



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

COĞRAFYA ANABİLİM DALI

**ERASMUS PROGRAMI HAREKETLİLİĞİNİN TÜRKİYE
ÜNİVERSİTELERİNDEKİ MEKÂNSAL VE DÖNEMSEL ANALİZİ**

DOKTORA TEZİ

EZGİ ÖZEY

Tez Danışmanı

PROF. DR. SELVER ÖZÖZEN KAHRAMAN

ÇANAKKALE - 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

COĞRAFYA ANABİLİM DALI

**ERASMUS PROGRAMI HAREKETLİLİĞİNİN TÜRKİYE
ÜNİVERSİTELERİNDEKİ MEKÂNSAL VE DÖNEMSEL ANALİZİ**

Doktora Tezi

Ezgi ÖZEY

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN

Çanakkale - 2023



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Ezgi ÖZEY tarafından Prof. Dr. Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN yönetiminde hazırlanan ve 09/06/2023 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Erasmus Programı Hareketliliğinin Türkiye Üniversitelerindeki Mekânsal ve Dönemsel Analizi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Coğrafya Anabilim Dalı**’nda **DOKTORA TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN
(Danışman)

Prof. Dr. Aşkın KOYUNCU

Prof. Dr. Deniz SERT

Doç. Dr. Faize SARIŞ

Doç. Dr. İlkay SÜDAŞ

.....

.....

.....

.....

.....

Tez No : 10555948

Tez Savunma Tarihi : 09/06/2023

.....

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Ezgi ÖZEY

09/06/2023

ÖNSÖZ

Akademik çalışmaların ortaya çıkış hikayeleri çoğu zaman ilginç ve öğreticidir. Bu tez çalışması da göç konusuna olan ilgimin yanı sıra YÖK 100/2000 Göç Çalışmaları Programı'na dahil olmama başladı. Konuya daha derinlemesine baktıkça, göç kavramının insan hareketliliğinin dinamik doğasını yansıtmaktan uzak olduğunu fark ettim ve bu durum beni konu hakkında daha fazla araştırma yapmaya yönlendirdi. Göç literatürünün geldiği güncel noktayı takip etmenin önemi de bu süreçte ortaya çıktı. Konu hakkında fikir alışverişinde bulunduğum, beni yönlendiren ve destekleyen birçok kişiyle birlikte çalışma fırsatı buldum ve bu süreç, beni büyük ölçüde etkileyen bir deneyim oldu. Uzun bir yolculuğun sonunda tez çalışmamı tamamlamanın mutluluğunu yaşıyorum ve bu süreçte yanımda olan herkese teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Doktoraya başladığım ilk günden bu yana fikirleriyle ufku genişleten ve yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN'a minnettarım. Kendisinin bilgi birikimi, tecrübesi ve özverisi çalışmamın niteliğini artırmama ve daha iyi sonuçlar elde etmeme yardımcı oldu. Onunla çalışmaktan büyük bir zevk aldım ve öğrendiğim her şeyi hayatımın ilerleyen dönemlerinde de kullanacağımdan eminim. Bu nedenle, kendisine teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca değerli katkılarıyla beni destekleyen, yardımlarını ve önerilerini esirgemeyen Prof. Dr. Aşkın KOYUNCU, Doç. Dr. Faize SARIŞ ve tez savunmasında görevli jüri üyeleri hocalarım Prof. Dr. Deniz SERT ve Doç. Dr. İlkey SÜDAŞ'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca akademik hayatımın başlangıcından itibaren bilgi ve tecrübesiyle beni destekleyen ve üzerimde büyük emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Vedat ÇALIŞKAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecinde fikir alışverişinde bulunduğum arkadaşlarım Selin BAHÇALI ve Begüm KAMIŞ'a ayrıca teşekkür ederim. Son olarak, hayatım boyunca tüm zorlukları birlikte aştığım, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, varlıklarıyla güç veren anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkürler.

Ezgi ÖZEY

Çanakkale, Haziran 2023

ÖZET

ERASMUS PROGRAMI HAREKETLİLİĞİNİN TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNDEKİ MEKÂNSAL VE DÖNEMSEL ANALİZİ

Ezgi ÖZEY

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Coğrafya Anabilim Dalı Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN

09/06/2023, 260

Erasmus, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen, öğrencilerin/akademisyenlerin sınırlı bir süre boyunca yurt dışında yaşamalarına imkân sağlayan ve kaynak ülkeye geri dönüşün zorunlu olduğu bir eğitim programıdır. Aynı zamanda bu program, sadece yükseköğretim alanıyla sınırlı kalmayıp, giderek küreselleşmenin bir parçası haline gelen, küresel bilgi, ekonomik ve kültürel değişim ağlarını da içermektedir. Türkiye gibi AB üyesi olmayan ancak uluslararasılaşma hedefi olan bir ülke için önemli fırsatlar sağlayan Erasmus Programı'na olan talep ve katılım yıllar içinde artmış olsa da üniversitelerin söz konusu hareketlilikten yararlanma durumlarında zamansal ve mekânsal bağlamda önemli farklılıklar söz konusudur.

Buradan yola çıkarak hazırlanan bu tezde, Erasmus hareketliliğinin genel paternini belirlemek amacıyla program ülkelerinde hareketliliğin mekânsal ve dönemsel dağılımı (2004-2019) incelenmiş ve Türkiye'nin hareketlilikteki konumu ortaya konulmuştur. Ayrıca Türkiye'de Erasmus Programı'na kayıtlı üniversiteler bağlamında hareketliliğin mekânsal ve dönemsel dağılımı da analiz edilmiştir. Hem program ülkeleri hem de Türkiye bağlamında hareketliliğin genel paterni belirlendikten sonra ülkelerin ve üniversitelerin hareketliliğe katılımlarında etkili olan faktörlere odaklanılmıştır. Çeşitli istatistiksel yöntemlerin (*Sosyal Ağ Analizi, Spearman Korelasyon, ANOM*) kullanıldığı bu tezde ülkelerin (GSYİH, öğrenci sayısı, ülkelerdeki üniversitelerin niteliği vb.) ve üniversitelerin (verilen hibe miktarı, doktoralı öğrenci sayısı vb.) belirleyici özellikleri ile hareketliliğe katılım arasındaki ilişkiselliğe yönelik önemli bulgular tespit edilmiştir. Buna göre daha yüksek ekonomik

kalkınma seviyesine, öğrenci/akademisyen sayısına ve kaliteli eğitim kaynaklarına sahip ülkeler daha fazla öğrenci çekmektedir. Söz konusu bu kriterlerin personel hareketliliğine olan etkisi ise daha düşüktür. Bu durum, personel hareketliliğinin öğrenci hareketliliğinden farklı bir dinamik taşıdığını ve daha bireysel motivasyonlarla gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Bu tezde ayrıca, Türkiye'deki lisansüstü öğrencilerin ve akademisyenlerin Erasmus Programı'na katılma motivasyonları, beklentileri ve deneyimleri hareketlilik öncesi ve sonrası aşamalar dikkate alınarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilere, akademisyenlere ve Erasmus Koordinatörlerine anketler uygulanmış ve elde edilen veriler *Çoklu Uyum Analizi (MCA)* kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin hareketlilik eğilimlerinin ya da yurt dışına yerleşme kararlarının kümülatif bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre programın, daha önce yurt dışına çıkmış ve programdan birden fazla kez yararlanmış kişilerin tekrar bir hareketliliğe katılmasını ya da yurt dışına yerleşme eğilimlerini etkilediği görülmektedir. Bu sonuçlar, Erasmus Programı'nın tek seferlik bir hareketlilikten ziyade, göç olgusunun bir parçası olduğunu desteklemektedir. Aynı zamanda katılımcıların betimleyici özelliklerinin (sosyo-ekonomik, cinsiyet, yaş, unvan vb.) hareketliliğe olan katılımı etkili faktörler olduğuna yönelik bulgular ortaya konulmuştur. Anket sonuçlarına göre ailelerinin sosyo-ekonomik durumu, aylık geliri ve eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yurt dışına yerleşme eğilimleri daha yüksek iken, Erasmus'a katılma sebepleri ve gidilen ülke tercihleri de farklılık göstermektedir. Yine program, katılımcıların dil yeteneklerini geliştirmesinin yanında kültürel zenginleşme, Avrupa kimliğini güçlendirme, kültürlerarası farkındalık, akademik bakış açısı geliştirme gibi beşerî sermayelerine de önemli katkılar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erasmus Programı, Hareketlilik, Uluslararası Eğitim Hareketliliği, Avrupa Birliği, Türkiye.

ABSTRACT

SPATIAL AND TEMPORAL ANALYSIS OF ERASMUS PROGRAM MOBILITY IN TURKISH UNIVERSITIES

Ezgi ÖZEY

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Geography Doctorate Thesis

Advisor: Prof. Dr. Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN

09/06/2023, 260

Erasmus is an education program funded by the European Union that allows students/academics to live abroad for a limited period and requires their return to the home country. Moreover, this program goes beyond higher education and encompasses global networks of knowledge, economic, and cultural exchanges that have become part of globalization. Although the demand and participation in the Erasmus Program have increased over the years, especially in countries like Turkey, which are not members of the EU but have an aspiration for internationalization, there are significant temporal and spatial variations in how universities benefit from this mobility.

Based on these observations, this thesis aims to examine the spatial and temporal distribution of mobility in program countries (2004-2019) to determine the general pattern of Erasmus mobility and highlight Turkey's position in this mobility. Additionally, the spatial and temporal distribution of mobility within the context of universities registered in the Erasmus Program in Turkey is analyzed. After determining the general pattern of mobility in both program countries and Turkey, the focus shifts to the factors influencing countries' and universities' participation in mobility. Significant findings regarding the relationship between determinative characteristics of countries (GDP, student population, quality of universities, etc.) and universities (amount of grant received, number of doctoral students, etc.) and their participation in mobility are identified using various statistical methods such as Social Network Analysis, Spearman Correlation, and ANOM. It is observed that countries with higher levels of economic development, a larger number of

students/academics, and quality educational resources attract more students. However, the impact of these criteria on staff mobility is lower, indicating that staff mobility operates under different dynamics and is driven by more individual motivations.

Furthermore, this thesis examines the motivations, expectations, and experiences of graduate students and academics in Turkey participating in the Erasmus Program, considering pre- and post-mobility stages. Surveys were conducted with students, academics, and Erasmus Coordinators, and the data obtained were analyzed using Multiple Correspondence Analysis (MCA). The analysis results demonstrate that students' mobility tendencies or decisions to settle abroad are cumulative processes. It is observed that the program influences participants who have previously traveled abroad or benefited from the program multiple times to participate in further mobility or have a tendency to settle abroad. These results support the notion that the Erasmus Program is part of the phenomenon of migration rather than a one-time mobility. The study also reveals that participants' descriptive characteristics (socio-economic status, gender, age, academic title, etc.) are influential factors in their participation in mobility. According to the survey results, students with higher socio-economic status, monthly income, and education level have a higher tendency to settle abroad, while their reasons for participating in Erasmus and country preferences differ. Moreover, the program contributes significantly to participants' human capital, including cultural enrichment, strengthening of European identity, intercultural awareness, and development of academic perspectives, alongside improving their language skills.

Keywords: Erasmus Program, Mobility, International Education Mobility, European Union, Turkey.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
ÖZSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1

1.1. Giriş.....	1
-----------------	---

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN TASARIMI VE YÖNTEMİ

5

2.1. Araştırmanın Problemi	5
2.2. Araştırmanın Hipotezleri	6
2.3. Araştırmanın Tasarımı	7
2.3.1. Araştırmanın Konusu	7
2.3.2. Araştırmanın Amacı	8
2.3.3. Araştırmanın Önemi.....	8
2.3.4. Sınırlılıklar	9
2.4. Veri ve Yöntem.....	13
2.4.1. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi	13
2.4.2. Araştırma Deseni/Modeli	20
2.4.3. Veri Analizi	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE		29
3.1.	Hareketlilik (Mobility) Kavramı	29
3.2.	Kuramsal Çerçeve	33
3.2.1.	Kurumsal Kuram	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		40
YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASIŞMA SÜRECİ		
4.1.	Dünyada Yükseköğretimin Gelişim Dönemlerine Göre Uluslararasılaşma Süreci	41
4.2.	Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişim Dönemlerine Göre Uluslararasılaşma Süreci	45
4.2.1.	Cumhuriyet Öncesi Dönemde Üniversitelerin Uluslararasılaşma Girişimleri	46
4.2.2.	Cumhuriyet Dönemi Üniversitelerinde Uluslararasılaşmanın Yansımaları ve Sonuçları	47
BEŞİNCİ BÖLÜM		68
AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI VE ERASMUS PROGRAMI’NIN GELİŞİM SÜRECİ		
5.1.	Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	68
5.1.1.	Bologna Süreci	69
5.2.	Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları	70
5.2.1.	Sokrates Programı	71
5.2.2.	Leonardo Da Vinci (Mesleki Eğitim) Programı	73
5.2.3.	Youth (Gençlik Programı) Programı	73
5.2.4.	Tempus Programı	73
5.3.	Erasmus Programı’nın Tarihsel Gelişim Süreci, İçeriği ve Hedefleri	74
5.4.	Program Ülkelerine Göre Erasmus Hareketliliğinin Mekânsal ve Dönemsel Dağılımı	80

ALTINCI BÖLÜM		
TÜRKİYE'DE ERASMUS PROGRAMI'NIN GELİŞİM SÜRECİ		124
6.1.	Türkiye'nin Erasmus Programı'na Katılım Sürecinin Değerlendirilmesi	124
6.2.	Türkiye'deki Üniversitelerin Erasmus Programı'ndan Mekânsal ve Dönemsel Olarak Yararlanma Durumları	136
YEDİNCİ BÖLÜM		149
ANKET BULGULARI		
7.1.	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	149
7.2.	Katılımcıların Eğitim Durumları.....	154
7.3.	Katılımcıların Sosyo-Ekonomik Göstergeleri.....	169
7.4.	Katılımcıların Erasmus Hareketliliğine Yönelik Tanıtıcı İstatistikleri	173
7.5.	Katılımcıların Erasmus Programı'na Yönelik Tercihleri.....	177
7.6.	Katılımcıların Göç ve Hareketlilik Eğilimleri	198
7.7.	Katılımcıların Kariyer Beklentileri ve Programın Çalışma Hayatına Olan Katkısı	207
7.8.	Katılımcıların Programa Katılmadan Önceki Beklentileri ve Katıldıktan Sonraki Düşünceleri.....	210
7.9.	Katılımcıların Erasmus Programı'na İlişkin Algı ve Tutumları	216
7.10.	Erasmus Koordinatörlerinin Betimleyici Özellikleri, Programa Yönelik Görüşleri ve Değerlendirmeleri	221
SEKİZİNCİ BÖLÜM		233
SONUÇ ve TARTIŞMA		
KAYNAKÇA		243

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AK	Avrupa Komisyonu
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ANAP	Anavatan Partisi
ANOM	Ortalamaların Analizi (Analysis of Means)
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
BM	Birleşmiş Milletler
DB	Dünya Bankası
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
DYP	Doğu Yol Partisi
EIS	Erasmus Etki Çalışması
GSYİH	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
MCA	Çoklu Uyum Analizi (Multiple Correspondence Analysis)
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
SEMP	İsviçre-Avrupa Hareketlilik Programı
SSCB	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
THE	Times Higher Education World University Ranking
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UA	Ulusal Ajans
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UÖ	Uluslararası Öğrenciler
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖS	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
YÖÜ	Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanı Sayısı

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1	Tezde kullanılan verilere ait bilgiler.	19
Tablo 2	Örnekleme alınacak evrenin büyüklüğü	16
Tablo 3	Türkiye’de üniversitelere göre uluslararası öğrenci sayıları (2020-2021)	62
Tablo 4	Türkiye’de üniversitelere göre yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısı (2020-2021)	65
Tablo 5	Öğrenci hareketliliğinde Sosyal Ağ Analizi sonuçlarının çıktıları	87
Tablo 6	Personel hareketliliğinde Sosyal Ağ Analizi sonuçlarının çıktıları.....	92
Tablo 7	Program ülkelerinin Erasmus hareketliliğine katılım düzeyini etkileyen kriterler ve bu kriterlere göre belirlenen değişkenler	94
Tablo 8	Normallik testi sonuçları	95
Tablo 9	Ülkelerin Erasmus’a katılımıyla diğer değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular	97
Tablo 10	Program ülkelerinin Erasmus Programı’na katılımı ile ülkelerin ekonomi, eğitim ve öğretim, uluslararasılaşma kriterleri arasındaki ilişkiler.....	98
Tablo 11	Yıllara göre Mevlâna ve Erasmus Programı’na katılan öğrenci sayıları	136
Tablo 12	Türkiye’de üniversitelerin Erasmus hareketliliğine katılım düzeyini etkileyen kriterler ve bu kriterlere göre belirlenen değişkenler	143
Tablo 13	Türkiye’de üniversitelerin Erasmus Programı’na katılımı ile üniversitelerin kriterleri arasındaki ilişkiler	146
Tablo 14	Türkiye’de üniversitelerin Erasmus Programı’na katılımı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular	147
Tablo 15	Öğrencilerin ve akademisyenlerin bazı tanımlayıcı istatistikleri (f-%) .	149
Tablo 16	Öğrencilerin doğum ve ikamet yerlerine göre dağılımı (f-%).....	150
Tablo 17	Akademisyenlerin doğum ve ikamet yerlerine göre dağılımı (f-%)	152
Tablo 18	Öğrencilerin Türkiye’de en son mezun oldukları üniversiteler (f-%)....	155
Tablo 19	Öğrencilerin Türkiye’de en son mezun oldukları bölümler (f-%)	156
Tablo 20	Türkiye’de eğitime devam eden öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversiteler (f-%)	158

Tablo 21	Türkiye’de eğitime devam eden öğrencilerin bölümleri (f-%)	158
Tablo 22	Öğrencilerin bildikleri yabancı diller (f-%).....	160
Tablo 23	Akademisyenlerin çalıştıkları üniversiteler (f-%).....	162
Tablo 24	Akademisyenlerin çalıştıkları üniversitedeki bölümler (f-%).....	163
Tablo 25	Akademisyenlerin çalıştıkları üniversite sayılarına ve sürelerine yönelik bilgiler (f-%).....	165
Tablo 26	Akademisyenlerin lisans eğitimini tamamladıkları üniversiteler (f-%) .	165
Tablo 27	Akademisyenlerin yüksek lisans eğitimini tamamladıkları üniversiteler (f-%)	166
Tablo 28	Akademisyenlerin doktora eğitimini tamamladıkları üniversiteler (f-%)	167
Tablo 29	Akademisyenlerin bildikleri yabancı diller (f-%)	169
Tablo 30	Öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyleri ve aylık gelirleri (f-%)	170
Tablo 31	Ailenin aylık gelirine göre gidilen ülkede ekonomik sıkıntı yaşama ve yardım alma durumu (f)	172
Tablo 32	Akademisyenlerin programda kalış süreleri (f-%).....	176
Tablo 33	Programdan birden fazla yararlanan akademisyenlerin yararlandıkları aşamalar (f-%)	177
Tablo 34	Program kapsamında gidilen üniversitelerin eğitim dilleri (f-%)	177
Tablo 35	Öğrencilerin programa katılmalarında etkili olan sebepler (f-%)	178
Tablo 36	Programa katılımında etkili olan değişkenlerin boyut sayısına göre açıklanan değişimi (Inertia).....	179
Tablo 37	Programa katılımında etkili olan değişkenlerin her kategori için koordinat ve katkı değerleri.....	179
Tablo 38	MCA’da kullanılan kodlar ve bu kodlara karşılık gelen anket soruları (öğrenciler)	180
Tablo 39	Öğrencilerin ülke tercihlerinde etkili olan faktörler (f-%)	183
Tablo 40	Uygulanan anketlerin ülkelere göre dağılımı (f).....	184
Tablo 41	Seçilen ülke tercihinde etkili olan değişkenlerin boyut sayısına göre açıklanan değişimi (Inertia), açıklama payı ve eklemeli pay	184

Tablo 42	Seçilen ülke tercihinde etkili olan değişkenlerin her kategori için koordinat ve katkı değerleri (öğrenciler).....	185
Tablo 43	Akademisyenlerin programa katılımında etkili olan değişkenlerin boyut sayısına göre açıklanan değişimi (Inertia), açıklama payı ve eklemeli pay	190
Tablo 44	Akademisyenlerin programa katılımında etkili olan değişkenlerin her kategori için koordinat ve katkı değerleri	191
Tablo 45	MCA’da kullanılan kodlar ve bu kodlara karşılık gelen anket soruları (akademisyenler)	192
Tablo 46	Ülke tercihlerinde etkili olan değişkenlerin boyut sayısına göre açıklanan değişimi (Inertia), açıklama payı ve eklemeli pay	195
Tablo 47	Ülke tercihlerinde etkili olan değişkenlerin her kategori için koordinat ve katkı değerleri (akademisyenler)	195
Tablo 48	Öğrencilerin yurt dışına yerleşme eğilimleri ve etkili olan faktörlerin çapraz tablo ile gösterimi (f)	201
Tablo 49	Akademisyenlerin yurt dışına yerleşme eğilimleri ve etkili olan faktörlerin çapraz tablo ile gösterimi (f).....	203
Tablo 50	Eğitimlerini tamamlamış öğrencilerin sahip oldukları meslekler (f-%).	207
Tablo 51	Eğitimlerini tamamlamış fakat herhangi bir işte çalışmayan katılımcıların uğraşları (f-%).....	208
Tablo 52	Ankete katılan akademisyenlerin program sonrası akademik çalışmalarda yer alma durumları (f-%)	209
Tablo 53	Katılımcıların programa katılmadan önceki beklentileri ve geldikten sonraki düşüncelerinin durumu (f-%)	210
Tablo 54	Öğrencilerin program öncesi/sonrası “üniversitenin eğitim kalitesine” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)	211
Tablo 55	Öğrencilerin program öncesi/sonrası “ülkedeki yaşam maliyetlerinin ekonomik olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%).....	211
Tablo 56	Öğrencilerinin program öncesi/sonrası “ülkedeki eğitim maliyetlerinin ekonomik olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%).....	212
Tablo 57	Öğrencilerin program öncesi/sonrası “ülkedeki yaşam standartlarının yüksek olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%).....	213

Tablo 58	Akademisyenlerin program öncesi/sonrası “araştırma potansiyelinin yüksek olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%).....	213
Tablo 59	Akademisyenlerin program öncesi/sonrası “akademisyenlere değer verilmesine” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%).....	214
Tablo 60	Akademisyenlerin program öncesi/sonrası “yabancılara iyi davranılmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)	215
Tablo 61	Akademisyenlerin program öncesi/sonrası “ülkenin yaşam standartlarının yüksek olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)	215
Tablo 62	Ankete katılan Erasmus koordinatörlerinin bazı tanımlayıcı istatistikleri (f-%)	221
Tablo 63	Katılımcıların bazı tanımlayıcı özellikleri	224
Tablo 64	Koordinatörlerin ikili anlaşma imzaladıkları ülkeleri ve üniversiteleri tercih etme sebepleri (f-%)	227
Tablo 65	AB Erasmus öğrencilerinin Türkiye’yi tercih etme ve etmeme sebepleri (f-%)	229

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1	Hipotezlerin test edilme sürecinde kullanılan veri ve yöntemlerin şematik gösterimi	28
Şekil 2	Yönsüz ve ağırlıksız graf	23
Şekil 3	Yönlü ve ağırlıklı graf	23
Şekil 4	Göç olan ve göç olmayan hareketliliğinin farklı biçimleri.....	30
Şekil 5	Kurumsal kuram çerçevesinde Erasmus hareketliliğinin şematik gösterimi.....	35
Şekil 6	Türkiye’de dönemlere göre uluslararası öğrenci sayıları (2000-2021) .	57
Şekil 7	Türkiye’ye gelen ve Türkiye’den giden uluslararası öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı (2000-2020)	58
Şekil 8	Türkiye’ye en fazla öğrenci gönderen ilk on ülke (2013-2021)	58
Şekil 9	Türkiye’nin en fazla öğrenci gönderdiği ilk on ülke (2000-2019)	59
Şekil 10	Türkiye’ye en fazla uluslararası öğrenci ve göçmen gönderen ilk on ülke (2019)	60
Şekil 11	Türkiye’nin en fazla uluslararası öğrenci ve göçmen gönderdiği ilk on ülke (2019)	60
Şekil 12	Türkiye’de uluslararası öğrencilerin illere göre dağılımı (2013-2021) .	61
Şekil 13	Türkiye’de yabancı uyruklu öğretim elemanlarının yıllara göre dağılımı (2013-2021)	63
Şekil 14	Türkiye üniversitelerinde yabancı öğretim elemanlarının uyruklarına göre dağılımı (%) (2015-2021)	64
Şekil 15	Türkiye’de yabancı uyruklu öğretim elemanlarının illere göre dağılımı (2013-2021)	66
Şekil 16	Yıllara göre Erasmus Programı’na üye olan ülkeler	75
Şekil 17	Yıllara göre Erasmus Programı’na katılan öğrenci ve personel sayıları (2004-2019)	77
Şekil 18	Toplam öğrenci hareketliliğinin ülkelere göre dağılımı (2004-2019) ...	78
Şekil 19	Toplam personel hareketliliğinin ülkelere göre dağılımı (2004-2019) .	78

Şekil 20	Program kapsamında verilen hibe miktarının ülkelere göre dağılımı (2019)	80
Şekil 21	2004 yılı Erasmus öğrenci hareketliliği ağının genel görünümü	83
Şekil 22	2019 yılı Erasmus öğrenci hareketliliği ağının genel görünümü	83
Şekil 23	Analiz sonuçlarına göre program ülkelerinin öğrenci hareketliliğindeki konumu (2004-2019)	84
Şekil 24	2004 yılı Erasmus personel hareketliliği ağının genel görünümü	89
Şekil 25	2019 yılı Erasmus personel hareketliliği ağının genel görünümü.....	89
Şekil 26	Analiz sonuçlarına göre ülkelerin personel hareketliliğindeki konumu (2019)	90
Şekil 27	Almanya'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)	102
Şekil 28	Almanya'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)	102
Şekil 29	Fransa'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)	104
Şekil 30	Fransa'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)...	104
Şekil 31	İspanya'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)...	108
Şekil 32	İspanya'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019).	109
Şekil 33	İtalya'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019).....	110
Şekil 34	İtalya'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)	110
Şekil 35	Birleşik Krallık'ın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019).....	115
Şekil 36	Birleşik Krallık'ın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)	115
Şekil 37	Polonya'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)..	120
Şekil 38	Polonya'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)	121
Şekil 39	Türkiye'de Erasmus öğrenci hareketliliğinin yıllara göre dağılımı (2004-2019)	126
Şekil 40	Gelen/giden öğrenci sayılarının ülkelere göre dağılımı (2004-2019) ...	126
Şekil 41	Türkiye'nin öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2019)	127

Şekil 42	Türkiye’de Erasmus personel hareketliliğinin yıllara göre dağılımı (2004-2019)	129
Şekil 43	Gelen/giden personel sayılarının ülkelere göre dağılımı (2004-2019) ..	129
Şekil 44	Türkiye’nin personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2019)	130
Şekil 45	2004-2019 yılları arasında Türkiye’nin hareketlilik gerçekleştirdiği ülke grupları	135
Şekil 46	Erasmus öğrenci sayılarına (2004) ve üniversitelerin toplam öğrenci sayılarının Erasmus öğrenci sayılarına oranına (%) göre öne çıkan üniversiteler (2004)	137
Şekil 47	Erasmus öğrenci sayılarına (2019-2020) ve üniversitelerin toplam öğrenci sayılarının Erasmus öğrenci sayılarına oranına (%) göre öne çıkan üniversiteler (2020).....	138
Şekil 48	2020 yılı Erasmus öğrenci hareketliliğinin üniversite dönemlerine göre dağılımının ANOM sonuçları.....	140
Şekil 49	2004 ve 2020 yılında Erasmus personel sayılarına göre öne çıkan üniversiteler	141
Şekil 50	2020 yılı Erasmus personel hareketliliğinin üniversite dönemlerine göre dağılımının ANOM sonuçları.....	142
Şekil 51	Öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etme ve iş hayatında yer alma durumları (%)	157
Şekil 52	Öğrencilerin mezun oldukları liseler (%).....	160
Şekil 53	Akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı (%)	161
Şekil 54	Ankete katılan öğrencilerin program kapsamında gittikleri ülkeler.....	174
Şekil 55	Ankete katılan akademisyenlerin program kapsamında gittikleri ülkeler	175
Şekil 56	Öğrencilerin programa yönelik algıları (%)	178
Şekil 57	Öğrencilerin Erasmus’a olan katılımında etkili olan faktörlerin MCA diyagramı.....	182
Şekil 58	Öğrencilerin ülke tercihinde etkili olan faktörlerin MCA diyagramı.....	188
Şekil 59	Akademisyenlerin programa yönelik algıları (%)	189
Şekil 60	Akademisyenlerin Erasmus’a olan katılımında etkili olan faktörlerin MCA diyagramı.....	194

Şekil 61	Akademisyenlerin ülke tercihlerinde etkili olan faktörlerin MCA diyagramı.....	197
Şekil 62	Öğrencilerin (sol) ve akademisyenlerin (sağ) daha önce eğitim amaçlı gittikleri ülkeler (f)	199
Şekil 63	Öğrencilerin yurt dışına yerleşme durumu ve önceliklerine göre ülke tercihinde etkili olan faktörler (%)	202
Şekil 64	Akademisyenlerin yurt dışına yerleşme durumu ve önceliklerine göre ülke tercihlerinde etkili olan faktörler (%)	204
Şekil 65	Katılımcıların program sürecinde seyahat etme durumları % (sol öğrenciler/ sağ akademisyenler)	205
Şekil 66	Erasmus etki çalışmasının sonuçları.....	208
Şekil 67	Öğrencilerin programa yönelik algı ve tutumları (%).....	218
Şekil 68	Akademisyenlerin programa yönelik algı ve tutumları (%).....	220
Şekil 69	Koordinatörlerin öğrenci oldukları dönemde hareketlilik programlarına katılma durumları (%)	223
Şekil 70	Pandemi döneminde Erasmus Programı'na katılım (%).....	230
Şekil 71	Koordinatörlerin programa yönelik algı ve tutumları (%)	232

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Uluslararası eğitim hareketliliği son yıllarda hızla artış göstermektedir. Bu artış, katılımcıların farklı ülkelerde eğitim alma isteği kadar küreselleşmenin yarattığı rekabet ortamı ve iş gücü piyasasındaki taleplerle de ilgilidir. Ülkeler, uluslararası eğitimde rekabet edebilmek ve önemli bir konum elde etmek için çeşitli stratejiler benimsemektedir. Bu bağlamda Erasmus Programı da uluslararası eğitim hareketliliğinin artan önemi ve ülkelerin uluslararasılaşma stratejilerinde etkili bir araç olarak önemini korumaktadır.

Türkiye, AB ile entegrasyon sürecinde önemli bir adım olarak gördüğü Erasmus Programı'na 2004 yılında dahil olmuştur. Program, yıllar içinde Türkiye'de ciddi bir talep görmüş ve yükseköğretim alanında da önemli bir yer edinmiştir. Programın ilk yıllarında birliğe üyelik ve uyum motivasyonu ile hareket edilirken, son yıllarda bu motivasyonda anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bireysel etkenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim Erasmus Programı, katılımcılara önemli bir fırsat eşitliği sunarken, aynı zamanda uluslararası hareketliliğin ya da gelecekteki göç davranışlarının olası bir başlangıcı olarak değerlendirilmektedir.

Uluslararası eğitim hareketliliğinin mekânsal ve zamansal ölçekte istikrarlı bir yapı kazanarak göçe dönüşmeye başlaması, uluslararası literatürde (Castles ve Miller, 1998; Findlay vd. 2011; Papatsiba, 2005; Parey ve Waldinger, 2008; Robertson, 2011; Wolfeil, 2009;) uzun yıllardır çalışılan konulardan biridir. Papatsiba'ya göre (2005) bireylerin tüm kasıtlı hareketi başka bir yerde (şimdi veya gelecekte) daha iyi yaşama umudu, bireyi göçe veya hareketliliğe itmektir. Bu nedenle uluslararası öğrenci hareketliliği, tek seferlik bir hareketlilik olarak değil, bireylerin geleceğini şekillendirebilecek bir dizi karmaşık motivasyon ve özlem olarak değerlendirilmelidir. Wolfeil (2009), yurt dışında eğitim gören öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra eğitim aldıkları ülkede kalma fırsatlarına ilişkin doğrudan algılardan etkilendiğini; Robertson (2011) ise uluslararası öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra, bazılarının göçmenlik hazırlığına başladığını ve öğrenci vizesini uzun süreli veya kalıcı ikametgaha dönüştürme isteğinin rasyonel bir yaşam göç stratejisi olabileceğini belirtmiştir. Erasmus hareketliliğinin de göçe dönüşebilecek potansiyele sahip olduğunu ilgili literatürün (Altbach ve Teichler, 2001; Teichler, 2004) satır

aralarında görmek mümkündür. Ulusal literatürde (Çalışkan, 2017; Zeybek Kabakcı ve Şimşek, 2015) görece daha yeni olan bu konuyu ele alan çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Erasmus hareketliliğini hem Avrupa ülkeleri hem de Türkiye bağlamında ele alan bu tez kapsamında Erasmus Programı'na katılım ile uluslararası hareketliliğe ya da uzun süreli göçe dahil olma davranışları arasında güçlü bir bağlantı olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda hareketlilik sürecinin kümülatif doğasına vurgu yapılarak konuya farklı bir perspektiften bakılması sağlanmıştır. Bu tez hareketlilik kavramına yönelik terminolojik tartışmalara zemin oluşturması açısından da kritik öneme sahiptir. Zamana bağlı mekânsal değişimi gösteren tüm dinamiklerin göç ya da hareketlilik olup olmadığına karar verme noktasında, gidilen mekândaki kalış süresi, farklı mekânlar ve zamanlardaki hareketlilik trendleri dikkate alınmıştır. Buradan yola çıkarak hareketliliğin farklı biçimlerini içeren bir model oluşturulmuş ve Erasmus Programı'nın hareketlilik literatüründe konumu değerlendirilmiştir.

Türkiye gibi AB üyesi olmayan ancak uluslararasılaşma hedefi olan bir ülke için programın önemi oldukça büyüktür. Programda yer alan ülkelerin çoğu AB üyesi olduğu için uluslararası hareketliliğe katılım program dışında da bu ülkelerde daha erişilebilir bir noktadadır. Fakat, Türkiye'nin orta-alt gelir grubunun yüksek olduğu bir ülke konumunda yer alması ve Avrupa ülkelerinin uyguladığı katı vize rejimleri vb. Türkiye'den uluslararası hareketliliğe olan katılımı sınırlandırmaktadır. Bu noktada Erasmus Programı, sınırlı bir süre boyunca Avrupa'da yaşama, eğitim görme deneyimi ve maddi destek sağlayan kurumsal bir yapı olarak uluslararası hareketliliği daha erişilebilir bir hale getirmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin Erasmus Programı'na olan yaklaşımının diğer Avrupa ülkelerinden oldukça farklı olduğu söylenebilir. Ayrıca son yıllarda programa katılan bazı öğrencilerin geri dönmedikleri ve sığınma başvurusunda buldukları göz önünde bulundurulduğunda, Erasmus hareketliliğinin yaşam biçimi göçünün bir aracı kurumu olarak kullanıldığı da görülmektedir.

Türkiye'nin genç nüfusunun oldukça fazla olması, Erasmus Programı için önemli bir potansiyel kaynak oluşturmaktadır. Her ne kadar Erasmus Programı'nın uzun vadede iş gücü çekme ya da göçe katkı sağlama hedefi olmasa da programın yarattığı bir sonuç olarak hareketliliğe katılan bireyler, beşerî sermaye dolaşımı için potansiyel göçmenler olarak değerlendirilmektedir. Bu algı gelişmiş ülkelerde daha çok ön plan çıkarken Türkiye'de tam

olarak bu perspektiften bakıldığı söylemek güçtür. Erasmus Programı, Türkiye’de uluslararasılaşma sürecinin stratejik bir aracı olsa da daha çok kurumların ve bireylerin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu nedenle Türkiye’de bu potansiyelin değerlendirilmesi ve nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi için gerekli düzenlemelerin/politikaların hayata geçirmesi uluslararasılaşma açısından önemlidir. Böylelikle, Erasmus Programı Türkiye'nin insan kaynaklarının niteliğini artırabilir ve uluslararası alanda daha rekabetçi hale gelmesine yardımcı olabilir.

Bu tezin temel amacı, Türkiye'deki üniversitelerde Erasmus Programı'nın lisansüstü eğitim ve akademisyenlik süreçlerini kapsayan ekonomik, siyasi, kültürel ve akademik boyutlarının kapsamlı bir şekilde araştırılmasıdır. Bu çerçevede, Türkiye'deki Erasmus hareketliliğinin katılımcılarına odaklanılarak, programın katılımcılar üzerindeki etkisi ve bu hareketliliğin gelecekteki göç davranışlarını şekillendirmedeki rolü analiz edilmiştir.

Bu tez toplamda sekiz bölümden oluşmaktadır. İlk iki bölümde tezin konusu, önemi, amaçları detaylandırılarak, tezin tasarım ve yöntemi açıklanmıştır. Tezin araştırma problemi doğrultusunda cevaplanması gereken temel araştırma soruları test edilerek hipotezler belirlenmiştir. Veri ve yöntem kapsamında; araştırmanın deseni, evreni ve örneklem seçimi hakkında bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca verilerin özellikleri ve bu verilerin analizi için kullanılan yöntemler de açıklanmıştır. Tez sürecinde karşılaşılan zorluklara ve sınırlılıklara da ayrıca değinilmiştir.

Üçüncü bölümde, göç ve hareketlilik kavramları arasındaki terminolojik farklılıklara dikkat çekilerek, hareketlilik kavramının tanımı yapılmış ve Erasmus Programı'nın bu kavramsal ve teorik çerçevedeki yeri tartışılmıştır. Aynı zamanda, bu hareketliliğin konumlandırıldığı kurumsal kuram ile hareketliliği başlatan, teşvik eden ve kolaylaştıran örgütsel kurumların hareketliliğin yönetimi, uygulanması ve sürdürülmesindeki rolüne odaklanılmıştır.

Dördüncü bölümde dünyada ve Türkiye’de uluslararasılaşma süreci, yükseköğretimin gelişim dönemleri üzerinden değerlendirilerek zamansal ve mekânsal bir perspektif sunulmuştur. Bu süreçte rol oynayan aktörlere, uluslararasılaşma algısındaki değişimlere, uygulanan politikalara ve yasal düzenlemelere yer verilmiştir. Ayrıca,

uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin Türkiye'deki dinamikleri, trendleri ve mekânsal örüntüsüne yönelik genel bir çerçeve çizilmiştir.

Erasmus Programı'nın tarihsel arka planı, kapsamı, hedefleri hakkında bilgilerin sunulduğu beşinci bölümde, Erasmus hareketliliğinin program ülkeleri arasındaki mekânsal ve dönemsel dağılım özellikleri analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra, hareketliliğin ülkeler arasındaki eşitsiz dağılımında etkili olan faktörler ele alınmıştır.

Altıncı bölümde, Türkiye'deki Erasmus hareketliliğinin genel hatları belirlenmiştir. Buradan hareketle 2004-2019 yılları arasında Türkiye'de Erasmus Programı'na kayıtlı yükseköğretim kurumlarının öngördükleri öğrenci ve personel hareketlilikleri üzerinden mekânsal ve dönemsel bir dağılım ortaya konmuştur. Bu bölümde ayrıca, üniversitelerin sosyal ve beşerî sermaye farklılıklarının hareketliliğin eşitsiz dağılımına etkisi de analiz edilmiştir.

Saha çalışmasının sonuçlarını içeren yedinci bölümde, lisansüstü öğrencilerin, akademisyenlerin (öğretim üyeleri ve elemanları) ve Erasmus koordinatörlerinin demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri, eğitim durumları, geçmişteki hareketlilik deneyimleri, programa katılmalarına sebep olan etmenler, eğitim süreci ve sonrası planları, programa yönelik algı ve tutumları incelenmiştir. Bu bölümde aynı zamanda programın katılımcıların mesleki, akademik ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkisi de ele alınarak detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Son bölümde ise yapılan araştırmanın bulguları ve analizleri detaylı bir şekilde sunularak, elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, tezin literatürdeki diğer çalışmalarından farklılaşan ve örtüşen sonuçlarının tartışılmasıyla desteklenmiştir. Ayrıca, Erasmus Programı'nın daha iyi bir nitelik ve sürdürülebilirlik kazanması amacıyla dikkate alınması gereken durumlar belirlenerek, önerilerde bulunulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN TASARIMI VE YÖNTEMİ

2.1. Araştırma Problemi

Küreselleşme süreci, son yirmi yılda uluslararası yükseköğretim sektörünün sürekli bir büyüme göstermesine ve önemli bir ekonomik kaynak haline gelmesine neden olmuştur. Bu gelişmeler, ülkelerin ve üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerinde birçok değişime yol açmıştır. Daha önce ülkeler ve kurumlar arası iş birliği odaklı olan uluslararasılaşma yaklaşımı, günümüzde ekonomik kaygıların öne çıktığı rekabet odaklı bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Bu rekabetçi ortam, eğitim ve araştırma faaliyetlerinin küresel ölçekte yayılmasına sebep olmuştur.

Son yıllarda yaşanan politik krizler (hükümetler arasındaki dönemsel ideolojik ayrılıklar, vize anlaşmalarının iptali, geçici ambargolar) ve göçmen karşıtı politikalar, söylemler gibi faktörler ülkeler arası eğitim hareketliliğini sınırlandırmaktadır. Ancak bu sınırlandırmaların değişim programlarına olan talebi daha da arttırdığı görülmektedir. Nitekim değişim programları, ülkeler arasındaki eğitim hareketliliğinin teşvik edilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu programların en önemli örneği olan Erasmus hareketliliği, AB tarafından belirlenen sınırlar, dış çerçeve ve kurallar dahilinde gerçekleştiği için, diğer bireysel hareketliliklere göre daha az risk içermektedir. Aynı zamanda sağladığı maddi destekler sayesinde farklı gelişim düzeyindeki ülkelere eşit fırsatlar sunarak uluslararası eğitim hareketliliğine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, Erasmus Programı, ülkelerin uluslararasılaşma politikalarının önemli dinamiklerinden biridir.

Türkiye'nin programa dahil olma süreci ise birçok Avrupa ülkesine göre daha geç olmuştur. Özellikle Türkiye'nin uluslararasılaşma sürecinde önemli bir stratejik araç haline gelen Erasmus hareketliliği, yükseköğretim kurumlarını uluslararası alanda daha görünür hale getirmiştir. Türkiye'de Erasmus hareketliliğine olan talep ve katılım yıllar içinde artış göstermesine rağmen üniversitelerin söz konusu hareketlilikten yararlanma durumlarında zamansal ve mekânsal bağlamda önemli farklılıklar söz konusudur. Bu durum tezin esas araştırma problemini oluşturmaktadır.

Erasmus Programı, bireylere yurt dışı deneyimi kazandırarak farklı kültürleri tanıma, sınır ötesi iş birlikleri geliştirme ve dil öğrenme imkânı sağlasa da her katılımcı bu fırsatlardan eşit bir şekilde yararlanamamaktadır. Hareketliliğin eşitsiz dağılımına sebep olan beşerî ve sosyal sermaye farklılıkları tezin diğer bir araştırma problemini oluşturmaktadır.

Bu tezde belirlenen araştırma problemleri çerçevesinde, Erasmus hareketliliğini bütünsel ve sistematik bir şekilde incelemek ve değerlendirmek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türkiye'nin AB ile entegrasyonunda Erasmus eğitim hareketliliğinin önemi nedir?
- Ülkelerin ve üniversitelerin Erasmus'tan yararlanma durumlarında mekânsal ve dönemsel farklılıklar bulunmakta mıdır? Nitekim böyle bir farklılaşma söz konusu ise bu farklılaşmanın belirleyici unsurları nelerdir?
- Erasmus Programı'na katılanların demografik ve sosyo-ekonomik özelliklerinin belirleyicilik düzeyi nedir?
- Erasmus hareketliliğine katılım geçmiş ve gelecekteki uluslararası hareketlilik deneyimleri ve uzun süreli göç etme eğilimleri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

2.2. Araştırmanın Hipotezleri

Tezin kurgusunu oluşturan araştırma soruları, birbirleriyle ilişkili hipotezleri içerecek şekilde gruplandırılmıştır. İlk bölüm, Erasmus hareketliliğinin genel yapısını ele alan hipotezlerden oluşmaktadır.

H1. Ülkeler arasında Erasmus hareketliliğinin mekânsal ve dönemsel dağılımı farklılık göstermektedir. Aynı zamanda hareketliliğin eşitsiz dağılımı ile ülkelerin nitelikleri arasında ilişki bulunmaktadır.

H2. Ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi, tarihsel, dini ve kültürel bağlar, dil ortaklığı, tarihsel önyargılar, coğrafi mesafe gibi yapısal unsurlar Erasmus hareketliliğinin başlamasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

İkinci bölümde yer alan hipotezler üniversitelerin/bireylerin hareketliliğe olan katılımını etkileyen faktörlerin yanında programın kurumsal ve bireysel kazanımlarıyla ilgilidir.

H3. Erasmus hareketliliğinin Türkiye'deki üniversiteler arasındaki mekânsal ve dönemsel dağılımı üniversitelerin sahip olduğu beşerî ve sosyal sermayelerine bağlı olarak farklılaşmaktadır.

H4. Erasmus Programı katılımcıların beşerî sermayelerini geliştiren, kariyer süreçlerini şekillendiren ve fırsat eşitliği sağlayan bir eğitim programıdır.

H5. Katılımcıların demografik, sosyo-ekonomik göstergeleri, eğitim durumları ve daha önceki yurt dışı deneyimleri Erasmus Programı'na olan katılımı oldukça belirleyicidir.

Son bölümde ise programın hareketliliğin devamlılığı ve göç eğilimleri üzerindeki etkisine yönelik hipoteze yer verilmiştir.

H6. Erasmus Programı sebebiyle yurt dışında eğitim alma fırsatı yakalamış katılımcılar, eğitimlerini yurt dışında devam ettirme ya da eğitim sonrasında yurt dışına yerleşme eğilimi göstermektedir.

2.3. Araştırmanın Tasarımı

2.3.1. Araştırmanın Konusu

Tezin konusu, Erasmus hareketliliğinin program ülkelerinde ve Türkiye üniversitelerinde mekânsal ve dönemsel (2004-2019) dağılım paterninin ortaya konulması ve lisansüstü eğitimden başlayarak akademisyenliği de kapsayan süreçte hareketliliğe katılımı etkileyen ekonomik, sosyal ve akademik faktörlerin araştırılmasını kapsamaktadır. Ayrıca programa katılanların mekânsal tercihleri, sebepleri, eğitim süreci ve sonrası gelecek planları incelenerek bu hareketliliğin yeni bir uluslararası hareketliliğe ya da göçe dönüşme ihtimali üzerinde durulmuştur. Erasmus hareketliliğinin kavramsal ve teorik çerçevedeki yeri ve bu alanda öne çıkan tartışmalar da tezin odaklandığı konulardan biridir.

2.3.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye'de Erasmus hareketliliğinin genel paternini belirlemek amacıyla 2004-2019 yılları arasında Erasmus Programı'na kayıtlı yükseköğretim kurumlarında öğrenci ve personel hareketliliğinin mekânsal ve dönemsel dağılım özelliklerinin incelenmesi tezin esas amacını oluşturmaktadır. Ayrıca bu amaç doğrultusunda hem Türkiye'nin hareketlilikteki konumunu belirlemek hem de hareketliliğin Türkiye üniversitelerindeki dağılımını ortaya koymak amacıyla alt amaçlar belirlenmiştir. Bu alt amaçlar şunlardır: (i) Erasmus hareketliliğinin program ülkeleri arasındaki mekânsal ve dönemsel dağılım özelliklerini belirleyerek Türkiye'nin bu programdaki konumunu ve etkisini detaylı bir şekilde incelemek ve (ii) Türkiye'de programa kayıtlı yükseköğretim kurumları arasında karşılaştırmalı bir bakış açısı sunarak, hareketliliğin eşitsiz dağılımına sebep olan sosyal ve beşerî sermaye farklılıklarını analiz etmektir.

Tezin bir diğer esas amacı, Türkiye'deki lisansüstü öğrencilerin, akademisyenlerin Erasmus Programı'na katılma motivasyonlarına ve beklentilerine odaklanarak, programın gelecekteki göç ya da hareketlilik eğilimleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda belirlenen alt amaç ise katılımcıların sosyo-ekonomik, demografik özellikleri, eğitim ve çalışma durumları ve önceki hareketlilik deneyimlerinin bu eğilimler üzerindeki etkisini analiz etmektir.

2.3.3. Araştırmanın Önemi

Bu tez, yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecinin tarihsel gelişimi ve kurumsal evriminin yanı sıra günümüzde uluslararası eğitim hareketliliği konusundaki güncel durum ve eğilimlere de odaklanarak, uluslararasılaşmanın geleceği hakkında farklı senaryoların tartışılması için bir çerçeve çizmiştir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının gelecekteki stratejilerini belirlemek için önemli bir kaynak olarak kullanılabilir. Ayrıca dünya genelinde uluslararası hareketlilik trendlerinin takip edilmesi ve Türkiye'deki uluslararası eğitim hareketliliğinin farklı boyutlarının ve göstergelerinin diğer ülkelerle karşılaştırılması açısından da önemlidir.

Tez kapsamında göç ve hareketlilik kavramlarına yönelik terminolojik farklılıkların belirlenmesi, Erasmus hareketliliği konusundaki kavramsal tartışmalara katkı sağlaması açısından son derece önemlidir. Bu kavramsal tartışmaların sonucunda, Erasmus hareketliliğinin uluslararası göç literatüründeki konumu daha net bir şekilde anlaşılmış ve daha geniş teorik tartışmalara kapı aralanmıştır.

Kurumsal kuram çerçevesinde açıklamaya çalıştığımız bu tez, göç/hareketlilik sürecinin başlangıcında etkili olan kurumların göz ardı edilmesine neden olan teorik bir eksikliğe dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, çağdaş göç teorilerinde kurumsal kuramın odak noktası genellikle göç sürecinin ilerleyen aşamalarındaki kurumlara ve bu kurumların göç sürecini sürdürmedeki rolüne odaklanmaktadır. Ancak göçün başlamasını teşvik eden ve süreç başlamadan önce var olan kurumların göçe olan etkisi de oldukça önemlidir ve göz ardı edilemez. Bu tezde ise sınırları ve kuralları daha önceden belirlenmiş bir hareketlilik, kurumsal kuram bağlamında ele alınarak hareketliliği başlatan örgütsel kurumların hareketliliğin yönetimi, uygulanması ve sürdürülmesindeki rolüne odaklanılmıştır. Kurumsal kuramın kayıp halkası olarak kabul edilen bu durum tez çerçevesinde yeniden tartışılmıştır.

Türkiye’de uygulandığı süre boyunca programa talep ve katılım açısından istikrarlı bir artış olmasına rağmen, Erasmus olgusu Türkiye’de özellikle mekânsal ve dönemsel açıdan yeterince araştırılmamıştır. Bu tez, sadece sayısal verilerle sınırlı kalmayıp hareketliliğe, katılımcıların sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinden başlayarak gelecekteki göç eğilimlerine kadar birçok belirleyici faktörün etkili olduğu karmaşık bir olgu olarak yaklaşmaktadır. Ayrıca Erasmus, sınırlı süreli bir program olsa da uluslararası göç/hareketlilik sürecinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bu tez, Erasmus hareketliliğini tek seferlik bir hareketlilik olarak değil de gelecekteki olası göç davranışlarının başlangıcı olarak ele alarak, konuya farklı bir perspektiften bakılmasını sağlamıştır.

2.3.4. Sınırlılıklar

Akademik çalışmaların üretim sürecinde karşılaşılan zorluklar, sınırlılıklar ve başarısızlıklar yazım aşamasında genellikle göz ardı edilmektedir ya da sınırlı bir şekilde ele

alınmaktadır. Oysaki yaşanan tüm sınırlılıklar, çalışmanın ilerleyişini ve yönünü değiştirebilecek önemli faktörlerdir. Bu tez sürecinde de karşılaşılan sınırlılıklar elde edilen bilgilerin analizinde ve yazımında belirleyici olmuştur.

Bilimsel çalışmaların güvenilirliği doğru, güncel ve kapsamlı verilere dayanmalarına bağlıdır. Bu nedenle resmî kurumlar, araştırmacıların bu verilere erişimini sağlayarak, çalışmalarının niteliğini artırma noktasında kritik bir rol oynamaktadır. Ancak bazı durumlarda, bu kurumlar verilerin açıklanması ve paylaşılması konusunda yeterince açık ve şeffaf bir yaklaşım sergilememektedir. Bu tezde de resmî kurumlardan veri temini sürecinde birçok zorlukla karşılaşmıştır. Erasmus Programı'nın yürütülmesinde Ulusal Ajans'ın önemi bilinmektedir. Bu sebeple, çalışmamızda Erasmus hareketliliğinin Türkiye'deki hem zamansal hem de mekânsal dağılımına yönelik veri temini için Ulusal Ajans'tan taleplerde bulunulmuştur. Ancak yüz yüze, online ve üniversite aracılığıyla birçok kez yapılan bu taleplere karşılık, oldukça sınırlı bir paylaşım sağlanmıştır. Ayrıca, hareketliliğin üniversiteler arasındaki dağılımına yönelik yapılan taleplere de Ulusal Ajans tarafından bu verilerin paylaşımının uygun görülmediği yönünde açıklama yapılmıştır. Bu konuyla ilgili veri açığını kapatabilmek adına üniversitelerin Erasmus birimleriyle iletişime geçilmiş ne yazık ki buradan da olumlu bir yanıt alınamamıştır. Bu duruma gerekçe olarak sunulan sebepler ise oldukça düşündürücüdür. Bazı üniversiteler, ilgili bilgilerin kişisel verilerin korunması kanununa dayanarak paylaşamayacağını belirtmiştir. Bununla ilgili endişeler anlaşılabilir olsa da talep edilen veriler sadece katılımcı sayılarına yöneliktir ve kişisel bilgilerle ilgili bir talepte bulunulmamıştır. Diğer bir gerekçe ise ilgili birimlerde geçmişe dönük hareketlilik verilerinin saklanmadığına yöneliktir. Eğer gerçekten üniversitelerde geçmişe yönelik hareketlilik verileri saklanmıyorsa, bu önemli bir sorun olabilir. Çünkü geçmişe yönelik hareketlilik verilerinin kaydedilmesi ve saklanması, üniversitelerin uluslararasılaşma sürecindeki ilerlemelerini değerlendirmek ve gelecekteki planlamaları için kritik bir öneme sahiptir. Bahsi geçen bu verilerin elde edilememiş olması çalışmanın yönünü değiştirmiş ve araştırmacıyı alternatif veri kaynaklarına yönlendirmiştir. Buna göre hareketliliğin üniversiteler arasındaki mekânsal ve dönemsel dağılımını anlayabilmek ve konuya yönelik fikir sahibi olabilmek amacıyla üniversitelerin öngördükleri hareketlilik sayılarına başvurulmuştur. Bu veriler kısıtlı ancak anlamlı bir bakış açısı sağlamıştır.

Çalışma sürecinde karşılaştığımız sınırlılıklardan biri de programın işleyişiyle ilgili yaşanan sistematik sorunlardır. Erasmus gibi uzun soluklu programlarda zamanla yaşanan yapısal ve sistematik değişimler, programın işleyişindeki süreçleri etkilemiş ve kavramsal farklılıkların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Örneğin, Avrupa Komisyonu tarafından 2004 yılında yayımlanan Erasmus hareketlilik verilerinde *öğretim elemanı hareketliliği (teaching staff mobility)* ifadesi kullanılırken, 2008 yılından itibaren *personel hareketliliği (staff mobility)* ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Öğretim elemanı hareketliliği sadece akademik personeli kapsarken, personel hareketliliği hem akademik hem de idari personeli kapsamaktadır. Bu kavramsal değişiklik verilerin tutarlılığını etkilemiş ve yıllar arasında karşılaştırma yapılmasını engellemiştir. Programa yönelik sistematik sınırlılıklardan bir diğeri Avrupa Komisyonu'nun 2012-2014 yılları arasındaki program ülkelerinin personel hareketliliğine yönelik verilerine ulaşamamış olmasıdır. Şekil 17'de bu yıllara ait personel sayılarına yer verilememesi, bu sınırlılığın bir yansımasıdır.

Tez sürecinde karşılaşılan bir diğeri sınırlılık ise resmî kurumlar tarafından yayımlanan hareketlilik verilerinde bazı tutarsızlıkların bulunmasıdır. YÖK'ün yayınladığı 2018-2019 öğretim yılına ait '*Değişim Programlarına Katılan Öğrenci Sayıları*'na göre Türkiye'de toplam (giden/gelen) Erasmus öğrenci sayısı 8 769 iken, Avrupa Komisyonu verilerine göre 2019 yılına ait toplam Erasmus öğrenci sayısı 20 000'dir. YÖK verileri ile Avrupa Komisyonu verileri arasındaki bu farklılıklar programın etkinliğinin doğru bir şekilde değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Ortaya çıkan bu tutarsızlığı anlamlandırabilmek adına bazı üniversitelerin Erasmus koordinatörleriyle iletişime geçilmiş ve YÖK tarafından belirtilen rakamların üniversitelerin gerçekleştirdiği hareketlilik rakamlarıyla tutarlı olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle Ulusal Ajans, YÖK, üniversitelerin Erasmus ofisleri vb. kurumların/birimlerin kurumsal hafızalarını oluşturacak veri bankalarının olmaması, verilerin depolanmasında ortak kriterlerin eksikliği, verilerin zamansal ve niteliksel standartlarda toplanamamış olması hem üniversitelerin hem de Türkiye'nin Erasmus'a katılımının uluslararası karşılaştırılmalarını güçleştirmektedir. Uzun yıllardır binlerce kişinin faydalandığı ve Türkiye için önemli fırsatlar yaratan bir programla ilgili sağlıklı veri tabanının eksikliği, kurumlar arası koordinasyonun yetersiz olduğunu, bu sürecin tamamen bireysel çabaya bırakıldığını ve kurumların geriye dönük kurumsal hafızaların eksik olduğu göstermektedir.

Hedef kitleye yönelik anketlerin uygulanması sürecinde karşılaşılan bürokratik engeller tezin sınırlılıklarından biridir. Bu süreçte birçok üniversite akademisyen ve Erasmus kurum koordinatörlerine yönelik anketlerin uygulanabilmesi için etik kurul onayı alınmasını şart koşturmuştur. Her ne kadar uygulanmak istenen anket formları çalışmanın yürütüldüğü üniversitede (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) etik kurul tarafından onaylanmış olsa da çoğu üniversite bu onayı kabul etmemiştir. Bu talepte bulunan üniversitelerde gerekli işlemler başlatılmış fakat onay süreci her kurumda farklılık gösterdiği için uzun zaman almış ve birçok üniversiteden geri dönüş sağlanamamıştır. Ayrıca, bazı üniversitelerde Erasmus kurum koordinatörlerinin olmaması veya görevli koordinatörlerin sürece tam anlamıyla hâkim olmaması gibi nedenler, anketlerin uygulanmasını da zorlaştırmıştır. Yapılan görüşmelerde bazı katılımcıların koordinatörlük görevini sadece idari bir görev olarak gördükleri ve bu nedenle sürece tam olarak hâkim olamadıkları tespit edilmiştir. Bu durumda, uygulanan anketlerde eksiklikler/yanlışlıklar oluşmuş ve verilerin doğruluğu sorgulanır hale geldiği için bu katılımcılarla gerçekleştirilen anket verilerine yer verilmemiştir. Anketlerin uygulanması sürecinde öğretim üyelerinin talepleri doğrultusunda anketteki soruların değiştirilmesi isteği de sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Örneğin, ankette yer alan “Erasmus Programı’na katılma sebebiniz nedir?” sorusuna yönelik hazırlanan “özgür hissetmek” ve “ülkedeki istikrarsız ortamdan uzaklaşmak” seçeneklerinin doğruyu yansıtmadığını düşünen akademisyenler, bu seçeneklerin kaldırılmasını talep etmiştir. Seçeneklerin kaldırılmaması durumunda ankete cevap vermeyeceklerini de özellikle belirtmişlerdir. Aynı soru ve ilgili seçenekler öğrenci anketlerinde de yer almasına rağmen benzer bir taleple karşılaşılmamıştır.

Son olarak belirtmek gerekir ki, bu süreçte sadece zorluk ve sınırlılıklardan bahsetmek yardımcı olma konusunda oldukça istekli olan katılımcılara (akademisyenler, öğrenciler, kurum koordinatörleri, ofis çalışanları) haksızlık olacaktır. Çalışma sürecinde birçok katılımcı, sürece yönelik bilgi paylaşımı, anketlerin uygulanması, veri temini gibi konularda oldukça destek olmuştur ve bu destekler tezin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamıştır.

2.4. Veri ve Yöntem

2.4.1. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi

Bu tezde üç farklı veri grubundan yararlanılmıştır. Bu veri grupları şöyledir:

- Uluslararası resmî kurum ve kuruluşlardan elde edilen program ülkelerine yönelik ekonomik, eğitim-öğretim ve uluslararasılaşma verileri,
- Ulusal resmî kurum ve kuruluşlardan elde edilen Türkiye'deki üniversitelere yönelik eğitim-öğretim, uluslararasılaşma ve bilimsel yayın verileri,
- Türkiye'de Erasmus Programı'na katılmış lisansüstü öğrencilere, akademisyenlere (öğretim üyeleri/elemanları) ve Erasmus kurum koordinatörlerine uygulanan anketler yoluyla doğrudan elde edilen verilerdir.

1. Grup Veriler

Uluslararası resmî kurum ve kuruluşlardan elde edilen eğitim-öğretim, ekonomik ve uluslararasılaşma verilerinden oluşan bu grubun evreni Erasmus Programı'nda yer alan 35 ülkedir (KA103¹). 1. grup veriler iki farklı amaçla toplanmıştır. Bunlar: (i) hareketliliğin genel yapısını ortaya çıkarmak amacıyla Avrupa Komisyonu tarafından 2004-2019 yıllarına ait birer yıllık periyotlarla yayınlanan ülkelerin gönderdiği/kabul ettiği öğrenci ve personel sayılarıdır. Türkiye'nin programa 2004 yılında dahil olması ve bu tarihten önce yayınlanan verilerle ilgili yaşanan sorunlar (bazı yıllara ait verilerin olmaması, sadece giden öğrencilere yönelik verilerin yayınlanması vb.) nedeniyle başlangıç yılı 2004 olarak belirlenmiştir. Komisyon verilerinde son yayınlanan yıl 2019 olması sebebiyle de 2004-2019 yılları arasındaki veriler kullanılmıştır (Tablo 1).

(ii) Erasmus Programı'nda yer alan ülkelerin niteliklerinin programa katılım üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Dünya Bankası'nın 2019 yılında yayınladığı ekonomi, eğitim-öğretim verileri ve Avrupa Komisyonu'nun yayınlamış olduğu ülkelere

¹ Erasmus + KA103, program ülkeleriyle (AB'ye üye 28 ülke, İzlanda, Lihtenştayn, Norveç, K. Makedonya, Türkiye, Sırbistan gibi AB'ye üye olmayan ülkeler ve 2019 yılında AB'den ayrılan Birleşik Krallık olmak üzere toplam 35 ülke) kurulan iş birliği çerçevesinde yükseköğretim öğrenci ve personellere öğrenme ve mesleki deneyim imkânı sunan faaliyet türüdür.

dağıtılan hibe miktarları (€) kullanılmıştır. Aynı zamanda Times Higher Education (THE) tarafından 2019 yılında yayınlanan dünyadaki üniversite sıralamaları listesinden yararlanılarak program ülkelerinin ilk binde yer alan üniversite sayıları da bu veri kaynakları arasında yer almaktadır (Tablo 1). THE sıralaması, dünya genelindeki üniversiteleri eğitim, araştırma, atıf ve uluslararasılaşma gibi kriterler doğrultusunda sıralamaktadır. Bu verilere göre oluşturulan sıralamalar, üniversitelerin dünya genelindeki prestijini ve niteliğini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

2. Grup Veriler

Türkiye'deki resmî kurum ve kuruluşlardan elde edilen eğitim-öğretim, bilimsel yayın ve uluslararasılaşma verilerinden oluşan bu grubun evreni Türkiye'deki üniversitelerdir (129 devlet, 75 vakıf ve 4 Vakıf MYO). Bu gruptaki veriler üç farklı amaçla toplanmıştır. İlk olarak Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşma potansiyelini belirlemek, uluslararası öğrencilerin/yabancı öğretim üyelerinin genel profilini sunmak, dönemsel ve mekânsal dağılımlarını incelemek amacıyla YÖK tarafından yayınlanan uluslararası öğrenci sayıları (2001-2020), yabancı uyruklu öğretim elemanı sayıları (2021-2022), bu sayıların üniversitelere (2020-2021) ve illere (2013-2021) dağılımı ile Türkiye'nin en fazla öğrenci gönderdiği/kabul ettiği ülkelere (2013-2021) yönelik veriler kullanılmıştır. Söz konusu verilerin temin edilmesi sırasında ilk ve son yayınlanma tarihleri dikkate alınmıştır, bu nedenle veriler arasında tarihsel farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 1).

İkinci olarak Türkiye'nin Erasmus hareketliliğindeki potansiyelinin ortaya konulması amacıyla Ulusal Ajans tarafından 2004-2020 yılları arasında birer yıllık periyotlarla yayınlanan öğrenci ve personel hareketliliği verileri kullanılmıştır. Ayrıca Türkiye'de Erasmus hareketliliğinin mekânsal ve dönemsel dağılım özelliklerini belirlemek için öncelikle Ulusal Ajans tarafından yayınlanan '*2004-2005 Sokrates/Erasmus Programı Değişim İstatistikleri*' kitabında yer alan üniversitelere göre öğrenci ve öğretim elemanı sayılarından, sonrasında ise 2020 yılında yayınlanan '*Program Ülkeleri Arasında Yükseköğretim Öğrenci ve Personel Hareketliliği Yükseköğretim Kurumları Proje Başvurularına İlişkin Sonuçlar ve Kabul Listesi*' raporundaki üniversitelerin öngördüğü öğrenci ve personel hareketliliği sayılarından yararlanılmıştır. Bu noktada dikkate alınması gereken önemli bir husus, 2020 yılı öğrenci ve personel hareketliliği sayıları üniversitelerin

öngördüğü sayılar temel alınarak oluşturulmuştur. Yani bu veriler güncel hareketlilik sayılarını değil, üniversitelerin program kapsamında öngördüğü hareketlilik sayılarını yansıtmaktadır. Bu nedenle, güncel hareketlilik sayıları ile karşılaştırıldığında bazı farklılıklar olabilir. Üniversitelerin güncel hareketlilik sayılarının kullanılmamasının sebebi, Ulusal Ajans'ın bu verileri paylaşmayı uygun görmemiş olmasıdır. Birçok kez talepte bulunmuş olmasına rağmen, veriler temin edilememiştir. Dolayısıyla hareketliliğin üniversiteler arasındaki mekânsal ve dönemsel dağılımını anlayabilmek ve konuya yönelik fikir sahibi olabilmek amacıyla üniversitelerin öngördükleri hareketlilik sayılarına başvurulmuştur. Bu veriler kısıtlı ancak anlamlı bir bakış açısı sağlamaktadır.

