değerlendirmişlerdir. Türkiye’de geçirdikleri zamanın mesleki gelişimlerine olumlu katkıları bulunduğunu belirten katılımcılardan (A46) “Geriye dönüp baktığımda buraya gelmeme değdiğini düşünüyorum. Geldiğimde evet mesleki anlamda gelişmiştim, ancak doktoramı burada tamamladım. Akademik nitelikler bakımından burada ilerleme kaydettiğimi söyleyebilirim. Bunun yanı sıra da büyük bir kurumu yönetmeyi öğrendim, bence başarılı olduk.” İfadelerini kullanırken A13 ve A12 Türk yükseköğretim kurumlarının sunduğu en cazip avantajın *kadro güvencesi* olduğunu söylemişlerdir. Akademik kariyer hedeflerinde ilerlerken iş güvencelerinin olması bu öğretim elemanlarının Türk yükseköğretim sistemine ilişkin olumlu değerlendirmeler yapmalarını sağlamıştır.

Türkiye’deki akademik yaşamlarının herhangi bir ülkedeki akademik yaşamdan farklı olmadığını belirten akademisyenler benzerlikleri örgüt yapısı ve örgütsel kültür bakımından ele almışlardır. “Türkiye’nin önde gelen vakıf üniversitelerinde çalıştım. Her ikisinin yapısı da Avrupa ve Birleşik Devletlerdeki gibi oldukça uluslararası. Mesleki açıdan benim için herhangi bir değişiklik olmadı. İsveç’teki bir üniversite nasılsa Sabancı ve Koç da öyle yapılmış.” (A8) sözleriyle mesleki gelişimini değerlendiren öğretim elemanının yanı sıra olumsuz benzerliklerden söz eden başka bir öğretim elemanı şu ifadeleri kullanmıştır:

İngiltere ve Türkiye örgütsel zorbalık, baskı yaratma ve düşük ücret ödeme konusunda aynılar. Tek fark şu: Sadece, İngiltere’de etkili sendikalar ya da akran destek grupları aracılığıyla bunlarla savaşmak için daha özgürsünüz. Maalesef burada savaşmıyorsunuz, savaşmaya çalışsanız bile bu sadece göstermelik oluyor. (A9).

Mesleki gelişimlerinde Türkiye’nin katkısını gözeten öğretim elemanlarının çalışma koşullarındaki benzerlik ve farklılıkların önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Olumlu örgüt kültürü ve benzer yapılanmalar öğretim elemanlarına daha nitelikli bir çalışma ortamı sunarken, birçok öğretim elemanı tarafından dile getirilen uzun çalışma saatleri, etik değerler ve olumsuz iklimin mesleki gelişimi için Türkiye’de bulunan öğretim elemanlarının hedeflerine varmalarının önündeki engeller olarak algılanmaktadır. “Yabancı bir öğretim elemanı olarak kopya, intihal gibi konularda daha sıkı bir bakış açısı” getirdiğine inanan (A34) birlikte çalıştığı Türk kökenli öğretim elemanlarının kopya, intihal gibi durumlarla karşılaştıklarında kendisi kadar etik kurallara bağlı kalmayabildiklerini belirtmektedir. İş ahlakı açısından yükseköğretim sistemlerini karşılaştıran A3, Türk yükseköğretim sistemindeki hiçbir uygulamayı profesyonel bulmadığı olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirmektedir.

Buradaki hiçbir şey gerçekten profesyonel değil. Hiçbir şey! İşçilikten tutun da örgütsel yapıya, yaklaşımlara kadar. Profesyonellik Birleşik Krallıkta yükseköğretim öğretimin kalbidir (kalbiydi demeliyim belki, değişmiş olabilir). Kaçırduğım o kadar çok fırsat var ki... Türkiye’de kaldığım zamanı İngiltere ya da başka bir Avrupa ülkesindeki üniversitede geçirseydim çok başka yerlerde olurum. Araştırmam için gereken materyallere ulaşamadım ve diğer faktörlerle birleşince çalışmalarımın seyri değişmek zorunda kaldı. Öğrenebileceğim, araştırma ve yayın yapabileceğim 10 yılımı kaybettim. Buradaki tek iyi şey iş garantisi, bu da İngiltere’deki üniversitelerde yok. (A3).

Türkiye’de çalışma saatleri çok uzun çok fazla derse giriyoruz. Sonuçta ben iyi bir eğitim aldım kendime iş imkânı yaratırım. Ama öyle değilmiş gibi davranılıyor. Alt seviye işleri veriliyor ve ek ders ücreti almadığımı bildikleri halde diğer hocaları rahatlatmak adına bana yoğun ders verilmektedir. Üstelik ‘sözleşmen’ için bunu yapsan iyi olur şeklinde uyarılar alıyorum. (A14).

Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye’deki üniversitelerin uluslararasılaşma faaliyetlerine ve rekabet avantajı kazanmalarına doğrudan katkı yaptığı görülmektedir. Temelde öğrenci ve akademisyen hareketliliği ile dünyada görünür olmak anlamına gelen uluslararasılaşma faaliyetleri (YÖK, 2017b) yabancı öğretim elemanlarının

ortak çalışmaları, iş birliği, ortak proje ve konferansları kapsamaktadır. Bunun yanı sıra yabancı öğretim elemanları üniversitelerine daha çok yabancı öğrenci çekebilmekte ve İngilizcenin eğitim dili olarak kullanıldığı üniversitelerde niteliği önemli ölçüde artırabilmektedirler. Bu tür faaliyetlerin yabancı öğretim elemanları tarafından nasıl uygulandığına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir;

İşle ilgili olsun ya da olmasın konuşup görüştüğüm çok fazla bağlantım var. Farklı milletlerden gelen arkadaşlarımla (bu bağlantılarımla İngiltere’deyken kurmuştum, orada buradakinden çok daha fazla yabancıyla karşılaşıyordum) konferans düzenliyor ya da seminer/panellere katılıyoruz. Son 5-6 yıldır Roma’daki bir müzeyi geliştirme ve işletme işini yürüten bir ekibin içindeyim. İtalya ya da İngiltere’de konferanslara katılıyorum. Bu etkinlikler sayesinde Norveç’ten Çine, Kanada’ya kadar birçok ülke ile ortak çalışmalar yürütüyorum. (A3).

Biz, Arap Baharı başlayınca bir proje başlatalım dedik. Türkiye’de birçok İlahiyat Fakültesi vardı ama akademisyen pek yoktu. Özellikle Güney Doğu gibi kalkınmaya öncelik verilen yerlerde. ‘Beyin avına’ çıktık. Mısır’da, Tunus’ta, Suriye’de baktık siyasi hava değişiyor, doktorası olan iyi akademisyenleri oradan toplayarak Anadolu’ya yayalım dedik. Yaptık da. İlan koyduk internete. 500 – 800 saatlik Türkçe desteği verdik bu hocalara, projemizi bir banka destekledi, Türkiye’deki üniversitelerle bu hocaları tanıştırdık. Ben geldiğimde sadece İstanbul’da Ankara’da yabancı uyruklu akademisyen vardı, biz Tokat’a, Diyarbakır’a hoca gönderdik. Onlara işiniz olsun, siz de bu bölgeyi mamur edin dedik. (A50).

Yürütülen proje ve konferansların yanı sıra katılımcıların çoğu “Anavatanımdan araştırmacılarla ortak çalıştığım kitaplar, makaleler var.” (A41) ifadesini kullanmışlardır. Çoğu zaman memleketlerindeki araştırmacılarla iletişim halinde olduklarını belirtmelerine karşın asıl olarak konferanslar araştırmacıların uluslararası bağ kurdukları ortamlar olarak göze çarpmaktadır. Uluslararasılaşma faaliyetlerinde yayın, araştırma ve projeler yoluyla etkin rol oynayan öğretim elemanlarına ek olarak yabancı öğretim elemanlarının bazıları kendilerini *reklam unsuru* olarak görmektedir. Üniversitelerin henüz hazır olmamalarına rağmen küresel rekabette yer alma isteklerinin nicel verilere indirgenmiş olduğu bu öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak söylenebilmektedir. “Açıkçası öğrencilerimizin İngilizce eğitim almak dışında bir rekabet avantajına sahip olduklarını düşünmüyorum. Sunulan dersler oldukça sınırlı. Öğrenciler burayı yurt dışı için bir atlama tahtası olarak görüyorlar.” (A9). A9 uluslararasılaşmaya ilişkin faaliyetlerin ders içeriğinden öğretim diline kadar tam bir çabayla uluslararası alanda var olmak anlamına geldiğini belirtmiştir. Nitelik olarak güçlenmedikleri sürece kendilerini sadece bir reklam aracı olarak gören öğretim elemanları “Amerika’yı özledim, ama alanım Amerika’da pek rağbet görmüyor. Türkiye’de bu dili konuşmamsa bir değer. Beni reklam için kullanıyorlar ‘Okulumuzda Amerikalı hoca var’ demek için.” (A28) ifadelerini kullanmışlardır. Çalışmaya ilişkin motivasyonlarının önemsenmediğini düşünen başks bir öğretim elemanı “Motivasyonumuz kimsenin umurunda değil, reklam için buradayız.” (A32) sözleriyle bu görüşünü dile getirmiştir. Çalıştığı üniversitenin rekabet edebileceği alanlara ilişkin bir değerlendirme

yapan A20 uluslararası ofis ve görevlerde sorumluluk verildiğini ifade etmiş ve öğrencileri üniversitesine çeken başat unsurun bahsi geçen rekabet gücü değil, öğrencilerin ekonomik durumu olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı olmam burada istenen bir şey. Okulumuzda yabancı hocalar var demek için. Yabancı olduğum için uluslararası proje ofisi gibi yerlerde koordinatör oluyorum. Üniversite bazı alanlarda belli bir grupta fazlasıyla rekabet edebilir ancak bazı alanlarda edemez. Bu rekabette öğretim elemanlarının rolü büyük ancak gelecekteki öğrencilerimiz için en büyük faktör bu rekabet avantajı değil, maddi durumları. (A20).

Öğretim elemanlarından bazıları ülkeler arası mesafenin uluslararasılaşma faaliyetlerinde önemli bir etken olabileceğini belirtmişlerdir. Yabancı öğretim elemanı olarak kendilerinden beklenen ‘öğrenci çekme’ ve ‘ortaklıklar kurma’ sorumluluklarının mesafeye bağlı olarak mümkün olamadığını belirten bir öğretim elemanı “Burası, ülkeme çok uzak. Yaptığımız iş de doğal olarak küçük görülüyor. Ülkemdeki öğrencilerin kalkıp buraya gelmesi için yeterli imkân yok. Bu da rekabetin iyi yapılamaması anlamına geliyor.” (A1) ifadelerini kullanırken, yakın olmanın avantaj olabileceğini belirten bir diğer öğretim elemanı bu görüş desteklenmiştir. “Üniversitem Balkan ülkelerini bir araya getirebilecek stratejik bir konumda bulunuyor. Daha çok ortaklıkla bence rekabet avantajı sağlanabilir.”(A40).

Uluslararasılaşma adımlarındaki aksaklık ve olumsuzluklara karşın birçok öğretim elemanının üniversitelerinin adının dünyada duyulmasına bireysel olarak katkıda buldukları söylenebilmektedir. Ancak, bir grup öğretim elemanı herhangi bir uluslararası ortaklık, proje ya da yayın çalışması içinde bulunmamakta ve bu tür çalışmalara değer verilmediği görüşünü savunmaktadırlar. Sinik davranışlarla örneklenen bu durumlar şu şekilde ifade edilmiştir:

Yöneticiler ve meslektaşlarım benimle neredeyse hiç konuşmuyorlar. Araştırma konusunda da o kadar ilgili değilim artık. Çok az para için çok fazla çalışıyoruz. Yine de yılda bir kere yayın yapıyorum, ama çalışmam için izin ya da maddi destek sağlanmıyor. Haliyle Amerika’daki meslektaşlarımla ortaklık fırsatları kovalamıyorum. Zaman zaman teklifler geliyor yine de. (A28).

Bence Türkiye'nin uluslararası akademisyenlere ihtiyacı yok, çünkü buna ne altyapı, ne de bir heves gözlemleyemedim. Bence çalıştığım üniversitede bunlardan (rekabet avantajından) bahsetmek daha erken. Mesleki alanda ilişkilerim devam ediyor, Azerbaycan’da makalelerim yayımlanıyor, sempozyumlara katılımım sürüyor. Ama ortak projeler hakkında bunu söyleyemem. (A52).

Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye’deki akademik hayata ilişkin görüşlerinin yoğunlaştığı bir diğer başlık akademik kültür olmuştur. Öğrencilerin alışageldiği iletişim tarzı, hiyerarşik yapı ve çalışma disiplinine ilişkin durumlar öğretim elemanları için alışmaya çalıştıkları yeni durumlar ortaya çıkarmıştır. “Burada çalışma hayatının prensiplerini kavramak oldukça zor, her şey belirsiz.” (A35) görüşünü Türkiye’nin

yapısı ve insan davranışları açılarından ele alan öğretim elemanlarının alışmakta zorlandıkları yeni durumlar şu şekilde ifade edilmiştir:

İş disiplini ile ilgili Amerika'yla karşılaştırma yaptığımda, orada nitelik bakımından daha yüksek standartlar koyulduğunu görüyorum. İnsanlar bu standartlara erişmek için daha fazla ve daha çok çalışıyorlar. Burada beklentiler daha 'gevşek', işi, olmadığı halde önemli gösterme gibi bir çalışma etiği var. Çalışma saatlerinin uzun olması, çok çalışmış gibi bir illüzyon yaratmaktan başka bir şey için değil. Çok uzun zaman çalışırsanız çıktılar da nitelikli olur diye bir kural yok. (A12).

Buraya geldiğim için pişman değilim, ama tabii ki alışkın olmadığın kültürdeki her iş gibi zorlukları var. İlk yıllarda yöneticiler daha açık fikirliydi, bana da daha çok özgürlük veriyorlardı; yıllar içinde üniversite yapısı giderek daha katı ve daha az toleranslı hale geldi. (A19).

Gözlemlediğim en büyük farklılık Türkiye'nin çok fazla bireysel, benmerkezci bir kültürünün olması. Dünyada nereye giderseniz gidin rekabet vardır. Ancak, Türkiye'de insanlar birbirinin ayağına Amerika'dakinden çok daha hızlı basıyorlar. İşbirliği/takım çalışması özellikle akademide var evet ama çok sınırlı. Türkiye'de yapının fazla hiyerarşik/yukardan aşağıya/tek taraflı olduğunu söyleyebilirim. Birisi birileri üstünde biraz güç sahibi olduğunda, bunu suiistimal etmeye çok hevesli davranıyorlar. Hata yaparsan, affedilmezsin ama hatalar nadiren unutulur. (A41).

Hollanda'da insanlar proaktif, bağımsızlar. Şili'de de insanlar daha bağımsızlar buradaki gibi değil. Çok çalışkan değillerdir, iş arkadaşlarım da rahat insanlardı. Hollanda'daki rekabet çok yüksekti Türkiye'yle kıyaslamam imkânsız. Burası çalışmak için daha rahat. Türkiye'deki akademik ortam için neler söyleyebilirim? Burada insanlar hiyerarşiye çok önem veriyorlar, yaşlı profesörler çok kıymetli. İnsanlara ismiyle hitap ettiğinizde yanlış anlaşıyorsunuz, saygısızlık olarak kabul ediliyor Hollanda'da durum böyle değildi. Herkes unvanına bakılmaksızın sadece iş arkadaşlarıydı. (A44).

Yabancı öğretim elemanları tarafından alışılmaya çalışılan yeni durumlar öğrenme – öğretim süreci ve öğrenme kültürü ile ilgili olabilmektedir. “Burada hocalar geleneksel yöntemlere daha bağlı...” (A22) olduklarını düşünen öğretim elemanları öğrencilerin sorarken “(dil becerilerinden ötürü) daha tereddütlü olduğunu“ (A46) ama zamanla bu sorunun üstesinden geldiklerini belirtmiştir. Hem akademisyen hem de öğrenci davranışları açısından akademik kültüre ilişkin daha geniş değerlendirmeler yapan öğretim elemanlarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Eğitim felsefesi, çalışma saatleri, müfredat çok farklı. Bizde diyelim Fransız metodu diye bir şey var öğrenciler ayrılmıyorlar, iyileri bu üniversiteye bu sınıfa koyalım yok. Hocaya dersin amacı genel hedefi söylenir, hoca ders anlatmak için serbesttir. Diyelim illa ki bu kitabı okut, bu müfredatı okut diye bir şey yok. Yıl boyu belki üç konu anlatacak, onları anlatır, belki kitaplar verir öğrenciler okur. Zeki öğrenciler bu sistemde çok gelişiyor, zayıflar arada kalıyorlar, hatta belki girdiklerinden daha kötü çıkabiliyorlar. Adapte olamıyorlar. Çok başarılı akademisyenler hocalar var. Öğrencileri de bambaşka insanlar oluyorlar. Türkiye'de durum farklı, burada genelde bir alandan mezun olan öğrenciler o alana hâkim oluyorlar, girdiği gibi çıkmaya izin vermiyor sistem. Cezayir diğer Arap ülkelerine pek benzemez, özgürlükçü düşünen eğitilen kişiler için bu şekilde nitelikli istihdam da mevcut. O bölgelerde düşünce olarak Avrupa havası serbestlik var. Kuzey Afrikalılar Avrupa'ya gittiklerinde çok şok yaşamıyorlar, tabii tarihi sebepleri var. Sömürge geçmişi var. Sonradan Arap olmuş bir de halk Berberiler özünde. Bu düşünce akademik ve siyasi hayata da etki etmiş. Siyasi eylemler bu düşüncenin ürünü. Demokrasi yok belki ama temeli var. Türkiye'de biraz daha disiplinli, yani daha düzenli. Mesela hocanın belli bir müfredatı var mutlaka öğrenciye vermesi gerekiyor. Ama Cezayir'de hoca bazı konuları geçebilir. Belki burada da vardır ama bilmiyorum. Üniversitenin daha evrensel daha açık olması gerekir o yüzden tek derdi meslek edindirmek olmamalı. Önümüzde örnekler var

İslam medeniyetinden örnek vereceğim. Nizamülmülk okulları üniversiteleri var tarihte ilim olarak Müslümanların en parlak dönemi o üniversitelerden her dünyadan hoca her milletten öğrenci var önümüzde bu örnekler varken o metottan vazgeçmemek gerekiyor. Kapalı kalırsak hiçbir yere varamayız. (A54).

Öğrencilerle etkileşim biraz daha zor, dil becerileri yeteri kadar gelişmediğinden kendilerini ifade etmekte sorunlar yaşayabiliyorlar. Ancak şunu belirtmek isterim ki burada asıl mesele öğrencilerden beklentilerdir. Fransa’da kompozisyon yazma, analiz, mantıksal çıkarım becerileri 6. Sınıf civarında öğretilmeye başlanır, ama merkezi sınavlar Türk eğitim sisteminin önemli bir parçası. Çoğu öğrenci için yaratıcı düşünmesinin istenmesi ya da kendi fikrini söylemesi kendileri için oldukça zorluk yaratan bir durum. (A38).

Akademik yaşam içinde öne çıkan bir diğer başlık öğretim elemanlarının Türkiye’de yaptıkları çalışmaların değerli olduğunu hissettikleri durumlar oluşturmaktadır. Bu noktada, öğretim elemanlarına kendilerini önemli ya da değerli hissettikleri bir durum/olay/anı örneği vermeleri beklenmiştir. “İş hayatımda hep değer gördüm, iş arkadaşlarım ve öğrencilerim arasında hep kabul gördüm.” (A11) diyen öğretim elemanı yaşadığı mesleki sorunun öğrenci ve iş arkadaşlarından kaynaklandığını belirterek, kabul görmüş olmasının değerli hissetmesi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğretim elemanı çalışma alanının Türkiye için önemli olduğunu düşünerek “Burada benim bilgi birikimime ihtiyaç var, bunu sıradan insanlara aktarabilmek için projeler yürütmeye başladım. Türkiye’ye bunu borçluyum.”(A44) ifadelerini kullanmıştır. Güzel sanatlar alanında çalışmalar yürüten bir öğretim elemanı “Ödüller kazanıp sergiler yaptığımda kendimi değerli hissediyorum.”(A14) sözleriyle mesleki başarısının kendisini değerli görmesi için önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerle etkileşimine önem veren başka bir öğretim elemanı “Sınıfa girdiğim an değerli olduğumu hissediyorum.” (A21) derken, değerli hissetmek için herhangi bir çaba göstermesine gerek olmadığını ifade eden A18 “Yabancı olmam tek başına değerli olmam için yeterli burada” diyerek bu görüşünü savunmaktadır.

Son olarak bu bölümde öğretim elemanlarının iletişim anlamında herhangi bir sorunla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları sorulmuştur. A5 İdari personelle anlaşmakta büyük sorunlar yaşadığını belirtirken bir diğer öğretim elemanı Sınırlı sayıda kelime kullanıyorum, böylece beni anlamaları kolaylaşabiliyor (A37) ifadelerini kullanmışlardır.

Özetle, Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğretim elemanları için Türk yükseköğretim sistemi mesleki gelişimlerini sürdürmelerine olanak vermiştir. Türkiye’de yaygın akademik kültür bu öğretim elemanları için yeni bir zorluk olarak ele alınmışsa da hem kariyerleri hem de Türkiye’nin uluslararasılaşması için atmaları gereken adımları atmaktan büyük oranda geri durmamışlardır. Yabancı uyruklu öğretim elemanları Türkiye’nin uluslararası alanda bir güç olabilmesi adına sorumlulukları olduğunu düşünmektedirler. Yabancı öğrenci çekmek, İngilizceyi eğitim dili olarak kullanmak, yurt dışı bağlantılarına sahip olmak ve ortak

yayınlar yapmak gibi sorumluluklarını yerine getirirken bazı olumsuzluklarla karşılaşabilmektedirler. Bir grup öğretim elemanı Türkiye’de bulunma sebebini reklam çalışması olarak yorumlarken, daha kalabalık bir grup Türkiye’de yaşadıkları mesleki başarıları ve gelişmelerden ötürü kendilerini değerli hissetmektedir.

Ekonomik Durum

Türkiye’nin içinde bulunduğu ekonomik durum, ülkede yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının gitme ya da kalma kararlarında etkili olabilmektedir. Bazı akademisyenler Türkiye’deki ekonomik durumun istikrarsız ve emeğin karşılığını ödemekte yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. “Kaosu seviyorum ve belli bir düzeyde fakirlikle baş edebiliyorum. Türkiye de kargaşa yaratmakta ve işini iyi yapanlara daha az ödemekte iyi, böyle duydum ve geldim” (A11). “Politik ve ekonomik olarak Türkiye’nin istikrarlı olmadığını biliyordum.” (A39). Ekonomik anlamda olumsuzluklarla karşılaşış olmalarına rağmen birçok öğretim elemanı “İstesem bile şu an maddi olarak ülkeme dönmem imkânsız. Hayatım burada.” (A7) ifadeleriyle başka bir ülkede yeniden hayat kurmalarının önündeki maddi engellerden bahsetmişlerdir. “Hiçbir ülkeyle öyle güçlü bağlarım varmış gibi hissetmiyorum. Esneğim, yeni yerlere, kültür ya da durumlara adapte olmak benim için oldukça kolay. Eşimin benim ülkemde iş bulması imkânsız, bu nedenle Türkiye’de kalıyorum.” (A22). “Ülkeme dönme isteğim var, ama buraya gelip çalışmak için oradaki işimi kaybettim. Bunun için dönmek meselesi şimdilik mümkün değil.” (A52). Bu şekilde düşünen öğretim elemanlarının ekonomik anlamda Türkiye’de yaşamak zorunda olduklarını söylemek mümkündür.

Çok uzun zamandır Türkiye’deyim, bu soruya ne kadar çok cevap versem yine de yeterli olmayacak. Başa çıkmakta zorlandığım çok şey yaşadım, eğlenerek yaptığım şeyler de oldu. Tümüne baktığımda keşke diyorum ülkemde kalsaydım. Evliliğim ve çocuklarım Türkiye’de sahip olduğum tek güzel şey. Bunlar için pişman değilim. Anlatmak istediğim şu: evet her şey güzel ama tamamıyla rahat hissedebildiğim bir yer yok. Uzun yıllar burada çalıştığım için başka bir yerde yaşamayı maddi olarak karşılayamam. Eşimi kaybedip dul kalsam bile İngiltere’de bir hayat kurmanın masrafını karşılayamam, bu nedenle burada sıkışıp kaldım. (A3).

Burada mutlu bir hayatımız var – buranın iklimi, kültürü düşünce yapımıza uygun. Ömrümün sonuna kadar kendimi burada hayal edebiliyorum. Kısmen Türkiye’yi çok sevdiğim için kısmen de bir kere ABD’nin sisteminden çıktığınızda geri dönmenin zor olmasından dönmeyi düşünmüyorum. Bizim yaşlarımızda (50’lerin ortası/sonu) geri dönüp iş bulmak neredeyse imkânsız (A41).

Ekonomik anlamda Türkiye’de sıkışıp kaldığını hisseden öğretim elemanlarına ek olarak, Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunda çalışmanın ekonomik avantajları olduğunu belirten öğretim elemanları da mevcuttur. İş garantisi ve maaşların görece yüksek olması bu öğretim elemanlarının bahsettikleri olumlu taraflardır.

Ben her yerde göçmenim. Amerika'ya doğduğum ülkeden (Arjantin) daha yakınım aslında ama illa orada yaşamalıyım diye bir düşüncem yok. Avrupa coğrafyasında yaşamak istiyorum, Türkiye de Avrupa ve Asya arasında iyi bir konumda. Pandeminin de etkisiyle buraya ait hissetmedim çok fazla ama ülke güvenli, iş garantim var ve bu olduğu için çok şanslıyım. (A36).

Ekonomik durumun Türkiye'de tek başına kalma sebebi olabildiğini belirten A28 “Öğrencilere yardım etmekten ziyade parayla” ilgilendiğini belirtirken, bir başka öğretim elemanı “Çok çalışkan olduğum için kabul edildiğimi düşünüyorum ama bazıları biz yabancıları daha çok kazandığımız için kıskanıyorlar.”(A32) ifadelerini kullanarak çalışma arkadaşları ile arasında ekonomik bir adaletsizlik duygusunun yayılmasına da neden olabildiklerini belirtmiştir. A30 “Açık konuşmam gerekirse maaşımı Euro olarak almam burada yaşamam için bir avantaj olduğunu belirtirken bir diğer öğretim elemanı yaptığı işin karşılığını ekonomik olarak fazlasıyla alabildiğini belirtmektedir.

Ekonomik olarak burada çok iyiyim. Türkiye standartlarına bakıldığında çok iyiyim. İngiltere'de aynı işi yaparak bu parayı kazanamaz hatta oldukça fakir olurum. Amerika'da belki önemlik de olsa bu parayı kazanırdım, Katar'da üç katlardım belki ama orada yaşamayı göze alamam. (A47).

Ekonomik durumlarına ilişkin yorumlarında olumlu görüş bildiren öğretim elemanlarının yanı sıra Türkiye'de kendilerine ödenen maaşlarla ilgili olumsuz yorumlarda bulunan öğretim elemanları da bulunmaktadır.

Buradaki maaşım iyi benim, çünkü İran'dan da maaş alıyorum. Hatta maaşımın iki katını yayımlanan kitaplarımdan kazanıyorum. Ancak, iş karşılığı verilen para aşağılayıcı. YÖK yabancı hoca getirirken her şeye tamam diyor, kararı veriyor. Ancak maaşların artırılmasına ilişkin kararı asla vermiyor. Hocalar burada çok az kazanıyorlar. Bence bu bir ayrımcılık. Bu şekilde buraya kim gelir ki? Karşı daireme son birkaç senede Filistin'den, İsrail'den hocalar geldi, hepsi de bu parayla burada yaşamak imkânsız deyip gittiler. (A48).

“Para için gelmiş olsaydım dönmeyi düşünürdüm ama para benim için asıl mesele değil. Zengin değilim. Zengin olup da çocuğumdan ayrı olmayı asla istemezdim.” (A53) diyerek maddi kazancının fazla olmadığını, zaten Türkiye'de kalma gerekçesinin de ekonomik olmadığını belirtmektedir. Türkiye'deki seyahat özgürlüğünü hiçbir parayla satın alamayacağını belirten A53 daha önce bulunduğu ülkelerle karşılaştırma yapmış ve ekonomik durumun göç kararındaki en önemli etken olmadığı değerlendirmesini yapmıştır.