Üçüncü olarak Erasmus Beyannamesi'ne sahip üniversiteler arasında hareketliliğin mekânsal dağılımındaki eşitsizliğinden yola çıkarak, üniversitelerin sahip olduğu niteliklerin ve kaynakların programa katılımında ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla YÖK'ün her üniversite için yayınladığı '2020 Yılı Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporu'ndan yararlanılmıştır. Bu rapor, üniversitelerin performanslarına, araştırma faaliyetlerine, uluslararasılaşma düzeylerine, altyapılarına ve kaynaklarına yönelik geniş bir değerlendirme sunmaktadır. Tezde bu raporda yer alan uluslararasılaşma, eğitim-öğretim ve bilimsel yayın kriterine göre belirlenen 9 farklı veri kullanılmıştır. Bu veriler üniversitelerin hareketlilik performansını değerlendirmek için kullanılan önemli ölçütlerdir (Tablo 1).

3. Grup Veriler

Anket yoluyla elde edilen verilerden oluşan bu grubun evreni ise Türkiye'de Erasmus Beyannamesi'ne sahip üniversitelerde daha önce programa katılmış öğrenciler, akademisyenler ve bu üniversitelerin Erasmus biriminde çalışan kurum koordinatörleridir (Tablo 1). Görüldüğü gibi araştırmanın evreni, farklı sosyo-ekonomik ve demografik özelliklere sahip katılımcılardan oluşmaktadır. Özellikle zamansal ve mekânsal olarak uzun bir süreci ele alan çalışmalarda tüm evrene ulaşmak oldukça zordur. Dolayısıyla çalışmaların araştırma evrenini en iyi temsil edebilen ve ulaşılabilirliği olan küçük bir kitleyle sürdürülmesi daha hızlı ve kolay olacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde bu tez için en uygun örnekleme türü *olasılıklı örnekleme yöntemleridir*. Bu yöntemler evreni oluşturan unsurların birbirine benzer ve evreni temsil konusunda her unsurun eşit şansa sahip olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu yöntemin evreni temsil etme düzeyi diğer yöntemlerden daha

yüksektir. Bu sebeple örneklemeden elde edilen bilgi evrene güvenli bir şekilde genellenebilir (Arı ve Kaya, 2014). Aynı zamanda bu tez çerçevesinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan *basit rastgele örnekleme* kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde seçilme şansı eşit olacak biçimde; “N” biriminden “n” birimi seçilerek örnekleme yapılmıştır (Şenol, 2012: 188).

Bu tezde araştırma sahası olarak belirlenen Türkiye’de Erasmus Beyannamesi’ne sahip üniversitelerde örnekleme olarak alınacak olan hedef kitleyi;

- (i) Erasmus Programı’na lisansüstü eğitim düzeyinde katılmış ya da program sebebiyle hâlen yurt dışında olan yüksek lisans ve doktora öğrencileri,
- (ii) Erasmus Programı’na akademik personel olduğu dönemde katılmış ya da program sebebiyle hâlen yurt dışında olan akademisyenler (öğretim üyeleri ve elemanları),
- (iii) Üniversitelerde görev alan Erasmus kurum koordinatörleri oluşturmaktadır.

Örnekleme alınacak evrenin büyüklüğüne bakıldığında; Ulusal Ajans’ın 2014²-2020 yılları arasındaki toplam verilerine göre giden lisansüstü öğrenci sayısı 12 162, giden personel sayısı 17 163’tür (Tablo 2). 2020 yılı itibarıyla Erasmus Beyannamesi’ne sahip 192 üniversite bulunduğu için anket uygulanacak kurum koordinatörü sayısı ise 192’dir.

Tablo 2

Örnekleme alınacak evrenin büyüklüğü

	Düzye	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam
Giden Öğrenciler	Yüksek Lisans	1128	1303	1507	1315	1428	1357	1015	9053
	Doktora	307	458	495	528	562	468	291	3109
Toplam		1435	1761	2002	1843	1990	1825	1306	12162
Giden Personel		2758	2556	2902	2678	2874	2230	1165	17163

Kaynak: Ulusal Ajans, 2014-2020.

Bu çalışmada evrenin büyüklüğü bilindiği için örnekleme genişliğinin belirlenebilmesi amacıyla aşağıdaki formül kullanılmıştır (Naing vd., 2006) (1.1).

² Örnekleme alınacak evrenin büyüklüğü hesaplanırken 2014 yılının başlangıç olarak kabul edilmesinin sebebi Ulusal Ajans tarafından temin edilen 2004-2013 yılları arasındaki verilerde lisansüstü öğrencilere yönelik bir ayırımın yapılmamış olmasıdır. Bu yıllar arasında yayınlanan veriler toplam öğrenci sayıları göstermektedir.

$$n = \frac{N t^2 pq}{d^2 (N-1) + t^2 pq}$$

n: Örneklem büyüklüğü
 N: Evren büyüklüğü
 t: Belli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer
 p: İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı
 q: İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı
 d: Hata payı

(1.1)

Bu formül neticesinde elde edilen değer, çalışmanın örneklem genişliği için gerekli olan alt sınırı vermektedir. Örneklem sayısı belirlenirken olayın görülme sıklığı (p) lisansüstü öğrenciler ve öğretim üyeleri anketi için 0,3; görülme sıklığı (q) ise 0,7 olarak alınmıştır. Bu çalışmanın zamansal ve mekânsal olarak uzun bir süreci ele alması ve üniversitelerin Erasmus birimlerinde geçmişe dayalı verilerin saklanmamış olması sebebiyle olayın görülme sıklığı daha düşük tutulmuştur (1.2, 1.3, 1.4). Türkiye’de Erasmus Beyannamesi’ne sahip üniversitelerdeki hedef kitle arasından alınan örneklem şu şekildedir:

Giden lisansüstü öğrencilerden alınacak örnekleme göre;

$$n = \frac{12162(1,96)^2 (0.30*0.70)}{(0.05)^2 (12162-1) + (1,96)^2 (0.30*0.70)} : 314,37883 \cong 314$$

(1.2)

Giden personellerden alınacak örnekleme göre;

$$n = \frac{17163(1,96)^2 (0.30*0.70)}{(0.05)^2 (17163-1) + (1,96)^2 (0.30*0.70)} : 316,7573 \cong 316$$

(1.3)

Erasmus kurum koordinatörlerinden alınacak örnekleme göre;

$$n = \frac{192 (1,96)^2 (0.20*0.80)}{(0.05)^2 (192-1) + (1,96)^2 (0.20*0.80)} : 108,05595 \cong 108$$

(1.4)

Anket için gerekli olan katılımcı sayıları yukarıdaki formüller yardımıyla elde edilmiştir. Hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri için gerekli katılımcı sayısına ulaşılmıştır.

Uygulanan anket sayısının üniversitelere göre dağılımına bakıldığında; öğrencilerde 192 üniversitenin 86'sında (%44,7), akademisyenlerde ise 119'una (%62) anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ancak Erasmus kurum koordinatörleri için 108 anketin uygulanması gerekirken sadece 59 anket (%30,7) uygulanabilmiştir. Yeterli anket sayısına ulaşılamamasının temel sebepleri üniversiteler arasında uygulanan bürokratik engeller, bazı üniversitelerde Erasmus kurum koordinatörünün bulunmaması ya da görevli olan koordinatörün Erasmus Programı'na ve bu sürece yeterince hâkim olmamasıdır.

Akademisyenler ve öğrenciler için hazırlanan anketler toplam 38³ sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların tanımlayıcı özelliklerini (demografik, sosyo-ekonomik, eğitim ve çalışma durumları), ikinci bölümde programa yönelik tercih sebeplerini, üçüncü bölümde göç potansiyelini, dördüncü bölümde programla ilgili algı ve tutumlarını öğrenmeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır. Erasmus koordinatörlerine yönelik hazırlanan anketlerde ise toplamda 31 soru bulunmaktadır. İlk bölümde katılımcıların tanımlayıcı özellikleri, ikinci bölümde programın işleyişine yönelik değerlendirmeleri ve üçüncü bölümde ise programa yönelik algı ve tutumlarıyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Anketlerin uygulanması 23 Mart 2021/3 Ağustos 2022 tarihleri arasında online olarak gerçekleştirilmiştir. Anketlerin elektronik ortamda (online) uygulanmış olması daha geniş bir örneklem kitlesine ulaşılması konusunda avantaj sağlamıştır. Özellikle Erasmus eğitimi sebebiyle yurt dışında bulunan ve programa katıldıktan sonra yurt dışına yerleşmiş katılımcılara ulaşabilmeyi mümkün kılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada kullanılan online anket platformu (*Tripetto Studio*) veri kontrolü imkânı da sağlamaktadır. Bu platformun sunduğu opsiyonlar sayesinde eksik sorunun bırakılmaması ve anketin ne kadar sürede tamamlandığının kontrol edilebilmesi mümkündür. Anketlerin uygulanması sürecinde katılımcıların e-postalarını kontrol etmemesi ve gönderilen e-postanın SPAM olarak görülmesi gibi bazı teknik sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunların üstesinden gelmek için katılımcılara e-posta gönderimi belli aralıklarla (2 ayda bir) üç kez tekrarlanmıştır. Anketlerin online olarak gerçekleştirilse de programın işleyiş sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi adına Erasmus kurum koordinatörleriyle ayrıca telefon üzerinden görüşmeler yapılmış ve örneklem kitleye ulaşılması noktasında destek alınmıştır.

³ **Anket Linkleri:** Lisansüstü Öğrenci Anketi: <https://tripetto.app/run/31YC943OPG>
Akademisyen Anketi: <https://tripetto.app/run/10JJ334OIM>
Koordinatör Anketi: <https://tripetto.app/run/VTOLX7SZVE>

Tablo 1

Tezde kullanılan verilere ait bilgiler

Veri Grubu	Veri Türü		Kategoriler	Kategorilere Göre Belirlenen Değişkenler	Yıl	Kaynak	
1. Grup	Uluslararası Veriler	Erasmus Program Ülkelerine Ait Veriler	Ekonomik	Ülkelerinin GSYİH'sı (€)	2019	DB	
			Eğitim ve Öğretim	Yükseköğretime Kayıtlı Öğrenci Sayısı	2019	DB	
				Yükseköğretime Kayıtlı Öğretim Üyesi Sayısı	2019	DB	
				THE Sıralamasına Göre Program Ülkelerinin İlk Bine Giren Üniversite Sayıları	2019	THE	
			Uluslararasılaşma	Program Kapsamında Ülkelere Verilen Hibe Miktarı (€)	2019	AK	
				Hareketliliğe Katılan Öğrenci Sayısı	2004-2019	AK	
			Hareketliliğe Katılan Personel Sayısı	2004-2019	AK		
2. Grup	Uluslararası Veriler	Türkiye'deki Tüm Üniversitelere Ait Veriler	Uluslararasılaşma	Uluslararası Öğrenci Sayısı	2001-2020	YÖK	
				Yabancı Öğretim Üyesi Sayısı	2020-2021	YÖK	
				Türkiye'nin En Fazla Öğrenci Gönderdiği ve Kabul Ettiği Ülkeler	2013-2021	YÖK	
				Yabancı Öğretim Üyelerinin Uyruklarına Göre Dağılımı	2020-2021	YÖK	
				Uluslararası Öğrenciler ve Yabancı Öğretim Üyelerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	2020-2021	YÖK	
				Uluslararası Öğrenciler ve Yabancı Öğretim Üyelerinin İllere Göre Dağılımı	2013-2021	YÖK	
		Ulusal Veriler	Türkiye'de Erasmus Beyannamesine Sahip Üniversitelere Ait Veriler	Uluslararasılaşma	Erasmus Öğrenci/ Personel Hareketliliğinin Yıllara Göre Dağılımı	2004-2019	UA
					Erasmus Öğrenci/ Personel Hareketliliğinin Üniversitelere Göre Dağılımı	2004-2019	UA
					Üniversiteye Verilen Toplam (Öğrenci ve Personel Hareketliliği) Hibe Miktarı (€)	2020	UA
					Öngörülen Personel Hareketliliği (Ders Verme-Eğitim Alma) Sayısı	2020	UA
	Öngörülen Öğrenci Hareketliliği (Öğrenim ve Staj Hareketliliği) Sayısı				2020	UA	
	Üniversitede İstihdam Eden Yabancı Uyruklu Öğretim Üyesi Sayısı				2019-2020	YÖK	
	Üniversitede Ön lisans, Lisans ve Lisansüstü Programlara Kayıtlı Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı				2019-2020	YÖK	
	Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gelen Öğretim Elemanı Sayısı				2019-2020	YÖK	
	Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gönderilen Öğretim Elemanı Sayısı				2019-2020	YÖK	
	Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gelen Öğrenci Sayısı				2019-2020	YÖK	
	Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gönderilen Öğrenci Sayısı				2019-2020	YÖK	
	Yurt Dışındaki Üniversiteler veya Kurum ve Kuruluşlar ile Ortak Yürütülen Proje Sayısı				2020	YÖK	
	Eğitim ve Öğretim				Üniversitedeki Toplam Öğrenci Sayısı	2020	YÖK
	Bilimsel Yayın				SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI Endeksli Dergilerde Yayımlanmış Öğretim Elemanı Başına Düşen Yayın Sayısı	2020	YÖK
3. Grup	Anket	Erasmus Beyannamesine Sahip Üniversiteler	Çalışmanın Evreni	Çalışmanın Örneklemi	Uygulanması Gereken Anket Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	
				Erasmus Programı'na Lisansüstü Eğitim Sürecinde Katılmış ya da Program Sebeple Hâlen Yurt Dışında Olan Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencileri	314	315	
				Erasmus Programı'na Akademisyen Olduğu Dönemde Katılmış ya da Program Sebeple Hâlen Yurt Dışında Olan Akademisyenler	316	348	
		Üniversitelerde Görevli Erasmus Kurum Koordinatörleri	108	59			

2.4.2. Araştırma Deseni/Modeli

Bu tezde hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanımını içeren karma yöntem araştırması yapılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2008; Johnson ve Christensen, 2004). Karma yöntemlerde araştırmacıların çalışmaları daha detaylı ve bütüncül bir bakış açısıyla incelediği, bu sebeple her iki yöntemin birbirini tamamladığı görülmektedir (Edmonds ve Kennedy, 2017). Aynı zamanda karma yöntemlerden de *sıralı dönüşümsel desen* kullanılmıştır. Buna göre verilerin herhangi önceliği olmadan nicel ve nitel veriler toplanarak analiz elde edilebilir. Veri analizi genelde yorumlama ve sonuç kısmında birleştirilmektedir. Geniş çaplı bir bakış açısı edinmek, araştırmacıyı desteklemek ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla (Creswell, 2003:21) bu desen tercih edilmiştir.

Bu tez çerçevesinde, karma yöntem araştırmasının birinci bölümünde nicel araştırma yöntemlerinden *tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama modeli, günümüzde veya geçmişte var olan bir durumu anlamlandırmayı, olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan (Karasar, 1994) ve geniş gruplara kolaylıkla uygulanabilen, genellenebilen ve birden fazla değişkenin birbiriyle kıyaslanabildiği de bir araştırma modelidir (Gürbüz ve Şahin, 2018:19). Tarama çalışmalarında genellikle araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından ziyade örneklemdaki bireyler açısından nasıl dağıldığına odaklanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu modelin tercih edilme sebepleri arasında şunlar yer almaktadır; ilk olarak resmi istatistiklerden yararlanarak program ülkelerinde Erasmus hareketliğinin 2004-2019 yılları arasındaki dönemsel ve mekânsal dağılımını genel hatlarıyla ortaya koymak, ikinci olarak ise ülkemizde programa katılan lisansüstü öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve kurum koordinatörlerinin programa yönelik algı ve tutumları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Böylece çalışmanın evrenine yönelik genellenebilir sonuçlar elde edilmiştir.

Karma yöntem araştırmasının ikinci bölümünde nitel araştırma yöntemlerinden *durum çalışması deseni* tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir ya da daha fazla durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçlarıyla (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, raporlar) derinlikli olarak incelendiği durumların ve buna bağlı temaların tanımlandığı bir yaklaşımdır (Creswell, 2013:97). Aynı zamanda

durum çalışması niçin ve nasıl sorularını temele alarak araştırmacının kontrol edemediği olgu ve olayların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289). Seggie ve Bayyurt'a göre (2015:120) durum çalışması, bir durumu kişiyi olguyu veya bir sistemi özgün ortamı içinde keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek, analiz etmek ve yorumlamak için kullanılan bir yöntemidir.

Buradan hareketle üniversitelerin uluslararasılaşma baskısı karşısındaki tepkilerini Erasmus hareketliliği üzerinden değerlendirmek, üniversitelerin sahip olduğu niteliklerin, kaynakların (beşerî ve sosyal sermaye) hareketliliğe olan etkilerini incelemek ve üniversitelerde hareketliliğin dağılımdaki mekânsal eşitsizliklerin sebeplerini ortaya koymak amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Ayrıca kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek birçok durum olması sebebiyle *çoklu durum çalışması* tercih edilmiştir.

Durum çalışmasında araştırmacı durumu derinlemesine betimlemek için veri toplama aşamasındayken tek bir veri kaynağına dayanmak yerine birden fazla veri kaynağı kullanabilmektedir (Creswell, 2013). Aynı zamanda durum çalışmaları hem nitel veriler hem de nicel verilerin bir arada kullanılmasına imkân sağlamaktadır (Yin, 2003). Bu tezde durum çalışması için YÖK tarafından 2020 yılında yayınlanan üniversite izleme ve değerlendirme raporlarından ve Ulus Ajans'ın yayınladığı 2020 dönemi yükseköğretim kurumları hibe dağıtım sonuç dokümanlarından yararlanılmıştır. Konuya ilişkin detaylı bir anlayış sunabilmek için üniversitelerin Erasmus kurum koordinatörlükleriyle de görüşmeler yapılmıştır.

Durum çalışmaları genellikle tarama yöntemiyle sıkça karıştırılsa da bu iki araştırma deseninin odaklandığı noktalar birbirinden oldukça farklıdır (Shuttleworth, 2008). Bu çalışma özelinde *tarama modeliyle* nicel verilerden yararlanılarak Erasmus Programı'nın genel yapısı ortaya konulmuş, *durum çalışmasında* ise hem nicel hem de nitel veriler kullanılarak Erasmus hareketliliğinin Türkiye'deki üniversitelere olan yansıması ele alınmıştır. Son olarak tarama modeliyle elde edilen geniş çaplı veriler durum çalışmasıyla birleştirilerek, hareketliliğin farklı boyutlarının ve yönlerinin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır.

2.4.3. Veri Analizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesi s¼recinde çok değişkenli istatistiksel y¼ntemlerden yararlanılmıştır. Bu istatistiksel y¼ntemler tek değişkenli istatistiksel analizlerin kullanılmadığı durumlarda problemlerin öz¼m¼nde kullanılan ve birçok alandaki çalışmaların değerlendirilmesinde oldukça önemli rol oynayan y¼ntemlerdir. Öncelikle bu analizlerin uygulanabilmesi için büyük ve karmaşık bir veri setinin bulunması gereklidir. Çok değişkenli istatistiksel y¼ntemler karmaşık problemlerin daha anlaşılır hale getirilmesine, birimlerin sınıflandırılmasına, değişkenler arasındaki bağımlılık yapısının ortadan kaldırılmasına ve verilerin daha az boyutta incelenmesine olanak sağlamaktadır (B¼lb¼l ve K¼se, 2010:83). Shiker'e (2012) g¼re çok değişkenli istatistiksel analizler birden fazla değişken arasındaki ilişkilere kapsamlı bir şekilde bakabilmeyi ve potansiyel etkileşimleri eř zamanlı olarak inceleyebilmeyi sağlamaktadır.

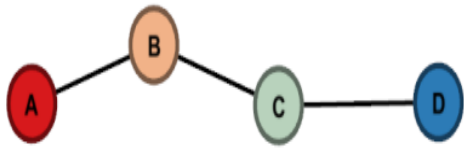
Bu tez çalışması kapsamında bir yazılım programı, iki farklı istatistik programı ve d¼rt farklı istatistiksel y¼ntem uygulanmıştır. *Sosyal Ağ Analizi*'nin uygulanma aşamasında Gephi 0.9 yazılımından; *Ortalamaların Analizi* ve *oklu Uyum Analizi*'nin uygulanmasında Minitab 19 programından; *Spearman Korelasyon Analizi*'nin uygulaması aşamasında ise SPSS 26 programından yararlanılmıştır (şekil 1).

Sosyal Ağ Analizi

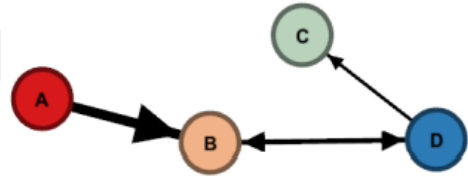
Ağ biliminin insan ilişkilerini ve davranışlarını açıklamak amacıyla insanlara ya da insanlarla ilişkili varlıklara uygulanması sosyal ağ analizi olarak isimlendirilmektedir. Sosyal ağ analizi sahip olduğu araştırma perspektifiyle sosyal bilimlerde önemli bir yere sahiptir (Sert vd., 2014:2). Gürsakal'a (2009) g¼re sosyal ağ, ağdaki akt¼rlerin ve onların arasındaki benzerlik, iş ortaklığı, arkadaşlık vb. bağlantılardan olan ağları açıklayan, ilişki şekillerini ortaya koyan bir ağ analizi alt dalıdır. Buna g¼re birbiriyle ilişki içinde olan akt¼rler sosyal ağ yapılarını ortaya çıkarmaktadır. Yakar ve Eteman ise (2017:89) ağları bir sistemde yer alan varlıkların d¼ę¼mler ve bu varlıklar arasındaki ilişkilerin bağlantılarla modellendiği çizgiler olarak tanımlamıştır. Bu ağların g¼rselleřtirilmesi ve analizi için kullanılan birçok yazılım bulunmaktadır. G¼n¼m¼zde kullanılan sosyal ağ analizi yazılımları arasında açık kaynaklı olması, çapraz platform olanakları ve kullanım kolaylığı

sebebiyle bu çalışmada Gephi 0.9 yazılımı tercih edilmiştir. Ağın sistematik yapısının ve ağda meydana gelen değişikliklerin görülebilmesi için bazı ağ ve düğüm istatistikleri kullanılmaktadır. Bu çalışma kapsamında sıklıkla kullanılan temel ağ ve düğüm istatistiklerinden düğüm, kenar, ağ yoğunluğu, derece-yakınlık-arasındalık merkeziliği, kümeleme katsayısı ve yarıçap ölçütlerine değinilmiştir.

Buna göre *düğüm*; köşe ya da aktör olarak da adlandırılan düğümler graftaki en temel yapı taşıdır (Tunalı, 2016). Düğümleri birbirine bağlayan bağlantılara ise kenar adı verilmektedir. Kenarlar yönlü veya yönsüz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İki düğüm için her yönde aynı anlamı ifade eden kenarlar yönsüz kenar, her yönde farklı anlama gelen bağlar ise yönlü kenarlardır. Kenara ait bir diğer nitelikte kenarın ağırlıklı olup olmamasıdır. Kenar ağırlığı, kenarın birleştirdiği düğümler arasında bulunan ilişkinin gücü hakkında bilgi veren sayısal bir değerdir (Şekil 2-3) (Bolata, 2018:5-6).



Şekil 2. Yönsüz ve ağırlıksız graf



Şekil 3. Yönlü ve ağırlıklı graf

Bu çalışma özelinde Erasmus hareketliliğini gösterebilmek için ağ grafiği oluşturulmuştur. Bu grafikte Erasmus Programı'nda yer alan her bir ülke düğüm olarak kabul edilmiş, ülkeler arasındaki bağlantılar ise kenarlarla ifade edilmiştir. Ayrıca hedef ve kaynak ülkeler arasındaki öğrenci ve personel hareketliliği yönlü graflarla, hareketlilik sayısı ise bağlantı kalınlığıyla gösterilmiştir.

Sosyal ağ analizinde sıklıkla kullanılan diğer kavramlar ise şunlardır: *Ağ yoğunluğu*, sosyal ağın kapsayıcılığını göstermektedir ve ilişkilerin ne kadarının gerçekte kurulduğunun da bir ölçütüdür (Gençer, 2017:30). *Derece merkeziliği*, en temel ağ ölçüsüdür ve düğümlere bağlı kenarların sayısı ile ifade edilmektedir. Yönlü ağlarda iç derece ve dış derece olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu noktada iç derece merkeziliği sosyal ağdaki popülerliğini gösterirken, dış derece merkeziliği ise bireyin girişimcilik ve sosyalleşebilirliğini temsil etmektedir (Tunalı, 2016). *Yakınlık merkezliliği*, bir düğümün ağdaki diğer düğümlere olan

yakınlığını göstermektedir. Buna göre bir düğüm ne kadar merkezi ise bulunduğu ağ da o düğümden diğerine en kısa yoldan ulaşabilmektedir. Aynı zamanda yakınlık merkeziliği yüksek olan düğümler grafin merkezine göre konumlandırılmaktadır. *Arasındalık merkeziliği*, bir düğümün ağdaki diğer düğümler arasında bulunmasının derecesidir. Herhangi bir düğüm yüksek oranda arasındalığa sahip ise o düğümün ağda önemli bir köprü görevi gördüğü anlamına gelmektedir (Gürsaka, 2009). Son olarak *kümeleme katsayısı*, bir düğümün komşularıyla olan bağlantı sayısının ne kadar güçlü olduğunu ifade etmektedir. Bu ölçüt bütün ağ için hesaplanırsa global kümelenme katsayısı olarak kullanılmaktadır ve 0 ile 1 değer aralığında bulunmaktadır (Karapanca, 2020:28).

Bu tezde sosyal ağ analizinin kullanılma amacı ise Erasmus hareketliliğinin 15 yıllık periyotta (2004-2019) değişen kalıplarını makro bir perspektiften araştırmak, ağın yapısal ilişkilerini karakterize etmek ve ülkeler arasındaki hareketliliğin boyutunu ve yönünü belirlemektir. Aynı zamanda bu analiz aldığı ve verdiği hareketlilik miktarı nedeniyle merkezi konumda bulunan ülkelerin tespit edilmesine de olanak sağlamaktadır. Sosyal ağ analizi uluslararası öğrenci hareketliliğinin kalıplarını ve akışlarını açıklamak amacıyla birçok araştırmacı tarafından (Barnett ve Wu, 1995; Chen ve Barnett, 2000; Hou ve Du, 2020; Kondakçı vd., 2018; Shields, 2013) yaygın olarak kullanılmıştır fakat Erasmus hareketliliğiyle ilgili ulusal ve uluslararası literatürde böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Ortalamaların Analizi (ANOM/Analysis of Means)

Ortalamaların analizi; grup ortalamalarının, varyansların, oranların ve diğer yer ve değişim ölçülerinin karşılaştırılmasında etkin şekilde kullanılan bir yöntemdir. Söz konusu bu analiz, grafiksel bir yöntem olduğu için sonuçların daha kolay yorumlanmasına ve gözlenen farkın istatistiksel önemliliğinin yanı sıra pratik önemliliğinin de değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Mendeş ve Yiğit, 2018). Analiz sonucu elde edilen grafik; her bir faktör seviyesinin (üyenin) ortalamasını, genel ortalamayı ve karar limitlerini göstermektedir. Eğer bir nokta karar limitlerinin dışında kalıyorsa, o noktanın temsil ettiği faktör seviyesi ortalamasının genel ortalamadan farklı olduğunu göstermektedir (Minitab, 2019).

Bu çalışma kapsamında Erasmus hareketliliği ile üniversitelerin kuruluş dönemleri arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için üniversiteler dönemlerine göre 1. Dönem (1923-1950), 2. Dönem (1951-1987), 3. Dönem (1988-1994), 4. Dönem (1995-2008) ve 5. Dönem (2009 ve sonrası) olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Buradan yola çıkarak üniversitelerin kuruluş dönemlerine göre hareketliliğe olan katılımlarını karşılaştırmak amacıyla ANOM kullanılmıştır. Aynı zamanda hem öğrenci hem de personel hareketliliğinde genel dağılıma göre ortalamanın üzerinde ya da altında kalan gruplar belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre hareketliliğe olan katılımında üniversitelerin kuruluş dönemleri arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir.

Çoklu Uyum Analizi (Multiple Correspondence Analysis/MCA)

Kategorik değişkenlerin değerlendirilmesinde kullanılan uyum analizi, çapraz tablolarda satır ve sütun değişkenleri arasındaki ilişkileri açıklayarak bu ilişkilerin daha az boyutlu uzayda grafiksel olarak gösterilmesini sağlamaktadır (Suner ve Çelikoğlu, 2008:10). Bu yöntem, çok değişkenli istatistik analiz tekniklerinden temel bileşenler analizi, faktör analizi ve çok boyutlu ölçekleme vb. analiz teknikleriyle yakından ilgilidir. Bu sebeple uyum analizi, çok değişkenli yöntemlerle grafiksel yöntemlerin bir kombinasyonu olarak değerlendirilmektedir (Andersen, 1990).

Kategorik değişkenlerin sayısına bağlı olarak uyum analizi basit ve çoklu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Basit uyum analizinde kategorik değişken sayısı iki ile sınırlandırılırken, çoklu uyum analizinde her hangi bir sınırlama olmadan ikiden fazla kategorik değişken analiz edilebilmektedir (Etikan vd., 2000:5). Buna göre çoklu uyum analizinin, değişkenler arasındaki yakınlığı ve uzaklığı gözden geçirilerek iki ya da daha fazla kategorik değişkenin hem karşılıklı ilişkilerini hem de iç ilişkilerini keşfetmek için tasarlandığı söylenebilir (Özden ve Mendeş, 2005:38). Çoklu uyum analizinde grafik üzerinde her bir kategorik değişken nokta ile gösterilerek çok boyutlu uzayda temsil edilmektedir. Elde edilen sonuçlar ise noktaların konumlarına göre yorumlanmaktadır. Noktaların birbirine yakın olması, buldukları konuma göre birbirine benzer ya da ilişkili olduklarını, uzak olması ilişkisiz veya farklı olduklarını göstermektedir (Dunteman, 1989).

Bu tez kapsamında çoklu uyum analizi iki farklı amaçla kullanılmıştır. İlk olarak ankete katılan öğrencilerin ve akademisyenlerin tanımlayıcı özellikleri (cinsiyet, yaş, unvan, eğitim ve sosyo-ekonomik durumu, daha önceki hareketlilik deneyimleri) ile programa katılma sebepleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi; ikinci olarak ise katılımcıların program kapsamında gittikleri ülkeler ile programa katılma sebepleri, eğitim ve sosyo-ekonomik özellikleri ve yurt dışına yerleşme eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla çoklu uyum analizinden yararlanılmıştır. Bu sayede, hangi özelliklere sahip katılımcıların hangi ülkeleri tercih ettikleri ve bu tercihlerin sebepleri arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Bu analiz ilişkisel yapıları çok boyutlu bir yapıdan olabildiğince az boyuta indirerek sonuçların yorumlanmasını da kolaylaştırmıştır.

Spearman Korelasyon Analizi

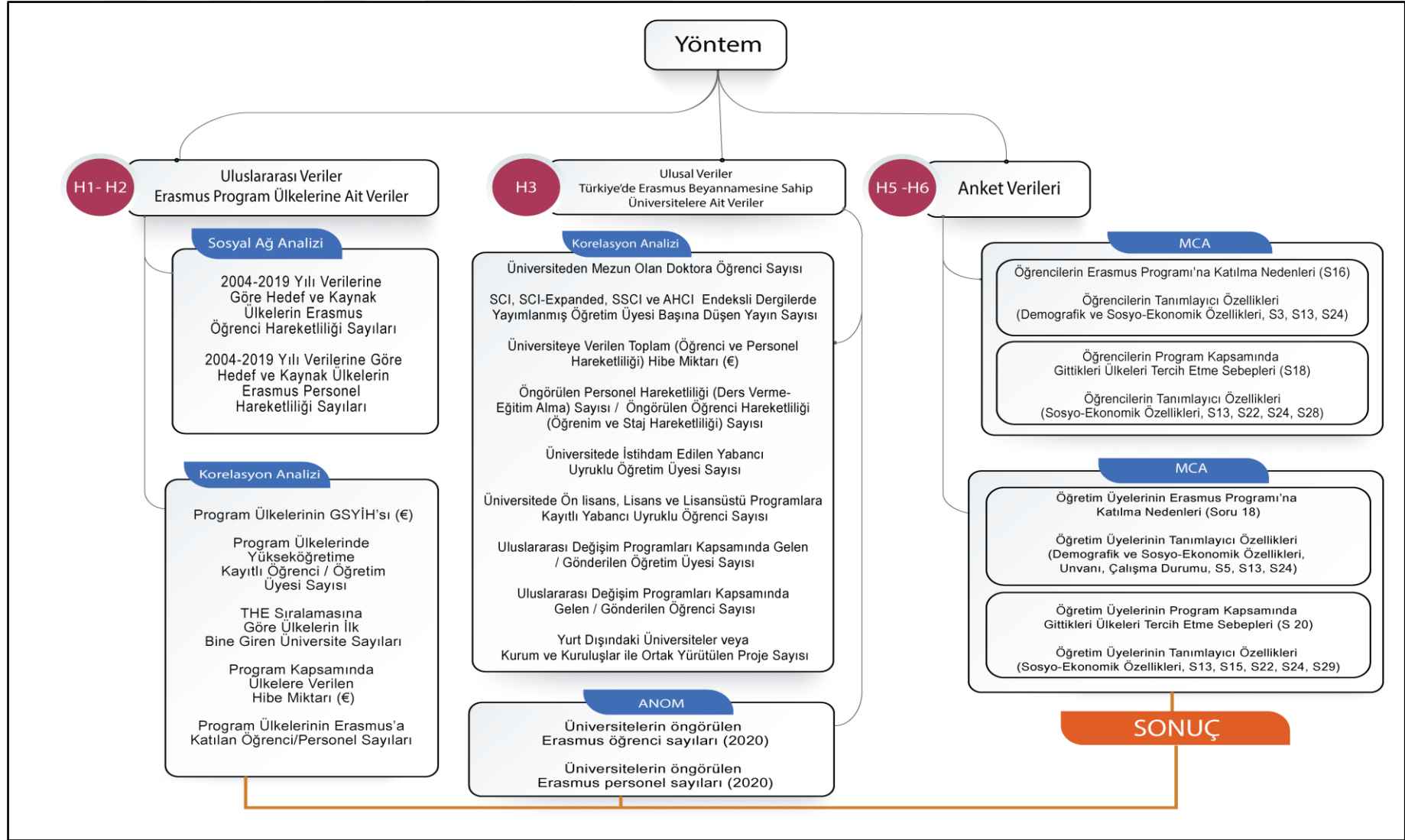
Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Bu yöntemle değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı, ilişkinin gücü ve yönü hesaplanmaktadır (Kalaycı, 2014:217). Korelasyon analizinin uygulanabilmesi için normal dağılım ve doğrusal ilişki gibi koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu çalışmada analize geçilmeden önce veri setinin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Gözlem sayısı $n < 50$ olduğu için Shapiro Wilk Testi tercih edilmiştir. Test sonucuna göre sınanmış olan değişkenlerin tümü %95 güvenirlilik düzeyinde $n < 0,05$ olduğu için verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir. Gerekli varsayımlar sağlanamadığı için bu çalışma kapsamında non-parametrik olan istatistik yöntemlerinden *Spearman Korelasyon Analizi* tercih edilmiştir.

Spearman korelasyon analizinde sonuçların yorumlanabilmesi için bazı değerler kullanılmaktadır. Buna göre “r” işareti bu analizde ilişkinin yönünü belirlerken, ilişkinin şiddetini katsayının büyüklüğü belirler. “r” ile ifade edilen değerler -1 ve +1 arasında bir değer almaktadır. “p” ile belirtilen değerler ise anlamlılığı açıklamaktadır ($p < 0.05$).

Burada anlamlı olan korelasyon katsayısının güç düzeyini yorumlamanın temel kriterleri şöyledir:

- 0.00/ İlişki yok
- 0.01-0.29/ Zayıf düzey ilişki
- 0.30-0.70/ Orta düzey ilişki
- 0.71-0.99/ Güçlü düzey ilişki
- 1.00/ Çok güçlü düzey ilişki anlamına gelmektedir (Köklü vd., 2006:22).

Spearman korelasyon analizi bu çalışmada iki farklı amaçla kullanılmıştır. Erasmus Programı'na kayıtlı ülkelerde/üniversitelerde hareketliliğin dağılımındaki mekânsal eşitsizliklerden yola çıkarak öncelikle ülkelerin programa katılımı ile ekonomik, eğitim-öğretim, uluslararasılaşma dinamikleri arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetini analiz etmek; sonrasında ise Türkiye'de programa kayıtlı üniversitelerin Erasmus hareketliliğine olan katılımıyla üniversitelerin nitelikleri ve kaynakları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı ve bir ilişki söz konusuysa bunun derece ve anlamlılığını saptamak amacıyla kullanılmıştır.



Şekil 1. Hipotezlerin test edilme sürecinde kullanılan veri ve yöntemlerin şematik gösterimi

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu tezde, Erasmus Programı incelenirken *uluslararası eğitim göçü* ya da *öğrenci göçü* gibi kavramlar yerine işlevsel bir tanım olarak *uluslararası eğitim hareketliliği*, *öğrenci/personel hareketliliği*, *Erasmus hareketliliği* gibi terimler tercih edilmiştir. Bu durumun temel nedeni göç ve hareketlilik kavramları arasında bulunan terminolojik, içerik ve kapsam farklılıklarıdır. Bu farklılıklar çalışmanın üzerine inşa edildiği hareketlilik tartışmalarına zemin oluşturması açısından oldukça kritik öneme sahiptir.

3.1. Hareketlilik (Mobility) Kavramı

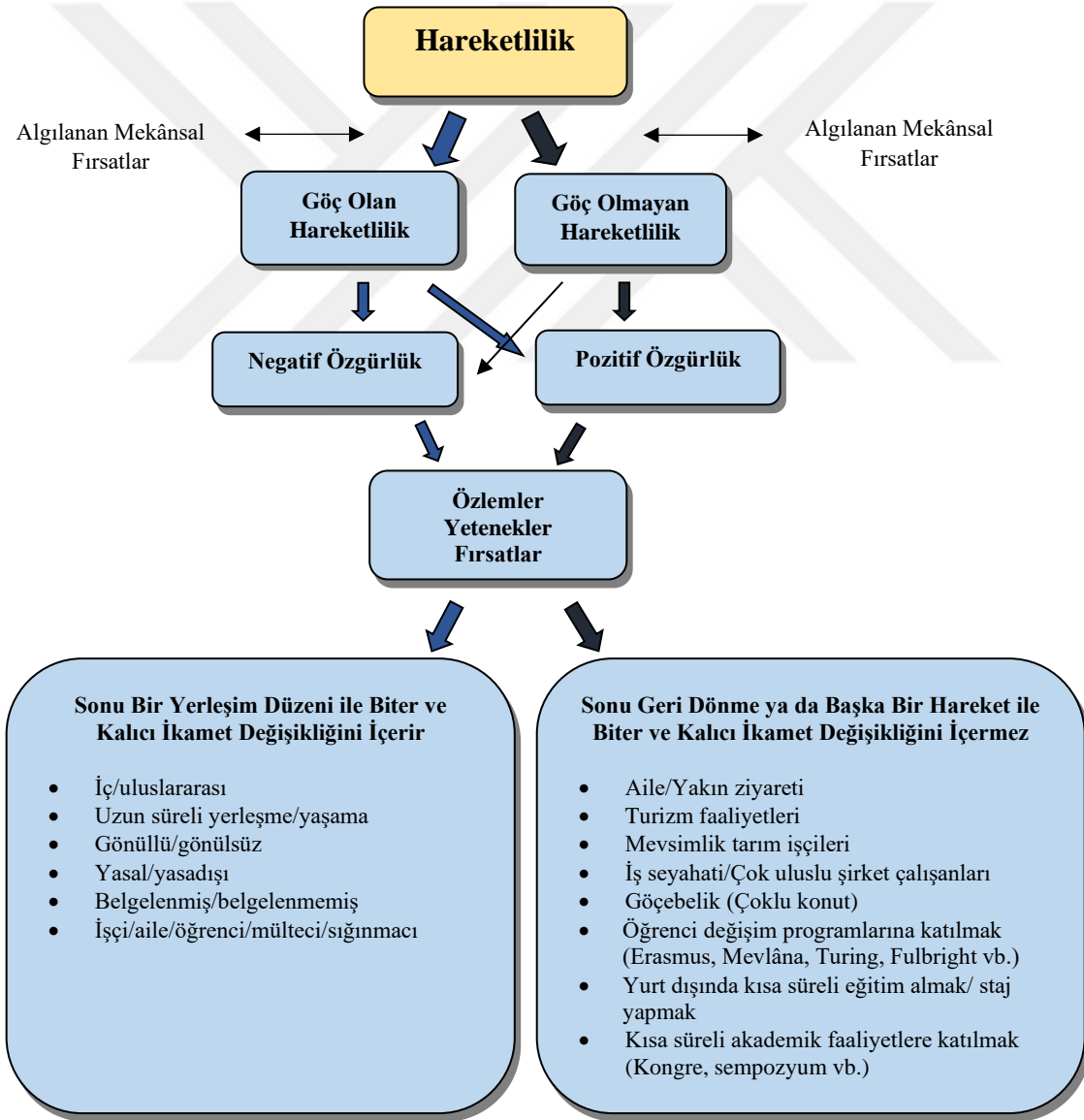
Giderek küreselleşen dünyada insanların yerinden edilmesinin doğası ve kapsamı değiştiği gibi, kavramsal çerçevesi de değişmiştir. Üretim sürecindeki bu değişim, uzmanlaşmış ve yüksek nitelikli insan kaynaklarından, emeklilere veya yaşam tarzı göçmenlerine kadar daha heterojen ve farklı bileşimlerde yeni nüfus hareketlerini oluşturmuştur (Castles ve Miller, 2009). Bu yeni bağlamda, tek yönlü bir hareket olarak anlaşılan göç kavramı, giderek daha karmaşık bir gerçekliği doğru bir şekilde tanımlama yeteneğini kaybetmiştir. Son yıllarda yayınlanan birçok çalışma, sınır ötesi hareketleri, zamana ve fiziksel mesafeye bakılmaksızın bireylerin mekânsal hareketliliği olarak tanımlamaktadır (Toma ve Castagnone, 2015).

Bu tez kapsamında ise hareketlilik, çatı bir kavram olarak ele alınarak, bireylerin tercihleri doğrultusunda mekân ve zaman seçeneklerini değerlendirebildiği bir özgürlük olarak kabul edilmiştir. Günümüzde, teknoloji ve iletişim olanaklarının artmasıyla birlikte hareketlilik, çok çeşitli mekân ve sürelerle yayılarak hızlanmıştır. Böylece çağın hızına ayak uyduran bir hareketlilik yapısı ortaya çıkmış, hareketlilik verilerini elde etmek ve ölçmek için kullanılan araçlar da gelişmiştir.

Hareketliliği *göç olan* ve *göç olmayan* olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Bu hareketlilik biçimleri, her ne kadar birbirine benzer motivasyonlarla başlamış olsa da sonucu ve yerleşim durumuna bağlı olarak ayrışan iki farklı olgudur. Buna göre *göç olmayan hareketlilik*, insanların belli bir süre boyunca coğrafi sınırlar içinde veya ötesinde yer

değiştirmelerini/akışlarını ifade eden geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu mekânsal yer değiştirmeler, ana vatanla bağların kesilmediği, daha çok esnek bir bağlılık deneyimi olarak algılanabilir. *Göç olan hareketlilik* ise, bireylerin yeni bir yerleşim yeri edinmeleri sonucu ortaya çıkan kalıcı ya da uzun süreli bir hareketlilik sürecidir.

Zamana bağlı mekânsal değişimi gösteren tüm dinamiklerin göç ya da hareketlilik olup olmadığına karar verme noktasında, gidilen mekândaki kalış süresi, farklı mekânlar ve zamanlardaki hareketlilik trendleri dikkate alınmıştır. Aynı zamanda hareketlilik biçimleri arasında geçişkenliklerin söz konusu olabileceği göz önünde bulundurularak hareketliliğin farklı biçimlerini içeren bir model oluşturulmuştur (şekil 4).



şekil 4. Göç olan ve göç olmayan hareketliliğin farklı biçimleri

Son yıllarda göç ve hareketliliğe yönelik kavramsal tartışmalar artsa da bireyleri hareket etmeye teşvik eden ya da engelleyen unsurlara dair bütüncül bir bakış açısı sunan yaklaşımlar oldukça azdır. Nitekim Sen (1999) ve De Haas'ın (2014,2021) hareketliliği insanların yaşamak istedikleri yeri seçme özgürlüğü olarak ele alan yaklaşımları, hareketliliğin farklı boyutlarına değinerek kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. De Haas'a (2014) göre, insanların hareketliliğe katılmaya eğilimli olmaları hem istekleri hem de bu istekleri gerçekleştirebilecekleri yeteneklerine bağlıdır. Kültür, eğitim, kişisel eğilim, kimlik, bilgi gibi faktörler bu istekleri etkileyen unsurlar olarak kabul edilirken, insanların yaşayacakları yeri seçme özgürlüğü göç yeteneği olarak görülmektedir. Aynı zamanda bu istek ve yetenekler pozitif veya negatif özgürlüklerle koşullandırılmıştır. Negatif özgürlükler, dış engellerin, kısıtlamaların varlığını veya yokluğunu temsil ederken, pozitif özgürlükler ise finansal kaynaklar, kişisel özellikler, sosyal destek gibi kişinin hayatını kontrol etme ve kişisel hedeflerine ulaşma kapasitesini ifade etmektedir (De Haas, 2014). Söz konusu bu yaklaşımı Erasmus hareketliliği üzerinden değerlendirdiğimizde, programa katılmaya istekli olan öğrenciler/akademisyenler kişisel arzu ve yetenekleri doğrultusunda hareketliliğe katılmaya karar vermektedir. Bu karar, bireylerin kariyer hedefleri doğrultusunda fırsatlar aramaları ve kendilerini geliştirmek için her türlü imkândan yararlanma çabaları ile bağlantılıdır. Bu süreçte devletlerin sağladığı pozitif özgürlükler ise katılımcıları hareketliliğe teşvik eden önemli yapılardır. Erasmus Programı kapsamında AB tarafından sağlanan pozitif özgürlükler (yurt dışında eğitim alma, seyahat etme, serbest dolaşım hakkı, maddi destek vb.) hareketliliğe erişimi de kolaylaştırarak bireylere daha fazla özgürlük sağlamaktadır. Dolayısıyla bireylerin kişisel özellikleri, ekonomik, beşerî ve sosyal sermayeleri ve devlet politikaları hareketlilik isteklerini artırarak hareketliliği daha erişilebilir hale getirmektedir. Daha sonrasında ise katılımcılar, programın sunduğu seçenekler doğrultusunda çeşitli mekânsal fırsat yapılarını (ülkede konuşulan dil, üniversitenin eğitim kalitesi vb.) değerlendirerek göç olmayan hareketliliğe katılmayı tercih etmektedir. Erasmus Programı, sınırlı bir süresi olması (12 aydan uzun olmayan) ve geri dönüş zorunluğu içermesi sebebiyle göç olmayan hareketlilik türlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ballatore ve Frede'nin (2013:526) de belirttiği gibi Erasmus, kuralları AB tarafından belirlenen bir program olduğu için kurumsallaşmış hareketlilik ya da kredi hareketliliği olarak tanımlanmaktadır.

Göçten hareketliliğe olan kavramsal değişim, AB içindeki nüfus hareketliliğinin analiz edilmesinde de oldukça önemlidir. Roma Antlaşması'nın (1957) kabulünden bu yana iş gücünün, hizmetlerin, malların ve sermayenin serbest dolaşımı Avrupa bütünleşme projesinin önemli bir parçası olmuştur. Bu sayede, AB vatandaşları istedikleri herhangi bir AB ülkesine serbestçe taşınma, orada ikamet etme ve yerli işçilerle eşit koşullarda çalışma hakkı kazanmıştır. Bu teknik olarak uluslararası bir göç olsa da iç göçün tipik koşulları altında gerçekleşen kendine özgü bir rejimdir. Nitekim serbest dolaşım hakkı hem yerinden edilme hem de yerleşme kalıpları açısından karmaşık bir hareketlilik alanı yaratmıştır. Buna göre ilk olarak bir ülkeden diğerine hareket etme veya yerleşebilme kolaylığı geçici ve döngüsel göçü teşvik ederek geleneksel göç kalıplarını değiştirmiştir. İkinci olarak destinasyonların daha fazla çeşitlenmesine ve göç projelerinin bireyselleşmesine neden olmuştur. Ayrıca, insanların başka bir Avrupa ülkesine taşınma kararları artık daha geniş bir neden ve motivasyon yelpazesinde değerlendirilmeye başlanmıştır (Bircan vd., 2020). Son olarak göçün ana motivasyonu iş olmaya devam etse de bunun dışındaki nedenler de (aile, ilişkiler, eğitim, yaşam tarzı değişikliği vb.) bu süreçte önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Verwiebe vd., 2014:129). Dolayısıyla serbest dolaşım hakkı, bireylerin zaman, mesafe ve mekân gibi faktörlere bakılmaksızın hareket etme kabiliyetini içeren daha kapsamlı bir anlayışın gelişmesini sağlamıştır.

Bu anlayış sisteminin bir parçası olarak Erasmus, sınırlı süreli bir program olsa da uluslararası göç sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Papatsiba'ya göre (2005:30) bireylerin tüm kasıtlı hareketi başka bir yerde (şimdi veya gelecekte) daha iyi yaşama umudu, bireyi göçe veya hareketliliğe itmektedir. Bu sebeple Erasmus hareketliliği, tek seferlik bir hareketlilik olarak değil, birçok katılımcı için gelecekteki göç davranışlarının olası bir başlangıcı olarak değerlendirilmektedir. Tüm bu kavramsal tartışmalar ekseninde, Erasmus hareketliliğinin bireysel tercihlerin yanı sıra, ekonomik, sosyal, siyasal ve çevresel faktörlerin de bir araya gelerek kompleks bir yapı oluşturduğu ve farklı boyutları olan bir süreç olduğu ortaya konulmuştur.

3.2. Kuramsal Çerçeve

Tezin teorik çerçevesi hareketliliği başlatan, teşvik eden ve kolaylaştıran örgütsel kurumların hareketliliğin yönetimi, uygulanması ve sürdürülmesi noktasındaki rolünü açıklamaya dayanan bir tema üzerinden kurgulanmıştır.

3.2.1. Kurumsal Kuram

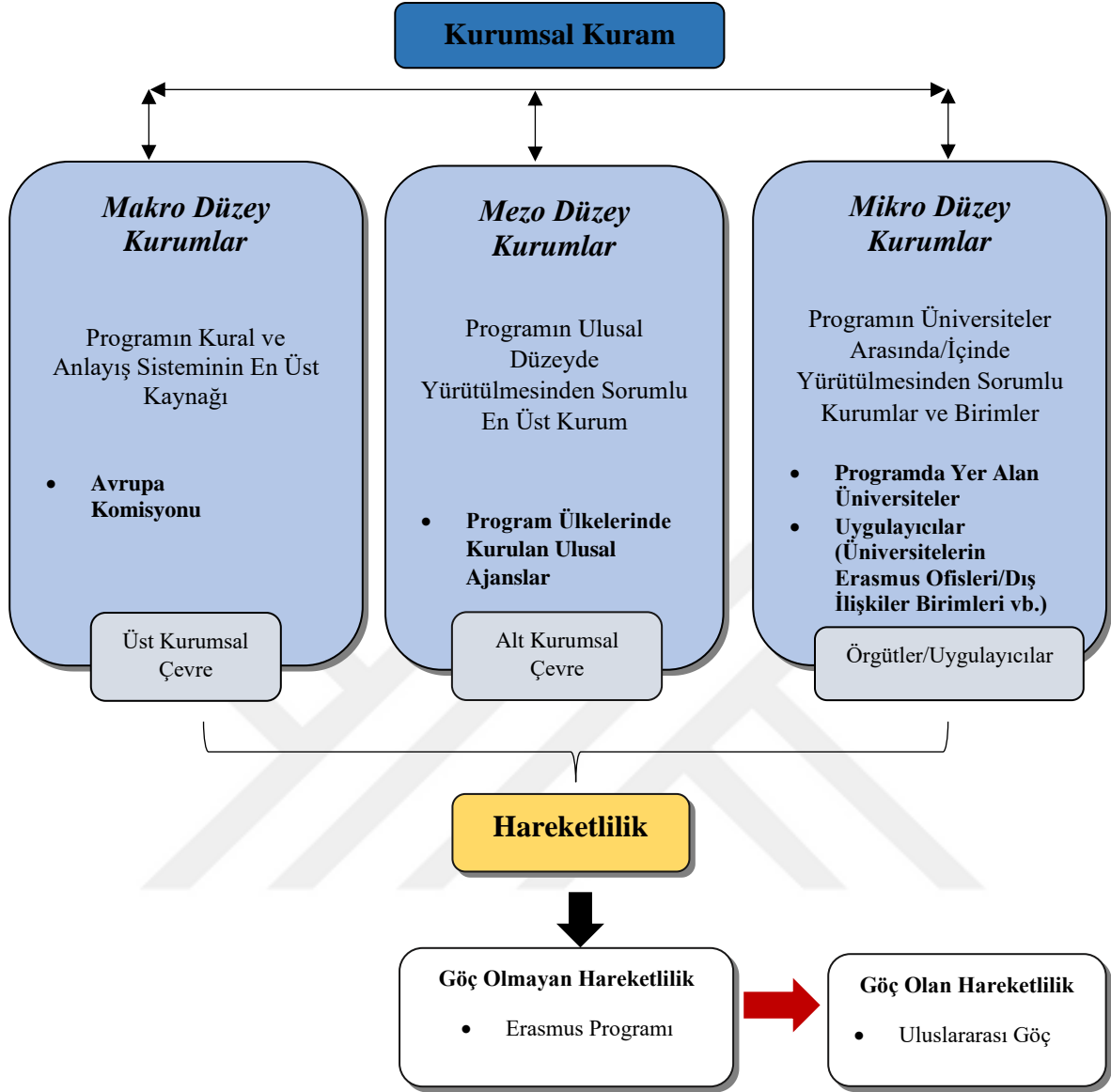
Uluslararası eğitim hareketliliği, tüm dünyada küreselleşme ve teknolojik iletişim ağlarının gelişmesiyle birlikte daha istikrarlı hale gelmiştir. Mevcut göç teorileri bu sürecin sosyal, ekonomik özelliklerini ve yansımalarını açık şekilde kurumsallaştırmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde uluslararasılaşmanın önemli dinamiklerinden biri olan Erasmus Programı'nın başlatılmasından sürdürülmesine kadar birçok kurum kritik rol oynamaktadır. Erasmus hareketliliğinin kurumsal yapılar üzerinden gerçekleşiyor olması, kurumların hareketliliği açıklamadaki önemini de göstermektedir.

1980'li yılların başında ortaya atılan *yeni kurumsal kuram*, örgütlerin içinde bulunduğu kurumsal çevreye uyumunu ele alan bir yaklaşımdır. Bu kuramın ilk evrelerinde örgütlerin yapı ve uygulamalarının neden birbirine benzediği sorusuna cevap aranmış, 1990'lardan sonra ise kurama yapılan katkılarla birlikte kurumsal taleplerin öngördüğü uygulamaların örgütsel alanlardaki eşitsiz yayılımına odaklanılmıştır (Özen, 2007). Kurumsal kuramın uluslararası göç alanında kullanılması ise daha geçtir. Guilmoto ve Sandron'un (2001) göçmen ağlarının göç sürecindeki kurumsallaşmasına vurgu yapan çalışması bu konuda öncü çalışmalardan biridir (Guilmoto ve Sandron, 2001). Uluslararası göç yazınında kendine oldukça sınırlı bir yer bulan kurumsal kuram, daha çok uluslararası göçün sürekliliğini açıklamak amacıyla tercih edilmektedir. Buna göre göç sadece bireylerle ilgili değildir ve hane halkı, aile, arkadaş, küresel ekonomi, sosyal ağlar vb. uluslararası göçün birer parçasıdır. Aynı zamanda kurumsal kuram, uluslararası göç başladığında göçmenlerin yer değiştirmesini destekleyen kurum ve kuruluşların ortaya çıkmasıyla göçe başka faktörlerin eklendiğini varsaymaktadır (Sert Şenol, 2012:41). Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ya da özel girişimciler belli bir ücret karşılığında göçmenlere yasal veya yasal olmayan hizmetler (danışmanlık, sosyal hizmet, insan kaçakçılığı, ulaşım, kalacak yer sağlama vb.) sunarak insanların yer değiştirmesini kolaylaştırmaktadır (Sirkeci ve Göktuna

Yaylacı, 2019:28). Bu bağlamda değerlendirildiğinde kurumsal kuram daha çok göç başladıktan sonra ortaya çıkan kurumlara ve bu kurumların göç sürecinin devam ettirilmesindeki önemine vurgu yapmaktadır. Fakat göçün başlamasını teşvik eden ve süreç başlamadan önce de var olan kurumların göçe olan etkisini gözden kaçırmaktadır. Bu tez kapsamında ise sınırları (dış mekânsal ve siyasi) ve kuralları daha öncesinden belirlenmiş bir hareketlilik kurumsal kuram bağlamında incelenmiş ve hareketliliği başlatan örgütsel kurumların hareketliliğin yönetimi, uygulanması ve sürdürülmesi noktasındaki rolüne odaklanılmıştır.

Bilindiği gibi Erasmus, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen, katılımcıların sınırlı bir süre boyunca yurt dışında yaşamalarına imkân sağlayan ve kaynak ülkeye geri dönüşün zorunlu olduğu bir eğitim programıdır. Erasmus hareketliliği her ne kadar serbest bir hareketlilik olarak görülse de sınırları, dış çerçevesi ve kuralları kurumlar tarafından çizilmiş katılımın gönüllü olduğu bir süreçtir. Kurumların belirleyiciliğinin oldukça yüksek olduğu bu sistemde hareketliliğin başlatılmasında, düzenli bir şekilde uygulanmasında ve sürdürülmesinde farklı ölçülerde rol oynayan birçok kurum bulunmaktadır. Buradan hareketle Erasmus hareketliliğinin tüm süreçlerinde önemli rol oynayan kurumlar makro, mezo ve mikro düzeyde incelenerek bir model oluşturulmuştur (Şekil 5).

Makro düzeydeki kurum Erasmus Programı'nı ortaya çıkaran, sınırlarını ve kurallarını belirleyen sistemdeki en üst karar verici olan *Avrupa Komisyonu*, mezo düzeydeki kurumlar Avrupa Komisyonu tarafından kabul edilmiş ülkelerde (AB üyesi olan ve olmayan ülkeler) programdan ulusal düzeyde sorumlu olan *ulusal ajanslar*, mikro düzeydeki kurumlar ise programın yürütülmesinde aktif olarak rol oynayan *üniversiteler ve uygulayıcılardır* (Erasmus ofisleri, Erasmus kurum/bölüm koordinatörleri vb.).



Şekil 5. Kurumsal kuram çerçevesinde Erasmus hareketliliğinin şematik gösterimi

Kurumsal kuruma göre örgütlerin yapı ve süreçleri, içinde buldukları *üst kurumsal çevreye* (yapı) uyum sağlamalarına göre şekillenmektedir. Burada bahsi geçen kurumsal çevre, örgütlerin ne olmaları ve nasıl davranmaları gerektiğini belirleyen yasa ve anlayış sistemidir (Meyer ve Rowan, 1977). Bu tez kapsamında bu kural ve anlayış sisteminin en üst kurumu Avrupa Komisyonu olarak belirlenmiştir (Şekil 5). Bilindiği gibi Erasmus, Avrupa Birliği'nin eğitim, gençlik ve spor alanındaki hibe programıdır. Bu programın yönetiminden makro düzeyde sorumlu olan kurum ise Avrupa Komisyonu'dur. Bu komisyon programın önceliklerinin, hedeflerinin, kriterlerinin (programın süresi, içeriği, ülkelere verilecek hibe miktarı, programa dahil edilecek ülkeler) belirlenmesini ve bu

kriterlerin sürekli olarak güncellenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda programın makro düzeyde uygulanmasını, takibini ve değerlendirilmesini Avrupa düzeyinde izlemektedir. Avrupa Komisyonu ayrıca, programa yönelik kuralları ve anlayış sistemini geliştirerek alt kurumsal çevre yaratmakta ve bu aktörlerin belirleyici özelliklerini tanımlayarak, programın ulusal düzeyde uygulanmasından sorumlu yapıların denetimi ve koordinasyonunun genel sorumluluğunu taşımaktadır.

Şekil 5’den anlaşılacağı üzere kurumsal çevre tarafından belirlenen ve onun taleplerini benimsemiş *alt kurumsal çevre (yapı)* Ulusal Ajans’lardır. Bu ajanslar Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının ülkede tanıtılması, yürütülmesi ve koordinasyonunun sağlanması, üye ülkeler ve Avrupa Birliği Komisyonu ile iş birliğinin geliştirilmesi ve ilişkilerin yürütülmesi amacıyla kurulmuştur. Aynı zamanda bu ajanslar Avrupa Komisyonu ile yerel, bölgesel ve ulusal düzeydeki katılımcı kuruluşlar arasında köprü görevi yapmaktadır (Ulusal Ajans, 2023). Her bir program ülkesinde ulusal düzeyde faaliyet gösteren bu ajanslar, merkezi Brüksel’de yer alan Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu’na karşı sorumludur. AB Eğitim ve Gençlik Programları’nın ülkemizde yürütülmesinden sorumlu olan Türkiye Ulusal Ajansı ise 2002 yılında kurulmuştur. Personeli, çalışma şekli ve kurumsal yapısı bakımından Türk kamu yönetiminde yeni bir kurumsal anlayışı da beraberinde getirmiştir (Ünsal, 2008:29).

Kurumsal kuramın mikro düzeydeki katılımcı kurumları ise Erasmus Programı’nda yer alan üniversiteler (Erasmus Beyannamesi’ne sahip olan) ve bu üniversitelerin bünyesinde bulunan uygulayıcılardır (üniversitelerin Erasmus Ofisleri/Dış İlişkiler Birimleri vb.). Kurumsal kurama göre programda yer alan üniversiteler kurumsal yapılanmanın temelini oluşturan örgütlere karşılık gelmektedir (Şekil 5). Buna göre örgütlerin varlığını devam ettirebilmeleri kurumsal çevrenin dayattığı beklentileri karşılamalarına başka bir ifadeyle sosyal ve kültürel çevreye entegre olmalarına bağlıdır. Kurumsal beklentilere uyum sağlayan örgütler, bu talepleri destekleyen ya da benimsemiş alt kurumsal çevre tarafından kabul edilirler. Kurumsal çevre ve örgüt arasındaki bu ilişkiyi tanımlayan kavram meşruiyettir. Meşru görülen örgütler alt kurumsal çevre gözünde aktif, verimli, iyi ya da doğru olarak kabul edilirler. Dolayısıyla meşruiyet hem kurumsal çevre tarafından örgütlerin varlığının kabul edilmesi hem de faaliyetlerini devam ettirmeleri ve hayatta kalabilmeleri için gerekli olan kaynakların temin edilebilmesiyle sonuçlanır (Meyer ve Rowan, 1977). Bu

noktada Ulusal Ajans tarafından meşru görülen üniversitelere hareketlilikteki performanslarına göre belli bir hibe verilmektedir. Örneğin, 2020 yılında en fazla hibe alan (tüm hareketlilik biçimleri için) ilk beş üniversite Marmara, Ankara, Yıldız Teknik, İstanbul Teknik ve Hacettepe Üniversitesidir. Bu üniversiteler aynı zamanda toplam (öğrenci ve personel) hareketlilikte oldukça aktiftir (Ulusal Ajans, 2020).

Yine üniversiteler (örgütler), yapısal özellikleri ya da uygulamaları kurumsal beklentilerle uyumlu oldukça eşbiçimli (izomorfik) hale gelmektedir. Meyer ve Rowan'a (1977) göre ortak kurumsal baskılar altındaki örgütler aynı kurumlara meşruiyet kaygısıyla uyum sağladıklarında birbirine benzemektedir. Eşbiçimlilik örgütsel alanlar içinde üç farklı mekanizmayla ortaya çıkmaktadır. Bu mekanizmalar şunlardır:

- *Zorlayıcı eşbiçimlilik*, örgütleri bazı özellikleri taşımaya ya da bazı biçimlerde aynı davranmaya zorlayan/ikna eden etkileri temsil etmektedir (Scott, 2001). Aynı zamanda organizasyonun kültürel olarak kabul görmüş sosyal normlar, devlet yetkileri, finansal güven veya sözleşme hukuku yoluyla baskılar ve/veya beklentilerle zaman içinde homojen karakterizasyonunu ifade etmektedir (Mızıkacı, 2010:142). Ülkemizdeki üniversitelere uygulanan uluslararasılaşma baskısı zorlayıcı eşbiçimliliğin bir örneğidir. Böylece baskı altındaki üniversitelerin gittikçe birbirine benzeyeceği ve yükseköğretim sisteminin uluslararası bir boyut kazanacağı öngörülmektedir.
- *Normatif eşbiçimlilik*, mesleki standartlara uygun hareket edebilmek ve meslek örgütlerinin ortaya koydukları yeniliklere uyum sağlayabilmek amacıyla yapı ve işleyişlerini düzenlemeleridir (Morrill ve Mckee, 1993:456). Bologna süreci kapsamında ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) ve AKTS sisteminin oluşturulması, Erasmus Programı'nda yer almak isteyen üniversitelere Erasmus beyannamesinin zorunlu tutulması bu duruma örnek gösterilebilir. Bu düzenlemeler Avrupa ekseninde ortak bir zemin oluşturulması açısından oldukça önemlidir.

- *Taklitçi eşbiçimlilik*, içinde bulunulan çevrede faaliyet gösteren ya da çevreye iyi bir şekilde uyum sağlamış olan diğer örgütlerin taklit edilmesidir. Yeni üniversiteler genellikle yetersiz akademik personel, fiziksel alt yapı, sürdürülebilir mali yardım vb. sorunlar yaşamaktadır. Bu sebeple eski kurumsallaşmış üniversiteleri takip etmek ya da benzemek istemek onlar için makul bir davranıştır (Mızıkacı, 2010). Yeni kurulan birçok üniversitenin uluslararasılaşma baskısına karşı hareketlilik konusunda öncü üniversiteleri taklit ederek programa katıldığı söylenebilir. Bu noktada bazı üniversiteler oldukça başarılı olsa da (örn. Karabük Üniversitesi⁴) çoğu üniversite hareketlilikte aktif olarak rol almamaktadır (örn. Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi⁵).

Örgütler kurumsal baskılara her zaman eşbiçimli olarak yanıt vermez. Bazı örgütler baskıya yönelik uygulamaları benimserken, diğer örgütler bu uygulamaları benimsememektedir (Kasapoğlu Önder, 2011). Özellikle bazı vakıf üniversiteleri kurumsal baskılara karşı kısmen zorlayıcı olmayan ya da daha az rekabetçi eşbiçimli davranış sergilemektedir. 1994 yılında kurulan Sabancı Üniversitesi, ortak yasal akademik çerçeve ve yönetimden uzak farklı bir kurumsal modelin örneği olarak kurulmuştur (Mızıkacı, 2010:145). Sabancı Üniversitesinin uluslararasılaşma sürecinde ana akımdan farklı olarak kendine özgü hedefleri bulunmaktadır ve Erasmus ülkeleri dışında da dünyadaki birçok ülkeyle eğitim anlaşması imzalanmıştır.

Kurumsal kurama göre örgütlerin kurumsal talepleri karşılayabilmeleri için bazı kaynaklara sahip olmaları gerekmektedir (Ansari, Fiss ve Zajac, 2010). Bu örgütlerin önemli kaynaklarından biri Erasmus Programı'nın yönetilmesi ve işleyişi sürecinde kritik görevler üstlenen Erasmus birimleridir. Uygulayıcılar olarak isimlendirdiğimiz bu birimler kurumsal kuramın en alt noktasında bulunmaktadır. Uluslararası bağlantıların kurulması, ikili anlaşmaların imzalanması, katılımcıların teşvik edilmesi, güncel gelişmelerin takip edilmesi gibi birçok konu Erasmus birimlerinin inisiyatifinde gerçekleştirilmektedir. Buna göre

⁴ Karabük Üniversitesi, 2007 yılında kurulan 4. kuşak (1995-2008) bir üniversitedir. Bu üniversite hem uluslararası öğrenci sayılarında hem de Erasmus hareketliliğinde öne çıkmaktadır (YÖK, 2022; Ulusal Ajans, 2020).

⁵ Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, 2018 yılında kurulan 5. kuşak (2009 ve sonrası) bir üniversitedir. YÖK tarafından 2020 yılında yayınlanan öngörülen hareketlilik sayılarına göre en az hareketlilik gerçekleştiren ve en az hibe alan üniversitedir (YÖK, 2020).

Erasmus birimlerinde çalışan personelin sayısı, niteliği (yabancı dil bilgisi, eğitimi, yurt dışı bağlantıları), motivasyonu programın başarılı şekilde uygulanmasında oldukça etkilidir. Bu tez kapsamında gerçekleştirdiğimiz anketlerin sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Erasmus hareketliliği her ne kadar üniversitenin kendine özgü bir vizyon ve misyonla yürüttüğü bir süreç olsa da Erasmus koordinatörlerinin bireysel çabaları sürecin devam ettirilmesinde oldukça önemlidir. Dolayısıyla uygulayıcılar (Erasmus birimleri) hareketliliğin yönetimi ve işleyişinde kilit roller oynayan, hareketliliği şekillendiren, teşvik eden örgütsel yapılar olarak da kabul edilebilir. Erasmus birimleri dışında örgütlerin sahip olduğu diğer kaynaklar ise üniversitelerin yabancı dil bilen akademisyen sayıları, yabancı dilde açılmış dersler, akademik ve araştırma faaliyetleri için gerekli çalışma ortamları ve yurt, kütüphane gibi çevresel olanaklardır. Bu kaynaklar aynı zamanda üniversitelere hareketlilikte önemli avantajlar sağlamaktadır.

Fakat bu kaynakların ülkemizdeki üniversiteler arasında yayılımı eşit değildir. Sahip olunan kaynaklardaki farklılaşma, uluslararasılaşma baskısı altında bulunan Türk yükseköğretim sistemindeki eşitsizliğin de nedenidir (Kasapoğlu Önder, 2011). Bu tez çalışmasının ve alandaki çalışmaların (Kasapoğlu Önder, 2011) bulguları çerçevesinde kurumsal taleplere uygun beşerî (üniversiteye kayıtlı öğrencilerin ve öğretim üyelerinin nitelikleri) ve sosyal sermayeye (uluslararası alanda kurulan ilişkiler bütünü, ikili anlaşmalar) sahip üniversitelerin Ulusal Ajans'ın uluslararasılaşma taleplerini yerine getirme ve hareketlilikte aktif olarak rol alma noktasında daha başarılı oldukları söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMA SÜRECİ

Uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde faaliyet göstermek, iş birliği yapmak ve rekabet edebilme kapasitelerini artırmak amacıyla geliştirdikleri tüm politikaları, stratejileri, programları ve faaliyetleri kapsayan bir dönüşüm sürecidir (Knight ve De Wit, 1995).

Uzun yıllar boyunca uluslararasılaşma sadece sınır ötesi hareketlerle sınırlandırılmış, yükseköğretim sistemini etkileyen bir olgu olarak görülmemiştir. Ancak 21. yüzyılda küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte daha kapsamlı bir perspektifle ele alınmıştır. Bu kapsamda, uluslararasılaşma sosyal, kültürel, akademik, politik ve ekonomik katkıları sebebiyle ülkelerin ve yükseköğretim kurumlarının önemli bir gündem maddesi olmuş ve stratejik bir alana dönüşmüştür. Her ülkenin kendine özgü dinamikleri, toplumsal yapısı, siyasi konjonktürü ve tarihsel geçmişi, yükseköğretim alanındaki uluslararasılaşma sürecinde farklı gerekçeler ve motivasyonlar oluşturmaktadır. Bu nedenle, uluslararasılaşma süreci her ülkede benzersizdir ve farklı aktörler tarafından şekillenmektedir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci yalnızca yükseköğretim alanındaki gelişmelerle sınırlı değildir. Aynı zamanda dünya genelinde ve ülkeler özelinde yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyal değişimlerle de yakından ilişkilidir. Bu nedenle, konunun tarihsel ve mekânsal bir bakış açısıyla ele alınması günümüzde uluslararasılaşma sürecini ve yükseköğretim alanındaki dönüşümleri anlamak için önemlidir. Bu bölümde de dünyada ve Türkiye’de uluslararasılaşma süreci yükseköğretimde yaşanan değişimler üzerinden değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, “Uluslararasılaşma sürecinde hangi aktörler rol oynamaktadır? Yıllar içinde ülkelerin uluslararasılaşma algısında nasıl bir değişim yaşanmıştır? Uluslararasılaşma sürecinde mekânsal olarak öne çıkan ülkeler hangileridir? Son yıllarda uluslararasılaşmaya yönelik uygulanan politikaların ve yasal düzenlemelerin sürece olan etkileri nelerdir?” gibi sorulara yanıt aranmıştır. Son olarak yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli bir bileşeni olan uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin küresel ölçekteki dinamiklerine, trendlerine ve mekânsal örüntüsüne yönelik genel bir çerçeve çizilmiştir.

4.1. Dünyada Yükseköğretimin Gelişim Dönemlerine Göre Uluslararasılaşma Süreci

Üniversitelerin ortaya çıkışı, tarihsel, kültürel, siyasal ve toplumsal faktörlerden etkilenerek her toplumda farklı biçimlerde gerçekleşmiştir. Eflatun'un Akademisi, Çin'in mandarinlik sistemi ve İslam uygarlığının Nizamiye Medreseleri gibi örnekler, farklı kültürel ve tarihsel bağlamlarda yükseköğretim kurumları olarak kabul edilebilir (Timur, 2000:360). Buna göre yaklaşık bin yıllık bir geçmişe sahip olan üniversite kavramının kökeni Latince "*Universitas*" kelimesine dayanmaktadır. 15. yüzyılda bir öğretim-öğrenim topluluğunu ifade eden bu kelime, daha sonra yaygınlaşarak "üniversite" anlamını kazanmıştır (Charle ve Verger, 2005; Küçükcan ve Gür, 2009). Bu bağlamda üniversiteler, bilginin evrensel niteliğine uygun olarak tarihsel süreçte uluslararası bir yapıda gelişim göstermiş ve bu yapı, yükseköğretim kurumlarının araştırma ve eğitim faaliyetlerinin önemli bir parçası olmuştur (Knight ve De Wit, 1995). Yükseköğretimde uluslararası boyutun varlığını, Orta Çağ'daki üniversitelere kadar götürmek mümkündür. Bu uluslararası boyut ve uluslararasılaşma kavramının gelişimi tarihsel olarak dört döneme ayrılmıştır (Huang, 2007-2014).

Buna göre *13. ve 18. yüzyıl arasındaki dönemi kapsayan ilk dönemde*, Orta Çağ Avrupası'nda Hristiyanlığın yayılması amacıyla öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından birçok sınır ötesi hareketlilik gerçekleştirilmiştir. Bu hareketlilikler aynı zamanda, uluslararasılaşmanın ilk aşaması olarak kabul edilmiş ve Hristiyanlık değerlerine bağlı ortak Avrupa Kültürü'nü, antik ve dini bilgiler ışığında ortak bir üniversite müfredatını ve bilim dili olarak da Latinceyi yaygınlaştırmıştır (Huang, 2007-2014). Yine bu dönemde çağdaş üniversitelerin öncüleri olarak kabul edilen Bologna (1088) ve Paris (1160) üniversitesi kurulmuştur. Orta Çağ üniversitelerinin en belirgin özellikleri, göç eden akademisyenler ve öğrenciler tarafından kurulmuş olması ve herkesin bu kurumlarda eğitim alabilmesidir. Özellikle Paris Üniversitesi'nde birçok farklı milletten (İngiliz, Pikardiyalı, Normandiyalı ve Fransız) öğrencinin eğitim aldığı bilinmektedir (Erol, 2005:84-86). Bu durum, o dönemlerde de üniversitelerin uluslararası bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Üniversitelerin Avrupa geneline yayılması ise 14. ve 15. yüzyılda başlamış, 14. yüzyıl başında Avrupa'da aktif durumda olan 12 ya da 13 üniversite bulunurken, 1378- 1500

yılları arasında bu sayı 62'e çıkmıştır. Yeni açılan bu üniversiteler daha çok siyaset ve kültür merkezi olarak kabul edilen Fransa, İspanya ve Almanya'da yoğunlaşmıştır. Bu ülkelere göre ikinci planda kalan ülkelerde ise üniversiteler, modernleşmenin işaretlerinden biri olarak görülmüştür (Charle ve Verger, 2005:24-26). Orta Çağ'ın sonlarına doğru kriz dönemine giren Avrupa üniversitelerinin siyasi sebepler, dini değişimler, mali yetersizlikler nedeniyle dış güçlere olan bağımlılıkları artmıştır. Bu süreç üniversitelerin özerk ve uluslararası niteliğine de zarar vermiştir. Ayrıca, üniversitelerin eğitimde eski metinlere bağlı olmaları ve dönemin yeniliklerini takip etmekte yetersiz kalmaları eleştirilere neden olmuştur. Diğer taraftan 15. ve 16. yüzyılda mesleki eğitim veren üniversite dışı kurumlar gelişmeye başlarken, 17. yüzyılda üniversiteler aristokratların ve zenginlerin çocuklarının gittiği ayrıcalıklı kurumlar haline gelmiştir. 18. yüzyılın sonlarında ise üniversiteler tekrar bir kriz dönemine girmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009; Öztunalı, 2001).

19. yüzyıldan İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar geçen ikinci dönemde, bilimsel gelişmelerin hızlanması ve ulus devletlerin güçlenmesiyle birlikte, yükseköğretimdeki uluslararası boyut çeşitlenmiştir (Huang, 2007-2014). Bu dönemin önemli özelliklerinden biri de yükseköğretimde uluslararasılaşma öğrenci ve bilim adamlarının hareketliliğini aşarak, yükseköğretim sistemlerinin ihracatını kapsayacak şekilde genişlemiş olmasıdır. Sömürgeci ülkelerin yükseköğretim sistemleri önce kendi sömürge ülkelere daha sonra da bağımsız ülkelere aktarılmıştır. Örneğin, Birleşik Krallık'ın yükseköğretim sistemi sömürgelerinden biri olan Hindistan, Asya, Afrika, Kuzey Amerika'da etkili olurken, Fransız eğitimi Kuzey Afrika ülkelerinde, Avrupa eğitim sistemi ise Latin Amerika'da uygulanmıştır (Knight ve De Wit, 1995:6-7). Bugün de benzer örnekleri görmek mümkündür. Örneğin, eski sömürge ülkelerinden biri olan Çad'da eğitim sistemi hâlâ Fransız sistemiyle yürütülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin çoğu eğitim için Fransa'yı tercih ederken, mezun olduktan sonra da bu ülkeye yerleşmektedir (Mahamat, 2022).

İkinci dönemde uluslararasılaşma daha çok araştırma ve yayınlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların niteliği ulusal olsa da seminerler, konferanslar ve yayınlar aracılığıyla uluslararası düzeyde bilgi paylaşımı yapılmış ve bağlantılar kurulmuştur. Bunun yanında, aristokrat ailelerin çocuklarının bilgisini ve görgüsünü arttırmak amacıyla Büyük Tur (Grand Tour) adı verilen geziler düzenlenmiş ve bu yolculuklar 20. yüzyıla kadar Amerika'dan Avrupa'ya olan öğrenci hareketliliğini

arttırmıştır. Bu dönemde, Avrupa'nın sağlayacağı kültürel ve entelektüel fırsatlar daha önemli hâle gelmiştir (De Wit, 2002:8-9).

19. yüzyılda üniversitenin mantığında da ciddi bir dönüşüm yaşanmış (Gürüz, 2001:77) ve Avrupa'da üniversiteler iki ana model etrafında şekillenmiştir. Bunlar Wilhelm Von Humbolt'un *Araştırma Üniversitesi Modeli* ve Napolyon Bonaparte'nin *Université de France Modeli*'dir (Öztunalı, 2001:15). Araştırma Üniversitesi Modeli, filozof ve devlet adamı Wilhelm Von Humbolt'un üniversite reformu ve Alman idealizminin unsurlarıyla ilişkilendirilmektedir. Humboldt'un üniversite reformu, üniversite ile araştırma arasında güçlü bir ilişki kurulması fikrine dayanır ve bu düşünce reformun en karakteristik özelliklerinden biridir (Reed, 2004). Fransız modeli üniversitelerde ise eğitim kamu hizmeti olarak görülmüş ve öncelikli amaç, nitelikli meslek adamları yetiştirmek ve devletin, siyasi istikrarının sürdürülmesidir (Öztunalı, 2001:12-15). Anglo-Sakson geleneği ise, Kıta Avrupası sisteminin alternatifi olarak ABD'de 19. yüzyıldan itibaren yükselmeye başlamıştır. Bu gelenekte, üniversitelerin amacı toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde eğitim programları düzenlemek ve araştırmalar yapmaktır (Küçükcan ve Gür, 2009; Öztunalı, 2001).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında gelen Soğuk Savaş dönemini kapsayan üçüncü dönem, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın daha çok politik ve ideolojik motivasyonlarla şekillendiği bir dönem olarak öne çıkmaktadır (Huang, 2007-2014). Soğuk Savaş dönemi boyunca ABD ve Sovyetler Birliği, yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarını belirleyen önemli aktörler haline gelmiştir. Bu dönemde, uluslararası akademik faaliyetler oldukça sınırlı kalmış ve yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci genellikle ulusal çıkarlar doğrultusunda yürütülmüştür. Ayrıca, Soğuk Savaş dönemine kadar yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci genellikle Avrupa öncülüğünde ilerlerken, Soğuk Savaş'ın etkisiyle ABD ve Sovyetler Birliği belirleyici olmuştur.

Bu bağlamda Amerika, uluslararası öğrenci hareketliliğinin merkezi haline gelirken, Sovyetler Birliği de özellikle Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde yükseköğretim alanında etkisini arttırmıştır. Aynı zamanda ABD ve Sovyetler Birliği, uluslararası eğitimi desteklemiş ve akademik iş birlikleri oluşturmuştur. Bu iş birliğinde Batı dünyası önceliğini kaybederken, sosyalist ülkeler ve üçüncü dünya ülkeleri önem kazanmış ve uluslararası

hareketliliğin yönü değişmiştir. 1945-64 yılları arasında uluslararası hareketlilik Batı Bloğunda Kuzey-Kuzey ekseninde, Doğu Bloğunda ise Sovyetler ve müttefikleri arasında gerçekleşmiştir. 1964-1981 arasında ise, sömürge ülkelerin bağımsızlıklarını kazanması, yükseköğretim sisteminin yaygınlaşması ve üniversitelerin geleneksel eğitim merkezi olmasıyla Güney-Kuzey yönünde tek yönlü olmuştur (De Wit, 2002:12-13).

1980'lere gelindiğinde savaşın yıkıcı etkilerini geride bırakan Avrupa Topluluğu, güçlü bir ekonomik yapıya sahip küresel bir güç haline gelmiştir (De Wit, 2002:13). Bu da beraberinde ABD ve Sovyetler Birliği öncülüğünde ilerleyen uluslararasılaşma sürecine Avrupa'nın yeniden dahil olmasını sağlamıştır. Bu dönemde AB, ABD ve Japonya gibi ülkeler özellikle teknoloji alanında rekabet edebilmek için araştırma ve geliştirme programlarına büyük yatırımlar yapmıştır. Aynı zamanda Erasmus Programı, bu dönemde geliştirilen eğitim programlarının önemli bir örneğidir. Uluslararasılaşma stratejilerinin bir parçası olarak değerlendirilen program, rekabetçi ekonomiye uygun nitelikte beşerî sermayenin yetiştirilmesi ve üniversitelerde üretilen bilginin uluslararası platformda paylaşılması gibi fonksiyonlar üstlenmiştir. Programın başarısı, daha sonraki yıllarda benzer nitelikteki programların da hayata geçirilmesine öncülük etmiştir.

Soğuk Savaş'ın sona ermesinden günümüze kadar gelen dördüncü dönemde ise küreselleşmenin hız kazanması, post-fordist üretimin yaygınlaşması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, uluslararası hareketliliğin ve iş birliğinin artması gibi süreçler yükseköğretimde önemli dönüşümleri tetiklemiştir. Uluslararasılaşma kavramının günümüzdeki kullanımı bu dönemde yaygınlaşmıştır.

Ayrıca, bu süreçte geleneksel üniversite anlayışında da değişimler yaşanmış ve *Multiversite/Bilgi Toplumu Üniversitesi* modeline geçiş yapılmıştır. Bu yeni modelde üniversitelerde eğitim, daha çok mesleki ve teknik bir işe dönüştürülmüştür. Üniversitelerin araştırma ve geliştirme alanında çok daha aktif bir rol üstlenmesi, büyük sanayi kuruluşları ve çok uluslu şirketlerle iş birliği yapması beklenmiştir (Yılmaz, 2014:74). Yaşanan bu dönüşüm süreci, üniversitelerin toplumsal kurum olmaktan çıkıp kâr amacı güden ekonomik bir sektör haline dönüşmesine neden olmuştur. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı sayılarındaki artış, uluslararasılaşmanın rekabetçi boyutunu daha ön plana çıkarmıştır. Bu süreçte küreselleşmenin yarattığı eşitsizlikler ve

sömürüye açık yapılar, uluslararasılaşmadaki eşitsizlikleri de derinleştirmiştir. Bu bağlamda, gelişmekte olan veya geri kalmış ülkeler yerelde nicelik ve nitelik sorunlarıyla karşılaşırken, uluslararası rekabette geri kalmakta, gelişmiş ülkeler ise bu rekabette daha fazla pay almaktadır.

4.2. Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişim Dönemlerine Göre Uluslararasılaşma Süreci

Uluslararasılaşma tüm dünyada yükseköğretimin temel bir unsuru ve eğilimi haline gelirken, Türkiye’deki yükseköğretim kurumları da bu küresel eğilimlerden etkilenmiştir. Hem devletin hem de üniversitelerin geleceğe yönelik stratejilerinde yer alan uluslararasılaşma politikaları, yükseköğretim alanının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Türkiye, yükseköğretimin uluslararasılaşması noktasında önemli bir konuma sahiptir. Coğrafi konumu, tarihi mirası, dil ve din ortaklıkları gibi faktörler nedeniyle özellikle Balkanlar, Orta Asya, Orta Doğu ve Kafkaslar gibi bölgelerden birçok öğrenci çekmektedir. Ayrıca, Türk Hava Yolları’nın küresel bir marka olması, kolay ulaşım imkanları, Avrupa Yükseköğretim Alanı’na (AYA) dahil olunması, düşük yaşam, eğitim ve barınma maliyetleri, üniversite şehirlerindeki kültürel çeşitlilik gibi etkenler de uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde etkili olmaktadır (YÖK, 2020). Ancak, Türkiye’de yükseköğretimde uluslararası öğrencilerin entegrasyonuna yönelik alt yapı eksiklikleri, yeterli sayıda yabancı dilde program sunulmaması, tanıtım ve markalaşma faaliyetlerinin yeterince yapılamaması gibi faktörler uluslararasılaşma sürecinde engel teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra politik krizler ve salgın hastalıklar gibi beklenmedik olaylar da uluslararasılaşmayı olumsuz etkilemektedir.

Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşma konusu uzun yıllar sadece yurt dışına öğrenci göndermeyle sınırlı kalmış ve konuya yönelik somut adımlar atılamamıştır. Özellikle ilk dönemlerde uluslararasılaşma süreci, olağanüstü dönemlerde yapılan ve bir önceki döneme tepki niteliğinde olan düzenlemelerle şekillenmiş ve içe dönük bir yapı sergilemiştir. Ancak son yıllarda uluslararasılaşma politikalarında yapılan değişikliklerle birlikte bu içe dönük yapıyı kırmaya yönelik birçok adım atılmıştır. Bu dönemde siyasi

konjonktürün yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda belirgin bir etkisi olduğu da açıktır.

Tezin bu kısmında Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci tarihsel ve mekânsal bir perspektif içinde ele alınmaktadır. Uluslararasılaşmanın kökeni, biçimi, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve politik koşullara bağlı olarak geçirdiği gelişim ve dönüşümler üniversiteleşme süreciyle birlikte değerlendirilmiştir. Türkiye'de uluslararası öğrenci sayılarının artmaya başladığı yılların aynı zamanda üniversite sayılarının hızla arttığı dönemlere denk gelmesi uluslararasılaşma sürecinin Türkiye'deki üniversiteleşme süreciyle birlikte ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu noktada Toprak'ın (2017) çalışmasında üniversitelerin kurulduğu kentlerin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna göre dönemsel ve mekânsal dağılımlarını gösterdiği sınıflandırmadan yararlanarak, dönemsel bir ayırım yapılmıştır. Bu ayırım, Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecine yönelik her dönemin kendi içinde öne çıkan özelliklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, uluslararasılaşma politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında rol oynayan aktörlerin ve yasal düzenlemelerin sürecin yürütülmesinde nasıl etkili olduğu sorusuna da yanıt aranmıştır.

4.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Üniversitelerin Uluslararasılaşma Girişimleri

Türkiye'de yükseköğretimde uluslararası girişimler, Osmanlı Devleti'nin modernleşme çabalarıyla birlikte 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra başlamıştır. Bu dönemde Avrupa'da bilimde ve teknolojide yaşanan gelişmelerin takip edilmesi ve Avrupa'yla yeni dengelerin oluşturulabilmesi için yeni reformlara ihtiyaç duyulmuştur (Tekeli, 2010: 92-93). Ayrıca, ordunun modernleşmesi noktasında faydalı olabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla yurt dışına öğrenci gönderilmiştir (Erdoğan, 2010). Bu dönemde yurt dışına gönderilen öğrenciler, modernleşmenin bir aracı olarak görülmüş ve eğitimlerini tamamladıktan sonra yurda dönmeleri ve reformların öncüsü olmaları beklenmiştir (Yılmaz, 2014: 126). Yurt dışına öğrenci gönderme fikri ilk kez II. Mahmut Dönemi'nde (1808-1839) gündeme getirilmiş, fakat gelen tepkiler sebebiyle ilk yıllar sadece dört öğrenci gönderilirken, 1830 yılından itibaren öğrenci gönderimi yoğunlaşmıştır. Yurt dışına öğrenci gönderme başlangıçta devlet kurumlarında eğitim gören ya da çalışan kişiler arasından seçilmiş öğrencilerle sınırlıyken, Tanzimat Dönemi'nde

devlet politikası haline gelmiş ve Avrupa'daki eğitimin cazibesi artmıştır. Bu süreçte, Fransa ile başlayan öğrenci gönderme politikası, Osmanlı'nın Almanya ile ittifak yapması ve sonrasında dış politikasının Almanya eksenine kaymasıyla birlikte Almanya'ya yönelmiştir. Ayrıca, Avrupa'nın önemli merkezlerinden olan Paris, Londra, Berlin, Viyana ve Liège'de en fazla öğrenci gönderilen şehirlerdir. Bu şehirler her ne kadar bilimin merkezi olarak öne çıksa da aynı zamanda önemli bir siyasi güç merkezleridir (Erdoğan, 2010). Görüldüğü üzere yurt dışına öğrenci gönderme uygulamaları sadece eğitim amacına hizmet etmekle kalmamış, aynı zamanda siyasal yönelimlerin ve güç dengelerinin etkisi altında gerçekleşmiştir.

Bu dönemde görülen modernleşme çabaları, yükseköğretim kurumlarının kurulmasında da etkili olmuş ve ilk olarak Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun (1773), Mühendishane-i Berri Hümayun'un (1795) kurulmasıyla başlayan bu süreç, Tıphane-i Amire (1827) ve Mekteb-i Harbiye (1834) gibi okulların açılmasıyla devam etmiştir. Bunun yanı sıra Darülfünun'un açılması da eğitimde modernleşme fikrinin dönüm noktalarından biridir.

Darülfünun'un açılma düşüncesi, ilk kez 1845 yılında ortaya çıksa da ancak 1870 yılında açılabilmiştir. "Fen evleri", "bilim yurdu" anlamına gelen Darülfünun'un (Yıldırım, 1998: 43) faaliyete geçirilmesi ve sürekliliğe kavuşması oldukça zorlu olmuştur. Kurum, çeşitli nedenlerle sürekli açılıp kapatılmış ve Cumhuriyet Dönemi'nde de eleştirilere maruz kalmıştır. Yönetim ve ilkelere ayak uydurmaması, inkılaplara direniş göstermesi gibi nedenlerle 1933 yılında Albert Malche'nin raporu doğrultusunda tamamen kapatılmıştır (Tekeli, 2003). Darülfünun'un kurulma sürecinde yaşanan olaylar düşünüldüğünde dönemin şartlarını oldukça iyi yansıttığı söylenebilir. Bu dönemde yaşanan siyasi çatışmaların tümü Darülfünun üzerinden yürütülmüş ve beklenen değişim etkisi yeterince gerçekleşmemiştir.

4.2.2. Cumhuriyet Dönemi Üniversitelerinde Uluslararasılaşmanın Yansımaları ve Sonuçları

Cumhuriyetin ilânıyla birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler yapılmış ve bu süreçte eğitim, modernleşmenin ve ulus devletinin inşası için önemli bir dinamik olarak görülmüştür.

Uluslararasılaşmanın İlk Adımları: Yurt Dışına Öğrenci Gönderme (1923-1950)

Bu dönem, yükseköğretim sisteminde ilk köklü değişimlerin yapıldığı bir dönemdir. Ancak yükseköğretimin uluslararasılaşma süreci bir önceki politikaların devamı niteliğinde olmuş ve uluslararasılaşma süreci yurt dışına öğrenci göndermeyle sınırlı kalmıştır. Bu dönemde yurt dışına öğrenci gönderme, daha çok ulus devletinin bilim, sanat, teknik ve siyasi alanda gelişmesi için gerekli olan nitelikli insan kaynağını sağlama amacıyla yapılmıştır.

Bu bağlamda M. Kemal Atatürk'ün talimatıyla 1923 hükümet programında, yetenekli öğrencilerin Avrupa'ya gönderilmesine yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Bu çerçevede yurt dışına gidecek öğrencileri seçmek amacıyla sınavların düzenlenmesine karar verilmiş, Cumhuriyetin birinci yıldönümü çerçevesinde eğitim görmek üzere 22 kişi 1925 yılında Almanya ve Fransa'ya gönderilmiştir (Yılmaz, 2014:128) Sonrasında ise her yıl düzenlenen Avrupa sınavına göre farklı branşlardan öğrenciler Avrupa'nın gelişmiş ülkelerine gönderilmeye devam edilmiştir. 1927-1928 yıllarında 8 farklı ülkeye toplam 42 öğrenci gönderilirken, 1929-1930 yılında bu rakam 288'e ulaşmış, 1937-1938 yılında ise 204'e düşmüştür. Bu öğrencilerin gönderildiği ülkelere bakıldığında Almanya (97), Fransa (44), Belçika (21), Amerika (15), İsviçre (13), Avusturya (14), İtalya, İngiltere, Macaristan ve Rusya gibi ülkeler öne çıkmaktadır (Demirtaş, 2008:165-166). Bu dönemde ülkelerin siyasi yönelimlerinin ve ikili ilişkilerinin yanı sıra ekonomik, kültürel ve akademik faktörlerin yurt dışına öğrenci gönderilmesinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle Batı ülkeleri, eğitim sistemlerinin gelişmişliği, bilimsel araştırmalardaki öncü konumları nedeniyle öğrenci hareketliliğinde öne çıkmıştır.

Yurt dışında eğitimin kanun kapsamına alınması ise 1929 yılında yürürlüğe giren "*Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında*" kanun düzenlemesiyle olmuştur. Bu kanunun yürürlüğe girmesindeki en önemli sebep ise eğitimli iş gücüne duyulan büyük ihtiyaçtır. Ayrıca üniversite ve öğretim üyesi sayısının yetersiz olması bu kanunun gündeme gelmesinde etkili olmuştur. Bu kanunun kabulünden sonra 1929-1966 yılları arasında yaklaşık 500 öğrenci yurt dışına gönderilmiştir (DPT, 1967:61). Bu sonuçlar, yurt dışı eğitim politikalarının yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Özellikle gelişme hedefi olan bir ülkede, teknik ve bilimsel alanlarda yetkinlik kazanacak öğrencilerin yurt dışında eğitim almaları, ülkenin kalkınması için oldukça önemlidir. Fakat 37 yıl boyunca sadece 500

öğrencinin yurt dışına gönderilmiş olması, bu hedefe ulaşmak için yeterli olmamıştır. Yine yurt dışı eğitim politikaları bağlamında özel yetenekli öğrencilerin yurt dışında eğitim almalarını sağlamak amacıyla birçok kanun yürürlüğe girmiş, sonrasında işlevsiz kaldıkları gerekçesiyle yürürlükten kaldırılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli bir boyutunu yansıtan ilk köklü değişim *1933 reformu*'yla gerçekleştirilmiştir (Baskan, 2001:21). Bu reformda, Alman bilim adamlarının ve daha önce yurt dışında eğitim görmüş Türk öğrencilerin de önemli bir rolü bulunmaktadır (Yılmaz, 2014). 1933 reformunun en temel amacı Batı ülkelerinde uygulanan üniversite sisteminin yakından takip edilerek, Türkiye'ye uyarlanması ve eğitim, öğretim ve araştırma çalışmalarında Batı üniversitelerinin düzeyine ulaşılmasıdır (Doğramacı, 2000:16). Ayrıca bu reformla birlikte Darülfünun kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasına karar verilmiştir (Tekeli, 2003:76). Bu üniversitede akademik kadrolar üç farklı yoldan sağlanmıştır. Bunlar Darülfünun'dan alınan öğretim üyeleri, daha önce yurt dışında gönderilen Türk öğrenciler ve dönemin koşulları nedeniyle Almanya'dan ayrılmak zorunda kalan bilim adamlarının transfer edilmesidir (Namal, 2012:15). Buradaki amaç Türkiye'de Von Humboldt modelini temel alan bir üniversite geleneğinin oluşturulmasıdır.

Bu dönemde üniversite, araştırma yapılması, milli kültürün yayılması, modern toplum ve bireyin yaratılmasında bir aktör olarak görülmüş ve yeni üniversitelerin kurulmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Toprak, 2017:32). Buradan hareketle, 1936 yılında İstanbul'daki Mülkiye Mektebi, Siyasal Bilgiler Fakültesi adı altında Ankara'ya taşınmıştır. Bu noktada artan Alman etkisinin izlerini görmek mümkündür. Okulun Ankara'ya taşınmasından sonra ders programlarına Alman kaynaklı dersler eklenmiş böylece Fransızcanın 1865 yılına kadar süren egemenliği zayıflamıştır (Keskin, 2005:9). Sonraki süreçte Ankara'da Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi (1937), Fen Fakültesi (1943) ve Tıp Fakültesi (1945) gibi birçok fakülte kurulmuştur. İstanbul'da ise Mühendishane-i Bahri Hümayun (1773) ve Mühendishane-i Berri Hümayun'un (1774) temellerini oluşturduğu İstanbul Teknik Üniversitesi (1944) açılmıştır.

Üniversite sisteminde gerçekleşen köklü değişimlerden bir diğeri de *1946 Yasası* 'dır. Daha önceki düzenlemeler tüzük olarak geçerken, bu yasa üniversiteler kanunu adını alan ilk yasadır. Bu yasayla birlikte üniversiteler klasik yapısına kavuşmuştur (Ortaylı, 2001:79).

Özetle, birinci dönemde uluslararasılaşmanın stratejik önemi tam olarak kavranamamış ve sadece yurt dışına öğrenci göndermeyle devam ettirilmiştir. Üniversiteler ise modern dünya ile bütünleşme çabaları sonucunda bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve özellikle sosyal ve ekonomik açıdan gelişmiş İstanbul ve Ankara gibi şehirlerde kurulmuştur. İstanbul'un köklü tarihsel geçmişi, yükseköğretim geleneğine sahip olması, Ankara'nın yeni kurulan hükümetin başkenti olması ve coğrafi konum itibarıyla ülkenin merkezinde yer alması gibi sebeplerle ilk üniversiteler bu kentlerde kurulmuştur.

Uluslararasılaşma Sürecine İlişkin İlk Yasal Düzenlemeler (1951-1987)

İkinci dönemde, ülkenin siyasi gelişmeleri ve iç politikadaki belirsizlikler uluslararasılaşma çabalarını gölgelemiş ve yapılan yasal düzenlemeler, girişimler uluslararası öğrenci sayısına yeterince yansımamıştır. Bu dönemde uluslararasılaşma çabaları, bir önceki dönemde olduğu gibi yurt dışına öğrenci gönderimi üzerinden devam ettirilmiştir.

Türk yükseköğretiminde yapısal ve yönetsel birçok dönüşüm, 1950 sonrası Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte yaşanmıştır. Bu dönüşüm, dünya ölçeğinde yükseköğretim algısında yaşanan küresel dönüşüme paralel olarak ortaya çıkmıştır (Günay ve Kılıç, 2011:40-41). Yükseköğretim sisteminde Amerikan modelinin etkisinin hissedilmeye başlandığı bu dönemde, ABD'deki bölge üniversitelerden esinlenerek İzmir, Trabzon ve Erzurum'da üniversiteler kurulmuştur (YÖK, 2020:11). Bu üniversitelerle birlikte ülkedeki bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi, üniversitelerin ülke geneline eşit bir şekilde yayılması, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan bölgenin hareketlenmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Siyasi konjonktürün etkisiyle üniversiteler bölgesel sosyo-ekonomik gelişmeye katkısının bilincinde olarak ülke geneline yayılmıştır. Aynı zamanda kırdan kente olan göçlerin başladığı bu dönemde sanayi sektöründe çalışacak uzmanlara ve nitelikli iş gücüne

olan ihtiyaç ülke genelinde yeni üniversitelerin kurulmasını tetiklemiştir. Bu üniversitelerde daha çok bölgesel merkez özelliği gösteren ve gelişme potansiyeli olan kentlerde kurulmuştur. Örneğin, Ege, Karadeniz Teknik, Atatürk gibi üniversiteler bu dönemde kurulan üniversiteler arasındadır (Kavili Arap, 2007:185). Ayrıca Atatürk Üniversitesi, bu dönemdeki Amerikan desteğinin ve modelinin de önemli bir örneğidir. Atatürk Üniversitesi'ne destek olmak ve iş birliği yapmak üzere Nebraska Üniversitesi görevlendirilmiştir. Bu dönemde üniversitede birçok Amerikalı öğretim üyesi Ziraat Fakültesi'nde ders vermiş ve 1963-1970 yılları arasında İran, Irak, Bulgaristan, Filistin gibi ülkelerden 214 öğrenci eğitim amacıyla Atatürk Üniversitesi'ne gelmiştir (YÖK, 2020:11-12).

BM'nin desteğiyle kurulan ve Amerikan modeline en yakın üniversitelerden biri de Orta Doğu Teknik Üniversitesidir. ODTÜ, Orta Doğu'nun kaynaklarını geliştirmek, İngilizce eğitim vermek, ekonomik sorunlara çözüm üretebilmek hedefiyle 1956 yılında kurulmuştur. İlk yıllarında eğitim dili tamamen İngilizce olduğu için varlıklı ya da bürokrat ailelerin çocukları alınmış, 1962-1963 döneminde sınav sisteminin değişmesiyle birlikte Türkiye'nin her yerinden öğrenci kabul edilmiştir (Dölen, 2010; Küçükcan ve Gür, 2009).

Türkiye'de bu dönem yaşanan siyasi gelişmelerin yükseköğretim sistemi üzerindeki etkileri açıkça görülmektedir. Bu örneklerden biri olan 1960 Askeri Darbesi, üniversiteler açısından bir dönüm noktasıdır. Darbe sonrasında 1961 Anayasası'nda yapılan düzenlemelerle üniversiteler ilk defa anayasal bir düzenlemeye sahip olmuştur (Tekeli, 2003). Yine bu yasada planlı kalkınma modelleri benimsenmiş ve öğrencilerin ve öğretim üyelerinin eğitim ve araştırma çalışmaları için yurt dışına gönderilmesi konusuna da değinilmiştir. Birinci (1963-1967) ve İkinci Kalkınma Planında (1963-1967); yükseköğretim hedefleri gerçekleştirmek ve öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 6 000 öğrencinin yurt dışına gönderilmesi hedeflenmiştir. Fakat 1963-1971 döneminde sadece 1 181 öğrenci yurt dışına gönderilebilmiştir. Bu konuda yaşanan sorunlar üzerine, yurt içindeki lisansüstü eğitimin geliştirilmesine daha fazla ağırlık verilmesi ve yurt dışı doktora burslarının belirli alanlarda sınırlandırılması kararları alınmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Aynı zamanda 1968 yılından itibaren TÜBİTAK da yurt dışına öğrenci göndermeye başlamıştır.

Bu dönemde üniversiteler için yeni bir dönüm noktası da *12 Mart 1971 muhtırası* 'dır. Muhtıra sonucunda Anayasanın 120. maddesinde değişikliğe gidilmiş, 1973 yılında ise 1750 sayılı *Üniversiteler Kanunu* kabul edilmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009:132). Bu kanunlarla birlikte üniversite tanımı değiştirilmiş, araştırmaya verilen önem azaltılarak öğretime ağırlık verilmiştir. Ayrıca öğretim hedeflerinde de daha çok "milli" değerlere yönelinmiştir. Bu değişikliklerle Türk yükseköğretim sisteminde uzun yıllar sürecektir merkeziyetçi ve içe dönük bir döneme girilmiştir (Yılmaz, 2014:137).

Türkiye'de önemli siyasi gelişmelerden biri olan 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi sonrası hâkim olan yeniden yapılanma sürecinden üniversiteler de payına düşeni almıştır. Bu bağlamda 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı *Yükseköğretim Kanunu* ile üniversiteler YÖK'ün merkezi otoritesine bağlanmıştır (Gök, 1998:79). Böylece üniversiteleri siyasi otoritenin denetimine ve egemenliğine sokacak bir kurumsal yapı oluşturulmuştur (Şenatalar, 1993:49). Bu kanunla üniversitelerin işleyişinde Kıta Avrupası modeli yerine Anglo-Sakson modelinin temel ilkelerine dayalı bir sistem benimsenmiştir (Gürüz, 2001:305). Bu dönemde kurulan üniversiteler daha çok araştırma üniversitesi olarak kurulmuş ve tek tip üniversite modeli benimsenerek farklılaşmaya izin verilmemiştir (Yılmaz, 2014). Nitekim bu durum YÖK ve üniversitelerin uluslararasılaşmaya yeterince odaklanamamasına neden olmuştur. Dönem boyunca uluslararasılaşma sadece yurt dışı burslarından ibaret kabul edilmiştir. Ancak, bursların verimli kullanılamaması, kontenjanların doldurulamaması gibi nedenlerle uluslararasılaşma konusunda yeterince ilerleme kaydedilememiştir.

Konuya ilişkin 1983 yılında çıkarılan *Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun* Türkiye'de uluslararası öğrencilere yönelik ilk yasal düzenlemedir. Bu kanun yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizdeki eğitimleriyle ilgili ayrıntılı düzenlemeler içerse de sadece yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olduğu için uluslararasılaşmanın daha geniş kapsamlı konularına yer verilmemiştir.

Uluslararasılaşmada Yeni Bir Boyut: Türk Dünyasıyla Yakınlaşma (1988-1994)

Yükseköğretimde uluslararasılaşmaya yönelik ilk görünür çalışmaların, SSCB'nin dağılmasının ardından bağımsızlığını kazanmış olan Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle

politik, ekonomik, kültürel ilişkileri ve eğitim alanındaki iş birliğini geliştirmek amacıyla uygulanan *Büyük Öğrenci Projesi* 'yle başladığı söylenebilir. 1992 yılında başlatılan Büyük Öğrenci Projesi, Türk dünyası ile kalıcı bir dostluk kurmak ve karşılıklı ilişkileri geliştirmek amacıyla Orta Asya'daki Türk Cumhuriyetleri'nden başlayarak 57 devlet ve topluluğu kapsayan bir burs programıdır (Kalkınma Bakanlığı, 2014:64) ve Türkiye'nin uluslararasılaşmasında önemli bir kamu diplomasisi⁶ aracı olarak kullanılmıştır. 2011 yılına kadar bu burslardan 31 037 öğrenci faydalanırken, sadece 8 914'ü mezun olabilmıştır (Yakupoğlu, 2014:81). Kontenjanların zamanında kullanılmaması, öğrencilerin akademik takvime uymaması ve diploma denkliği konusunda yaşanan sorunlar nedeniyle projede istenilen düzeyde başarı gösterilememiştir (YÖK, 2020:12). Ayrıca, 1992 yılında Türk Cumhuriyetlerinin kimliklerini inşa etmeleri, kültürel ve siyasi haklarını geliştirmeleri amacıyla kurulan TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı) aracılığıyla da birçok ülkeyle proje ve faaliyet gerçekleştirilmektedir.

1990'ların başında, uluslararası alanda yeni bölgesel eğilimlerin öne çıktığı bir dönemde, Türkiye'de de birçok gelişme yaşanmıştır. Siyasi irade, üniversitelerin kurulması konusunda kısa vadeli hedefler doğrultusunda hareket etmiş ve yeni üniversiteler açılmıştır. Toprak'ın (2017) belirttiği gibi üniversiteler, kamusal yatırımlar oldukları için yerel ve merkezi hükümet arasındaki ilişkilerin bir parçasıdır. 1990'larda ekonomik değişim ve ticareti canlandırma potansiyeline sahip olmaları nedeniyle, üniversiteler yerel yöneticiler ve diğer yerel aktörler tarafından merkezi hükümetten sık sık talep edilmiştir. Bu talepler doğrultusunda, yeni üniversitelerin açılması planlanırken yer seçiminde kentte herhangi bir fakültenin olmamasına dikkat edilmiş ve önemli bir seçim yatırımı olarak değerlendirilmiştir. 1991 genel seçim sonuçlarına göre üniversite kurulan kentlerin büyük çoğunluğu, iktidardaki DYP'nin hâkim olduğu yerlerdir. Başbakan Yıldırım Akbulut'un seçim bölgesi Erzincan, DYP Genel Başkanı Süleyman Demirel'in seçim bölgesi Isparta, ANAP Genel Başkan Yardımcısı Metin Balıbey'in seçim bölgesi olan Afyon bu durumu kanıtlar niteliktedir (Toprak, 2017:41). Bununla birlikte, Çanakkale Onsekiz Mart, Celal Bayar, Adnan Menderes, Dumlupınar, Kocaeli, Mersin, Harran, Kafkas ve K. Maraş Sütçü İmam gibi birçok yeni üniversite de bu dönemde kurulmuştur.

⁶ Burada bahsi geçen kamu diplomasisi, ülkenin uluslararası arenada olumlu bir imaj çizmesi ve çıkarları doğrultusunda yönetilmesi amacıyla yürütülen bir süreçtir. Bu süreçte imaj ve algı yönetimi, halkla ilişkiler, uluslararası ilişkiler, diplomatik temaslar gibi farklı alanlarla birlikte hareket edilerek ülkenin uluslararası alanda başarılı olmasına katkı sağlanmaktadır (Erzen, 2014:60).

Uluslararasılaşma Stratejilerinde Eksen Kayması: Batıya Açılım (1995-2008)

Türkiye'nin 1999 Helsinki Zirvesi'yle adaylık statüsü kazanması ve 2005 yılında AB müzakerelerinin başlatılması Avrupa odaklı yeni bir dönemin başladığını göstermektedir. Bu süreçte yaşanan eksen kayması, uluslararasılaşma sürecinde de etkili olmuştur.

Türkiye'nin Bologna Süreci'ne katılması (2001), yükseköğretimin uluslararası yönünün değişmesinde ve Avrupa merkezli bir yapıya dönüşmesinde önemli bir rol oynamıştır. 2002 yılında Ulusal Ajans'ın kurulması ve Türkiye'nin 2004 yılında Erasmus Programı'na dahil olmasıyla birlikte uluslararasılaşma süreci hız kazanmıştır. Buna göre Erasmus Programı, Türkiye'nin AB'ye katılım öncesinde birliğe yakınlaşma ve AB politikalarıyla bütünleşme sürecinde stratejik bir araç olarak görülmüştür.

Bu dönemde uluslararasılaşma sürecinde önemli gelişmeler yaşanırken, yeni üniversitelerin kurulması açısından durgunluk dönemine girilmiştir. Uzun bir süre devlet üniversitesi kurulmazken, vakıf üniversiteleri ise büyük bir hamle yapmıştır. Vakıf üniversitelerinin artışında, üniversite eğitime olan talebin artması ve bunun devlet tarafından karşılanamayacak boyutta olması etkili olmuştur. Toprak'ın (2018) çalışmasında vakıf üniversiteleri hem kar hem de yerel güç (iktidar) kazanmak için oldukça stratejik bir kurum olarak görülmektedir. Türkiye'de bu üniversitelerin gelişimi küreselleşme, neoliberal politikaların etkisi, ağ/bilgi toplumu ve İslami sermayenin yükselişi gibi bağlamlarla birlikte değerlendirilmelidir (Toprak, 2018:365). Dördüncü dönemde, Türkiye'nin sosyo-ekonomik kalkınması amacıyla "Her İle Bir Üniversite" fikri ortaya atılmış ve üniversitelerin açılmasıyla kalkınma sorununun çözülebileceği düşüncesi hâkim olmuştur (Toprak, 2017). Vakıf üniversitelerinin ilk kurulduğu yıllarda, çoğunlukla İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde faaliyet gösterdiği, 2008 yılından itibaren ise, ülke geneline yayılmaya başladığı gözlemlenmektedir.

Uluslararasılaşmada Küreselleşme Etkisi ve Stratejileri (2009 ve sonrası)

2009 ve sonrası dönemini kapsayan bu dönem, uluslararasılaşmada yeni bir sürecin başlangıcını temsil etmektedir. Bu dönemde, küreselleşme ve neoliberal politikaların etkisiyle, üniversiteler öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemiş, girişimcilik ve

yenilikçilik odaklı eğitim programları geliştiren kurumlara dönüşmüştür. Aynı zamanda uluslararası öğrenci/öğretim üyesi sayıları, üniversite sıralamaları gibi nicel göstergelerin etkisi artmış ve uluslararasılaşma daha rekabetçi bir anlayışla yürütülmüştür.

Özellikle Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) iktidara gelmesiyle üniversite sisteminde bazı dönüşümler yaşanmıştır. Parti programında, üniversitelerin yerel iş birliklerine katılması, endüstriyle iş birliği yapması ve pratik faydayı gözetecek kurumlar haline getirilmesi yolunda düzenlemeler yapılacağı belirtilmiştir. Daha önce üniversiteler genellikle ulus inşası, eğitim, araştırma, bölgesel kalkınma ve ekonomiye katkı gibi kaygılarla açılırken, son dönemde daha spesifik hedefler gözetilerek kurulmuştur (Toprak, 2017). Yine bu dönemde YÖK tarafından düzenlenen "*Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*" başlıklı toplantıda uluslararasılaşmanın YÖK'ün öncelikleri arasında olduğuna vurgu yapılarak bazı adımlar atılmıştır (Çetinsaya, 2013). Özellikle 2010 yılında zorunlu olan *Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı*'nin (YÖS) kaldırılmasıyla üniversitelere uluslararası öğrenci kabulüne ilişkin usul ve esasları belirleme noktasında daha fazla esneklik sağlanmıştır (Gültay vd., 2018). Bu durumun yansımalarını öğrenci sayılarında görmek mümkündür. 2011-2012 döneminde Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 31 933 iken, 2012-2013'te 43 251'e ve 2013-2014'te ise 48 183'e yükselmiştir (YÖK, 2014).

Konuya yönelik atılan ikinci bir adım ise 2012 yılında devlet burslarının "*Türkiye Bursları*" adıyla tek bir çatı altında birleştirilmesidir (Yılmaz, 2014). Türkiye Bursları, dünyanın farklı ülkelerindeki başarılı öğrencilere eşit fırsatlar sunarak uluslararası standartlarda burslu eğitim almalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki iş birliğinin artırılması, bölgesel ve küresel kalkınmaya katkı sağlanması da önemli bir hedef olarak belirlenmiştir (Türkiye Bursları Yönetmeliği, 2014). Bu uygulamayla üniversiteler devlet bursları konusunda daha esnek bir yapıya kavuşmuş ve kendi imkanlarıyla gelecek öğrencileri seçebilme yetkisi verilmiştir. Bu durum yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarının daha etkin bir şekilde uygulanmasına katkı sağlamaktadır.

Beşinci dönemde uluslararası nitelikli iş gücünün Türkiye'de çalışabilmesinin önünü açmak amacıyla da bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. 2013 tarihinde kabul edilen 6458

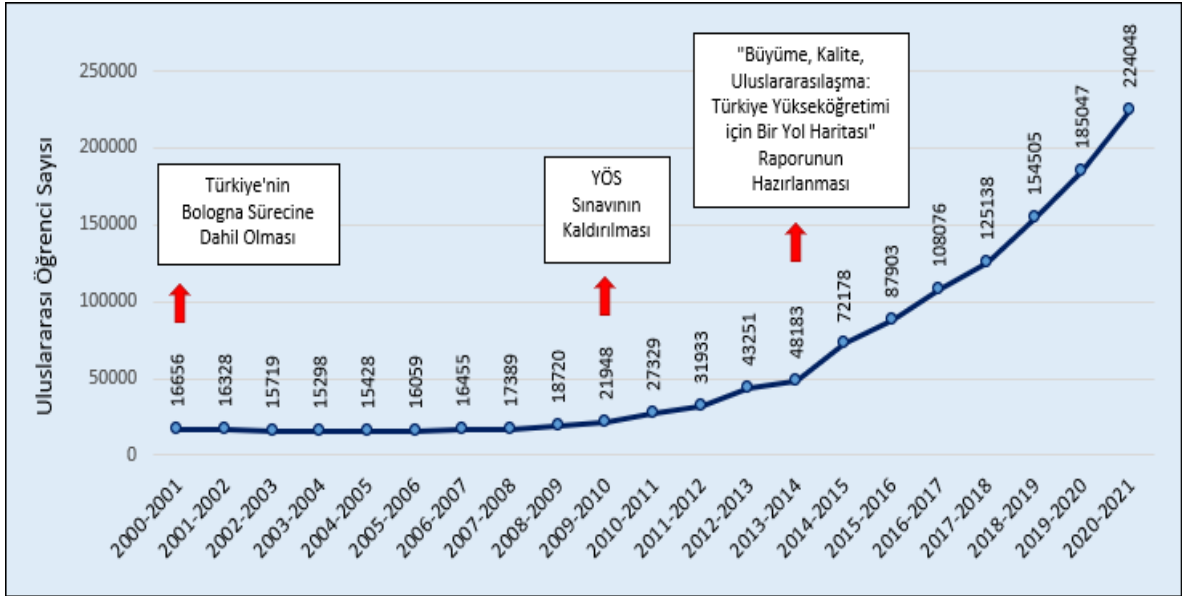
sayılı *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu* (Yakupoglu, 2014:101) ve 2016 tarihinde yürürlüğe giren 6735 sayılı *Uluslararası İşgücü Kanunu* ile yabancı öğrencilerin çalışmalarını yasal olarak engelleyen hükümler kaldırılmıştır.

Bu sürece kadar yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yönelik birçok düzenleme yapılmasına rağmen henüz net bir stratejik yaklaşım ortaya konulamamıştır. Fakat YÖK tarafından 2014 yılında yayımlanan yol haritası, üniversitelerin uluslararasılaşma faaliyetlerinin daha sistemli bir şekilde yürütülmesi noktasında önemli bir başlangıçtır (Çetinsaya, 2014). Bu yol haritası kapsamında yükseköğretim sisteminin ve kurumlarının uluslararasılaşma politikalarına ve stratejilerine yön vermek amacıyla 2018-2022 dönemini kapsayan *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi* hazırlanmıştır (YÖK, 2017:2). Aynı zamanda 2017 yılında YÖK bünyesinde Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı kurulmuş, 2019 yılında ise Türkiye yükseköğretim sistemi hakkında uluslararası öğrencileri bilgilendirmek için tasarlanmış olan “*Study in Turkey*” platformu paylaşımına açılmıştır. Bu platform sayesinde, uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri, Türkiye’deki yükseköğretim kurumları hakkında güncel ve kapsamlı bilgilere kolaylıkla ulaşabilmektedir. Bu adımlarla, Türkiye’nin uluslararası yükseköğretim alanında daha görünür hale gelmesi hedeflenmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de uluslararasılaşma sürecine yönelik görünür politikalar 1990’lı yıllarda geliştirilmeye başlanmış, 2000’li yıllarda hız kazanarak yeni bir döneme girilmiştir. Yükseköğretimde yaşanan uluslararasılaşma süreçlerine paralel olarak, Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliğinde sürekli bir artış gözlemlenmektedir. Uluslararası öğrenci sayısı bir ülkenin yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma düzeyini ortaya koyan en önemli göstergelerden biridir. Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısı 2000-2001 yılında 16 656 iken, bu rakam 2021 yılında 224 048’e yükselmiştir. Bununla birlikte 2000-2009 yılları arasında uluslararası öğrenci sayılarında önemli bir artış yaşanmazken, 2009 yılı sonrası bu sayılar ivme kazanmaya başlamıştır (Şekil 6).

Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısındaki bu artışta yükseköğretime yönelik yürütülen stratejilerin etkisi büyüktür. Özellikle 2006 sonrası çok sayıda yeni üniversitenin kurulması, üniversitelerin kapasitelerinin artırılması, yurt dışında tanıtılmasına yönelik devlet desteğinin sağlanması ve YÖS’ün kaldırılmasının yanı sıra çevre ülkelerde yaşanan

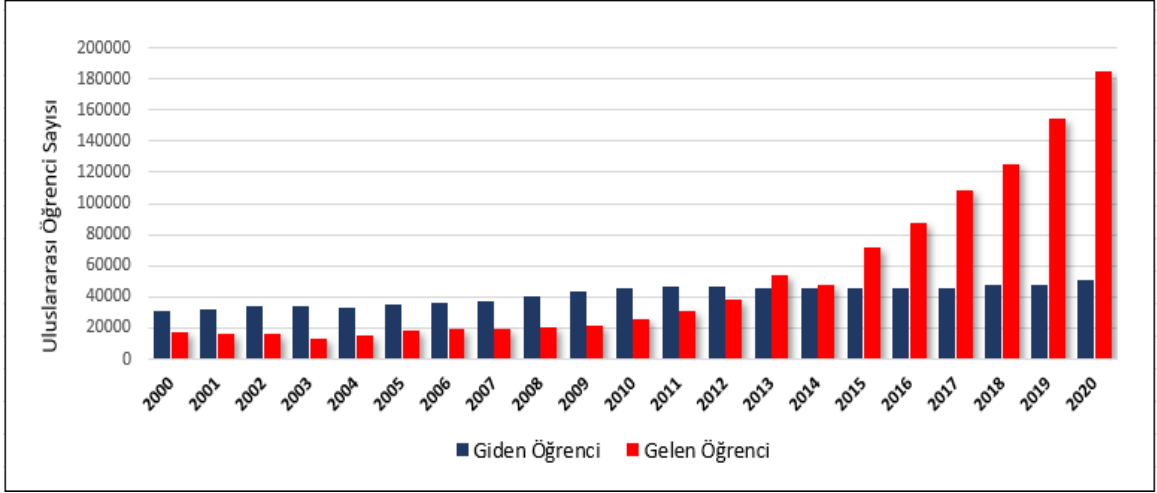
siyasi olaylar ve istikrarsızlıklar da artışta etkili olmuştur. Özellikle Suriye'deki iç savaş ve bölgedeki diğer istikrarsızlık sebepleri nedeniyle Türkiye, komşu ülkelerden gelen öğrencilere ev sahipliği yapmıştır. Ayrıca, 2014 yılında yayımlanan yol haritası (*Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi*) da uluslararası öğrenci sayılarını artırmada önemli bir rol oynamıştır. Bu rapor, yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarının daha sistematik bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamış ve uluslararası öğrenci sayıları yaklaşık %50 (49,8) oranında artmıştır.



Şekil 6. Türkiye’de dönemlere göre uluslararası öğrenci sayıları (2000-2021)

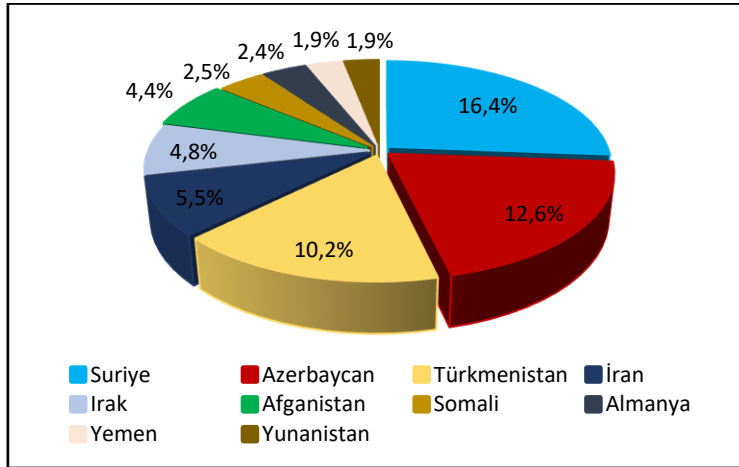
Kaynak: YÖK, 2022.

Türkiye’ye gelen ve giden uluslararası öğrenci sayıları arasında önemli farklar bulunmaktadır. 2000-2012 yılları arasında gidenlerin sayısı gelenlerden daha yüksektir. Fakat 2013 yılı itibariyle gelen öğrenci sayısı, giden öğrenci sayısını geçmiştir. 2000 yılında Türkiye’den giden öğrenci sayısı 30 473 iken, 2020 yılında bu rakam 51 146’ya yükselmiştir. Buna karşılık Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısı 2000 yılında 17 654 iken, 2020 yılında 185 047’ye çıkmıştır (Şekil 7).



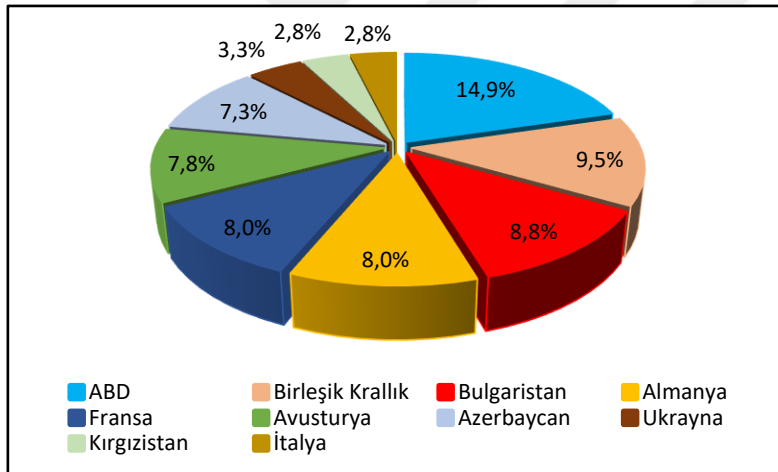
Şekil 7. Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den giden uluslararası öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı (2000-2020) *Kaynak: UNESCO, 2022.*

Türkiye'nin uluslararası öğrenci profiline bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğu komşu ülkeler, Türk Cumhuriyetleri, Orta ve Doğu Avrupa gibi ülkelerden gelmektedir. Bu öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmelerinde etnik kökenleri, kültürel ve dini yakınlıkları, tarihsel ve dilsel bağları önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, coğrafi yakınlık da diğer belirleyici faktördür. Suriye ve Afganistan gibi ülkelerde yaşanan iç karışıklıklar sebebiyle Türkiye'ye gelen kişilerin de uluslararası öğrenci sayılarında önemli bir yer tuttukları açıktır. 2013-2021 yılları arasında Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen ülkeler arasında ilk sırada Suriye (%16,4) yer almaktadır. Bunun yanı sıra Azerbaycan (%12,6), Türkmenistan (%10,2), İran (%5,5), Irak (%4,8), Afganistan (%4,4), Somali (%2,5), Almanya (%2,4), Yemen (%1,9) ve Yunanistan (%1,9) Türkiye'ye öğrenci gönderen diğer ülkelerdir. Bu on ülke öğrenci hareketliliğinin %62,6'sını oluşturmaktadır (Şekil 8).



Şekil 8. Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen ilk on ülke (2013-2021) *Kaynak: YÖK, 2022*

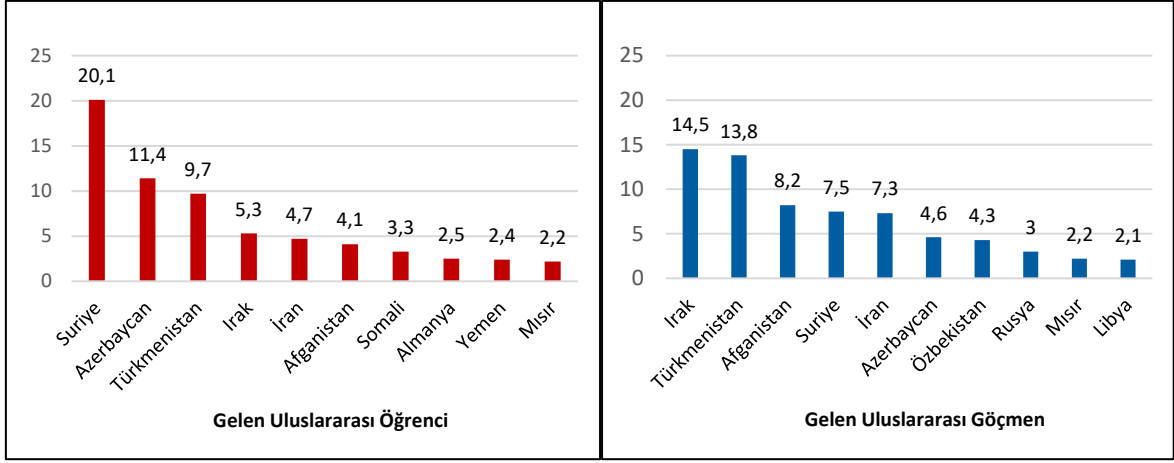
Türkiye’den giden öğrenci sayılarında yıllar içinde nispeten daha istikrarlı bir durum gözlenirken, öğrencilerin tercih ettikleri ülkeler zaman içinde çeşitlilik göstermiştir. Uluslararasılaşma sürecinin ilk yıllarında öğrenciler daha çok Almanya, Fransa, Belçika gibi ülkelere gönderilmiştir. Son yıllarda ise öğrenci hareketliliğinin mekânsal örüntüleri değişmiştir ve Avrupa, Kuzey Amerika’da yer alan ülkeler daha çok tercih edilmektedir. 2000-2019 yılları arasında Türkiye’nin en fazla öğrenci gönderdiği ülkeler sırasıyla ABD (%14,9), Birleşik Krallık (%9,5), Bulgaristan (%8,8), Almanya (%8,0), Fransa (%8,0), Avusturya (%7,8), Azerbaycan (%7,3), Kırgızistan (%2,8) ve İtalya’dır (%2,8). Bu on ülke öğrenci hareketliliğinin %73,2’sini oluşturmaktadır (Şekil 9). Buna göre uluslararasılaşma sürecinin ilk yıllarında ülkelerin siyasi yönelimleri ve ikili ilişkileri yurt dışına öğrenci gönderilmesinde önemli bir etken olmuştur. Fakat son yıllarda akademik, ekonomik, iş bulma gibi bireysel tercihlerin ülke seçiminde daha belirleyici olduğu söylenebilir.



Şekil 9. Türkiye’nin en fazla öğrenci gönderdiği ilk on ülke (2000-2019)

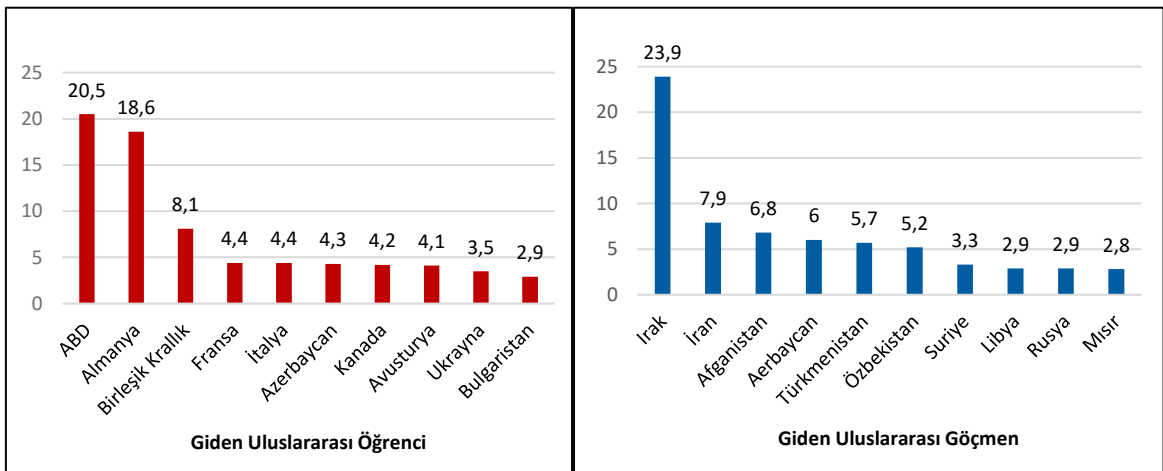
Kaynak: UNESCO, 2022.