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının vurguladığı bir diğer husus da Türk parasının değer kaybetmesi ve buna bağlı olarak azalan maddi destekler olmuştur. “Türkiye'deki çalışma şartları çok ağır, çok uzun ve yıllık gelir diğer ülkelere nazaran çok çok düşük” olduğunu söyleyen (A34) bu durumun yeni hocaların işe alınmasını da zorlaştırdığını ifade etmiştir. “Türk parası çok fazla değer kaybetti, üniversite maaşları belli bir seviyede tutmaya çalışıyor ama maddi olarak baskı hissetmemek mümkün değil.” yanıtını veren (A49) üniversitesinin bu ekonomik zorluklardan en az düzeyde etkilenmeleri için fazlaca çabaladığını ancak

verilen desteklerin azalmasıyla baskıların kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Meslektaşıyla hemfikir olan A18 bu durumu daha önce gidebildiği konferanslar üzerinden değerlendirmiştir “Eskiden Amerika’ya konferanslara giderdim, ancak üniversite yönetiminin desteği azaltılmasıyla daha az cezbedici bir rota haline geldi. 2010 yılında işe başladığımda seyahat etmem daha kolaydı.”

Katılımcıların anlatılarından yola çıkılarak yapılan değerlendirmede Türkiye’nin yabancı öğretim elemanlarına ekonomik olarak geniş olanaklar sunamadığı görülmektedir. Ancak, vakıf üniversiteleri yabancı uyruklu öğretim elemanlarını maddi yönden tatmin edebilmektedir. Buna karşın birçok öğretim elemanı (özellikle ABD ve İngiltere’de doğanlar) ülkesine yeniden dönüp hayat kurmaya yetecek kadar maddi kazanca sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Katılımcıların yaşlarıyla da ilgili olabilecek olan bu durum Türk parasının değer kaybetmesiyle de açıklanabilmektedir. Türkiye’deki akademik yaşantılarının önemli bir unsurunu iş garantisi oluşturmaktadır. Batıdaki üniversitelerde oldukça zor olan kadro almanın Türkiye’de kolay olması birçok öğretim elemanının Türkiye’de kalması için önde gelen sebeplerden biri olmuştur. Son olarak Türk parasının değer kaybetmesi, yabancı öğretim elemanlarının başka bir ülkede yeniden başlamaya dair ümitlerini azaltırken, araştırma desteklerinin azalmasına katıldıkları konferansların rotasının değişmesine neden olmuştur.

Politik Ortam

Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarından oluşan katılımcılara, Türkiye’de buldukları süre içinde yaşadıkları politik deneyimlere ilişkin görüşleri sorulmuştur. YÖK politikalarına dair görüş ve önerileri odağında yöneltilen sorulara verilen yanıtlar bürokrasi, sözleşme, doğum izni, sağlık hizmetleri, lojman hakkı, çalışma koşulları ve emeklilik uygulamalarını içermektedir. Birçok katılımcı, *yabancı uyruklu akademisyenler olarak bulunduğumuz ülkenin siyasi ortamı hakkında konuşmayız* yanıtını vermişlerdir. Görüş ve önerilerini paylaşan katılımcıların deneyimleri caydırıcı ve motive edici faktörler olarak iki gruba ayrılarak sunulmuştur. Caydırıcı olarak ele alınan faktörler YÖK uygulamalarını içermektedir (Türkçe yeterlik belgesi, ayrımcılık, bürokratik engeller, kontrol, merkeziyetçilik, emeklilik, doğum izni ve yetersiz açıklamalar). İlk olumsuz eleştiri 2021 Şubat’ında YÖK tarafından getirilen Fransız öğretim elemanlarının Türkiye’de oturma izni alabilmesi için B2 düzeyinde Türkçe yeterliliğine sahip olmaları ile ilgilidir.

Görüşmenin yapıldığı tarihte geçerli olan bu kararın, aynı yılın Ekim ayında yürürlükten kalktığı bilinmektedir.

Şu anda Türkiye’de çok zor zamanlardan geçiyoruz. YÖK kuralları değiştiriyor hem de bize haber bile vermeden. Oturum izni almak için B2 düzeyinde Türkçe konuşmamız gerekiyormuş. Gelmeden önce böyle bir şart olursa buraya kim gelir ki? Alanımızda yetkin hocalarız. Ayrıca, Galatasaray Üniversitesi burası yıllardır ana dilimizde eğitim yapan bir üniversite! (A4).

Yabancı öğretim elemanlarının Türkiye’ye gelme kararını doğrudan etkileyebilecek olan bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Öte yandan “bürokrasi ve YÖK politikalarını çok zor” (A14) bulan öğretim elemanları hem YÖK’ün varlığını anlamlandırmakta güçlük çekmişler hem de resmi dokümanları (dil yeterliğine sahip olsalar bile) anlamakta güçlük çekmişlerdir. Böyle bir kurumun varlık sebebini anlamakta üçlük çeken A47 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

YÖK’ü ilk duyduğumda, şaka yapıyorlar sandım, gerçekmiş. Şöyle ki belki evet aklınız alabiliyordur düşününce ama kültür olarak baktığımızda anlamak çük güç. ABD ya da Birleşik Krallık gibi yerlerden gelip böyle bir kurumla karşılaşmak gerçekten çok tuhaf. Başka bir gezegen gibi. Tuhaf olan fikrin kendisi: bir kurum var ve üniversitede olan biten her şeyi kontrol ediyor. İlk duyduğumda gerçekten benimle dalga geçiyorlar herhalde diye düşünmüştüm sonra gerçek mi diye açıp okuduğumu hatırlıyorum. 2547 numaralı kanunu okumuştum, 1982’deydi sanırım yayımlanması. Temelde her şeyi düzenleyen bir yasa. Okudunuz mu bilmiyorum bence okuyun dehşet verici! Hele ki yabancı uyruklusanız daha da korkunç ilk yedi maddenin zaten eğitimle hiçbir alakası yok, tamamen beyin yıkama. Darbe döneminde generallerin yazacağı türden bir metin, sayfalar dolusu yaptırımlar, kurallar, disiplin cezaları... Her şey öğrenciye karşı. Okurken bu ne, nasıl yani deyip durduğumu hatırlıyorum. Bu bir eğitim sistemi değil. Bu şey gibi...bir diktatörlük ama zaman zaman eğitim kapıdan bakıp çıkıyormuş gibi. İlk izlenimim buydu, çok da değiştiğini söyleyemem gerçi. İngilizce konuşamayan biri gelmiş Yabancı Diller bölümüne alınacak öğretim elemanlarını mülakata alıyor. Şimdi üniversitemin akreditasyon işlerini yürüttüğüm için daha çok görüyorum. Her sene yeni kurallar yeni değerlendirmeler geliyor. Yani, Türk eğitim sisteminin yok ediyorlar. Bugününü değil sadece önümüzdeki belki 100 yılı da mahvediyorlar. Onlar derken hükümeti kast ediyorum. Bir kere güce sahip olduklarında her şeyi kontrol edebileceklerini ve her akademik düzeyde her tartışmaya bir eleştiri getirebileceklerini sanıyorlar. Bu yüzden neden var olmaya devam ettiğini anlayabiliyorum. Nitelikli akademisyenler için yeni bir hükümete ihtiyacımız var bence. (A47).

“YÖK’ün üniversiteler üzerindeki kontrolü çok fazla” olduğunu düşünen A19’a katılan bir diğer öğretim elemanı YÖK ve uygulamalarını “Kötü, çok kötü; Türkiye’nin sistemi aşırı merkeziyetçi ve değişime dirençli” (A28) olarak nitelendirmektedir. YÖK’ün farklı disiplinlerin zenginliğini kullanmak istemediğini belirten bir öğretim elemanı şunları söylemiştir:

YÖK oldukça dar bakış açısına sahip bir kurum. Örneğin, bir programda hoca olmak istiyorsan doğrudan o bölümden doktoralı olmalısın, bitti. Öğrencilere farklı disiplinlerin katacağı zenginlik, bakış açısı hiç hesaba katılmıyor. Kendi aralarında da kopukluklar var YÖK ve MEB sanki iki ayrı dünya gibi. (A41).

Caydırıcı olarak nitelenen faktörlerden biri birden fazla öğretim elemanı tarafından (A48, A49, A23) dile getirilen emeklilik ödeme ve süresine ilişkin sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

Bu soruyu sormanıza çok memnun oldum daha çok yeni yaşadığım bir şok var çünkü. 5 yıldır buradayım, emekli olacağım. YÖK değil ama SGK diyor ki buradaki 5 yılınızı emekliliğiniz için saymıyoruz. Üniversitem bu miktarı iyi niyet kapsamında benim için ödedi ancak 26 yıldır çalışıyorum, son beş yılımda SGK'na kayıtlıyım ama emekli maaşı alamıyorum (A23).

Caydırıcı bir diğer faktör olarak ele alınan bir durum da doğum iznidir. Doğduğu ülke ile Türkiye'yi karşılaştırarak değerlendirmede bulunan A33 “doğum izninin Rusya'ya nazaran çok kısa” olduğunu düşünmektedir. Yabancı öğretim elemanları için yorucu ve gereksiz bulunan bir diğer husus bürokratik, evrak işlerine atfedilen önemdir.

YÖK ile ilgili söyleyebileceği şeyler evrak işlerine çok fazla önem verilmesi. Yardımcı doçentliğe başvururken lise diplomamı istediler mesela. Bürokrasi o kadar fazla ki. Diplomamı bulup getirmem 1,5 yılımı aldı sadece. Türkiye giderek geriye doğru gidiyor. Türk hükümeti de bunun sebebi. Öğrencilerim Almanya ağırlıklı olarak yurt dışına gitmek istiyorlar. Sebebi de hükümet. Gençlerin kanatlarını kesiyor hükümet enerjilerini yok ediyor. Yaşlı profesörleri ülkeye getirmenin Türkiye'deki üniversitelere bir faydası yok. Hükümetin yapması gereken yeni araştırma alanlarının açılmasını desteklemek olmalı. Uluslararasılaşmanın anlamı bu olmalı. Web sitesine giriyorsunuz önce her şey İngilizce bir iki tıklamadan sonra her şey Türkçe oluveriyor. (A44)

Son olarak bir öğretim elemanı (A36) “politik ve kültürel olarak değerlendirmem gerekirse Kendi siyasi görüşlerimle bakınca, Türkiye'yi biraz ilginç ve engelleyici buluyorum. Ailem ve arkadaşarımla ayrımcılığa maruz kalmadan görüşebilmek isterim” diyerek doğrudan YÖK ve uygulamaları ile olmayan ancak toplumsal ve siyasi sebep ya da sonuçları olabilecek ayrımcılıktan bahsetmiştir.

Tüm bu caydırıcı faktörlerin yanı sıra, Türkiye'nin siyasi ortamından ve YÖK politikalarından memnun olan akademisyenler motive edici görüşlerini doğum izni, sağlık, kolaylık, bürokrasinin az olmasıyla ilgili olarak ifade etmişlerdir. Örneğin A18 “iki kere doğum iznine ayrıldığımı; ikisinde de herhangi bir sorun yaşamadığımı” belirtmiştir. Süt izni, geliş – gidiş saatleri konusunda bölümdekiler çok esnek davrandılar. O esnada bu esnekliğe çok ihtiyacım vardı” diyerek o sırada gereksinim duyduğu kolaylık ve esnekliğin sağlanmasına minnettar hissetmiştir. Bir diğer öğretim elemanı “istisnalar mutlaka olacaktır, ama genel olarak sağlık, sözleşme, iş ve yaşam koşulları çok çok iyi. Gerçekten minnettarım” (A2) sözleriyle Türk yükseköğretim sisteminin kendisi için oldukça iyi koşullar sunduğunu söylemiştir. Ülkesindeki siyasi havadan oldukça olumsuz ifadelerle söz eden A12 için de Türkiye yaşamak için daha rahat ve kolay bir ülke olmuştur.

Amerika'daki her şeyden iğreniyorum. Eğitimde, sağlıkta her şeyde yağmacı, paragöz bir yaklaşımla korudukları sözde demokrasi insanları küstahlaştırıyor. Her şey ultra kontrol ediliyor orada. Ailem olmasa gitmem bile. Burada, sistemin eksileri olmasına karşın her şey daha rahat, idare edilebilir. İflas etmeden ya da ömür boyu borçlanmadan bir şeyler almak mümkün. (A12).

Aynı şekilde, ülkesindeki olumsuzlukları ancak o sistemden çıktığında fark eden başka bir öğretim elemanı, baskı altında çalışırken bunu hissedemediğini; ancak Türkiye'ye gelip uzaktan bakabildiğinde sorunları fark edebildiğini ifade etmiştir.

Kazakistan'ın eğitim sisteminin artı ve eksiklerin net bir şekilde 'yurtdışı' noktasından gördüm. Ve bu sistemin benim üzerimde yarattığı baskıyı da fark ettim. Şimdi bu baskıdan özgürüm ve bu özgürlük her anlamda bana değişiklikler katıyor. Mesela Türkiye'deki eğitim sisteminde Kazakistan'a göre bürokrasi işlerinin az olması, araştırmalara daha çok vakit ayırmaya, daha kaliteli iş yapmaya, daha verimli sonuçlara yol açmaya imkân sağlaması beni çok mutlu ediyor. Doğum izni daha çok olsa iyi olurdu çocuk sağlığı açısından. (A20).

Türkiye'de görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde caydırıcı ve motive edici faktörlerin belirgin olarak gruplandığı görülmektedir. Caydırıcı faktörler doğrudan YÖK'ün yapısı ve uygulamaları ile ilgilidir. YÖK'ün merkezi yapısı ve üniversiteleri kontrol etme misyonu birçok öğretim elemanı açısından yorucu ve caydırıcı olarak algılanabilmektedir. Bürokrasinin gerektirdiği evrak işleri yine birçok öğretim elemanı tarafında beyhude ve zaman alıcı olarak nitelendirilmiştir. Diğer taraftan, YÖK ve Türkiye'nin politik ortamına ilişkin olumlu anlatılar doğum izni esnasında sağlanan esnekliği, Türkiye'de yaşamının ve mülk sahibi olmanın kolaylığı ve akademik bir özgürlük alanının varlığını içermektedir.

Sosyal Yaşam

Bireyleri göçe iten faktör her ne olursa olsun (ekonomik, politik, iklim, bireysel motivasyon... vb.) sebepleri ya da sonuçları itibarı ile göçler, toplumsal hayatla doğrudan ilişkilidir. Türkiye'ye akademik, ekonomik ya da politik sebeplerle gelmiş olan öğretim elemanları için de bu durumun geçerli olduğu görülmektedir. Katılımcıların sosyal yaşama uyum becerileri kalma – gitme kararlarında etkili olabilmektedir. Uyumu zorlaştıran ya da kolaylaştıran en büyük faktör dil yeterliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. “Utaniyorum, mahcup oluyorum” (A49), “her şeyi anlayamıyorum” (A6), “arkadaşlarıma sormak zorunda kalıyorum” (A12) sözleriyle katılımcılar Türkçe konuşamadıkları için kendilerini iyi hissetmediklerini belirtmişlerdir. Türkçeyi yeterli düzeyde konuşamamaktan mustarip olan A44, özellikle çalıştığı alanda, uzmanlığı sayesinde yardım edebilecekken Türkçe konuşamadığı için yardım edememiş ve kendinde bulduğu çözümü şu şekilde aktarmıştır:

...Diğer bir zorluk dil. Deprem bölgesine gittiğimde Türkçe konuşabilmeyi çok istedim. Bu ülkeye bu şehre depremin yıkıcı etkilerini yok edebilmek için gelmişim ve depremden zarar gören insanları görünce buradaki işimin bitmediğini hissettim. Mesela deprem olduğu akşam Rıza Bey apartmanı karşı sokağında yıkıldı, artçılar devam ederken bir tehlike olmadığını inceledim ancak bunu insanlara gidip söyleyemedim. Yanlarında olmak istediğimi ifade edemedim. Evime girip bütün ışıkları birkaç gece açık bıraktım ki herhangi bir tehlike olmadığını

anlasınlar evlerine girsinler diye kendimce bir yol buldum. Sosyal hayatla ilgili şunu da eklemek isterim. İnsanları burada benimle tanıştıklarında merak ettikleri şey adım değil, nereli olduğum... İnsanlar masumlar, çok destekleyici, dayanışma içindeler, çok istekliler ve güçlüler. Başka biri için dünyanın sonu olabilecek şeylere gülebiliyorlar. Ben daha bireyselliğime önem veren bağımsız biriyim. Turist olmanın eğlenceli kısımları bunlar sanırım. Hollanda'da kişisel alan çok önemliydi. Türkiye'de arabam yok, her yere bisikletle gidiyorum. Gezmek istediğim zaman araba kiralyorum. Yakıt alırken arabada bir sorun oldu ne olduğunu anlayamadım, araba kiralama şirketine de anlatamadım. Hemen gelip telefonu aldılar arabanın sorununu söyleyip halletmeye çalıştılar. Arkadaş olduk, oturup çay içtik, bence Türkiye'de birinin çayını içmek o kişiye teşekkür etmenin Türkçesi. (A44).

A44'ün anlatısından yola çıkarak kendisinin Türkiye'de yaşamasına rağmen Türkçe konuşamayan biri olarak her zaman destek ve yardım gördüğünü söylemek mümkündür. Türkiye'de tek başına yaşadığı için öğrencilerinin ve iş arkadaşlarının desteğinden de söz eden A44 lisansüstü öğrencileriyle daha rahat iletişim kurabilmesi sayesinde, işlerin kendisi için büyük miktarda kolaylaştığını belirtmektedir.

Türkiye'ye aileleriyle birlikte göç eden öğretim elemanlarının yaşadıkları dil yeterliliğine bağlı sorunlar eşlerinin sosyal hayata dahil olmasını zorlaştırırken çocuklarının akademik başarılarını da doğrudan etkilemektedir. Bu noktada Yunus Emre Enstitüleri Türkiye ve yurt dışında sunduğu Türkçe dersleri olanaklarıyla dil engelini ortadan kaldırmışlardır.

Dilden dolayı insanlarla hiç konuşamayacağımı düşünmüştüm. Konferanslara geldiğimde de insanların İngilizce ya da Arapça konuşmadığını gördüm. Konferanslarda sessiz kaldım. Taksiciyle bile İngilizce konuştuğumda cevaplar Türkçeydi. Birbirimizi anlamıyorduk. Sonra bazı sözcükler öğrendim Fatih, camii gibi ifadelerle anlaşıldığını hissettim. Bu zorlukların nasıl üstesinden geldim. Aileme Ürdün'e gidin orda kalın dedim. Eşim böylece Yunus Emre Enstitüleri'nde ders alabildi. Eşim Faslı bir öğrenciyle tanıştı çok iyi Türkçe konuşuyordu, eve gelerek eşime ve üç çocuğuma Türkçe öğretti ve sonradan arkadaşımız oldu... Eşim buraya geldi diğer hanımlarla konuşamadı ama kendilerine ait bir dil oluşturdular işaret dili gibi ellerini kullandılar işaretlerle konuştular. Şimdi çok arkadaşımız var konuşabiliyorlar. Çocuklarım için en büyük zorluğu en büyüğü yaşadı. 14 yaşındaki en büyüğüydü. İngilizcesi çok iyi ama Türkçe 'de çok sorun yaşadı. Sekizinci sınıftaydı ve sınava girmesi gerekiyordu bu nedenle tamamen Arapça eğitim yapan Suriye okuluna gönderdik. Sonraki yıl Suriye Okulu kapandı ve İmam-Hatip Lisesine gönderdik. 9. Sınıfta 10. Okulundaydı. Filistin, Britanya, Ürdün, Arabistan, Ürdün ve Türkiye derken sosyal olarak büyük sorunlar yaşadı. 9 ve 10. Sınıflarda arkadaşlarıyla arasında mesafe oldu. Bu çocuk konuşamıyor deyip geçtiler. Tek arkadaşı Suriyeliydi. Onuncu sınıfta dil sınıfına geçti arkadaşlarına İngilizce öğretirken Türkçe öğrenmeye başladı. 18 yaşına geldiğinde iş bulmasını teşvik ettim, grafik tasarımı seviyor Türkçe konuşabildiği ortamlara girdi ve konuşuyor. İkinci çocuk 11 yaşındaydı, onu direkt bir Türk okuluna gönderdik. Okuldaki tek Arap'tı ve müthiş karşılandı. Kabul gördü. Öğrencilerim yardımcı oldular, derslerinde sınavlarında. Arap öğrenciler önceden daha azdı, üniversiteden öğrencilerim sınıfta sınavlarında çeviri yaptılar okul da buna izin verdi ve şu an bir sürü Türk arkadaşı var. Konuşuyor yazıyor oynuyor. Su an evin resmi çevirmeni. En küçüğü anaokuluna gitti, tamamen Türkçe eğitim yapan okulda başladı. Bütün arkadaşları Türk, unutmazın diye Arapça yazdırıyorum. Çocuklar sayesinde eşim yeni çevreler edindi. Elimden geleni yaptım Türkçe öğrenmek için ben de. Sosyal hayatımızın ilginç olduğunu söyleyebilirim. Çok arkadaşımız var ama Türk arkadaş edinmek zor bazen, Trabzonlu olanları çok anlayamıyorum. Asya tarafında yaşıyor olmamız bizi Arap topluluğundan çok Türk topluluğuna yaklaştırdı. (A45)

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkçe konuşmak konusunda tereddüt ettikleri “özellikle temel yaşam giderleri (elektrik, su, gaz) gibi konularda sorun yaşamaktan” (A1) çekindiklerini, çoğu zaman dil becerilerindeki yetersizlik nedeniyle ya da “hiç bilmediği bir

kültürde bunlarla uğraşmaktan korktukları” (A36) gerekçeleriyle yaşadıkları zorlukları dile getirmişlerdir. Temel ihtiyaçlar dışında da Türkiye’ye “adapte olmanın kolay olmadığını” (A18) belirten katılımcılar, en büyük faktörün Türkçe konuşamamak olduğunu söylemişlerdir. Bu zorluğu ortadan kaldırmak için kimi öğretim elemanları Türkiye vatandaşı olan eşinin/partnerinin yardımına başvururken, diğerleri “üniversite (vakıf) ve diğer kurumlarca (TÖMER, İSMEK) sağlanan dil kurslarına” devam etmişlerdir.

Dil yeterliği ile kültürel hayatı bir arada ele alan A20 doğduğu ülkeden göç ederek Türkiye’de yaşadığı sürenin kültürel bir yabancılaşma sürecinin de başlangıcı olduğunu ifade etmektedir.

Sadece 4 yıldır Türkiye’deyim. Türkiye’deki yaşamımı çalışarak öğrendim; evimi, düzenimi kurarak, akademik yolumda devam ederek. Korku ve yetersizlik kişisel psikolojik sorunlardır. Bu duygulara kapılan insan kendi ülkesinde de yetersiz hisseder. Zorluklara gelecek olursak, her yerin kendine ait zorlukları var. Bu zorluklar aslında ekonomi, sosyal sisteme bağlı oluşur. Genel konuşsak her ülkenin (en iyi gelişmiş ülkelerin bile) sosyal kültürel ekonomi sorunları var ve önemli olan onları çözmek için tutulan yaklaşımdır. Ayrıca bütün insanların zorlukları aynıdır. En iyi destekse (manevi, maddi) öz aile tarafından gelir. Ana vatanım annemin, kardeşimin, akrabalarımın bulunduğu topraktır. Büyüdüğüm, büyümekle beraber o coğrafiye ait sindirdiğim kültürün, mantığının, Türkiye’ye benzeyen ve benzemeyen dünyanın yeridir. Zaten 'Anavatan' sözü de bu kavramı iyi açıklıyor. Türkiye’de kalma sebebim öz ailemdir. O yüzden de 'anavatanım' - Kazakistan ise, 'baba vatanım' - Türki’yedir. Şimdi çocuğum burada yaşadığı için, eşim bu topraklara ait olduğu için, bu toprakların suyundan içtiğimiz için, devletin sağladığı imkânlardan faydalandığım için Türkiye’yi, ekonomisini, durumun Kazakistan’dan daha çok düşünüyorum.

Ait olmak meselesine gelecek olursak gurbette olan her birisi yabancı veya kendi vatandaşı olsun (bu köy, şehir, memleket, ülke veya kıta seviyesinde ola bilir, fark etmez) hiç bir yere ait hissedemez. Çünkü gurbetteki olan kendi gelişiminde hep iki kültür çatışmasını yaşar ve bu çatışmasından oluşan kültürü yaratır. Çünkü düşünsenize şimdi 4 yıl geçti Kazakistan değişiyor, ona göre kazaklar da değişiyor. Bu değişimlere ben şahit olmadım, boşluk kaldı ve 20-30 yıl geçti ben onları anlamam, onlar beni. Dilden bahsetmiyorum (dili anlarsın, hâlbuki dilde dinamik değişim süreçtedir), yaşam tarzımı, kültürünü bahsediyorum. Almanya’daki Türklerin örnek veriyorum. Ailem beni hep değerli hissettiriyor. Örnekler ve olaylar çok. Kazakistan eğitim sistemini Sovyet Birliği örneğinde kurdu. Şimdi de Batıdan da etkilenecek reformlar yapmakta, bildiğim kadarıyla. Kazakistan’ın sosyal yaşamına ilgili bilgileri internette de edinebilirsiniz. Yabancı uyruklu akademisyen olmak dilden, kültürden bir tık zayıf olmak demek. Bu da her etkileşimde kendi eksikğin gösteriyor.” A20

Dil yeterliğinin yanı sıra kültürel benzerlik ve farklılıkları dile getiren yabancı uyruklu öğretim elemanları kültürel kıyaslamaya dair değerlendirmelerini gözlem ve deneyimleri sonucunda ortaya koymuşlardır. Kültürlerarası farklılıklar olumsuz durumları beraberinde getirirken, benzerlikler sosyal hayata uyumu kolaylaştıran unsurlar olarak ele alınmıştır.

Türkiye’de sevilme/takdir edilmekteki en büyük etken zaten yabancı olman. Türk insanı asla bir yabancıyı kendilerinden görmüyor. Özel misafirler, kıymetli konuklar ya da sıra dışı insanlar olabiliriz ancak. Bunlar kulağa hoş gelebilir ama hiç rahat hissettiren şeyler değil. Diğer yandan ‘arkadaş canlısı’ olmak Türkiye’de biraz farklı; İngiltere’de olsa zorbalık, istismar ya da müdahaleci olarak değerlendirilebilecek bir davranış burada samimiyetten kaynaklı olarak niteleniyor. Aşırı miktarda ‘bedava nasihatten’ hiç bahsetmiyorum bile. (A3).

Her şey berbat, destek de yok. Herkes her şey hakkında yalan söyleyebiliyor. İnsanlar şiddet eğilimli ve kaba. Dürüstlük ve adalet Türkiye’de pek önemsenmeyen değerler değil. 10 yıldır

buradayım, arkadaşım yok. Başta arkadaş olur gibi oluyorlar ama tek istedikleri bedavaya İngilizce pratiği yapmak. (A28).