Türkiye’de uluslararası göç ve öğrenci hareketliliğinin mekânsal örüntüleri birbirine benzerlik göstermektedir. Özellikle 2019 yılında Türkiye’ye gelen uluslararası göçmenlerin çoğunluğu Türk Cumhuriyetleri ve komşu ülkelere gelirken, uluslararası öğrencilerin tercih ettiği ülkelerde de benzer bir trend gözlenmektedir (Şekil 10). Türkiye’ye gelen uluslararası göçmenlerin ve öğrencilerin tercihinde coğrafi yakınlık, tarihsel, kültürel, dilsel ve dinsel bağların yanı sıra Türkiye’nin transit bir ülke olması ve Avrupa’ya gitmek isteyenler için göç güzergahı üzerinde yer alması da önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır.



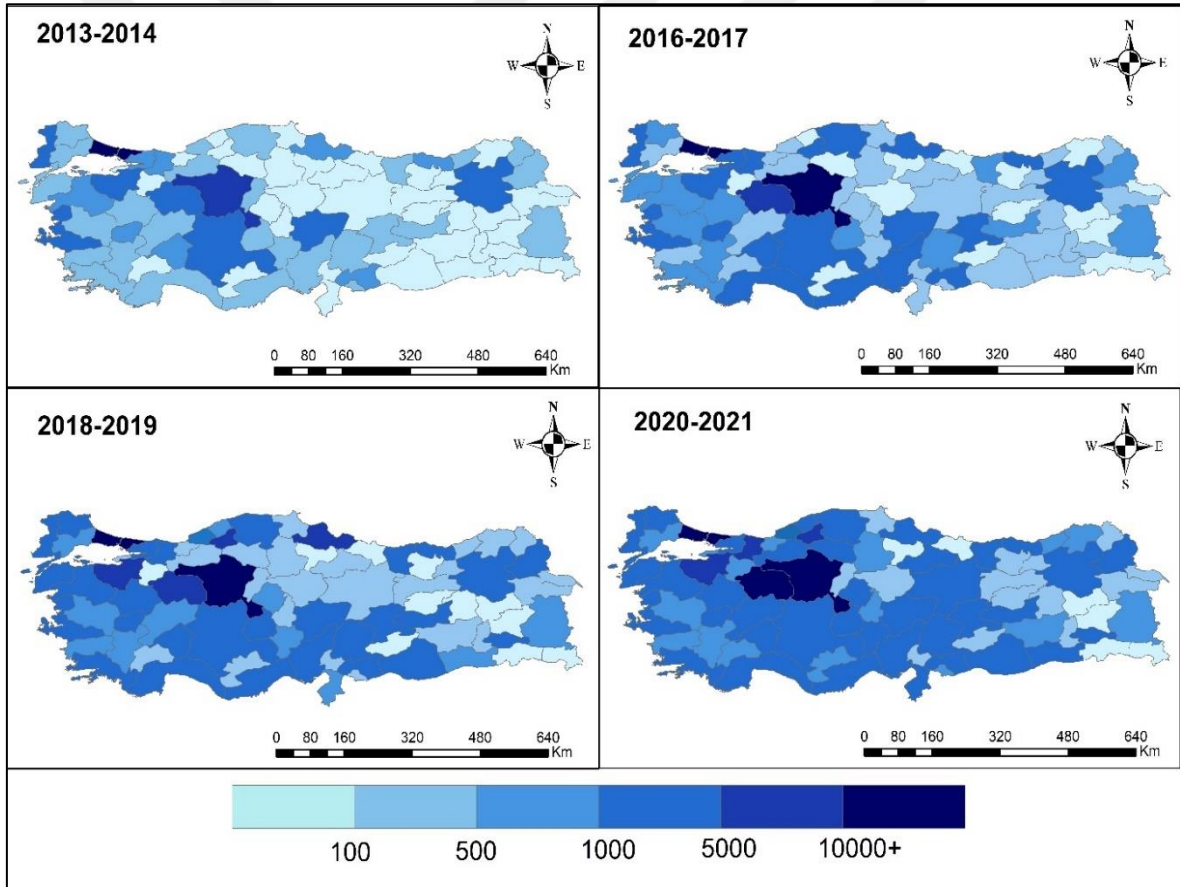
Şekil 10. Türkiye'ye en fazla uluslararası öğrenci ve göçmen gönderen ilk on ülke (2019) (%) Kaynak: YÖK, 2019-2020, TÜİK, 2020.

Türkiye'nin gönderdiği uluslararası göç ve öğrenci hareketliliğinin mekânsal örüntüleri ise birbirinden farklıdır. Türkiye'nin en fazla göçmen gönderdiği ülkeler komşu ülkeleri, Türk Cumhuriyetleri ve Müslüman nüfusun ağırlıklı olduğu ülkelerdir. En fazla öğrenci gönderilen ülkeler ise daha çok batı ülkeleridir. Özellikle ABD, Birleşik Krallık, Almanya, İtalya, Kanada gibi ülkelerin öne çıkmasında ülkedeki yaşam koşullarının, eğitim kalitesinin oldukça yüksek olması ve ekonomik olarak gelişmiş olmaları oldukça önemlidir. Buna göre Türkiye'nin uluslararası hareketlilikteki konumu kaynak ülkeler açısından bölgesel bir özellik gösterirken, hedef ülkeler bakımından ise daha küresel bir nitelik göstermektedir (Şekil 11).



Şekil 11. Türkiye'nin en fazla uluslararası öğrenci ve göçmen gönderdiği ilk on ülke (2019) (%) Kaynak: YÖK, 2019-2020; TÜİK, 2020

Türkiye’de uluslararası öğrencilerin illere göre dağılımına bakıldığında bu öğrenciler daha çok batı ve orta batı bölümlerinde bulunan büyük şehirlerde yoğunlaşırken, Doğu, Güneydoğu Anadolu ve Orta, Doğu Karadeniz bölgelerinde ise Erzurum, Gaziantep ve Samsun gibi illerde kısmı olarak yoğunlaşmaktadır. 2013-2021 yılları arasında en fazla uluslararası öğrenciye sahip iller İstanbul (%28,9), Ankara (%8,5), Eskişehir (%5,64), Karabük (%3,3), Bursa (%2,9), İzmir (%2,7), Konya (%2,5), Samsun (%2,5), Sakarya (%2,4) ve Gaziantep’tir (%2,14) (Şekil 12). İstanbul ve Ankara toplamda %37,4’lük oranla Türkiye’de en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan şehirlerdir. Şehirlerin gelişmişlik seviyeleri, uluslararası tanınırlığı, şehirdeki çalışma imkanları, üniversite sayıları gibi faktörler uluslararası öğrenci sayılarının dağılımını doğrudan etkilemektedir.



Şekil 12. Türkiye’de uluslararası öğrencilerin illere göre dağılımı (2013-2021)

Kaynak: YÖK, 2022.

Aynı zamanda 2020-2021 yılı verilerine göre uluslararası öğrenci sayılarının üniversitelere göre dağılımını incelenmiş ve iki farklı sıralama kullanılmıştır. İlk sıralama,

üniversitelerdeki uluslararası öğrenci sayılarına göre oluşturulmuştur. Buna göre ilk 20 üniversite içerisinde sadece 4 vakıf üniversitesi bulunurken, diğerleri ise devlet üniversitesidir. Anadolu, Karabük ve İstanbul Üniversitesi ilk sıralarda yer almaktadır. Yıldırım vd. (2016)'e göre, Anadolu Üniversitesi'nin ilk sırada yer almasında kent ve üniversitenin öğrencilere sunduğu imkanların yanı sıra açık öğretim programının da önemli bir rolü bulunmaktadır. Karabük Üniversitesi'nin ikinci sırada yer almasında ise üniversitenin eğitim kalitesi, birçok bölümlerde eğitim dilinin İngilizce olması, Ankara'ya oldukça yakın bir mesafede olması gibi faktörler etkili olmaktadır (Yıldırım vd., 2016). Yine Karabük Üniversitesi'nin uluslararası alanda tanınırlığını artırmak için yapılan ikili iş birlikleri ve projeler, üniversitenin öne çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır (Tekin, 2022). Sıralamada 3. sırada yer alan İstanbul Üniversitesi, köklü bir üniversite deneyimine sahip olması, yüksek öğrenci sayısı, kentin cazibe merkezi olması ve uluslararası tanınırlığı, iş bulma imkânı gibi sebeplerle uluslararası öğrenciler için çekici bir tercih olmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3

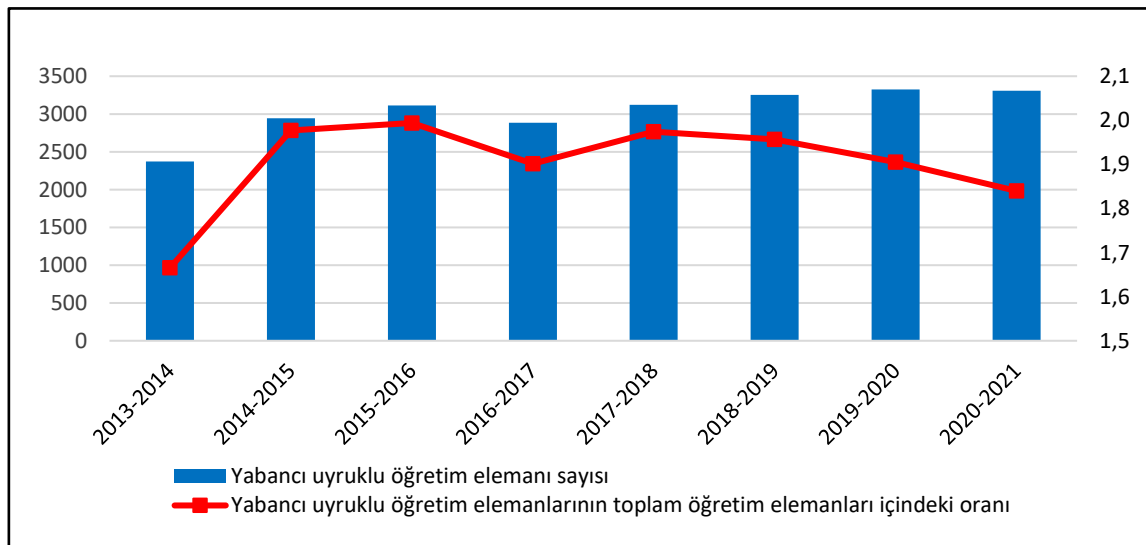
Türkiye'de üniversitelere göre uluslararası öğrenci sayıları (2020-2021)

No	Üniversite Adı	Uluslararası Öğrenci Sayısı	Üniversite Adı	UÖ Sayısının Toplam Öğrenci Sayısına Oranı %
1	Anadolu	11663	Altınbaş	43,5
2	Karabük	9787	Ostim Teknik	28,8
3	İstanbul	8290	İbn Haldun	28,3
4	Uludağ	5348	Karabük	21,1
5	İstanbul Aydın	5204	Çankırı Karatekin	19,6
6	Bahçeşehir	5200	Bahçeşehir	19,1
7	Altınbaş	5080	İstanbul Sabahattin Zaim	17,8
8	Atatürk	4737	Ankara Bilim	15,5
9	Ondokuz Mayıs	4653	İstanbul Aydın	13,9
10	Trakya	4237	İstanbul Galata	12,9
11	Ankara	4168	Antalya Bilim	12,7
12	Sakarya	3928	Siirt	12,2
13	Kütahya Dumlupınar	3807	Mardin Artuklu	11,5
14	Gaziantep	3553	Üsküdar	11,5
15	Çankırı	3468	Kafkas	11,2
16	Mersin	2995	Bandırma Onyediy Eylül	10,6
17	İstanbul Gelişim	2946	Sabancı	10,3
18	Uşak	2829	Trakya	10,2
19	Tokat	2774	Fatih Sultan Mehmet	10,2
20	Kastamonu	2762	İstanbul Okan	10,1

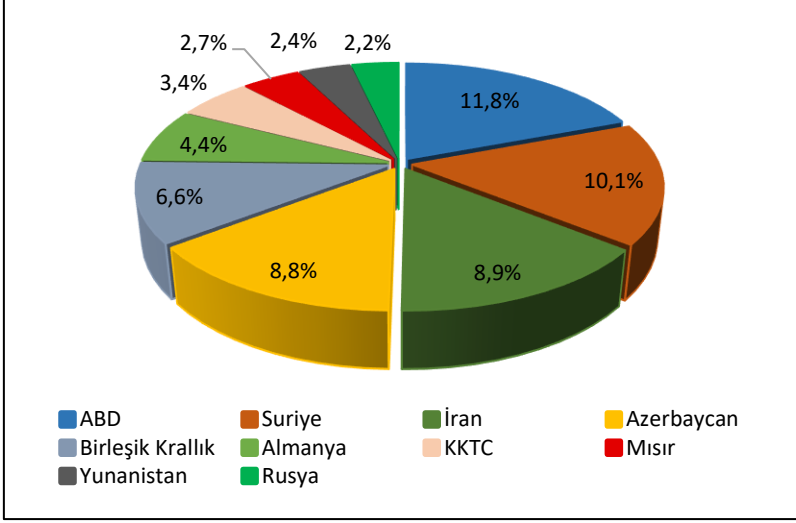
Kaynak: YÖK 2020-2021 yılı verilerinden oluşturulmuştur.

İkinci sıralama ise Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayılarının toplam öğrenci sayılarına olan oranına göre düzenlenmiştir. Bir önceki sıralamada ilk 20 üniversite arasında devlet üniversiteleri daha yoğun iken, burada vakıf üniversiteleri ön plandadır. Özellikle İstanbul ve Ankara'da bulunan vakıf üniversiteleri, uluslararası öğrencilerin çekim merkezleri haline gelmiştir. Bu sıralamaya göre Altınbaş, Ostim Teknik ve İbn Haldun Üniversitesi ilk sıralarda yer alırken, Karabük ve Altınbaş Üniversitesi her iki sıralamada da öne çıkmaktadır. Ancak Türkiye'de en başarılı üniversiteler olarak kabul edilen ya da dünya üniversiteleri arasında yer alan üniversitelerin her iki sıralamada da yer almıyor olması ise oldukça ilginçtir. Times Higher Education (2020) tarafından hazırlanan ve öğretim, araştırma, uluslararası bakış açısı, atıf ve bilgi transferi kriterleri doğrultusunda akademik dünyanın en başarılı ilk 500 üniversitesi arasında yer alan Bilkent, Koç, Hacettepe, Çankaya gibi üniversiteler Tablo 3'teki sıralamalarda yer almamaktadır. Buna göre üniversitenin eğitim kalitesinin uluslararası öğrenci çekme noktasında ne kadar etkili bir faktör olduğu konusu tartışılmalıdır.

Uluslararası öğrencilerin yanı sıra yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sayısı da uluslararasılaşmada önemli bir göstergedir. YÖK'ün 2020-2021 verilerine göre Türkiye'de toplamda 3 306 yabancı uyruklu öğretim elemanı bulunmaktadır (Şekil 13). Yabancı uyruklu öğretim elemanları arasında Öğretim Görevlileri ilk sırada yer alırken (1755), bunları Doktor Öğr. Üyesi (949) ve Prof. Dr. (220) izlemektedir.



Şekil 13. Türkiye'de yabancı uyruklu öğretim elemanlarının yıllara göre dağılımı (2013-2021) Kaynak. YÖK, 2022.



Şekil 14. Türkiye üniversitelerinde yabancı öğretim elemanlarının uyruklarına göre dağılımı (%) (2015-2021) Kaynak: YÖK, 2022

Türkiye üniversitelerinde yer alan yabancı öğretim elemanlarının uyruklarına bakıldığında ise ilk sırada ABD (%11,8) bulunmaktadır. Bunu Suriye (%10,1), İran (%8,9), Azerbaycan (%8,8), Birleşik Krallık (%6,4), Almanya (%4,4), KKTC (%3,4), Mısır (%2,7), Yunanistan (%2,4) ve Rusya (%2,2) takip etmektedir (Şekil 14). 2018-2019 dönemine kadar ABD ilk sırada yer alırken son yıllarda ilk sırayı İran almıştır.

2020-2021 verilerine göre yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sayılarının üniversitelere göre dağılımı incelenirken yine iki farklı sıralama kullanılmıştır. İlk sıralama üniversitelerdeki yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısına göre oluşturulmuştur. Burada yer alan üniversitelerin oldukça nitelikli üniversiteler olduğu görülmektedir. Sıralamada ilk 20 üniversite içerisinde sadece 8 vakıf üniversitesi bulunurken, diğer 12 üniversite ise devlet üniversitesidir. İkinci sıralama ise yabancı uyruklu öğretim elemanı sayılarının toplam öğretim elemanı sayısına oranını göstermektedir. Vakıf üniversitelerinin ağırlıklı olduğu bu sıralamada sadece 4 devlet üniversitesi bulunmaktadır (Tablo 4).

Aynı zamanda Bilkent Üniversitesi her iki listede de ön sırada yer almaktadır. 2014 yılında YÖK tarafından yayınlanan çalışmada da Bilkent Üniversitesi açık ara en çok yabancı uyruklu öğretim elemanı çalıştıran üniversitedir (Çetinsaya, 2014). Tablo 3 ile karşılaştırıldığında uluslararası öğrenciler daha çok devlet üniversitelerinde, yabancı

uyruklu öğretim elemanları ise vakıf üniversitelerinde yer almaktadır. Bunun sebebi, vakıf üniversitelerinin yabancı uyruklu öğretim elemanlarına daha açık bir yapı sergilemeleri, daha fazla yabancı dil programı ve ders sayısına sahip olmalarıdır.

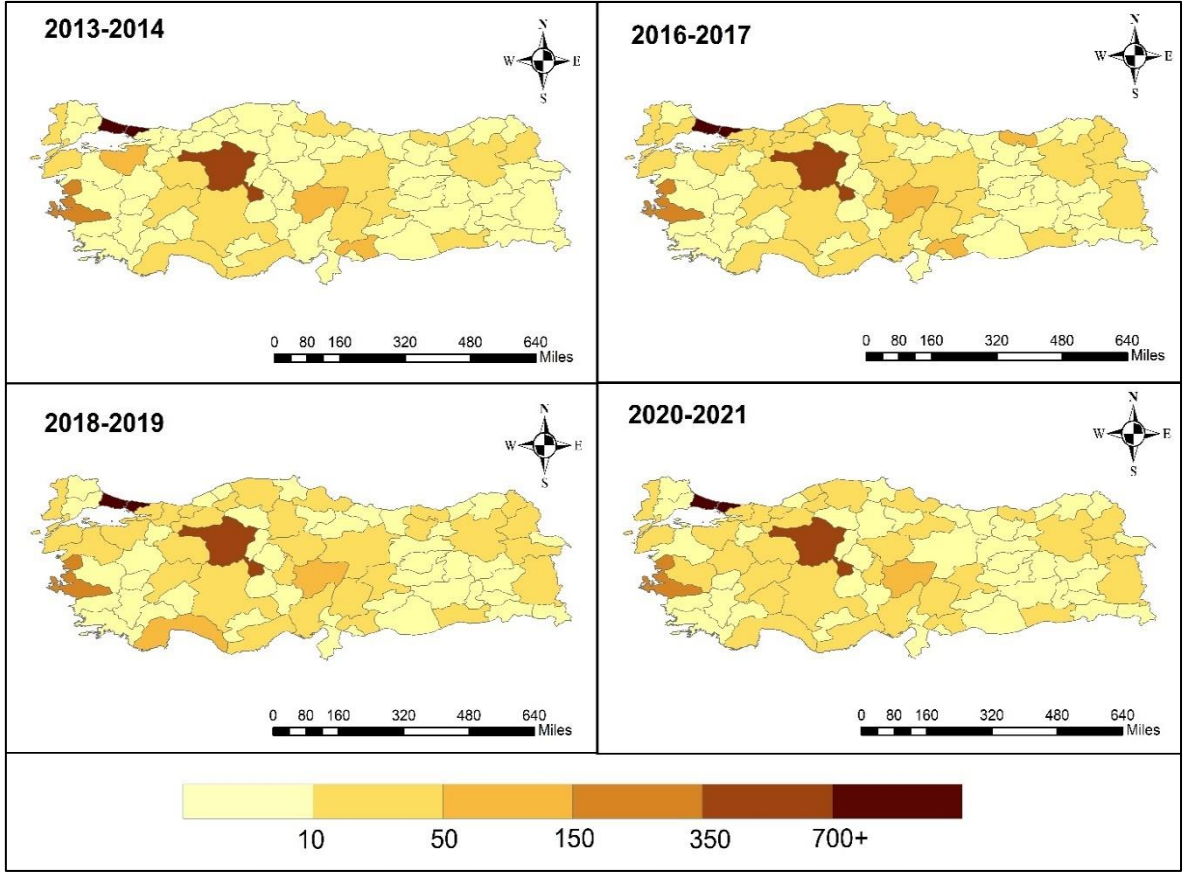
Tablo 4

Türkiye’de üniversitelere göre yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısı (2020-2021)

No	Üniversite Adı	Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanı Sayısı	Üniversite Adı	YÖE Sayısının Toplam Öğretim Elemanı Sayısına Oranı %
1	İhsan Doğramacı Bilkent	200	İbn Haldun	32,0
2	İstanbul	126	İhsan Doğramacı Bilkent	26,6
3	Orta Doğu Teknik	103	MEF	22,8
4	Boğaziçi	87	Türk- Alman	20,1
5	Koç	74	İstanbul 29 Mayıs	12,5
6	Ankara	71	Sabancı	12,3
7	İstanbul Aydın	71	Alanya Hamdullah Emin Paşa	11,6
8	İstanbul Gelişim	70	İstanbul Sabahattin Zaim	11,5
9	Başkent	68	Koç	11,0
10	Türk-Alman	66	İzmir Ekonomi	10,3
11	Marmara	62	Çağ	10,1
12	Hacette	61	Özyeğin	9,8
13	Bezmi-i Alem	55	Kadir Has	9,8
14	İzmir Ekonomi	54	Yaşar	8,9
15	İstanbul Teknik	51	Boğaziçi	8,8
16	İbn Haldun	49	İstanbul Şehir	8,6
17	Karabük	47	İstanbul Gelişim	8,2
18	Yeditepe	46	Bezmi-i Alem	8,1
19	Erciyes	44	Fatih Sultan Mehmet	8,0
20	Sabancı	44	Ankara Sosyal Bilimler	7,1

Kaynak: YÖK 2020-2021 yılı verilerinden oluşturulmuştur.

Şekil 15’e bakıldığında İstanbul, en fazla yabancı uyruklu öğretim elemanına ev sahipliği yapan şehirdir. Bunu Ankara ve İzmir gibi büyük şehirler izlemektedir. Bu şehirlerde hem devlet hem de vakıf üniversite sayısının fazla olması önemli bir etkidir. Örneğin İstanbul’da 13’ü devlet, 44’ü vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 57 üniversite bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, bu şehirlerin çekiciliği, iş imkanlarının fazla olması, uluslararası tanınırlığı gibi diğer faktörler de yabancı uyruklu öğretim elemanlarının tercihlerini etkilemektedir. Ayrıca yabancı öğretim elemanları Doğu, Güneydoğu Anadolu bölgelerinde Erzurum, Gaziantep ve Mardin gibi illerde kısmi olarak yoğunlaşmaktadır.



Şekil 15. Türkiye’de yabancı uyruklu öğretim elemanlarının illere göre dağılımı (2013-2021) *Kaynak: YÖK, 2022.*

Sonuç olarak değerlendirildiğinde küreselleşmenin etkisiyle yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması, günümüzde artan bir öneme sahiptir. Uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumlarının küresel ölçekte rekabet edebilmesi ve dünya çapında tanınmış bir konuma sahip olabilmesi için gereklidir. Bu nedenle birçok ülkede yükseköğretim kurumları, uluslararasılaşma hedeflerini vizyon ve misyonlarına dahil etmiştir.

Türkiye bağlamında bakıldığında yüksek öğretimin uluslararasılaşma sürecine yönelik sistematik adımlar oldukça geç atılmış olsa da son yıllarda uluslararasılaşma politik, akademik, sosyo-kültürel ve ekonomik sebeplerle ele alınan çok boyutlu bir stratejik araç haline gelmiştir. Bu stratejiler sayesinde Türkiye, uluslararası hareketlilikte pazar payını artırarak bölgesel bağlamda hedef ülke konumuna ulaşmıştır. Türkiye'nin en fazla uluslararası öğrenci çektiği ülkeler genellikle dil, din, kültür bağı ve coğrafi yakınlık gibi faktörlere dayanmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin bölgesel bir çekim merkezi olmaya devam

ettiğini, ancak uluslararası alanda daha fazla rekabet edebilmek ve farklı coğrafyalardan öğrencileri çekebilmek için daha katmanlı ve sürdürülebilir bir stratejiye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Tezin bu bölümde dünyada ve Türkiye’de uluslararasılaşma süreci, yükseköğretimin gelişim dönemleri üzerinden değerlendirilerek zamansal ve mekânsal bir perspektifle sunulmuştur. Bu süreçte rol oynayan aktörlere, uluslararasılaşma algısındaki değişimlere, uygulanan politikalara ve yasal düzenlemelere yer verilmiştir. Ayrıca, uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin Türkiye’deki dinamikleri, trendleri ve mekânsal örüntüsüne yönelik genel bir çerçeve çizilmiştir. Bu değerlendirmeler, Erasmus hareketliliğinin uluslararasılaşma sürecindeki evrimini anlamak, uluslararasılaşma politikalarının ve yasal düzenlemelerin programın başarısını etkileme potansiyelini değerlendirmek amacıyla bir sonraki bölüme kaynak oluşturmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI VE ERASMUS PROGRAMI'NIN GELİŞİM SÜRECİ

5.1. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları

AB, II. Dünya Savaşı sonrasında ekonomik bir birlik olarak kurulmuş olsa da zamanla, AB'nin hedefleri sadece ekonomik olmaktan çıkarak sosyal, kültürel, siyasi, bilimsel ve teknik alanlarda da bütünleşmeyi kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu bağlamda, AB'nin eğitim alanındaki rolü de giderek artmış ve küresel bir aktör olarak yerini almaya başlamıştır.

AB'nin eğitim politikalarına yönelik ilk girişimleri üye ülkelerin eğitim sistemleri arasında ortak ilkelerin benimsenmesine yönelik bir eğilimle gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda 1970'li yıllarda ortak bir eylem programı geliştirme kararı alınmış ve 1976 yılında AB Bakanlar Konseyi tarafından açıklanan genel eylem planı, eğitim politikalarının belirleyicisi haline gelmiştir. Bu eylem planı kapsamında, AB ve üye ülkeler arasında eğitim konusunda yakın ilişkilerin geliştirilmesi için uluslararası pilot uygulamalar ve bilgi paylaşımı gibi faaliyetler gerçekleştirilmiştir (Aybar, 2016). 1980'lerin başlarına kadar ortak eğitim sistemi kurma çabaları devam etmiştir. Bunlara ek olarak yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi hedefi öne çıkmıştır. Bu kapsamda, 1983 yılındaki Stuttgart Zirvesi'nde, öğrenci ve akademisyenlerin hareketliliğinin artırılmasına yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur. Ayrıca 1984 Fontainebleau Zirvesi'nde Avrupa Konseyi Kararları, 1985 Milano Avrupa Konseyi "Yurttaşların Avrupa'sı" raporu ve 1988 Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları Kararları, ortak eğitim politikalarının geliştirilmesi yolunda atılan diğer önemli adımlardır (Öztürk, 2017). Bu noktaya kadar eğitim politikalarına yönelik alınan kararlar daha çok tavsiye niteliğindedir ve eğitim politikaları hukuki bir zemine oturtulamamıştır. Ancak 1992 yılında Maastricht Antlaşması'nın imzalanmasıyla birlikte eğitim konusu, AB'nin temel politika alanlarından biri haline gelmiştir.

Maastricht Antlaşması'nda eğitim alanında iki önemli madde (126. ve 127.) belirlenmiştir. Bu maddeler aracılığıyla kurumlar arası iş birliğinin artırılması, uluslararası

öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin geliştirilmesi, eğitimde Avrupa boyutunun güçlendirilmesi, uzaktan eğitimin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Aydiner, 2006:48-49).

Eğitim politikalarının hukuksal bir zemine oturmasıyla birlikte yükseköğretim sistemlerinde yapısal uyumun sağlanması, kurumların modernizasyonu, uluslararasılaşması ve rekabet kapasitelerinin artırılması hedefleri doğrultusunda birçok değişiklik gündeme gelmiştir. 1998 yılında kabul edilen Sorbon Bildirisi ise bu doğrultuda atılan önemli adımlardan biridir. (Öztürk, 2017). Bildiride, yükseköğretim programlarının, diploma derecelerinin ve kalite güvencesinin karşılıklı tanınması ve benzerlik göstermesi gerektiği vurgulanarak Avrupa Yükseköğretim Süreci'nin başlatılmasına öncülük edilmiştir. Nitekim Sorbon Bildirisi ile başlayan bu süreç Bologna'da alınan karar ile kabul edilmiş ve yeni bir sürece girilmiştir.

5.1.1. Bologna Süreci

Bologna süreci Avrupa'da bulunan farklı ve çeşitli yükseköğretim sistemlerinin birbirleriyle uyumlu hale getirilerek, dünya genelinde saygın ve rekabet gücü yüksek bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturulması sürecidir (Avrupa Komisyonu, 2004).

Bu sürecin temelleri 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantıda atılmıştır ve 1999 yılında Bologna Deklarasyonu imzalanmasıyla resmi olarak başlatılmıştır. Bu sürecin temel hedefleri arasında Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin (AKTS) uygulanması, öğrencilerin/akademisyenlerin hareketliliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması, yükseköğretim diploma derecelerinin karşılaştırılabilir hâle gelmesi, kalite güvence sistemleri ağının oluşturulması, lisans ve yüksek lisans derecelerinin Avrupa çapında kabul görmesi gibi hedefler yer almaktadır (YÖK, 2023). Bologna süreci, Avrupa'da eğitim anlamında önemli bir yapısal değişikliğe öncülük ederek ülkeler arasında ortak bir zemin oluşturmuş ve yükseköğretimde daha saydam, şeffaf ve sistemli bir yapı oluşmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca, Erasmus Programı ve diğer eğitim programlarının kurumsallaştırılması ve yaygınlaştırılmasında da önemli bir rol oynamıştır.

Bologna süreci, başlangıçta 29 Avrupa ülkesinin dahil olduğu bir program olarak başlamış, sonraki yıllarda, Avrupa dışından da birçok ülkenin sürece dahil olmasıyla genişlemiştir. Türkiye, bu sürece 2001 yılında Prag Toplantısı'nda imzalanan anlaşmayla katılmıştır (YÖK, 2023). Bu sürece dahil olmasıyla birlikte Türkiye, yükseköğretim alanında uluslararası boyutta Avrupa merkezli bir yapıya entegre olmuştur. Ayrıca bu süreç, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin uluslararası standartlara uyumlu hale getirilmesi için bir fırsat yaratmıştır. 2002 yılında kurulan Türkiye Ulusal Ajansı, AB programlarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayarak, katılımcıların bu programlardan en iyi şekilde yararlanmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca ajans, yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen faaliyetlerde, Türkiye'nin en iyi şekilde temsil edilmesine yönelik bir vizyonla hareket etmektedir. Bu sayede Türkiye'nin uluslararası alanda yükseköğretimde daha rekabetçi bir konuma sahip olması hedeflenmiştir.

5.2. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları

AB Eğitim ve Gençlik Programları, AB'nin belirlediği politika öncelikleri doğrultusunda üye ve aday ülkeler arasında kurumlar arası iş birliği ve ortaklık alanlarının geliştirilmesini amaçlayan finansal araçlardır (Aydiner, 2006). Bu programlar eğitimde kaliteyi artırmayı, kültürlerarası etkileşimi kolaylaştırmayı, farklı toplumlardan insanları bir proje etrafında birleştirmeyi, dayanışma bilincini artırmayı, gençlere Avrupa bilincini benimsetmeyi ve Avrupa entegrasyon sürecinde olan ülkelere sosyo-ekonomik, kültürel ve bilimsel katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Aybar, 2016:23). Ayrıca bu programlar AB politikalarının somutlaştırılmasında ve fikirlerin eyleme dönüştürülmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Çevlikli Fandaj, 2017). AB programlarının bünyesinde kendine has özellikleri olan birçok çerçeve program bulunmaktadır. Bu bağlamda bu programlar kendi içinde;

- Sokrates Programı
- Leonardo da Vinci Programı
- Avrupa için Gençlik Programı
- Tempus Programı olmak üzere dörde ayrılmaktadır.

5.2.1. Sokrates Programı

AB'nin önde gelen eğitim programlarından biri olan Sokrates Programı, geniş bir yelpaze sunarak her yaşta ve düzeyde eğitimi kapsamaktadır. Programın öncelikli amaçları arasında Avrupa boyutunun eğitime entegrasyonunu sağlamak, katılımcı ülkeler arasında iş birliğini güçlendirmek, eğitimin kalitesini arttırmak, uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliklerini geliştirmek, eğitimde Avrupa boyutunu teşvik etmek ve Avrupa iş birliği alanını (diploma denkliği vb.) oluşturmak yer almaktadır (Duman, 2001).

Sokrates Programı, Avrupa Komisyonu tarafından iki aşamalı olarak planlanmıştır ve Avrupa'nın ilk çerçeve programı olarak 1995 yılında yürürlüğe girmiştir. Programın ilk beş yıllık aşaması, eğitim dünyasında giderek artan bir taleple karşılanmış ve uluslararası iş birliğine, hareketliliğe, uygulamaların paylaşılmasına ve Avrupa iletişim ağlarının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Bu fırsatlar ülkelerin eğitim sistemlerinde ve içeriklerinde ihtiyaç duyulan reformları gerçekleştirmede yardımcı olmuş ve AB'ye yakınlaşma yolundaki siyasi hedeflerin bir parçası haline gelmiştir (Demirbaş, 2010). 1997 yılından itibaren birçok ülkenin katıldığı Sokrates Programı'na Türkiye, 2000 yılında dahil olmuştur.

Programın ikinci aşaması (Sokrates II Programı), 2000-2006 dönemlerini kapsamaktadır. Bu programda Avrupa boyutunu güçlendirmek, kurumlar arasında karşılıklı değişimi cesaretlendirmek, uzaktan eğitimi arttırmak, diploma ve öğrenim sürelerinin karşılıklı tanınmasını sağlamak, eğitim uygulamasında teknoloji kullanımını desteklemek gibi amaçlar benimsenmiştir (Duman, 2001: 36). Bu aşamayla birlikte programın hedef kitlesi, ülkelerin etki ve sorumlulukları daha net bir şekilde ortaya konulmuştur.

Sokrates sekiz ana eğitim programını içermektedir (Ulusal Ajans, 2003-2023) ve bu programlar şunlardır;

- *Comenius*: İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitimi kapsayan, teknik ve mesleki eğitimi de içeren bir programdır. Programın amacı, Avrupa'da eğitim projelerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak için okullar arasında iş birliği ve ortaklığı teşvik etmek,

öğrenciler arasında iletişim ve iş birliği ağları oluşturmak, öğretmenler için meslek içi ve öncesi kısa süreli eğitim imkânları sunmak ve eğitimde yenilikleri desteklemektir.

- *Erasmus+*: AB'nin eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarındaki hibe programıdır. Bu program katılımcıların, sınırlı bir süre (3-12 ay arası) boyunca başka bir Avrupa ülkesinde öğrenim görme, staj, gönüllü çalışmalar, ders vermek veya eğitim almak imkanlarından faydalanmalarına olanak sağlamaktadır. Daha detaylı bilgiler 5.3. ve 5.4. bölümünde yer alacaktır.

- *Grundtvig*: Sokrates II Programı'nın ikinci aşamasında başlatılan bir yetişkin eğitimi programıdır. Program, Avrupa ülkeleri arasındaki iş birliğiyle yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmeyi, yenilikçi eğitim etkinliklerinin erişilebilirliğini ve kalitesini artırmayı amaçlamaktadır.

- *Lingua*: Avrupa dilleri arasındaki çeşitliliği vurgulamayı, dil öğrenimini ve öğretimini desteklemeyi ve buna yönelik faaliyetler geliştirmeyi amaçlayan bir programdır.

- *Minerva*: Uzaktan eğitimi destekleyen ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını teşvik eden bir programdır. Ayrıca bu alanda yeniliklerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için çalışmalar yürütmeyi amaçlamaktadır.

- *Gözlem ve Yenilik*: Avrupa genelinde eğitim sistemlerinin ve politikalarının izlenmesini, eğitim alanında kalitenin artırılmasını ve yenilikçi faaliyetlerin desteklenmesini hedeflemektedir.

- *Ortak Eylem*: Diğer eğitim programlarıyla iş birliği yaparak ortak faaliyetler yürütmeyi, mesleki eğitim ve gençlik programlarına yönelik projeler geliştirmeyi ve bu alanlardaki iş birliği imkanlarını artırmayı amaçlamaktadır.

- *Destek Faaliyetleri*: Sokrates Programı'nın amaçlarını, faaliyetlerini ve sonuçlarını geniş kitlelere aktarmayı ve programın etkisini artırmayı hedeflemektedir.

5.2.2. Leonardo Da Vinci (Meslek Eğitimi) Programı

AB üyesi ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek, geliştirmek ve kaliteyi arttırmak amacıyla yürütülen bir programdır. 1994 yılında kabul edilen bu programın birinci aşaması 1995–1999, ikinci aşaması ise 2000–2006 yılları arasında uygulanmıştır (Ulusal Ajans, 2003). Program; hareketlilik, pilot projeler, dil becerilerinin geliştirilmesi, ülkelerarası ağlar ve referans kaynakları olmak üzere beş alt eylemden oluşmaktadır.

5.2.3. Youth (Gençlik) Programı

AB'nin normal öğretim ve eğitim sistemlerinin yanı sıra yürüttüğü özel bir eğitim programıdır. Program, özellikle Avrupa'da ve AB üyesi olmayan ülkelerde gençlerin değişim programları, gönüllü hizmetler ve diğer etkinlikler aracılığıyla eğitimine katkıda bulunmaktadır. Programın amacı, gençlerin Avrupa'yı keşfetmelerini ve Avrupa'nın inşasında aktif ve sorumlu vatandaşlar olarak yer almalarını teşvik etmektir (Karluk, 2005:501). Aynı zamanda gençlik programları kapsamında, AB'nin gençler için düzenlediği bir dizi eylem bulunmaktadır. Bu eylemler Avrupa gönüllü hizmeti, gençlik girişimleri, ortak eylemler ve destek tedbirleridir.

5.2.4. Tempus Programı

AB'nin yükseköğretim alanındaki iş birliğini geliştirmek amacıyla kurduğu dördüncü eğitim programıdır ve 1990 yılında başlatılmıştır (İKV, 2004; Karluk, 2005). Bu program, Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile Sovyet ülkelerinde ekonomik ve sosyal reformlara destek olmayı ve bu ülkelerdeki yüksek eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır (Yayan, 2003).

5.3. Erasmus Programı'nın Tarihsel Gelişim Süreci, İçeriği ve Hedefleri

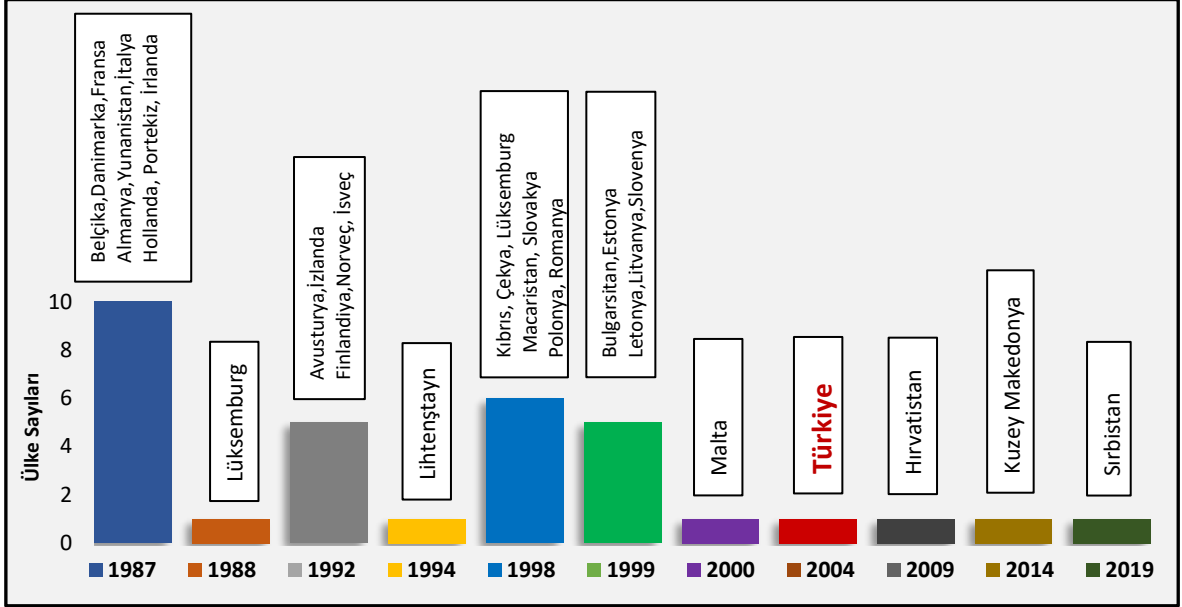
Erasmus Programı, adını Hollandalı filozof Desiderius Erasmus'tan⁷ almıştır. Programın alt yapı çalışmalarına 1970'lerde başlanmış ve 1987 yılında resmi olarak uygulamaya geçirilmiştir. Kuruluşundan bugüne birçok isimle anılan program, 1995 yılında Sokrates Programı'na dâhil edilirken, 2007 yılında Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig eğitim programlarıyla birlikte Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın bir parçası olmuştur. 2014 yılında ise bu programın yerini Erasmus+ Programı almıştır. Avrupa 2020 Stratejisi'nin hedeflerine uygun olarak başlatılan programda 2014-2021 yılları arasında eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında faaliyetler yürütülürken, programın yeni dönemi olan 2021-2027 yılları arasında öncelikli olarak dâhil etme (kapsayıcı), dijitalleşme, yeşil gündem gibi konular öne çıkarılmıştır (Ulusal Ajans, 2020). Erasmus Programı'nın temel amaçları ise şunlardır:

- Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini arttırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmek,
- Avrupa vatandaşlığı kimliğini oluşturmak,
- Ülkeler ve kurumlar arasında iş birliğini teşvik etmek,
- Öğrencilerin ve personellerin (akademik, idari vb.) karşılıklı değişimini sağlamak,
- Akademik çalışmaların, uygulamaların ve derecelerin uluslararası düzeyde tanınmasını sağlamak ve şeffaflığı artırmak,
- Kültürlerarası diyalogu geliştirmek ve bütünleşmeyi sağlamak,
- Katılımcıların mesleki becerilerini ve kişisel gelişimlerini desteklemek,
- Yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak,
- İşgücü piyasasının ve toplumun beklentilerine cevap verebilen donanımlı bireyler yetiştirmektir (Duman, 2001; Gençler, 2009; Küçükcan ve Gür, 2009; Ulusal Ajans, 2003).

Belirtilen amaçlar doğrultusunda yıllar içinde birçok faaliyet alanına sahip olan Erasmus Programı'nda, 2021 yılı itibariyle 27 AB üyesi ve 6 AB üyesi olmayan olmak üzere

⁷*Desiderius Erasmus*, 1465-1536 yıllarında yaşamış Hollandalı bir felsefe adamıdır. Rönesansla birlikte ortaya çıkan hümanizm akımının öncülerinden ve en büyük temsilcilerinden biri olan Erasmus, Avrupa'nın ortak bir sanat ve bilim çatısı altında bütünleşmesine yaptığı katkıları ve çağının eğitim felsefesine olan etkisi nedeniyle programa ismi verilmiştir. Erasmus'un en önemli eseri olan "Deliliğe Övgü" (*Moriæ Encomium*), günümüzde de geçerliliğini koruyan önemli yapıtlardan biri olarak kabul edilmektedir.

toplamda 33 ülke (ortak ülkeler dışında) yer almaktadır. Programın ilk başlatıldığı dönemde sadece Belçika, Danimarka, Fransa, Almanya, Yunanistan, İtalya Hollanda, Portekiz, İspanya ve Birleşik Krallık üye iken, yıllar içinde programa birçok ülke katılmıştır (Şekil 16).



Şekil 16. Yıllara göre Erasmus Programı'na üye olan ülkeler

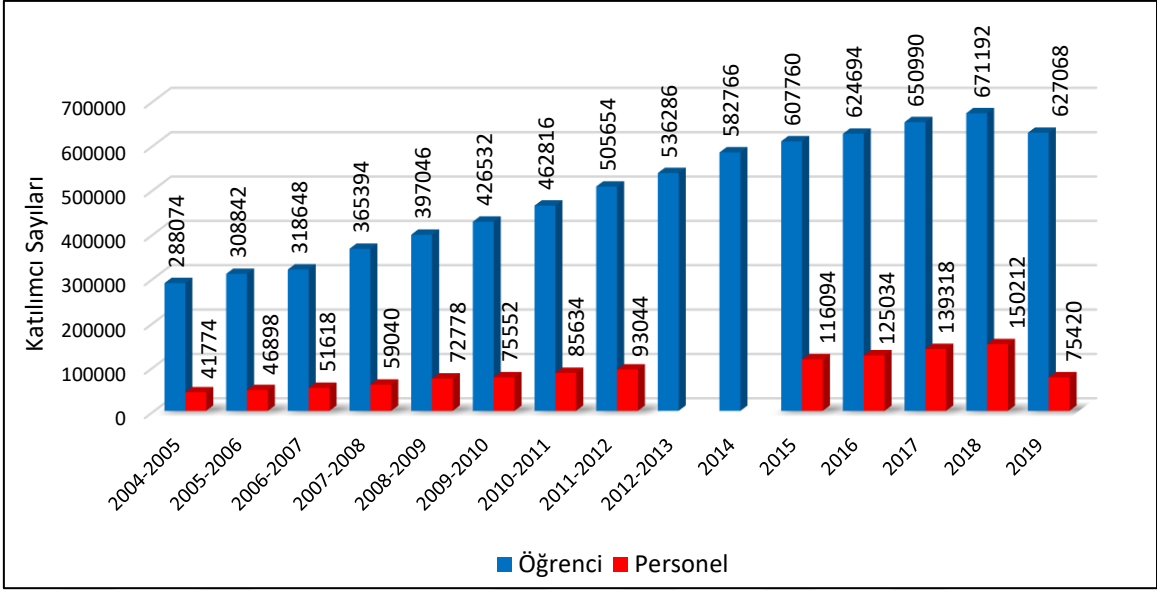
Ülkelerin Erasmus Programı'na katılmalarında siyasi, ekonomik, kültürel ve akademik sebeplerin etkili olduğu söylenebilir. Program ülkelerinin AB ile yürütmüş olduğu ilişkiler programda yer alma ya da programdan ayrılma noktasında belirleyici bir rol oynamaktadır. İsviçre ve Birleşik Krallık'ın, programdan ayrılması bu duruma örnek gösterilebilir.

İsviçre, 2014 yılında gerçekleşen referandum sonrası AB ile anlaşma müzakerelerini sonlandırma kararı almış ve Erasmus Programı'ndan ayrılmıştır. Bu kararın alınmasında ekonomik gerekçeler bahane gösterilse de ülkeler arası serbest dolaşım, vatandaşlık hakları gibi konular da oldukça belirleyici olmuştur. İsviçre'nin diğer program ülkelerine kıyasla ikinci ve üçüncü grup ülkelere mesafeli durması ve Hırvatistan'ın AB'ye üye olmasıyla Hırvat vatandaşlara sınırsız serbest dolaşım hakkının verilmesi de bu kararda etkili olmuştur (James, 2021). Benzer bir durum Birleşik Krallık'ta da yaşanmıştır. Birleşik Krallık'ın AB'den ayrılmasıyla birlikte, Erasmus+ Programı'ndan da ayrılma kararı alınmıştır. Bu kararın nedeni mali gerekçelere dayandırılmış olsa da programın Avrupalı kimliğini teşvik

etmesi ve güçlendirmesi, Brexit taraftarları için büyük bir endişe kaynağıdır. Tüm bu sebepler bir araya getirildiğinde, İsviçre ve Birleşik Krallık'ta yeni bir eğitim hareketliliği programı gündeme gelmiştir. İsviçre, Erasmus sonrası süreçte 'İsviçre-Avrupa Hareketlilik Programı' (SEMP) adlı programı uygulamaya geçirirken, Birleşik Krallık, Turing Programı'nı uygulamaya koymuştur.

Erasmus Programı, dünya genelindeki diğer değişim programları arasında şüphesiz en bilinen ve yaygın olanıdır. Bununla birlikte, diğer programlar arasında Turing Scheme, SEMP, NordPlus, Fulbright, ISEP (International Student Exchange Programs), WISE (Worldwide International Student Exchange) gibi programlar bulunmaktadır. Ancak, Erasmus Programı'nın kapsamı diğer programlarla karşılaştırıldığında daha geniştir. Örneğin Turing Programı, sadece Birleşik Krallık'tan giden öğrenci hareketliliğini desteklemektedir. Yine Fulbright Programı ABD'de yapılan eğitim ve araştırmaları desteklerken, Nordplus Programı ise İskandinav ve Baltık ülkelerindeki üniversitelere yöneliktir. Dolayısıyla Erasmus Programı, dünya genelindeki diğer değişim programlarından farklılaşarak kapsamı, sınırları ve bütçesi ile birçok programdan daha kapsamlı ve etkili bir program olarak öne çıkmaktadır.

Bu bağlamda Erasmus Programı, ilk yıllarında sınırlı bir katılımcı kitesine sahip olsa da zaman içinde birçok ülkenin programa dahil olmasıyla birlikte giderek büyümüş ve genişlemiştir. Program ülkeleri arasında yıllar içinde hareketliliğe olan katılım ve talep istikrarlı bir şekilde artmıştır. 1987'de 3 244 öğrenci hareketliliğe katılırken, 2019 yılında bu rakam 627 068'e yükselmiştir (Şekil 17). Ancak, 2019 yılında yaşanan ekonomik kriz ve Covid-19 salgını tüm hareketlilikleri olduğu gibi Erasmus hareketliliğini de olumsuz etkilemiştir. Özellikle salgın dönemi boyunca ülkelerin aldığı seyahat kısıtlamaları, üniversitelerin kapatılması ve sosyal mesafeyi artırmak amacıyla alınan önlemler, program kapsamında devam eden ya da planlanan tüm faaliyetleri önemli ölçüde aksatmıştır. Bununla birlikte, Erasmus+ Programı, Covid-19 salgınına rağmen dijitalleşme sürecine hız kazandırmış ve çevrim içi faaliyetlere daha fazla önem verilmesini sağlamıştır. Salgın sonrası dönemde ise programın hareketlilik faaliyetleri yeniden canlanmıştır.

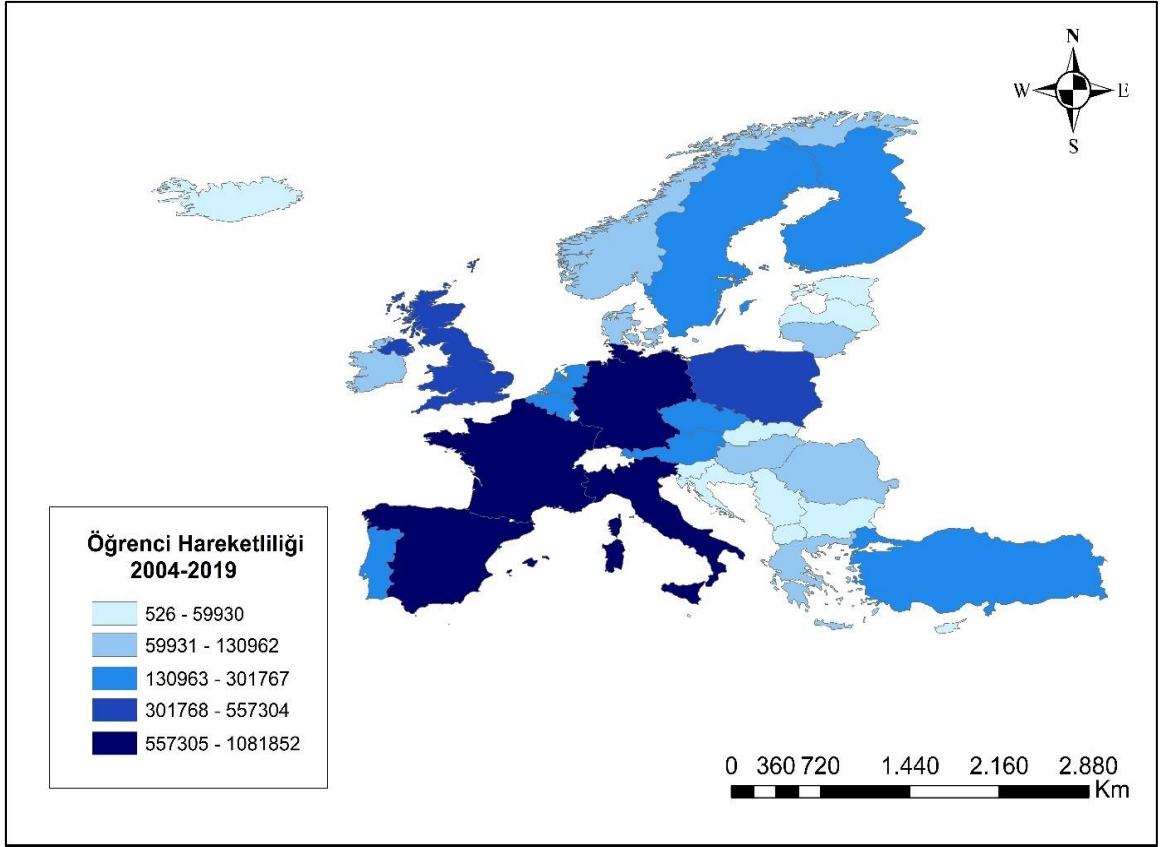


Şekil 17. Yıllara göre Erasmus Programı'na katılan öğrenci ve personel sayıları (2004-2019)
Kaynak: Avrupa Komisyonu, 2020.⁸

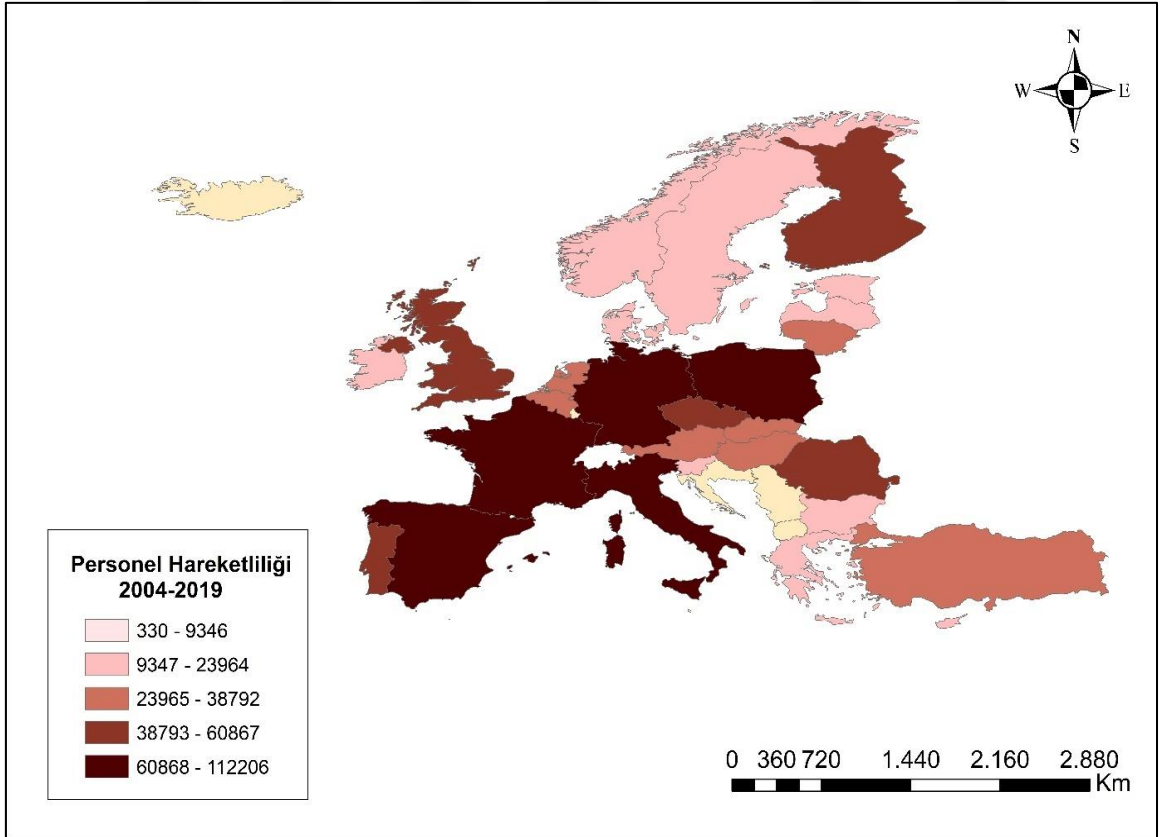
2004-2019 yılları arasında toplam öğrenci hareketlilik payının %5'ten fazla olduğu ülkeler İspanya (%14,7), Fransa (%12,4) Almanya (%12,2), İtalya (%9,6) ve Birleşik Krallık'tır (%7,6). Diğer program ülkelerinin toplam öğrenci hareketliliğindeki payı ise %5'ten daha azdır. Türkiye ise %3'lük payla bu sıralamada 10. sırada yer almaktadır (Avrupa Komisyonu Raporu, 2020) (Şekil 18).

2004-2019 yılları arasında personel hareketliliğinde toplam payın %5'ten fazla olduğu ülkeler ise sırasıyla İspanya (%9,8), Almanya (%8,9), Polonya (%8,7), İtalya (%6,9), Fransa (%6,6), Birleşik Krallık (%5,3) ve Çekya (%5,1)'dir. Diğer program ülkelerinin toplam personel hareketliliğindeki payı ise %5'ten daha azdır. Türkiye'nin bu hareketlilikteki payına bakıldığında ise %3,4 ile 11. sırada yer aldığı görülmektedir (Avrupa Komisyonu Raporu, 2020) (Şekil 19).

⁸ Avrupa Komisyonu tarafından 2012-2014 yılları arasında personel hareketliliğine yönelik verilerde bazı eksiklikler olduğu için bu yıllara ait personel sayılarına yer verilememiştir.



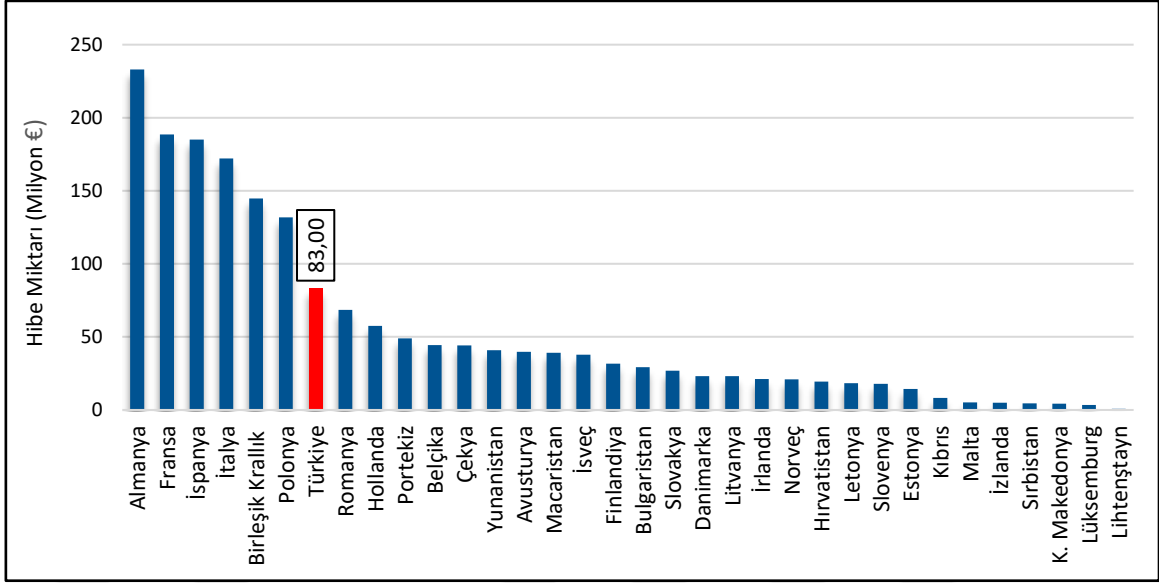
Şekil 18. Toplam öğrenci hareketliliğinin ülkelere göre dağılımı (2004-2019)



Şekil 19. Toplam personel hareketliliğinin ülkelere göre dağılımı (2004-2019)

Yukarıdaki verilerden anlaşıldığı üzere, 2004-2019 yılları arasında İspanya, Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık gibi ülkeler, Erasmus hareketliliğinde önde gelen ülkeler arasında yer almaktadır. Bu ülkelerin yıllar içinde değişmediği, zamansal ve mekânsal ölçekte önemini korudukları açıkça görülmektedir. Bunun dışında son yıllarda Polonya gibi yeni bölgesel merkezler de Erasmus hareketliliği önem kazanmaya başlamıştır. Her iki hareketlilik türünde de yüksek paya sahip bu ülkelerin, Erasmus hareketliliğini çoğunlukla kendi aralarında gerçekleştirdiği görülmektedir. Aynı zamanda, bu eğilim Avrupa'nın kendi içinde gelişme farklılıkları yaratarak, Erasmus'ta yer alan ülkelerin jeopolitik konumlarını ve pragmatik tercihlerini yansıtan bir merkez/yarı çevre ayrımını da güçlendirmektedir.

Ülkelerin programda öne çıkmasıyla hibe miktarının yüksek olması arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani hareketlilikte öncü ülkeler daha fazla proje, öğrenci ve katılımcı sayısına sahip oldukları için daha fazla hibe almaktadırlar. Buna karşın, hibe miktarı düşük olan ülkeler genellikle daha az proje ve katılımcıya sahiptir. 2019 yılı itibarıyla bu hibelerden en yüksek oranda yararlanan ülke Almanya olmuştur (%12,6). Almanya, 2 138 proje ve 123 462 katılımcıyla birlikte toplam hareketlilikten 233,11 milyon Euro tutarında hibe almıştır. En fazla hibe yükseköğretim alanında verilirken, en az ise yetişkin eğitiminde verilmiştir. Almanya'yı sırasıyla Fransa (188,49-%10,2), İspanya (185,00-%10,1), İtalya (172,17-%9,3) ve Birleşik Krallık (144,69-%7,8) takip etmektedir. Türkiye ise 1 333 proje ve 44 953 katılımcıyla birlikte toplam hareketlilikten 83,00 milyon Euro (%4,5) tutarında hibe alarak sıralamada 7. sırada yer almaktadır. En az hibe alan ülkeler ise İzlanda, Sırbistan, K. Makedonya, Lüksemburg ve Lihtenştayn'dır (Avrupa Komisyonu, 2020). Bu veriler, ülkeler arasında kapasite farklılıklarının olduğunu göstermektedir (Şekil 20).



Şekil 20. Program kapsamında verilen hibe miktarının ülkelere göre dağılımı (2019)

5.4. Program Ülkelerine Göre Erasmus Hareketliliğinin Mekânsal ve Dönemsel Dağılımı

Erasmus Programı'nın katılımcı sayılarındaki dramatik değişim, bölgesel ağların genişlemesine ve karmaşıklığına işaret etmektedir. Nitekim Erasmus hareketliliği, sadece yükseköğretim alanıyla sınırlı kalmayan, giderek küreselleşmenin bir parçası haline gelen, küresel bilgi, ekonomik ve kültürel değişim ağlarını içeren bir olgudur. Aynı zamanda ülkelerin ekonomik, bilimsel gelişimi ve diğer ülkelerle olan ekonomik, kültürel ve siyasi ilişkilerindeki değişimler nedeniyle bu ağlar çeşitlenmektedir.

Söz konusu bu ağ sistemlerinin karmaşıklığını incelemek amacıyla 20. yüzyılın sonlarında Watts ve Strogat (1988) tarafından önerilen *Sosyal Ağ Analizi*, çeşitli karmaşık ilişkileri basitleştirmek, ilişkilerin yapısal özelliklerini ortaya çıkarmak ve karakterize etmek için kullanılmaktadır (Fritsch ve Kauffeld-Monz, 2010). Aynı zamanda bu analiz uluslararası öğrenci hareketliliğinin kalıplarını ve akışlarını açıklamak amacıyla birçok araştırmacı tarafından da (Barnett ve Wu, 1995; Chen ve Barnett, 2000; Shields, 2013) uygulanmıştır. Bu çalışmalar, uluslararası öğrenci hareketliliğinin tarihsel kalıplarında bulunan derin hiyerarşik eşitsizliklerin bir sonucu olarak geleneksel destinasyonların var olduğunu savunurken (Quijano, 2007), aynı zamanda uluslararası öğrenci hareketliliğinin daha çok Batı ülkelerine yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, gelişmekte olan

ülkelerin yeterince temsil edilmediği anlamına gelirken, geleneksel hedef ülkeleri (ABD, İngiltere, Almanya, Avustralya, Kanada vb.) aşırı vurgulamaktadır. İlginçtir ki uluslararası öğrenci hareketliliğinde yaygın olarak kullanılan bu analiz Erasmus hareketliliğine uygulanmamıştır. Analiz, Erasmus ağ yapısının tanımlanmasına farklı bir bakış açısı sağladığı için büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple tezin bu kısmında Avrupa siyaseti ve ekonomisi arasındaki sıkı etkileşimler bağlamında Erasmus hareketliliğinin 15 yıllık süreçte (2004-2019) değişen mekânsal ve zamansal kalıpları makro bir perspektiften incelenmiştir. Böylece, ülkelerin ağıdaki konumları ve rolleri belirlenmiş, hareketliliğin boyutu ve yönü karakterize edilmiş ve gelecekteki hareketlilik eğilimleri hakkında varsayımlar sunulmuştur.

Aynı zamanda tezin esasını oluşturmamakla birlikte Erasmus'a dahil olan ülkeler arasındaki hareketliliğin mekânsal ve zamansal kalıpları, ilişkileri ve etkileşimleri *Dünya Sistem Teorisi* ve *Göç Sistemleri Teorisi* üzerinden tartışılmış ve bir hareketlilik modeli oluşturulmuştur.

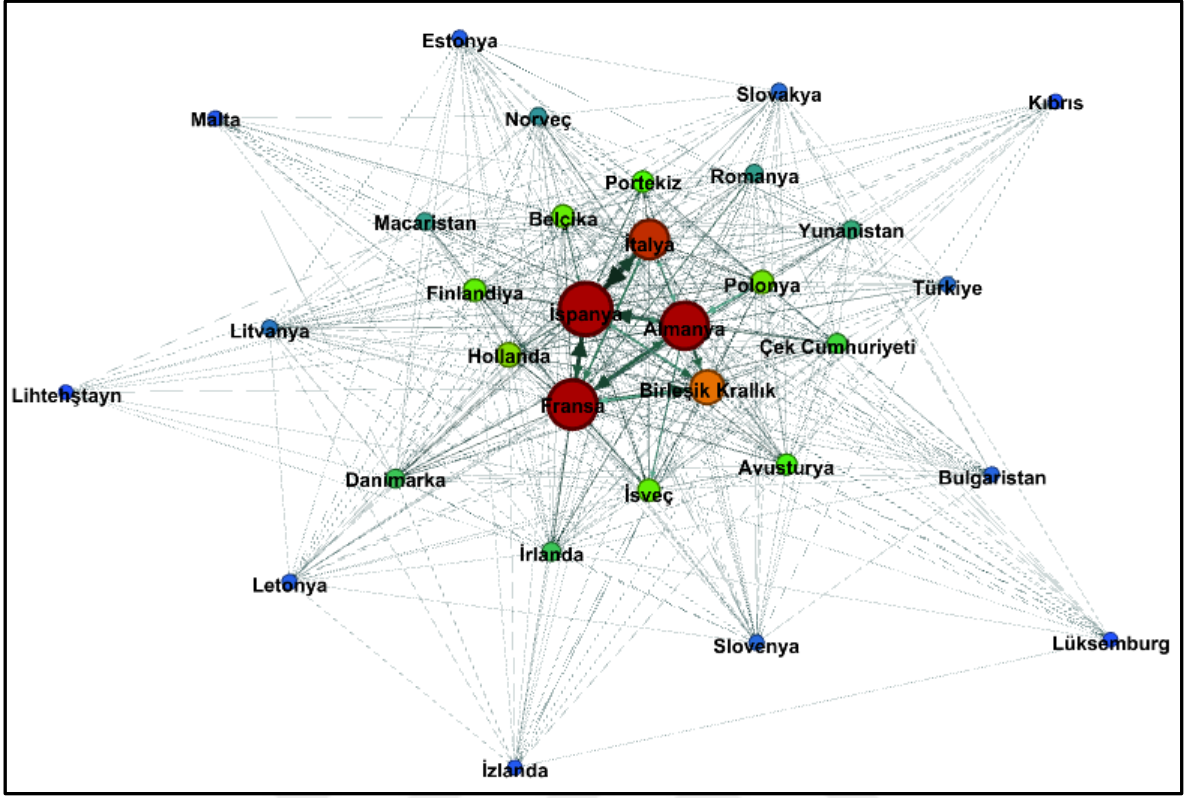
Buna göre *Dünya Sistem Teorisi*, hareketliliğin yıllar içinde değişen kalıplarını ve akışını incelemek amacıyla kullanılmıştır. *Merkez-Çevre* olarak da bilinen bu kurama göre kapitalizm, ekonomiyi ve buna bağlı olan diğer yapıları oluşturan temel unsurlardır. Marksist bakış açısının hâkim olduğu kuramda göç, Wallerstein'in (1974) küresel piyasa ekonomisindeki konumlarına göre sınıflandırdığı merkez çevre ilişkileri üzerinden açıklanmaktadır (Wallerstein, 2014). Erasmus hareketliliği de merkez-çevre teorisine benzer bir yapıya sahiptir. Erasmus, her ne kadar kapsamı, sınırları net olarak çizilmiş bir program olsa da Avrupa içindeki kapitalist ilişkilerin iyi bir yansımasıdır. Buradan hareketle Avrupa'nın kendi içindeki gelişme farklılıkları dikkate alınarak bir merkez-yarı çevre sistemi oluşturulmuştur. Avrupa'ya özgü oluşturulan bu modelde çevre ülkelere yer verilmemiştir. Bunun sebebi ise dünya sistem teorisindeki gibi bir sömürge ülke durumunun söz konusu olmamasıdır. Neticede Erasmus karşılıklılık esasına dayalı bir programdır ve ülkeler birbirine bağımlı değildir.

Bu perspektifle programdaki ülkelerin birbirine gönderdiği/kabul ettiği öğrenci ve personel sayıları (2004-2019) kullanılarak sosyal ağ analizi uygulanmış ve analiz sonucunda, ülkeler *merkez*, *güçlü yarı-çevre*, *yarı-çevre* ve *zayıf yarı-çevre* olarak 4 kategoriye ayrılarak görselleştirilmiştir. Söz konusu bu görselleştirmeler ise *Gephi 0.9*

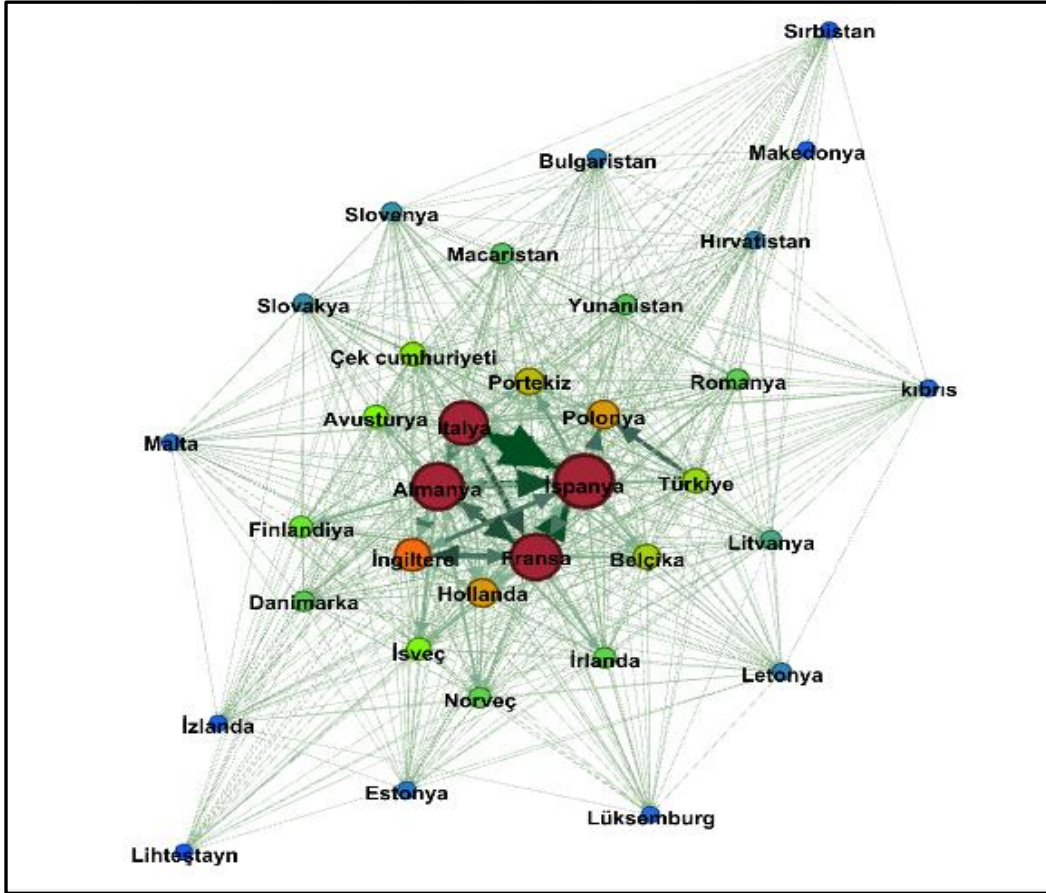
yazılımından yararlanarak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ağ grafiklerinde Erasmus Programı'nda yer alan her bir ülke düğüm olarak kabul edilmiş, ülkeler arasındaki bağlantılar ise kenarlarla ifade edilmiştir. Ayrıca hedef ve kaynak ülkeler arasındaki öğrenci ve personel hareketliliği yönlü graflarla, hareketlilik sayısı ise bağlantı kalınlığıyla gösterilmiştir. Düğümlerin büyüklüğü ise ülkelerin hareketlilikteki ağırlıklarına göre belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre 2004-2019 yılları arasında öğrenci hareketliliğine katılan ülke sayısı çok fazla değişim göstermemiştir. Bu sayı 2004 yılında 31 (düğüm sayısı) iken, 2019 yılında 34'e yükselmiştir. Aynı zamanda 2004 yılında 721 (kenar sayısı) olan bağlantı sayısı 2019'da 1017'ye kadar artmıştır. Bu durum, Erasmus Programı'na yeni aktörlerin dahil olmasıyla birlikte ülkeler arasında daha fazla bağlantı kurulduğunu göstermektedir. Ağ yoğunluğuna bakıldığında ise 2004'te 0,775 olan yoğunluk derecesi 2019 yılında 0,906'ya yükselmiştir. Buna göre hareketliliğe katılım arttıkça ülkeler arasında daha yoğun bağlantılar kurulmuştur. Öğrenci ağındaki bir başka değişken kümeleme katsayısıdır. Bu katsayının 0,866'dan 0,925'e yükseldiğine dikkat çekilmiştir. Kümelenme katsayısının bir önceki yıla oranla artış göstermesi Erasmus öğrencilerinin belli ülkelerde toplandığını ve ağın çok fazla bir bölgeselleşme eğilimi göstermediği anlamına gelmektedir (Hou ve Du, 2020).

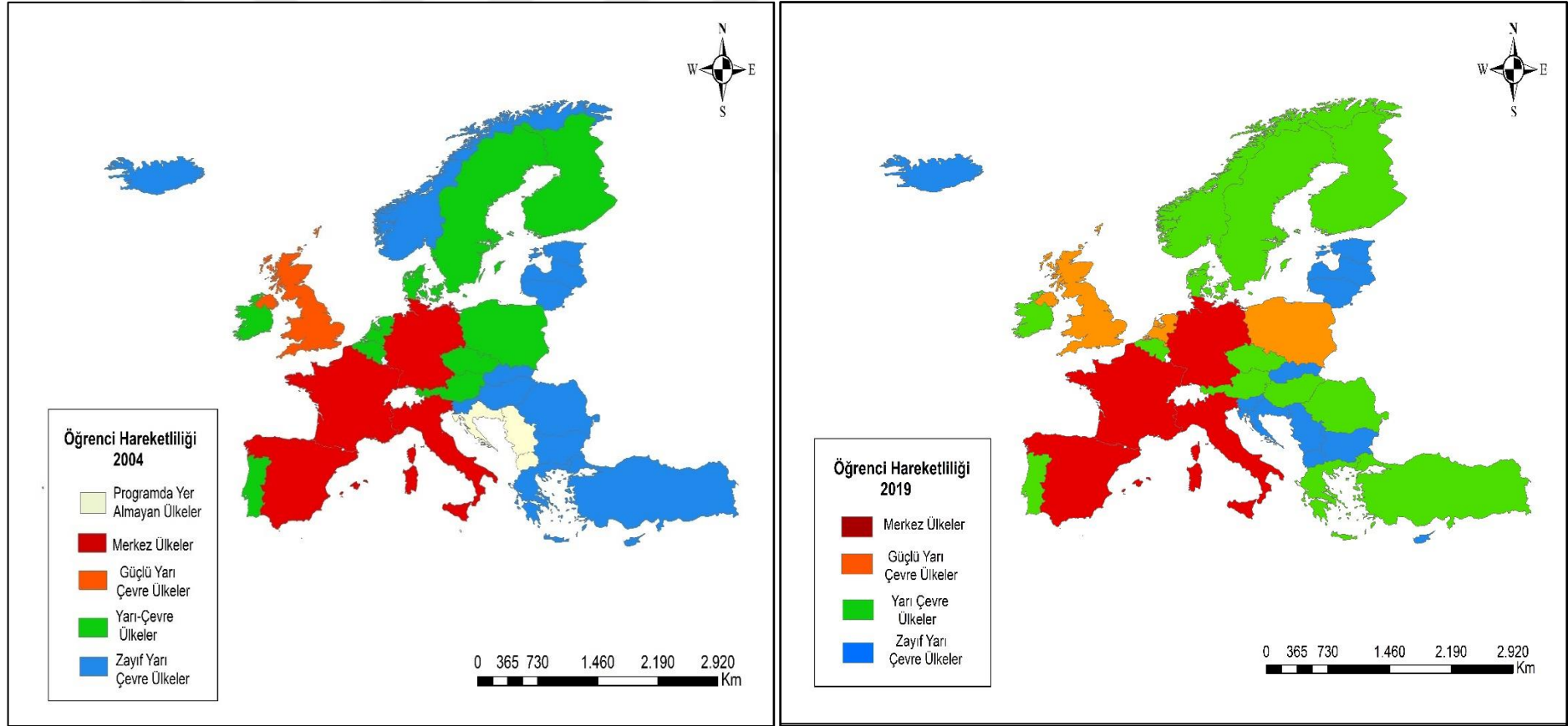
2004 yılı Erasmus öğrenci hareketliliği ağı genel olarak değerlendirildiğinde; İspanya, Fransa, Almanya ve İtalya *merkez* konumunda yer almıştır. Özellikle İspanya, hareketliliğin %16,1'ini oluşturan en büyük hedef ülkedir ve ağırlık derecesi de oldukça yüksektir. Diğer merkez ülkelerin hareketlilikteki payları ise Fransa % 14,7, Almanya % 13,8 ve İtalya % 10,4'tür. Erasmus ağında en yoğun ilişki İtalya ve İspanya arasında (İtalya-İspanya 6005/ İspanya-İtalya 4631) gerçekleşmiştir. 2019 yılı öğrenci hareketliliği ağına göre, bu ülkelerin hareketlilikteki konumları değişim göstermemiş fakat hareketlilikteki payları (2004 yılında %55, 2019 yılında %47,1) azalmıştır. İspanya 2019 yılında da öğrenciler için en büyük hedef ülkedir ve hareketlilikteki payı %14'tür. Bunu Almanya (% 11,6), Fransa (% 11,3) ve İtalya (% 10,2) izlemektedir. Aynı zamanda bu ülkelerin iç ve dış derece merkeziliğinin de (ağıdaki popülerlik ve girişimcilik) yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5). 2004 yılında olduğu gibi 2019 yılında da Erasmus ağında en yoğun ilişki içinde olan ülkeler İtalya ve İspanya'dır (İtalya- İspanya 11 114/İspanya-İtalya 8 760) (Şekil 21-22).



Şekil 21. 2004 yılı Erasmus öğrenci hareketliliği ağının genel görünümü



Şekil 22. 2019 yılı Erasmus öğrenci hareketliliği ağının genel görünümü



Şekil 23. Analiz sonuçlarına göre program ülkelerinin öğrenci hareketliliğindeki konumu (2004-2019)

Burada bahsi geçen merkez ülkeler, küresel bilginin üretilmesi ve yayılmasını kontrol ederek uluslararası bilimsel, teknolojik ve eğitim organizasyonlarının önemli bir parçasıdır. Bu ülkeler İngilizce, Almanca, İspanyolca, Fransızca gibi yaygın dillerin konuşulduğu ve genellikle dünya standartlarında üniversitelere sahiptir. Ayrıca, iyi finanse edilmiş altyapıları (kütüphaneler, laboratuvarlar vb.) aracılığıyla çok sayıda katılımcıya imkân sunmaktadır (Altbach, 2004). Merkez ülkeler, Erasmus Programı'nda en yoğun hareketliliği çoğunlukla kendi gruplarındaki ülkelerle gerçekleştirmektedir. Bu durum, merkez ülkelerin birbirlerine daha çok kaynak ve fırsat sunabilmesi, ayrıca benzer sosyo-ekonomik koşulları paylaşmaları nedeniyle daha fazla etkileşimde bulunmalarından kaynaklanmaktadır.

2004 yılında *güçlü yarı çevre* ülke olarak kabul edilen ve merkez ülkelere oldukça yakın bir konumda bulunan Bileşik Krallık, 2019 yılında da güçlü yarı çevre bir ülkedir fakat hareketlilikteki payı yıllar içinde azalmıştır. 2019 yılında ağın yapısında yaşanan önemli değişimlerden biri de Hollanda ve Polonya'nın hareketlilikteki payını arttırarak yarı çevre ülkeden güçlü yarı çevre ülkeye yükselmiş olmasıdır. Bu sonuçlar, 2004 yılı analiz sonuçlarında öngörülen bir durumdur. Buna göre Portekiz, Finlandiya, İsveç, Belçika, Polonya ve Hollanda'nın ağdaki derece ve arasındalık merkeziliği (ülkenin ağdaki popülerliği), diğer yarı çevre ülkelerden daha yüksektir. Aynı zamanda Polonya ve Hollanda bu ülkeler arasında ağırlık merkeziliği en yüksek olan iki ülkedir (Tablo 5).

Burada bahsi geçen *yarı çevre ülkeler* ekonomik, akademik, teknolojik bakımdan merkez ülkelere göre daha az gelişmişlerdir ve sınırlı eğitim kaynaklarına sahiptir. Fakat yarı çevre ülkeler, merkez ülkelerle olan güçlü ve zayıf ilişkilerine göre *güçlü yarı-çevre*, *yarı-çevre* ve *zayıf yarı çevre* ülkeler olarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda, çevre ülkelerle etkili bağlantılar kurarak bu ülkelere öğrenci/personel gönderen, yarı çevre ve zayıf yarı çevre ülkelerden de öğrenci/personel kabul eden ülkeler *güçlü yarı çevre* olarak kabul edilmektedir. Güçlü yarı çevre ülkeler sahip oldukları potansiyel sebebiyle merkezdeki rekabete her an dahil olabilirler. Bu ülkeler, 2004 yılında öğrenci hareketliliğinin %8,1'ini oluştururken, 2019 yılında güçlü yarı çevre ülkelerin sayısının artmasıyla birlikte bu oran %15,6'ya yükselmiştir.

2004 yılı öğrenci ağında yarı çevre olarak kabul edilen ülkeler ise Hollanda, Polonya, Belçika, İsveç, Finlandiya, Portekiz, Avusturya, İrlanda, Danimarka ve Çekya'dır. Bu ülkeler arasında Hollanda önemli bir potansiyele sahiptir ve güçlü yarı çevreye en yakın ülke konumundadır. 2019 yılı analiz sonuçlarından da anlaşılacağı gibi Hollanda yarı çevre ülkeden güçlü yarı çevre ülkeye yükselmiştir. 2019 yılında Portekiz ve Belçika'nın hareketlilikteki konumları değişmemiş olsa da ilerleyen süreçte güçlü yarı çevre ülkeler arasında yer alabilme potansiyelleri yüksektir. Bu ülkelerin yakınlık merkeziliğinin (diğer ülkeler arasında köprü görevi görme) ve derece merkeziliğinin (popülerlik ve girişimcilik) yüksek olması bu potansiyelin bir göstergesidir (Tablo 5).

Ayrıca, 2004 yılında zayıf yarı çevre ülkeler arasında bulunan Türkiye, Romanya, Yunanistan, Norveç ve Macaristan hareketlilikteki payını arttırarak 2019 yılında yarı çevre ülke konumuna yerleşmiştir. Bu gelişmeler bu ülkelerin hareketlilikte daha aktif bir rol oynadıklarını göstermektedir. Diğer yarı çevre ülkeler ise Çekya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Norveç, İsveç, İrlanda ve Portekiz'dir. Yarı çevreler ülkeler, güçlü ve zayıf yarı çevre ülkeler arasında tampon bölge olarak görülmektedir ve öğrencilerinin çoğunu merkez ülkelere gönderirken, zayıf yarı çevre ülkelere az sayıda öğrenci almaktadır.

Zayıf yarı çevre olarak kabul edilen ülkeler ise birbiriyle daha az bağlantılı veya bağlantısızdır ve öğrenci hareketliliğine olan katılımları (%3,3) oldukça düşüktür. 2004 yılında Türkiye'nin de aralarında bulunduğu bu grupta en az paya sahip ülkeler Litvanya, Norveç, Slovakya, Slovenya, Bulgaristan, Letonya, Estonya, İzlanda, Malta, Kıbrıs, Lüksemburg ve Lihtenştayn'dır. 2019 yılında da zayıf yarı çevre ülkeler değişmemiştir (Türkiye, Romanya, Yunanistan, Norveç ve Macaristan dışında) ve K. Makedonya, Hırvatistan ve Sırbistan bu gruba dahil olmuştur. Bu ülkelerin hareketlilikteki payının düşük olmasında ülkelerin nüfuslarının, yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayılarının ve üniversite sayısının düşük olması önemli bir faktördür.

Tablo 5

Öğrenci hareketliliğinde Sosyal Ağ Analizi sonuçlarının çıktıları

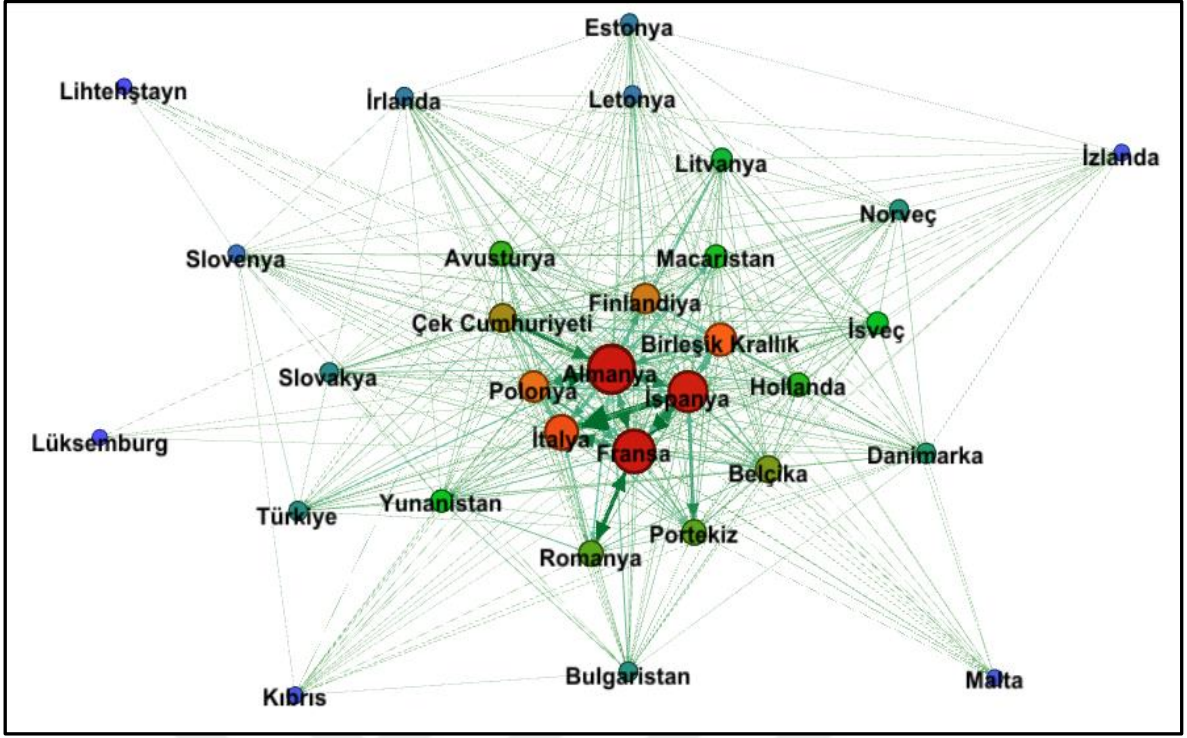
Ülkeler (2004)	İç Derece	Dış Derece	Derece	Ağırlık Derecesi	Yakınlık Merkeziliği	Arasındalık Merkeziliği	Ülkeler (2019)	İç Derece	Dış Derece	Derece	Ağırlık Derecesi	Yakınlık Merkeziliği	Arasındalık Merkeziliği
Lihtenştayn	3	9	12	43.0	0.576	0.644	Lihtenştayn	21	13	34	128.0	0.622	0.179
Lüksemburg	4	16	20	132.0	0.681	0.766	Sırbistan	25	24	49	485.0	0.785	0.467
Kıbrıs	16	11	27	188.0	0.612	0.683	K. Makedonya	20	23	43	681.0	0.767	0.384
Malta	15	12	27	440.0	0.625	0.7	İzlanda	28	22	50	1211.0	0.75	0.32
İzlanda	18	17	35	452.0	0.697	0.783	Kıbrıs	28	25	53	1904.0	0.804	0.457
Estonya	20	23	43	719.0	0.810	0.883	Lüksemburg	23	20	43	1958.0	0.717	0.111
Letonya	19	23	42	757.0	0.810	0.883	Malta	30	26	56	2269.0	0.825	1.105
Bulgaristan	17	19	36	958.0	0.731	0.816	Estonya	30	29	59	2969.0	0.891	1.216
Slovenya	24	21	45	1120.0	0.769	0.85	Bulgaristan	29	31	60	3957.0	0.942	1.720
Slovakya	21	24	45	1263.0	0.833	0.9	Hırvatistan	30	30	60	4157.0	0.916	2.064
Türkiye	19	21	40	1441.0	0.769	0.85	Letonya	27	31	58	4161.0	0.942	1.101
Litvanya	22	26	48	1856.0	0.882	0.933	Slovakya	29	32	61	5199.0	0.970	2.003
Norveç	22	22	44	3120.0	0.789	0.866	Slovenya	31	33	64	5303.0	1.0	3.382
Romanya	17	18	35	3564.0	0.714	0.8	Litvanya	31	33	64	7479.0	1.0	3.382
Macaristan	24	23	47	3613.0	0.810	0.883	Macaristan	32	32	64	10000.0	0.970	3.425
Yunanistan	27	25	52	4149.0	0.857	0.916	Yunanistan	31	33	64	10118.0	1.0	3.628
İrlanda	29	22	51	5221.0	0.789	0.866	Danimarka	30	31	61	10642.0	0.942	2.972
Danimarka	29	26	55	5241.0	0.882	0.933	Romanya	29	32	61	10924.0	0.970	2.865
Çek Cumhuriyeti	27	26	53	6123.0	0.882	0.933	Norveç	30	30	60	11087.0	0.916	3.094
Avusturya	27	28	55	7345.0	0.9375	0.966	İrlanda	31	29	60	11221.0	0.891	3.173
Portekiz	29	28	57	8011.0	0.9375	0.966	Finlandiya	32	32	64	12962.0	0.970	4.446
Finlandiya	30	27	57	9283.0	0.9375	0.966	Avusturya	32	33	65	15476.0	1.0	4.102
İsveç	30	27	57	9326.0	0.909	0.95	İsveç	32	33	65	15498.0	1.0	4.102
Belçika	29	28	57	9564.0	0.9375	0.966	Çek Cumhuriyeti	33	33	66	17592.0	1.0	5.722
Polonya	27	28	55	10290.0	0.9375	0.966	Türkiye	29	32	61	20000.0	0.970	2.003
Hollanda	28	28	56	11585.0	0.9375	0.966	Belçika	33	33	66	21629.0	1.0	5.722
Birleşik Krallık	30	27	57	23473.0	0.909	0.95	Portekiz	32	32	64	24935.0	0.970	4.484
İtalya	30	28	58	29810.0	0.937	0.966	Hollanda	31	33	64	29587.0	1.0	4.830
Almanya	29	30	59	39699.0	1.0	1.0	Polonya	33	33	66	29669.0	1.0	5.722
Fransa	29	29	58	42080.0	0.967	0.983	Birleşik Krallık	33	32	65	38490.0	0.970	4.920
İspanya	30	28	58	46330.0	0.937	0.966	İtalya	33	33	66	64108.0	1.0	5.722
							Fransa	33	33	66	70771.0	1.0	5.722
							Almanya	33	33	66	72642.0	1.0	5.722
							İspanya	33	33	66	87856.0	1.0	5.722

Personel hareketliliğinin analiz sonuçlarından yararlanılarak hazırlanan tabloya (6) göre 2004-2019 yılları arasında hareketliliğe katılan ülke sayısı 31'den 34'e yükselmiş ve 2004 yılında 690 (kenar sayısı) olan bağlantı sayısı 2019'da 943 olmuştur. Bu yükseliş ülkeler arasında daha fazla bağlantı kurulduğunu göstermektedir. Ağ yoğunluğuna bakıldığında ise 2004'te 0,742 olan yoğunluk derecesi 2019 yılında 0,84'e çıkmıştır. Aynı zamanda üzerinde durulması gereken sonuçlardan biri de ağın kümelenme katsayısıdır. 0,889'dan 0,902'e yükselen bu sayı Erasmus personel hareketliliğinin belli ülkelerde toplandığını ve ağda çok fazla bir bölgeselleşme eğilimi olmadığını göstermektedir.

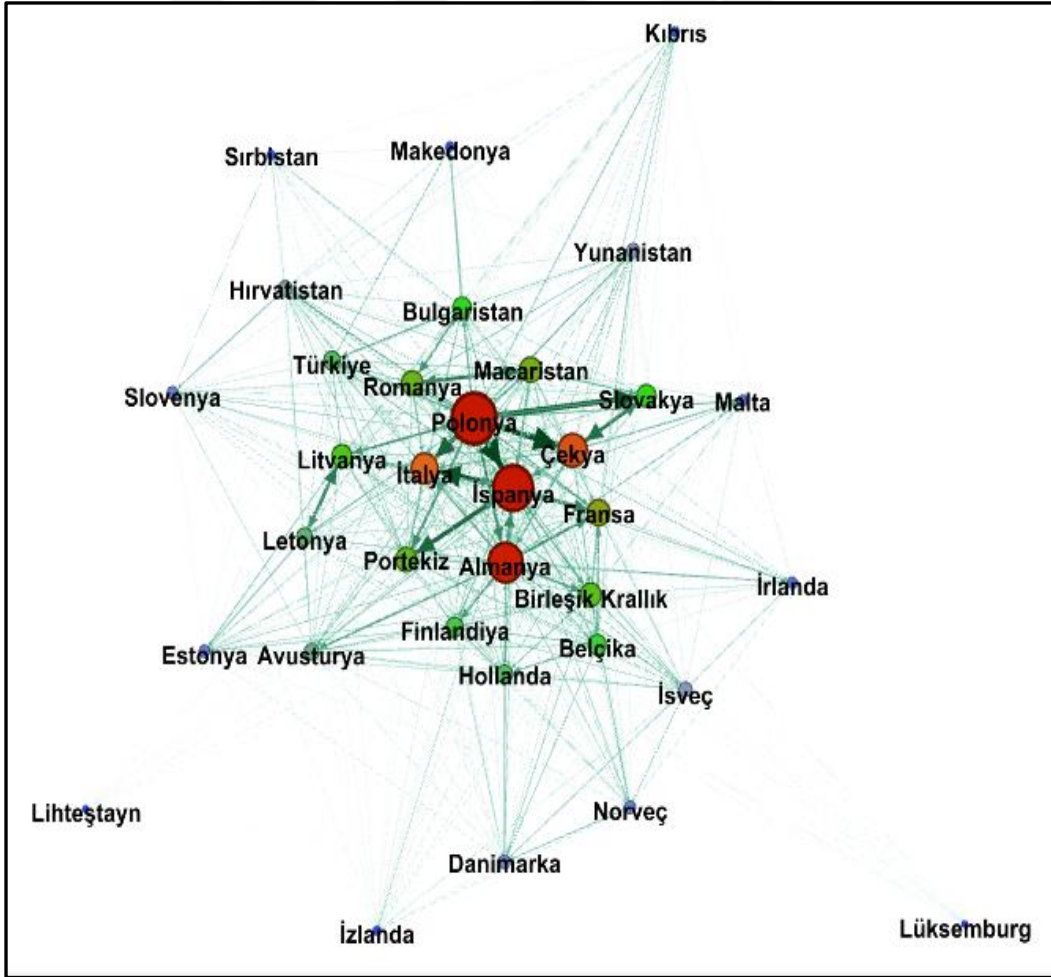
2004 yılı Erasmus personel ağında Almanya, Fransa ve İspanya *merkez* konumunda yer almıştır. Bu hareketlilikte %12,5'lik payıyla en büyük hedef ülke Almanya'dır ve ağdaki ağırlık derecesi de oldukça yüksektir. Diğer hedef ülkeler ise %10,5'lik payla Fransa ve %9,4'lük payla İspanya'dır. Erasmus ağında en yoğun ilişki İspanya'dan İtalya'ya gönderilen personeller (271) arasında gerçekleşmiştir (Şekil 24).

Yıllar içinde ağın yapısında birçok değişim yaşanmıştır ve 2004 yılında merkez konumunda olan Fransa 2019'da (%4,3) yarı çevre ülkeye gerilerken, güçlü yarı çevrede yer alan Polonya ise merkezde yer alarak %10,1'lik payla katılımcılar için en büyük hedef ülke konumuna yerleşmiştir. Almanya (%7,4) ve İspanya (%8,8) ise hareketlilikteki konumlarını korumuştur. Buna göre son 15 yılda, Almanya, İspanya ve Fransa gibi geleneksel destinasyonların personel hareketliliğindeki paylarının ve ağdaki etkilerinin azaldığını gözlenmektedir. 2019 yılında Erasmus ağında en yoğun ilişki Polonya ve İspanya (723 personel gönderilmiş) arasında gerçekleşmiştir (Şekil 25).

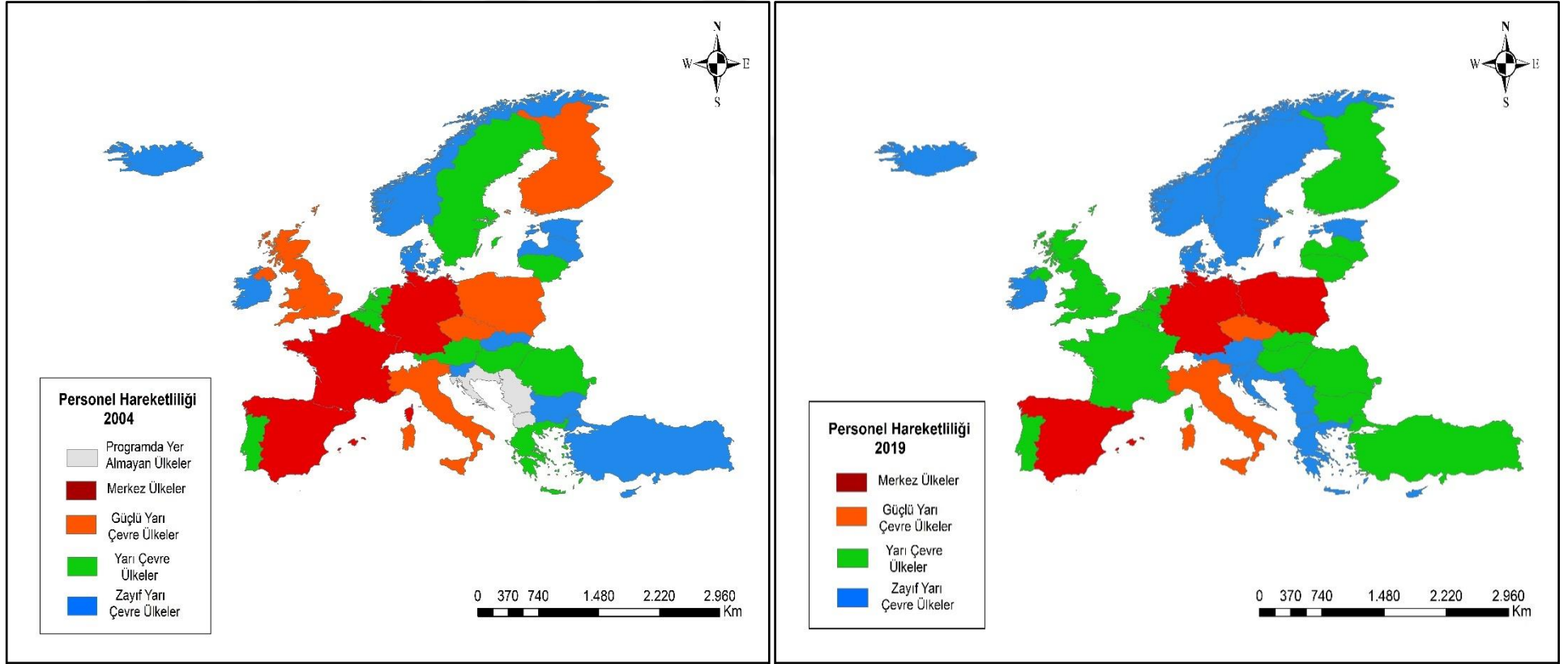
2004 yılında *güçlü yarı çevre* ülke konumunda bulunan ülkeler ise İtalya (%7,1), Birleşik Krallık (%6,2) Polonya (%5,7), Finlandiya (%5,2) ve Çekya'dır (%4,6). Söz konusu bu ülkeler personel hareketliliğinin %61,5'ini oluşturmaktadır. Güçlü yarı çevre ülkeler arasında merkeze en yakın konumdaki ülke olan Birleşik Krallık, en uzak olan ülke ise renk skalasından da anlaşılacağı gibi Çekya'dır. Bu durum Çekya'nın önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle 2019 yılında, bu potansiyelini kullanarak daha merkezi bir konuma yükselmiştir. 2019 yılında ağın yapısında yaşanan önemli değişikliklerden biri de Birleşik Krallık (%3,4) ve Finlandiya'nın (%2,8) yarı çevre ülkelere gerilemiş olmasıdır.



Şekil 24. 2004 yılı Erasmus personel hareketliliği ağının genel görünümü



Şekil 25. 2019 yılı Erasmus personel hareketliliği ağının genel görünümü



Şekil 26. Analiz sonuçlarına göre program ülkelerinin öğrenci hareketliliğindeki konumu (2004-2019)

2004 yılı personel hareketliliğinde *yarı çevre* olarak kabul edilen ülkeler Belçika, Portekiz, Romanya, Avusturya, Hollanda, Macaristan, Yunanistan, İsveç ve Litvanya'dır. Fakat 2019 yılında yarı çevre ülkeler de önemli değişim yaşanmış ve daha önce zayıf yarı çevre konumunda bulunan Türkiye, Bulgaristan, Letonya ve Slovakya yarı çevre konumuna yükselmiştir. Bu grupta yaşanan bir diğer değişim ise daha önce yarı çevrede yer alan Yunanistan, Avusturya ve İsveç zayıf yarı çevreye gerilemiştir. Buna göre 2004 yılında personel hareketliliğinde Kuzey Avrupa ülkeleri (İsveç, Finlandiya) daha önde görünürken, 2019 yılına gelindiğinde Doğu Avrupa ülkeleri (Polonya, Bulgaristan, Romanya, Slovakya vb.) ağda daha aktif bir konuma yükselmiştir. Bu durum personel hareketliliğinin yönünün ve dağılımının değiştiğini göstermektedir.

Zayıf yarı çevre ülkeler, hareketlilikteki payı %1'in altında olan ülkelerdir ve 2004 yılı öğrenci ağındaki ülkelerle oldukça benzer özelliklere sahiptir. En az paya sahip ülkeler arasında Slovenya, İrlanda, Estonya, İzlanda, Malta, Kıbrıs, Lihtenştayn, Lüksemburg ve Lihtenştayn gibi ülkeler bulunmaktadır. 2019 yılına gelindiğinde, bu ülkelerde büyük bir değişiklik olmadığı gözlenmektedir. Özellikle Kıbrıs, İzlanda, Kuzey Makedonya, Sırbistan, Lüksemburg ve Lihtenştayn, personel hareketliliğinde her zaman aynı konumda yer almıştır. Bu ülkelerin hareketlilikteki payının düşük olmasında ülkedeki akademisyen sayılarının ve üniversite sayısının düşük olması önemli bir faktördür.

Tablo 6

Personel hareketliliğinde Sosyal Ağ Analizi sonuçlarının çıktıları

Ülkeler (2004)	İç Derece	Dış Derece	Derece	Ağırlık Derecesi	Yakınlık Merkeziliği	Arasındalık Merkeziliği	Ülkeler (2019)	İç Derece	Dış Derece	Derece	Ağırlık Derecesi	Yakınlık Merkeziliği	Arasındalık Merkeziliği
Lüksemburg	4	0	4	9.0	0.0	0.0	Lihtenştayn	5	6	11	17.0	0.55	0.0
Lihtenştayn	3	5	8	10.0	0.545	0.0	Lüksemburg	14	6	20	47.0	0.5401	0.0
Kıbrıs	14	10	24	93.0	0.6	0.062	İzlanda	27	22	49	348.0	0.75	0.876
İzlanda	13	15	28	101.0	0.666	0.102	Sırbistan	22	20	42	412.0	0.717	1.022
Malta	14	12	26	116.0	0.625	0.0	K. Makedonya	21	18	39	478.0	0.687	0.385
Slovenya	23	18	41	293.0	0.714	4.144	Kıbrıs	24	23	47	503.0	0.767	0.807
Letonya	19	20	39	375.0	0.75	0.355	Malta	27	24	51	797.0	0.785	0.969
Estonya	21	21	42	408.0	0.769	1.726	İrlanda	28	27	55	816.0	0.846	1.972
İrlanda	23	23	46	409.0	0.810	2.569	Estonya	28	28	56	933.0	0.868	2.176
Slovakya	20	22	42	525.0	0.789	0.870	Slovenya	29	31	60	1015.0	0.942	3.131
Türkiye	18	20	38	557.0	0.75	0.327	Norveç	27	28	55	1033.0	0.868	1.353
Bulgaristan	20	20	40	571.0	0.75	1.419	Danimarka	31	28	59	1116.0	0.868	5.917
Norveç	21	21	42	585.0	0.769	0.525	Yunanistan	30	30	60	1324.0	0.916	3.334
Danimarka	27	27	54	674.0	0.909	8.098	İsveç	28	30	58	1350.0	0.916	7.242
Litvanya	25	27	52	918.0	0.909	5.077	Hırvatistan	30	32	62	1510.0	0.970	8.982
İsveç	28	26	54	987.0	0.882	7.782	Avusturya	31	32	63	1704.0	0.970	9.645
Yunanistan	26	26	52	1030.0	0.882	5.39	Letonya	29	32	61	1844.0	0.970	4.285
Macaristan	25	24	49	1123.0	0.833	3.453	Hollanda	29	30	59	2024.0	0.916	2.812
Hollanda	27	26	53	1214.0	0.882	5.782	Türkiye	29	29	58	2060.0	0.891	2.645
Avusturya	28	30	58	1296.0	1.0	28.021	Finlandiya	31	29	60	2172.0	0.891	11.235
Romanya	18	18	36	1509.0	0.714	0.0	Belçika	31	31	62	2339.0	0.942	8.855
Portekiz	27	27	54	1515.0	0.909	6.875	Bulgaristan	27	28	55	2465.0	0.868	2.442
Belçika	27	28	55	1703.0	0.937	9.008	Slovakya	24	31	55	2606.0	0.942	1.592
Çek Cumhuriyeti	26	25	51	1946.0	0.857	4.445	Litvanya	29	32	61	2767.0	0.970	4.282
Finlandiya	27	28	55	2208.0	0.937	8.579	Birleşik Krallık	31	32	63	2860.0	0.970	9.541
Polonya	25	26	51	2360.0	0.882	4.649	Portekiz	31	32	63	2965.0	0.970	9.541
Birleşik Krallık	29	28	57	2649.0	0.937	15.289	Romanya	29	30	59	2996.0	0.916	2.639
İtalya	26	28	54	2983.0	0.937	7.534	Macaristan	31	31	62	3106.0	0.942	7.792
İspanya	29	29	58	3909.0	0.967	21.956	Fransa	32	31	63	3275.0	0.942	9.411
Fransa	28	30	58	4353.0	1.0	25.156	İtalya	31	31	62	4058.0	0.942	9.089
Almanya	29	30	59	5197.0	1.0	30.789	Çekya	31	32	63	4506.0	0.970	9.646
							Almanya	33	32	65	5643.0	0.970	15.03
							İspanya	32	32	64	6687.0	0.970	10.21
							Polonya	31	33	64	7644.0	1.0	11.10

Genel olarak değerlendirildiğinde, 2004-2019 yılları arasında Erasmus öğrenci ve personel hareketliliği sosyal ağ analizi ile incelenerek hareketliliğin mekânsal kalıpları ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, hareketliliğin zaman içinde dinamik bir değişim sürecine girdiği ve bu süreçten her iki hareketliliğin de etkilendiği söylenebilir. Analiz sonuçlarında İspanya, Almanya, İtalya, Fransa ve Birleşik Krallık gibi geleneksel varış noktalarının Erasmus ağındaki rolünün ve toplam hareketlilikteki payının azaldığı hareketliliğin yönünün giderek çeşitlendiği görülmektedir. Aynı zamanda Polonya, Çekya gibi bölgesel merkezler hızla yükselişe geçerek bu ülkelerin ağdaki rolü güçlenmektedir. Bu bağlamda, gelişmekte olan ülkelerin zaman içindeki siyasi, ekonomik ve akademik gelişmeleri, hareketlilikte daha fazla tercih edilmelerine yol açmıştır. Son zamanlarda ülkeler arasında yaşanan siyasi ve ekonomik gelişmeler dikkate alındığında Erasmus ağındaki merkez-yarı çevre kalıplarının değişebileceği söylenebilir. Özellikle Birleşik Krallık'ın programdan çekilmesiyle birlikte ağın yapısında değişiklikler olması ve Hollanda, Belçika gibi ülkelerin hareketlilikteki paylarının artması öngörülmektedir.

Türkiye'de ise Erasmus Programı'na olan katılım ilk yıllarda düşük olduğu için Türkiye'nin ağdaki etkinliği de sınırlı kalmış ancak yıllar içinde önemi artmıştır. Öğrenci hareketliliği açısından Türkiye'nin konumu zaman içinde değişim göstermiştir. Türkiye 2004 yılında, Bulgaristan, Estonya, Letonya, Litvanya, Slovenya, İzlanda gibi ülkelerle aynı grupta (*zayıf yarı çevre*) yer alırken, 2019 yılına *yarı çevre* ülkeler grubuna yükselmiş ve Romanya, Belçika, Danimarka, Çekya, Avusturya, İsveç gibi ülkelerle aynı grupta yer almıştır. Bu durum, Türkiye'nin hareketlilik açısından daha güçlü bir konuma geldiğini göstermektedir. Yıllar içinde *gönderilen öğrenciler* açısından hareketliliğin yönünde büyük bir değişim görülmemektedir. Programın ilk yıllarından itibaren Almanya, İtalya, Fransa gibi merkez ülkelere daha fazla öğrenci gönderilirken, son yıllarda bu ülkelere Polonya, İspanya, Romanya gibi ülkeler eklenmiştir. Bu durum hareketliliğin yönünün çeşitlendiğini göstermektedir. *Öğrenci kabul edilen* ülkeler açısından bakıldığında Türkiye, daha çok merkez (Almanya, Fransa, İtalya), güçlü yarı çevre (Polonya) ve yarı çevre ülkelerden (Romanya, Çekya) öğrenci kabul etmiştir. Buna göre gelen öğrenci hareketliliğinin yönünü yıllar içinde çok fazla değişim göstermemiştir.

Personel hareketliliği açısından Türkiye'nin konumu zaman içinde değişmiştir. 2004 yılında zayıf yarı çevre ülke konumundayken, 2019 yılında yarı çevreye ülke konumuna

yerleşmiştir. Öte yandan, 15 yıllık periyotta personel hareketliliğin yönünün değiştiği ve çeşitlendiği görülmektedir. 2004 yılında Türkiye daha çok Almanya, Çekya, İtalya, Belçika ve Yunanistan gibi ülkelere personel gönderirken, 2019 yılında bu dağılım değişmiş ve Polonya, İspanya, Almanya gibi merkez ülkelerin yanı sıra K. Makedonya, Romanya ve Macaristan gibi yarı çevre/zayıf yarı çevre ülkelerde personel gönderimi önem kazanmıştır. Türkiye'ye *personel gönderen* ülkelerde de benzer bir tablo görülmektedir. 2004 yılında Almanya, Çekya, Hollanda, Belçika gibi ülkelere daha fazla personel gelirken, son yıllarda Bulgaristan, Polonya, Romanya, Litvanya, Çekya gibi yarı çevre ülkelerden daha çok personel kabul edilmiştir. Bu değişim Türkiye'nin hareketlilikteki tercihlerinde ve iş birliklerinde bir dönüşüm olduğunu göstermektedir. 2019 yılında Türkiye, geleneksel merkez ülkelerin yanı sıra bölgesel merkezlerle de sıkı ilişkiler kurmuştur. Ayrıca Türkiye'nin biraz daha bölgesel bir merkez konumunda yer aldığı görülürken, ilerleyen süreçlerde hareketlilikteki konumunun da değişebileceği ön görülmektedir.

Erasmus ağının genel yapısı incelendikten sonra, ülkelerin ağda buldukları konuma göre diğer ülkelerle benzerliklerini ya da farklılıklarını belirleyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin ülkelerin hareketliliğe olan katılım düzeylerini ne derece etkilediği sorusu önem kazanmaktadır. Buradan hareketle program ülkelerinin hareketliliğe katılım düzeyini etkileyen kriterler (ekonomik, eğitim-öğretim ve uluslararasılaşma göstergeleri) belirlenmiş bu kriterlere göre de 7 faktör seçilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

Program ülkelerinin Erasmus hareketliliğine katılım düzeyini etkileyen kriterler ve bu kriterlere göre belirlenen değişkenler

Kriterler	Kriterlere Göre Belirlenen Değişkenler
Ekonomik	Dünya Bankası'nın 2019 Verilerine Göre Program Ülkelerinin GSYİH'sı (€)
Eğitim- Öğretim	Dünya Bankası'nın 2019 Verilerine Göre Program Ülkelerinde Yükseköğretime Kayıtlı Öğrenci Sayısı
	Dünya Bankası'nın 2019 Verilerine Göre Program Ülkelerde Kayıtlı Akademisyen Sayısı
	THE Sıralamasına Göre Ülkelerin İlk Bine Giren Üniversite Sayıları (2019)
Uluslararasılaşma	Program Kapsamında Ülkelere Verilen Hibe Miktarı (2019)
	Program Ülkelerinin Hareketliliğe Katılan Öğrenci Sayıları (2019)
	Program Ülkelerinin Hareketliliğe Katılan Personel Sayıları (2019)

Hareketlilikte belirleyici bir faktör olduğu düşünölen bu değişkenler (Tablo 7) ile Erasmus'a katılım arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek adına *Spearman Korelasyon Analizi* kullanılmıştır. Buna göre farklı değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin varlığı, yönü ve şiddeti analiz edilerek ölkelerin öğrenci ve personel hareketliliğine olan katılımındaki değişimlerin diğer değişkenlerle istatistiksel olarak ilişkisi ve anlamlılığı test edilmiştir.

Analize geçmeden önce veri setinin normal dağılıma uyup uymadığını belirleyebilmek için normallik testleri uygulanmıştır. Gözlem sayısı $n < 50$ olduğu için *Shapiro Wilk Testi* tercih edilmiştir. Test sonucuna göre sınanmış olan değişkenlerin tümü %95 güvenirlilik düzeyinde $p < 0,05$ olduğu için verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8
Normallik testi sonuçları

Değişkenler	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	P
Ölkelere Verilen Toplam Hibe Miktarı (€)	0,263	0,000
Yükseköğrenime Kayıtlı Öğrenci Sayısı	0,575	0,000
Yükseköğrenime Kayıtlı Akademisyen Sayısı	0,604	0,000
THE Sıralamasına Göre Ölkelerin İlk Bine Giren Üniversite Sayıları	0,637	0,000
GSYİH (€)	0,644	0,000
Erasmus'a Katılan Öğrenci Sayısı	0,740	0,000
Erasmus'a Katılan Personel Sayısı	0,886	0,002

Aynı zamanda tanımlayıcı istatistiklerde veri setinin nasıl dağıldığını belirlemek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine de bakılmıştır. Bu değerlerin normal olarak kabul edilebilmesi için -1.5 ve +1.5 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Analizde kullanılan veri setinde Skewness ve Kurtosis değerlerinin hiçbiri -1.5 ve +1.5 arasında değildir. Dolayısıyla bu veriler normal bir dağılım sergilememektedir. Ölkelerin programa katılımı ile her iki değişken arasındaki doğrusal ilişki ayrı saçılım grafikleri üzerinden de incelenmiş ve yine doğrusal bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Korelasyon analizi için normallik ve doğrusal ilişki gibi gerekli varsayımların sağlanamamasından dolayı non-parametrik olan istatistik yöntemlerden *Spearman Korelasyon* tercih edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde ülkelerin Erasmus'a katılımı ile ilgili tüm değişkenlerin arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı, güçlü ve orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0.01$). Buna göre ülkelerin öğrenci hareketliliğine katılımı ile verilen hibe miktarı (85,8), yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayısı (84,4), yükseköğrenime kayıtlı akademisyen sayısı (89,4), THE World University Rankings'a göre ülkelerin ilk bine giren üniversiteleri sayısı (91,4), personel hareketliliğine katılımı (79,1) ve ülkelerin GSYİH'sı (91,6) arasında *güçlü düzeyde pozitif bir ilişki* bulunmaktadır (Tablo 9). Dolayısıyla daha yüksek ekonomik kalkınma seviyesine ve kaliteli eğitim kaynaklarına sahip olan ülkelerin daha fazla öğrenci çektiği söylenebilir. Kişi başına düşen GSYİH, ulusal ekonomik kalkınma düzeyini ölçmek için kullanılan önemli bir göstergedir. 2019 yılı Erasmus öğrenci ağına bakıldığında merkezde bulunan ülkelerin (İspanya, Almanya, Fransa, İtalya) gelişmiş bir ekonomiye sahip oldukları görülmektedir. Yine güçlü yarı çevre olarak kabul edilen ülkeler de oldukça yüksek GSYİH'ya sahiptir. Örneğin, 2019 yılı öğrenci hareketliliğinde güçlü yarı çevre olarak kabul edilen ve bölgesel bir merkez olarak hızla gelişen Polonya, GSYİH açısından program ülkeleri arasında 8. sırada yer almaktadır. Zayıf yarı çevrede yer alan ülkelerin ise diğer ülkelere göre genellikle daha düşük GSYİH'ya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim kalitesi ve öğrenci hareketliliği arasında da güçlü düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu analizde ülkelerin eğitim kalitesini ölçebilmek amacıyla THE World University Rankings'dan yararlanılarak, program ülkelerinin ilk bine giren üniversite sayıları tespit edilmiştir. Bu sıralamada en yüksek üniversite sayısına sahip ülkeler genellikle ekonomik olarak gelişmiş ülkelerdir ve ağın merkezinde yer almaktadır. Bu da üniversite kalitesi, ülkenin gelişmişliği ve öğrenci hareketliliği arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Analizde kullanılan bir diğer kriter de uluslararasılaşma göstergeleridir. Uluslararasılaşma uzun süredir sosyal, kültürel, akademik, politik ve ekonomik katkıları sebebiyle ülkelerin ve yükseköğretim kurumlarının önemli bir gündem maddesi olmuş ve stratejik bir alana dönüşmüştür. Bu bağlamda, Erasmus Programı kapsamında ülkelere verilen hibe miktarı, ülkelerin uluslararasılaşma düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Merkezde yer alan ülkelerin, diğer ülkelere göre daha yüksek hibe almaları da bu ilişkiyi destekler niteliktedir.

Diğer taraftan ülkelerin personel hareketliliğine olan katılımı ile verilen hibe miktarı (77,9), yükseköğrenime kayıtlı akademisyen sayısı (72,5), öğrenci hareketliliğine katılımı (79,1) arasında *güçlü düzeyde pozitif bir ilişki* vardır. Bunun yanında yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayısı (65,2), THE World University Rankings'a göre ülkelerin ilk bine giren üniversiteleri sayısı (64,8), ülkelerin GSYİH (63,0) arasında *orta düzeyde pozitif bir ilişki* vardır (Tablo 9). Analiz sonuçlarına göre öğrenci ve personel hareketliliğinin daha farklı dinamikleri bulunmaktadır. Öğrenci hareketliliğinde ekonomik gelişmişlik ve eğitim kalitesi gibi göstergeler önemli bir faktörken, personel hareketliliğinde bu faktörlerin etkisi daha düşük seviyededir. Aynı zamanda hibe miktarıyla personel hareketliliği arasında güçlü ilişkilerin bulunması fazla hibe alan ülkelerin hareketliliğe daha fazla katıldığını göstermektedir.

Tablo 9

Ülkelerin Erasmus'a katılımıyla diğer değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7
1. Ülkelere Verilen Toplam Hibe Miktarı	r	1,000	,949**	,864**	,912**	,777**	,858**	,779**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
2. Yükseköğrenime Kayıtlı Öğrenci Sayısı	r	,949**	1,000	,899**	,898**	,821**	,844**	,652**
	p	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
3. Yükseköğrenime Kayıtlı Akademisyen Sayısı	r	,864**	,899**	1,000	,798**	,881**	,894**	,725**
	p	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
4. THE Sıralamasına Göre Ülkelerin İlk Bine Giren Üniversite Sayıları	r	,902**	,903**	,871**	1,000	,884**	,914**	,648**
	p	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
5. GSYİH (€)	r	,777**	,821**	,881**	,822**	1,000	,916**	,630**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
6. Erasmus'a Katılan Öğrenci Sayısı	r	,858**	,844**	,894**	,847**	,916**	1,000	,791**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
7. Erasmus'a Katılan Personel Sayısı	r	,779**	,652**	,725**	,593**	,630**	,791**	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (N=34)								

Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanması tamamlandıktan sonra ülkelerin özelliklerinin Erasmus Programı'na olan katılımı ne oranda açıkladığını belirleyebilmek adına ilişkilerin determinasyon katsayıları (r^2) da hesaplanmıştır. Determinasyon katsayısı (r^2), bir değişkendeki değişimin ne kadarının diğer değişkenler tarafından açıklanabildiğini ifade etmektedir. Determinasyon katsayısı korelasyon katsayısının (r) karesiyle hesaplanmaktadır (Köklü vd., 2006). Buna göre öğrenci hareketliliğine katılım oranındaki değişimin %84'ü ülkelerin GSYİH ile, %80'i yükseköğretime kayıtlı akademisyen sayısı, %74'ü verilen hibe miktarı, %84'ü THE sıralamasına göre ülkelerin ilk bine giren üniversite

sayıları, %71'i yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayısı ile birlikte değişmektedir. Diğer taraftan personel hareketliliğine katılım oranındaki değişimin %61'i verilen hibe miktarıyla, %63'ü programa katılan öğrenci sayısı ile birlikte değişmektedir (Tablo 10).

Tablo 10

Program ülkelerinin Erasmus Programı'na katılımı ile ülkelerin ekonomi, eğitim ve öğretim, uluslararasılaşma kriterleri arasındaki ilişkiler

Değişkenler	Ülkelerin Erasmus Öğrenci Hareketliliğine Katılımı			Ülkelerin Erasmus Personel Hareketliliğine Katılımı		
	r	r ²	p (Anlamlılık)	r	r ²	p (Anlamlılık)
1. Ülkelere Verilen Toplam Hibe Miktarı	0,858**	0,74	0,000	0,779**	0,61	0,000
2. Yükseköğrenime Kayıtlı Öğrenci Sayısı	0,844**	0,71	0,000	0,652**	0,43	0,000
3. Yükseköğrenime Kayıtlı Akademisyen Sayısı	0,894**	0,80	0,000	0,725**	0,53	0,000
4. THE Sıralamasına Göre Ülkelerin İlk Bine Giren Üniversite Sayıları	0,914**	0,84	0,000	0,648**	0,42	0,000
5. GSYİH (€)	0,916**	0,84	0,000	0,630**	0,40	0,000
6. Erasmus'a Katılan Öğrenci Sayısı	1,000	-	0,000	0,791**	0,63	0,000
7. Erasmus'a Katılan Personel Sayısı	0,791**	0,63	0,000	1,000	-	0,000
**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (N=34)						

Erasmus Programı, ülkeler arasındaki hareketliliği artıran önemli bir faktördür ancak bu hareketliliğin arkasında yatan nedenler çok sayıda faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, ülkeler arasındaki hareketliliğin karmaşık yapısı ve nedenleri incelenerek, hangi faktörlerin daha etkili olduğu sorusu ele alınmıştır. Bu bağlamda, "ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi, tarihsel, dini ve kültürel bağlar, dil ortaklığı, tarihsel önyargılar, coğrafi mesafe gibi yapısal unsurlar Erasmus hareketliliğinin başlamasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır." hipotezi de test edilmiştir.

Program ülkeleri arasındaki Erasmus ilişkilerini ve etkileşimlerini incelemek ve bu durumun sebeplerini belirlemek amacıyla *Göç Sistemleri Kuramı*'ndan yararlanılmıştır. Bu kuram, göç hareketliliğini ulus-devletlerin birbirleriyle etkileşimi bağlamında şekillenen sosyo-kültürel, jeopolitik ve ekonomik bağlar bütünü olarak açıklamaktadır (DeWaard vd., 2009:3). Erasmus hareketliliği için bu kuramın teorik anlamı, hareketliliğin tek bir motivasyonla açıklanamayacağı daha kapsamlı sosyal, ekonomik, politik kurallar ve gelenekler içinde anlaşılmasının gerekliliğidir. Buna göre farklı ölçekteki kaynak ve hedef ülkeler arasındaki coğrafi yakınlık bir bölgedeki eğitim merkezlerinin çekiciliğinde önemli

bir faktör olsa da kültürel, etnik, dilsel ortaklık, tarihsel ilişkiler ve sömürge bağları da öğrenci hareketliliğinin kalıplarını şekillendirmektedir (Perkins ve Neumayer, 2014; Quijano, 2007; Sassen, 1996). Bununla birlikte, bu faktörlerin her ülkede ve bölgede farklı şekillerde etkili olduğunu belirtmek önemlidir. Yine de farklı faktörlerin bir araya gelerek karmaşık bir etkileşim ağı oluşturduğu ve hareketlilik tercihlerini şekillendirdiği söylenebilir. Göç sistemleri kuramından hareketle, ülkeler arasındaki Erasmus ilişkileri *tarihsel* (göç bağlantıları vb.), *ekonomik* (ülkeler arasındaki ticaret bağları, ortak para birimi vb.), *siyasi* (sömürge bağlantıları, bölgesel ortaklıklar vb.) ve *kültürel-dilsel ilişkiler* (dil ortaklığı ve kültürel benzerlik vb.) olmak üzere dört kategori üzerinden değerlendirilmiştir.

Buna göre tez çerçevesinde farklı ölçekteki kaynak ve hedef ülkeler arasında kurulan bu ilişkilerin hareketlilik üzerindeki etkisine dair birçok örnek bulmak mümkündür. Ancak bu bağlantılar tüm Erasmus hareketliliğini açıklamak için yeterli değildir. Erasmus hareketliliği her ne kadar serbest bir hareketlilik olarak görülse de sınırları (coğrafi ve siyasi), dış çerçevesi ve kuralları AB tarafından çizilmiş katılımın gönüllü olduğu bir süreçtir. Bu sebeple söz konusu ilişkileri sadece bu faktörler üzerinden açıklamak yanıltıcı olabilir. Nitekim bu durum göç sistemleri kuramının da eleştirilen bir yönüdür. Castles ve Miller gibi bazı araştırmacılar, bu kuramın göç sürecindeki makro, orta ve mikro yapıların işlevlerini ve rollerini açıklama konusunda yetersiz olduğunu ileri sürmektedir (Castles ve Miller, 2008:39). Fakat bu kuram, araştırmacılar tarafından birçok eleştiriye maruz kalmış olsa da hareketliliği, sadece tek seferlik bir olay olarak değil de bir dizi olay sonrası oluşan dinamik bir süreç olarak ele alması sebebiyle hareketliliğin yönünü ve sürecini açıklamada oldukça başarılıdır (Sert Şenol, 2012:43). Dolayısıyla buradan yola çıkarak yıllar içinde (2004-2019) ülkelerin karşılıklı hareketlilikteki mekânsal ve dönemsel dağılımlarının ve bölgesel farklılıkların ortaya konulabilmesi için BM ve Avrupa Komisyonu tarafından yapılan gruplandırmadan yararlanılarak Avrupa ülkeleri Batı, Güney, Kuzey ve Doğu olmak üzere dörde ayrılmıştır. Bu grupların belirleyici özellikleri ve gruplardaki ülkeler arasındaki ilişkiler aşağıdaki gibidir:

1. Grup (Batı Avrupa Ülkeleri)

Bu grupta yer alan *Avusturya, Belçika, Almanya, Fransa, Lihtenştayn, Lüksemburg ve Hollanda* toplam Erasmus hareketlilik payının %33'ünü oluşturmaktadır. Bu grubun öne

çıkan özelliklerinden biri, grupta yer alan ülkelerin (Lüksemburg ve Lihtenştayn hariç) ekonomik gelişmişlik düzeylerinin oldukça yüksek olmasıdır. Aynı zamanda bu ülkeler diğer gruplara kıyasla en yüksek GSYİH'ye (%43,7 2019 verilerine göre) sahiptir. Daha önce ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyi ile Erasmus hareketliliğine katılan öğrenci sayıları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu grupta yer alan ülkelerin (Lüksemburg ve Lihtenştayn hariç) Erasmus hareketliliğinde öne çıkması beklenen bir sonuçtur. Nitekim bu ülkeler gelişmiş ekonomileri nedeniyle katılımcılara daha fazla kaynak ve fırsat sağlayabilmektedir. Ekonomik faktörlerin yanı sıra dil faktörü de önemli bir etmendir. Bu grupta yer alan ülkelerde popüler dillerin (Almanca, Fransızca, İngilizce) yaygın olarak kullanılması ve bu dillerde çok sayıda ders verilmesi gibi faktörler, hareketlilikte bu ülkeleri öne çıkarmaktadır. Aynı zamanda bu ülkeler coğrafi konumları, Avrupa'nın merkezinde yer almaları ve diğer Avrupa ülkelerine kolay erişim sağlamaları nedeniyle hareketlilik açısından avantajlıdır.