Toplumsal hayata ilişkin bu farklılıklar kültür temelli ortaya çıkabilmektedir. Davranışların toplumsal bir kültür halinde değerlendirildiği diğer olumsuz durumlar oldukça çeşitlidir. “Trafikte araba kullanmanın” oldukça zor olduğunu düşünen yabancı uyruklu öğretim elemanları “Türk insanların araba kullanmadıkları sürece oldukça arkadaş canlısı” (A29) olduklarını belirtmişlerdir. “Sokakta sıra beklerken ya da konuşurken kişisel alanlara saygı duyulmaması” (A18), “insanların olmadıkları kişiler gibi davranmak zorunda hissetmeleri” (A22), “çok sigara içilmesi” (A30), “boş zamanlarında spor ve hobiler yerine yemekli sohbetlerin tercih edilmesi” (A34) özellikle Türkiye’nin batısından gelen akademisyenler için toplumsal hayatta gözlemlenen farklılıklardır. Bir yabancı olarak sosyal hayata tutunmakta zorluk yaşayan birden fazla öğretim elemanı, karşılaştığı insanların kişisel çıkarları için “kendisinden nasıl faydalanabileceğini hesap ederek” (A34) kendilerine yaklaştıklarını belirtmiştir. Üstelik “toplumun her kesiminde gözle görünmeyen bir ırkçılığın” hissedildiğini belirtmişlerdir. Özellikle İç Anadolu’da “milliyetçiliğin çok fazla” (A55) olduğunu düşünen öğretim elemanları buldukları diğer ülkelerle yaptıkları karşılaştırma sonucu bu kanıya ulaşmış ve bu duygunun “bazı kişilerde özellikle çok yüksek” olduğunu “bu durumun diğer ırkların küçümsenmesine sebebiyet verdiğini ve selam verdiğimizde tepki alamadıkları” insanlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Türk toplumunda kadına verilen değer giderek azalıyor olması da yabancı bakış açısından üzülen bir diğer nokta olmuştur. Sosyal sorunlarını bile belli bir çevrenin dışında tartışmadıklarını belirten bu akademisyenler, elit bir çevrede yaşadıkları için şanslı olduklarını hissetmektedirler. Bu çevreden çıktıklarında Türk toplumsal hayatının “kaotik ve anlaşılması zor” (A36) olduğunu söyleyen öğretim elemanları “görünürde insanların dostça davrandığını ancak dostluklarını sürdürmekte” (A18) sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de bulunan yabancı öğretim elemanlarının, olumlu görüşleri toplumsal yaşama uyumlarını kolaylaştıran eş, aile, arkadaş veya partner gibi yakın çevreleri ya da kök ülkelerindeki kültürlerinin Türkiye’ye benzerliği sayesinde oluşmuştur. Göç psikolojisini bağlanma türleri ile kültürleşme arasında kurduğu bağla anlatmaya çalışan Hernandez’in (2009) savıyla benzerlik gösteren sosyal hayata uyum sürecinde, yabancı öğretim elemanlarının belirli düzeyde streste başa çıkmak durumunda kaldıkları görülmektedir. Bu stresle başa çıkabilmelerinde etkili olan başlıca faktörler adaptif kültürleşme için gerekli gördükleri yakın çevrelerinin desteği ve yeni kültürü araştırarak benzerlik kurmaya

çalışmaları olmuştur. Yakın çevrenin desteğinin önemi “Eşim her şeyle ilgilendiği için bir sorun yaşamadım. Çevremde güvенеbileceğim bir Türk olmasaydı çok zorlanırdım.” (A33) tarafından ifade edilmiştir. Arkadaş desteğiyle yaşadıkları sorunların üstesinden gelen öğretim elemanlarından biri “Sadece dil konusunda zorluk çektim komşularım arkadaşlarım üniversiteden arkadaşlarım sokaktaki insanlar bile yabancıysan hemen yardım ediyoruz şeklinde yaklaştılar bu Türkiye’de en beğendiğim özelliktir.” (A53) sözlerini kullanmıştır. Herhangi bir yakın çevre desteğine gereksinim duymadığı halde kültürel benzerliklerden dolayı toplumsal hayata daha kolay uyum sağlayabilen akademisyenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir: “Türkiye’de hayat Cezayir’deki gibi; başka bir yerdeymişim gibi hissetmiyorum.” (A6). “Burada yaşamaktan mutluyum, gelmeden evvel beklentilerim olumluydu, öyle de oldu. İran’la Türkiye birbirine çok benziyor, burada evimde gibiyim.” (A16).

Çok kolay kazanabiliyorsun Türkleri, duygusallar bizim gibiler. Öğrencilerimle arkadaşlarla çok yakınız. Ortam olarak Türkiye 15 sene önce daha kapalıydı, özellikle İç Anadolu. 2014’te ilk geldiğimizde insanlar bana bakıyorlardı gerçek misin çikolatadan mısın diye dokunmak istiyorlardı. Özellikle yabancılarla ilgili programlara ihtiyacı var Türk halkının. (A55).

Göç sistemleri teorisini doğrulayan bir anlatı örneği olarak A53’ün görüşleri önem arz etmektedir. Göç edilen ülkelerin yeni ülkeler olmadığını; kültürel, siyasi ya da ekonomik bağlarının hükümetlerce kurulmuş olduğunu belirten bu teori, A53’ün aktardığı şu görüşlerle desteklenmektedir:

Sadece dil konusunda zorluk çektim komşularım arkadaşlarım üniversiteden arkadaşlarım sokaktaki insanlar bile yabancıysan hemen yardım ediyoruz şeklinde yaklaştılar bu Türkiye’de en beğendiğim özelliktir. Benim için Müslüman ülkeler tek bir ülke gibidir. Yönetimi siyaseti farklı olabilir ama Katar benim vatandaşım, Mısır benim vatandaşım, bu mesuliyet bana emanettir. Sen Mısırlı sen Cezayirli fark etmez sana vermeseler bile sen ver çocuklarıma hep söylediğim şey bu. Bu benim ülkem benim öğrencim. Çok memnunum burada olduğuma. Ben edebiyatçıyım, Arapça veriyorum ama Türkiye’den önce edebiyat karşılaştırmalı edebiyatla uğraşıyordum ama Türkiye’ye geldikten sonra öğrencilerin istekleri öncelikli oldu ve sadece Arapça öğretiyorum. Edebiyatı bıraktım.

Hoca arkadaşlarımla aile gibiyiz. Türkçem pekiyi değil o yüzden dışardan pek arkadaş edinemiyorum yemek falan yiyoruz ama sohbet ederken çekiniyorum. Öğrencilerle Arapça konuşuyorum onlar için daha iyi oluyor Türkçe sohbet edememem. Öğrencilerle boş zamanlarla da buluşuyoruz, ama üniversite dışındakilerle problem yaşıyorum. Çok da büyük bir mesele değil ama. (A53).

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının en sık dile getirdiği husus dil yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları olmuştur. Katılımcıların birçoğu Türkiye’de bir baloncunun içinde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kabul edildikleri, fikirlerini rahatça ifade edebildikleri yakın çevrelerini bir kısmı elit olarak nitelerken, bir kısmı Avrupa zihniyetli kişiler olarak tanımlamışlardır. Baloncuklarından çıktıklarında toplumun daha din temelli

uygulamalarıyla karşılaştıklarını, aile yapısı, trafik ve kadının rolüyle ilgili farklılıklara tanıklık ettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların Türkiye'ye İlişkin Değerlendirme ve Gelecek Planları

Bu bölümde yabancı öğretim elemanlarından kariyerlerinde buldukları konuma ilişkin değerlendirme yapmaları ve geleceğe ilişkin planlarına yer vermeleri beklenerek sorular yöneltilmiştir. Yabancı uyruklu öğretim elemanlarına Türkiye'deki yaşamlarına ilişkin değerlendirme, öneri ve Türkiye'ye gelmek isteyen öğretim elemanlarına tavsiyeleri sorulmuştur. Veriler analiz edildiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yaptığı işe devam ederek emekli olana dek çalışmayı hedefledikleri ortaya çıkmıştır. Yaptıkları değerlendirmelere ilişkin detaylar, Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması yönünde çabaları içermekte ve yabancı öğretim elemanlarının ülkeye çekilmesi ve burada kalabilmesi için toplumsal, yapısal ya da örgütsel düzeyde önerileri kapsamaktadır. Akademik, ekonomik, politik ve sosyal yaşama ilişkin değerlendirme ve gelecek planları ilgili başlıklar altında sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Türkiye'ye İlişkin Değerlendirme ve Gelecek Planları

Akademik Yaşam	Ekonomik Durum	Politik Ortam	Sosyal Yaşam
Akademik olanaklar	Olumlu görüşler	Öneriler	Aile, kültür, aidiyet,
Özgürlük	Olumsuz görüşler	Tanıtım faaliyetleri	önyargı, çocukların
Nitelikli öğrenci ve öğretim elemanı		Ülkeler/kurumlar arası ilişkiler	geleceği, TV ve sosyal medya ile
Olumsuz durumlar			Amerikalılaşma

Akademik Yaşam

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının akademik hayatı kapsayan görüş, değerlendirme, gelecek planları ve Türkiye'ye gelmek isteyen akademisyenlere önerileri akademik başlık altında sunulmuştur. Katılımcıların tamamına yakını Türkiye'nin kendilerine, dünya üzerindeki diğer ülkelerle aynı akademik olanaklar sunduğunu belirtmiştir. Akademik çalışmalarından mutlu olan öğretim elemanlarının ifadeleri “üniversitelerinin kendileri için olanaklar yarattığı (A2, A4, A6 vd.) ve araştırmalarının desteklenerek değer gördüğüne” (A9, A10 vd.) ilişkin söylemleri içermektedir. Vakıf üniversitelerinde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının akademik çalışmalarından daha memnun oldukları görülmektedir.

Türkiye'nin doğusundan gelen öğretim elemanları için akademik alanda doğdukları ülkelerden daha çok özgürlük ve hareket alanı sağlayabilmektedir. Sadece kendi ülkesinin vatandaşları tarafından olumsuz eleştirildiğini söyleyen bir akademisyen sadece giyim tarzının bile dünyaya bakış açısını değiştirdiğini (A45) ifade etmiştir. Türk yükseköğretim sistemi için nitelikli akademisyen ve öğrencilere gereksinim olduğunu belirten akademisyenlerin görüşleri Türkiye'nin dünyaya açılmanın eşliğinde olduğu ve başka yer yok diye değil (A50) isteyerek Türkiye'ye gelecek ve inanarak çalışacak kişilere ihtiyaç olduğu yönündedir.

Katılımcıların yaptıkları değerlendirmelerde Türk yükseköğretim sistemine ilişkin olumsuz eleştirileri sistemin demokratikliği, öğrenci/akademisyenlerin nitelikleri ve özel üniversitelerin varlığının sorgulanmasını içermektedir. "Genel olarak yedi yıllık çalışmamın sonucunda, iyi şeyler öğrettiğimi ve iyi öğretmenler yetiştirdiğimi düşünüyorum. Çokuluslu/uluslararası, çok dilli bir sosyal ağda çalışmak övündüğüm bir deneyim. Türkiye'ye gelmek isteyen akademisyenlerin fazlasıyla muhafazakârlık ve bilim karşıtlığıyla mücadele edeceklerini bilmeleri gerekir."(A38) yönünde bir değerlendirme yapan katılımcımızın sözlerinden bireysel anlamda hedeflerine ulaşabildiğini ancak bunu yaparken muhafazakârlık ve bilime karşı güvensizlikle de mücadele ettiği anlaşılmaktadır. İngiltere'den Türkiye'ye göç ederek sekiz yıldır Türkiye'de görev yapan bir öğretim elemanı ise eğitim sistemi ve eğitimin özelleştirilmesi ile ilgili şunları söylemektedir:

Eğitim konusunda daha karamsarım. Bugün öğrencilere Türkiye'nin komşularını sorsanız yarısı söyleyemez. Yöneticilerin yeni nesli cahilleştirmekte ne kadar başarılı olduklarını görebiliyorsunuz. Vakıf üniversitesinde çalışan bir hoca olarak Türkiye'nin bu özel kurumlara ihtiyacı olduğunu düşünmüyorum. Kapatılmalılar. Neden Türkiye'nin özel kurumlara ihtiyacı var? Devlet okulunun çocuklara nitelikli eğitim vermesindeki sorunlar ne? Akademisyenler tek tip. Salatanın malzemesi bol olmalıdır, kimse sadece salatalık yemek istemez. Yabancı öğrenciye de öğretim elemanına da ihtiyaç var. Kültürel farklılıkların tanınması için bu önemli. Türkiye'ye gelmek isteyen akademisyenlere önerim buradaki süreyi gönüllü bir hizmet olarak görmeleri. Çalışmalarına rağmen araba ya da ev alamayacaklarını bilmeliler. Ancak, iyi insanlarla tanışacağımız garanti (A9).

Vakıf üniversitelerinin varlığına ilişkin eleştirilere karşın A12 olarak kodlanan katılımcı, yabancı uyruklu öğretim elemanı ve öğrenciler sayesinde öğretim elemanlarının bazı yeterliklerini geliştirme konusunda çaba gösterebildiğini düşünmekte ve vakıf üniversitelerince sağlanan eşit ücret uygulamaları sayesinde örgütsel barışın sağlanabildiğini ifade etmektedir.

Özellikle bugünlerde Türk insanının dar görüşlü olduğunu düşünüyorum. Uluslararası toplulukla, ekonomisi, bilimiyle köprü rolündeki bir sistemde bunun olması daha da garip. Dil yeterlikleri konusunda kendine güvenmeyen birçok akademisyenle tanıştım. Uluslararası öğrenciler, dersler olmasa bu anlamda kendini geliştirmeye hiç ihtiyaç duymayacak kişiler. Bu nedenle yabancı uyruklu akademisyenlerin dünya standardını buldukları üniversiteye

getirdiklerini düşünüyorum. Tabi ki burada eşit kazanıyor olmamızın da payı var. Üniversitem yabancı uyruklu ve Türk akademisyenlere eşit şartlar ve eşit ücret sunuyor. Bu da takım çalışmalarında potansiyel zehirliliği ortadan kaldırarak ekip dinamiği yaratmamızı mümkün kılıyor. Türkiye'nin en iyi üniversitesinde çalışıyorum, burada çalışan yabancı uyruklu akademisyenler katkıda bulunmuyor olsalardı burada olmazlardı zaten. Türkiye bana üniversite düzeyinde öğretim deneyiminin yanı sıra alanımda uzmanlaşma, daha kültürden bağımsız, özgür bir bakış açısı, dil yeterlikleri, mesleki bağlantılar ve farklı öğrenme ortamları deneyimleri sağladı. (A12).

Bireysel değerlendirmelere ek olarak bir öğretim elemanı, dünyanın sosyal bilimlere bakış açısının değiştiğini, daha az değerliymiş (A18) gibi algılandığını belirterek akademide meydana gelen bir algı değişikliğinden bahsetmiştir. Bu durumun yabancı olmasından kaynaklanmadığını ama son yıllarda beşerî ve sosyal bilimlere ilişkin gelişen örgütsel ve kültürel bir önyargının varlığından söz etmiştir. Bu bakış açısının sonucu olarak sadece öğretim görevi bulunan araştırmalarına önem verilmeyen akademisyenler olarak görüldüklerini belirtmiştir. Türkiye'de bir şeylerin çalışmadığını, zorlukların üstesinden (A9, A44, A46) gelmeyi, çalışmayan şeyleri onarma sorumluluğu hisseden akademisyenler Türk yükseköğretim sistemine olumlu katkı yaptıklarını belirtmektedirler.

Örgütsel açıdan bakıldığında *tersine ırkçılık* ile karşılaşan öğretim elemanları da bulunmaktadır. Bu durumu kendi ifadeleriyle şu şekilde anlatmaktadırlar:

Mesela sana bir konuda izin vermeyeceklerini düşünüyorsun. Yani, üniversitede olmak ne demektir ki zaten? Siyasi saçmalıklar her zaman olur, ama mesela bana açıkça bu politik engelleri söylemekten mahcup oluyorlar... Türkiye'de akademik özgürlük ve genel iklimde bir sorun olduğu ortada, Facebook ya da Twitter'daki bir paylaşım yüzünden insanları tutukladığınız ya da sınır dışı ettiğiniz zaman buraya gelecek kimseyi bulamazsınız. Ciddi bir akademisyense ve bu ülke ona tercih olarak sunuluyorsa gelmez. Belki fen bilimlerinde mümkündür ama sosyal bilimlerde sanmıyorum. İçinden çıkamadığı hiyerarşi ve kısıtlı araştırma olanaklarıyla savaşmayı istemez insanlar. (A47).

Gelecek planları sorulduğunda akademisyenlerin neredeyse tamamı yaptığı işe devam ederek, kariyerinde ilerlemeyi, yayınlar yapmaya devam ederek emekli olana kadar çalışmayı planladıklarını belirtmişlerdir. Bir grup öğretim elemanı dil yeterlikleri ya da kariyer hedefleri için Avrupa'ya gitmeyi ya da memleketine dönmeyi hedeflemektedir. Bireylerin kariyer rotalarının değişmesini gerektiren bu durumun gerekçeleri "kültürel olarak bağ kurma istekleri" (A3), "daha rekabetçi bir akademik ortamda bulunma isteği" (A53) ve "çocuklarının eğitimi" (A1) olarak belirtilmiştir.

Türkiye'ye gelmek isteyen akademisyenlere öneriler genellikle toplumsal hayatla birlikte ele alınmıştır. Belli düzeyde muhafazakârlık (A38), görünen modernizmin hemen altında bulunan yüzeysellik (A47), ikili ilişkilerdeki olumsuz deneyimler (A12) karşılaşılmaması muhtemel durumlar olarak önerilerde yer almıştır. Akademik hayatına Türkiye'de devam etmek isteyen akademisyenlere özellikle daha önceden kısa süreli bir ziyaretle (A3) gelerek

durumu kendileri için analiz etmeleri tavsiye edilmiştir. Bir diğer öneri de yabancı uyruklu öğretim elemanlarına nitelikli Türkçe derslerinin (A3) verilmesini içermektedir. Ayrıca rektörlük, enstitü ve bölümlerde İngilizce konuşabilen personelin (A37) bulunması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye’deki akademik yaşamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde Türkiye’nin kendileri için herhangi bir ülkede sunulan akademik olanakları sunduğunu belirtmişlerdir. Hatta bir grup öğretim elemanı için Türk yükseköğretim kurumları sunduğu akademik özgürlükler nedeniyle tercih edilmiştir. Ancak, Türkiye’nin batısından gelen öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu için akademik özgürlüğün yerini muhafazakarlığa bıraktığı görülmektedir. Özel üniversitelerin varlığını sorgulayan yabancı uyruklu öğretim elemanları kadar özel üniversitelerde sağlanan koşullar sayesinde Türk öğretim elemanı ve öğrencilerin niteliğinin artırıldığını düşünenler de bulunmaktadır. İngilizcenin iletişim dili olarak kullanıldığı üniversitelerde öğrenci – öğretim elemanı – öğretim elemanı etkileşiminde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirten katılımcılar, idari personelin İngilizce konuşabilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Türkiye’ye göç eden yabancı uyruklu öğretim elemanları için nitelikli Türkçe derslerinin planlanması getirilen öneriler arasındadır. Son olarak, katılımcılar Türkiye’ye göç etmek isteyen yabancı uyruklu öğretim elemanlarına kısa bir süre gelip yaşamalarını ve bu dönemde edindikleri fikirler doğrultusunda göç kararlarını netleştirmelerini tavsiye etmişlerdir.

Ekonomik Durum

Türkiye’de görev yapan öğretim elemanlarının ülkenin ekonomik durumuna ilişkin değerlendirmeleri olumlu ve olumsuz iki alt tema olarak ele alınmıştır. Katılımcıların Türkiye’de ekonomik faktörlere ilişkin değerlendirmeleri yaşam öykülerinin birden fazla bölümünde yer alabilmektedir. “Ekonomik anlamda da şu anda bir sıkıntım yok” (A15) şeklinde yorum yapan bir öğretim elemanına “Maaşlar da çok iyi” (A55) sözleriyle katılan bir diğer öğretim elemanının ekonomik anlamda herhangi bir sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır.

Olumsuz olarak ele alınan kategoride katılımcılar mevcut ekonomik durumlarını “çok kötü, işlerini maddi getirisi düşük” (A52) olarak tanımlamaktadırlar. “Ailelerinden maddi destek alarak Türkiye’deki yaşam standartlarını koruduklarını belirten akademisyenlere ek olarak aldıkları maaşın kendileri için utanç verici derecede düşük” (A5) olduğundan bahsetmişlerdir. Türkiye’de yaşamak isteyen akademisyenlerin Türkiye *iş piyasasını*

mutlaka çok iyi çalışmalarını gerektiğini ve Türkiye'deki kazançla "artık ülkelerine dönemeyeceklerini" (A12, A13, A41) düşünerek daha kısa süreli ziyaretler planlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Birçok katılımcı buradaki işini bir *hayır işi* (charity) (A9) olarak nitelendirmiştir. A9 ekonomik durum değerlendirmesiyle ilgili şunları eklemiştir:

Kaosu severim ve belli bir düzeydeki fakirlikte baş edebilirim. Türkiye kargaşa yaratmakta ve işleri karşılığında insanlara az para vermekte gayet iyi. Sosyal hizmetler beklentimin çok altında. Yabancı uyruklulardan yabancı vergisi ödemelerini istiyorlar. Bir Türk vatandaşı arabasının tamiri için 2000 TL veriyorsa yabancı uyruklular için bu rakam iki katına çıkıyor, hatta alabileceklerini düşünüyorlarsa tamirciler bunu üçe de katlayabiliyor. Kurumsal destek çok az. Sadece şunu söylemek için oradalar 'Hoş geldiniz, size çok para ödeyerek sizden %120 oranında çalışmanızı bekleyip adına kariyer diyeceğiz'. 1962'de bir öğretmen, maaşının tamamıyla 22 Cumhuriyet altını alabiliyordu ama 2021'de 3 tane alabilirse kendini şanslı hissetmesi isteniyor. Çalışan herkes finansal olarak zorda. (A9).

Türkiye'nin sağlamakta zorlandığı ekonomik olanakları Arap asıllı akademisyenlerin çerçevesinden değerlendiren başka bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

...genellikle Arap asıllı hocalarımız yurtdışına çıktıkları zaman diyorlar ki biz aslında para biriktirmek istiyoruz... Kendilerini kimlerle karşılaşıyorlar? Körfez ülkelerine giden insanlarla karşılaşıyorlar ki oradaki maaşlar çok yüksek biliyorsunuz. Yani Türkiye'ye göre çok çok yüksek bu yüzden. Mesela orada üniversitede çalışıyorsanız diyorlar ki yılda hem sizin hem bütün aile bireyleriniz için yıllık 2'şer bilet veriyoruz mesela. Ülkenize dönmeniz için şu kadar maaş veriyoruz, bazı üniversiteler 13. maaş veriyorlar. Mesela bazı kurumlar çalışanın çocuklarına özel okullarda eğitim sağlıyorlar. Biz burada bu imkânları sağlayamıyoruz; gerçekçi olmak lazım bu konuda. (A50).

Geldikleri ülke fark etmeksizin yabancı uyruklu öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde ekonomik duruma ilişkin gözlem ve değerlendirmelerinin olumlu ya da olumsuz olduğu görülmektedir. Türkiye'deki yaşamını sürdürebilmek için ailesinden destek alan öğretim elemanları olduğu kadar böyle bir desteğe sahip olmadan yaşamaya çalışanlar da bulunmaktadır. Çok az öğretim elemanı Türkiye'yi ekonomik açıdan yaşamaya kolay bir ülke olarak nitelendirmiştir. Ekonomik güçlüklerin kökeni bir önceki bölümde bahsedildiği üzere Türk parasının değer kaybetmesiyle ilgili olarak öğretim elemanlarına sunulan maddi desteğin de azalmış olması olarak yorumlanmaktadır.

Politik Ortam

Katılımcıların Türk yükseköğretim sisteminin içinde bulunduğu siyasi yapı ve yasal düzenlemelerin yaşamlarında hissettikleri doğrudan etkiler politik ortam başlığı altında sunulmuştur. Ülkenin içinde bulunduğu siyasi ortam hakkında değerlendirme yapmak istemeyen akademisyenlerin yanı sıra küresel bir piyasada daha etkin olabilmek adına öneriler sunanlar bulunmaktadır. Bu öneriler, Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası sahada söz sahibi olabilmesi için geliştirilmesi gereken alanlar ve tanıtım çalışmaları olarak

ikiye ayrılarak sunulmuştur. Katılımcıların hem ülkenin siyasi yapısı hem Türk yükseköğretim sistemi için gerekli gördükleri düzenlemelerin Türkiye'yi daha önce çalıştıkları ülkelerdeki üniversiteler ve/ya memleketleriyle karşılaştırdıklarında ortaya çıktığı görülmektedir. Türkiye'nin eğitim sistemi, toplumsal hayatını doğrudan etkileyen öneriler kadar sadece YÖK politikalarını eleştiren görüşler de bulunmaktadır. “Türk toplumunun eğitim düzeyi ve dil yeterlikleri geliştirilmeli” (A17) yanıtını veren öğretim elemanı Türkiye'ye karşı herhangi bir önyargıyla gelmediğini ve Türkçe konuşabildiği için herhangi bir engelle karşılaşmadığını ifade etmiştir. Beşerî bilimler alanında çalışan öğretim elemanları için Türkiye'de uzun yıllar geçirmenin dezavantaj olabileceğini belirten A18, konuya ilişkin görüş ve önerilerini şu şekilde belirtmiştir: “Burada, özellikle beşerî bilimlerde uzun yıllar kalmak kendi kendini yok etmek demek. Akademik geçmişi farklı insanlar bir araya getirilmeli, yönetimde daha çok kadın olmalı ve performans/değerlendirme sistemleri bulunmalı.” (A18). YÖK uygulamalarına ve toplumsal hayata ilişkin düzenlemeler öneren bir diğer öğretim elemanı “Çalışma izni sağlanması, daha iyi maaş ve kesinlikle bir psikolog gerekiyor daha iyi şartlar için.” (A32) ifadeleriyle hem mesleki yönden bir iyileştirme beklediğini hem de zorluklarla başa çıkabilmesi için desteğe gereksinim duyduğunu belirtmektedir.

Anladığım kadarıyla, YÖK Türkiye'deki yükseköğretimin gerçeklerinden bihaber bir kurum. Çalıştığım üniversite, YÖK'ün kararlarını bizleri en az etkileyecek düzeyde değiştirmeye çalışıyor. Yerine getirmemizi istedikleri şeyle eğitimin niteliğiyle değil de doğrudan siyasi ya da bireysel çıkarları yararına istedikleri şeyler. Zaten gereksiz büyük harflerle ve ünlem işaretleriyle dolu e-postalarının gerçekte çok da önemli olmadığını anlayacak kadar burada zaman geçirdim. (A12).

2020'de yürürlüğe giren yasayla yıkıldım. SGK'nın yabancı uyruklulara emekli maaşı ödememesi kararından bahsediyorum. Resmen şoke oldum, amaçsız kaldım. Daha iyi bir emeklilik planı, Ayasofya'nın yeniden müze yapılması, İstanbul Sözleşmesine destek verilmesi, LGBTQ+ gibi farklılıklara saygı duyulması, insanların birbirinden bu denli korkmasının azaltılması gibi yapılacak çok şey var. (A19).

Katılımcıların görüş ve önerileri incelendiğinde politik yaşam dendiğinde akıllarına Türk toplumsal hayatını etkileyen politikalar ve YÖK uygulamaları gelmektedir. Toplumun kalkınarak entelektüel düzeyinin artırılması, kadınların yönetim makamlarında daha çok yer alması, ücretlerin iyileştirilmesi ve YÖK'ün üniversitelerin gerçekliğinden uzaklaşmadan kararlar alabilmesi önerilmiştir. Buna ek olarak yabancı uyruklu öğretim elemanları tanıtım faaliyetlerinin artırılması konusunda da önerilerde bulunmuşlardır. YÖK ile Avustralya'daki konseyi kıyaslayan bir katılımcı şunları söylemiştir: “YÖK'ün Avustralya'daki konseyden daha bürokratik bir yapısı var. Küresel çapta reklam yapın! Örneğin, Avustralya şu anda Çinli öğrencilerini kaybetti. İşini kaybeden nitelikli birçok akademisyen var. İş arıyorlar, özellikle uluslararası işler. Daha geniş çaplı tanıtım faaliyetleri onları buraya

çekebilir.”(A10) Küresel çapta tanıtıma gereksinim olduğunu belirten A10’u destekleyen bir başka görüş de A37 tarafından aktarılmıştır. Özellikle ülkelerindeki siyasi durum ve savaşlar nedeniyle Türkiye’ye komşu olan birçok ülkede nitelikli akademisyenlerin bulunduğu ve Türkiye’deki çalışma koşullarına ilişkin bu kişilerin yeterince bilgisi olmadığı da gelen görüşler arasındadır. “Türkiye’nin savaş mağduru sınır komşuları nedeniyle olumsuz bir çağrışımı var. Özellikle bu yüzden daha çok tanıtım yapılmalı. Çoğu akademisyenin buradaki yaşama ya da çalışma koşullarına ilişkin en ufak bir bilgisi bile yok.” (A37).

Tanıtım faaliyetleri yapılırken dikkat edilmesi gereken bir unsur yine katılımcıların görüşlerinden derlenerek ortaya çıkarılmıştır. Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının doğrudan bir reklam aracı olarak kullanılması bu kişilerin motivasyonlarını doğrudan etkilediği verilen yanıtlarda açıkça görülmektedir. “İkiyüzlülüğe son verilmesi gerek. Maaşların artırılması, yabancı akademisyenlere reklam aracı gözüyle bakılmaması gerek. Uzlaşa sağlanabilecek ortamlar sunularak gerçek destekler sağlanmalı müşterek faydalar konuşulmalıdır.” (A28).

Tanıtım faaliyetleri kapsamında yapılması gerekenleri söylerken Türkiye’nin gerçeklerini de göz ardı etmemek gerektiğini belirten bir katılımcı daha önce ziyaret ettiği bir ülkenin uygulamalarından örnekler vererek yapılabilecekler konusunda öneriler sunmuştur.