Söz konusu bu grupta en fazla hareketlilik payına sahip ülke Almanya'dır. Uzun yıllardır programda aktif bir şekilde yer alan Almanya, toplam hareketlilikte 2. sırada (%11,7) yer almaktadır. Gruptaki ülkelerin 2004-2019 yılları arasındaki toplam hareketlilik payları ve sıralamaları şöyledir: Almanya 2. (%11,7), Fransa 3. (%11,5), Belçika 9. (%3,2), Avusturya 14. (%2,4), Lüksemburg 31. (%0,2), Lihtenştayn 33. (%0,02) sıradadır. Lüksemburg ve Lihtenştayn'ın sıralamalarının düşük olmasının sebepleri, üzerinde durulması gereken bir konudur. Her ne kadar katılımcı sayıları az olsa da bu ülkelerin nüfusları ve yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayıları göz önüne alındığında, katılım oranları oldukça yüksektir. Lüksemburg'un nüfusunun %27,6'sı, Lihtenştayn'ın ise %14,1'i hareketliliğe katılmaktadır. Bu oranlar Almanya'da %2,2 iken Fransa'da %2,6'dır. Bu nedenle, Lüksemburg ve Lihtenştayn'ın katılımcı sayılarının düşük olmasına rağmen, nüfuslarına oranla programa daha aktif bir şekilde katıldıkları görülmektedir. 1. grupta yer alan ülkelerin diğer program ülkeleriyle olan ilişkileri ve ülkelerin hareketlilikte öne çıkan özellikleri şöyledir:

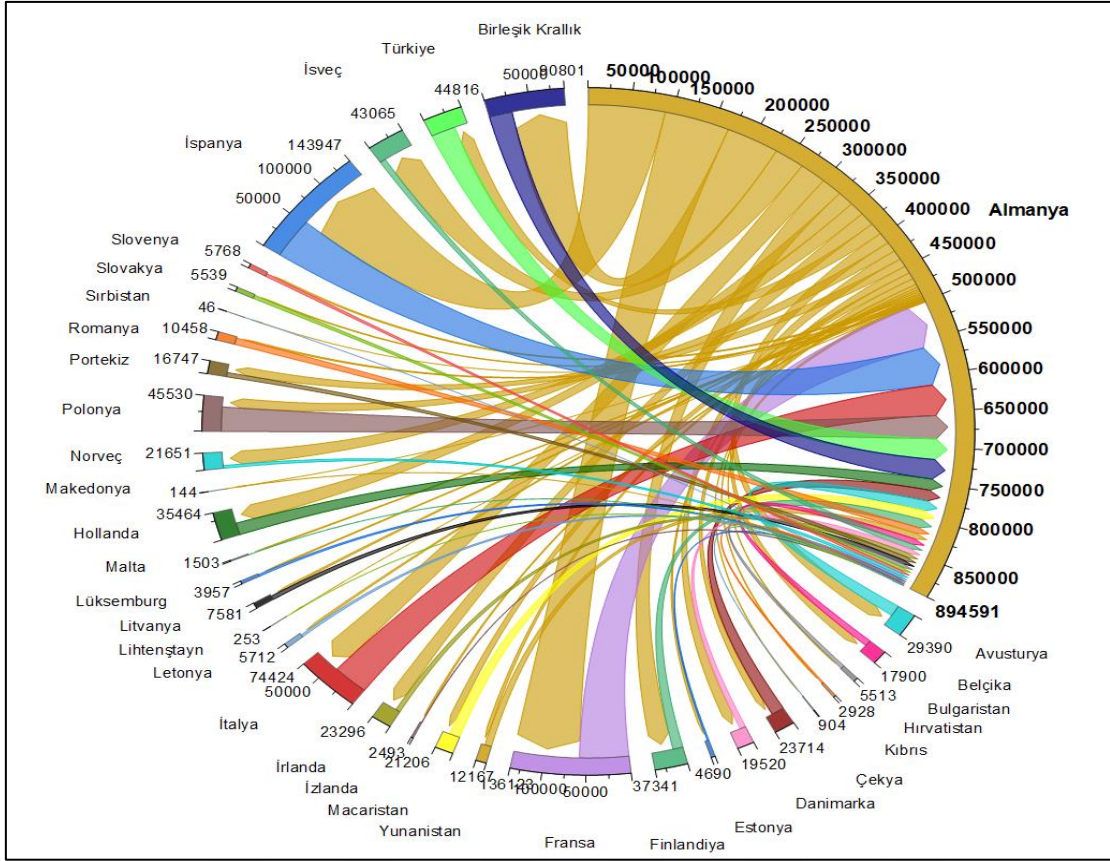
- **Almanya**

Almanya, Erasmus Programı'nın en eski ve önde gelen ülkelerinden biridir. Programa 1987 yılında dahil olan Almanya hem öğrenci hem de personel hareketliliğinde aktif bir rol

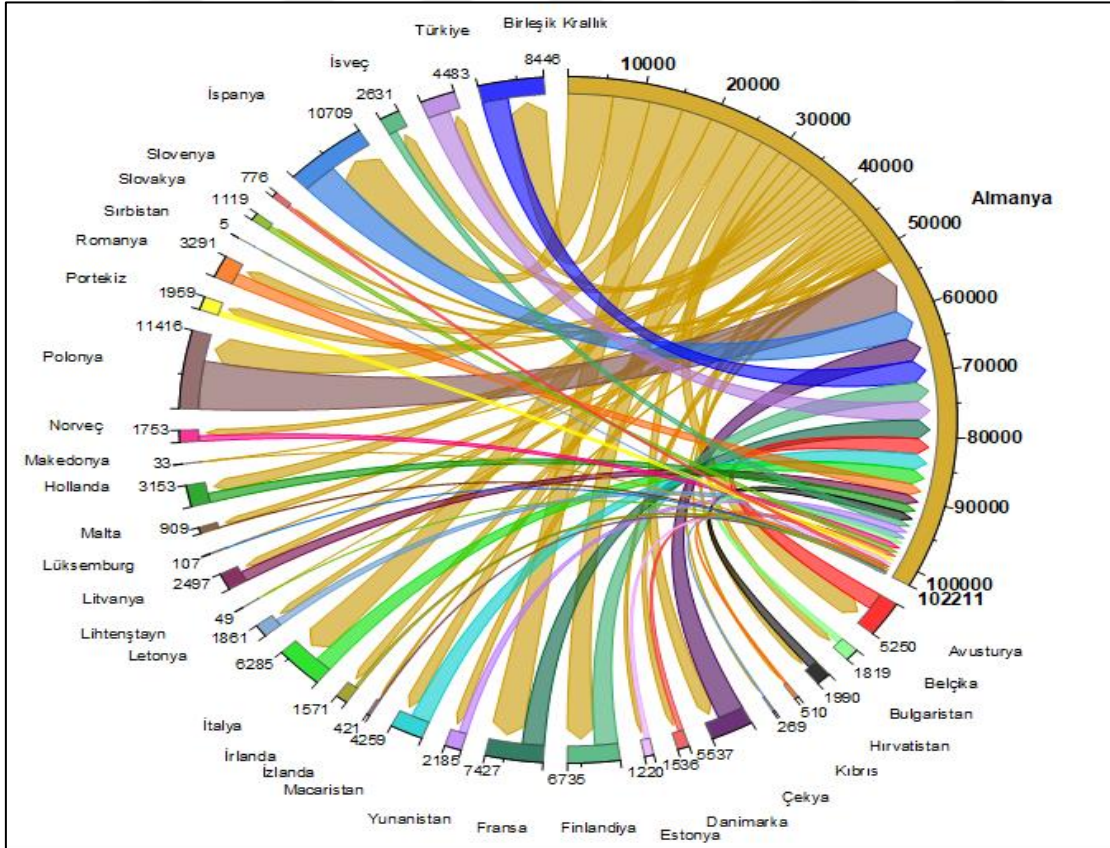
oynamaktadır. 2004-2019 yılları arasında öğrenci hareketliliği açısından %12,2 payı ile 3. sırada yer alırken, personel hareketliliğinde %8,9 payı ile 2. sırada yer almaktadır.

Almanya, İngilizce konuşulan ülkelerden sonra en yüksek sayıda uluslararası öğrenci çekebilen ilk ülkedir (Bilecen Süoğlu, 2012). Hem lisans hem de lisansüstü düzeyde İngilizce eğitim veren yükseköğretim kurumlarına sahip olan Almanya, uluslararası alanda rekabet gücü yüksek bir eğitim sistemi ile tanınmaktadır. Aynı zamanda yükseköğretimde yüksek kalite standartlarına sahip olan birçok üniversiteye de ev sahipliği yapmaktadır. Örneğin, THE World University Rankings 2022'ye göre, Almanya'da bulunan 47 üniversite dünya genelindeki en iyi 1000 üniversite arasında yer almaktadır. Bunun yanında gelişmiş ekonomisi, alt yapı imkanları, birçok Avrupa ülkesine göre yaşam maliyetinin düşük olması, Almancanın popüler bir dil olması gibi nitelikler Almanya'yı uluslararası öğrenciler için önemli bir hedef noktası haline getirmiştir.

Almanya'nın Erasmus hareketliliğinde etkili olan faktörler arasında ekonomik, kültürel ve tarihsel unsurlar bulunmaktadır. Program kapsamında en çok tercih edilen ülkeler İspanya, Polonya, Fransa, Birleşik Krallık ve İtalya gibi popüler ülkelerdir. Ayrıca, Türkiye ile olan hareketliliğin de oldukça yüksek olması geçmişte kurulan tarihsel bağların hareketlilikteki olumlu etkisini göstermektedir. Özellikle Türkiye ile olan kültürel benzerlik, Almanya'da Türk kökenli insanların varlığı Türkiye'yi cazip bir seçenek haline getirmektedir. Nitekim Erasmus kapsamında Türkiye'ye gelen öğrencilerin arasında Türk kökenli ailelerin çocukları da bulunmaktadır. Almanya'nın, en az hareketlilik gerçekleştirdiği ülkeler ise K. Makedonya, Lihtenştayn ve Sırbistan'dır (Şekil 27,28).



Şekil 27. Almanya'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)



Şekil 28. Almanya'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)

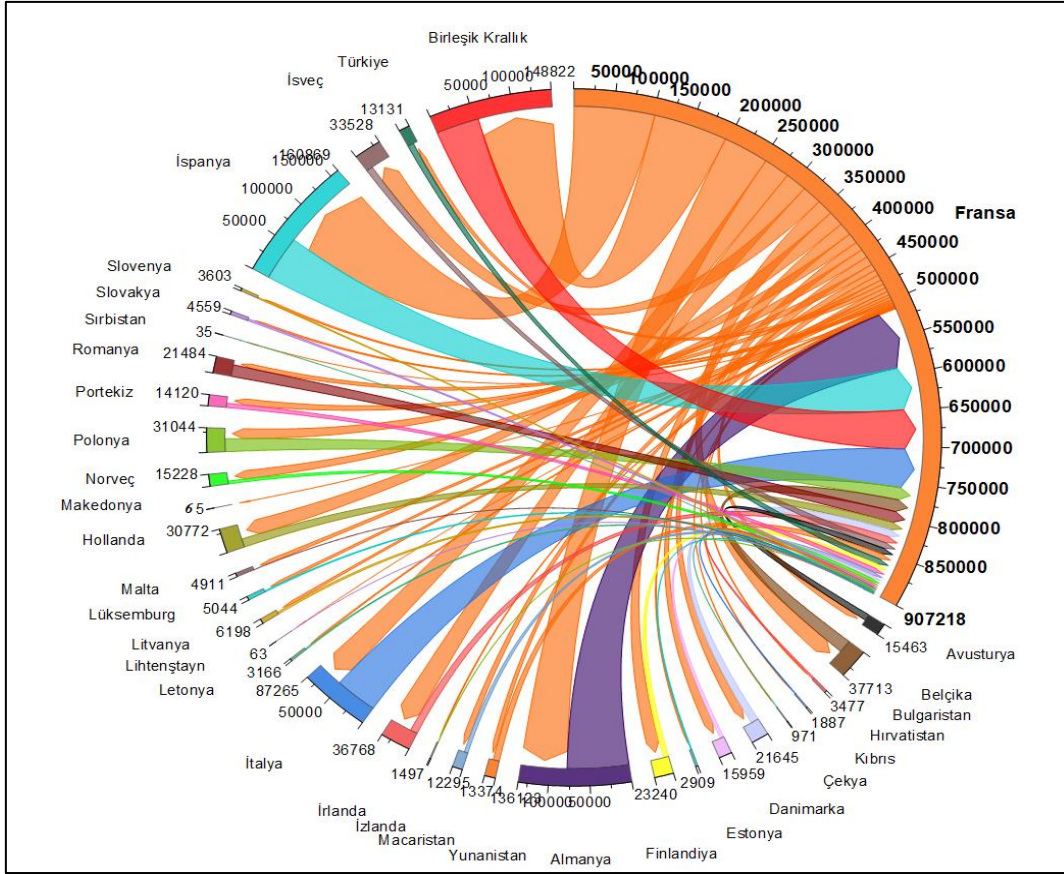
- **Fransa**

Erasmus hareketliliğinde oldukça önemli destinasyonlardan biri olan Fransa, programa 1987 yılında dahil olmuştur. Toplam hareketlilik payının da oldukça yüksek olduğu Fransa, 2004-2019 yılları arasında %11,1'lik payla 3. sırada yer almaktadır.

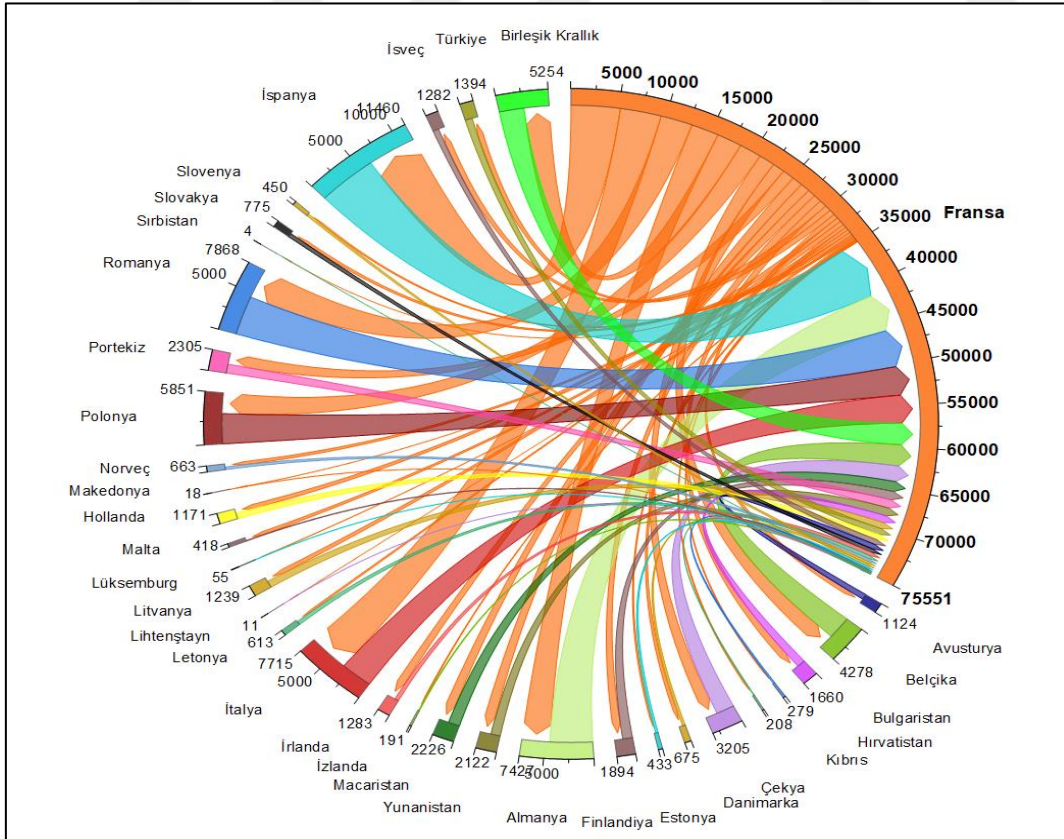
Statista'nın 2020 verilerine göre dünya çapında uluslararası öğrencilerin en fazla ev sahibi destinasyonlarından biri olan Fransa (5. sırada), Erasmus hareketliliğinde de oldukça tercih edilen bir konumdadır. Uzun yıllardır Erasmus deneyimine sahip olması, ülkede istikrarlı bir yükseköğretim sisteminin varlığı, nitelikli üniversiteleri (dünyanın en iyi 1000 üniversitesi arasında Fransa'dan 43 üniversite bulunmaktadır THE, 2022), yüksek düzeyde endüstrileşmiş ve gelişmiş bir ülke olması gibi birçok faktör hareketlilikte Fransa'yı daha cazip hale getirmektedir.

Fransa'nın öğrenci hareketliliğinde daha aktif bir ülke olduğu düşünüldüğünde (%12,4'lük payla 2. sırada) en fazla öğrenci gönderdiği ve kabul ettiği ülkelerde İspanya, Birleşik Krallık, Almanya, İtalya, Belçika ve İrlanda öne çıkmaktadır. Fransa, 2017 yılına kadar Birleşik Krallık ile daha fazla hareketlilik gerçekleştirirken bu yıldan sonra İspanya en fazla hareketlilik gerçekleştirdiği ülke olmuştur (Şekil 29).

Fransa, personel hareketliliğinde %6,6'luk payla 5. sırada yer alırken, en fazla hareketliliği yine İspanya ile gerçekleştirmektedir. Bunu Romanya, İtalya, Almanya, Polonya, Birleşik Krallık, Belçika gibi ülkeler izlemektedir. Fransa'nın Erasmus hareketliliğinde İspanya'nın ilk sırada yer almasında coğrafi mesafe ve kültürel benzerlikler önemli etkenlerdir. Rohen ve Shenkar'ın (1985) kültürel benzerliklere göre ülkeleri kümelediği çalışmasında Fransa, Belçika, İtalya ve İspanya aynı grupta yer almaktadır. Yine Belçika'nın resmi dillerinden birinin Fransızca olması bu ülkeleri hareketlilikte öne çıkarmaktadır (Şekil 30).



Şekil 29. Fransa'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)



Şekil 30. Fransa'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)

- **Belçika**

Belçika, öğrenci hareketliliğinde %3,2 payı ile 9. sırada, personel hareketliliğinde ise %3 payı ile 13. sırada yer almaktadır. Belçika'nın Erasmus hareketliliğinde öne çıkan ülkeler ise İspanya, Fransa, İtalya, Almanya, Hollanda, Birleşik Krallık ve Portekiz'dir. Fakat Lihtenştayn, K. Makedonya ve Sırbistan gibi ülkelerle daha az hareketlilik gerçekleştirilmektedir.

Belçika'nın Erasmus hareketliliğinde kültürel faktörler ve dil ortaklığı gibi etmenler daha belirleyici olmuştur. Bu nedenle Belçika ve İspanya arasında hem öğrenci hem de personel hareketliliği yüksektir. Nitekim bu ülkelerin ortak kültürel özellikleri hareketliliği olumlu yönde etkilemiştir. Bunun yanı sıra Belçika'nın resmi dillerinin Felemenkçe, Fransızca ve Almanca olması bu ülkelerle olan hareketlilikte önemli bir dinamik oluşturmaktadır.

- **Avusturya**

Avusturya'da öğrenci ve personel hareketliliği farklı dinamikler göstermekle birlikte, önde gelen ülkeler her iki hareketlilik türünde de oldukça benzerdir. 2004-2019 yılları arasında öğrenci hareketliliğinde (%2,4-14. sırada) öne çıkan ülkeler Almanya, İspanya, Fransa, İtalya, Birleşik Krallık, Finlandiya ve Hollanda'dır. Personel hareketliliğinde (%2,6-16. sırada) ise bu ülkelerden farklı olarak Çekya öne çıkmaktadır.

Avusturya'da resmi dilin Almanca olması sebebiyle en çok öğrenci/personel gönderilen ve kabul edilen ülkelerin başında Almanya gelmektedir. Yine Avusturya'da Almanca ve İngilizceden sonra en fazla konuşulan dil Fransızcadır ve durum iki ülke arasındaki hareketliliği kolaylaştırmaktadır.

- **Lüksemburg**

Lüksemburg, program ülkeleri arasında en az nüfusa sahip olan ülkelerden biridir ve 2004-2019 yılları arasında öğrenci hareketliliğinde %0,2 pay ile 30. sırada, personel hareketliliğinde ise %0,04 pay ile 32. sırada yer almaktadır.

Erasmus hareketliliğinde daha çok çevresinde yer alan ülkelerle ilişki içinde olan Lüksemburg'un hareketliliğinde Fransa, Almanya, Belçika, İrlanda ve İspanya öne

çıkılmaktadır. Bu durum, ülkenin resmi dilleri arasında Almanca ve Fransızcanın yer almasından kaynaklanmaktadır. En az hareketlilik gerçekleştirilen ülkeler ise Estonya, K. Makedonya, Sırbistan ve Malta'dır.

- **Lihtenştayn**

2004-2019 yılları arasında toplam hareketlilik payının en düşük olduğu 2. ülke olan Lihtenştayn, öğrenci hareketliliğinde %0,01 pay ile 33. sırada, personel hareketliliğinde ise %0,02 pay ile 34. sırada yer almaktadır.

Lihtenştayn, öğrenci ve personel hareketliliğinde en fazla Almanya, İspanya, Finlandiya, Avusturya ve Çekya gibi ülkelerle ilişki içindedir. Personel hareketliliğinde ise bu ülkelerden farklı olarak Birleşik Krallık öne çıkmaktadır. Lihtenştayn'ın resmi dili Almanca olduğu için, Almanya ile gerçekleştirilen öğrenci ve personel hareketliliğinde etkili olmuştur. Bu durum, dilin bir ortaklık aracı olarak kullanılmasını kolaylaştırarak iki ülke arasındaki hareketliliği artırmaktadır.

2. Grup (Güney Avrupa Ülkeleri)

Toplam Erasmus hareketlilik payının %33,3'ünü oluşturan bu grupta *Kıbrıs, Yunanistan, İspanya, Hırvatistan, İtalya, Kuzey Makedonya, Malta, Portekiz, Sırbistan, Slovenya ve Türkiye* gibi ülkeler yer almaktadır.

Genel olarak Akdeniz ülkesi olarak kabul edilen bu ülkelerin sıcak iklimleri Erasmus katılımcıları için çekici bir faktördür. Rodriguez Gonzalez vd., (2011)'e göre ülkelerin iklim özellikleri hareketlilikte belirleyici olmaktadır ve katılımcılar sıcak iklim bölgelerini daha çok tercih etmektedir. Bu grupta yer alan ülkelerin dikkat çeken bir diğer özelliği ise dünyada en çok konuşulan diller arasında yer alan İspanyolca, Portekizce, İtalyanca ve İngilizcenin (Malta'nın resmi dillerinden biri İngilizce) bu ülkelerde oldukça yaygın olarak kullanılıyor olmasıdır. Bu durum Erasmus katılımcılarına dil öğrenimi açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Üniversitelerin kalitesi, bir ülkenin eğitim sisteminin önemli bir göstergesidir. Bu anlamda, bu grupta yer alan birçok ülke yüksek kaliteli üniversiteleriyle öne çıkmaktadır.

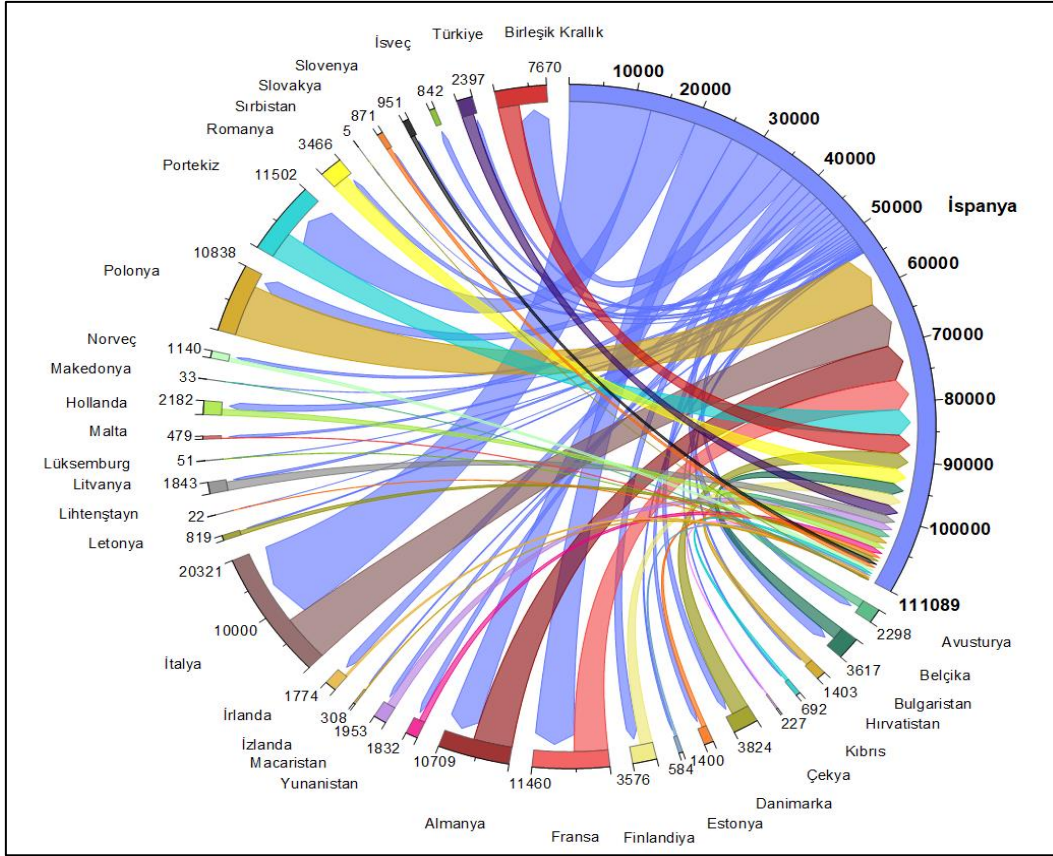
Örneğin, Times Higher Education'ın (THE) 2022 yılında yayınlanan "Dünyanın En İyi Üniversiteleri" sıralamasında İtalya'dan 26 üniversite yer almaktadır. Bu durum İtalya'nın yükseköğrenim alanında sağladığı başarıyı gösterirken, uluslararası öğrencilerin İtalya'yı tercih etmelerinde önemli bir etken olmaktadır.

Söz konusu bu grupta en fazla hareketlilik payına sahip ülke İspanya'dır ve hem öğrenci hem de personel hareketliliğinde ilk sırada yer almaktadır. Grupta yer alan diğer ülkelerin toplam (2004-2019) hareketlilik payları ve sıralamaları ise şöyledir: İspanya 1. (%14,1), İtalya 4. (%9,2), Portekiz 8. (%3,4), Türkiye 10. (%3,1), Yunanistan 19. (%1,5), Slovenya 24. (%0,7), Hırvatistan 27. (%0,4), Kıbrıs 28. (%0,4), Malta 29. (%0,4), K. Makedonya 32. (%0,05) ve Sırbistan 34. (%0,01) sıradadır.

Malta, Hırvatistan ve K. Makedonya gibi ülkelerin sıralamada diğer program ülkelerine göre sonlarda yer almasının nedeni, daha küçük nüfusa sahip olmaları ve yükseköğrenimde kayıtlı öğrenci sayılarının diğer ülkelere göre daha düşük olmasıdır. Sırbistan ise Erasmus Programı'na son dahil olan (2019) bir ülke olduğu için, hareketlilik konusunda deneyimsizdir. Bu nedenle son sıralarda yer alması olasıdır. Sırbistan'ın programa dahil edilmesi, AB ile ilişkilerin geliştirilmesi ve bütünleşme sürecinde Erasmus hareketliliğinin yumuşak güç unsuru olarak kullanılması açısından önemlidir. Bu durum Erasmus hareketliliğinin temel hedeflerinden biri olan Avrupalılaştırma sürecine katkı sağladığı anlamına gelmektedir. 2. grupta yer alan ülkelerin diğer program ülkeleriyle olan ilişkileri ve ülkelerin hareketlilikte öne çıkan özellikleri şöyledir:

- **İspanya**

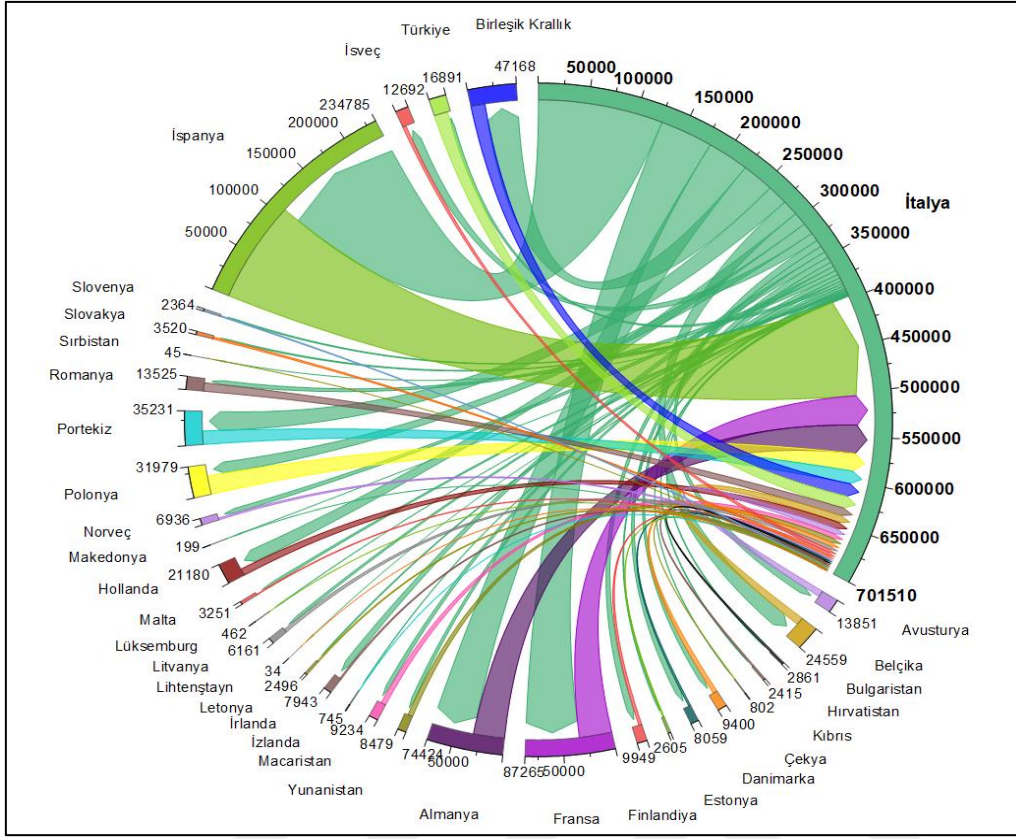
Programın en yüksek toplam hareketlilik payına (%14,1) sahip ülkesi İspanya'dır. İspanya, programa uzun yıllardır katkıda bulunan ülkeler arasında yer almaktadır ve birçok öğrenci için popüler bir Erasmus destinasyonudur. İspanyolcanın dünya genelinde en çok konuşulan dillerden biri olması, ülkenin coğrafi konumu, iklimi ve şehirlerin zengin kültürel aktivite seçenekleri gibi birçok faktör, İspanya'yı öğrenci ve personel açısından popüler bir seçenek haline getirmektedir. QS World University Rankings (2022) tarafından yayınlanan "En İyi Öğrenci Şehirleri" sıralamasında İspanya'dan 3 şehrin yer alması da bu durumu desteklemektedir. Bu yüksek hareketlilik oranları, İspanya üniversitelerinin kalitesini de yansıtmaktadır. İspanya, yükseköğrenimde yüksek kalite standartlarına sahip olan birçok



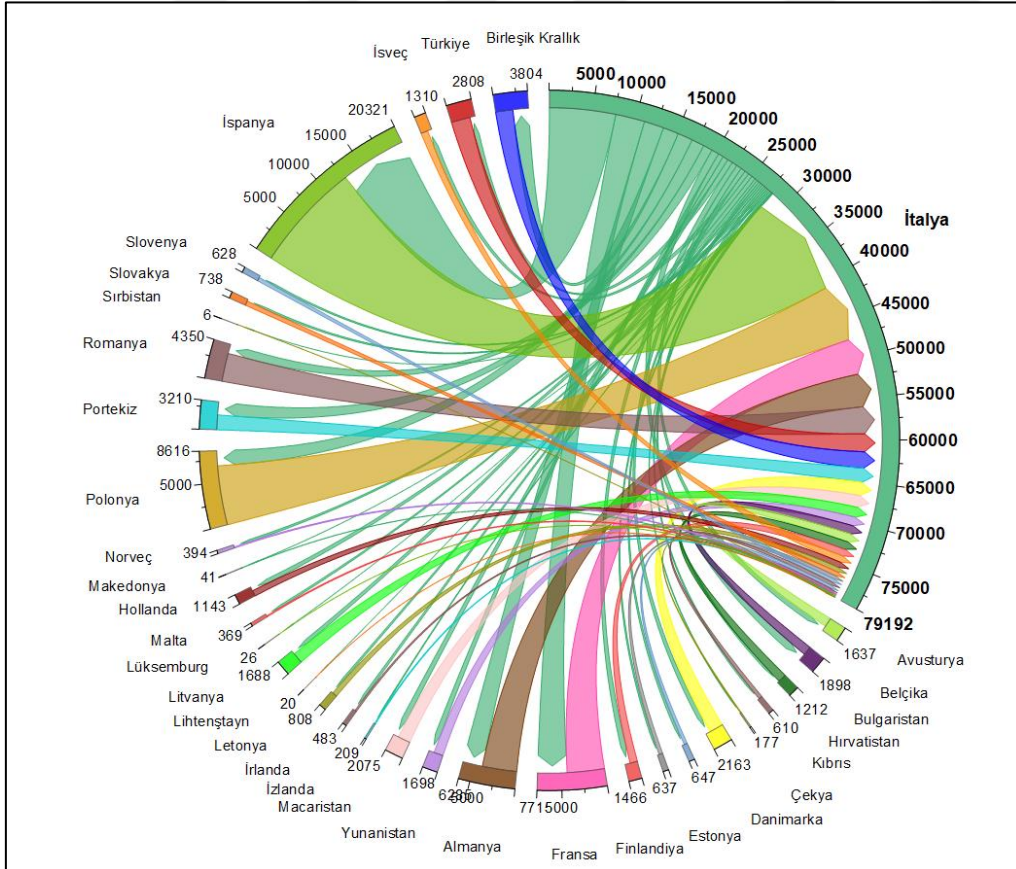
Şekil 32. İspanya'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)

- **İtalya**

Erasmus Programı'nın uzun yıllardır aktif katılımcılarından biri olan İtalya, hem öğrenci (%9,6) hem personel (%6,9) hareketliliğinde (2004-2019) 4. sırada yer almaktadır. İtalya, Erasmus kapsamında çok sayıda yükseköğretim kurumuna ev sahipliği yapmaktadır. Bu sayede, Erasmus'a kayıtlı kurumlar sıralamasında 6. sırada yer alırken, aktif Erasmus anlaşmalarının sayısına göre de ilk on ülke arasında bulunmaktadır (Breznik ve Ragozini, 2015). İtalyan üniversiteleri, uluslararası iş birliği ve kültürel çeşitlilik konularında önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla, İtalya program kapsamında katılımcılar için popüler bir hedef haline gelmektedir. İtalya, Erasmus hareketliliği kapsamında en fazla öğrenci ve personel hareketliliğini İspanya ile gerçekleştirmektedir. Bu iki ülke arasındaki kültürel benzerlikler ve coğrafi yakınlık, bu durumda önemli bir rol oynamaktadır. İtalya'nın İspanya'dan sonra en çok öğrenci hareketliliği gerçekleştirdiği diğer ülkeler Fransa, Almanya, Birleşik Krallık ve Portekiz'dir. Personel hareketliliği açısından ise bu ülkelerin yanı sıra Polonya da hareketlilikte önemli bir yer tutmaktadır (Şekil 33,34).



Şekil 33. İtalya'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)



Şekil 34. İtalya'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)

- **Portekiz**

Portekiz, 2004-2019 yılları arasında öğrenci hareketliliğinde %3,4 (8.), personel hareketliliğinde ise %4'lük (8.) paya sahiptir. Ülkenin konumu, iklimi, zengin kültürü ve eğlence olanakları Erasmus hareketliliği için popüler bir destinasyon haline gelmesinde etkili olmuştur (Sin vd., 2016). Portekiz'in öğrenci hareketliliğinde mesafe faktörünün oldukça belirleyici olduğu söylenebilir. Buna göre hareketlilikte en fazla öne çıkan ülke İspanya'dır. İspanya'yı İtalya, Almanya ve Fransa takip etmektedir. Aynı zamanda özellikle Polonya, Çekya gibi ülkelerin personel hareketliliğinde önemli bir yeri bulunmaktadır.

- **Yunanistan**

Yunanistan, öğrenci hareketliliğinde %1,5'lik payıyla 19. sırada, personel hareketliliğinde ise %2,1'lik payıyla 18. sırada yer almaktadır. Yunanistan'ın Erasmus hareketliliğinde, komşuluk ilişkileri çok da belirleyici bir faktör değildir. Hareketlilikte popüler ülkeler daha fazla tercih edilmektedir. Buna göre en çok öğrenci gönderdiği ülkeler arasında Fransa başı çekerken, bunu İspanya, Almanya, Polonya, İtalya ve Çekya gibi ülkeler takip etmektedir. Personel hareketliliğinde ise en çok personel gönderilen ve kabul edilen ülkeler arasında Almanya ve Fransa ön sıralarda yer almaktadır. Tarihsel ilişkiler ve kültürel bağlar nedeniyle Yunanistan ile Birleşik Krallık arasında Erasmus hareketliliğinde yakın bir ilişki beklenirken, son yıllarda, özellikle Brexit sonrası, Erasmus ilişkileri sekteye uğramıştır. Bu durum, Yunanistan ve Birleşik Krallık arasındaki hareketliliği olumsuz yönde etkilemiştir.

- **Slovenya**

Slovenya, 2004-2019 yılları arasında toplam öğrenci hareketliliğinde 23. sırada (%0,7) ve personel hareketliliğinde ise 25. sırada (%1,1) bulunmaktadır. Slovenya'nın öğrenci hareketliliğinde en fazla tercih ettiği ülkeler arasında İspanya, Almanya, Portekiz, Çekya ve Fransa yer almaktadır. Bu ülkeler arasında Almanya'nın öne çıkmasında dil faktörü etkili olmuştur. Slovenya'da İngilizceden sonra en çok öğretilen dil olan Almanca, Almanya ile olan hareketlilikte çekici bir faktör olarak görülmektedir. Personel hareketliliğinde ise Çekya, Polonya, Hırvatistan, İspanya ve Almanya gibi ülkelerle daha fazla hareketlilik gerçekleştirilmektedir.

- **Hırvatistan**

2009 yılında programa dahil olan Hırvatistan, her iki hareketlilik türünde de (öğrenci %0,4 ve personel %0,8) oldukça düşük bir paya sahiptir. Hırvatistan'ın öğrenci ve personel hareketliliğinde ilk sıralarda yer alan ülkeler Polonya, İspanya, Almanya, Slovenya, İtalya ve Portekiz'dir. En az hareketliliği ise Lihtenştayn, Lüksemburg, İzlanda gibi ülkelerle gerçekleştirmektedir.

- **Malta**

Malta, her iki hareketlilik türünde de düşük paya sahip bir ülkedir. Öğrenci hareketliliğinde %0,3'lük pay ile 28. sırada, personel hareketliliğinde %0,5'lik pay ile 29. sırada yer almaktadır. Malta'nın Erasmus hareketliliğinde siyasi faktörlerin oldukça etkili olduğu söylenebilir. Uzun yıllar İngiliz ve Fransız sömürgesi olması bu ülkelerle kültür ortaklığının oluşmasını sağlamıştır. Bu nedenle, Birleşik Krallık ve Fransa, Malta'nın Erasmus hareketliliğinde öne çıkan ülkeler arasında yer almaktadır. Ayrıca, Malta'nın resmi dillerinden biri olan İngilizce, hareketlilikte etkili bir faktördür. Bu nedenle, Malta'nın özellikle İngilizcenin yoğun olarak konuşulduğu ülkelerle olan hareketliliği daha fazladır. Fransa, İtalya, İspanya ve Polonya gibi ülkeler de Malta'nın hareketliliğinde öne çıkan diğer ülkelerdir.

- **Güney Kıbrıs**

Yıllar içinde öğrenci hareketliliğinde %0,2'lik payla 29. sırada yer alan Kıbrıs, personel hareketliliğinde ise %1,6'lık payı ile 22. sırada yer almaktadır. Kıbrıs'ın Erasmus hareketliliğinde diplomatik ilişkilerin ve siyasi krizlerin yanı sıra coğrafi faktörlerin de önemli etkisi bulunmaktadır. En fazla öğrenci hareketliliği gerçekleştirilen ülkeler arasında ilk sırada Yunanistan yer alırken, Yunanistan'ı İspanya ve Birleşik Krallık izlemektedir. Aynı zamanda Yunanistan personel hareketliliğinde de öne çıkan bir ülkedir. Özellikle Kıbrıs ve Yunanistan arasındaki kültürel benzerlikler ve dil ortaklığı bu ülkeler arasındaki hareketliliği artırmaktadır. Ancak, Türkiye ile Kıbrıs arasındaki hareketlilik oldukça düşüktür ve bazı yıllarda hiç gerçekleştirilmemiştir. Buna göre ülkeler arasındaki hareketliliklerde çekici etkisi olan mesafe faktörünün Kıbrıs ve Türkiye ile olan hareketlilikte etkisiz kaldığı söylenebilir. Bu durum, ülkeler arasındaki siyasi krizlerin, diplomatik ilişkilerin ve tarihsel önyargıların eğitim hareketliliği üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğinin bir göstergesidir.

- **Kuzey Makedonya**

Hem öğrenci (%0,03 32. sırada) hem de personel (%0,2 31. sırada) hareketliliğinin oldukça düşük olduğu ülkeler arasında bulunan K. Makedonya'nın, hareketliliğinde Türkiye öne çıkmaktadır. Bu durumda iki ülke arasındaki ortak tarih ve kültürden kaynaklı yakın ilişki ve iş birliğinin etkisi bulunmaktadır. Benzer şekilde Bulgaristan, Polonya, İspanya, Macaristan ve Slovenya da öğrenci ve personel hareketliliği açısından aktif ülkelerdir. En az hareketlilik gerçekleştirilen ülkeler arasında ise İrlanda, Lüksemburg, Lihtenştayn ve İzlanda gibi ülkeler yer almaktadır. K. Makedonya ve Yunanistan arasındaki ilişkilerin oldukça sınırlı olmasında, iki ülke arasındaki diplomatik sorunların etkili olabileceği tahmin edilmektedir.

- **Sırbistan**

2019 yılında Erasmus Programı'na dahil olan Sırbistan'ın öğrenci hareketliliğindeki payı %0,007, personel hareketliliğindeki payı ise %0,03'tür. En fazla öğrenci hareketliliği Bulgaristan, Almanya ve İtalya ile gerçekleştirilirken, personel hareketliliği ise Bulgaristan, Hırvatistan, Polonya ve Slovenya gibi yakın mesafede bulunan ülkeler arasında gerçekleştirilmektedir. Sırbistan'ın hareketliliğinde coğrafi faktörlerin yanı sıra ülkeler arasındaki diplomatik ilişkilerin payı yüksektir.

3. Grup (Kuzey Avrupa Ülkeleri)

Birleşik Krallık, Danimarka, Estonya, Finlandiya, İzlanda, İrlanda, Litvanya, Letonya, Norveç, İsveç 'in yer aldığı bu grupta toplam Erasmus hareketlilik payı %19,19'dur. Bu ülkelerin hareketlilikte mesafe faktöründen olumsuz etkilendiği gözlenmektedir. Rodriguez Gonzalez vd. (2011)'e göre belirli ülkelerdeki uluslararası öğrenci hareketliliği için mesafe önemli bir belirleyicidir. Bu faktörler, öğrencinin hareketlilik programı kapsamında karşılaştığı ana maliyetler arasında yer almaktadır. Ayrıca bu ülkelerin iklim özellikleri de katılımcıların hareketlilik tercihlerinde belirleyici olan diğer bir faktördür.

Söz konusu bu grupta Birleşik Krallık önemli bir ülke konumundadır. Birleşik Krallık, Erasmus Programı konusunda geniş bir deneyime sahiptir. Her ne kadar yıllar içinde hareketlilikteki payı azalmış olsa da toplam hareketlilikte ilk beş ülke (%6,8) arasında yer almaktadır. Grupta yer alan diğer ülkelerin toplam (2004-2019) hareketlilik payı sıralamaları

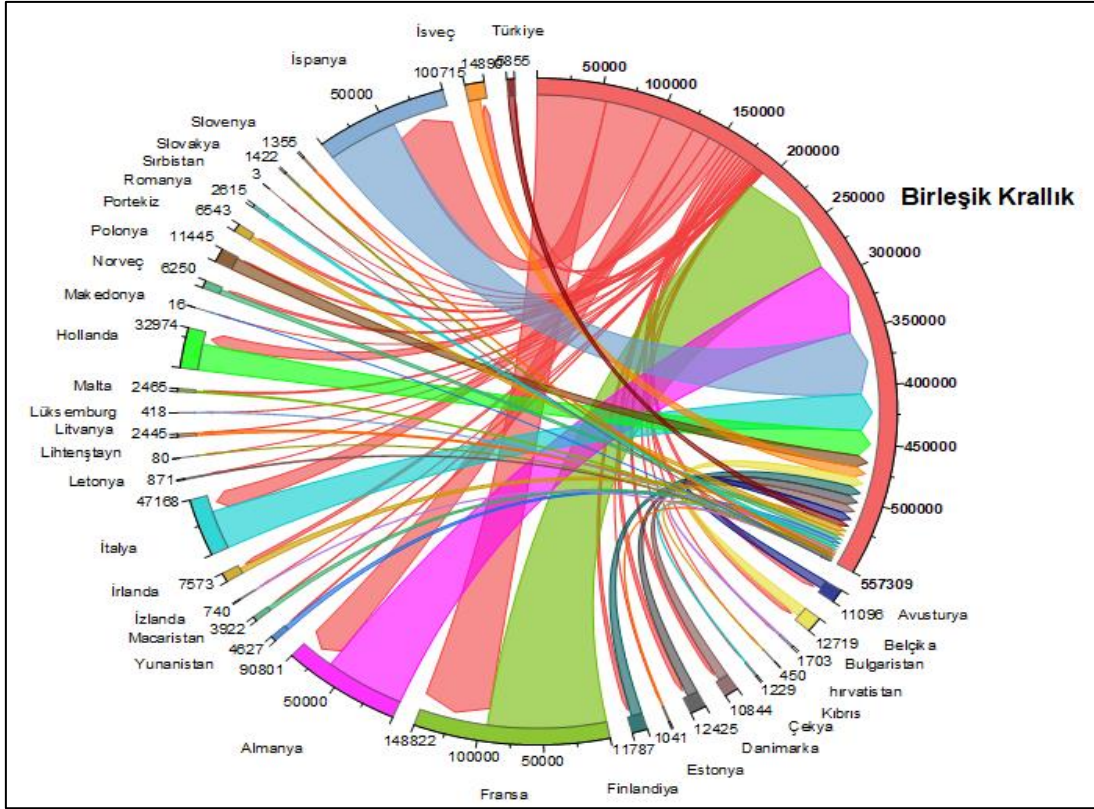
ise şöyledir: Finlandiya 12. (%2,7), İsveç 13. (%2,5), Danimarka 17. (%1,7), İrlanda 18. (%1,7), Norveç 20. (%1,3), Litvanya 21. (%1,3), Letonya 25. (%0,7), Estonya 26. (%0,5) ve İzlanda 30. (%0,2) sıradadır. 3. grupta yer alan ülkelerin diğer program ülkeleriyle olan ilişkileri ve bu ülkelerin hareketlilikte öne çıkan özellikleri şöyledir:

- **Birleşik Krallık**

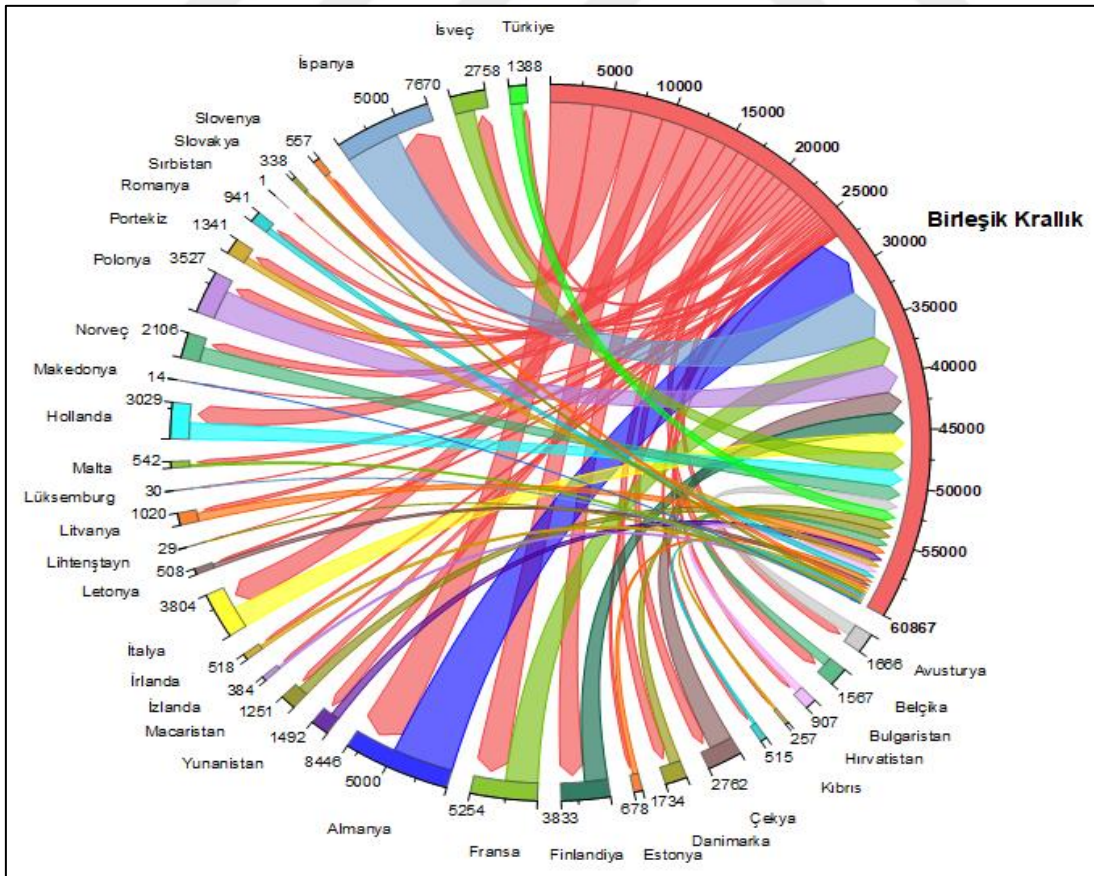
Birleşik Krallık, Erasmus Programı'nın prototiplerinden biridir ve gönderdiğinden daha fazla öğrenci ve personel kabul etmektedir. Öğrenci hareketliliğinde %7,6'lık payla 5. sırada, personel hareketliliğinde ise %5,3'lük payla 6. sırada yer almaktadır. Bu konumunda etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Uzun yıllardır Erasmus deneyimine sahip olması, istikrarlı bir yükseköğretim sistemi, nitelikli üniversiteleri, İngilizcenin dünya genelinde en çok konuşulan dillerden biri olması ve küresel çekiciliği, Birleşik Krallık'ı hareketlilikte daha cazip hale getirmektedir. Ayrıca, QS World University Rankings (2022) tarafından yayınlanan "En İyi Öğrenci Şehirleri" sıralamasında, Birleşik Krallık'tan 14 şehrin yer alması da ülkenin hareketlilik açısından önemli bir merkez konumunda olduğunun bir göstergesidir.

Birleşik Krallık'ın Erasmus hareketlilik profili, tarihsel bağlar, mesafe, politik yakınlıklar ve dil ortaklığı gibi faktörlerin hareketlilikte önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrenci ve personel hareketliliğinin dinamikleri arasında farklılıklar olsa da öne çıkan ülkeler benzerdir. Bu bağlamda en fazla öğrenci gönderilen ve kabul edilen ülkeler Fransa, İspanya, Almanya, İtalya ve Hollanda'dır. Personel hareketliliğinde bu ülkelerden farklı olarak öne çıkan ülkeler ise Finlandiya ve Polonya'dır. Her iki hareketlilik türünde de en az hareketlilik gerçekleştirilen ülkeler K. Makedonya, Lihtenştayn, Sırbistan gibi az nüfuslu ülkelerdir (Şekil 35,36).

Ayrıca Birleşik Krallık, 2019 yılında Brexit süreciyle birlikte, AB'den ayrılma kararı alarak Erasmus Programı'ndan da ayrılmış ve kendi öğrencileri için dünya çapında öğrenci hareketliliğini finanse edecek olan Turing Programı'nı uygulamaya koymuştur (Özey ve Özözen Kahraman, 2022).



Şekil 35. Birleşik Krallık'ın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)



Şekil 36. Birleşik Krallık'ın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)

- **Finlandiya**

Finlandiya, güçlü bir refah ve eğitim sistemi, yüksek yaşam kalitesi (Veggeland, 2007) ve en iyi İngilizce konuşulan ülkelerden biri olması (9.) (EF EPI, 2021) gibi özellikleriyle Erasmus hareketliliğinde İskandinav ülkeleri arasında öne çıkan bir ülkedir. Ancak toplam öğrenci hareketliliğinde %2,5 ile 13. sırada, personel hareketliliğinde %3,8 ile 10. sırada yer alması, sahip olduğu potansiyeli tam anlamıyla değerlendiremediği şeklinde yorumlanabilir. Finlandiya'nın öğrenci ve personel hareketliliğinde, en fazla tercih edilen ülkeler arasında Almanya, Fransa, İspanya, Hollanda, Birleşik Krallık ve Belçika gibi popüler ülkeler yer almaktadır. Buna göre Finlandiya'nın çevresindeki ülkelerle daha az hareketlilik gerçekleştirdiği görülmektedir.

- **İsveç**

İskandinav ülkeleri arasında nüfus sayısı ve refah seviyesi bakımından en gelişmiş ülke (Atasoy, 2010) olan İsveç, öğrenci hareketliliğinde %2,6'lık (12.) bir paya sahipken, personel hareketliliğinde ise %1,9'lük (20.) paya sahiptir. Her iki hareketlilik türünde de öne çıkan ülkeler benzerdir ve Birleşik Krallık, Almanya, Fransa, İspanya, Hollanda ve İtalya en çok tercih edilen ülkeler arasındadır. Buna göre İsveç, diğer İskandinav ülkeleriyle daha az hareketlilik gerçekleştirmektedir.

- **Danimarka**

Programda uzun yıllardır aktif rol oynayan Danimarka, öğrenci hareketliliği açısından 15. sırada (%1,8) yer alırken, personel hareketliliğinde ise (%1,4'lük payla) 23. sırada bulunmaktadır. Danimarka'nın, en fazla öğrenci hareketliliği gerçekleştirdiği ülke Almanya'dır ve bunu İspanya, Fransa, Birleşik Krallık ve Hollanda gibi ülkeler takip etmektedir. Danimarka'da günlük hayatta Almanca ve İngilizce kullanımının yaygın olması, bu ülkelerle olan hareketliliği cazip kılan bir faktördür. Bunun yanı sıra Birleşik Krallık ile uzun süredir devam eden siyasi ve ekonomik ilişkilerin varlığı da hareketlilikte etkilidir. Ayrıca Norveç, Belçika, Finlandiya arasında da yoğun bir hareketlilik gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla Danimarka'nın özellikle çevresindeki ülkelerle daha fazla hareketlilik gerçekleştirdiği söylenebilir.

- **Norveç**

Norveç, Erasmus hareketliliğinde düşük bir paya sahip olan İskandinav ülkelerinden biridir. Hem öğrenci hem de personel hareketliliğindeki payı %1,3'tür. Norveç'teki yükseköğretim kurumlarının uluslararası alanda yeterince tanınmaması, ülkedeki yüksek yaşam maliyetleri, Norveççenin yaygın olarak kullanılmaması, ülkenin konumu bu durumun temel sebepleri arasındadır. Ancak 2003 yılında gerçekleştirilen yükseköğretim reformlarıyla Norveç'teki İngilizce ders ve program sayısı artırılmıştır (T.C. Oslo Büyükelçiliği, 2023). Bu durumun Norveç'in uluslararası öğrenciler için daha cazip bir seçenek haline gelmesine katkı sağlamış ve son yıllarda Norveç'te öğrenci hareketliliğine olan katılımda artış yaşanmıştır. Program kapsamında Norveç ile en çok öğrenci ve personel hareketliliği gerçekleştiren ülkeler arasında Almanya, Birleşik Krallık, Fransa, İspanya, Danimarka ve Hollanda yer almaktadır.

- **Litvanya**

Litvanya, program kapsamında personel hareketliliğinde daha aktif bir konumdadır. Personel hareketliliğinde %2,7'lik payla 14. sırada yer alırken, öğrenci hareketliliğinde %1,1'lik payla 21. sırada yer almaktadır. Litvanya'nın eğitiminde İngilizce, Almanca ve Fransızca derslerin verilmesi öğrenci hareketliliği açısından önemli bir potansiyeldir. Ancak, Litvanya'nın hareketlilik sıralamasındaki konumu göz önüne alındığında, bu potansiyelin tam olarak kullanılmadığı söylenebilir. Litvanya'nın öğrenci hareketliliğinde ilk sırada Türkiye yer alırken, bunu İspanya, Almanya, Fransa, İtalya ve Portekiz gibi ülkeler takip etmektedir. Personel hareketliliğinde ise daha çok Doğu Avrupa ülkeleri öne çıkmaktadır. Özellikle Polonya ve Letonya bu hareketlilikte ilk sıralarda yer almaktadır.

- **İrlanda**

İrlanda'da öğrenci hareketliliği, personel hareketliliğine göre daha yüksek bir paya sahiptir. Öğrenci hareketliliğinde 16. sırada (%1,8) yer alırken, personel hareketliliğinde ise daha geride kalarak 27. (%1) sıraya yerleşmiştir. 2004-2019 yılları arasında İrlanda'nın en fazla öğrenci gönderdiği ve kabul ettiği ülkeler arasında Fransa'nın başı çektiği ve bunu Almanya, İspanya, İtalya ve Birleşik Krallık gibi ülkelerin izlediği görülmektedir. Bu hareketlilikte sınır komşusu olması ve tarihsel ilişkileri sebebiyle Birleşik Krallık'ın daha çok öne çıkması beklenirken, Fransa'nın öne çıkması ilginç bir durumdur. Bunun sebepleri arasında iki ülke arasındaki diplomatik ortaklık, güçlü ekonomik ilişkiler, akademik iş birliği

ve dil faktörü sayılabilir. Personel hareketliliğinde ise yıllar içinde öne çıkan ülke İspanya olmuştur. Bu ülkeyi Almanya takip ederken, Fransa sıralamada 3. sırada yer almıştır.

- **İzlanda**

İzlanda, öğrenci ve personel hareketliliği açısından düşük bir paya sahip olması nedeniyle Erasmus Programı'nda daha az tercih edilen bir destinasyondur. Bunun en önemli nedenlerinden biri İzlanda'nın coğrafi konumu ve iklimidir. Nitekim bu faktörler İzlanda'nın hareketlilik için tercih edilmesini zorlaştırmaktadır. Ülkenin hareketlilik payı öğrenci alanında %0,2 ve personel alanında %0,4'tür. İzlanda'nın öğrenci hareketliliğinde ilk sırada Almanya yer alırken, Fransa ikinci sırada ve Danimarka üçüncü sırada yer almaktadır. Personel hareketliliği açısından en fazla hareketlilik Polonya ile gerçekleştirilmiştir. En az hareketliliğin gerçekleştirildiği ülkeler ise Kıbrıs, K. Makedonya, Lihtenştayn ve Sırbistan'dır. Bu ülkeler göz önünde bulundurulduğunda İzlanda'nın yakın mesafedeki ülkelerle daha çok hareketlilik gerçekleştirdiği görülmektedir.

- **Letonya**

Letonya'da, Erasmus Programı kapsamında personel hareketliliği öğrenci hareketliliğine göre daha yüksek bir paya sahiptir. Personel hareketliliğinde %1,7'lik payla 21. sırada yer alırken, öğrenci hareketliliğinde ise %0,6'lık payla 26. sırada yer almaktadır. Aynı zamanda Letonya'nın genellikle çevresindeki ülkelerle hareketlilik gerçekleştirdiği görülmektedir. Öğrenci hareketliliğinde en yüksek payı Almanya alırken; Litvanya, İspanya, Fransa da sırasıyla en fazla öğrenci gönderilen ülkeler arasındadır. Personel hareketliliğinde ise Litvanya, Polonya, Almanya ve Estonya en yüksek paya sahip olan ülkelerdir.

- **Estonya**

Estonya, Kuzey Avrupa ülkeleri arasında hareketlilikte düşük bir paya (öğrenci %0,4, personel %1,1) sahiptir. Almanya, Finlandiya, İspanya ve İsveç gibi ülkeler Estonya'ya öğrenci hareketliliği açısından daha fazla katılım sağlamaktadır. Personel hareketliliğinde ise Finlandiya, Almanya, Letonya ve Litvanya öne çıkmaktadır. Estonya'nın hareketliliği üzerinde dil faktörünün önemli bir etkisi vardır. İngilizce, Fince, Almanca ve İsveççe gibi diller Estonya'nın en çok konuşulan dilleri arasındadır ve bu dillere hâkim olan ülkelerle daha fazla hareketlilik gerçekleştirilmektedir.

4. Grup (Doğu Avrupa Ülkeleri)

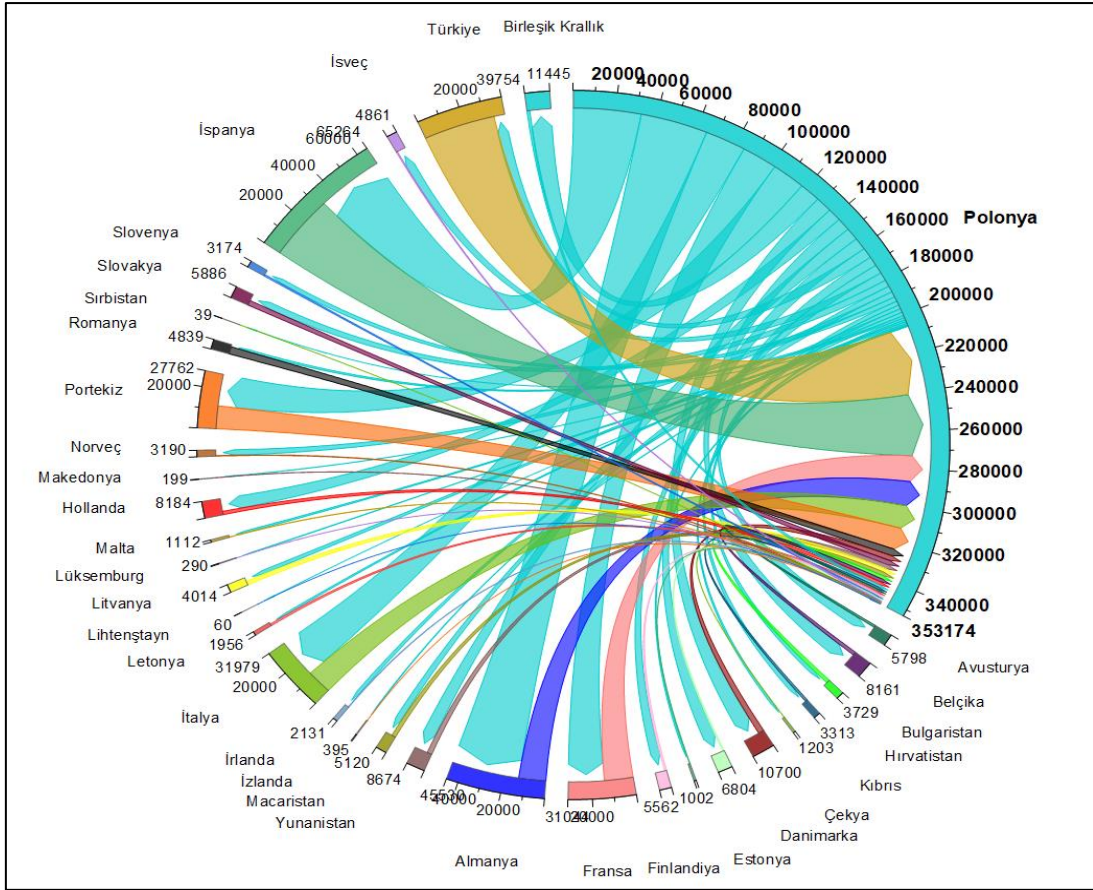
Bu grupta *Bulgaristan, Çekya, Macaristan, Polonya, Romanya ve Slovakya* gibi ülkeler yer almaktadır. Çoğunun 1990'li yılların sonunda Erasmus Programı'na üye olduğu bu ülkelerin, AB'nin genişleme politikasının bir parçası olarak programa dahil edildikleri söylenebilir. Canveren ve Öztürk'ün (2018) çalışmasında belirtildiği gibi, Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte Avrupa siyasetinde ve Doğu Bloku ülkelerinin iç politikalarında yeni bir süreç başlamıştır. Bu süreçte, AB'nin genişleme ve derinleşme politikaları bölgedeki ülkelerin dönüşüm sürecinde önemli bir rol oynamıştır. 1998 ve 2000'li yıllarda, bölgedeki ülkeler için müzakere süreçleri başlatılmış ve sonrasında bu ülkeler AB'ye katılmıştır. Bu durum programın amaçlarından biri olan Avrupalılaşma hedefine ulaşıldığının bir göstergesidir.

Diğer ülke gruplarına kıyasla daha düşük bir GSYİH'ya (2019 verilerine göre %6,1) sahip olan bu ülkeler aynı zamanda toplam hareketlilikte de en düşük paya (%13,7) sahiptir. Buna göre ülkelerin öğrenci hareketliliğindeki payı %32,2, personel hareketliliğindeki payı ise %11,9'dur. Her iki hareketlilikte de en fazla paya sahip ülke ise Polonya'dır. %8,7'lik payla toplam personel hareketliliğinde 3. sırada yer alan Polonya, öğrenci hareketliliğinde ise %4,8'lik payla 6. sırada yer almaktadır. 4. grupta yer alan ülkelerin diğer program ülkeleriyle olan ilişkilerine ve bu ülkelerin hareketlilikte öne çıkan özelliklerine bakıldığında;

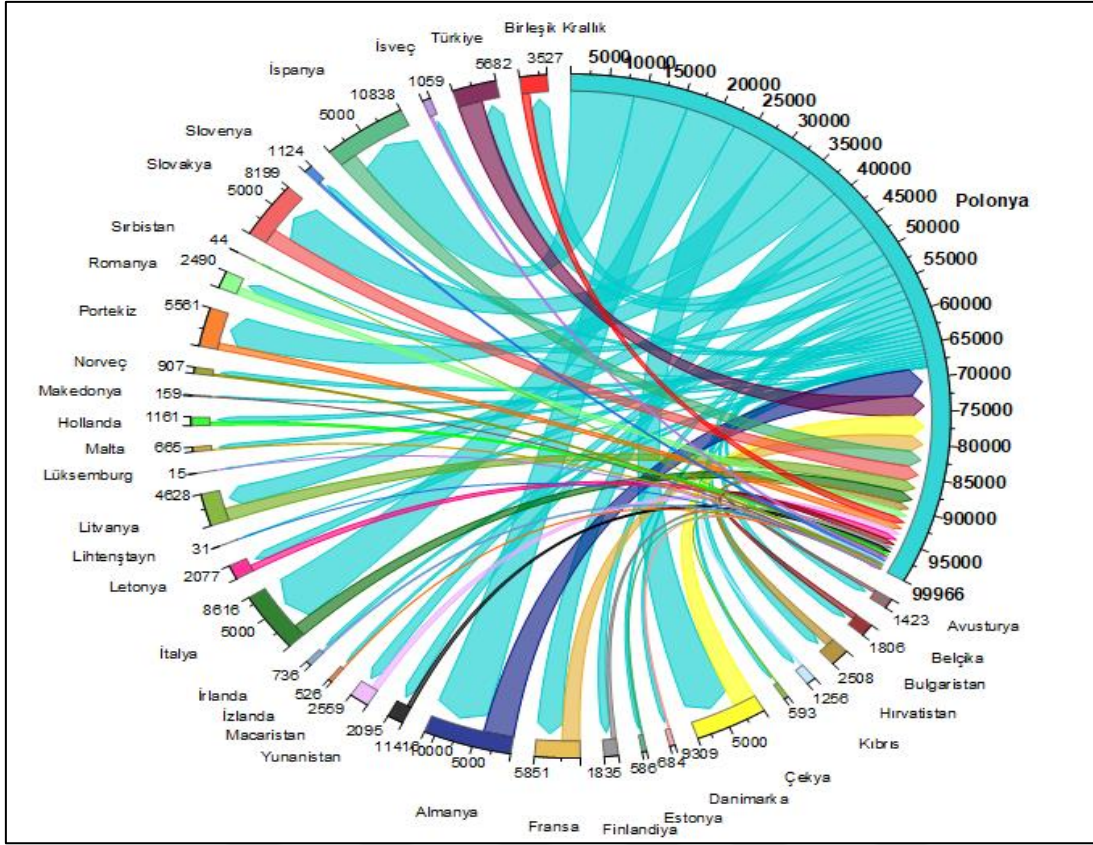
- **Polonya**

Polonya, Erasmus Programı'na katıldığından bu yana önemli bir hareketlilik merkezi haline gelmiştir. Bölgesindeki diğer ülkelerin aksine, Polonya'nın hareketlilik payı oldukça yüksektir. Ülkede hareketliliğin oldukça yüksek olmasında coğrafi konumunun yanı sıra, ülkedeki yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısının (1.430.981) (The Word Bank, 2019) fazla olması da etkili olmuştur. Aynı zamanda hareketliliğe katılmaya uygun kurum sayısının fazla olması ve uzun süredir devam eden göç dalgalarına açıklık geleneği (Kosmaczewska, 2015), yaşam maliyetlerinin düşük olması, program kapsamında sunulan imkanlar (ders seçimi, konaklama), ülkede İngilizce bilme düzeyinin yüksek olması ve eğitim dilinin çoğunlukla İngilizce olması Polonya'yı tercih edilen bir destinasyon haline getirmiştir.