Türkiye’nin uluslararası alanda güçlü olması için dünyayı anlaması gerekir. Bu uluslararası akademikleri buraya getirmek doğru adım. Neler değişmeli? Bir şeyler gelişmeli. Örneğin yasal düzenlemeler yeniden yapılmalı. Neler yapabilir, nasıl gelinir açıklamalı? İskoçya’ya gitmeden evvel British Council beni iki günlük bir seminere davet etti İngiliz kültürü hakkında. Ne ummalıyız, Londra’daki metro sisteminden, kültür şokuna kadar anlattılar. Bunun Türkiye’de de gelişmesi gerekiyor. Bu düzenlemelerin uluslararası akademisyenler için açıkça birden fazla dilde yapılması önemli bir adım. Emeklilikle ilgili konu diğerleri bence de her şey aynı olmalı. Arabistan’da yerli ve yabancılar için ayrı yasalar var ama bence aynı olmalı. Türkiye’ye gelmek isteyenlere şunu söylüyorum, Türkiye’den bir Avrupa ya da ABD olmasını beklemeyin bu ülkede bir şeyler değişiyor ve iyiye doğru gidiyor. Bu nedenle büyümenin eşğinde bir ülke olduğunu fark etmelisiniz. (A45).

Tanıtım faaliyetleri kapsamında yapılabilecek etkinliklere başka bir öneri getiren A29 Türkiye’nin mevcut kurum ve olanaklarıyla tanıtılabileceğini düşünmektedir. “Politikadan uzak dururum ama yeteneği çekmek için başlangıç paketleri hazırlanabilir ve araştırma fonları ciddi anlamda artırılabilir. TÜBİTAK ile İngilizce iletişim kurmak mümkün kılınabilir. Formlar, web siteleri, yazışmalar İngilizce yapılabilir.” (A29).

Politik bir adım olarak değerlendirilebilecek bir başka husus da ülkeler ve kurumlar arası ilişkilerdir. SGK’nın sosyal güvenlik sözleşmesi imzaladığı ülkelerin sayısının oldukça az olması ve ikili ülke ilişkileri akademisyenlerin Türkiye’de kalma kararlarında etkili olmaktadır. “Ben arada kaldım, ülkem gelişir mi gelişmez mi şu an hiç öngöremiyorum

diktatörlük ölümle sona eriyor ancak. Türkiye'yle Mısır ilişkileri bozuk olduğundan gidince terörist oluyoruz direkt. Şu an dönmek çok zor ziyaret etmek bile zor." (A55). "Yunanistan'a dönmeye çalışıyorum. 16 yıl orada çalıştım 9 yıldır Türkiye'deyim, Yunanistan'la Türkiye arasında sosyal güvenlik anlaşması olmadığı için nereye gitsem diğer taraftaki zamanım yok sayılıyor. 70 yaşında parasız bir şekilde burada kalmak istemiyorum." (A49).

Türkiye'deki deneyimlerini politikadan uzak bir şekilde aktarmayı tercih eden akademisyenlerin bir kısmı kendilerini hükümet politikalarını eleştirirken "güvende hissetmedikleri" (A9) için ya da tüm evrak işleri üniversiteleri tarafından yürütüldüğünden (A36) uygulamalara dair fikirleri olmadığından bu konudan kaçınmışlardır.

Şahsen buraya ait ve mutlu hissediyorum, ancak daha geniş bir siyasi açıdan bakarsanız güvenli ya da emniyette hissedilebilecek bir ortamda değiliz. Çalışma hayatı ve sosyal yaşam Türkiye'de çok hiyerarşik. Siyasi fikirler hemen her ortamda görünür hale geliyor ve din insanların yaşamında çok büyük bir öneme sahip. Kendini dindar saymayan kişiler bile siyasi ve ekonomik etkilerinden konuşmak için can atıyor. Aile yapısı ve kadının toplumdaki rolü çok sınırlı burada. (A13)

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye ve Türk yükseköğretim sisteminin politik yapısına ilişkin görüşleri YÖK politikaları ve Türk toplum hayatının etrafında yoğunlaşmıştır. Yaptıkları değerlendirmeler sonucunda Türk yükseköğretim sisteminin dünyada görünür kılınması için gereksinim duyulan hamleler anlatıları boyunca ifade edilmiştir. Buna ek olarak tanıtım faaliyetlerinin dünya çapında gerçekleşebilmesi için atılması gereken adımlar yine katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Türk toplumunda siyasetten uzak durmanın imkânsızlığını belirten katılımcıların birçoğu kendilerini bu konuda konuşmak için yeterince güvende hissetmediklerini söylerken bir grup katılımcı da siyasi kararların kendi hayatlarını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir.

Sosyal Yaşam

Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sosyal yaşama ilişkin değerlendirmeleri bu başlık altında sunulmuştur. Çoğu zaman birden çok boyutu içinde barındıran anlatı alıntıları katılımcıların duygu ve düşüncelerindeki bütünlüğü bozmaması için bir arada verilmiştir. Sosyal yaşama ilişkin değerlendirmeler aile, kültür, aidiyet, önyargı, çocukların geleceği, TV ve sosyal medya ile Amerikalılaştırma kodlarından oluşmaktadır.

Türkiye'de asla ne maddi, ne manevi olarak umduğumu bulamadım. Yaşam yeri, şehri tanıma, öğrencilerle iletişim, sistemi öğrenme vs. konularda aşırı derecede sıkıntılar yaşadım. Korku ve yetersizliğimi kişisel karakterime göre fazla dışarı yansıtmadım. Kimseden hiçbir destek almadım, zaten bu güne kadar "bir sıkıntım var mı" diye soran da olmadı. Azerbaycan'a göçmen olarak gitmek zorunda kaldığım için fazla anavatan duygusuna sahip değilim, ama bütün akrabalarım orada yaşadığı için o topraklar benim için çok değerli. Doğduğum coğrafya ve

dedelerimin Karşılı olması nedeniyle kendimi her zaman Türkiye'ye ait hissettim. Buraya gelmek ve çalışmak kararında da bu duygunun etkin rolü mevcuttur. Ülkeme dönme isteğim var, ama buraya gelip çalışmak için oradaki işimi kaybettim. Bunun için dönmek meselesi şimdilik mümkün değil. Türk diline, kültürüne hâkim olduğum için bugüne kadar özellikle bir dışlanma ve ötekileştirme hissetmedim. (A51).

A51'in görüşleri Türkiye ile duygusal ve kültürel bir bağ kurduğu şeklinde yorumlanabilir. Herhangi bir önyargı ya da dışlanmaya maruz kalmamışsa da katılımcımız manevi olarak tatmin olamadığını dile getirmiştir.

Sosyal hayatın pandemi koşullarında kısıtlanması hâlihazırda kendini yalnız hisseden ve Türkçeyi yeterli düzeyde konuşamayan birçok öğretim elemanı için ülkelerine dönme kararı ile sonuçlanmıştır. Dönme kararlarındaki bir diğer güçlü etken de çocukların eğitimidir. Özellikle Uzak Doğu'dan gelen akademisyenler için Türkiye sosyal yönden tatmin edici olmamıştır. Japonya'ya dönme kararlarında bu iki etkene diğerlerini de ekleyen A41'in Türkiye'ye ilişkin görüşleri olumsuzdur. "Söylediğim gibi, bebeğimiz doğdu, eğitimi için benim memleketime gideceğiz. Ulaşım, elektrik, doğalgaz, su, yiyecek... Altyapıyla ilgili her şey benim için olumsuz. Gelmeden evvel iş bulduğum sürece sorun olmaz diye düşünüyordum ama pişmanım." (A1).

Dönme kararı almamasına karşın Türkiye'de yaşamının zorluklarını değerlendiren bir katılımcı da görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Burada yaşamın kolay olduğunu söylemiyorum. Evet, bu ülkede bir yabancıyım ama etrafımda olanlar beni de etkiliyor. Eşim bazen 'bütün bunlar seni etkilemiyor ki, neden bu kadar çok düşünüyorsun' diyor. Belki haklı, bir baloncuğun içinde yaşıyorum burada ama beni doğrudan etkilemese de yaşadığım ülkeyi, bu ülkedeki gençleri, birlikte çalıştığım insanları etkiliyor. Örneğin birlikte çalıştığım çok nitelikli akademisyenler artık Batı'da. Oralarda iş bulup gittiler. İran'dan günde 100 başvuru alıyoruz, her şeyleri var. Benden, arkadaşlarımdan nitelikliler, o kadar çaresizler ki o ülkeden gelmek için niteliklerinin altındaki işlere de tamam diyorlar. Bunlarla yaşayıp benim sorunum değil diyemiyorum. (A47).

Neredeyse tüm katılımcıların değerlendirmelerinde yer alan ve Türkiye'ye gelmeye karar veren akademisyenlere önerileri dil becerilerini içermektedir. Uzun yıllar Türkiye'de bulunmalarına karşın Türkçe konuşamadıkları için kendilerini kötü hisseden öğretim elemanları, dil yetkinliklerini sosyal hayata dâhil olmalarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu söylemişlerdir. Diğer yandan Türklerin de İngilizce öğrenmek/konuşmak konusunda dirençli (A28) olduğu, genellikle söylediklerini gerçekten kast etmedikleri düşünülmektedir. Toplu taşımanın kalabalık olduğu ve yabancıları para getiren turistler olarak gördükleri (A12) yapılan değerlendirmeler arasındadır. Önyargı, Türkiye'de özellikle Arap asıllı öğretim elemanlarının baş etmek durumunda kaldığı bir sorun olmaktadır. Öğrencilerin kültürlerine karşı önyargılı olduğunu belirten bir katılımcı şu sözleri sarf etmiştir:

Bazı yanlış anlaşılmalarda var Türk öğrenciler arasında dünyaya karşı sadece Araplara değil. Dünyada da Türklere ilişkin yanlış bilinenler var. Uluslararası öğrenciler bulup getirmek bunu çözer. Örneğin şunu duydum yaşlı birinden biz diyor sanırım ailesini kast ederek bir ülke var sanıyorduk Arabistan diye ve bütün Araplar oradan geliyor. Ve Türklerin İngilizce bilmediğini düşünüyorlar. Gelecek için planlarımızı ailemle yeni konuştuk ve ne yapalım diye tartıştık eşim dedi ki Türkiye'ye gelmeden evvel İngiltere yaşadığımız en iyi ülkeydi demiştim ya şimdi Türkiye'nin en iyisi olduğunu söylerim. Başka yere bakalım mı ev arayalım mı dedim hayır dediler. Birçok ülkede çalıştım ait hissetmedim. Ailem için de benim için de evimiz burası burada mutluyuz. Sekiz kez bütün her şeyi taşıdıktan sonra buraya evimiz diyoruz. Geleceği şimdiden bilemeyiz ama şu an böyle hissediyoruz. (A45).

Türkiye'deki sosyal yaşama ilişkin önceki beklentileri ve deneyimlerini karşılaştıran öğretim elemanlarından birkaçı Türk kültüründen içeriklerle hazırlanan sosyal medya ve televizyon yayınlarının, hedef ülkelerde önemli etkileri olduğunu düşünmektedirler. "Onlar - geldiğim yerde insanlar - Türkiye'nin Osmanlı İmparatorluğu gibi olduğunu düşünüyorlar. Televizyon, sosyal medya çok etkili" (A53).

...halkın görüşü başta medyadan kaynaklı olarak Türkiye'nin modern bir ülke olduğu yönünde. Gerçekte öyle değil, toplumun farklı farklı yaşam tarzları var. En fazla Türk dizileri var, siyasi olarak çok fazla detay yok, sadece dizilerden görüyorlar hayatı ekonomik olarak çok iyi sanıyorlar. Dizinin çekildiği şehri, oradakilerin yedikleri yemekleri tatmak için geliyorlar. Gerçek Türkiye'yi göstermiyor tabii TV bu olumsuz yanı. (A54).

Benzer şekilde, pandemi koşullarında ders anlatırken kullanılan teknolojinin bir nevi "Amerikalılaştırma" olduğunu düşünen bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "Belki de bu öğretimin Amerikalılaştırılmasıdır. Zoomifikasyon (Zoomification), eğitimi bu şekilde değiştiriyorlar. Genel sistemler teorisi de böyle söylüyor. Kafeteryada bile bu bakış açısını görüyorsunuz. Yemek hazır olunca zili çalıyorlar, itiraz ediyorum ben de. Kendimce bunun karşısındayım." (A48).

Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sosyal hayata dair değerlendirmeleri kişisel deneyim, gözlem, duygu ve düşüncelerinden oluşmaktadır. Aile ilişkileri, kültürel ve duygusal bağlar kadar göç etme kararlarında televizyon ve sosyal medyanın da etkili olabildiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları bahsi geçen dört ana başlığa ek olarak bireylerin kendilerinde meydana gelen değişikliklerden bahsettiği yeni bir temayı işaret etmektedir. Bu başlığa ilişkin detaylar iç görüler olması nedeniyle sosyal yaşamdan ayrı tutularak takip eden başlık altında verilmiştir.

Bireysel Değişimler

Türkiye'de yaşama süreleri ve deneyimlerine bağlı olarak katılımcılar kendilerinde meydana geldiğini hissettikleri değişimlerden bahsetmişlerdir. Gerek göç ettikleri ülkenin Türkiye

olması, gerek yaşları gerekse uluslararası bir ortamda çalışıyor olmaları öğretim elemanlarının birçoğunu daha esnek daha dirençli (A35, A36) hale geldiğini söylerken bir kısmı da artık satır aralarını okuyabildiğini (A12), söylenen her şeye inanmadığını (A19) belirtmiştir. Daha sinik davranışlar geliştirdiğini belirten bir katılımcı kendinde gözlemlediği değişiklikleri değişimleri şu şekilde iletmiştir:

Daha sinik davranıyorum. Türkiye, acımasız bir ülke. Buraya geldiğimde çok yoğun bir baskı altında çalışıyordum. Londra'nın para piyasasının göbeğinde 10 yıl çalıştım. Hem de çalışma hayatımın en başlarında. Ancak, insanın hükümet ve uygulamaları karşısında ne denli çaresiz, güçsüz olabildiğini burada gördüm. Doğrudan kendimle ilgili bir olay yaşamadım ama iş arkadaşlarımın bunu yaşamasına tanık oldum. Bir şey söyleyemiyorsun. Ama Türkler hakkında şunu düşünüyorum her şeye çare bulabiliyorlar. Kötü ne olursa olsun bununla eğlenmenin bir yolunu bulup gülümseyebiliyorlar. (A47).

Öte yandan Türkiye'de yaşamaktan oldukça mutlu olan ve burada geçirdiği zamanın kendisi için oldukça *öğretici, geliştirici* (A22, A23) etkisi olduğunu belirten akademisyenlerin sayısı oldukça fazladır.

Ben hep şöyle düşünürüm, hocam: Eğer bir yerde yokluğunuz hissedilmezse o yerde kalmayın. Bir yeri bırakmanız o yere hanel getirmezse o yerde kalmanız size hanel getirir. Dolayısıyla arkadaşlara diyorum ki siz her zaman şey düşün. Acaba ben burada olmazsam aksıyor mu işler aksayacak mı? Eğer aksamazsa hemen ayrılın buradan... Mesela 20 yıldır bir yerde çalışıyorsanız aslında 20 yıllık deneyimiz yok bir deneyiminiz var. Patinaj yapıyorsunuz dolayısıyla. Ben burada TV programları, seslendirmeler, projeler yapıyorum. Çok güzel işler yapığımı düşünüyorum. (A50).

Türkiye'de yaşadığı yılların ardından artık başka biri olduğu düşünen akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu görüşmelerin sonunda hayat hikâyelerini merak edip araştırdığı için araştırmacıya teşekkür etmiş ve görüşme deneyimlerine 'terapi seansı' gibi yorumunu getirmişlerdir.

Türkiye'nin Yükseköğretimde Beyin Göçü ve Kazanımı Politikalarına İlişkin Bulgular

Göç, birçok etkeni bir arada ele almayı gerektiren çok bağlamlı bir olgudur. Zorunlu ya da isteğe bağlı olmasının dışında makro, mezo ve mikro faktörlerin göç hikâyelerinde aranması gerekmektedir. Makro faktörler siyasi, sosyo-ekonomik ve çevresel faktörlere bağlı olarak gelişen göçlerde etkindir. Bunlar aynı zamanda zorunlu göçün belirleyicileri olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Ülke içinde ya da yurt dışı yönünde bir hareketliliğe 'zorlayan' bu faktörler kişilerin tercihi dışında gelişmektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Türkiye'de bulunan özellikle Mısır, Suriye ve İran kökenli akademisyenlerin ülkelerini terk etmekten başka çareleri kalmadığı anlaşılmaktadır. Arap Baharı ile başlayan sürecin sonunda, 29 Mayıs Üniversitesi Arapça Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ARÖMER) tarafından 2013 yılında başlatılan proje (Arapça Öğretmenleri Haydi

Türkiye'ye, AHT) kapsamında alanında uzman 51 akademisyen Türkiye'ye getirilerek, İslami Bilimler/İlahiyat Fakültelerinde görevlendirilmişlerdir. Projenin yürütücüsü ve sorumlusu Dr. İbrahim Helalşah, proje hedeflerinin ekonomik ve siyasi olarak hareketlenen ve güvenliğin ciddi bir tehdit olduğu ülkelerde beyin avına (brain hunt) çıkmak olduğunu, oradaki nitelikli akademisyenler için bir 'can simidi' olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Projenin hayata geçmesini kolaylaştıran bir diğer isim olan Prof. Dr. Ahmet Turan ile de proje hakkında görüşülmüştür. Turan:

...bu çocuklar buralara çok zor şartlardan geldiler. Türkçe eğitimi verdik, pedagojik formasyon verdik biz Müslüman dünyaya olan görevimizi bu şekilde yaptık. Siz de bu çocukların sorunlarını, dertlerini dinliyormuşsunuz. Namaz kılmak, iyilik yapmak nasıl ibadetseniz bu da öyle bir ibadettir bizim için. Böyle bir çalışma yürüttüğünüz için size çok teşekkür ediyorum.

Sözleriyle gerek projenin gerekse ilgili çalışmaların ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır.

Göçe etken mezo faktörler iletişim teknolojileri, toprak sahibi olma ve diasporik bağlantılar olarak tanımlanmıştır. Özellikle sosyal medya çoğu zaman hedef ülkelerdeki yaşam standartlarının yüksek olduğu algısı yaratarak kök ülkedeki bireylerin farkındalığını artırarak merak uyandırmaktadır. Diaspora faaliyetleri üst makamlarca yasal zemine oturtularak planlı bir şekilde Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından yürütülmektedir. Yurt dışı vatandaşlarının anavatana aidiyetlerinin korunması, bu vatandaşların anadil, kültür ve kimliklerinin korunması ve buldukları ülkelerde toplumsal statülerinin yükseltilmesini hedefleyen kurum aynı zamanda kültürel hareketlilik programları, etkinlik ve burslarla ülkeler arası etkileşimi artırmaktadır. Görüşülen akademisyenlerin bir kısmının YTB'nin sağladığı burs sayesinde Türkiye'ye gelme imkânı bularak akademik hayatına yön verdiği görülmektedir.

Son olarak mikro faktörler, bu araştırmaya destek veren katılımcıların göç hikâyelerine ağırlıklı olarak yön veren etkenlerdir. Eğitim, din, medeni durum ve bireysel sebepler göç kararını isteğe bağlı ve kişisel kılmaktadır. Göç kavramına yeni bir bakış açısı da getiren bu durum cahil, yoksul köylülerin zengin ülkelerin sınır kapısında yığıldığı anlayışının da terk edilmesi gerektiğini göstermektedir (Castelli, 2018). Küresel alanın gerektirdiği bu göçlere beyin hareketliliği (Cao, 1996) adı verilmiş ve birçok hükümet tarafından desteklenmiştir. Türkiye'de temelde TÜBİTAK tarafından üstlenilen programlar sayesinde uluslararası araştırmaların desteklendiği akademisyenlerin neredeyse tamamı tarafından dile getirilmiştir. Diğer yandan, vakıf üniversitelerinin proje, konferans ve araştırma destekleri bakımından devlet üniversitelerinden daha fazla olanak yaratabildiği de yine katılımcılar tarafından ortaya konmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular tartışılmaktadır. Bu kapsamda yabancı uyruklu akademisyenlerin Türkiye'ye göç hikâyelerindeki politik, ekonomik, sosyal – kültürel ve akademik etkenlerin neler olduğu ve akademisyenlerin Türkiye yükseköğretim kurumlarındaki deneyim, değerlendirme ve önerileri sunulmaktadır. Bulgular ışığında Türkiye'nin, yükseköğretimde beyin göçü ve kazanımına ilişkin yürüttüğü mevcut politikalar ele alınmış ve Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin yumuşak güç unsuru olarak nasıl kullandığına ilişkin varılan sonuçlar sunulmuştur.

Araştırma verileri, anlatı araştırmasının yapısı gereği üç kronolojik başlık altında analiz edilmiş ve ilgili alan yazınla yine aynı sırayla ilişkilendirilmiştir. Akademik, sosyal, ekonomik ve politik kategorilerin dışında kalan bulgular alanyazına katkı yapabileceği düşüncesiyle benzer çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanlarının Türkiye'ye Göç Kararındaki Etkenlere İlişkin Tartışma

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye'ye göç etme kararlarının arkasındaki nedenler analiz edildiğinde akademik, ekonomik, politik, sosyal ve çevresel etkenlerin birini ve/ya birden fazlasını kapsayan bulgular elde edilmiştir. Örneğin, kariyerinde hedeflediği noktaya erişebilmek için Türkiye'ye göç kararı almak isteyen bir öğretim elemanının ülkenin sosyal, politik ya da çevresel koşullarını da göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Yaşam hikâyelerinin çözümlenmesi sonucunda, öğretim elemanlarının Türkiye'ye göç etmeden önceki yaşamları ve bu kararlarını zorlaştıran ya da kolaylaştıran etkenlere ilişkin bulgu ve tartışmalar ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Akademik Etkenler

Araştırma bulguları, Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye’ye göç etme kararlarının kariyer hedeflerine ilişkin planları, eşlerden birinin Türk kökenli olması, başvurdukları üniversitelerin dünya sıralamasındaki yeri, kültür alışverişi, çalışma ortamı ve akademik özgürlük etkenlerinden biri ya da birkaçıyla şekillendiğini göstermektedir. Yüksek nitelikli bireylerin beyin göçü nedenlerine ilişkin araştırmalar oldukça eskidir. Buna karşın göç nedenlerinin büyük oranda aynı kaldığı görülmektedir. Beyin göçünü ele alan en eski çalışmalar 1952-64 yıllarında İngiltere’den Kuzey Amerika’ya göç etmiş 517 bilim insanının göç nedenlerinin ortaya konduğu rapor (Committee on Manpower Resources for Science and Technology, 1967) ve Rudd ve Hatch’in (1968) 1957-58 yıllarında 3400 öğrenci ve 678 mezunla yürüttükleri anket çalışmalarıdır. Her iki araştırmanın sonucuna bakıldığında bu çalışma bulgularında olduğu gibi asıl nedenin yarım asır sonra bile halen mesleki kazanımlar olduğu görülmektedir. ILO ve UNESCO destekleriyle yürütülen başka bir araştırma (Meyer ve Brown, 1999) da çalışma koşulları ve mesleki tatminin yüksek nitelikli bireylerin göç etme nedenlerinin başında geldiğini ifade etmektedir.

Türkiye’deki göçe çare aramak üzere yurt dışında çalışan doktoralı Türkler ile yürüttüğü kapsamlı çalışmasında Oğuzkan (1971) beyin göçünün itici ve çekici faktörlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Oğuzkan da başka bir ülkeye göç kararını bilinçli yahut bilinçaltında yatan isteklere bağlı olabilen ve çoğu defa birden fazla motif ve sebebe dayalı bir davranış olarak tanımlamaktadır. Buna karşın, araştırması, en güçlü faktörün mesleki koşullar olduğunu ortaya koymaktadır. Oğuzkan, raporunda görüşmeler esnasında edindiği izlenimleri de paylaşmaktadır. Katılımcıların ruh halini değerlendirdiği bölümde gergin bir ruh hali içinde olduklarını, göç kararının zor verilmiş, rahatsız edici bir karar olduğu izlenimi edindiğini belirtmiştir. Oğuzkan, gerek yöntem gerekse konu ve bulgular açısından bu çalışma ile büyük oranda benzerlik gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmada da Türkiye’de yaşama kararı almış bireylerin kendilerini kök kültürlerinden yoksun, aile üyelerinden uzakta, yalnız ve yeniden iş aramak için zaman kaybetmiş olarak tanımladıklarını söylemek mümkündür.

Yetişmiş insan gücünü en çok kaybeden üç ülkeden biri olan Hindistan’da (Altbach, 2013) yürüttükleri çalışmalarında Krishna ve Khadria (1997) bireylerin daha iyi yaşam koşulları ve kendini geliştirme olanakları için göç ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırma bulgularının da işaret ettiği üzere asıl neden mesleki kazanımlar olmakla birlikte bireyler göç

kararında birden fazla faktörü göz önünde bulundurmaktadırlar. Hedef ülkenin yaşam koşulları, mesleki kazanımların hemen ardından gelen en önemli etken olarak öne çıkmaktadır. Benzer bulgulara ulaşan Çalış (2019) yüksek nitelikli bireylerin göç kararında mesleki kazanım ve günlük yaşam koşullarının etkili olduğunu belirtmektedir. Daha iyi yaşam koşulları ve akademik hedeflerin göç etme kararında etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar, bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yüksek gelir düzeyi, iş yeri güvenliği, mesleki gelişme fırsatlarının sunulması, bilim ve teknoloji imkânlarının daha fazla olması beyin göçünün sebepleri olarak ortaya koyan Sabani'den (2013) farklı olarak ise yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye'yi tercih etme nedenleri bilim ve teknoloji imkânlarının fazla olması değildir. Hatta sadece vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanları bilimsel faaliyetleri için maddi destek aldıklarını ve yeni araştırmalar için teşvik edildiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak, bilimsel araştırmalar için Türkiye'deki araştırma fonlarının oldukça az, akademik ortaklıkların yetersiz, disiplinlerarası çalışmaların desteklenmediğini belirten öğretim elemanları bulunmaktadır. Ülkenin ekonomik durumundan ya da üniversite sayısındaki fazlalıktan kaynaklanabilen bu durum yabancı öğretim elemanları için önce hayal kırıklığı ardından sinik davranışlara neden olabilmektedir.

Bulguların işaret ettiği bir diğer nokta ülkeler arası hareketliliğin, öğretim elemanları tarafından kariyer hedefleri için önemli bir adım olarak görülmesidir. Lisansüstü öğrenimin bir uzantısı olarak değerlendirilen akademik hareketlilik, akademik anlamda fark edilebilmek için kariyer yolunun ayrılmaz bir parçası olarak algılanmaktadır. Bu yönüyle Fahey ve Kenway (2010) tarafından ele alınan hareketliliğin değişen paradigmatlarıyla uyum gösteren bir sonuca varılmıştır. Ancak aynı araştırmacılar özellikle Avrupa Yükseköğretim Alanında doktora sonrası dönem araştırmalarına farklı bir ülkede devam edilmesi yönünde bir baskıdan söz etmektedir. Doğrudan bu araştırma problemleri arasında yer almasa da Avrupa'dan Türkiye'ye göç etmiş olan yabancı uyruklu öğretim elemanları benzer ifadeler kullanarak, Avrupa'da rekabetin oldukça yüksek olduğunu ifade etmişler ve çalışma ortamının kendilerini üretmeye ittiğini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla, Avrupa Birliği ülkeleri kadar zorlayıcı ve rekabetçi koşullar sunmamasına karşın Türkiye Avrupa kıtasına olan coğrafi yakınlık ve yükseköğretim alanındaki işbirlikçi politikaları dolayısıyla tercih edilebilmektedir.