2004-2019 yılları arasındaki toplam öğrenci hareketliliğinde %5,3'lük payla 6. sırada yer alan Polonya, personel hareketliliğinde ise %8,5'lik payla 3. sırada bulunmaktadır. Polonya'nın en fazla öğrenci gönderdiği ülke İspanya'dır. İspanya'yı, Almanya, İtalya, Fransa, Portekiz, Birleşik Krallık gibi ülkeler takip etmektedir. Kabul ettiği ülkelerde de yıllara göre sıralamalar değişse de ilk sırada Türkiye yer almaktadır. İspanya, İtalya, Fransa, Portekiz, Almanya ve Romanya gibi ülkeler hareketlilikte öne çıkan diğer ülkelerdir. En fazla personel gönderilen/kabul edilen ülkeler arasında Almanya, İspanya, Çekya, İtalya, Slovakya, Türkiye ve Fransa bulunmaktadır. Yine bu ülkeler yıllar içinde çok fazla değişim göstermemiştir (Şekil 37,38).



Şekil 37. Polonya'nın öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)



Şekil 38. Polonya'nın personel hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2004-2019)

Polonya'nın Erasmus hareketliliğinde öne çıkan bu ülkelerin kültürel, ekonomik ve dil bağlarına bağlı olarak değiştiği görülmektedir. İspanya'nın Polonya'ya göre öğrenci gönderiminde önde olması, İspanyolcanın Polonya'da öğretilen 2. dil olması ve kültürel yakınlık gibi faktörlere bağlıdır (Koçak ve Çobanoğulları, 2017). Türkiye ile Polonya arasında ise uzun yıllara dayanan kültürel iş birliği ve önemli ekonomik ortaklıkların varlığı (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2022) hareketlilikte çekici faktörler arasındadır. Ancak son zamanlarda, Türkiye'nin bu hareketlilikte daha az aktif olduğu gözlenmektedir.

- **Çekya**

1998 yılında programa dahil olan Çekya, öğrenci hareketliliğinde %2,6'luk payla 11. sırada, personel hareketliliğinde ise %5,1'lik payla 7. sırada yer almaktadır. 2004-2019 yılları arasında Çekya'nın öğrenci hareketliliğinde öne çıkan ülke Almanya olmuştur ve bunu sırasıyla İspanya, Fransa, Portekiz, Birleşik Krallık ve Polonya gibi ülkeler takip etmiştir. Personel hareketliliğinde ise ilk sırada Slovakya yer almaktadır. Polonya, Almanya, İspanya, Fransa ve Birleşik Krallık gibi ülkeler diğer öne çıkan ülkeler arasındadır. Çekya'nın Erasmus hareketliliğinde ülkelerin coğrafi yakınlıklarının etkili bir faktör olduğu

görülmektedir. Bu bağlamda Almanya, Slovakya ve Polonya'nın öne çıkmış olması bu durumun bir sonuçtur. Ayrıca Almancanın Çekya'da en fazla öğretilen ikinci dil olması iki ülke arasında hareketliliğin artmasına katkı sağlamıştır.

- **Romanya**

Erasmus Programı'nda düşük yaşam maliyetiyle öne çıkan Romanya, öğrenci hareketliliğindeki %1,5, personel hareketliliğinde ise %3,9'lük bir paya sahiptir. Yıllar içinde öğrenci hareketliliğindeki payını artıran Romanya, en fazla öğrenciyi sınır komşularından biri olan Macaristan'a göndermektedir. Öğrenci hareketliliğinde öne çıkan diğer ülkeler ise Fransa, İtalya, İspanya ve Almanya'dır. Aynı zamanda bu ülkelerin personel hareketliliğinde de öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu ülkelerin dışında Macaristan ve Polonya Romanya'nın en fazla personel gönderdiği ülkelerdir. Özellikle Fransızca ve Almancanın Romanya'nın eğitim müfredatında yer alması ve Romen dilinin İspanyolca ve İtalyanca diline çok benzemesi bu ülkelerle olan hareketlilikleri kolaylaştırmaktadır.

- **Macaristan**

Macaristan, toplam öğrenci hareketliliği (%1,6) sıralamasında 17. sırada, personel hareketliliği (%3,2) sıralamasında ise 12. sırada yer almaktadır. Macaristan'ın Erasmus hareketliliğinde dil faktörünün önemli bir etkisi bulunmaktadır. Macaristan'da Almancanın Macarcadan sonra en fazla konuşulan dillerden biri olması, Almanya'nın öğrenci hareketliliğinde öne çıkmasına sebep olmuştur. Hareketlilikte öne çıkan diğer ülkeler ise Fransa, İspanya, İtalya ve Romanya'dır.

- **Slovakya**

Slovakya, toplam öğrenci hareketliliğinde %0,8 paya sahiptir ve en fazla hareketlilik gerçekleştirilen ülkeler arasında Çekya, İspanya, Polonya, Almanya ve Fransa yer almaktadır. Personel hareketliliğinde (%2,6) ise Çekya, Polonya ve Macaristan öne çıkmaktadır. Yeşiltaş ve Erdem'in (2021) araştırmasında belirtildiği gibi, "Visegrad Grubu" adı verilen bu ülkeler, AB ile yaşadıkları sorunlu dönemde kendi aralarında iş birlikleri geliştirmişlerdir. Bu iş birliklerinden biri de Erasmus Programı'dır. Bu durum, farklı kaynak ve hedef ülkeler arasındaki siyasi bağlantılarının Erasmus hareketliliği üzerindeki etkisine bir örnektir.

- **Bulgaristan**

Bulgaristan'ın hareketlilikteki konumu yıllar içinde (2004-2019) önemli bir değişim göstermemiştir. %0,6'lık payla öğrenci hareketliliğinde 25. sırada bulunurken, personel hareketliliğindeki payı ise %2'dir (19. sırada). En fazla öğrenci hareketliliği gerçekleştirdiği ülkelerin başında Almanya gelmektedir ve bunu İspanya, Polonya, Fransa, İtalya gibi ülkeler takip etmektedir. Almanya'nın ilk sırada yer almasında iki ülke arasındaki tarihsel ilişkilerin varlığı bu hareketlilikte öncü bir faktördür. Grigороva ve Halıcı'ya (2013) göre, son yıllarda Bulgar öğrenciler arasında Almanya'da yükseköğrenim görmek moda haline gelmiştir. Bulgaristan'ın AB'ye üye olmasıyla (2007) vizesiz seyahat hakkı kazanması ve Almanya'daki iş fırsatlarının varlığı, Bulgar öğrenciler için Almanya'yı cazip bir seçenek haline getirmektedir. Bulgaristan'da İngilizceden sonra en fazla öğretilen dilin Almanca olması (Bulgaristan Konsoloslugu, 2023) da bu eğilimi desteklemektedir. Aynı zamanda Türkiye Bulgaristan'ın öğrenci hareketliliğinde oldukça önemli bir ülkedir. Türkiye'nin coğrafi yakınlığı, iki ülke arasındaki kültürel ve tarihsel bağlar hareketlilikte etkili faktörler arasındadır. Personel hareketliliğine bakıldığında Doğu Avrupa ülkeleri (Polonya ve Romanya), Almanya, Fransa ve Türkiye öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, ülkeler arasındaki Erasmus hareketliliği değerlendirildiğinde öne sürmüş *“ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi, tarihsel, dini ve kültürel bağlar, dil ortaklığı, tarihsel önyargılar, coğrafi mesafe gibi yapısal unsurlar Erasmus hareketliliğinin başlamasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır.”* hipotezimiz doğrulanmıştır. Fakat, programın ilk yıllarıyla karşılaştırıldığında bazı yapısal unsurların etkisi küreselleşme süreciyle birlikte azalmıştır. Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, son yıllarda ülkeler arasındaki mesafeler daha az önemli hale gelmiştir. Bu gelişmeler sayesinde, önceden coğrafi yakınlığın büyük bir etkisi olduğu alanlarda bile artık mesafelerin önemi azalmıştır. Bu durum, dil ve ekonomik faktörlerin daha önemli hale gelmesine neden olmuştur.

Tezin bu bölümü, Türkiye üniversitelerinin Erasmus'a katılımını belirleyen faktörleri analiz etmeden önce Türkiye'nin programdaki konumunu ve etkisini ortaya koyarak büyük resmi görülebilmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, Türkiye'nin Erasmus Programı'ndaki performansını ve uluslararası öğrenci hareketliliğine olan katkısını değerlendirmek için bir sonraki bölümün temelini oluşturması bakımından da önemlidir.

ALTINCI BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ERASMUS PROGRAMI'NIN GELİŞİM SÜRECİ

6.1. Türkiye'nin Erasmus Programı'na Katılım Sürecinin Değerlendirilmesi

Türkiye'nin Erasmus Programı'na katılım süreci AB'ye üyeliği ve AB eğitim politikalarına entegrasyon süreciyle yakından bağlantılıdır. Dolayısıyla konuyu AB üyeliğine dahil olma sürecinden başlatmak konunun daha iyi anlaşılabilmesi adına oldukça önemlidir.

AB'ye üye olmak, Türkiye'nin uzun yıllardır gerçekleştirmeye çalıştığı bir ideali olmuş ve bu idealin gerçekleştirilmesi noktasında hukuki, ekonomik ve siyasi dinamiklerin etkisiyle birçok kritik süreç yaşanmıştır. Türkiye, ilk olarak 1957 yılında AB üyeliği için başvuruda bulunmuş ve 1963 yılında imzalanan Ankara Anlaşması'yla Türkiye ve AB ilişkileri yasal bir zemine oturtulmuştur. 1987 yılında üyelik için yeniden başvuru yapılsa da olumlu sonuçlanmamış ve ret yanıtı verilmiştir. Yaklaşık 12 yıl sonra Helsinki Zirvesi'nde (1999) Türkiye'nin tam üyelik adaylığı kabul edilerek müzakerelerin başlatılması kararlaştırılmıştır. Bu süreçle birlikte Türkiye, Avrupa Topluluk Programları'na katılım hakkı kazanmıştır (Çikot Çelik, 2017). Zirve sonrasında, müzakerelerin yeniden başlatılabilmesi için siyasi kriterleri yerine getirme şartı öne sürülmüş ve bu doğrultuda birçok düzenleme yapılmıştır. Bu süreçte, önemli bir dönüm noktası olan Brüksel Zirvesi'nde (2004) Türkiye'nin Kopenhag siyasi kriterlerini yerine getirdiği belirtilerek, müzakereler 2005'te tekrar başlatılmıştır (Çevlikli Fandaj, 2017). Ayrıca, Türkiye ve Avrupa Komisyonu arasında imzalanan "*AB ve Türkiye'nin Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılımı Hakkında Mutabakat Zaptı*" bu dönemde kabul edilmiştir. Bu mutabakat zaptının yürürlüğe girmesiyle birlikte, Sokrates Programı'nın ikinci evresi, Leonardo Da Vinci Programı, Gençlik Programı ve Erasmus Programı Türkiye'de uygulanmaya başlanmıştır.

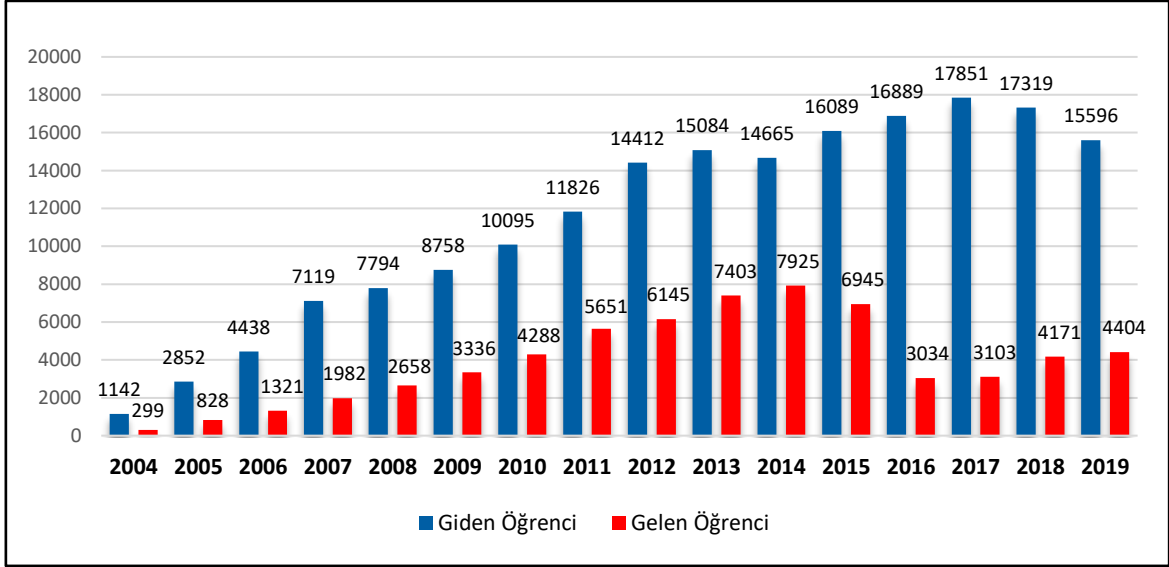
Türkiye, Erasmus Programı'na 2003 yılında pilot uygulamalarla başlamıştır. Bu kapsamda 15 üniversite belirlenmiş ve her üniversiteden 3 bölüm seçilerek toplamda 125 öğrenci Avrupa'ya gönderilirken, farklı Avrupa ülkelerinden 17 öğrenci de Türkiye'ye gelmiştir. Türkiye'nin resmi olarak 2004 yılında programa katılımıyla birlikte bu rakamlar artış göstermiş ve toplamda 1441 (giden öğrenci 1142/gelen öğrenci 299) öğrenci

hareketliliğinden yararlanmıştır. Bu dönemde Türkiye'nin öğrenci hareketliliğindeki payı %0,5'tir ve 31 program ülkesi arasında 21. sırada yer almıştır. 2004 yılında Türkiye'de 65 üniversite Erasmus Beyannamesi'ne sahipken, bu üniversitelerin toplam öğrenci sayısı 1 219 467'dir. Erasmus öğrencileri ise bu sayının sadece %0,09'unu oluşturmaktadır. Türkiye'nin 21. sırada yer aldığı sıralamada İspanya (%16,1), Fransa (%14,6), Almanya (%13,8), İtalya (%10,3) ve Birleşik Krallık (%8,2) öne çıkan ülkelerdir (Ulusal Ajans, 2006) (Şekil 40).

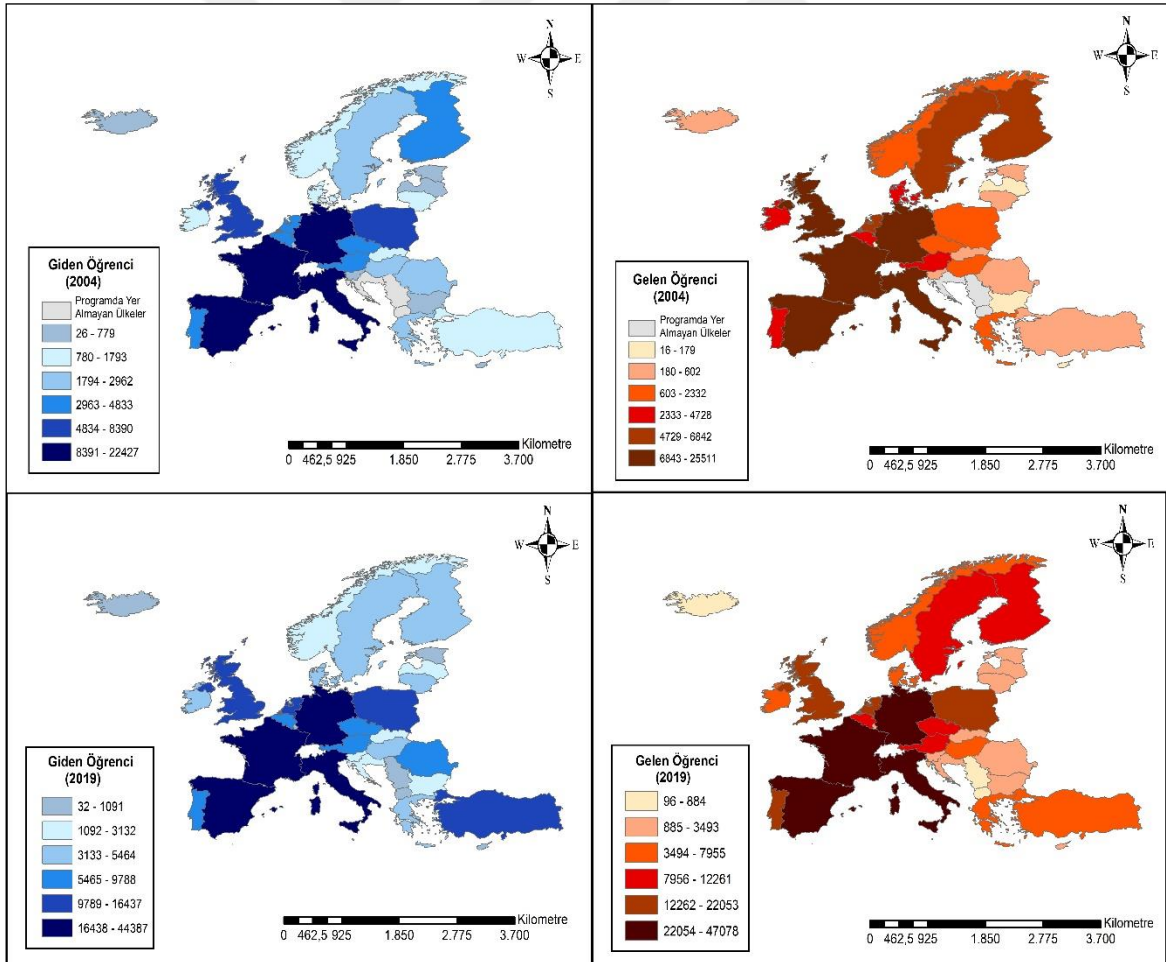
Ulusal Ajansın raporlarına göre, 2004 yılında Türkiye'nin en fazla öğrenci gönderdiği⁹ ülkeler Almanya (326), Hollanda (135), Fransa (104), İtalya (83) ve Polonya (72)'dir. Türkiye öğrenci hareketliliğinin %63'ünü bu ülkelerle gerçekleştirirken, en az hareketliliği İrlanda (5), Litvanya (4) ve Kıbrıs (1) ile gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu dönemde Bulgaristan, Romanya, İzlanda, Norveç, Malta, Lihtenştayn, Lüksemburg, Letonya ve Estonya gibi ülkelere hiç öğrenci gönderilmemiştir.

Türkiye'de, yıllar içinde hareketliliğe olan talep artsa da ekonomik, toplumsal ve siyasi faktörler programa olan katılımı etkilemiştir. Özellikle giden/gelen öğrenci sayılarında dengesizlik mevcuttur ve giden öğrenci sayısı her zaman gelen öğrenci sayısından daha fazladır. Giden öğrenci sayılarındaki değişim, yıllar içinde daha istikrarlı bir seyir izlerken, pandemi süreci ve ekonomik krizin etkisiyle son yıllarda azalmıştır. Gelen öğrenci hareketliliğinde ise 2016 yılına kadar artış gözlenmiş, ancak sonrasında önemli bir azalma yaşanmıştır. Çalışkan'a göre (2017) bu azalmada siyasi istikrarsızlık ve terör saldırıları gibi faktörlerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, 2016 yılında olağanüstü hâl uygulamalarının da bu azalmada etkili olduğu tahmin edilmektedir. 2016 yılından sonra oluşan toparlanma süreci rakamlara da yansımış ve 2019 yılında gelen öğrenci sayıları artmıştır (Şekil 39).

⁹ Ulusal Ajans tarafından 2004-2005 Socrates/Erasmus Programı Değişim İstatistikleri raporunda sadece program ülkelerinden Türkiye'ye gönderilen öğrenci sayıları yer almaktadır. Bu sebeple metin içerisinde gelen öğrenci sayılarına yer verilememiştir.

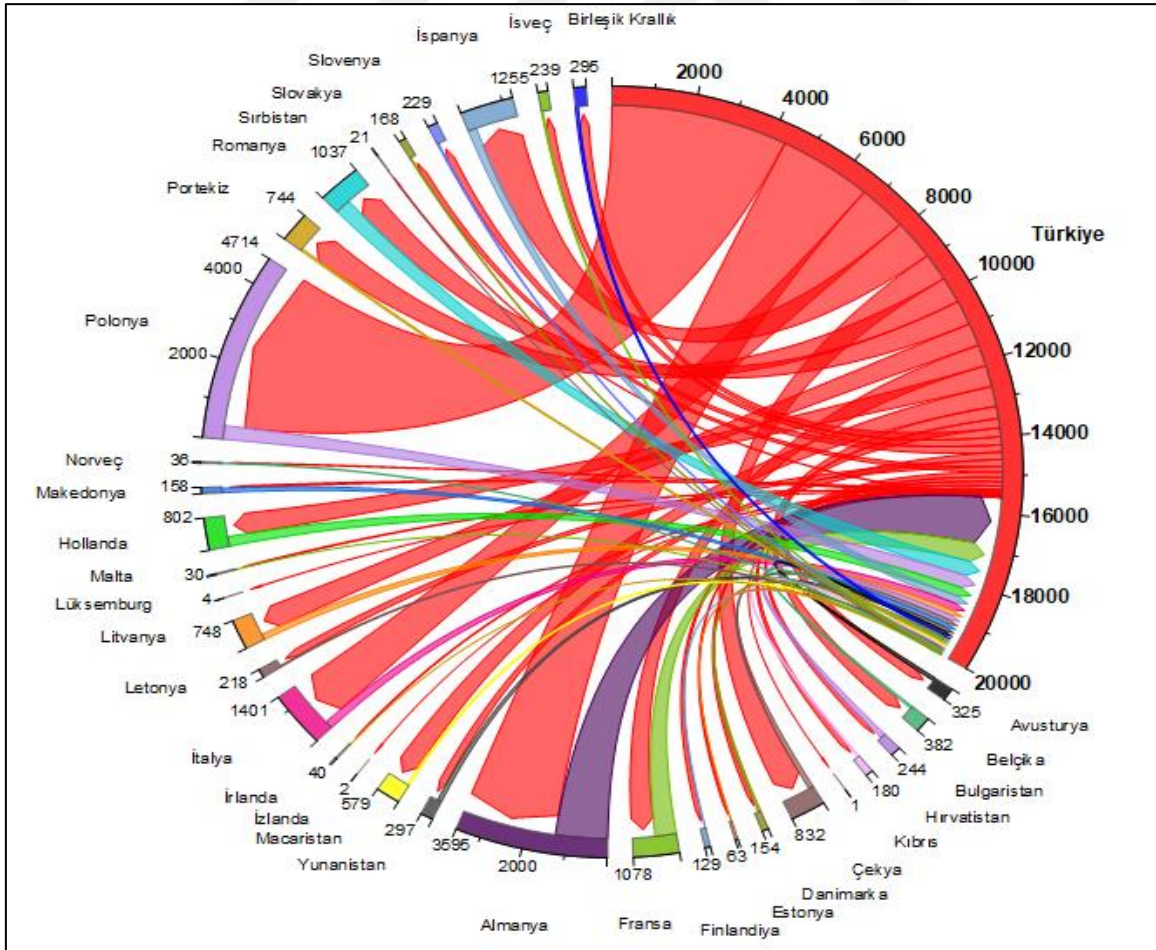


Şekil 39. Türkiye’de Erasmus öğrenci hareketliliğinin yıllara göre dağılımı (2004-2019)
Kaynak: Ulusal Ajans verileri (2004-2013) ve Avrupa Komisyonu raporlarından (2014-2019) üretilmiştir.



Şekil 40. Gelen/giden öğrenci sayılarının ülkelere göre dağılımı (2004-2019)
Kaynak: Ulusal Ajans verileri (2006) ve Avrupa Komisyonu raporlarından (2020) üretilmiştir.

2019 yılında Türkiye'nin öğrenci hareketliliğindeki payı da artmıştır. 2004 yılında %0,5'lik payla 21. sırada yer alan Türkiye, 2019 yılında bu payı %3,1'e yükselterek 10. sıraya yerleşmiştir (Ulusal Ajans, 2006; Avrupa Komisyonu, 2020). 2019'da Türkiye'de Erasmus Beyannamesi'ne sahip 188 üniversite bulunmaktadır ve bu üniversitelerin toplam öğrenci sayısı 3 740 332'dir. Erasmus öğrencileri ise bu sayının %0,4'ünü oluşturmaktadır. 2019 yılında Türkiye'nin en fazla öğrenci gönderdiği ülkeler arasında Polonya (4 357), Almanya (2 316), İtalya (1 205), İspanya (1049), Çekya (717) gibi ülkeler yer almaktadır. 2004 yılıyla karşılaştırıldığında bazı ülkeler (Almanya, Polonya, İtalya) benzer olsa da son yıllarda özellikle Doğu Avrupa ülkeleriyle daha fazla hareketlilik gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde en az öğrenci Lüksemburg (4), İzlanda (2) ve Kıbrıs'a (1) gönderilirken, Lihtenştayn'a hiç öğrenci gönderilmemiştir. Avrupa Komisyonu verilerine göre 2019 yılında ülkemize en fazla öğrenci gönderen ülkeler ise sırasıyla Almanya (1 279), Fransa (518), Romanya (397), Polonya (357), Hollanda'dır (247). Yıllar içinde sıralamada değişimler yaşansa da Türkiye'nin öğrenci gönderdiği ülkelerle Türkiye'ye öğrenci gönderen ülkelerin benzer olduğu görülmektedir (Şekil 41).



Şekil 41. Türkiye'nin öğrenci hareketliliğinin grafiksel gösterimi (2019)

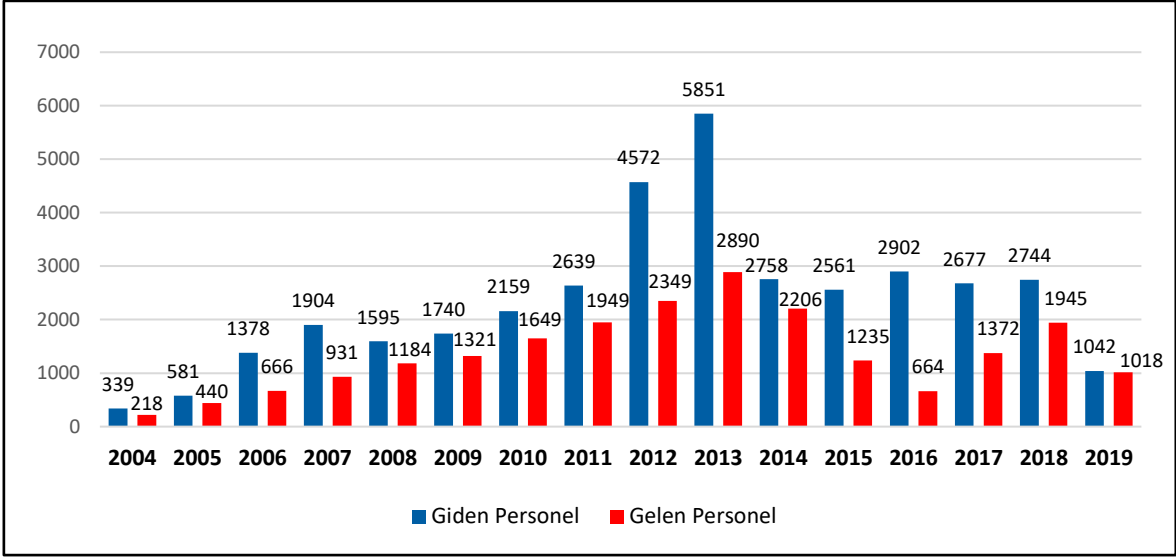
Yıllar içinde Türkiye'nin personel hareketliliğinde yaşanan değişimlere bakıldığında ise 2004 yılında toplamda 557 (giden 339/gelen 218) öğretim elemanı¹⁰ hareketlilikten yararlanmışır. Bu yılda Türkiye, öğretim elemanı hareketliliğinde %1,3'lük payla 31 program ülkesi arasında 21. sırada yer almıştır. 2004 yılında programda yer alan 65 üniversitenin toplam öğretim elemanı sayısı 72 471 iken, sadece %0,4'ü Erasmus hareketliliğinden yararlanmışır.

Ayrıca, 2004 yılında personel hareketliliğinde en fazla paya sahip olan ülkeler arasında Almanya %12,5 payla ilk sırada yer alırken, onu sırasıyla Fransa (%10,5), İspanya (%9,4), İtalya (%7,2), Birleşik Krallık (%6,4) ve Polonya (%5,7) takip etmektedir (Şekil 41). Bu dönemde Türkiye, en fazla öğretim elemanını Almanya (99), Çekya (35), İtalya (25), Belçika (24) ve Yunanistan'a (21) göndermiştir. Diğer taraftan, Norveç, İzlanda, İrlanda, Malta, Bulgaristan, Romanya, Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg ve Lihtenştayn gibi ülkelerle hiçbir öğretim elemanı hareketliliği gerçekleştirilmemiştir (Ulusal Ajans, 2006).

Türkiye'nin personel hareketliliği yıllar içinde istikrarlı bir değişim göstermezken giden personel sayısı her zaman gelen personel sayısından daha fazla olmuştur. Öğrenci hareketliliğinde olduğu gibi personel hareketliliği de dönemin koşullarından etkilenmiş ve 2016 yılında Türkiye'nin siyasi konjonktüründeki sorunlar, Türkiye'ye gelen personel sayısını olumsuz etkilemiştir. 2016 yılından sonra gelen personel sayısı artarken, 2019 yılında hem gelen hem de giden personel sayıları azalmıştır (Şekil 42).

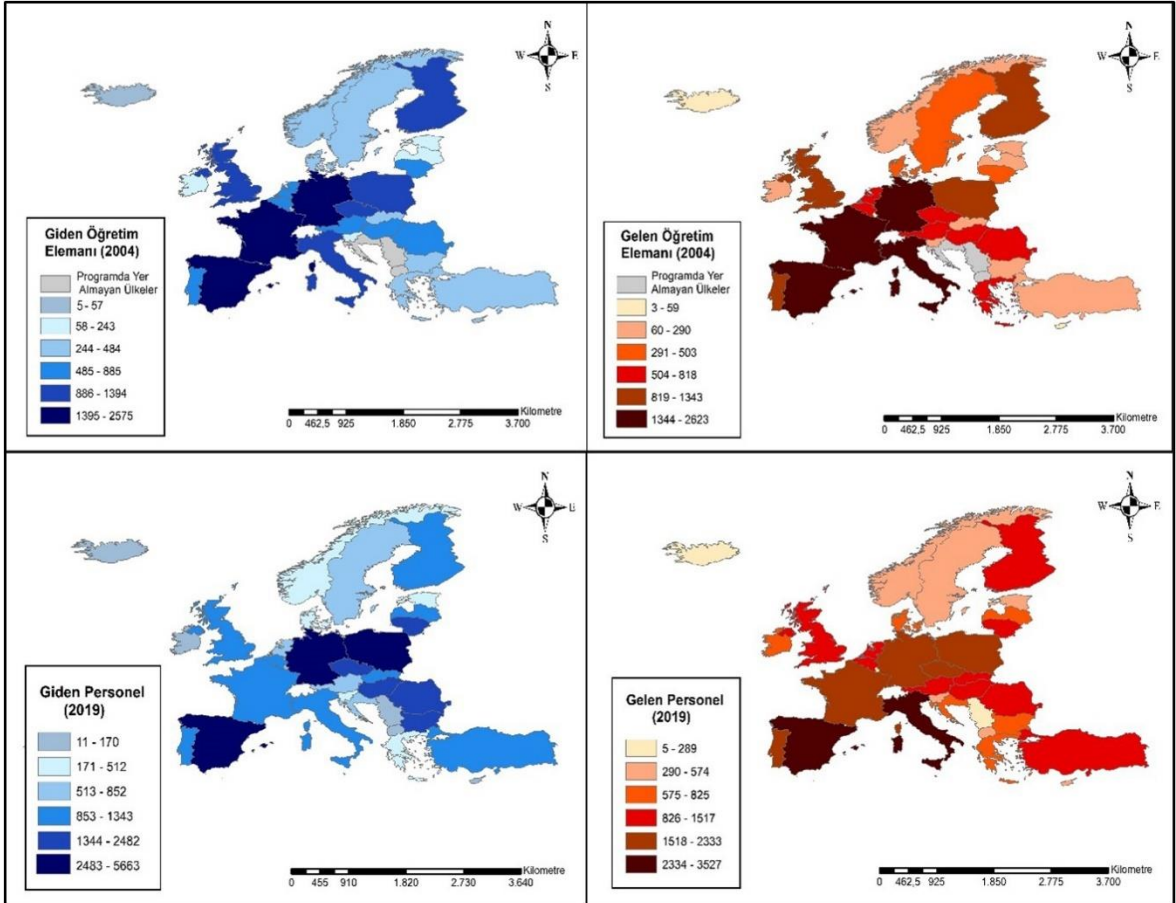
2019 yılında personel sayılarında azalma olmasına rağmen, Türkiye'nin personel hareketliliğindeki payı artmıştır. 2004 yılında %1,3 payla 21. sırada yer alan Türkiye, 2019 yılında %2,7 payıyla 16. sıraya yükselmiştir (Şekil 43).

¹⁰ Ulusal Ajans tarafından 2004-2005 Socrates/Erasmus Programı Değişim İstatistikleri raporunda öğretim elemanı hareketliliği olarak belirtildiği için metnin bu kısmında bu şekilde ifade edilmiştir. Fakat 2014-2019 yılı Avrupa Komisyonu raporlarında personel hareketliliği ifadesi kullanılmaya başlandığı için ilgili yerlerde personel hareketliliği ifadesine yer verilmiştir.



Şekil 42. Türkiye’de Erasmus personel hareketliliğinin yıllara göre dağılımı (2004-2019)

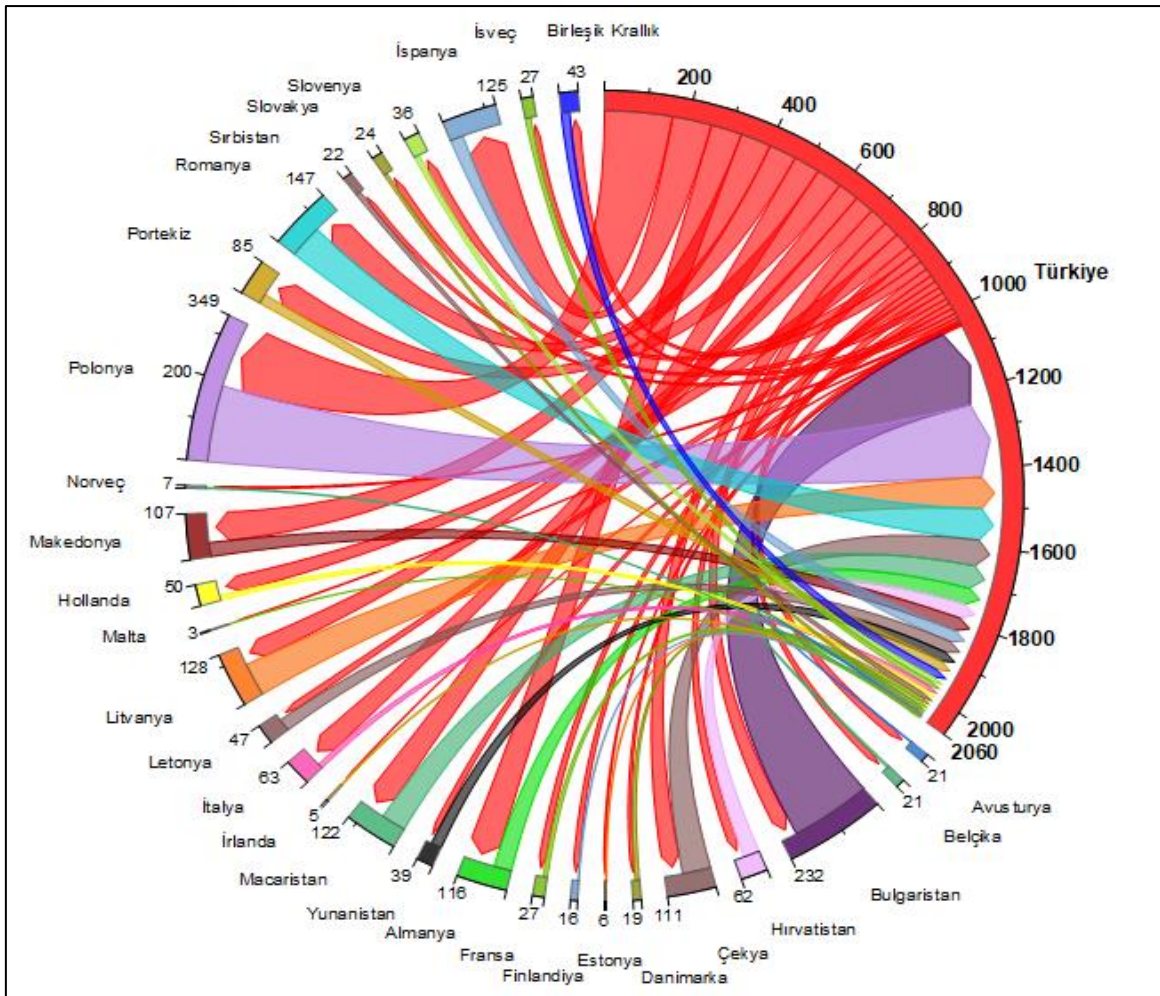
Kaynak: Ulusal Ajans verileri (2004-2013) ve Avrupa Komisyonu raporlarından (2014-2019) üretilmiştir.



Şekil 43. Gelen/giden personel sayılarının ülkelere göre dağılımı (2004-2019)

Kaynak: Ulusal Ajans verileri (2006) ve Avrupa Komisyonu raporlarından (2020) üretilmiştir.

Avrupa Komisyonu'nun 2019 verilerine göre Türkiye'nin en fazla *personel gönderdiği* ülkeler arasında Polonya (161), İspanya (94), Almanya (74), K. Makedonya (73) ve Romanya (66) bulunmaktadır. Türkiye'ye en fazla *personel gönderen* ülkeler ise Bulgaristan (193), Polonya (188), Romanya (81), Litvanya (81) ve Çekya'dır (67). Yine Doğu Avrupa ülkelerinin hâkim olduğu bu sıralamada Türkiye, özellikle Balkan ülkelerden gelen katılımcılar için daha cazip konumdadır. Bu hareketlilikte ülkeler arasındaki ilişkilerin, coğrafi mesafenin, kültürel yakınlığın vb. etkenlerin belirleyici olduğu görülmektedir. Türkiye Norveç, Estonya, İrlanda ve Malta gibi ülkelerle oldukça sınırlı sayıda personel hareketliliği gerçekleştirilirken, Lüksemburg, İzlanda, Kıbrıs ve Lihtenştayn gibi ülkelerle ise hiç hareketlilik gerçekleştirilmemiştir (Şekil 44).



sonra ise, Türkiye'nin programa katıldığı yıldan itibaren 15 yıllık süreçte (2004-2019) toplam öğrenci ve personel hareketliliğindeki değişimler ele alınmıştır. Bu sayede hareketliliğin genel paterni belirlenerek, uzun vadede hangi mekânların öne çıktığı veya geri planda kaldığı tespit edilmiştir.

2004-2019 yılları arasında Türkiye'nin en fazla öğrenci gönderdiği ülke Polonya'dır (%20,6). Polonya'yı sırasıyla Almanya (%17,3), İtalya (%8,3), İspanya (%7), Çekya (%4,8), Hollanda (%4,5), Fransa (%4,5), Portekiz (%4,1), Macaristan (%3,5) ve Litvanya (%3,3) takip etmektedir. Bu ülkeler gönderilen öğrenci hareketliliğinin yaklaşık %80'ini (77,9) oluşturmaktadır. Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen ülkeler arasında ise %28,7'lik payla Almanya ilk sırada yer almaktadır. Onu Fransa (%10), Polonya (%9,5) Hollanda (%7,7), İtalya (%5,6), Romanya (%5), İspanya (%4,4) Litvanya (%4,2), Çekya (%3,4) ve Belçika (%2,5) izlemektedir. Aynı zamanda bu ülkeler kabul edilen öğrenci hareketliliğinin %81'ini oluşturmaktadır. Bu noktada sorulacak önemli sorulardan biri Türkiye'nin öğrenci hareketliliğinde bu ülkeler neden öne çıkmaktadır?

Buna göre Polonya'nın, Türkiye'nin öğrenci hareketliliğinde öne çıkmasında birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Öncelikle, Avrupa ülkeleri arasında genç nüfusun yüksek olduğu ülkelere biri olması, eğitim dilinin büyük oranda İngilizce olması, eğitim maliyetlerinin birçok program ülkesine göre düşük olması, Polonya'da hareketliliğe uygun kurum sayısının fazlalığı, uzun yıllara dayanan göç hareketleriyle birlikte farklı kültürlerden gelen katılımcılara hoşgörülü ve kabul edici bir ortam sunulması Türk öğrenciler için Polonya'yı daha cazip hale getirmektedir (Kosmaczewska, 2015). Aynı zamanda Karlı ve Özel'in (2020) belirttiği gibi, öğrencilerin ülke tercihlerinde yaşam maliyetleri ve kullanılan para birimi gibi faktörler de etkili olmaktadır. Buna göre Polonya'nın para birimi zlotinin Türk lirasına yakın olması (1 zloti=4,39 Türk lirası) da öğrencilerin tercihlerinde etkili olmaktadır. Ayrıca bu tez kapsamında üniversitelerin Erasmus koordinatörleriyle yapılan görüşmelerde, Polonya'daki yükseköğretim kurumlarının Türkiye'deki üniversitelerle iş birliğine oldukça olumlu yaklaştıkları ve bu durumun iki ülke arasındaki hareketliliği kolaylaştırdığı belirtilmiştir.

Türkiye'nin öğrenci hareketliliğinde öne çıkan ülkelere biri de Almanya'dır. Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkilerin köklü tarihi, ekonomik, askeri, kültürel ve

bilimsel boyutları nedeniyle öğrenci hareketliliği de bu ilişkilerin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk ve Çınar'ın (2013) çalışmasına göre, 2000'li yıllarda iki ülke arasında ortak/çift diploma verilmesi ve Türkiye'nin Erasmus Programı'na dahil olmasıyla bu iş birlikleri artmıştır. Ayrıca Türklerin Almanya'daki varlığı, iki ülke arasındaki Erasmus hareketliliğini tetikleyen sebeplerden biridir. Almanya-Türkiye arasındaki göç dalgası, 1960'ların başından itibaren başlayarak sonrasında kalıcı yerleşmelere dönüşmüştür. Sirkeci ve Yüceşahin'in (2014) çalışmasına göre, Almanya'da yaklaşık 2 milyon Türk kökenli vatandaş yaşamaktadır ve bunların en az yarısı Alman vatandaşlığına geçmiştir. Bu nedenle, Almanya ve Türkiye arasında kişisel ve sosyal bağlar oldukça güçlüdür. Bu bağlar, özellikle Almanya ve Hollanda'dan gelen Erasmus öğrencileri arasında Türk kökenli ailelerin çocuklarının bulunması şeklinde kendini göstermektedir (Çalışkan, 2017). Aynı zamanda Türkiye'deki birçok üniversitenin Erasmus anlaşmalarında Almanya ilk sıralarda yer almaktadır. Örneğin, Ankara Üniversitesi'nin 687 güncel anlaşması bulunurken, en fazla anlaşma Almanya (127) ile gerçekleştirilmiştir (Ankara Üniversitesi AB Eğitim Programları Koordinatörlüğü, 2022).

Türkiye'nin en fazla öğrenci hareketliliği gerçekleştirdiği ülkelerden bir diğeri de *İtalya*'dır. İki ülke arasındaki göç deneyimi, Erasmus hareketliliği için kolaylaştırıcı bir etki yaratmaktadır. Purkis ve Güngör (2015) çalışmasına göre, Türkiye'den İtalya'ya olan göç dalgası 1990'ların sonlarında başlamıştır. Bu süreçte neoliberal politikaların olumsuz sonuçları ve ekonomik krizin ortaya çıkması bu göçün başlıca sebepleri arasındadır (Purkis ve Güngör, 2015). Yine bu dönemde İtalya'nın Kürt meselesinde önemli aktörlerden biri olması, Avrupa ülkelerine geçmek için kullanılan bir köprü olarak kullanılması ve ülkede yaşayan Türk kökenli göçmen sayısının da yüksek olması iki ülke arasındaki göç sürecini daha aktif hale getirmiştir. İtalya Ulusal İstatistik Kurumu'nun (ISTAT, 2018) verilerine göre İtalya'da yaşayan Türk kökenli göçmen sayısı 19 500'dur ve bu sayıya Türkiye pasaportundan vazgeçenler dahil edilmemiştir. Dolayısıyla İtalya'da daha fazla Türk kökenli göçmenin var olduğu düşünülmektedir (İnce Beqo, 2019:76). İtalya'nın, Türk öğrencilerin Erasmus hareketliliği için cazip bir destinasyon haline gelmesinde bu göç deneyiminin yanı sıra başka faktörler de etkili olmuştur. Örneğin, İtalyancanın dünyada en fazla konuşulan dillerden biri olması, İtalya'nın hareketlilikte önde gelen bir ülke olması ve Türkiye ile benzer bir iklimde yer alması öğrencilerin tercihlerinde etkili olmaktadır.

Fransa, Türkiye'nin en fazla öğrenci hareketlilik gerçekleştirdiği ülkeler arasında yer alırken, aynı zamanda Türkiye kökenli göçmen nüfusunun yoğun olduğu Avrupa ülkelerinden biridir. Fransa ve Türkiye arasında 1960'lı yıllarda imzalanan anlaşmalar sayesinde Avrupa'ya göç eden işçiler, bugün iki ülke arasındaki göç sürecinin önemli dinamiklerinden biridir. Fransızcanın dünya çapında çok konuşulan dillerden biri olması, Fransa'daki yükseköğretim kurumlarının kalitesi, çeşitli kültürel, tarihi ve turistik cazibe merkezlerine sahip olması gibi faktörler de hareketlilikte Fransa'yı öne çıkaran diğer sebepler arasındadır.

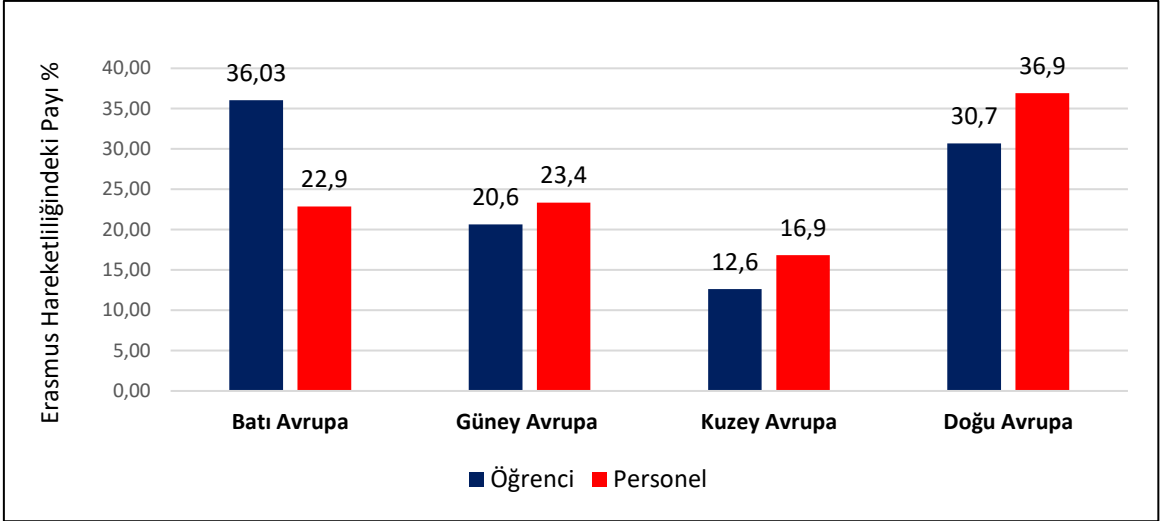
Hollanda, 2014-2019 yılları arasında Türkiye'nin en yoğun öğrenci hareketliliği gerçekleştirdiği ülkelerden biridir. 1960'lı yıllarda misafir işçi olarak başlayan bu göç süreci sonrasında uzun vadeli göçe dönüşerek iki ülke arasındaki kültürel bağların oluşmasına katkı sağlamıştır. Aynı zamanda dil faktörü, öğrenci hareketliliğinde önemli bir etkidir ve Hollanda, İngilizce konuşma oranının yüksek olması sebebiyle öğrenciler için cazip bir seçenek olabilir. Özellikle Brexit sonrasında Birleşik Krallık'ın Erasmus'tan ayrılmasıyla birlikte, Hollanda gibi (Belçika vb.) İngilizcenin yoğun olarak kullanıldığı ülkelerin hareketlilikteki paylarının artacağı öngörülmektedir (Özey ve Özözen Kahraman, 2022).

Yıllar içinde Türkiye'den *gönderilen öğrencilerin* bölümlerine göre dağılımı incelendiğinde, 2004 yılında en fazla öğrenci gönderilen bölümler İşletme Yönetimi (223), Sosyal Bilimler (181), Mühendislik Teknolojileri (179), Tıp Bilimi (76) ve Ziraat Bilimi (73)'dir. Ancak son yıllarda öğrencilerin tercihleri değişmiş ve 2019 yılında en çok tercih edilen bölüm Mühendislik ve Mühendislik İşleri (Engineering and Engineering Trades) (1310) olmuştur. Bunu Siyasal Bilimler ve Yurttaşlık (Political Sciences and Civics) (1176), İşletme ve Yönetim (Management and Administration) (734), Dil Bilimi (Literature and Linguistics) (707) ve Ekonomi (705) gibi bölümler takip etmektedir (Ulusal Ajans, 2022). Özellikle son yıllarda uygulamalı bilimlerdeki gelişmelerle birlikte hareketlilikte de mühendislik bölümleri daha çok öne çıkmıştır. *Gelen öğrencilerin* bölümlere dağılımında ise Ulusal Ajans'ın 2014-2020 yılları arasındaki toplam verileri kullanılmıştır ve en fazla öğrenci kabul edilen bölümler İşletme ve Yönetim (4327), Siyasal Bilimler ve Yurttaşlık (2773), Hukuk (1629), Ekonomi (1587) ve Tıptır (1565) (Ulusal Ajans, 2014-2019).

Personel hareketliliği, öğrenci hareketliliğine kıyasla daha farklı dinamiklere sahip olsa da her iki hareketlilik türünde de öne çıkan ülkeler oldukça benzerdir. Türkiye'nin 2004-2019 yılları arasında en çok *personel gönderdiği* ilk 10 ülke sırasıyla Polonya (%13,5), Almanya (%12,2), İtalya (%9), İspanya (%7,4), Çekya (%5,9), Romanya (%4,9), Macaristan (%4,9), Litvanya (%4,7), Portekiz (%4,6), ve Birleşik Krallık'tır (%3,8). Bu ülkeler gönderilen personel hareketliliğinin %71'ini oluşturmaktadır. Türkiye'ye *personel gönderen* ilk 10 ülke ise Polonya (%16,6), Almanya (%10,4), Romanya (%8,3), Çekya (%7,3), Bulgaristan (%7,1) Litvanya (%6,3), Fransa (%4,4), İtalya (%4,3), İspanya (%4,1) ve Macaristan (%3,7) olarak sıralanmaktadır. Yine bu ülkeler kabul edilen personel hareketliliğinin %72,4'ünü oluşturmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2004-2019).

Bu ülkelerin personel hareketliliğinde öne çıkmasında tarihsel, kültürel, siyasi ve ekonomik bağların yanı sıra eğitim ve yaşam maliyetlerinin diğer ülkelere göre daha düşük olması gibi faktörler de etkilidir. Örneğin, Romanya'nın personel hareketliliğinde öne çıkmaya başlamasında ekonomik bağların oldukça önemli bir etkisi bulunmaktadır. Nitekim Romanya, Türkiye'nin en büyük ticaret ortaklarından biridir. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı'na göre, Romanya, bölgedeki Türk yatırımcılar için 7,5 milyar dolara yakın yatırım sermayesiyle önemli bir merkezdir. Günümüzde Romanya'da kayıtlı 16 binden fazla Türk firması bulunmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2022).

Yine ülkelerin para birimlerinin ortak ya da yakın değerlerde olmasının hareketlilik için önemli bir dinamik oluşturduğuna daha önce de değinmiştik. Buna göre, Rumen leyinin (1 Rumen leyi =3,76 TL) ve Çek korunasının (1 Çek korunası = 0,87 TL) değerinin Türk lirasına yakın olması Türkiye ve bu ülkeler arasındaki hareketlilikte tetikleyici bir faktördür.



Şekil 45. 2004-2019 yılları arasında Türkiye'nin hareketlilik gerçekleştirdiği ülke grupları

Genel olarak değerlendirildiğinde, 2004-2019 yılları arasında öğrenci hareketliliğinde Batı ve Doğu Avrupa ülkeleri öne çıkarken, personel hareketliliğinde ise Doğu Avrupa ülkeleri öne çıkmaktadır. Hem öğrenci hem de personel hareketliliğinde en az hareketliliğin gerçekleştirildiği grup ise Kuzey Avrupa ülkeleridir (Şekil 45). Bu durumun nedenleri arasında Kuzey Avrupa ülkeleriyle imzalanan ikili anlaşma sayısının az olmasının yanı sıra coğrafi mesafe faktörünün de olumsuz etkisi bulunmaktadır. Rodriguez Gonzalez vd. (2011) de belirtildiği gibi, mesafe faktörü hareketlilikte belirleyici bir etkidir ve öğrencilerin seyahat masrafları gibi maliyet değişkenleri ile yüzleşmeleri gerekmektedir. Bu durumun Kuzey Avrupa ülkelerinin hareketlilik açısından dezavantajlı durumda olmalarına neden olmuştur. Ayrıca mesafe ve iklimin kısıtlayıcı etkisi sebebiyle de Türkiye'nin Erasmus hareketliliğinde İzlanda son sıralarda yer almaktadır.

Her ne kadar bu ülkeler için mesafe faktörünün olumsuz etkisinden bahsedilse de bu faktörün etkisi birçok ülke için belirleyici değildir. Her iki hareketlilik türünde de öne çıkan ülkelere bakıldığında bu ülkelerin (Almanya, Polonya, İtalya, Fransa vb.) Türkiye'ye mesafe olarak yakın olmadığı görülmektedir. Konuya yönelik fikir vermesi açısından bahsi geçen ülkelerin başkentleri ve Ankara arasındaki mesafeye (km) bakıldığında Ankara-Varşova (Polonya) arasında 2627 km, Ankara-Berlin (Ankara) arasında ise 2627 km mesafe bulunmaktadır. Nitekim bu durum mesafe faktörünün tek başına hareketlilik oranlarını belirlemede yeterli olmadığını, tarihsel, kültürel, dilsel, ekonomik ve siyasi bağların da Türkiye'nin Erasmus hareketliliğinde oldukça belirleyici olduğunu göstermektedir.

Türkiye, Erasmus dışında da birçok değişim programına katılmaktadır. Mevlâna, Fulbright, Turing Scheme, SEMP bu programlardan bazılarıdır. Fakat bu programların Erasmus Programı kadar popüler veya başarılı olduğu söylenemez. Örneğin, Mevlâna Programı (2011), yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişim programıdır. Her ne kadar Erasmus Programı'yla benzerlik gösterse de katılımcı sayısı Erasmus kadar yüksek değildir (Tablo 11). Aynı zamanda YÖK tarafından Mevlâna Programı'nın, 2023-2024 döneminde gerçekleştirilmeme kararı alınmıştır.

Tablo 11

Yıllara göre Mevlâna ve Erasmus Programı'na katılan öğrenci sayıları

Yıllar	Mevlâna Programı	Erasmus Programı
2013-2014	126	582766
2014-2015	512	607760
2015-2016	384	624694
2016-2017	343	650990
2017-2018	394	671192
2018-2019	468	627068
Toplam	2227	3764470

Kaynak: Ulusal Ajans.

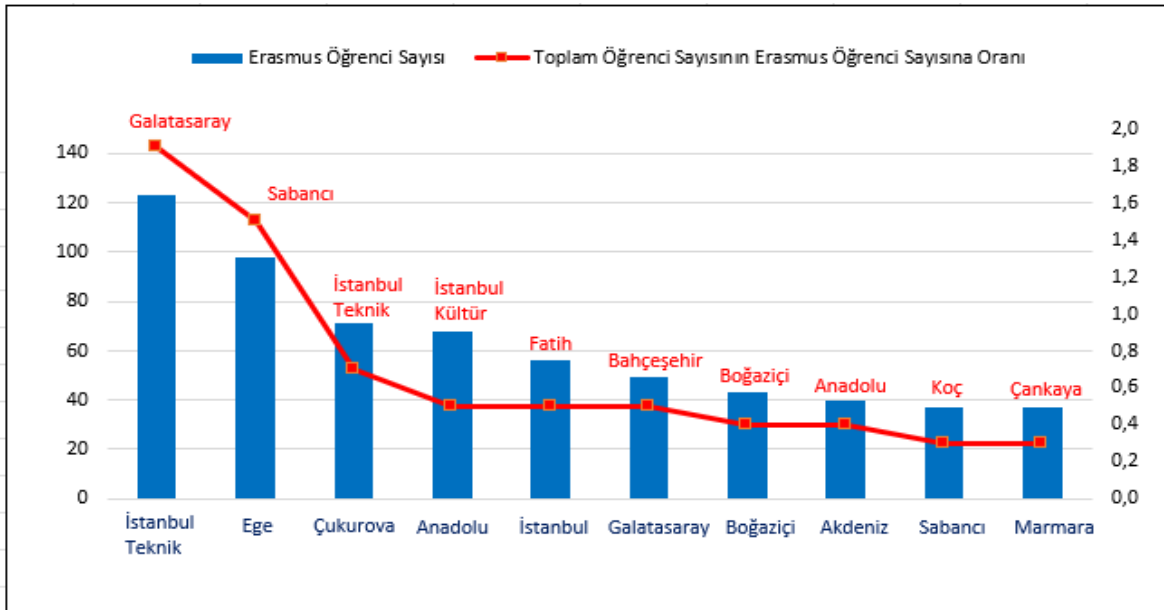
Dolayısıyla bu rakamlar Erasmus ile kıyaslandığında oldukça küçüktür. Nitekim Erasmus Programı, kapsamı, sınırları ve bütçesi ile birçok programdan daha kapsamlı ve etkili bir program olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda daha fazla katılımcıya fırsat eşitliliği sunmaktadır.

6.2. Türkiye'deki Üniversitelerin Erasmus Programı'ndan Mekânsal ve Dönemsel Olarak Yararlanma Durumları

Bu noktaya kadar Türkiye'de öğrenci ve personel hareketliliğinde yaşanan dönemsel ve mekânsal farklılıkların neler olduğu ve bu değişimlerin sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında ise Türkiye'deki üniversitelerin Erasmus Programı'ndan faydalanma durumları, üniversitelerin kaynakları ve niteliklerindeki eşitsizliklerin programa katılım üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle Ulusal Ajans'ın sağladığı 2004 ve 2020 verileri kullanılarak Türkiye'deki üniversiteler arasındaki Erasmus öğrenci ve öğretim elemanı sayılarının dağılımı farklı sıralamalarla karşılaştırılmıştır.

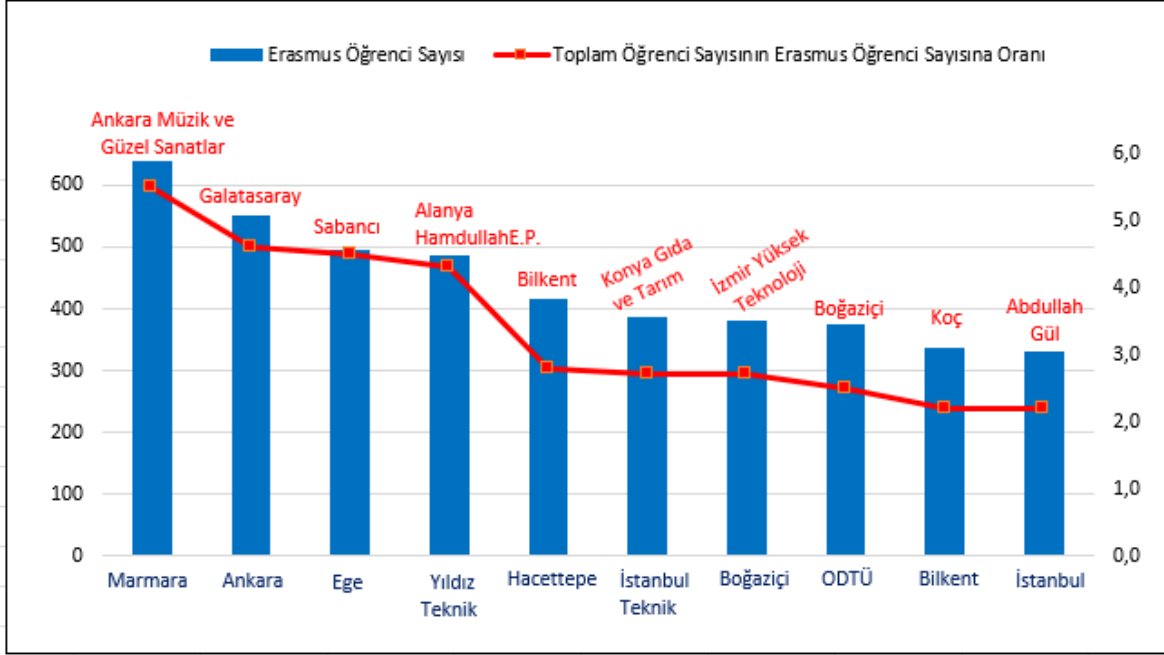
2004 yılında Türkiye’de yer alan 83 üniversitenin 65’i (47’si devlet üniversitesi/ 18’i vakıf üniversitesi) Erasmus Üniversite Beynamesi olarak Erasmus Programı’na dahil olmuş fakat sadece 45’i tarafından hareketlilik gerçekleştirilmiştir. Programda yer alan bu üniversiteler iki farklı sıralama kullanılarak karşılaştırılmıştır. *Erasmus öğrenci sayılarına* göre yapılan sıralamada İstanbul Teknik, Ege, Çukurova, Anadolu ve İstanbul Üniversitesi öne çıkmaktadır ve bu üniversiteler hareketliliğin %36,4’ünü oluşturmaktadır. Özellikle 1. kuşak (İstanbul, İstanbul Teknik) ve 2. kuşak (Ege, Çukurova Anadolu) olarak kabul edilen bu üniversiteler, uzun yıllardır Erasmus Programı’nda yer almaları nedeniyle köklü bir deneyime sahiptir. Aynı zamanda bu üniversitelerin büyük şehirlerde (İstanbul Ankara vb.) yer alması ve İzmir, Adana gibi bölgesel merkezlerde bulunmaları nedeniyle daha fazla öğrenciye sahip olmaları bu üniversitelerin öne çıkmasına neden olmaktadır.

Programa katılan üniversitelerin öğrenci sayılarını Erasmus öğrenci sayısına oranladığımızda ise öne çıkan üniversiteler farklılık göstermektedir. Vakıf üniversitelerinin ağırlıklı olduğu bu sıralamaya göre Galatasaray, Sabancı, İstanbul Teknik, İstanbul Kültür ve Fatih Üniversitesi ilk sıralarda yer almaktadır. Ayrıca İstanbul Teknik ve Galatasaray Üniversitesi her iki sıralamada da öne çıkarak başarılı bir performans sergilemiştir (Şekil 46).



Şekil 46. Erasmus öğrenci sayılarına (2004) ve üniversitelerin toplam öğrenci sayılarının Erasmus öğrenci sayılarına oranına (%) göre öne çıkan üniversiteler (2004)

2020 yılında üniversitelerin öngördükleri *Erasmus öğrenci sayılarına* göre oluşturulan sıralamada ise ilk sırada Marmara Üniversitesi yer almaktadır. Bunu Ankara, Ege, Yıldız Teknik ve Hacettepe Üniversitesi takip etmektedir ve bu üniversiteler toplam hareketliliğin %18,1'ini oluşturmaktadır (Şekil 47).



Şekil 47. Erasmus öğrenci sayılarına (2019-2020) ve üniversitelerin toplam öğrenci sayılarının Erasmus öğrenci sayılarına oranına (%) göre öne çıkan üniversiteler (2020)

Marmara Üniversitesi'nin Erasmus Programı'nda önde gelen üniversiteler arasında yer almasının nedenleri arasında, üniversitenin nitelikli eğitim vermesi ve Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça gibi farklı dillerde eğitim imkânı sunması önemlidir. Bunun yanı sıra, Marmara Üniversitesi, 724'ten fazla ikili anlaşmaya sahip olmasıyla da öne çıkmaktadır (Marmara Üniversitesi Uluslararası İlişkiler ve Akademik İşbirliği Ofisi, 2023). Ege Üniversitesi'nin 566 (Ege Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü, 2023) ve Ankara Üniversitesi'nin 687 (Ankara Üniversitesi AB Eğitim Programları Koordinatörlüğü, 2023) bulunmaktadır. Bu anlaşmaların uluslararası öğrenci sayısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu açıktır.