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye'ye göç kararını etkileyen bir diğer faktör partnerlerden birinin Türkiye vatandaşı olmasıdır. Öğretim elemanlarının akademik

hayatlarına yön veren bu durum, yabancı eşleri Türkiye’de kendileri için uygun pozisyon aramaya iterken her ikisi de akademisyen olan çiftlerin kariyer hedeflerinden ödün vermeden birlikte çalışabilecekleri bir ülke aramalarına yol açmıştır. Katılımcılardan biri bu durumu iki cisim problemi olarak tanımlamıştır. Astin ve Milem'in (1997) çift kariyerli akademisyenler ile yürüttüğü çalışmalarında disiplinlere göre farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin, fen bilimleri alanındaki kadın akademisyenlerin, diğer alanlara nazaran, daha büyük oranda yine akademisyenlerle evlendikleri görülmektedir. Başka bir araştırma kadın matematikçilerin %80’inin ve fizik alanında çalışanların %69’unun yine kendileri gibi bilim insanları ile evlendiklerini belirtmektedir (McNeil & Sher, 1998). Özellikle fen bilimleri alanlarında sıkça karşılaşılan bu durum için iki cisim problemi takma bir isim haline gelmiştir. Bu tanımla şuna gönderme yapılmaktadır: bir cisim diğerinin etrafında dönerken, partnerine uyguladığı yerçekimi etkisiyle onun yörüngesini değiştirir. Böylece ikinci cisim de birincisi gibi hareket eder. Karşılıklı alışverişler ve etkileşimle her bir cisim diğerini etkiler ve yörüngeleri sürekli olarak değişir. Büyük ve ağır olan cisim çok az hareket ederek etkileşimin merkezinde kalır. Daha küçük olan cisim ise daha fazla hareketle yörüngede yerini bulmaya çalışır (Wolf-Wendel, Twombly & Rice, 2003). Kadınların iş yaşamında var olması ile başlayarak giderek daha sık telaffuz edilen eşlerin işe alınması cinsiyet eşitliği, toplumsal adalet ve aile yaşamı konularıyla birlikte ele alınmıştır (Hardill, 2002; Schiebinger, Henderson & Gilmartin, 2008). Bu araştırma bulguları, Hardill ve Schiebinger, Henderson ve Gilmartin’ın ele aldığı şekliyle toplumsal cinsiyet eşitliği açısından dikkat çekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa’dan Türkiye’ye göç eden öğretim elemanları partnerleri ve kendileri için maddi ya da mesleki olarak herhangi bir kayıp yaşamayacakları üniversiteleri tercih etmişlerdir. Bu tercihlerine bekledikleri yanıt çoğunlukla vakıf üniversitelerinden gelmiştir. Diğer yandan Orta Doğu, Afrika ve Asya’dan Türkiye’ye göç eden öğretim elemanlarının tamamı erkektir ve eşleriyle ilgili mesleki bir arayıştan söz etmemişlerdir. Eşlerinin sosyal hayata uyum sağlaması ve dili öğrenmesi dışında çalıştıkları üniversitelerden herhangi bir talepte bulunmamışlardır. Asya’dan Türkiye’ye göç eden tek katılımcı ise mesleki ve sosyal beklentileri karşılanmadığı için ülkesine geri döneceğini belirtirken eşi ve onun mesleği ile ilgili herhangi bir planlamadan söz etmemiştir. 1988 yılında bile görevlendirme ve istifaların %20’sinde doğrudan etkili olan eş durumu üzerinde durulmaya değer bir konudur (Burke, 1988). Akademik kurumların rekabetçi olması gerektiği günümüzde en iyi ve en yetenekli akademisyenlerin işe alınması için bu tür taleplerine olumlu yaklaşabilmek gerekmektedir (Gee, 1991). Schiebinger vd. (2008) Amerika Birleşik Devletleri’nde 13 üniversitede kullanılan masrafi paylaşma modeli

ve merkezi fon gibi iki ayrı model önererek yüksek nitelikli öğretim elemanlarının eşleriyle birlikte işe alınabileceğini belirtmektedirler. Benzer yöntemler, Türkiye'ye nitelikli öğretim elemanlarını aileleriyle birlikte çekmek için fırsat olarak kullanılabilir.

Yabancı uyruklu öğretim elemanı ya da öğrencileri Türkiye'ye çeken bir diğer etken başvurdukları üniversitelerin dünya sıralamasındaki yeri olmuştur. Bir ülkedeki eğitimin niteliği ve uluslararası tanınırlık gibi faktörlerin uluslararası öğrencilerin Türkiye seçiminde etkili olduğu Özek (2019) tarafından ortaya konmuştur. Bu çalışma bulgularının işaret ettiği üzere öğretim elemanları başvurdukları üniversitenin dünya sıralamasındaki yeri, uluslararası tanınırlığı ve öğretim dilinin İngilizce olması gibi etkenleri göz önünde bulundurmışlardır. Ayrıca, Mazzarol ve Soutar (2002) yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite tercihlerinde benzer faktörlerin etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacılar aynı zamanda itici güçleri kök ülkede yükseköğrenime erişim hakkının kısıtlı olması, yükseköğrenimin niteliği hakkındaki endişeler ve teknik programların yetersiz olması olarak belirlemişlerdir. Bu çalışma bulguları da benzer bulgulara dikkat çekmektedir. Buna göre birçok yabancı uyruklu öğretim elemanı için Türkiye yükseköğretim kurumları uluslararası arenada tanınan (özellikle Koç, Sabancı, Boğaziçi ve Bilkent Üniversiteleri), öğrenim dili olarak İngilizceyi kullanan, kök ülkelerindeki üniversitelerden daha nitelikli bir eğitim ya da iş güvencesi sunan kurumlar olarak nitelendirilmişlerdir. Gerek bu araştırmanın gerekse Mazzarol ve Soutar'ın katılımcıları dünya sıralamalarının üniversitenin niteliğine ilişkin önemli bir başvuru kaynağı olduğunu ve nitelikli ve tanınan bir üniversitede çalışmanın uluslararası olanaklara daha yakın olmak anlamına geldiğini belirtmişlerdir.

Öğrenme öğretme özgürlüğü, akademik hareketlilik özgürlüğü, özerklik, kampüs bütünlüğü gibi kriterlere son olarak eklenen akademik ve kültürel özgürlük (Ang, 2021) beyin göçü için önemli bir neden olarak ele alınmaktadır. Kenya (Odhiambo, 2013), Tayvan (Chang, 1992), İran (Torbat, 2002), ve Nijerya (Ekundayo & Adedokun, 2009) örnekleri gibi birçok farklı ülkede yapılan beyin göçü çalışmaları, göçün akademik özgürlük ile yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Cezayir, Filistin, İran ve Mısır'dan Türkiye'ye göç etmiş öğretim elemanları Türk yükseköğretiminin kendileri ve çalışma alanları için sunduğu akademik özgürlük için Türkiye'yi seçtiklerini belirtmişlerdir. İlgili alanyazın aynı şekilde Türk kökenli öğretim elemanlarının beyin göçü nedenleri arasında da akademik özgürlüğe ilişkin kısıtlamalardan söz etmektedir (Elveren, 2018; Erdogan, 2003; Pazarcık, 2010). Dolayısıyla Deniz'in ifade ettiği gibi (2020) Türkiye, gidecek daha iyi bir yeri olmayan akademisyenler için bir cennet olarak kabul edilebilir ya da bu çalışma bulgularının

gösterdiği gibi Türk yükseköğretim sistemi yerinde politikalarla desteklenmesi gereken ve büyümekte olan bir güç olarak algılanabilir.

Bulgulara göre akademik hedeflere eşlik eden bir diğer güdünün Türk kültürüne duyulan merak ve yabancı uyruklu öğretim elemanlarının kendi kültürlerinin tanınmasına aracılık etmek olduğu ortaya çıkmıştır. Fullilove ve Flutter'ın (2004) Avustralya bağlamında yürüttükleri çalışma bulgularına göre yüksek nitelikli yabancı uyruklu bireyler, gittikleri hedef ülkede bir kamu diplomasisi sorumluluğu almaya hazır olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu kişiler kendilerinin ülkelerinin çağdaş imajını yurt dışında yansıtabilecek iyi niyet elçileri olarak görüldüğünü de ifade etmişlerdir. Bu bulgu, mevcut çalışma bulgularıyla kısmen eşleşmektedir. Türkiye'de çalışmakta olan yabancı uyruklu öğretim elemanları, ülkeleri ile bağlarını koruduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu bağın zaman içinde zayıfladığı tespit edilmiştir. Ülkeler arasındaki bağların güçlenmesi için bireysel çabaları bulunan öğretim elemanları olduğu gibi, Türkiye'de kalma süreleri uzadıkça bu çabalarının azaldığını söyleyen öğretim elemanları da bulunmaktadır. Bu durum Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik durum, araştırma ve konferanslara ayrılan bütçe ve çalışma ortamının rekabetçi olmaması ile açıklanabilir.

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının birçoğu için Türkiye'de çalışma fikri konferans ve sempozyum gibi bilimsel etkinlikler esnasında gündeme gelmiştir. İş olanaklarından haberdar olmayı sağlayan bir diğer kanal da üniversiteler arası ikili anlaşmalar ve değişim programlarıdır. Esasen hareketlilik akademik dünyada beklenen, gözde ya da revaçta bir olgudur. Robertson (2010) hareketliliği kolaylaştıran, önemli hale getiren, destekleyen, normalleştiren, romantikleştiren ve takıntı haline getiren bir dizi güçten söz etmektedir. Burada, araştırmacı hareketliliğin basit bir insan kaynağı hareketinden ibaret olmadığını vurgulayarak konunun kapsamlıca ve tüm karmaşıklığıyla ele alınması gerektiğini söylemektedir. İkinci olarak Susan Robertson hareketliliğin tek kişilik ve apolitik bir karar olmadığını zaman, yer, birey ve politika açılarından incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Üçüncü olarak Robertson, hareketlilik etiğinden söz etmektedir. Hareketlilik politika, proje ve uygulamaları aracılığıyla bilgi kullanılabilir hale gelmekte ve yöneticilerin bireye bakış açısını değiştirebilmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğretim elemanları ve göç ettikleri hedef ülke karşılıklı bir etkileşim ve öğrenme sürecine girmektedirler. Farklı bakış açılarına sahip öğretim elemanlarına karşın *öğreten öğrenir - docendo discimus* mottosuyla yeni yaşamına başlayan öğretim elemanlarının akademik hedeflerine ulaşırken buldukları üniversite ve ülke hedefleri için de katkıda buldukları görülmektedir. Robertson'un

bahsettiği karmaşık süreçleri yaşamış olmalarına karşın, araştırmaya katılan birçok katılımcı kararlarının apolitik olduğunu ve siyasi söylemlerde bulunmama ilkesini benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal Etkenler

Araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğretim elemanlarını Türkiye'ye getiren bazı toplumsal etkenlerin varlığından söz edilebilmektedir. Katılımcıların yaşam öykülerinde tekrarlanan sosyal temalı motifler bireysel nedenler, aile hayatı, yaşam tarzında değişiklik yapma isteği, kültüre duyulan merak ve kültürel bağlar olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının göçe ilişkin yaklaşımları şu anda buldukları görev ve ülkelerini belirleyen önemli bir etkidir. Bu yaklaşım hareketliliklerinin yönüne ve süresine yön veren farklılıkları kapsamaktadır. Bu farklılıkları Teferra (2005) iki temel grupta toplamaktadır. Uzun süren boylamsal araştırmaları sonucunda edindiği bulgular doğrultusunda Teferra, bir kısım akademisyenin yaşamlarının belli bir döneminde hareketliliğe karar verdiğini söylerken bir diğer grubun da sürekli hareket halinde olduğunu belirtmektedir. İkinci grupta yer alan akademisyenler için ülke ya da şehir değiştirmek sıradan bir olay haline gelmiştir. Dünyada sürekli hareket halinde olan bu akademisyenleri kaybeden ya da kazanan bir kök ülkeden bahsedilememektedir. Teferra'nın hareketliliğe ilişkin kategorileri bu araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Katılımcılardan bazıları için Türkiye ilk hedef ülke iken bazıları için Türkiye'ye göç yaşamları boyunca aldıkları tek göç kararıdır. Ayrıca Türkiye'ye göç eden öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde, katılımcıların kendi ülkelerinde, özellikle çocukluk dönemlerinde aileleriyle birlikte fazlaca şehir değiştirdikleri tespit edilmiştir. Şehir değiştirmeye alışkın olan bu bireylerin göçe daha olumlu baktıkları, hareketliliği rutinleri olarak görme eğiliminde oldukları ve göç kararını daha kolay alabildikleri bu araştırmanın bulguları doğrultusunda söylenebilir.

Diğer yandan göç sistemleri ve ağ teorisi göçün ülkeler arasındaki ekonomik, kültürel ya da siyasi bağlardan etkilendiğini söylemektedir (Yalçın, 2004). Makro boyuttaki bu ilişkiler bir ülke içinde başka ülkeden göç eden bir topluluğun varlığı aracılığıyla kültürel bağlar oluşturabilmektedir. Oluşan kültürel ya da sosyal ağlar kök ülke ve hedef ülke arasındaki ilişkileri güçlendirebilmekte ve hedef kültüre karşı merak uyandırabilmektedir. Bu ağlar sayesinde akademisyenlerin de göç kararları kolaylaşabilmektedir. Örneğin, bu araştırmanın bulguları akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun Türk kültürüne duydukları meraktan ötürü Türkiye'yi tercih ettiklerini göstermektedir.

Aile hayatı yabancı uyruklu öğretim elemanlarını Türkiye'ye çeken bir başka güçlü etken olarak öne çıkmaktadır. Oluşturulan kültürel bağlar sayesinde göç etmek isteyen bireyler aile yaşamına ilişkin sorunların çözümünde yalnız olmadıklarını (Abadan-Unat, 2002; Yalçın, 2004) hissedebilmektedirler. Araştırma bulguları, özellikle Müslüman ülkelerden Türkiye'ye göç eden öğretim elemanlarının paylaşılan ortak değer olarak Müslümanlığı çekici bir faktör olarak ortaya çıkarmıştır. Yaptıkları işi kutsal bir görev olarak görmelerinin yanı sıra bu öğretim elemanlarının Türkiye'nin toplumsal değerlerinin alışageldikleri değerlerle çatışmayacağı fikrine tutunarak Türkiye'yi tercih ettikleri görülmektedir. Ancak ilişkiler ağı teorisini doğrular şekilde kültürel anlamda kendini Türk toplumuna ait hissedemeyen öğretim elemanlarının başka bir ülkeye göç etme niyetinde oldukları bulgular arasındadır.

Ekonomik Etkenler

İnsanlar daha iyi ekonomik koşullar ve daha iyi yaşam şartları için yüzyıllardır göç etmektedir. Göç hareketleri sebep ve sonuçları bakımında kök ve hedef ülkeyi etkilerken, dünya ekonomisinde değişen dengeler ve işgücü piyasasındaki hareketlilikten de doğrudan etkilenmektedir. Ekonomideki değişimler, işgücü piyasası için güçlü itici ve çekici güçler oluşturabilmektedir. Buldukları çevrede artan bilgi, deneyim, beceri ve tutumlarını destekleyen bir örgüt yapısı bulamadıklarında bireyler daha iyi iş ve yaşam koşulları için göç edebilmektedir (Valiūnienė, 2016). Valiūniene, Ravenstein (1889) tarafından ilk defa sunulan göçlerin ekonomik olduğu yönündeki teorisine katkısı göç hareketlerinin örgütsel boyutunun öneminden bahsetmiş olmasıdır. Şöyle ki araştırmacı, bireylerin mesleki gelişimleri ile istihdam koşullarının bir dengede bulduran bir çevreden söz etmektedir. Bu dengenin ayakta kalmasını sağlayan iskelet göçmenin ve çalıştığı kurumun beklentilerinin uyumundan oluşmaktadır. Terazinin dengesi bozulduğunda (artan bilgi ve deneyim gerekli istihdam koşullarıyla desteklenmediğinde) bireyler daha fazla prestij, ücret ya da yaşam koşulları için beklentilerinden ödün vermeden kendini gerçekleştirebileceği bir örgüt arayışına girmektedir. Günümüz koşullarında bu arayış uluslararası çevrelerden yanıt alabilmektedir. Hem Ravenstein (1889) hem Valiūniene'nin (2016) bireyleri göçe hazırlayan koşulları bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Yabancı öğretim elemanlarından elde edilen bulgular da bireylerin alanlarında yetkin hissetmeleri ile uluslararası pozisyonlarda başarılı olabileceklerini düşünmeleri arasında bir bağ olduğunu göstermektedir. Buldukları ülke ve üniversite koşullarından daha iyisini hak ettiğini

düşünen bireyler göç için harekete geçmektedirler. Birçok katılımcı, döviz kuru üzerinden ekonomik durumlarını değerlendirdiklerinde ücretlerinin nispeten az olduğunu belirtmişler, ancak iş güvencesi ile birlikte düşünüldüğünde ücretin Türkiye’de kalmak için yeterli olduğuna kanaat getirmişlerdir.

Mısır, Cezayir, Ürdün ve İran’dan Türkiye’ye göç eden katılımcılar kök ülkelerinde ekonomik durumlarının daha iyi olduğunu, Türkiye’ye kendilerini iten nedenin bu olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, anlatılarında ailelerinin refahı ve daha iyi yaşam koşulları için Türkiye’yi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Başlangıçta hükümet burslarıyla desteklenen katılımcıların en büyük ekonomik dayanağı aileleri olmuştur. Araştırmanın bu bulgusu Mihi-Ramirez ve Kumpikaite (2014) tarafından ortaya konulan bulgularla desteklenmektedir.

Politik Etkenler

Avrupa Birliği, Avrupa Yükseköğretim Alanını da içeren daha geniş bir alanda dört temel özgürlüğün garantörlüğünü üstlenmiştir: malların, hizmetlerin, sermaye ve insanların serbest dolaşımı (Dumbrava, 2020). Birleşmiş Milletler tarafından özellikle vurgulanan bireylerin özgür seyahat haklarının (United Nations, 2022) savaş, salgın ya da afet gibi olağanüstü durumlarda sekteye uğradığı görülmektedir. Göç daha önce de ifade edildiği üzere birçok faktörü bir arada düşünmeyi gerektiren karmaşık bir süreçtir. Ancak, bahsi geçen zorunlu haller bireylere diğer faktörler önemli olmaksızın tek başına göç kararı aldırabilen güçlü bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Hareketliliği eğitim öğretim stratejik hedef listesinin ilk sırasına yerleştiren (Council of European Union, 2009) Avrupa Birliği ülkelerinin sunduğu yaşam boyu öğrenme ve istihdam ortamları, zorunlu hallerde göç eden akademisyenler için Türkiye’yi güvenli bir merkez haline getirmiştir.

İran, Ürdün, Suudi Arabistan, Suriye ve Mısır’dan Türkiye’ye göç eden öğretim elemanlarının yaşam öykülerinde tekrar eden örüntüler savaş, güvenlik arayışı, baskı ve kısıtlamalardır. Tunus’ta başlayan Kuzey Afrika ve Ortadoğu’daki ülkelerde de benzer etkilerle yayılan Arap Baharı bu coğrafyalarda yönetsel değişikliklere, iç karışıklıklara, güvenlik ihlallerine ve dolayısıyla zorunlu alınan göç kararlarına neden olmuştur. Bölgedeki hareketlilik ülkelerin iç dinamikleri ile ilgili görünse de sosyal, kültürel ve coğrafi bağlarının olduğu diğer ülkeleri de yakından etkilemiştir (Göçer & Çınar, 2015). Türkiye de bu ülkelerden biridir. Gerek coğrafi konumu gerekse siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkileri dolayısıyla Arap Baharı ve bölgede buna bağlı yaşanan gelişmeler Türkiye’yi yakından

ilgilendirmektedir. Tunus'ta başlayan siyasi hareketliliğin ülkelerinde de etkili olabileceğini öngören Mısır, Ürdün ve Suriyeli akademisyenler aileleri ile birlikte güvende olabilecekleri ve kolay seyahat ederek sosyal yaşamına uyum sağlayabilecekleri Türkiye'yi tercih ettiklerini anlatılarında belirtmişlerdir. Ayrıca, Türkiye'de bulunan Arap topluluğunun diasporik faaliyetlerinin de bu göç kararında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu faaliyetlerin başında 2013 yılında, 29 Mayıs Üniversitesi Arapça Öğretim Merkezi (ARÖMER) öğretim üyeleri girişimiyle başlatılan Arapça Öğretmenleri Haydi Türkiye'ye Projesi (AHT) ve Anahtar Teslim Arapça Projesi (ATAP) (İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, 2022) aracılığıyla göç etmek isteyen doktora mezunu akademisyenler için Türkiye'de istihdam sağlamışlardır. Bulguların işaret ettiği 2010 yılında kurulan Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) de burs programları ile güvenliğinden endişe eden sınır komşuları ve tarihi bağlarımız olan diğer ülke öğrenci ve akademisyenleri için güvenli bir seçenek haline gelmiştir. Böylece Türkiye'nin kültürel, siyasi ve ekonomik bağları olan komşu ve akraba topluluklar için Türk üniversitelerinin güvenli bir liman haline geldiği araştırma bulgularıyla desteklenmektedir.

Bulguların örtüştüğü bir diğer benzeri durum iki dünya savaşı arasında Alman akademisyenlerin İstanbul Üniversitesi'nde görev almaları esnasında yaşanmıştır. Ari ırktan olmayanların ötekileştirilerek giderek ağırlaşan yaşam koşullarına mahkûm edildiği Nasyonal Sosyalist Parti döneminde mili bir devlet kurma gerekçesiyle Yahudi asıllı, rejim muhalifi ya da vicdan sahibi kişiler ülkelerini terk etmek durumunda kalmışlardır. Bu dönemde Almanya'dan ayrılan Yahudi asıllı akademisyenler için yeni kurulan İstanbul Üniversitesi, Albert Malche'nin raporu (Malche, 1939) doğrultusunda öngörülen reformlar ve ortaya çıkan yetişmiş insan gücü ihtiyacı büyük bir fırsat olarak ortaya çıkmıştır. Tuttukları günlüklerde şiddet, acı, belirsizlik ve korkudan duydukları endişeleri detaylıca anlatan Yahudi akademisyenler için İstanbul Üniversitesi güvenli bir sığınak haline gelmiştir (Çam, 2012). Bu araştırmanın bulguları da en az bir yıldır Türkiye'de yaşayan öğretim elemanlarına bu ülke ve üniversitelerinin güvenli, baskıdan uzak, seyahat özgürlüğü sunduğunu ortaya koymaktadır.

Çevresel Etkenler

Araştırma bulguları göç alan yazınında nispeten yeni yer bulan iklim ve çevresel koşulların katılımcılarının göç kararlarında etkili olduğunu göstermektedir. Türkiye'nin doğal güzellikleri, ılıman iklimi, Akdeniz havzasında yer alıyor olması birçok katılımcı için çekici

bir faktör olmuştur. İklim değişikliğine bağlı göç hareketleri son yıllarda özellikle artmış ve bu değişiklikleri doğru ve istikrarlı politikalarla yönetebilen güçlü ekonomiler toplumunda oluşan sosyo-ekonomik stresi yönetebilmişlerdir (An, Turp ve Kurnaz, 2021). Araştırmacıların ede ettiği sonuçlar bu araştırma bulgularıyla paralellik gösterse de katılımcıların fikirlerinin ekonomik açıdan ayrıştığını söylemek mümkündür. Arap asıllı katılımcılar için Körfez ülkelerinde sunulan ekonomik koşullar daha tatmin edici olmasına karşın bu akademisyenler yaşamak için daha ılıman bir iklime sahip olan Türkiye'yi tercih etmişlerdir. An, Turp ve Kurnaz'ın çalışmasından bu yönüyle farklılaşan sonuçları McAdam'ın (2012) bulgularıyla desteklemek mümkündür. Yazar, ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasi kapasitelerinin yanı sıra altyapı, siyasi istikrar ve bireylere yeni bir hayat kurmaları için sundukları desteğin hareketlilik kararını doğrudan etkilediğini ifade etmektedir.

Akademisyenlerin Türkiye'de Buldukları Döneme İlişkin Değerlendirme ve Önerilerine İlişkin Tartışma

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının anlatılarından elde edilen bulgular Türkiye'de geçirdikleri zamana dair akademik, ekonomik, politik ve sosyal perspektifler sunabilmektedir. Temelde mesleki gelişim ve akademik kariyer hedefleri için Türkiye'ye göç etme kararı alan öğretim elemanlarının Türkiye'de akademik hedeflerine kolayca ulaşabildikleri görülmektedir. Buldukları üniversitelerin uluslararasılaşma faaliyetlerinde etkin rollerinin olduğunu farkında olan öğretim elemanları, üniversitelerinin marka değeri yaratma ve rekabet edebilirliğini artırmak üzere mevcut durumu değerlendirmişler ve gelecek çalışmalar için önerilerde bulunmuşlardır. Türk yükseköğretim kurumlarında karşılaştıkları kültür öğretim elemanlarının anlatılarında tekrar eden bir diğer örüntü olmuştur. Akademik kültür, özgürlük ve etik ilkelere ilişkin değerlendirmeleri ilgili başlık altında sunulmuştur. Katılımcıların Türkiye'de kabul görme, değerli ve ait hissetme ile ilgili değerlendirmeleri akademik ve sosyal yaşam başlıkları altında verilmiştir. Sosyal yaşam başlığı altında tekrar eden örüntüler zaman zaman akademik yaşamda karşımıza çıkmaktadır. Dil yeterliği, kök – hedef kültürlerin benzerlik ya da farklılıkları, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyo-akademik çevre hem sosyal yaşamlarında hem de mesleki deneyimlerinde katılımcıların yüzleştikleri konular olarak ortaya konmuştur. Ekonomik durum başlığı altında Türkiye'de yaşamının olumlu ve olumsuz yönleri, politik yaşam

başlığı altında Türk yükseköğretim sisteminin kendilerini motive eden ve caydıran yapıları değerlendirilmiştir.

Türkiye'deki Akademik Hayata İlişkin Değerlendirme ve Öneriler

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının genel olarak Türk yükseköğretim sistemi ve görev yaptıkları üniversitelerdeki çalışma koşullarına ilişkin anlatıları örgütsel yapı, akademik kültür, uluslararasılaşma faaliyetleri ile bireysel birtakım etkenleri içermektedir. Araştırma bulguları yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye'de çalıştıkları üniversiteler ile akademik kültürüne alışkın oldukları üniversitelerin yapısal ya da kültürel açıdan benzerlik gösteren kurumlarda daha az zorlandıklarını göstermektedir. Özellikle vakıf üniversitelerinin ABD'deki mesleki koşullarla eş değer olanaklar sunması ve örgütsel yapılanmasını benzer şekilde tasarlamış olması yabancı uyruklu öğretim elemanları için kolaylaştırıcı bir etken olmuştur. Bu üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları Türk yükseköğretim kurumlarının dünyanın herhangi bir yükseköğretim kurumundan farklı olmadığını belirtmişlerdir. Luchinskaya ve Ovchynnikova (2011) benzer bulgular ortaya koydukları çalışmalarında Bologna Süreci ve beraberindeki standardizasyonun Rusya ve Ukrayna için ortak hedefler ortaya koyabildiğini ifade etmişlerdir. Gibbs (2012) küresel dünyada başarılı olabilmenin koşullarını standartlara sahip olmaya bağlamaktadır. Bu standartlar dünyayı anlamamıza, müdahale edebilmemize, karşılaştırmalar yaparak iletişim halinde olmamıza ve değerlendirmeler yapabilmemize olanak sağlamaktadır. Gibbs bu şekilde yükseköğretim kurumlarının niteliği ortak bir değer haline getirebileceğini, ulaşılabilir bir hedef olarak görebileceğini ve iş birliği zemininde çalışabileceğini varsaymıştır. Standardizasyon ve kalite güvenceleri aracılığıyla ortak eylem planları oluşturulabilmekte ve ortaya çıkardığı neo-gönüllülük (Elken, 2017) öğretim elemanlarını küresel işgücü piyasasının gönüllü gezginleri haline getirebilmektedir.

Öte yandan ortak hedefler ve eylem planları doğrultusunda politik adımlar atılmasına karşın Türk kurumlarının örgütsel yapı ve kültürü akademisyenler için zorlayıcı olabilmektedir. Araştırma bulguları akademik ortamlardaki belirsizlik, katılık ve geleneksel yöntemlerin üniversiteleri girişimci yapıdan uzaklaştırdığını, öğrenci ve öğretim elemanlarının potansiyelini ortaya çıkararak kullanmalarına engel oluşturduğunu göstermektedir. Üniversite özerkliğini de tartışmaya açık hale getiren merkeziyetçi ve hiyerarşik yapının bilgi üretimine engel olabildiği (Özdemir, Boyacı, Kılınç & Koşar, 2019) ve üniversiteleri değişim ve gelişimden alıkoyduğu (Soyer, Özdemir & Aypay, 2015; Yilder & Codling,

2004) alanyazındaki mevcut çalışmalarla desteklenmektedir. Bürokratik kültürün şekillenmesinde etkili olan katı ve geleneksel yapının yükseköğretim kurumlarında da etkili olduğu bu araştırma bulgularıyla ortaya koyulmuştur. Bürokratik kültürün diğer faktörlerle birlikte bireylerin davranışlarını şekillendirdiği ve kurum kültürünün oluşmasına zemin hazırladığı (Güler, Demiralay & Minaslı, 2019) bilinmekte ve bu bilgiler araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının anlatılarında dikkat çeken bir diğer bulgu örgütsel zorbalık kavramıdır. Bir bireye bir ya da daha çok kişi tarafından sistemli, düşmanca ve etik olmayan bir iletişim şekli olarak zorbalık iş ortamında arkadan konuşma gibi dolaylı bir eylem olarak karşımıza çıkabilirken sosyal bir reddediş ya da dışlamaya kadar gidebilmektedir (Torun, 2004). Bu araştırma bulguları, yabancı uyruklu öğretim elemanlarının bu şekilde bir zorbalığa maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Yaşanan problemler iletişim ve sosyal ağlarla ilgili, mesleki statüleri (Matthiesen & Einarsen, 2001) ya da ırkçılık ile ilgili olabilmektedir. Bu tür zorbalıkla baş edebilecekleri sendikal ya da sosyal desteği bulamayan öğretim elemanlarının verimlilik kaybı, iş bırakma eğilimi, tükenmişlik, örgütsel bağlılığın azalması, yaptıkları işin niteliğinde düşüş gibi birçok duygusal ve fiziksel sorunlar yaşayabildikleri ortaya koyulmuştur. Güler vd. (2019) örgütte destek kültürünün artmasıyla yeni, bu araştırma bağlamında yabancı uyruklu, üyelerin kendilerini güçsüz, zayıf, yalnız ve soyutlanmış hissetmelerinin önüne geçebileceğini belirtmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğretim elemanları yaptıkları değerlendirmeler ve karşılaştırmalar sonucunda Türk yükseköğretim sistemine zarar veren güçlü etkenleri etik ve mesleki ihlaller olarak tanımlamışlardır. Alanyazında öğretim elemanlarının etik davranışları sınıf içi etik davranış, çıkara dayalı ilişki, mesleki sorumluluklar, flört/cinsel taciz ve sınıf dışı ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Özcan & Balyer, 2012). Bu araştırma kapsamında görüşülen yabancı uyruklu öğretim elemanları, Türk meslektaşlarının öğrencilerinin kopya çekmesi ve intihale başvurmaları halinde kendilerine göre daha az caydırıcı yöntemler kullandıklarını belirtmektedirler. Sınıf içi uygulamalarda geleneksel öğretme yöntemlerine bağlı kaldıklarını ve değişime karşı dirençli olduklarını vurgulamaktadırlar. Mesleki sorumlulukların çıkara dayalı ilişkilerle iç içe geçmiş olduğunu belirten yabancı uyruklu öğretim elemanları, Türk meslektaşlarını takım çalışmasına yatkın olmayan, rekabeti 'birbirinin ayağına basmak olarak algılayan', kendilerini dil becerilerini geliştirebilecekleri ücretsiz kaynaklar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ahlaki süreçlerin ve etik ilkelerin

öğrenilmesi ve uygulanmasında öğretim elemanları önemli bir rol oynamaktadır (Lumpkin, 2008) bu nedenle adil davranışın geliştirilmesi, mesleki sorumluluk ve sınıf içi/dışı etkinlikler gibi bireysel davranış kalıplarının doğrudan yükseköğretim sistemi üzerinde etkili olduğu söylenebilmektedir. Türk üniversitelerinde yürütülen başka bir araştırma da akademik yükselme ölçütlerini karşılamakta yetersiz kalan öğretim elemanlarının etik ihlaller yoluna başvurarak haksız unvan elde ettiklerini ortaya koymaktadır (Varol & Şeker, 2008). Bu ihlallerin bertaraf edilerek adil bir yükselme sistemine sahip olmak Türk yükseköğretim sisteminin niteliğini artırabilecek, rekabeti istenen alana taşımayı başarabilecektir.

Katılımcıların anlatıları doğrultusunda varılan bir başka sonuç ise yabancı uyruklu öğretim elemanlarının uluslararası yayın, konferans, sempozyum, proje ve işbirliklerine doğrudan katkı sağladığıdır. Sosyal ağ ve geçmiş yaşantıları sonucunda edindikleri birikimleri Türkiye'ye taşıyarak ortak yayın, konferans ve projeler düzenlemekte gönüllü ve istekli oldukları tespit edilmiştir. Ancak örgütsel destek bulamayan, zorbalık, yalnızlık, dışlanma gibi olumsuzluklardan en az birini tecrübe eden yabancı uyruklu öğretim elemanlarının bu ortaklıkları kurmaktan vazgeçtiklerini söylemek mümkündür. Bir diğer etken ise yaş faktörüdür. Türkiye'de kalma süreleri yirmi yılın üstünde olan öğretim elemanlarının tükenmişlik yaşadıklarını ve gelecek planlarında kariyerleri yönünde bir kestirimde bulunmadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular Selvitopu ve Aydın (2018) tarafından ortaya koyulan akademik personelin uluslararasılaşma sürecine doğrudan katkıda buldukları bulgusuyla örtüşmektedir. Çalışmalarında yurt dışında öğrenim gören ya da uluslararası hareketlilik deneyimi olan öğretim elemanlarının süreçte etkin bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Doyle'nin (2013) uluslararası hareketlilik deneyimi olan ve olmayan öğretim elemanlarını karşılaştırdığı bulguları da ilk gruptaki öğretim elemanlarının daha geniş ve farklı bir bakış açısına sahip olmalarının yanı sıra öğretme, araştırma ya da hizmet şeklinde daha fazla uluslararası bağlantı kurma eğilimde olduklarını göstermektedir. Gerek bireysel gerekse kurumsal anlamda iki yönlü bir gelişim sağlayan uluslararasılaşma motivasyonu, kurumun amaç ve politikalarına hizmet ettiği gibi akademik personelin amaçlarıyla da uyumlu hale geldiğinde izlenen politikalar başarılı olabilmektedir (Friesen, 2012; Selvitopu & Aydın, 2018; Stohl, 2007). Farklı uluslardan bir araya gelen öğretim elemanlarının uluslararasılaşma faaliyetlerine ilişkin algıları ve farkındalıkları olumlu yönde değişmekte, bireyleri bir araya getiren ortak hedefler eğitimin niteliği üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Dunn & Wallace, 2004). Bu nedenle uluslararasılaşma hedefleri politik bir

hedef olarak kâğıt üstünde kalmamalı, yabancı uyruklu olsun ya da olmasın akademik ve idari personele amaçlar ve eylem planları açıkça anlatılmalı, ortak hedefler belirlenmelidir. Zira son yıllarda dünya sıralamalarının da etkisiyle farkındalığın yükseldiği ve nitelikten çok niceliğin yüceltildiğine ilişkin bulgular alan yazında yer bulmaya başlamıştır (Selvitopu & Aydın, 2018). Bu araştırma bulguları da benzer şekilde sunulan ders içeriğinin ve eleştirel düşünme becerilerinin üniversitelerin uluslararasılaşma faaliyetleri için yeterli olmadığı bulgusunu ortaya koymuştur. Yabancı uyruklu akademisyenlerin birçoğu reklam unsuru olarak kullanılmalarından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Diğer taraftan uluslararası öğrencilerin üniversitelerine kaydolmasındaki asıl etkenin sunulan dersler ya da yabancı uyruklu öğretim elemanlarının değil öğrencilerin maddi durumu olduğu da anlatılarda yer alan değerlendirmeler arasındadır. Akademik ve sosyal kültürün bir uzantısı olarak uluslararasılaşma faaliyetlerini yürüten üniversiteler ile niceliğe odaklanan üniversiteler arasındaki fark bu sebeple iyice açılmıştır. Marginson'un (2004) ifadesiyle güç mesafesini artırarak, kazananın her şeye sahip olduğu bir sistem kuran piyasa, Amerikan üniversitelerini elit hale getirerek, hiyerarşiyi eğitim ve topluma yayarak daha maddi bir boyut kazanmış; ulusal ve küresel anlamdaki politikaların yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmıştır.

Son olarak Türk üniversitelerinin akademik kültür ve uluslararasılaşma faaliyetlerine odaklanan değerlendirmelerinde katılımcıların neredeyse tamamı İngilizcenin öğretim dili olması ile ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir. Günlük hayatta da İngilizceyi kullanan katılımcılar öğrenci, öğretim elemanı ve idari personel açısından İngilizce kullanımının birtakım sorunlara yol açabildiğini belirtmektedirler. İlk olarak İngilizce yeterlik düzeyi öğrencileri, meslektaşları ve idari personel ile iletişimlerinde yabancı uyruklu öğretim elemanları için zor zamanlara neden olmuştur. Katılımcılar, kelime seçimlerini öğrenci ve çalışma arkadaşlarının dil yeterliklerine göre yeniden düzenlemek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun kaynağı olarak merkezi sınav sistemi ve öğrencilerin düşünce sistemi, dil kullanımı ve mantıksal çıkarım yapma becerileri üstünde sahip olduğu olumsuz etkiden söz edilmektedir. İkinci olarak katılımcılar, Türk meslektaşlarının da dil yetersizliklerinden ötürü kendilerinden uzak durduklarını ya da ücretsiz bir konuşma pratiği olarak kullandıktan sonra görüşmek istemediklerini belirtmişlerdir. En büyük dil engeliyle karşılaşılan mecralar ise idari personel, web sayfaları ve resmî belgeler olarak bulgulanmıştır. İngilizce konuşamayan idari personelin yönlendirdiği belgeleri de anlamakta zorlanan yabancı uyruklu öğretim elemanları, web sitelerinin ikinci ya da üçüncü

bağlantıdan sonra bütün sayfanın Türkçe olduğunu belirtmektedirler. Bulgular yükseköğretimde İngilizcenin iletişim dili olması için öğrenciler, öğretim elemanları ve kaynaklarla ilgili çalışmalar yürüten Macaro, Curle, Pun, An ve Dearden'in (2018) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının anlatılarına ilişkin bulgular uluslararasılaşma ile örtüşen hareketlilik, yeterlik, kültürel yapı ve süreç (Selvitopu & Aydın, 2018) yaklaşımlarıyla ele alınabilmektedir. Katılımcıların bir kısmı Türkiye'yi yeni evi olarak görürken diğerleri için geçici bir durak anlamına gelmektedir. Katılımcılar, mesleki gelişimlerini gözeterek giriştikleri hareketlilik sürecinde desteklendikleri koşullarda verimli olabilmektedirler. Yeterlikleri çalıştıkları üniversite ile uyumlu hale geldiğinde bireyler uluslararasılaşmanın etkin aktörleri haline gelebilmektedir. Bu noktada akademik kültür etkili olmaktadır. Bireylerin kapasitesini geliştirmeye yönelik olanaklar sunan, kabul edici, hoşgörülü ve işbirlikçi bir akademik ortam sunabilen yükseköğretim kurumları bünyelerindeki öğretim elemanlarının akademik gelişimine destek olduğu gibi kurumsal hedeflerini de gerçekleştirebilmiştir. Oluşturdukları çok kültürlü akademik ortamlarla bu üniversiteler küresel alanda da görünür hale gelebilmişlerdir. Knight (1994) uluslararasılaşmanın anlaşılması için süreç yaklaşımını önermektedir. Yükseköğretim kurumlarının kurumdan kültüre, kültürlerarasından küresel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiğini belirten Knight gibi bu araştırma bulguları da yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sürecin tüm boyutlarından doğrudan etkilenen uluslararası etkin aktörler olduklarını göstermektedir. Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası öğrenci ve öğretim elemanlarına ev sahipliği yapmaya hazırlıksız olmaları ve yükseköğretimin uluslararasılaşması ile ilgili yanlış varsayımlara sahip olmaları (Gültekin, 2020) uluslararasılaşma sürecini sekteye uğratabilmektedir.

Türkiye'deki Sosyal Yaşama İlişkin Değerlendirme ve Öneriler

Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkiye'deki sosyal yaşama ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri alan yazındaki kültürleşme (Berry, 1997) (acculturation) ve göç sistemleri teorileriyle (Wallerstein, 2004) açıklanabilmektedir. Kültürleşme teorisi bireyin içinde bulunduğu yeni topluma karşı yaklaşımını da içeren bir dizi toplumsal ve bireysel etkeni kapsamaktadır. Kültürleşme şartları, eğilimleri ve sonuçlarından oluşan teorinin ilk kısmı hedef ve kök kültürün yapısal özellikleri kadar göçmen grubun yapısı ve bireysel özellikleri de içinde almaktadır. Eğilimler basamağında bireylerin hedef ülke kültürünü benimsediği ya

da kök ülkelerinin kültürüne sıkı sıkıya bağlı oldukları görülmektedir. Bu iki boyut kültürleşme sonuçlarını meydana getirmektedir. Psikolojik iyi oluş, kök ya da hedef kültürde yeterli hissetmelerini doğrudan etkileyen bu boyutlar bu araştırma bulgularıyla da doğrulanmaktadır. Katılımcıların anlatıları kültürleşme koşulları başlığı altında hedef ve kök ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkların kültürleşmeye ilişkin stratejilerini fazlasıyla etkilediğini ortaya koymaktadır. Benzer kültürlerden (Cezayir, Şili, Mısır vb.) Türkiye'ye göç eden katılımcılar uyum sağlama, arkadaş edinme, yardım isteme ve Türkçe konuşma konularında kültürlerarası benzerliklerin avantajından faydalanmaktadırlar. Ancak daha farklı kültürlerden (ABD, İngiltere, Japonya vb.) Türkiye'ye gelen katılımcılar için hedef dilin öğrenilememesi başta en büyük problem kaynağı olarak algılanırken milliyetçilik, ayrımcı söylemler ve toplumun kadına verdiği değer toplumsal kültürün sorun yaratan diğer alanları olarak ortaya koyulmuştur.

Şekil 6. Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanları için kültürleşme başlıkları

Türkiye'de Yaşayan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanları için Kültürleşme Başlıkları	
Kültürleşme Koşulları	
	Kök Ülke (Farklı Kültürler) Kültürlerarası farklılıklar Ayrımcılık Milliyetçilik Davranışlar Kök Ülke (Benzer Kültürler) Kültürel benzerlikler Yardımlaşma
Kültürleşme Eğilimleri	Hedef kültürü benimseme Kök kültürü sürdürme Sınırlı benimseme
Kültürleşme Sonuçları	Olumlu duygular – kalma kararı Olumsuz duygular – gitme kararı Hedef kültürde yeterli hissetme Sınırlı bir çevreye aidiyet

Şekil 6'da da belirtilen kültürleşmenin ikinci boyutu kültürleşmeye ilişkin eğilimleri içermektedir. Yine bu noktada da benzer kültürlerden gelen katılımcıların Türk kültürünü daha kolay benimserken kültürel farklılıkların uyumun önünde engel olabildiği göze çarpmaktadır. Bu bölümde dikkate değer başka bir bulgu da katılımcılardan birkaçının kök

kültürüne hissettiği yabancılaşmayı dile getirmeleridir. Her iki kültürü de tanıyan bireyler olarak karşılaştırmalı bir değerlendirme yapmaları istendiğinde kök kültüre dair hâkimiyetlerinin azaldığını belirtmişlerdir. Sonraki kuşaklara aktarılan bir düzenin içine doğan insan, devraldığı kültür mirasını değiştirip artık uzak olana yabancılaştırarak kültürün yeniden üretimini sağlamakla (Kiraz, 2015) yükümlüken katılımcıların hissettikleri eksik kalmışlık hissi ve yabancılaşma anlaşılabilir.

Sınırlı benimseme kavramı, Türk kültürüne adapte olurken kök kültüründen de kopmayan katılımcıları tanımlamak için Berry (1997) tarafından belirlenen eğilimlere üçüncü bir alternatif olarak kullanılmıştır. Kendilerini sınırlı bir çevrede, daha çok kendi dili ve kültürünü yaşayan, ‘baloncuk’ içindeki katılımcıların eğilimleri bu grupta düşünebilir. Hedef kültüre karşı herhangi bir önyargıya sahip olmayan bu katılımcılar için toplumsal yaşam kendileri gibi olan bireylerle sınırlıdır. Bu enformel sosyal ağlar göç sistemleri kuramına göre göçmenliğe dair bir durum ve göçmenler arası iletişimin tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortak sosyal ve kültürel sermayenin bir araya getirdiği sosyal gruplar olarak da değerlendirilen (Çağlayan, 2006) bu baloncuklar sağır kültüre de benzetilebilir. Bu kültürde sağırlık, kültürel ve dilsel azınlıkta olmaktan duyulan hoşnutluk ve gurur anlamına gelmektedir (Ladd, 2003). Bahsi geçen sınırlı benimseme hali, alan yazında göçmen ilişkiler ağı olarak da ele alınmıştır (Abadan-Unat, 2002) göçmenlerin kök ülkeleri ile hedef ülkelerindeki eski göçmenler, yeni göçmenler ve göçmen olmayan kişiler arasında ortak köken, soydaşlık ve dostluk bağlarından oluşan kişiler arası bağlantılar kurabilmektedir. Ortak bir bağ yaratılırken bireyleri içinde buldukları toplumdan yalıtın, kendi grubunun içine kapatan (Yalçın, 2004) yoğunlukta bir deneyimin Türkiye’de bulunan Arap kökenli öğretim elemanları arasında yaygın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak sosyal ağlar ya da hedef kültür ayırt edilmeksizin belli bir topluluğa hissedilen aidiyet ve Türkiye’deki sosyal yaşama dair olumlu ya da olumsuz düşünce ve deneyimleri yabancı uyruklu öğretim elemanlarının gitme/kalma kararlarında etkili olmaktadır.

Türkiye’nin Ekonomik ve Politik Koşullarına İlişkin Değerlendirme ve Öneriler

Göç çalışmalarında ekonomi, politik ve sosyal faktörlerin zaman zaman biri diğerinden öne çıkmakla birlikte birbiriyle ilintili, iç içe geçmiş faktörler olduğu bilinmektedir. Gerçekleştirdikleri dönemin ekonomi – politiklerinden etkilenecek bu çalışmanın bulgularını içine alan göçler neo-klasik, dünya sistemleri ve küreselleşme teorileriyle ele

alınabilmektedir. Araştırma bulguları Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının bir kısmı ekonomik durumlarına ilişkin olumlu ifadeler kullanmış olmasına karşın büyük bir çoğunluğu iç içe geçmiş politik ve ekonomik olumsuzluklardan söz etmiştir. Göç ettiği ülkenin (bu araştırma bağlamında Türkiye) siyasi ortamı hakkında konuşmama ilkesine sahip olan öğretim elemanları bulunmaktadır. Anlatılarına ekonomik ve politik etkenleri dâhil eden öğretim elemanları ise karşılaştırmalar yaparak YÖK politika ve uygulamalarını değerlendirmişler ve Türk yükseköğretim kurumlarının tanıtım faaliyetleri ve markalaşma süreçlerini nicel faktörlere indirgeyen bir yaklaşım içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının 1960’lı yıllarda ortaya atılan neo-klasik göç teorisinin öngördüğü gibi bölgeler arası ekonomik eşitsizliklerin neden olduğu arz – talebi dengelemek (Güllüpinar, 2012) adına yapılmadığı görülmektedir. Türkiye’de kalmalarının nedeni birçok akademisyen için ekonomik değildir. Gibson ve Mckenzie (2012) tarafından Gana, Mikronezya, Yeni Zelanda, Papua Yeni Gine ve Tonga’da beyin göçünün etkilerini inceleyen araştırma bulguları beyin göçü sebebinin bireylerin maddi kazançlarında yaklaşık 1,5 milyon dolara kadar artış meydana getirdiğini belirtmektedir, ancak bu sonuç bu araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Katılımcıların çoğu kök ülkesindeki ekonomik koşulların gerisinde olduklarını belirtmektedirler. 15 yıldan daha uzun süredir Türkiye’de yaşayan öğretim elemanlarının 1970’lerde ortaya çıkan merkez – çevre yönündeki hareketliliği açıklayan dünya sistemleri teorisiyle benzer doğrultuda hareket ettiğini kısmen söylemek mümkündür. Kısmen olmasının nedeni, Türkiye’nin kişi başı milli geliri kendisinininkinden yüksek olan ülkeler ile yükseköğretimde hareketlilik bağlamında kurduğu ilişkiler şeklinde belirtilen merkez – çevre sürecine dâhil olması ve bu dönemde Türkiye’ye göç eden akademisyenlerin buldukları üniversitelerde idari görevler alarak ya da yeni kürsüler açarak bilgi üretimini farklılaştırmalarından kaynaklanmaktadır. Ancak 1990’lı yıllarda gündeme gelen ekonominin küreselleşmesi ve artarak gelişen uluslararası iletişim ve ulaşım araçları göç sürecini karmaşıklştırmış ve kültür, aileler, etnik gruplar ve ilişki ağlarının da göç analizine katılmasını öngören yapısal faktörlerin düşünülmesini gerektirmiştir (Güllüpinar, 2012). Araştırma bulguları, Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının küreselleşme bağlamında ele alınması gerektiğini göstermektedir. Çünkü katılımcılar aile yaşamları, değerleri, Türk toplum yapısı, siyaset geleneği, örgütsel yapı ve Türkiye’nin bölgesel ve küresel rollerine ilişkin bir dizi değerlendirmede bulunmuşlardır. Karşılaştırmalı

değerlendirmelerinde katılımcıların kalma ve uyum davranışlarının Türk toplumunun dil ve kültür düzeyiyle paralellik gösterdiği görülmektedir. (Kurtuluş, 1988) da yabancı dil bilgisi ve aşına olunan kültürlere göçmenlerin daha kolay uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Yabancı bir ülkede kalmanın bir diğer sebebi kök ülkedeki siyasal duyarsızlık, ücretlerin düşük ve iş olanaklarının sınırlı olması (Tansel ve Gungor, 2006) bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Atmaca (2020) da benzer sebeplerin Türkiye’de bulunan lise öğrencilerinin göç etme eğilimde olmasını açıkladığını savunmaktadır.

Katılımcıların Türk yükseköğretim sisteminin ekonomi – politiğine ilişkin değerlendirmeleri ağırlıklı olarak YÖK politikalarına ilişkindir. Katılımcılar, özellikle beşerî bilimler alanında çalışan akademisyenler için Türk yükseköğretim sisteminin geliştirici olmadığını belirtmişlerdir. Araştırma verilerinin Covid 19 salgın döneminde toplanmış olması görüşlerinin negatif duygularla desteklenmesine neden olmuştur. Evvelce yüz yüze katıldıkları etkinliklere bu defa çevrimiçi devam edebilen öğretim elemanları Türkiye’de geçirdikleri zamanı bir kayıp olarak görebilmişlerdir. Bu durum, bedensel olarak hareketliliğin gerekmediği ya da sanal katılım yoluyla hareketliliğin sağlanabildiğini bulgulayan Storme, Faulconbridge, Beaverstock, Derudder ve Witlox'un (2017) bulgularıyla eşleşmektedir. Diğer yandan, Hollanda ve Danimarkalı öğrencilerle yürütülen çalışmada, uluslararası hareketliliğe katılan ve katılmayan öğrencilerin erken kariyer avantajlarında herhangi bir farklılığa rastlanmadığı ortaya koyulmuştur (Van Mol, Caarls, & Souto-Otero, 2021). Araştırmaların elde ettiği ortak bulgular akademik hareketliliğe ilişkin yaklaşımları şekillendirebilecek bir tartışmaya gereksinim olduğunu göstermektedir.

YÖK politikalarına ilişkin diğer olumsuzluk ve eksiklikler kadınların yönetime katılım oranının düşük olması, performans değerlendirme sisteminin bulunmaması, YÖK’ün yükseköğretim gerçeklerinden uzak olması ve emeklilik planı olarak belirtilmiştir. Şeremet (2015) yabancı öğretim elemanı istihdamına ilişkin iyileştirme çalışmalarının önündeki engelleri benzer şekilde mevcut yönetmeliklerdeki eksiklikler ve uygulanmayan maddeler olarak değerlendirmektedir. Omiteru, Martinez, Tsemunhu, & Asola (2018) tarafından yürütülen benzer bir araştırma bulguları da yabancı uyruklu öğretim elemanlarının politik ve kültürel yapıdaki benzer olumsuzluklardan şikâyet ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların anlatılarında vurguladıkları bir diğer boyut üniversitelerin tanıtım faaliyetleri ile ilgilidir. Yükseköğretimin küreselleşmesini yakından ilgilendiren tanıtım faaliyetlerinin küresel boyutta yapılması gerektiği bu araştırma bulguları arasındadır. Özellikle komşularından dolayı, Türkiye adının savaş çağrışımı yaparak güvenlik kaygıları

oluşturduğu ve dünyanın Türkiye eğitim sistemine ilişkin kapsamlı bir fikri olmadığı araştırma bulgularındandır. Katılımcılar, bu yönde yoğunlaşması gereken tanıtım faaliyetlerine öncelik verilmesini önermektedirler. Öz ve Laloğlu (2018) Suriyeli akademisyenlerin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında, Türkiye'nin yakın sınır komşularından biri olan Suriye'de dahi Türkiye'nin eğitim sistemine ilişkin bilgi sahibi olunmadığını ve savaş nedeniyle bu üniversitede bulduklarını dile getirmişlerdir. Olds'un (2007) Singapur'u eğitim merkezi haline getiren tanıtım stratejilerini incelediği çalışmasında da belirttiği gibi yabancı uyruklu öğretim elemanlarına ev sahipliği yapılması ve onları destekleyen programların yürürlüğe konması üniversitelerin tanıtımında önemli bir rol oynamaktadır.

Türkiye'nin Beyin Göçü Politikalarına İlişkin Tartışma

Bu bölümde Türkiye'nin yükseköğretimde beyin göçü çalışma ve hedeflerini ortaya koyan en detaylı ve güncel politik belgelerden biri olan yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesinde (YÖK, 2017) yer alan yabancı uyruklu öğretim elemanları ile ilgili alan yazın karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Bu belge, yabancı uyruklu öğretim elemanı istihdamını uluslararasılaşma stratejilerinden biri olarak ele almaktadır. İleri gitmeyen geri kalır (Qui non proficit, deficit) felsefesiyle küreselleşmenin hızına ayak uydurmaya çalışan Türk yükseköğretim sistemi yabancı uyruklu öğrencileri, öğretim elemanları, destekleyici politika ve burslarla gelen tanıtım faaliyetlerini uluslararasılaşmanın ayrılmaz bir bütünü olarak görmektedir. Politika belirleyiciler, hükümetler ve üniversite yönetimleri bu araştırma kapsamında sunulan akademik, ekonomik, kültürel/sosyal ve politik gerekçelerle yükseköğretimin uluslararasılaşması faaliyetlerine yön vermektedir (Knight, 2008). Aynı kapsam ele alınan beyin göçünün kazanımları uluslararasılaşma hedef ve sonuçları benzerlik göstermekte, ilki ikincisinin en önemli bileşeni olarak alan yazında yer almaktadır. Akademik olarak yabancı uyruklu öğretim elemanları buldukları ülkeye şu şekillerde katkı sağlamaktadır: öğretim ve araştırmalara çok kültürlü bir boyut katarak, eğitimde niteliğe doğrudan katkı sunmaktadır. Buna ek olarak en iyi üniversite sıralamalarında niceliksel olarak daha fazla yabancı uyruklu öğretim elemanına ev sahipliği yapmak üniversiteler için daha fazla puan alması ve rekabet gücünün artması demektir (Ergin, 2015; Seggie & Ergin, 2018; Teichler, 2009). Ancak alan yazın ve YÖK belgelerinde yabancı uyruklu öğretim elemanlarına ilişkin daha çok çalışma ve veriye ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye çekilmesine ilişkin daha yoğun bir çaba dikkatleri çekerken akademisyenler için yeterince çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. *“Uluslararası öğretim elemanları hareketliliği ve varlığı hususu her ne kadar uluslararası öğrenci hareketliliği ve mevcudiyeti kadar yakından takip edilmese de, son yıllarda bu konu üzerinde bazı çalışmaların yapıldığı bilinmektedir.”* (YÖK, 2017). Toplam sayıları YÖK verilerine göre 2017'de 150 bin olan öğretim elemanının 2886'sı (%1,9); 2021'de yaklaşık 183 bin öğretim elemanının 3306'sı (%1,8) yabancı uyruklulardan oluşmaktadır (YÖK, 2021). Mevcut yasal düzenlemelerin toplam kadronun ancak %2'si oranında yabancı uyruklu öğretim elemanı istihdamına izin verdiği düşünüldüğünde rakamlar, belirlenen hedeflerle örtüşmektedir. Ancak son beş yıldaki düşüş dikkat çekmektedir. Bunun sebebi uzun süre Türkiye'de kalan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türk vatandaşlığı almış olması ya da Türk yükseköğretim sistemindeki yapısal sorunlar olabilir. Diğer yandan alan yazında öğretim elemanlarının uluslararasılaşma sürecinde oldukça önemli, kilit bir rol üstlendiği görülmektedir. Çin'de yapılan bir araştırma (Li, Khattak & Jiang, 2021) bulguları öğretim elemanlarının süreçteki rolüne ilişkin bu araştırma bulgularıyla da desteklenen kapsamlı sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre öğretim elemanlarının yaklaşım, mantık, rol, katılım ve motivasyonları doğrudan kurumsal ve ulusal politikalardan etkilenmektedir. Uluslararasılaşma kavramının öğretim elemanlarındaki çağrışımı her iki araştırmada da bilimsel etkinlikler, açık fikirlilik ve kültürlerarası iletişim olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğretim elemanları kendilerinden beklenen role ilişkin görevlerini itici güç, rol model olma, ülkeler arası irtibat kurma ve iş birliğini koordine etme olarak algılamaktadır. Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının ders içeriklerini zenginleştirerek, öğrencilerin becerilerini artırarak yeterliklerine ilişkin inançlarını artırarak da uluslararasılaşma faaliyetlerinin niteliğini artıran temel bir rol üstlendiklerini söylemek mümkündür. Bu nedenle, Türk yükseköğretim sistemi mevcut mevzuatında yer alan %2 sınırı, üniversitelerin uluslararasılaşmasının önünde engel teşkil edebilmektedir.

Küreselleşme ile daha yoğun bir şekilde duymaya başladığımız işgücünün serbest hareket edebilmesi ve nitelikli işgücüne duyulan talep ülkemizin uzun vadedeki hedeflerini düzenleyen kalkınma planları kapsamında da ele alınmaktadır. Gereksinim duyulan alanlar öncelikli olmak üzere Türkiye'ye beyin göçünün teşviki ve ülkenin eğitim ve sağlık alanlarında çekim merkezi haline gelmesi 10 ve 11. Kalkınma Planlarında stratejik hedefler kapsamına alınmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Hareketliliği destekleyen bu tür hedef ve politikalarla hedeflenen hareket halindeki bireyi yüceltmekten ziyade istenen

hareketliliği yaratabilmek için güç ve politikayla desteklenmiş bir uygulama alanı oluşturabilmektir (Hannam, Sheller & Urry, 2006). Fahey ve Kenway'ın de eklediği gibi politika ile belirlenmiş yolu izlemek akademik hareketlilik için bir çerçeve çizilebilme, belli alanlarda odaklanmayı sağlayabilmekte ve akademik bilgi üretilen alanların içinde/arasındaki dolaşımı mümkün kılmaktadır. Bunu yaparken hareketliliği bilgi transferi ve ekonomik faydacılığa indirgemeden, beyin gücünü kayıp ya da kazanç olarak görmeden, yeni kimlik, alan ve iyileştirmelere katkısı göz önünde bulundurulmalı ve epistemolojik, ontolojik ve etik olarak derinlik kazandırılmalıdır (Fahey & Kenway, 2010).

Yükseköğretimin uluslararasılaşması belgesinde dikkate değer bir diğer başlık öncelikli alanlardır. Bu alanlar ve iş birliği hedeflenen ülkeler maddi destekleri çeşitlendirebilmekte ve Türkiye'nin bölgesel bir güç olma yolundaki çabalarını görünür kılmaktadır. Verilen hükümet bursları ile uluslararasılaşma politikalarını ilişkilendiren Mohammed (2017) politikaların yaygınlaştırılmasında ve rekabet gücünün artırılmasında burs miktarı ve çeşitliliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Subbotin ve Aref (2020) akademik hareketlilik faaliyetlerinde çalışma alanının önemine vurgu yaparak, ülkenin gereksinim duyduğu alanlarda bilim insanlarının hükümet politikaları ve uluslararası hareketliliğin sınırlarıyla doğrudan ilgili olduğunu etmektedir.

Son olarak Türk yükseköğretim sisteminde beyin göçünün milliyetçi yaklaşımla ele alındığını söylemek mümkündür. Akademik hareketlilik hükümet politikaları ve burslarıyla sınırlandırılmakta ve milli fayda sağlama yönünde adımlar atılmaktadır. Ulusal öncelikli alanların belirlenmesi, Türk yükseköğretimin tanınırlığının artırılması ve Türkiye ve çevresinin ihtiyacı olan insan gücü alanlarına yatırım yapılması Türk yükseköğretim sisteminin akademik hareketlilik kavramına milliyetçi bir bakış açısı eklemektedir. Benzer politik çerçeveye sahip olan Avustralya'da da artan uluslararasılaşma talep ve çabalarına karşın politik belgelerin milli çıkarlar ve anavatan vurgularıyla yazıldığını söylemek mümkündür (Fahey & Kenway, 2010).

Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Yumuşak Güç Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Günümüz dünya politikaları, güç kavramının yeniden sorgulandığı, karşılıklı bağımlılığın giderek yaygınlaştığı bir düzeni ifade eden küreselleşme ile şekillenmektedir. Sert kuvvetin azalan etkisi siyasi, toplumsal ve ekonomik alanları içine alan yeni bir çevre ihtiyacı doğurmuştur. Bu çevre karşılıklı bağımlılık ve demokratik değerler ile karakterize

edilmektedir (Gallarotti, 2011). Sert güçte doğrudan ya da zorla yaptırım gücünün kaynağını oluşturan somut kaynakları, yumuşak güçle politika, nitelik çalışmaları ve etkinlikler yoluyla işlenir ve ülkeler arası bir sempati oluşturmayı hedeflemektedir. Gücün geleneksel tanımı bir topluma zorlama olmaksızın yapmayacağı işleri yaptırmayı içermektedir (Dahl, 1961). Yumuşak güç tanımını ortaya çıkaran ayrılık buradan kaynaklanmaktadır. Yumuşak güç, hedef belirlemede, bu gücü uygulayanların diğer ülkelere yapmalarını istediklerini eylemler için uygun zeminler hazırlayarak çatışmayı azaltmaktadır (Gallarotti, 2011). Uygun zeminleri yaratmak için ülkeler ve bağlı oldukları topluluklar demokratik, şeffaf ve işbirlikçi ortamları hızlandıran politik önlemler almışlardır. Karşılıklı bağımlılığın giderek arttığı böyle bir ortamda sert güç, savaş ve zorlayıcı faktörlerin temsilcisi olmak ülkelere geçmişte olduğu gibi güç kazandırmamış, aksine bu ülkeler kendi kendilerine ceza veren, 'küresel bencil' (Fahey ve Kenway, 2010) ülkeler olarak etiketlenmişlerdir. Özetle, dünyadaki güç algısının zoraki eylemlerden gönüllü eylemler yönünde bir değişim yaşadığını söylemek mümkündür.

Gücün anlamı değişirken aktörleri de beraberinde değişmektedir. Geleneksel olarak askeri gücü elinde bulunduran hükümetler gücün sahibi ve uygulayıcısı iken bugün gelinen noktada kültür, siyaset ve politikalarla birlikte bireyler dahi yumuşak güç aktörü olarak düşünülmektedir (Nye, 2005). Dolayısıyla 'kalpleri ve beyinleri kazanmanın' en bilinen ve uygulanabilir yöntemi eğitim politikalarını düzenlemektedir (Yang, 2007). Akademik hareketlilik ve değişim programlarının sıklıkla uygulandığı yükseköğretim kurumları, güncel politikaların izinde bilgiye dayalı ekonomilerin yumuşak gücü elinde tuttuğu bir ortamda kilit bir önem arz etmektedir. Üniversiteler arası iş birliği ve ortaklıkların taraf ülkelere istikrar ve medeniyet getirdiği yükseköğretim çalışmalarında sıklıkla dile getirilen bir gerçektir (Jia Li, Dong & Li, 2019; Wagner, 2005; Yang, 2007). Yang (2010) yumuşak gücün iki yolla uygulanabileceğini belirtmektedir: yüksek ya da alçak hedefler yoluyla. Yüksek hedefler, hükümet ve sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerini ifade ederken alçak hedefler kamusal alana hitap etmektedir. Türk yükseköğretim sisteminin hedef ve stratejilerini içeren uluslararasılaşma belgesi (YÖK, 2017b) incelendiğinde yumuşak güç hedeflerinin yüksek hedefler olduğu ve anlaşma, iş birliği ve ortaklıkların henüz hükümet politikaları düzeyinde ele alındığı görülmektedir. Türk yükseköğretim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini mevcut olanaklar dâhilinde sunan uluslararasılaşma belgesi stratejik hedefler için politik gereklilikleri yerine getirerek yükseköğretimi sayesinde Türkiye'yi çekim merkezi haline getirmeyi hedeflemektedir. Buna göre Türk yükseköğretimi güçlü kılan

yönlerin başında üniversite ve program sayısının çokluğu gelmektedir. Yükseköğretim sistemimizin AYA'nın bir parçası olması, üniversite kentlerinin kültürel çeşitliliği, ulaşım kolaylığı, Türk dünyası için dil kolaylığı, Arap ve İslam dünyası için kültürel yakınlık ve yabancılara Türkçe öğretiminde yeterli kapasiteye sahip olunması yükseköğretim sistemimizin güçlü yönleri olarak ele alınmaktadır. Sistemin zayıf yanları yükseköğretim kurumlarına erişmekte yaşanan güçlükler, yabancı dilde program sayısının yetersiz olması, barınma olanakları, uluslararası öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili altyapı yetersizlikleri, kurumsal yapılanma, yabancı dil konuşabilen akademik ve idari personel sayısındaki yetersizlik ile tanıtım ve markalaşma çalışmalarının yetersizliği olarak analiz edilmiştir. GZTF analizinde sunulan güçlü ve zayıf yönler, bu araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğretim elemanları tarafından da dile getirilmiştir. Türkiye'nin bulunduğu bölgedeki istikrarsızlık güvenliğe ilişkin olumsuz bir algı yaratmakta ve bazı üniversite diplomalarının denkliği bulunmamaktadır. Yükseköğretimin yumuşak güç olarak kullanılmasının önünde engel teşkil edebilen bu durumlara karşın yükseköğretime olan talep, maliyet olarak karşılanabilir olması, tarihi ve sosyal bağlar, burslar, bilgi ve teknolojideki gelişmeler, jeopolitik konum, uluslararasılaşma faaliyetleri, yaşam maliyetinin düşük olması, çalışma imkânı, açılım politikaları ve kolay ulaşım Türkiye'yi uluslararası hareketlilik için bir çekim merkezi haline getirebilmektedir.

GZTF analizi ve uluslararasılaşma hedefleri tablosunda oluşturulan stratejik amaç hedeflerle 2018 – 2022 zaman aralığında öncelik verilmesi planlanan hedefler Türkiye'nin yükseköğretim alanında çekim merkezi haline gelmesini ve uluslararasılaşmada kurumsal kapasitenin artırılmasını sağlamaktır. Uluslararası öğretim elemanı hareketliliği ve tersine beyin göçüyle Türkiye'ye nitelikli öğretim elemanları çekilmesini öngören planlamalar bu araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında şu sonuçlar elde edilebilmektedir. Türk dünyası ve İslam ülkeleri için Türkiye bir çekim merkezi olarak görülmektedir. Kültürel bağlar ve toplumsal hayattaki beklentilerin uyuşması Türkiye'yi bu coğrafyadan gelen akademisyenler için 'uluslararası bir cennet' haline getirmektedir. Öte yandan 2013 yılına kadar istikrarsız bir coğrafyada demokratik istikrarı temsil ederek bölgesel bir güç olarak takdir toplayan Türkiye bu yıldan sonra düşünce özgürlüğünü kısıtlayan, medya sansürleri ve muhalefete kapalı yaklaşımıyla gündeme gelmiş ve yumuşak güç kullanımı aşağı yönde ilerleyen bir spirale benzetilmiştir (Çevik, 2019). Bu durum, bu araştırma bulgularıyla da desteklendiği üzere, Türkiye'nin yumuşak gücünü batılı olmayan ülkeler için kullandığını ve batıdaki uluslararası seyircileri için ortaya koyduğu çabanın azaldığını göstermektedir.

Araştırma bulguları ve politika dokümanları ışığında bu çalışma, politika yapıcı ve araştırmacılar için bazı öneriler elde etmiştir.

Politika Yapıcılar İçin Öneriler

- Ülke içinde beşerî – fiziksel sermaye dengesi kurulmalı, disiplinlerarası çalışmalar desteklenerek mezunların bilgi birikimini değerlendirebilecek istihdam koşulları yaratılmalıdır.
- Yükseköğretimin uluslararasılaşması faaliyetlerinde, herhangi bir ülkeden gelen öğretim elemanı, o ülkeden gelmek isteyen öğrenciler için referans sağlayabilen en önemli kaynaklardan biridir. Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasında öncelikli olarak belirlenen hedef ülkelerden gelebilecek öğretim elemanları, vatandaşları olan öğrencileri Türkiye'ye çekebilecektir. Bu anlamda Türkiye Cumhuriyeti hükümetleri etki alanı yaratmak istediği coğrafyadan uluslararası öğrenci davet edebilmek için öncelikle o ülkelerden gelebilecek öğretim elemanlarının istihdamına ve tanıtım faaliyetlerine yönelik faaliyetler yapılmalıdır.
- Mesafenin göç çalışmalarında önemli bir etken olduğu bilindiğinden, komşu ülkelerle yapılacak doğru ortaklık anlaşmaları, protokoller ve iş birlikleri Türkiye'ye bölgesel güç olma yolunda rekabet üstünlüğü sağlayabilecektir.
- Göçmenlerin yaşadığı toplumlarda kalkınma ve büyümenin daha hızlı olduğu bulgusu, Türk yükseköğretim sisteminin dünyayla rekabet edebilmesi için mevcut öğretim elemanının %2 oranındaki yabancı uyruklu öğretim elemanı istihdam edilmesine izin veren politikalarda iyileştirilmeye gidilebilir.
- Türkiye'de bir Arap diasporasının oluştuğu bulgularla desteklenmiştir. Bu diasporanın faaliyetleri ilgili politikalarla desteklenebilir ve göç idare merkezlerinde kapsayıcı ve sosyal yaşama dâhil olmayı kolaylaştırıcı bir program yürürlüğe koyulabilir.
- Araştırma bulguları dil yeterliğinin yükseköğretim kurumlarında oldukça önemli bir sorun olduğunu işaret etmektedir. İdari personelin hizmet içi eğitimleri, üniversitelerin web siteleri ve yönergeler iletişim dili kapsamında iyileştirilerek yeniden düzenlenebilir.
- Güvenli ve barışçıl politikaların temsilcisi olan ülkelerin daha nitelikli akademik personel ve uluslararası hareketliliğe ev sahipliği yaptığı bilinmektedir. Türkiye

Cumhuriyeti hükümetlerinin izleyeceği politikalar yükseköğretim sistemi üzerinde doğrudan etkilidir. Bu bağlamda, ülke içinde ve dışında barışçıl politikaların hayata geçirilmesi yerinde olacaktır.

- Türk yükseköğretim sistemi disiplinler arası çalışmaya müsaade etmeyen katı bir yapılanmaya sahiptir. Daha kapsamlı ve işbirlikçi bir yaklaşımla alanlar arası geçişler kolaylaştırılabilir, transfer edilebilir yeni çalışma alanları ile daha özgür bir yapıya kavuşturulabilir.
- Yumuşak gücün kontrolü tek başına hükümette olmadığından, uluslararasılaşma hedef ve beklentileri tüm paydaşların ortak hedefi haline getirilmelidir. Türk yükseköğretim sistemine ilişkin karar verme süreçlerinde tüm paydaşların eşit ve etkin rol almadığı söylenebilir. Buna istinaden yükseköğretime ilişkin karar alma süreçlerine üniversite yönetimlerinin, uygulayıcıların ve iş gücü piyasasının dahil edilmesi uygun olacaktır.
- Üniversitelerde yayın, araştırma ve topluma hizmet uygulamaları yeniden düzenlenebilir; nitelikli, disiplinler ve/ya uluslararası etkinlikleri teşvik eden politikalar yürürlüğe konulabilir.
- Tanıtım faaliyetleri ve üniversitelerin markalaşması iç ve dış politikada tutarlılıkla sağlanabilmektedir. Üniversitelerin özerliği, çalışma alanlarındaki özgürlük, köklü bir başarı kültürü ve yabancı dilin öğretim dili olarak kullanılması tanıtım faaliyetlerine yönelik politikaların da yönünü belirleyebilecektir.
- Yabancı uyruklu personelin ülke ve örgütlerine entegrasyonunu kolaylaştıran yasal düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Merkez – çevre ülkeler yaklaşımıyla ele alınan akademik hareketlilik ve beyin göçü çalışmaları çoğunlukla merkez ülkelerin bakış açısıyla ele alındığından çevre ülkelerin akademik, ekonomik, kültürel ve politik arka planını içeren daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmalar farklı paradigma ve yapılarla olursa alanyazın daha da zengin kılınacaktır; boylamsal araştırmalar gibi.
- Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının hareketliliği geldikleri ve yaşadıkları toplumsal hayata ilişkin önemli karşılaştırmalar ortaya koyabilmektedir. Toplumsal

cinsiyet eşitliğine ilişkin düşünce ve tutumlarının başka bir araştırma konusu olabileceği düşünülmektedir.

- Göçün yayılcı etkisi ve göçmenlerin buldukları ülkelerde daha girişimci olmaları bir araya geldiğinde ailelerine bu özellikleri miras bıraktıkları bulgularına ulaşılmıştır. İleriki araştırma problemleri bu türden bir kültür aktarımının mevcudiyetini ve yöntemini konu alabilir.
- Göçün yayılcı etkisi göçmenlerin kendi ülke vatandaşlarından daha fazlasının hedef ülkeye göç etmesinde önemli bir etkidir. Bedensel olarak göç etmiş olsalar da bu toplulukların diasporik faaliyetleri sürmekte ve anavatanlarının kalkınmasına destek olabilmektedirler. Bu faaliyetler genellikle göçmenlerin buldukları ülkenin daha gelişmiş olduğu durumlarda yaşanmaktadır. Ancak az gelişmiş bir ülkede yaşayan göçmenlerin diasporik faaliyetleri çalışılmaya değer başka bir konu önerisidir.
- Yumuşak gücün uygulama alanları ve göstergelerine ilişkin çalışmalar alanyazında yer alsa da yükseköğretim kurumlarının bu yönde bir güce sahip olup olmadığını ölçen bir araç bulunmamaktadır. Mikro düzeydeki değişkenlerin derinlemesine çözümlendiği boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Kök ülkeden ayrılarak yeni bir ülkede yaşamaya başlayan bireylerin kimlik inşasında değişiklik olup olmadığına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Ackers, L. (2005). Moving people and knowledge: Scientific mobility in the European Union. *International Migration*, 43(5), 99–131.
- Akçapar, Ş. K. (2006). Do brains really going down the drain? Highly skilled Turkish migrants in the USA and the 'Brain Drain' debate in Turkey. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 22(3), 79–107.
- Akiyoshi, Y. (2008). Facing crisis: Soft power and Japanese education in a global context. Y. Watanabe & D. L. McConnell. (Eds.), *Soft power superpowers: Cultural and national assets of Japan and the United States* içinde (ss. 54–74). New York: M.E. Sharpe.
- Altbach, P. G. (2013). Brain drain or brain exchange? P. G. Altbach (Ed.), *The International Imperative in Higher Education* içinde (ss. 41-45). Boston: Sense Publishers
- Altbach, P. G., & Peterson, Mc. G. (2008). Higher education as a projection of America's soft power. W. Yasushi (Ed.), *Soft power superpowers cultural and national assets of Japan and the United States* içinde (ss. 37–53). New York: M.E. Sharpe.
- Amirbek, A., & Ydyrys, K. (2014). Education as a soft power instrument of foreign policy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 501–503.
- An, N., Turp, M. T. & Kurnaz, L. (2021). İklim değişikliğine bağlı çevresel bozulmanın göç kararına etkisi: Genel bir bakış. *Ege Coğrafya Dergisi*, 30, 383–404.
- Ang, K. (2021). *Putting the academic freedom index into action*, <https://www.socialsciencespace.com/2021/06/report-putting-the-academic-freedom-index-into-action/> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, N. (2016). *Beyin göçü ve kalkınma: Türkiye'nin kalkınmasında Türk bilim diaspora ağlarının rolü*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Asch, B.J. (1994). *Emigration and its effects on the sending country*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Astin, H. S., & Milem, J. F. (1997). The status of academic couples in the US institutios. M. A. Ferber & J. W. Loeb (Eds.), *Academic couples: Problems and promises* içinde Urbana: University of Illinois.
- Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* içinde (s. 224). Sage Publications.
- Atmaca, T. (2020). An examination of academically successful secondary school students' aspirations with regard to potential human capital flight (brain drain). *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 280–299.
- Attanasio, O. P. (2015). The determinants of human capital formation during the early years of life: Theory, measurement, and policies. *Journal of the European Economic Association*, 13(6), 949–997.
- Ay, A., & Yardımcı, P. (2008). Türkiye’de beşeri sermaye birikimine dayalı ak tipi içsel ekonomik büyümenin var modeli ile analizi (1950-2000). *Maliye Dergisi*, 155, 39–54.
- Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1962). Two faces of power. *The American political science Review*, 56(4), 947–952.
- Barnett, R. (2005) Recapturing the universal in the university, *Educational Philosophy and Theory*, 37:6, 785-797.
- Behlol, M. G., & Hukam, D. (2020). Educational migration as a brain drain: Curse or boon for Pakistani universities. *Journal of Research in Social Sciences*, 8(1), 35–47.
- Beine, M., Docquier, F., ve Rapoport, H. (2001). Brain drain and economic growth: Theory and evidence. *Journal of Development Economics*, 64(1), 275–289.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–34.
- Bhagwati, J. N. (1976). Taxing the brain drain. *Challenge*, 19(3), 34–38.
- Blaug, M. (1976), ``The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey'', *Journal of Economic Literature*, Vol. 14, pp. 827-55.

- Bourdieu, P. (1979). Symbolic Power. *Critique of Anthropology*, 4(13–14), 77–85.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0308275X7900401307>
- Boudreau, J.W. & Ramstad, P.M. (1997). Measuring intellectual capital: Learning from financial history. *Human Resource Management*, 36(3), 500-510.
- British Council. (2012). The shape of things to come: higher education global trends and emerging opportunities to 2020,
https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/the_shape_of_things_to_come_-_higher_education_global_trends_and_emerging_opportunities_to_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bruni, F. (2002). A nation that exports oil, herring and peace,
<https://www.nytimes.com/2002/12/21/world/a-nation-that-exports-oil-herring-and-peace.html> sayfasından erişilmiştir.
- Brzozowski, J. (2008). Brain drain or brain gain? The new economics of brain drain reconsidered,
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1288043 sayfasından erişilmiştir.
- Budak, E. (2019). Türk diasporasına yönelik dijital diplomasi: Yurtdışı Türkler ve akraba topluluklar başkanlığı üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi* 8(1), 535–558.
- Bulut, S. (2014). Yaşam öyküsü araştırması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 880–895.
- Burke, D. (1988). *A new academic marketplace*. New York: Basic Books.
- Burke, P. (2010). *Social history of knowledge: From gutenber to diderot*. Cambridge: Polity.
- Burke, P. (2012). The republic of letters as a communication system. An essay in periodization. *Media History*, 18(3–4), 395–407.
- Büyükgöze, H. (2016). Bir etki aracı olarak Türk yükseköğretiminin yumuşak güç bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 41–49.
- Cantu, M. P. (2013). Three effective strategies of internationalization in American universities. *Journal of International Education and Leadership*, 3(3), 1-12.

- Cao, X. (1996). Debating 'brain drain' in the context of globalisation. *Compare*, 26(3), 269–285.
- Castelli, F. (2018). Drivers of migration: why do people move? *International Society of Travel Medicine, Perspectiv*, 25(1) 1–7.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Chang, S. L. (1992). Causes of brain drain and solutions: The Taiwan experience. *Studies in Comparative International Development*, 27(1), 27–43.
- Clegg, S. R. (1989). *Frameworks of Power*. London: Sage Publications.
- Cohen, R. (2009). *Global diasporas, an introduction* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Committee on Manpower Resources for Science and Technology. (1967). *The brain drain: report of the working group on migration*. London.
- Cooper, R. (2000). *The postmodern state and the world order*. Londra: Demos.
- Council of European Union. (2009).
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/110889.pdf
f sayfasından erişildi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications. California: SAGE Publications.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage Publications.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göç ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67–91.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67-91.
- Çalış, Ö. A. S. (2019). *Türkiye'ye tersine beyin göçü: Nitel bir araştırma*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çalışkan, E. M. (2019). *Yumuşak güç bağlamında Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Çam, H. (2012). *İki dünya savaşı arasında Türkiye'ye Alman akademisyen göçü*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çavuş, T. (2012). Dış politikada yumuşak güç kavramı ve Türkiye'nin yumuşak güç kullanımı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 23–37.
- Çevik, S. B. (2019). Reassessing Turkey's soft power: The rules of attraction. *Alternatives*, 44(1), 50–71.
- DAAD ve DZHW. (2020). Germany is still highly desirable as a study location, https://www.daad.de/en/the-daad/communication-publications/press/press_releases/wwo-2020/ sayfasından erişildi.
- Dahl, R. A. (1961). *Who governs? Democracy and power in an American city*. New Haven: Yale University.
- de Haas H. (2018). Migration and development: A theoretical perspective. *International Migration Review*, 44(1), 227-264.
- Dedijer, S. (1969). *The Brain drain: An age-old problem*. <http://aei.pitt.edu/43769/1/A7512.pdf> sayfasından erişildi.
- Deniz, A. (2020). 'Turkey is a paradise for foreign academics who have no better place to go': Unfolding the structure of academic mobility in Turkey. *Türk Coğrafya Dergisi*, (74), 143–156.
- Dickens, W. T., Sawhill, I., & Jeffrey Tebbs. (2006). The effects of investing in early education on economic growth. *Policy Brief*, 153, 1–8.
- Doğan, B. (2020). Kamu diplomasisinde yumuşak güç unsuru olarak MEB yurt dışı Türk okulları: Sorunlar ve çözüm stratejileri. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. & Şanlı, B. (2003). İktisadi kalkınmada beşeri sermaye. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 173–196.
- Doyle, K. (2013). Faculty internationalization: Experiences, attitudes, and involvement of faculty at public universities in South Dakota. Doctoral Dissertation, University of South Dakota.
- Duderstadt, J. J. (2000). New roles for the 21st-century university, <https://issues.org/duderstadt/> sayfasından erişilmiştir.

- Dumbrava, C. (2020). Free movement within the EU, [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI\(2020\)652062](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI(2020)652062) sayfasından erişilmiştir.
- Dunn, L., & Wallace, M. (2004). Australian academics teaching in Singapore: Striving for cultural empathy. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(3), 291–304.
- Durmaz, A. (2018). *Beşeri sermaye kaynağı olarak diaspora*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- EHEA. (1998). Sorbonne declaration. <https://ehea.info/page-sorbonne-declaration-1998> sayfasından erişilmiştir.
- Ekundayo, H. T., & Adedokun, M. O. (2009). The unresolved issue of university autonomy and academic freedom in Nigerian universities. *Humanity and Social Sciences Journal*, 4(1), 61–67.
- Elken, M. (2017). Standardization of (higher) education in Europe – policy coordination 2.0? *Policy and Society*, 36(1), 127–142.
- Elveren, A. Y. (2018). *Brain Drain and gender inequality in Turkey*. Palgrave
- Elveren, A. Y. & Toksöz, G. (2018). *Türkiye’de beyin göçü yazını ve bir alan araştırması, içinde gürhan fişek’in izinde ortak emek ortak eylem*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erdoğan, İ. (2003). Beyin göçü ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 85-100.
- Eriçok, B. (2020). *Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eser, K., & Gökmen, Ç. E. (2009). Beşeri sermayenin ekonomik gelişme üzerindeki etkileri: dünya deneyimi ve Türkiye üzerine gözlemler. *Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(2), 41–56.
- Fahey, J., & Kenway, J. (2010). International academic mobility: Problematic and possible paradigms. *Discourse*, 31(5), 563–575.
- Fisher, I. (1906), *The Nature of Capital and Income*. Reprints of Economic Classics, Augustus M. Kelley Publisher, reprinted 1965, New York, NY.
- Foucault, M. (1971). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Pantheon.

- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Vintage Books.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Frank, A. G. (1966). *The development of underdevelopment*. New York: Monthly Review.
- Fricker, M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. I. J. Kidd, J. Medina, & J. Gaile Pohlhaus (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* içinde (ss. 53–61). Routledge.
- Friesen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian university internationalization: A consideration of understanding, motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209–227.
- Fullilove, M., & Flutter, C. (2004). *Diaspora: The world wide web of Australians*, <http://www.loc.gov/catdir/toc/fy0613/2005440617.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gacel-Ávila, J. (2005). The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 9(2), 121–136.
- Gallarotti, G. M. (2011). Soft power: What it is, why it's important, and the conditions for its effective use. *Journal of Political Power*, 4(1), 25–47.
- Gee, E. G. (1991). The dual-career couple: A growing challenge. *Educational Record*, 72, 45–47.
- Gelgeç, G., & Hatırlı, S. A. (2018). Bilgi ekonomisi ve büyüme arasındaki ilişki: Türkiye örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 97–122.
- Gezgin, M. F. (1991). İşgücü göçü teorileri. *Sosyoloji Konferansları*, 23, 31-50.
- Ghosh, B. & Ghosh, N. (1982). *Economics of brain migration*. New Delhi: Deep and Deep Publications.
- Giannocolo, P. (2006). *The brain drain: A Survey of the literature*, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1374329 sayfasından erişilmiştir.

- Gibbs, P. (2012). The commoditization and standardization of higher education. F. Maringe & N. Foskett (Ed.), *Globalization and Internationalization in Higher Education* içinde (s. 242). NewYork, London: Continuum Publishing Group.
- Gibson, J., & Mckenzie, D. (2012). The economic consequences of “brain drain” of the best and brightest: Microeconomic evidence from five countries. *Economic Journal*, 122(560), 339–375.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (C. Güzel, Ed.). İstanbul: Kırmızı.
- Gilpin, R. (1999). *War and change in world politics*. Cambridge: Cambridge University.
- Gopinathan, S. & Altbach, P. G. (2005). Rethinking centre–periphery. *Asia Pacific Journal of Education*, 25(2), 117–123.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction, G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* içinde (ss. 1–52). Chicago, IL: University of Chicago.
- Göçer, İ. & Çınar, S. (2015). Arap baharı'nın nedenleri, uluslararası ilişkiler boyutu ve türkiye'nin dış ticaret ve turizm gelirlerine etkileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 6(10), 51–68.
- Görgün, M. (2018). Ekonomi temelli göç yaklaşımları perspektifinde göçmenlerin karar alma süreçleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1153–1162.
- Gramsci, A. (1983). *Aydınlar ve toplum*. İstanbul: Örnek.
- Güç, A.. (2001). Konfüçyüs ve Konfüçyüsçülük. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 43–65.
- Güler, S. B. , Demiralay, T. ve Minaslı, A. V. (2019). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşma davranışlarına etkisi. *Social'Sciences'Research'Journal*, 8(1), 209-222.
- Güllüpnar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 53–85.
- Gültekin, O. (2020). *Uluslararası eğitim ve yumuşak güç: Türkiye örneği*. Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gür, B. S., & Yurdakul, S. (2020). *Yükseköğretime Bakış 2020: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: Eğitim – Bir – Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gür, B. S., Çelik, Z. & Yurdakul, S. (2019). *Yükseköğretime Bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*, Ankara: Eğitim – Bir – Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, vol. 1: Reason and the rationalization of society*. London: Heinemann.
- Hardill, I. (2002). *Gender, migration and the dual career household*. London: Routledge.
- Hatıplı, M. (2019). Modernizm ve post-modernizm arasında sosyal politika. *Journal of International Scientific Researches*, 4(2), 410–425.
- Hernandez, M. Y. (2009). Psychological theories of immigration. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19(6), 713–729.
- International Student Services Association [ISSA] (2018) Üniversite Tanıtımında Devlet Destekleri. 02.02.2021 tarihinde adresinden erişildi issa.org.tr
- İlhan, A. (2020). *Öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebeplerin beyin göçü bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi. (2022). ATAP (Anahtar Teslim Arapça Projesi), <https://aromer.29mayis.edu.tr/atap-anahtar-teslim-arapca-projesi/> sayfasından erişildi.
- Joffe, J. (2001). Who is afraid of Mr Big? *The National Interest*, (64), 43–52.
- Johnson, H. G. (1968). An internationalist model. W. Adams (Ed.), *The Brain Drain* içinde (ss. 68–91). New York: The Macmillan Company.
- Johnson, J. M., & Regets, M. C. (1998). *International mobility of scientists and engineers to the United States - brain drain or brain circulation?* <https://www.nsf.gov/statistics/issuebrf/sib98316.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Jones, W. J. (2010). European Union soft power: Cultural diplomacy & higher education in Southeast Asia. *Silpakorn University International Journal*, 9(10), 41–70.
- Kaçar, G. (2016). *Türkiye 'de beyin göçü ve tersine beyin göçü olgularının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kalkınma Bakanlığı [K.B.]. (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Karagül, M. (2003). Beşeri sermayenin ekonomik büyümeyle ilişkisi ve etkin kullanımı. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, (5).
- Kim, T. (2010). Transnational academic mobility, knowledge, and identity capital. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 577–591.
- Kiraz, S. (2015). Kitle, kültür, bunalım ve yabancılaşma. *Mavi Atlas*, 5, 126–147.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33(33), 2–3.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kogan, M. (2007). Modes of knowledge and patterns of power. S. Sörlin & H. Vessuri (Ed.), *Knowledge Society vs. Knowledge Economy* içinde (ss. 9-30). Palgrave Macmillan.
- Krishna, V. V. & Khadria, B. (1997). Phasing scientific migration in the context of brain gain and brain drain in India. *Science, Technology and Society*, 2(2), 347–385.
- Kurlantzick, J. (2007). *Charm offensive how china's soft power is transforming the world*. New Haven and London: Yale University.
- Kurtkan, A. (1972). *Sosyolojik açıdan eğitim yoluyla kalkınmanın esasları*. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi.
- Kurtuluş, B. (2011). Beyin göçü: geçmişte, günümüzde ve gelecekte. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 0(46), 171-186.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Toronto: Multilingual Matters.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.
- Lee, G. (2009). A theory of soft power and Korea's soft power strategy. *Korean Journal of Defense Analysis*, 21(2), 205–218.

- Lee, J. T. (2015). Soft power and cultural diplomacy : emerging education hubs in Asia. *Comparative Education*, 51(3), 353–374.
- Levin, J. S. (1999). Missions and structures: Bringing clarity to perceptions about globalization and higher education in Canada. *Higher Education*, 37(4), 377–399.
- Lewis, B. (1979). *Tarihte Araplar* (H. D. Yıldız, Ed.). İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Li, J., Dong, J. & Li, X. (2019). The multiple ideologies of shaping Cambodian students' Chinese language learning experiences. *English Language Teaching*, 12(11), 1-9.
- Li, J. (2018). The global quest to building world-class university in China. J. Li (Ed.), *Conceptualizing Soft Power of Higher Education* içinde (pp. 113–132). Singapore: Springer.
- Logue, D. (2009). Moving policy forward: 'brain drain' as a wicked problem. *Globalisation, Societies and Education*, 7(1), 41–50.
- Luchinskaya, D. & Ovchynnikova, O. (2011). The Bologna process policy implementation in Russia and Ukraine: Similarities and differences. *European Educational Research Journal*, 10(1), 21–33.
- Lukes, S. (1974). *Power: A radical view*. London: Macmillan.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45–50.
- Lynn, B. (2000). Entellektüel sermaye gelecek binyılın katma-değer başarısında anahtar. (Çev. E. Bayazıtlı), *Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi*, 120-121.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J. & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76.
- Mahroum, S. (1998). Europe and the challenge of the brain drain. *IPTS Report*, 29, 21–27.
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniviersitesi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet.
- Marginson, S. (2004). Competition and markets in higher education: A 'glonacal' analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2), 175–244.
- Matthiesen, S. B. & Einarsen, S. (2001). MMPI-2 configurations among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 467–484.

- Mazgit, İ. (2002) *Bilgi Toplumu ve sağlığın artan önemi*, 412. I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi.
- Mazzarol, T. & Soutar, G. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16, 82–90.
- McAdam, J. (2012). *Climate change, forced migration, and international law*. Oxford: OUP.
- McClory, J. (2015). Time to recognise the danger: or: whatever happened to the china-watchers? *RUSI Journal*, 160(3), 20–25.
- McClory, J. (2019). *A global ranking of soft power*. Portland
- McNeil, L. & Sher, M. (1998). *Report on the dual career couple survey*. www.physics.uwm.edu/~sher/survey.html. Sayfasından erişilmiştir.
- Meyer, J.-B. & Brown, M. (1999). Scientific diasporas: A new approach to the brain drain. *Management of Social Transformations MOST*. Budapest: World Conference on Science UNESCO.
- Mihi-Ramirez, A. & Kumpikaite, V. (2014). Economics reason of migration from point of view of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 109, 522-526.
- Mill, J. S. (2002). *On liberty*. NY: Dover Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). 2019-2023 Stratejik Planı, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_Bakanl_YYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Minaeva, E. A. (2020). Outbound student mobility in Russia: Creating a path for brain circulation through higher education. *University Management: Practice and Analysis*, 24(2), 145–156.
- Mohammed, Z. (2017). *The Turkish government scholarship scheme as a soft power tool*. Sabancı Üniversitesi.
- Morgenthau, H. J. (1949). *Politics among nations – the struggle for power and peace*. New York: Alfred A. Knopf.

- Murray, M. (2000). Levels of narrative analysis in health psychology. *Journal of Health Psychology*, 5(3), 337–347.
- Nerdrum, L. & Erikson, T. (2001). Intellectual capital: a human capital perspective, *Journal of Intellectual Capital*, 2(2), 127-135. <https://doi.org/10.1108/14691930110385919>
- Nye, J. (1990). *Bound to lead: the changing nature of American power*. New York: Basic Books.
- Nye, J. (2005). *Dünya siyasetinde başarının yolu yumuşak güç* (Çev. R.İ. Aydın). Ankara: Elips.
- Nye, J. (2017). *Yumuşak güç*. Ankara: BB101.
- Odhiambo, G. O. (2013). Academic brain drain: Impact and implications for public higher education quality in Kenya. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 510–524.
- OECD. (2022). Spending on tertiary education (indicator), <https://doi.org/10.1787/a3523185-en> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, T. (1971). *Yurt dışında çalışan doktoralı Türkler: Türkiye'den başka ülkelere yüksek seviyede eleman göçü üzerinde bir araştırma*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Olds, K. (2007). Global assemblage: Singapore, foreign universities, and the construction of a “global education hub”. *World Development*, 35(6), 959–975.
- Omiteru, E. Martinez, J. Tsemunhu, R. & Asola, E. F. (2018). Higher education experiences of international faculty in the U.S. deep south. *Journal of Multicultural Affairs*, 3(2), 1-18.
- Oosterbeek, H. & Webbink, D. (2011). Does studying abroad induce a brain drain? *Economica*, 78(310), 347–366.
- Oteiza, E. (1953). Brain drain: A historical and conceptual framework, http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers4/010022327-3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ozden, Ç. & Schiff, M. (2005). *International migration, remittances and the brain drain*. New York: World Bank and Palgrave Macmillan.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel.

- Öz, İ., & Laloğlu, P. (2018). Beyin göçü açısından yabancı uyruklu yükseköğretim elemanlarının kazanımı: Erzurum Atatürk Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1093–1112.
- Özcan, K. & Balyer, A. (2012). Öğretim elemanları etik davranış ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 345–376.
- Özdemir, S., Boyacı, A., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2019). Türk yükseköğretim sistemi bağlamında girişimci üniversite modelinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 989–1027.
- Özek, M. (2019). *Yumuşak güç bağlamında Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Pănescu, C. A. (2004). *Brain drain and brain gain: A new perspective on highly skilled migration*. Budapest.
- Pangle, L.S. & Pangle, T. L. (1993). *The learning of liberty: The educational ideas of the american founders*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Pazarcık, S. F. (2010). *Beyin göçü olgusu ve Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinde çalışan Türk sosyal bilimciler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans ezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Pinnegar, S. & Daynes J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically thematics in the turn to narrative. D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* içinde. Thousand Oaks, New Delhi, London: Sage Publications, Inc.
- Platon. (2020). *Devlet* (XLI; Çev. S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Portes, A. (1976). *Determinants of the brain drain*. 10(4), 489–508.
- Rashdall, H. (2010). *The universities of europe in the middle ages: 1*. New York: Cambridge University.
- Ravenstein, E. G. (1889). The laws of migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 52, 241–305.
- Riessman, C. K. (2001). Analysis of personal narratives. J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Ed.), *Handbook of Interviewing* içinde. Sage Publications.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage Publications.
- Robertson, S. L. (2010). Critical response to special section: International academic mobility. *Discourse*, 31(5), 641–647.
- Robinson, N. (2006). *Learning from Lukes?: The three faces of power and the european union*, <https://ecpr.eu/filestore/paperproposal/b40088b9-6ac4-44cf-90dae843ce5f1a0.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Romer, P. M. (1986). Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002–1037.
- Rosendorf, N. M. (2000). Social and cultural globalization: concepts, history and America's role. J. D. D. Joseph Nye (Ed.), *Governance in Globalizing World* içinde (s. 123). Washington DC: Brooking Institution.
- Rudd, E. & Hatch, S. (1968). *Graduate study and after*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- Rugh, W. A. (2009). The case for soft power. P. Seib (Ed.), *Toward a New Public Diplomacy. Palgrave Macmillan Series in Global Public Diplomacy* içinde (ss. 4–5).
- Rüzgar, M. E. (2020). Dönmek veya dönmemek, işte bütün mesele bu. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1–36.
- Sabani, İ. (2013). *Makedonya'dan Türkiye'ye beyin göçü*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sadan, E. (1997). *Empowerment and community planning: Theory and practice of people-focused social solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers.
- Sağırlı, M. (2006). *Eğitim ve insan kaynağı yönünden türk beyin göçü :geri dönen türk akademisyenler üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sakınç, S. & Bursalıoğlu, S. A. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: girişimci üniversite modeli. *Yükseköğretim Dergisi*, (2), 92–99.
- Salam, A. (2014). *From brain drain to brain gain: An insight in to human capital flight from Pakistan*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Schiebinger, L. (2011). Dual career academic couples: University strategies, opportunities, policies. C. Leicht-Scholten, E. Breuer, N. Tulodetzki, & A. Wolfram (Eds.), *Going Diverse: Innovative Answers to Future Challenges: Gender and Diversity Perspectives in Science, Technology and Business* içinde (1st ed., pp. 161–174). Verlag Barbara Budrich.
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571–583.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1).
- Seggie, F. N. & Ergin, H. (2018). *Yükseköğretimin uluslararasılaşmasına güncel bir bakış: Türkiye’de uluslararası akademisyenler*. Ankara: Seta.
- Selvitopu, A. & Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri : Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803–823.
- Shin, G. W. & Moon, R. J. (2018). *From brain drain to brain circulation and linkage*. Stanford University.
- Shuaibu, M. (2016). Determinants of human capital development in africa: A panel data analysis. *Oeconomia Copernicana*, 7(4), 523–549.
- Skeldon, R. (1997). *Migration and development: A global perspective*. Essex: Longman.
- Smith, A. (2002). *The wealth of nations*, <https://lccn.loc.gov/2002564559> sayfasından erişilmiştir.
- Soyer, B. B., Özdemir, S. & Aypay, A. (2015). Türkiye’de yükseköğretim: Alanı, kapsamı ve politikaları. A. Aypay (Ed.), *Yükseköğretimin yönetimi ve organizasyonu* içinde (ss. 27–43). Ankara: Pegem.
- Stark, O., Helmenstein, C. & Fürtkranz-Prskawetz, A. (1997). A brain gain with a brain drain. *economic series*, 45(06), 1-10.
- Statista. (2021). Number of students enrolled in higher education institutions in Russia from academic year 2014/2015 to 2020/2021, by degree, [159](https://www.statista.com/statistics/1130168/number-of-students-in-universities-by-degree-russia/#:~:text= sayfasından erişilmiştir.</p></div><div data-bbox=)

- Stohl, M. (2007). We have met the enemy and he is us: The role of the faculty in the internationalization of higher education in the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 359-372.
- Storme, T., Faulconbridge, J. R., Beaverstock, J. V., Derudder, B. & Witlox, F. (2017). Mobility and professional networks in academia: An exploration of the obligations of presence. *Mobilities*, 12(3), 405-424.
- Subbotin, A. & Aref, S. (2020). Brain drain and brain gain in Russia: Analyzing international migration of researchers by discipline using scopus bibliometric data 1996-2020. *Scientometrics*, 126, 7875-7900.
- Sundriyal, A. & Mishra, P. (2020). Draining and gaining of brains in India: Past and future. *Mukt Shabd Journal*, IX(VIII), 586-599.
- Şahin, B.B. (2017). *Türk üniversitelerinde uluslararasılaşma, katkılar, çatışmalar ve çatışma kaynakları: Çoklu vaka çalışması*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeremet, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 27-31.
- Şimşek, M. (2006). *Beşeri sermaye ve beyin göçü kapsamında Türkiye*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). Kalkınma Planları. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Tansel, A. & Gungor, N. D. (2006). Türkiye'den beyin göçü: Yurda dönmeyen öğrencilere ilişkin anket sonuçları. *Iktisat Isletme ve Finans*, 2-34.
- Teferra, D. (2005). Brain circulation: Unparalleled opportunities, underlying challenges, and outmoded presumptions. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 229-250.
- Times Higher Education [THE]. (2019). THE world university rankings 2020: Methodology, <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology> sayfasından erişilmiştir.

- Tomusk, V. (2006). Pizza Bolognese á la Russe: The promise and peril of the Bologna process in Russia. V. Tomusk (Ed.), *Creating the European Area of Higher Education* içinde (2-11). Springer, Dordrecht.
- Torbat, A. E. (2002). The brain drain from Iran to the United States. *The Middle East Journal*, 56(2), 272–295.
- Torun, A. (2004). İşyerinde zorbalık. *Öneri*, 6(22), 183–190.
- Townley, B. (1993). Foucault, power/knowledge, and its relevance for human resource management. *The Academy of Management Review*, 18(3), 518–545.
- Trilokekar, R. (2010). International education as soft power? The contributions and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education. *Higher Education*, 59(2), 131–147.
- Ukpokodu, O.N. (2020). Diaspora migrations: brain drain or symbioses. J. Abidogun & T. Falola (Ed.), *The Palgrave Handbook of African Education and Indigenous Knowledge* içinde (761-786). Texas: Palgrave.
- United Nations [UN] (2020). World migration report 2020, <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020> sayfasından erişildi.
- United Nations [UN] (2022). Article 20 - Personal Mobility, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-20-personal-mobility.html> sayfasından erişildi.
- Valiūnienė, V. K. (2016). Migration as the way for better employment perspectives: Case of European Union. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(9), 728–733.
- van Miert, D. (2014). What was the republic of letters?, <https://ugp.rug.nl/groniek/article/view/27601/25014> sayfasından erişildi.
- van Mol, C., Caarls, K. & Souto-Otero, M. (2021). International student mobility and labour market outcomes: An investigation of the role of level of study, type of mobility, and international prestige hierarchies. *Higher Education*, 82(6), 1145–1171.
- Varol, A. & Şeker, S. (2008). Öğretim elemanlarının etik ihlalleri. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalışmayı*, 719–734. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Victor H. M., Ogunnubi, O. & Mlambo, D. N. (2020). Student mobility, brain drain and the internationalisation of higher education in Southern Africa. *African Journal of Development Studies (formerly AFFRIKA Journal of Politics, Economics and Society)*, 10(2), 59–82.
- Vidal, J.P. (1998). The effect of emigration on human capital formation. *Journal of Population Economics*, 11, 589–600.
- Wächter, B. (2003). An introduction: Internationalisation at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5–11.
- Wagner, C. (2005). *From hard power to soft power? Ideas, interaction, institutions, and images in India's south Asia policy*, 26, 1-17.
- Walerych, M. (2020). The economic effects of emigration: A literature review. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, (62), 121–135.
- Wallerstein, I. (2004). *World-Systems analysis: An introduction*. Duke University.
- Weber, M. (1946). *Essays in sociology*. New York: Oxford University.
- Wissemá, J. G. (2009). *Towards the third generation university managing the university in transition*. Edward Elgar Publishing.
- Wolf-Wendel, L., Twombly, S. & Rice, S. (2003). *The two-body problem dual-career-couple hiring policies in higher education*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Anı.
- Yang, R. (2007). China's soft power projection in higher education. *International Higher Education*, 46, 24-25.
- Yang, R. (2010). Soft power and higher education: An examination of China's Confucius Institutes. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 235–245.
- Yang, R. (2019). The cultural experiment at east asian universities. D. E. Neubauer, K. H. Mok, & S. Edwards (Ed.), *Contesting Globalization and Internationalization of Higher Education* içinde (ss. 33–47).
- Yapıcı, U. (2015). Yumuşak güç ölçülebilir mi? *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 12(47), 5–25.

- Yau, T., Lo, J. & Pan, S. (2021). The internationalisation of China's higher education: Soft power with Chinese characteristics. *Comparative Education*, 57(2), 227–246.
- Yıldırım, M. (2009). Modernizm, postmodernizm ve kamu yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 703–719.
- Yıldız, E. (2019). *Recep Tayyip Erdoğan hükümetleri dönemlerinde yumuşak güç olarak üniversiteler ve Trakya Üniversitesi örneği*. Trakya Üniversitesi.
- Yılmaz, E. A. (2019). Uluslararası beyin göçü hareketleri bağlamında türkiye beyin göçünün durumu. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, X(II), 220–232.
- Yielder, J. & Codling, A. (2004). Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 315–328.
- Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB] (2021). Uluslararası öğrenciler, <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari> sayfasından erişilmiştir.
- Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB]. (2020). TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Faaliyet Raporu 2020, [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2021/BELGELER/2020 FAALİYET RAPORU-6046114fcd034.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2021/BELGELER/2020_FAALİYET_RAPORU-6046114fcd034.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2017b). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022*. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2021). Yükseköğretim bilgi sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2017a). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022*. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020). Burs ve destekler. <https://www.yok.gov.tr/ogrenci/yok-bursuve-destekleri> sayfasından erişilmiştir.
- Zan, B. U. (2012). *Türkiye'de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zelinsky, W. (1971). The hypothesis of the mobility transition. *American Geographical Society*, 61(2), 219–249.

Zheng, D. E. (2009). China's use of soft power in the developing World. C. McGiffert (Ed.), *Chinese Soft Power and Its Implications for the United States* içinde (ss. 1–9). Washington: CSIS.



EKLER



Ek 1. Life Story Form - The Push – Pull Factors of Brain Circulation and the Assessment of the Turkish Higher Education System as a Soft Power Tool

PART I. Background Information

Place of birth:

University you work:

Faculty / School:

Department / Field:

Time Spent in Turkey:

PART II: In this section, you are expected to discuss the effective factors in your decision-making before coming to Turkey.

1. Before arriving in Turkey, what were the details of your business, education, family and social life?
2. What are the factors influenced your decision to work in Turkey? Did you not think of becoming an academic in your own country? What reasons led you from your country to another one?
3. What were your expectations regarding the academic, political, economic and cultural environment in Turkey?
4. How did you hear about the university at which you are currently working?

PART III: In this section you are expected to discuss the experience you have had during your time in Turkey.

1. How would you evaluate your life in Turkey? What have been your experiences in your work, education, family and social life? Did you feel difficulty, fear or inadequacy? (If yes, how did you handle it?) What kind of support did you get?
2. How would you describe your current bond with your homeland? What is influential in your decision to stay in Turkey or return to your country? How much do you feel you belong in Turkey?
3. During the time you have been in Turkey, have you experienced the situations in which you felt valued or accepted? Can you share a sample event / situation?
4. When you compare Turkey with the country of your birth, what kind of similarities and differences can you talk about in work and social life?
5. Considering your work experience in Turkey as well, what are the changes you have observed in yourself and in your profession?

6. Do you think the university you are working for needs international students and academicians? Why?
7. As an international faculty member serving in Turkey, what are your views on policies of (YÖK) - Council of Higher Education? (Two-year contract, maternity leave, health services, housing right, working conditions, etc.)
8. How does being a foreign academician affect your lessons, your interaction with students and your communication with managers / colleagues?
9. In your opinion, what are the competitive advantages of the university you work for in the field of international education? How do you evaluate the contributions of international faculty members to this?
10. What is your professional connection with your homeland? Have you had initiatives for joint studies, projects or conferences?

PART IV: In this section, you are expected to include evaluations of your position in your career and your plans for the future.

1. During your stay in Turkey, at what level have your academic, political, cultural - social or economic expectations been realized?
2. What professional opportunities has working in Turkey provided you?
3. What professional qualifications has working in Turkey provided you?
4. What are your future plans?
5. What would you suggest to the international faculty members who would like to work in Turkey?
6. What do you think should be done in order to attract qualified teaching staff to Turkey?

If there are any academics you know who have spent at least one year in Turkey and who would be able to support our research, could you please name them and share their contact information?

Thank you very much for your contribution.

Ek 2. Beyin Göçünün İtici – Çekici Faktörleri ve Türk Yükseköğretim Sisteminin Yumuşak Güç Unsuru Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Yaşam Öyküsü Formu

BÖLÜM I: Genel Bilgiler

Doğum Yeriniz:

Görev Yaptığınız Üniversite:

Fakülte/Yüksekokul:

Bölüm/Alanınız:

Türkiye’de Bulduğunuz Süre:

BÖLÜM II: Bu bölümde Türkiye’ye gelmeden önceki dönemde, karar vermenizdeki etkili olan faktörlere yer vermeniz beklenmektedir.

1. Türkiye’ye gelmeden önce iş, eğitim, aile ve sosyal yaşamınıza ilişkin detaylar nelerdir?
2. Türkiye’de çalışma kararınızda etkili olan faktörler nelerdir? Bulduğunuz ülkede akademisyen olmayı düşünmediniz mi? Hangi sebepler bulduğunuz ülkeden başka bir ülkeye sizi yönlendirdi?
3. Bulduğunuz ülke ve Türkiye arasındaki akademik, politik, ekonomik ve kültürel ortamla ilgili beklentileriniz nelerdi?
4. Şu anda görev yaptığınız üniversiteden nasıl haberdar oldunuz?

BÖLÜM III: Bu bölümde Türkiye’de bulunduğunuz süre zarfında yaşadığınız deneyimlere yer vermeniz beklenmektedir.

1. Türkiye’deki yaşamınızı nasıl değerlendirirsiniz? İş, eğitim, aile ve sosyal yaşamınıza ilişkin deneyimleriniz nelerdir? Zorluk, korku ya da yetersizlik hissettiniz mi? (Evetse, nasıl üstesinden geldiniz?) Ne tür destekler aldınız?
 2. Anavatanınızla olan mevcut bağınızı nasıl tanımlarsınız? Ülkenize dönme ya da Türkiye’de kalma kararınızda neler etkili olmaktadır? Kendinizi Türkiye’ye ne kadar ait hissediyorsunuz?
 3. Türkiye’de bulunduğunuz dönem içinde kendinizi ait ya da değerli hissettiğiniz durumlar yaşadınız mı? Örnek bir olay/durum paylaşır mısınız?
 4. Doğduğunuz ülke ile Türkiye’yi karşılaştırdığınızda iş ve sosyal yaşamda ne gibi benzerlik ve farklılıklardan söz edebilirsiniz?
-

-
5. Türkiye'deki iş deneyiminizi de göz önünde bulundurarak kendinizde gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir? Mesleki açıdan değerlendirir misiniz?
 6. Sizce çalıştığınız üniversitenin uluslararası öğrenci ve akademisyenlere ihtiyacı var mı? Neden?
 7. Türkiye'de görev yapan uluslararası bir öğretim üyesi olarak, YÖK politikalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? (İki yıllık sözleşme, doğum izni, sağlık hizmetleri, lojman hakkı, çalışma koşulları vb.)
 8. Yabancı uyruklu bir akademisyen olmak derslerinizi, öğrencilerle etkileşiminizi ve yönetici/iş arkadaşlarıyla iletişiminizi ne şekilde etkiliyor?
 9. Sizce çalıştığınız üniversitenin uluslararası eğitim alanında rekabet avantajları nelerdir? Buna uluslararası öğretim üyelerinin katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 10. Anavatanınız ile mesleki olarak bağınız ne düzeydedir? Ortak çalışmalar, projeler ya da konferanslar için girişimleriniz oldu mu?

BÖLÜM IV: Bu bölümde kariyerinizde bulunduğunuz konuma ilişkin değerlendirmeler ve geleceğe ilişkin planlarınıza yer vermeniz beklenmektedir.

-
1. Türkiye'de bulunduğunuz süre içinde akademik, politik, kültürel – sosyal ya da ekonomik beklentileriniz ne düzeyde gerçekleşti?
 2. Türkiye'de çalışmak size mesleki olanaklar anlamında neler kazandırdı?
 3. Türkiye'de çalışmanın size kattığı mesleki nitelikler nelerdir?
 4. Gelecek planlarınız nelerdir?
 5. Türkiye'de çalışmak isteyen uluslararası öğretim üyelerine ne önerirsiniz?
 6. Sizce nitelikli öğretim elemanlarını Türkiye'ye çekebilmek adına neler yapılmalıdır?

En az bir yıldır Türkiye'de yaşayan, araştırmamıza destek olabilecek akademisyenler varsa ismini ve iletişim bilgilerini paylaşır mısınız?

Ek 3. Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.01.2021-E.16121



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-16121
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31.12.2020 tarihli ve 80287700-302.08.01- 142153 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Eray KARA'nın, Prof.Dr.Temel ÇALIK'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"Beşeri Sermaye ve Beyin Göçü Odağında Türk Yükseköğretim Sisteminin Yumuşak Güç Aracı Olarak Değerlendirilmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.01.2021** tarih ve **01** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021-92

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..