Ayrıca bu üniversitelerin dünya üniversite sıralamalarında da yer aldıkları tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim, araştırma, atıf, sanayi geliri ve uluslararası görünüm gibi 5 temel alanda toplanmış 13 farklı kriterin baz alındığı THE World University Rankings'a (2022)

göre Marmara, Ege, Yıldız Teknik ve Ankara Üniversitesi 1001. sırada bulunurken, Hacettepe Üniversitesi 501. sırada yer almaktadır. Buna göre uluslararası platformda tanınırlığı yüksek olan üniversitelerin öğrenci hareketliliğinde daha avantajlı olduğu söylenebilir. Öğrenci hareketliliğinde öne çıkan bu üniversiteler ağırlıklı olarak İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük illerde yer almaktadır. Bu noktada üniversitelerin tanınırlığının yanında illerin çekici özellikleri de hareketlilikte önemli bir faktördür.

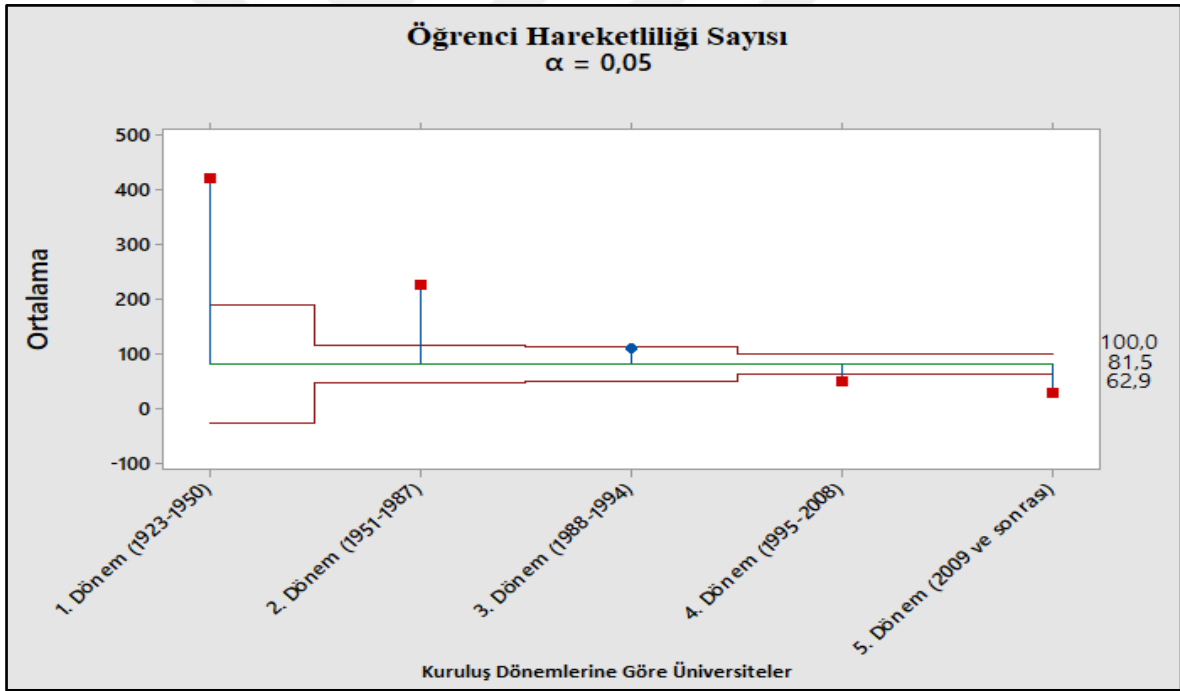
2020 verilerine göre programa katılan *üniversitelerin öğrenci sayılarını Erasmus öğrenci sayısına oranladığımız* ikinci sıralamada, ön sıralarda yer alan üniversiteler ise Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar (%5,4), Galatasaray (%4,5), Sabancı (%4,5), Alanya Hamdullah Emin Paşa (%4,3) ve İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi'dir (%2,8) (Şekil 47). Buna göre sıralamada vakıf üniversiteleri daha çok öne çıkmıştır.

Vakıf üniversitelerinin, Erasmus öğrenci sayıları daha düşük olmasına rağmen oransal olarak daha fazla öğrenciye sahiptir. Örneğin, 2020 yılında en fazla öğrenci hareketliliği gerçekleştireceği öngörülen Marmara Üniversitesinde (567 Öğrenci) toplam öğrencilerinin sadece %0,9'u hareketlilikten yararlanırken, bu oran Galatasaray Üniversitesinde %4,5'tir. Vakıf üniversitelerinin sahip olduğu avantajlar düşünüldüğünde çokta şaşırtıcı bir durum değildir. Vural Yılmaz'ın (2016) çalışmasında da belirttiği gibi vakıf üniversitelerinde yabancı dil eğitiminin daha yaygın olması, iş gücü piyasalarına duyarlı olması, dış paydaşlarla ilişkilerin daha güçlü olması, öğrencilere ve akademisyenlere daha fazla olanaklar (yurt dışına çıkma, burs vb.) sunulması, uluslararasılaşmaya ayrılan finansal kaynakların daha fazla olması ve öğrenci profilinin uluslararası etkileşime daha açık olması gibi birçok faktör bu üniversiteleri hareketlilikte öne çıkarmaktadır (Vural Yılmaz, 2016). Elbette bahsedilen özellikler tüm vakıf üniversiteleri için geçerli olmayabilir. Ancak bu listede yer alan vakıf üniversiteleri hem ulusal hem de uluslararası platformda oldukça tanınmış üniversitelerdir. Örneğin, 2020 yılında THE sıralamasında Sabancı Üniversitesi dünya genelinde 401. sırada yer alırken, Türkiye'deki üniversiteler arasında ilk sırada yer almıştır.

2020 yılında en az öğrenci hareketliliği gerçekleştireceği öngörülen üniversiteler ise Hakkâri, Yozgat ve Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesidir. Programda yer alan üniversitelerin toplam öğrenci sayısını Erasmus öğrenci sayılarına oranladığımızda, en az

orana sahip üniversiteler Kayseri (%0,04), Adıyaman (%0,03) ve Yozgat Üniversitesi (%0,01) olarak tespit edilmiştir. Benzer bir tablonun 2004 yılında da görülmektedir. Erciyes, Dicle, Harran, Kırıkkale, Ondokuz Mayıs gibi üniversiteler programda yer alıyor olmalarına rağmen hiç öğrenci hareketliliği gerçekleştirmemiştir.

Bununla birlikte, üniversitelerin Erasmus hareketliliğine katılımı ile kuruluş dönemleri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. ANOM yardımıyla öğrenci hareketliliğinin genel dağılımına göre ortalamanın üzerinde ya da altında kalan gruplar belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre 1. ve 2. dönem kurulan üniversiteler öğrenci hareketliliğinde ortalamanın üzerinde kalırken, 4. ve 5. dönem kurulan üniversiteler ortalamanın altında kalmaktadır (Şekil 48). Buna göre köklü bir geçmişe sahip olan üniversiteler (1. ve 2. dönem) öğrenci hareketliliğinde daha aktif bir rol oynamaktadır.

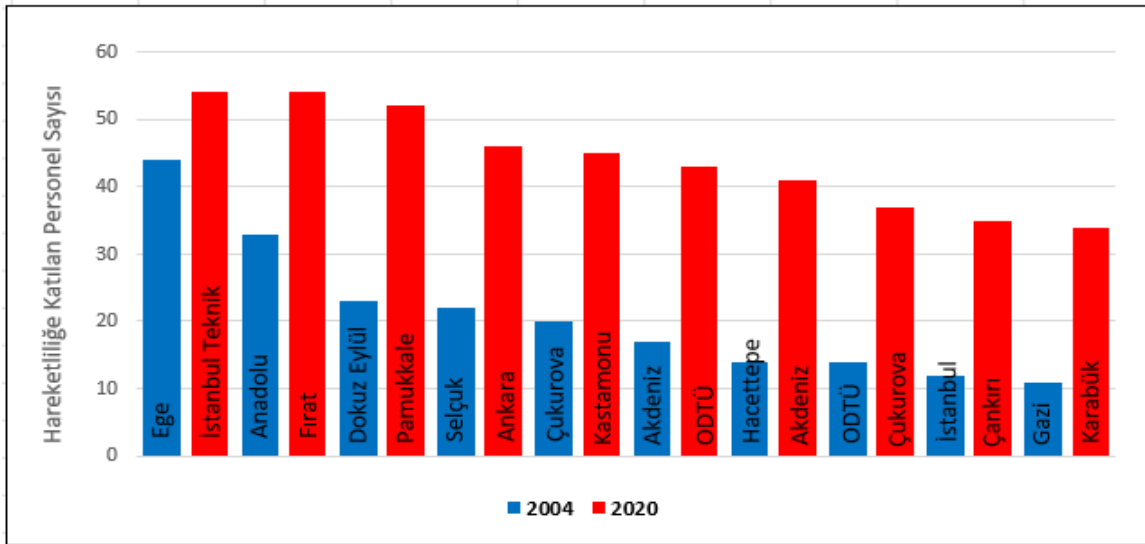


Şekil 48. 2020 yılı Erasmus öğrenci hareketliliğinin üniversite dönemlerine göre dağılımının ANOM sonuçları

Türkiye'nin personel hareketliliğinde öne çıkan üniversitelere bakıldığında ise 2004 yılında Ege, Anadolu, Dokuz Eylül, Selçuk ve Çukurova Üniversitesi öne çıkmıştır ve bu üniversiteler toplam öğretim elemanı hareketliliğinin %41,8'ini oluşturmaktadır (Şekil 49). YÖK tarafından yayınlanan 2004-2005 yılı Sokrates/Erasmus Programı değişim

istatistiklerinde programa katılan *üniversitelerin öğretim elemanı sayılarını Erasmus öğretim elemanı sayısına oranladığı* bir tablo yer almaktadır. Bu tabloya göre ilk sırada Sabancı (%4,7) yer alırken, bunu Fatih (%3,1), Galatasaray (%2,3), Anadolu (%2) ve Çukurova Üniversitesi (%1,8) takip etmektedir. Buna göre ilk sıralamada devlet üniversiteleri öne çıkarken, ikinci sıralamada vakıf üniversiteleri öne çıkmıştır.

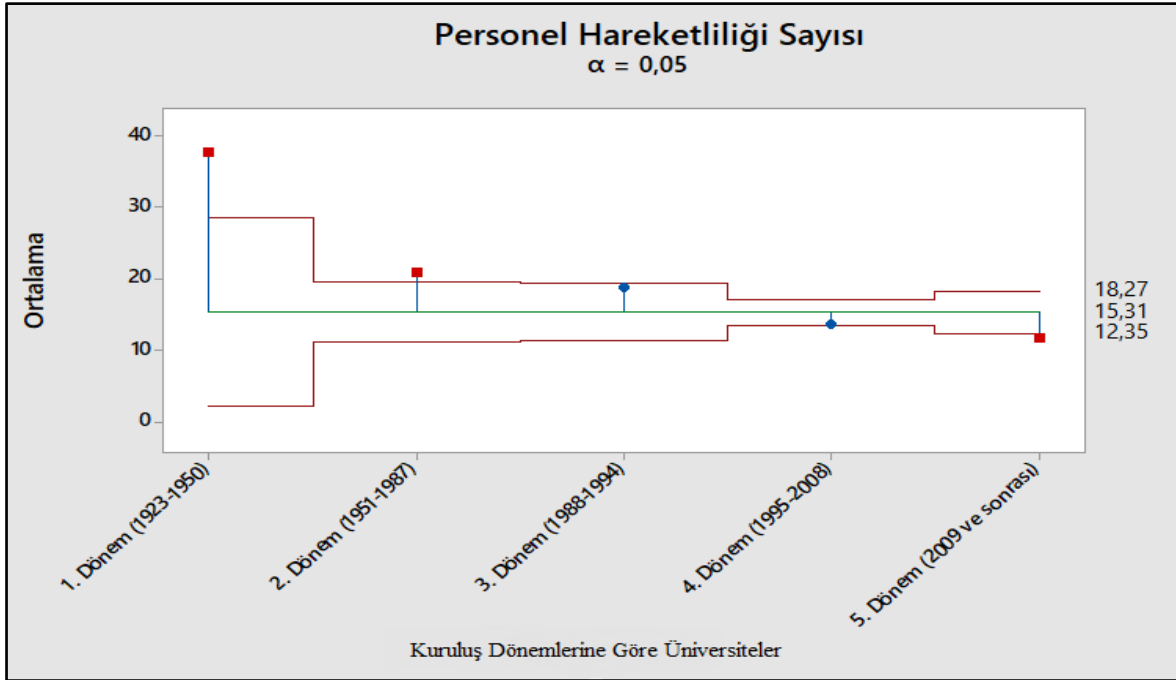
2020 yılında personel hareketliliğinde öne çıkan üniversiteleri tespit etmek amacıyla sadece tek sıralama kullanılmıştır. Bunun temel nedeni Avrupa Komisyonu verilerinde 2014 yılından itibaren öğretim elemanı hareketliliği yerine personel hareketliliği ifadesinin kullanılmaya başlanmış ve veriler buna göre düzenlenmiştir. Bilindiği üzere personel hareketliliğine öğretim elemanları dışında üniversitede yer alan diğer personeller de katılım göstermektedir. Bu sebeple yapılacak hesaplamalar gerçeği yansıtmayacağı için karşılaştırmalı bir sıralama yapılmamıştır. Buna göre 2020 yılı *personel sayılarına* göre İstanbul Teknik, Fırat, Pamukkale, Ankara ve Kastamonu Üniversitesi ilk sıralarda yer almaktadır (Şekil 49). Programın ilk yıllarında daha çok büyük şehirlerde yer alan üniversiteler öne çıkarken, 2020 yılında Türkiye geneline dağılmış bir profil çizilmektedir.



Şekil 49. 2004 ve 2020 yılında Erasmus personel sayılarına göre öne çıkan üniversiteler

Aynı zamanda üniversitelerin Erasmus personel hareketliliğine olan katılımı ile kuruluş dönemleri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Personel hareketliliğinin genel dağılımında ortalamanın üzerinde ve altında kalan üniversite dönemlerinin belirlendiği ANOM sonuçlarına göre 1. ve 2. dönem kurulan üniversiteler hareketlilikte ortalamanın

üzerinde yer alırken, 3. ve 4. dönem kurulan üniversiteler ise ortalamada yer almaktadır. Özellikle Pamukkale, Kastamonu, Çankırı, Karabük gibi 3. ve 4. dönemde kurulan üniversiteler son yıllarda hareketlilikte oldukça aktiftir. 5. dönem üniversiteler ise ortalamanın altında kalmaktadır (Şekil 50).



Şekil 50. 2020 yılı Erasmus personel hareketliliğinin üniversite dönemlerine göre dağılımının ANOM sonuçları

Görüldüğü gibi Türkiye’deki üniversitelerin programdan yararlanma durumunda hem mekânsal hem de dönemsel farklılıklar bulunmaktadır. YÖK’ün üniversitelerin uluslararasılaşmasına yönelik baskısı, her bir üniversiteyi belli biçimlerde değişime itmiş fakat üniversiteler bu taleplere aynı düzeyde karşılık vermemiştir. Kaynakları yeni talepleri karşılamaya daha elverişli üniversiteler, değişime daha hızlı ayak uydururken, yeterli olmayanlar değişime ayak uyduramayıp diğerinin gerisinde kalmıştır. Burada önemli olan nokta, üniversitelerin uluslararasılaşma taleplerini karşılamak için gerekli olan kaynaklara ne ölçüde sahip olduğudur. Bunun tespit edilebilmesi adına Türkiye’de Erasmus Programı’nda yer alan üniversitelerin programa katılımı ile 2020 yılında YÖK tarafından yayınlanan üniversitelerin uluslararasılaşma, eğitim ve öğretim, araştırma-geliştirme-proje ve yayın kriterleri (Tablo 12) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemek amacıyla *Spearman Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

Böylece üniversitelerin öğrenci ve personel hareketliliğine olan katılımındaki değişimlerin diğer değişkenlerle istatistiksel yönden ilişkiselliği ve anlamlılığı ölçülerek hipotezler sınanmıştır.

Analize geçmeden önce veri setinin normal dağılıma uyup uymadığını belirleyebilmek için normallik testleri uygulanmış ve verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir. Korelasyon analizi için gerekli olan normal dağılım ve doğrusal ilişkilere yönelik varsayımlar karşılanamadığı için *Spearman Korelasyon Analizi* tercih edilmiştir. Analiz sonucunda üniversitelerin Erasmus hareketliliğine olan katılımı ile ilişkili olabileceği tahmin edilen değişkenlerin anlamlılık ve ilişki düzeyini açıklayan sonuçlara ulaşılmıştır (Tablo 13).

Tablo 12

Türkiye’de üniversitelerin Erasmus hareketliliğine katılım düzeyini etkileyen kriterler ve bu kriterlere göre belirlenen değişkenler

Kriterler	Kriterlere Göre Belirlenen Değişkenler
Uluslararasılaşma	Üniversiteye Verilen Toplam (Öğrenci ve Personel Hareketliliği) Hibe Miktarı (€) (2020)
	Öngörülen Personel Hareketliliği (Ders Verme-Eğitim Alma) Sayısı (2020)
	Öngörülen Öğrenci Hareketliliği (Öğrenim ve Staj Hareketliliği) Sayısı (2020)
	2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılında Üniversitede İstihdam Edilen Yabancı Uyruklu Öğretim Üyesi (Prof., Doçent, Dr. Öğretim Üyesi, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi) Sayısı
	2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılında Üniversitede Ön lisans, Lisans ve Lisansüstü Programlara Kayıtlı Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı
	2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılında Uluslararası Değişim Programları (Mevlâna, Erasmus vb. Programlar veya Üniversiteler Arasındaki İş Birliği Protokolleri) Kapsamında Gelen Öğretim Elemanı Sayısı
	2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılında Uluslararası Değişim Programları (Mevlâna, Erasmus vb. Programlar veya Üniversiteler Arasındaki İş Birliği Protokolleri) Kapsamında Gönderilen Öğretim Elemanı Sayısı
	2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılında Uluslararası Değişim Programları (Mevlâna, Erasmus vb. Programlar veya Üniversiteler Arasındaki İş Birliği Protokolleri) Kapsamında Gelen Öğrenci Sayısı
	2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılında Uluslararası Değişim Programları (Mevlâna, Erasmus vb. Programlar veya Üniversiteler Arasındaki İş Birliği Protokolleri) Kapsamında Gönderilen Öğrenci Sayısı
	Yurt Dışındaki Üniversiteler veya Kurum ve Kuruluşlar ile Ortak Yürütülen Proje Sayısı (2020)
Eğitim ve Öğretim	Üniversitedeki Toplam Öğrenci Sayısı (2020)
Araştırma-Geliştirme, Proje ve Yayın	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI Endeksli Dergilerde Yayımlanmış Öğretim Elemanı Başına Düşen Yayın Sayısı (2020)

Analiz sonuçlarında (Tablo 13 ve 14) üniversitelerin Erasmus öğrenci hareketliliğine olan katılımı ile diğer tüm değişkenlerin arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel açıdan

anlamli, guclü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$). Buna göre üniversitelerin öğrenci hareketliliğine katılımı ile program kapsamında verilen hibe miktarı (97,6) arasında *güçlü düzeyde pozitif bir ilişki* saptanmıştır. Bu durum üniversitelerin gerçekleştirdikleri hareketlilik performansına göre hibe aldıklarını göstermektedir. Örneğin 2020 yılı itibarıyla en fazla hibe alan üniversiteler sırasıyla Marmara, Ankara, Yıldız Teknik, İstanbul Teknik ve Hacettepe Üniversitesi'dir. En az hibe alan son 5 üniversite ise Ataşehir Adıgüzel Meslek Yüksek Okulu, Yozgat Bozok, Samsun, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi ve Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesidir. Dolayısıyla en fazla hibe alan üniversiteler Erasmus hareketliliğinde öne çıkarken, en az hibe alan üniversiteler geri planda kalmaktadır.

Diğer taraftan üniversitelerin uluslararası değişim programları kapsamında gelen öğrenci sayıları (72,7) ve gönderilen öğrenci sayıları (82,9) ile Erasmus'a katılan öğrenciler arasında da *güçlü düzeyde pozitif bir ilişki* saptanmıştır. Buna göre üniversitelerde daha önce çeşitli programlarla yurt dışı deneyimi sağlayan öğrencilerin bulunması, diğer öğrenciler için de önemli bir motivasyon kaynağıdır. Daha önce hareketlilikten yararlanan öğrencilerle ve yurt dışındaki üniversitelerle bağlantılı olmak öğrenci hareketliliklerini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda düşünöldüğünde benzer etkinin personel hareketliliğinde de geçerli olması beklenir. Fakat analiz sonuçlarına göre uluslararası değişim programları kapsamında gelen öğretim üyesi sayıları (12,2) ve gönderilen öğretim elemanı sayıları (23,5) ile Erasmus'a katılan personel arasında zayıf düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre personel hareketliliğinde daha önce kurulan ilişkiler ağıının belirleyici bir argüman olmadığı yorumu yapılabilir.

Üniversitelerde istihdam edilen yabancı uyruklu öğretim üyesi sayısı (49,0) ile hareketliliğe katılan öğrenci sayısı arasında *orta düzeyde ilişki* gözlemlenirken, personel sayıları arasında ise (27,5) *zayıf düzey* bir ilişki bulunmaktadır. Yine üniversitede eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı (63,1) ile hareketliliğe katılan hem öğrenci hem de personel sayısı (43,8) arasında *orta düzeyde* bir ilişki gözlenmektedir. Gelişmiş ölkelerde üniversitelerde istihdam edilen yabancı uyruklu öğretim üyesi sayısı ve yabancı öğrenci sayısı uluslararasılaşma yönünden dikkate alınan en kritik göstergelerden biridir. Ancak analiz sonuçlarına göre bu kriterler arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir.

Bilindiği gibi doktora eğitimi, lisansüstü eğitim sürecinin, bireylerin özgün ve üst düzey bilimsel araştırma düzeyi ve bilgi birikimiyle uzmanlaşmalarına olanak sağlayan en kritik aşamalardan biridir. Aynı zamanda üniversiteler için bir saygınlık göstergesi de olan doktoralı mezun öğrenci sayıları (82,4) ile hareketliliğe katılan öğrenci sayıları arasında *güçlü düzeyde pozitif bir ilişki* bulunmaktadır (Tablo 13). Buna göre ulusal ve uluslararası saygınlığı olan üniversitelerin öğrenci hareketliliğinde daha fazla öne çıktığı yorumu yapılabilir. Sonuç olarak bu üniversiteler sayısal ve sözel becerileri daha yüksek öğrenciler tarafından tercih edilirken, aynı zamanda öğrencilerine yurt dışına çıkmak, iş bulma gibi birçok konuda avantaj sağlamaktadır. Örneğin Fransızca eğitim veren bir devlet üniversitesi olan Galatasaray Üniversitesi, öğrenci hareketliliği konusunda oldukça aktif bir üniversitedir. Toplam öğrenci sayısının %4,1'i Erasmus Programı'na gönderilirken, aynı zamanda Erasmus anlaşmaları dışında da Fransa ile birçok uluslararası anlaşmaya sahiptir. Kasapoğlu Önder'in (2011) çalışmasında da belirtildiği gibi, bu avantajlar genellikle kendini besleyen bir döngü oluşturmaktadır. Daha yüksek becerilere sahip öğrenciler, değişim programlarından daha fazla yararlanarak bu döngüyü devam ettirir. Bu nedenle, Erasmus Programı'nın Türkiye'deki üniversiteler arasında eşitsiz yayılımının yanı sıra, programdan önce de var olan eşitsizlikleri derinleştirdiği sonucuna varılabilir.

Üniversitelerin öğrenci hareketliliğine katılımı ile yurt dışındaki üniversitelerle yürütülen proje sayısı (65,0) arasında *orta düzey pozitif bir ilişki* bulunurken, personel hareketliliğine katılım ile yürütülen proje sayısı (29,5) arasında *zayıf düzey bir ilişki* bulunmaktadır. Yine öğrenci hareketliliğine katılım ile SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI endeksli dergilerde yayımlanmış öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı (27,0) arasında ise *zayıf düzey bir ilişki* tespit edilmiştir. Personel hareketliliğinde bu değer (13,5) oldukça düşüktür (Tablo 13). Nitekim bu kriterler her iki hareketlilikte de iyi bir uluslararasılaşma stratejisi olarak işlev görmemektedir.

Üniversitelerin Erasmus personel hareketliliğine olan katılımı ile program kapsamında verilen hibe miktarı (66,7), öğrenci hareketliliğine katılım (60,7), uluslararası değişim programlarına gönderilen öğrenci sayıları (54,9), üniversiteye kayıtlı yabancı öğrenci sayısı (43,8), uluslararası değişim programları kapsamında gelen öğrenci sayıları (40,4) arasında *orta düzey bir ilişki* bulunurken, üniversitede istihdam edilen yabancı

öğretim üyesi sayısı (27,5), uluslararası değişim programları kapsamında gönderilen öğretim elemanı sayıları (23,5) arasında ise *zayıf düzey bir ilişki* tespit edilmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplamasını tamamladıktan sonra üniversitelerin sahip oldukları kriterlerin Erasmus'a olan katılımı ne oranda açıkladığını belirleyebilmek adına ilişkilerin determinasyon katsayıları (r^2) hesaplanmıştır. Buna göre üniversitelerin öğrenci hareketliliğine katılım oranındaki değişimin %95'i üniversiteye verilen toplam hibe miktarıyla, %69'u uluslararası değişim programları kapsamında gönderilen öğrenci sayısı ve %68'i üniversiteden mezun olan doktora öğrenci sayısı ile birlikte değişmektedir. Üniversitelerin personel hareketliliğine katılım oranındaki değişimin %44'ü üniversiteye verilen toplam hibe miktarıyla, %37'si öğrenci hareketliliği sayısı ile birlikte değişmektedir (Tablo 13).

Tablo 13

Türkiye'de üniversitelerin Erasmus Programı'na katılımı ile üniversitelerin kriterleri arasındaki ilişkiler

Değişkenler	Üniversitelerin Erasmus Öğrenci Hareketliliğine Katılımı			Üniversitelerin Erasmus Personel Hareketliliğine Katılımı		
	r	r ²	p	r	r ²	p
Üniversiteye Verilen Toplam Hibe Miktarı	0,976**	0,95	0,000	0,667**	0,44	0,000
Öngörülen Personel Hareketliliği Sayısı	0,607**	0,37	0,000	1,000	-	0,000
Öngörülen Öğrenci Hareketliliği Sayısı	1,000	-	0,000	0,607**	0,37	0,000
Üniversitede İstihdam Edilen Yabancı Öğretim Üyesi Sayısı	0,490**	0,24	0,000	0,275**	0,08	0,000
Üniversiteye Kayıtlı Yabancı Öğrenci Sayısı	0,631**	0,40	0,000	0,438**	0,19	0,000
Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gelen Öğretim Elemanı Sayısı	0,277**	0,08	0,000	0,122	0,01	0,097
Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gönderilen Öğretim Elemanı Sayısı	0,302**	0,09	0,000	0,235**	0,06	0,001
Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gelen Öğrenci Sayısı	0,727**	0,53	0,000	0,404**	0,16	0,000
Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gönderilen Öğrenci Sayısı	0,829**	0,69	0,000	0,549**	0,30	0,000
Yurt Dışındaki Üniversiteler veya Kurum ve Kuruluşlar ile Ortak Yürütülen Proje Sayısı	0,650**	0,42	0,000	0,295**	0,09	0,000
Üniversiteden Mezun Olan Doktora Öğrenci Sayısı	0,824**	0,68	0,000	0,461**	0,21	0,000
SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI Endeksli Dergilerde Yayımlanmış Öğretim Elemanı Başına Düşen Yayın Sayısı	0,270**	0,07	0,000	0,135	0,02	0,066
**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (N=186)						

Tablo 14

Türkiye’de üniversitelerin Erasmus Programı’na katılımı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Üniversiteye Verilen Toplam Hibe Miktarı	r	1,000	,667**	,976**	,479**	,643**	,289**	,313**	,729**	,839**	,629**	,829**	,233**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001
2. Öngörülen Personel Hareketliliği Sayısı	r	,667**	1,000	,607**	,275**	,438**	0,122	,235**	,404**	,549**	,295**	,461**	0,135
	p	0,000		0,000	0,000	0,000	0,097	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,066
3. Öngörülen Öğrenim Hareketliliği Sayısı	r	,976**	,607**	1,000	,490**	,631**	,277**	,302**	,727**	,829**	,650**	,824**	,270**
	p	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
4. Üniversitede İstihdam Edilen Yabancı Uyruklu Öğretim Üyesi Sayısı	r	,479**	,275**	,490**	1,000	,515**	,163*	0,027	,480**	,478**	,408**	,474**	,191**
	p	0,000	0,000	0,000		0,000	0,027	0,715	0,000	0,000	0,000	0,000	0,009
5. Üniversitede Kayıtlı Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı	r	,643**	,438**	,631**	,515**	1,000	,201**	,219**	,513**	,560**	,431**	,720**	0,115
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		0,006	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,117
6. Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gelen Öğretim Elemanı Sayısı	r	,289**	0,122	,277**	,163*	,201**	1,000	,335**	,332**	,334**	,290**	,229**	0,080
	p	0,000	0,097	0,000	0,027	0,006		0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,277
7. Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gönderilen Öğretim Elemanı Sayısı	r	,313**	,235**	,302**	0,027	,219**	,335**	1,000	,211**	,304**	,292**	,314**	,178*
	p	0,000	0,001	0,000	0,715	0,003	0,000		0,004	0,000	0,000	0,000	0,015
8. Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gelen Öğrenci Sayısı	r	,729**	,404**	,727**	,480**	,513**	,332**	,211**	1,000	,691**	,548**	,625**	,173*
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,004		0,000	0,000	0,000	0,018
9. Uluslararası Değişim Programları Kapsamında Gönderilen Öğrenci Sayısı	r	,839**	,549**	,829**	,478**	,560**	,334**	,304**	,691**	1,000	,579**	,695**	,246**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,001
10. Yurt Dışındaki Üniversiteler veya Kurum ve Kuruluşlar ile Ortak Yürütülen Proje Sayısı	r	,629**	,295**	,650**	,408**	,431**	,290**	,292**	,548**	,579**	1,000	,592**	,399**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
11. Üniversiteden Mezun Olan Doktora Öğrenci Sayısı	r	,829**	,461**	,824**	,474**	,720**	,229**	,314**	,625**	,695**	,592**	1,000	,269**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
12. SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI Endeksli Dergilerde Yayımlanmış Öğretim Elemanı Başına Düşen Yayın Sayısı	r	,233**	0,135	,270**	,191**	0,115	0,080	,178*	,173*	,246**	,399**	,269**	1,000
	p	0,001	0,066	0,000	0,009	0,117	0,277	0,015	0,018	0,001	0,000	0,000	

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (N=186)

Sonuç olarak değerlendirildiğinde, analizde kullanılan verilerin kesinleşmiş hareketlilik verileri olmaması ve üniversitelerin öngördükleri öğrenci ve personel hareketlilik sayıları (2020) üzerinden gerçekleştirilmesi, konuya yönelik kesin yorumların yapılamamasına sebep olmaktadır. Ancak elde edilen bulgular üniversitelerin sahip olduğu kriterlerin hareketlilik üzerinde ne ölçüde etkili olabileceğine yönelik çıkarımlar yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, *“Erasmus hareketliliğinin Türkiye’deki üniversiteler arasındaki mekânsal ve dönemsel dağılımı üniversitelerin sahip olduğu beşerî (yabancı öğrenci/öğretim üyesi sayıları, doktoralı öğrenci sayısı vb.) ve sosyal (üniversitelere verilen hibe miktarı, Erasmus ikili anlaşma sayıları vb.) sermayelerine bağlı olarak farklılaşmaktadır”* hipotezi öğrenci hareketliliğinde büyük oranda doğrulanırken, akademisyen hareketliliği için kısmen doğrulanmıştır.

Bu bağlamda kurumsal kurama yönelik teorik tartışmalar çerçevesinde de öne sürmüş olduğumuz, belirli kaynaklara sahip üniversitelerin hareketlilikte aktif olarak rol alma noktasında daha başarılı oldukları söylenebilir. Bununla birlikte üniversitelerin uluslararasılaşma, eğitim ve öğretim, araştırma-geliştirme, proje ve yayın kriterleri öğrenci hareketliliğinde daha belirleyici olurken, personel hareketliliğinde daha az etkilidir. Fakat üniversitelerin Erasmus Programı'na katılımını sadece bu kriterler üzerinden açıklamak yeterli olmayacaktır. Hareketliliğe katılan bireylerin sosyal ve beşerî sermayeleri, sosyo-demografik özellikleri, hareketliliğe katılma istekleri ve üniversitelerde bulunan Erasmus koordinatörlüklerinde çalışan personelin niteliği gibi birçok faktör de etkili olmaktadır. Bu nedenle, tezin bir sonraki bölümünde Erasmus hareketliliğine katılımı etkileyen bireysel ve kurumsal faktörlerin etkisini incelemek amacıyla daha önce programdan yararlanan katılımcılara (öğrenciler, akademisyenler) ve programın uygulayıcılarına (Erasmus kurum koordinatörleri) yönelik anket uygulaması gerçekleştirilmiştir.

YEDİNCİ BÖLÜM

ANKET BULGULARI

Tez çerçevesinde lisansüstü öğrencilere, akademisyenlere (öğretim üyeleri ve elemanları) ve Erasmus koordinatörlerine uygulanan anketler; katılımcıların betimleyici özelliklerini, programa katılma sebeplerini, program sonrası hedeflerini, uluslararası hareketlerini ve gelecekteki göç eğilimlerini/potansiyellerini ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanmıştır. Buradan yola çıkılarak “*Katılımcıların demografik, sosyo-ekonomik göstergeleri, eğitim durumları ve daha önceki yurt dışı deneyimleri Erasmus Programı’na olan katılımında oldukça belirleyicidir*” (H5) ve “*Erasmus Programı katılımcıların beşerî sermayelerini geliştiren, kariyer süreçlerini şekillendiren ve fırsat eşitliği sağlayan bir eğitim programıdır*” (H6) hipotezleri katılımcılara yöneltilen sorularla test edilmiştir.

7.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, %52,1’i *kadın*, %47,9’u *erkeklerden* oluştuğu görülmektedir. Bu sonuçlar Ulusal Ajans’ın verileriyle de uyumlu olup, 2014-2019 yılları arasında Türkiye’den gönderilen öğrencilerde kadın sayısı %51,3, erkek sayısı ise %48,7’dir (Ulusal Ajans, 2022). Anket sonuçlarına göre öğrencilerin en yoğun yaş grubu 18-29’dur ve büyük bölümü *bekar* (%70,5) olmakla birlikte sadece %29,5’i *evlidir*. Akademisyenlerin tanımlayıcı istatistikleri ise şöyledir: %50’si *kadın*, %50’si ise *erkeklerden* oluşurken, yoğun yaş grupları 30-39 (%44) ve 40-49’dur (%40,2). Aynı zamanda bu akademisyenlerin %73,9’u *evlidir* (Tablo 15).

Tablo 15

Öğrencilerin ve akademisyenlerin bazı tanımlayıcı istatistikleri (f-%)

		Öğrenciler		Akademisyenler	
		F	%	F	%
Cinsiyet	Kadın	164	52,1	174	50
	Erkek	151	47,9	174	50
Yaş Grupları	18-29	157	49,8	9	2,6
	30-39	119	37,8	153	44
	40-49	24	7,6	140	40,2
	50-59	15	4,8	44	12,6
	60+	0	0	2	0,6
Medeni Durum	Bekar	222	70,5	91	26,1
	Evli	93	29,5	257	73,9

Ankete katılan öğrencilerin *doğum yerleri* incelendiğinde, belli şehirlerin öne çıkmadığı daha heterojen bir yapı olduğu görülmektedir. 69 farklı ilde doğmuş katılımcıyla görüşme yapılmış, Akdeniz (%12,6), Ege (%11,6) ve Doğu Marmara Bölgesi'nin (%11,6) biraz daha öne çıktığı görülmüştür. Bu dağılıma iller açısından bakıldığında Ankara (%3,9), İzmir (%2,9), Kocaeli (%2,9), Konya (%2,9), Hatay (%2,9) ve Gaziantep (%2,9) ön sıralarda yer almaktadır. Ayrıca, doğum yeri yurt dışı olan 5 öğrenci bulunmaktadır ve bu kişilerin doğum yerleri Almanya (2), Benin, Nijerya ve Azerbaycan'dır. Özellikle Almanya doğumlu olan bir öğrencinin Türk kökenli olduğu ve ailesinin geçmişte işçi göçüyle Almanya'ya gittiği, daha sonra da Türkiye'ye döndükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin %36,2'si ise İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerde *ikamet* etmektedir. Bu şehirlerin uluslararası tanınırlığı, iş bulma imkânlarının daha fazla olması ve birçok üniversiteye ev sahipliği yapıyor olmaları öğrencilerin tercihlerinde etkili olmuştur. İzmir ve Ankara dışında öne çıkan diğer iller ise Eskişehir (%4,7), Kocaeli (%4,3) ve Antalya'dır (%4,3). Yurt dışında ikamet eden 36 katılımcının 29'u Erasmus eğitimi sebebiyle yurt dışında bulunurken, 7'si ise kalıcı olarak yurt dışına yerleşmiştir (Tablo 16).

Tablo 16

Öğrencilerin doğum ve ikamet yerlerine göre dağılımı (f-%)

Düzyen 1 (12 bölge)			Düzyen 3 (81 il)			Düzyen 1 (12 bölge)			Düzyen 3 (81 il)		
Bölgeler	Doğum Yerlerine Göre Dağılımı		İller	Doğum Yerlerine Göre Dağılımı		Bölgeler	İkamet Yerlerine Göre Dağılımı		İller	İkamet Yerlerine Göre Dağılımı	
	F	%		F	%		F	%		F	%
İstanbul	5	1,6	İstanbul	5	1,6	İstanbul	46	16,5	İstanbul	46	16,5
Batı Marmara	19	6,1	Tekirdağ	3	1,0	Batı Marmara	16	5,7	Tekirdağ	0	0,0
			Edirne	4	1,3				Edirne	1	0,4
			Kırklareli	3	1,0				Kırklareli	2	0,7
			Balıkesir	5	1,6				Balıkesir	5	1,8
			Çanakkale	4	1,3				Çanakkale	8	2,9
Ege	36	11,6	İzmir	9	2,9	Ege	27	9,7	İzmir	19	6,8
			Aydın	4	1,3				Aydın	0	0,0
			Denizli	3	1,0				Denizli	2	0,7
			Muğla	2	0,6				Muğla	2	0,7
			Manisa	4	1,3				Manisa	0	0,0
			Afyonkarahisar	6	1,9				Afyonkarahisar	2	0,7
			Kütahya	4	1,3				Kütahya	2	0,7
			Uşak	4	1,3				Uşak	0	0,0
Doğu Marmara	36	11,6	Bursa	6	1,9	Doğu Marmara	45	16,1	Bursa	5	1,8
			Eskişehir	8	2,6				Eskişehir	13	4,7
			Bilecik	3	1,0				Bilecik	4	1,4
			Kocaeli	9	2,9				Kocaeli	12	4,3
			Sakarya	8	2,6				Sakarya	6	2,2
			Düzce	0	0,0				Düzce	0	0,0
			Bolu	2	0,6				Bolu	2	0,7
Yalova	0	0,0	Yalova	3	1,1						

Tablo 16'nın devamı

Batı Anadolu	23	7,4	Ankara	12	3,9	Batı Anadolu	39	14	Ankara	36	12,9
			Konya	9	2,9				Konya	3	1,1
			Karaman	2	0,6				Karaman	0	0,0
Akdeniz	39	12,6	Antalya	8	2,6	Akdeniz	25	9	Antalya	12	4,3
			Isparta	4	1,3				Isparta	2	0,7
			Burdur	2	0,6				Burdur	2	0,7
			Adana	6	1,9				Adana	0	0,0
			Mersin	2	0,6				Mersin	4	1,4
			Hatay	9	2,9				Hatay	3	1,1
			Kahramanmaraş	5	1,6				Kahramanmaraş	2	0,7
Osmaniye	3	1,0	Osmaniye	0	0,0						
Anadolu Orta	25	8,1	Kırkkale	0	0,0	Anadolu Orta	9	3,2	Kırkkale	0	0,0
			Aksaray	0	0,0				Aksaray	1	0,4
			Niğde	7	2,3				Niğde	1	0,4
			Kayseri	3	1,0				Kayseri	4	1,4
			Sivas	5	1,6				Sivas	1	0,4
			Nevşehir	2	0,6				Nevşehir	2	0,7
			Kırşehir	3	1,0				Kırşehir	0	0,0
Yozgat	5	1,6	Yozgat	0	0,0						
Batı Karadeniz	32	10,3	Zonguldak	4	1,3	Batı Karadeniz	16	5,7	Zonguldak	1	0,4
			Karabük	3	1,0				Karabük	3	1,1
			Bartın	0	0,0				Bartın	1	0,4
			Kastamonu	5	1,6				Kastamonu	1	0,4
			Çankırı	1	0,3				Çankırı	0	0,0
			Sinop	4	1,3				Sinop	0	0,0
			Samsun	3	1,0				Samsun	4	1,4
			Tokat	4	1,3				Tokat	2	0,7
			Çorum	3	1,0				Çorum	2	0,7
Amasya	5	1,6	Amasya	2	0,7						
Doğu Karadeniz	25	8,1	Trabzon	8	2,6	Doğu Karadeniz	14	5	Trabzon	6	2,2
			Ordu	6	1,9				Ordu	3	1,1
			Giresun	3	1,0				Giresun	1	0,4
			Rize	4	1,3				Rize	2	0,7
			Artvin	4	1,3				Artvin	2	0,7
Kuzeydoğu Anadolu	20	6,5	Erzurum	5	1,6	Kuzeydoğu Anadolu	8	2,9	Erzurum	3	1,1
			Erzincan	4	1,3				Erzincan	1	0,4
			Bayburt	0	0,0				Bayburt	0	0,0
			Ağrı	3	1,0				Ağrı	1	0,4
			Kars	5	1,6				Kars	1	0,4
			İğdır	0	0,0				İğdır	2	0,7
			Ardahan	3	1,0				Ardahan	0	0,0
Ortadoğu Anadolu	26	8,4	Malatya	3	1,0	Ortadoğu Anadolu	21	7,5	Malatya	1	0,4
			Elâzığ	8	2,6				Elâzığ	8	2,9
			Bingöl	4	1,3				Bingöl	5	1,8
			Tunceli	2	0,6				Tunceli	2	0,7
			Van	5	1,6				Van	4	1,4
Muş	4	1,3	Muş	1	0,4						
Güneydoğu Anadolu	24	7,7	Gaziantep	9	2,9	Güneydoğu Anadolu	13	4,7	Gaziantep	7	2,5
			Adıyaman	3	1,0				Adıyaman	1	0,4
			Kilis	1	0,3				Kilis	0	0,0
			Şanlıurfa	0	0,0				Şanlıurfa	0	0,0
			Diyarbakır	3	1,0				Diyarbakır	0	0,0
			Mardin	3	1,0				Mardin	3	1,1
			Batman	4	1,3				Batman	2	0,7
Şırnak	1	0,3	Şırnak	0	0,0						
Toplam	310	100		310	100	Toplam	279	100		279	100,0

Ankete katılan akademisyenlerin *doğum* ve *ikamet yerlerine* bakıldığında İstanbul, Ankara ve İzmir gibi iller öne çıkmaktadır. Doğum yerine göre ilk sırada yer alan iller Ankara (%13,4), İstanbul (%10,4) İzmir (%5,4), Elâzığ (%3,9), Erzincan (%3,6) ve Bursa'dır (%3,3). 13 akademisyenin yurt dışında doğduğu ve doğum yerlerinin Bulgaristan (5), Almanya (4), Polonya (1), K. Makedonya (1), KKTC (1) ve Fransa (1) olduğu tespit

edilmiştir. İkamet yerine göre ise İstanbul (%10,6), Ankara (%8), İzmir (%4,9), Tekirdağ (%3,7), Antalya (%3,4) ve Bilecik (%2,6) öne çıkan şehirlerdir (Tablo 17).

Tablo 17

Akademisyenlerin doğum ve ikamet yerlerine göre dağılımı (f-%)

Düzyen 1 (12 bölge)			Düzyen 3 (81 il)			Düzyen 1 (12 bölge)			Düzyen 3 (81 il)		
Bölgeler	Doğum Yerlerine Göre Dağılımı		İller	Doğum Yerlerine Göre Dağılımı		Bölgeler	İkamet Yerlerine Göre Dağılımı		İller	İkamet Yerlerine Göre Dağılımı	
	F	%		F	%		F	%		F	%
İstanbul	35	10,4	İstanbul	35	10,4	İstanbul	37	10,6	İstanbul	37	10,6
Batı Marmara	18	5,4	Tekirdağ	7	2,1	Batı Marmara	38	10,9	Tekirdağ	13	3,7
			Edirne	2	0,6				Edirne	5	1,4
			Kırklareli	1	0,3				Kırklareli	7	2,0
			Balıkesir	6	1,8				Balıkesir	6	1,7
			Çanakkale	2	0,6				Çanakkale	7	2,0
Ege	46	13,7	İzmir	18	5,4	Ege	46	13,2	İzmir	17	4,9
			Aydın	4	1,2				Aydın	4	1,1
			Denizli	4	1,2				Denizli	8	2,3
			Muğla	2	0,6				Muğla	4	1,1
			Manisa	8	2,4				Manisa	6	1,7
			Afyonkarahisar	6	1,8				Afyonkarahisar	3	0,9
			Kütahya	2	0,6				Kütahya	0	0,0
			Uşak	2	0,6				Uşak	4	1,1
Doğu Marmara	27	8,1	Bursa	11	3,3	Doğu Marmara	44	12,6	Bursa	6	1,7
			Eskişehir	6	1,8				Eskişehir	6	1,7
			Bilecik	1	0,3				Bilecik	9	2,6
			Kocaeli	2	0,6				Kocaeli	7	2,0
			Sakarya	4	1,2				Sakarya	6	1,7
			Düzce	3	0,9				Düzce	2	0,6
			Bolu	0	0,0				Bolu	6	1,7
Yalova	0	0,0	Yalova	2	0,6						
Batı Anadolu	55	16,4	Ankara	45	13,4	Batı Anadolu	33	9,5	Ankara	28	8,0
			Konya	5	1,5				Konya	4	1,1
			Karaman	5	1,5				Karaman	1	0,3
Akdeniz	40	11,9	Antalya	9	2,7	Akdeniz	36	10,3	Antalya	12	3,4
			Isparta	7	2,1				Isparta	8	2,3
			Burdur	2	0,6				Burdur	1	0,3
			Adana	10	3,0				Adana	3	0,9
			Mersin	4	1,2				Mersin	3	0,9
			Hatay	6	1,8				Hatay	3	0,9
			Kahramanmaraş	1	0,3				Kahramanmaraş	3	0,9
			Osmaniye	1	0,3				Osmaniye	3	0,9
Anadolu Orta	17	5,1	Aksaray	2	0,6	Anadolu Orta	18	5,2	Aksaray	3	0,9
			Niğde	1	0,3				Niğde	2	0,6
			Kayseri	7	2,1				Kayseri	4	1,1
			Sivas	3	0,9				Sivas	3	0,9
			Nevşehir	2	0,6				Nevşehir	4	1,1
			Kırşehir	0	0,0				Kırşehir	2	0,6
			Yozgat	2	0,6				Yozgat	0	0,0
Batı Karadeniz	24	7,2	Zonguldak	1	0,3	Batı Karadeniz	27	7,8	Zonguldak	1	0,3
			Karabük	0	0,0				Karabük	3	0,9
			Bartın	0	0,0				Bartın	2	0,6
			Kastamonu	6	1,8				Kastamonu	6	1,7
			Çankırı	1	0,3				Çankırı	4	1,1
			Sinop	1	0,3				Sinop	0	0,0
			Samsun	10	3,0				Samsun	6	1,7
			Tokat	3	0,9				Tokat	3	0,9
			Çorum	2	0,6				Çorum	2	0,6
			Amasya	0	0,0				Amasya	0	0,0

Tablo 17'nin devamı

Doğu Karadeniz	11	3,3	Trabzon	4	1,2	Doğu Karadeniz	14	4	Trabzon	2	0,6
			Ordu	2	0,6				Ordu	2	0,6
			Giresun	4	1,2				Giresun	4	1,1
			Rize	0	0,0				Rize	2	0,6
			Artvin	1	0,3				Artvin	2	0,6
			Gümüşhane	0	0,0				Gümüşhane	2	0,6
Kuzeydoğu Anadolu	17	5,1	Erzurum	0	0,0	Kuzeydoğu Anadolu	15	4,3	Erzurum	2	0,6
			Erzincan	12	3,6				Erzincan	8	2,3
			Bayburt	0	0,0				Bayburt	0	0,0
			Ağrı	1	0,3				Ağrı	1	0,3
			Kars	2	0,6				Kars	0	0,0
			İğdır	2	0,6				İğdır	3	0,9
			Ardahan	0	0,0				Ardahan	1	0,3
Ortadoğu Anadolu	25	7,5	Malatya	4	1,2	Ortadoğu Anadolu	15	4,3	Malatya	2	0,6
			Elâzığ	13	3,9				Elâzığ	7	2,0
			Bingöl	2	0,6				Bingöl	0	0,0
			Tunceli	0	0,0				Tunceli	1	0,3
			Van	4	1,2				Van	1	0,3
			Muş	1	0,3				Muş	3	0,9
			Bitlis	1	0,3				Bitlis	1	0,3
			Hakkâri	0	0,0				Hakkâri	0	0,0
Güneydoğu Anadolu	20	6	Gaziantep	7	2,1	Güneydoğu Anadolu	25	7,2	Gaziantep	8	2,3
			Adıyaman	4	1,2				Adıyaman	4	1,1
			Kilis	1	0,3				Kilis	0	0,0
			Şanlıurfa	2	0,6				Şanlıurfa	4	1,1
			Diyarbakır	2	0,6				Diyarbakır	5	1,4
			Mardin	2	0,6				Mardin	2	0,6
			Batman	0	0,0				Batman	0	0,0
			Şırnak	1	0,3				Şırnak	1	0,3
			Siirt	1	0,3				Siirt	1	0,3
Toplam	335	100	Toplam	335	0,0	Toplam	348	100	Toplam	348	100,0

Öğrencilerin ve akademisyenlerin demografik verileri incelendiğinde, doğum yeri ile ikamet yeri arasında farklılık gösterenlerin oranı yüksektir. Özellikle akademisyenler arasında bu farklılık daha belirgindir. Bu durumun göç sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Doğum ve ikamet yeri farklı olan katılımcıların genellikle yurt dışında eğitim fırsatı arama ve daha sonra kalıcı bir şekilde yerleşme ya da yerleşmeyi düşünme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, aşamalı bir göç süreci olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte, doğum yeri ve ikamet yeri aynı olan katılımcıların yurt dışına yerleşme eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç insanların doğdukları ve büyüdüğü yerlere olan bağlılıklarının, yurt dışına yerleşme kararlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

7.2. Katılımcıların Eğitim Durumları

- **Öğrencilerin Eğitim Durumları**

Ankete katılan öğrencilerin *mezun olduğu üniversiteler* sorulduğunda 86 farklı üniversite tespit edilmiştir. Türkiye’de Erasmus Programı’nda yer alan 192 üniversite olduğu düşünülürse bu üniversitelerin %44,7’sine anket uygulanmıştır. Bu üniversitelerin 95,9’u devlet, %4,1’i ise vakıf üniversitesidir. Anket sonuçlarına göre İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerden Erasmus’a katılım daha fazladır. Aynı zamanda 2. (1951-1987) ve 3. dönemde (1988-1994) kurulan üniversitelerden hareketliliğe katılım daha yüksek iken, 5. dönem (2009 ve sonrası) üniversitelerden katılım daha düşüktür. Bu sonuçlar, 2020 yılı öğrenci hareketliliği ANOM analizi sonuçlarıyla (Şekil 48) da benzerlik göstermektedir. Köklü üniversitelerin hareketliliğe olan katılımlarının daha yüksek olduğu fakat yeni kurulan üniversitelerin hareketliliğe katılımında geri planda kaldığı görülmektedir (Tablo 18).

Öğrencilerin Türkiye’de *en son mezun oldukları aşamalara* baktığımızda, %56,5’inin yüksek lisans, %28,6’sının lisans ve %14,9’unun doktora mezunu olduğu görülmektedir. En yoğun olarak *mezun oldukları fakülteler* İktisadi ve İdari Bilimler (%21) ve Mühendislik Fakültesidir (%17,1). Ayrıca, öğrencilerin mezun olduğu 105 farklı bölüm tespit edilmiştir (Tablo 19). İlk sırada yer alan *bölümler* ise İşletme (%8,3), İktisat (%6) ve Uluslararası İlişkilerdir (%5). Goldstein ve Kim (2006) tarafından yapılan bir çalışma, beşerî ve sosyal bilimler bölümlerinin öğrencilerin yurt dışında eğitim görmesi için daha uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bölümler, müfredatlarının esnekliği ve gereksinimleri nedeniyle değişim programlarına daha açıktır ve daha uygun akademik yapıya sahiptir.

Ankete katılan lisansüstü öğrencilerin önemli özelliklerinden biri, daha çok tez aşamasında Erasmus Programı’na katılmış olmalarıdır. Bu öğrenciler, program için başvurularını bir önceki dönemde yaptıklarından dolayı genellikle derslerini tamamlamış olup, tez çalışmalarını yurt dışında yapma eğilimindedirler. Bu sayede daha fazla boş zamanları olmakta, farklı kültürler ve akademik ortamlarla tanışma fırsatı yakalamaktadırlar.

Tablo 18

Öğrencilerin Türkiye’de en son mezun oldukları üniversiteler (f-%)

İller	Üniversiteler	F	%	İller	Üniversiteler	F	%
İstanbul	İstanbul	16	5,1	Aksaray	Aksaray	1	0,3
	İstanbul Teknik	9	2,9	Adana	Çukurova	3	1
	Marmara	9	2,9	Bartın	Bartın	5	1,6
	Boğaziçi	3	1	Aydın	Aydın Adnan Menderes	4	1,3
	Yıldız Teknik	3	1	Bilecik	Bilecik Şeyh Edebali	4	1,3
	Galatasaray	2	0,6	Artvin	Artvin Çoruh	1	0,3
	Üsküdar	2	0,6	Batman	Batman	1	0,3
	Yeditepe	2	0,6	Afyon	Afyon Kocatepe	4	1,3
	Bahçeşehir	1	0,3	Elâzığ	Fırat	8	2,5
	İstanbul Aydın	1	0,3	Erzurum	Atatürk	7	2,2
	İstanbul Bilgi	1	0,3	Bursa	Bursa Uludağ	7	2,2
	İstanbul Gelişim	1	0,3	Denizli	Pamukkale	6	1,9
	İstanbul Kültür	1	0,3	Bingöl	Bingöl	4	1,3
	İstanbul Medipol	1	0,3	Diyarbakır	Dicle	3	1
Koç	1	0,3	Bolu	Bolu Abant İzzet Baysal	2	0,6	
Mimar Sinan Güzel Sanatlar	1	0,3	Burdur	Burdur Mehmet Akif Ersoy	2	0,6	
Ankara	Ankara	13	4,1	Erzincan	Erzincan Binali Yıldırım	1	0,3
	Hacettepe	8	2,5	Hatay	Hatay Mustafa Kemal	2	0,6
	ODTÜ	6	1,9	Gümüşhane	Gümüşhane	1	0,3
	Ankara Yıldırım Beyazıt	3	1	Isparta	Süleyman Demirel	4	1,3
	Ankara Hacı Bayram Veli	2	0,6	Iğdır	Iğdır	1	0,3
	İhsan Doğramacı Bilkent	2	0,6	Karabük	Karabük	2	0,6
	Sağlık Bilimleri	1	0,3	Kars	Kafkas	1	0,3
	Gazi	3	1	Kırklareli	Kırklareli	1	0,3
Ufuk	1	0,3	Konya	Selçuk	4	1,3	
İzmir	Dokuz Eylül	7	2,2	Muğla	Muğla Sıtkı Koçman	3	1
	Ege	7	2,2	Rize	Recep Tayyip Erdoğan	3	1
	İzmir Kâtip Çelebi	1	0,3	Kütahya	Kütahya Dumlupınar	2	0,6
	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	1	0,3	Nevşehir	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	2	0,6
Eskişehir	Anadolu	11	3,5	Manisa	Celal Bayar	1	0,3
	Eskişehir Osmangazi	5	1,6	Malatya	İnönü	1	0,3
	Eskişehir Teknik	3	1	Niğde	Niğde Ömer Halisdemir	1	0,3
Mersin	Çağ	1	0,3	Trabzon	Karadeniz Teknik	9	2,9
	Mersin	1	0,3	Sakarya	Sakarya Üniversitesi	5	1,6
Kocaeli	Kocaeli	9	2,9	Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit	5	1,6
	Gebze Teknik	2	0,6	Samsun	Ondokuz Mayıs	4	1,3
Gaziantep	Gaziantep	6	1,9	Van	Van Yüzüncü Yıl	4	1,3
	Hasan Kalyoncu	1	0,3	Tokat	Tokat Gaziosmanpaşa	3	1
Kayseri	Erciyes	4	1,3	Yalova	Yalova	2	0,6
	Abdullah Gül	2	0,6	Şanlıurfa	Harran	1	0,3
Antalya	Akdeniz	13	4,1	Tunceli	Munzur	1	0,3
Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart	16	5,1	Tekirdağ	Tekirdağ Namık Kemal	1	0,3
Adıyaman	Adıyaman	2	0,6	Kahramanmaraş	Kahramanmaraş Sütçü İmam	3	1

Tablo 19

Öğrencilerin Türkiye’de en son mezun oldukları bölümler (f-%)

Bölümler	F	%	Bölümler	F	%
İşletme	25	7,9	Tekstil Mühendisliği	2	0,6
İktisat	18	5,7	Turizm İşletmeciliği	2	0,6
Uluslararası İlişkiler	15	4,8	Turizm ve Otel İşletmeciliği	2	0,6
Hemşirelik	11	3,5	Uluslararası Ticaret	2	0,6
Gıda Mühendisliği	8	2,5	Zootečni	2	0,6
Eğitim Bilimleri	8	2,5	Almanca Öğretmenliği	2	0,6
Hukuk	8	2,5	Bankacılık ve Finans	2	0,6
Sosyoloji	7	2,2	Batı Dilleri	2	0,6
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	7	2,2	Beslenme ve Diyetetik	2	0,6
Bilgisayar Mühendisliği	6	1,9	Bilgisayar Animasyonu ve Oyun Teknolojileri	2	0,6
Coğrafya	6	1,9	Bilgisayar Teknolojileri	2	0,6
Makine Mühendisliği	6	1,9	Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri	1	0,3
Spor Yöneticiliği	6	1,9	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	1	0,3
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	5	1,6	Bilim Tarihi	1	0,3
İngiliz Dili ve Edebiyatı	5	1,6	Bina ve İnşaat Mühendisliği	1	0,3
Tarih	5	1,6	Biyomedikal Mühendisliği	1	0,3
Alman Dili ve Edebiyatı	4	1,3	Çalışma Ekonomisi	1	0,3
Ekonomi	4	1,3	Ebelik	1	0,3
İngilizce Öğretmenliği	4	1,3	Ekonometri	1	0,3
İnşaat Mühendisliği	4	1,3	Endüstri Ürünleri Tasarımı	1	0,3
Kimya	4	1,3	Fransız Dili ve Edebiyatı	1	0,3
Matematik	4	1,3	Fransızca Mütercim Tercümanlık	1	0,3
Peyzaj Mimarlığı	4	1,3	Geomatik Mühendisliği	1	0,3
Biyomühendislik	4	1,3	Güzel Sanatlar	1	0,3
Çevre Mühendisliği	4	1,3	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	1	0,3
Eczacılık	4	1,3	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	0,3
Endüstri Mühendisliği	3	1,0	Heykel	1	0,3
Grafik Tasarım	3	1,0	İletişim	1	0,3
İlahiyat	3	1,0	İstatistik	1	0,3
Okul Öncesi Eğitimi	3	1,0	Jeoloji Mühendisliği	1	0,3
Psikoloji	3	1,0	Konservatuar	1	0,3
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	1,0	Maden Mühendisliği	1	0,3
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	3	1,0	Makine ve İmalat Mühendisliği	1	0,3
Spor Bilimleri	3	1,0	Moleküler Biyoloji ve Genetik	1	0,3
Tarım Ekonomisi	3	1,0	Mütercim Tercümanlık	1	0,3
Tıp	3	1,0	Müzik Eğitimi	1	0,3
Yabancı Diller Eğitimi	3	1,0	Müzikoloji	1	0,3
Bahçe Bitkileri	3	1,0	Pazarlama	1	0,3
Biyoloji	3	1,0	Resim	1	0,3
Dış Hekimliği	3	1,0	Rus Dili ve Edebiyatı	1	0,3
Endüstriyel Tasarım	2	0,6	Sinema, Radyo ve Televizyon	1	0,3
Enerji Sistemleri Mühendisliği	2	0,6	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	0,3
Felsefe	2	0,6	Sosyal Hizmet	1	0,3
Fizik	2	0,6	Tarımsal Biyoteknoloji	1	0,3
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	2	0,6	Tıbbi Görüntüleme Teknikleri	1	0,3
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	2	0,6	Tıp Bilişimi	1	0,3
Görsel Sanatlar	2	0,6	Turizm Rehberliği	1	0,3
Kamu Yönetimi	2	0,6	Turizm ve Otelcilik	1	0,3
Metaller ve Malzeme Mühendisliği	2	0,6	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	1	0,3
Mimarlık	2	0,6	Uçak Elektrik-Elektronik	1	0,3
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	0,6	Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik	1	0,3
Sağlık Yönetimi	2	0,6	Veterinerlik	1	0,3
Sınıf Öğretmenliği	2	0,6	Toplam 105 Farklı Bölüm	315	100

Ankete katılan öğrencilere lisansüstü eğitime devam etme ya da iş hayatında yer alma durumlarına ilişkin bazı sorular yöneltilmiştir. Buna göre “**Şuan Türkiye’de eğitim görüyor musunuz?**” sorusuna, öğrencilerin %52,4’ü (165) “Evet”, %47,6’sı (150) ise “Hayır” yanıtı vermiş, hayır yanıtı verenlerin ise %35,5’i aktif olarak iş hayatında yer almaktadır (Şekil 51).



Şekil 51. Öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etme ve iş hayatında yer alma durumları (%)

Aynı zamanda Türkiye’de eğitim gören 165 öğrencinin, %28,3’ünün yüksek lisans, %24,1’inin ise doktora eğitimlerine devam ettiği tespit edilmiştir. Bu öğrenciler 62 farklı üniversitede eğitim almaktadır ve İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirden Erasmus’a katılımın daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 20’de yer alan üniversitelerin daha çok 2. dönem (1951-1987) kurulan üniversiteler olduğu 2009 ve sonrası kurulan (5. dönem) üniversitelerden katılımın oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların 2020 yılı öğrenci hareketliliği ANOM analizi sonuçlarıyla (Şekil 48) da benzer olduğu görülmektedir.

Lisansüstü eğitimine devam eden bu öğrencilerin bölümlerine bakıldığında, İktisadi ve İdari Birimler Fakültesinde yer alan Uluslararası İlişkiler (%6,3), İktisat (%5), İşletme (%5) gibi bölümlerin ağırlıklı olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca Mühendislik (Bilgisayar, Elektrik-Elektronik, Gıda, Çevre vb.) ve dil ile ilgili (İngilizce Öğretmenliği, Rus/Alman/İngiliz Dili ve Edebiyatı) bölümlerde eğitim gören öğrencilerin sayısı oldukça yüksektir (Tablo 21).

Tablo 20

Türkiye’de eğitime devam eden öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversiteler (f-%)

İller	Üniversite Adı	F	%	İller	Üniversite Adı	F	%
İstanbul	İstanbul	10	6,1	Antalya	Akdeniz	7	4,2
	Marmara	5	3,0	Elâzığ	Fırat	5	3,0
	İstanbul Teknik	5	3,0	Sakarya	Sakarya	3	1,8
	Boğaziçi	3	1,8	Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit	2	1,2
	Yeditepe	2	1,2	Van	Van Yüzüncü Yıl	3	1,8
	İstanbul Gelişim	1	0,6	Bursa	Bursa Uludağ	3	1,8
	İstanbul Medipol	1	0,6	Erzurum	Atatürk	3	1,8
	İstanbul Bilgi	1	0,6	Bilecik	Bilecik Şeyh Edebali	2	1,2
	Galatasaray	1	0,6	Malatya	İnönü Üniversitesi	1	0,6
	İstanbul Kültür	1	0,6	Muğla	Muğla Sıtkı Koçman	2	1,2
Yıldız Teknik	1	0,6	Nevşehir	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	2	1,2	
Mimar Sinan Güzel Sanatlar	1	0,6	Isparta	Süleyman Demirel	2	1,2	
Ankara	Ankara	9	5,5	Bolu	Bolu Abant İzzet Baysal	2	1,2
	Hacettepe	7	4,2	Afyon	Afyon Kocatepe	2	1,2
	Gazi	4	2,4	Aksaray	Aksaray	1	0,6
	Ankara Hacı Bayram Veli	3	1,8	Bartın	Bartın	1	0,6
	ODTÜ	2	1,2	Konya	Selçuk	1	0,6
Ankara Yıldırım Beyazıt	1	0,6	Diyarbakır	Dicle	1	0,6	
İzmir	Ege	6	3,6	Kayseri	Erciyes	1	0,6
	Dokuz Eylül	5	3,0	Erzincan	Erzincan Binalı Yıldırım	1	0,6
	Yaşar	1	0,6	Tokat	Tokat Gaziosmanpaşa	1	0,6
	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	1	0,6	Karabük	Karabük	1	0,6
Eskişehir	Anadolu	5	3,0	Kırklareli	Kırklareli	1	0,6
	Eskişehir Osmangazi	4	2,4	Mardin	Mardin Artuklu	1	0,6
	Eskişehir Teknik	1	0,6	Tekirdağ	Tekirdağ Namık Kemal	1	0,6
Gaziantep	Gaziantep	4	2,4	Samsun	Ondokuz Mayıs	1	0,6
	Hasan Kalyoncu	1	0,6	Ordu	Ordu	1	0,6
Kocaeli	Kocaeli	5	3,0	Denizli	Pamukkale	1	0,6
	Gebze Teknik	2	1,2	Mersin	Toros	1	0,6
Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart	9	5,5	Tunceli	Munzur	1	0,6
Trabzon	Karadeniz Teknik	7	4,2	Yalova	Yalova	1	0,6

Tablo 21

Türkiye’de eğitime devam eden öğrencilerin bölümleri (f-%)

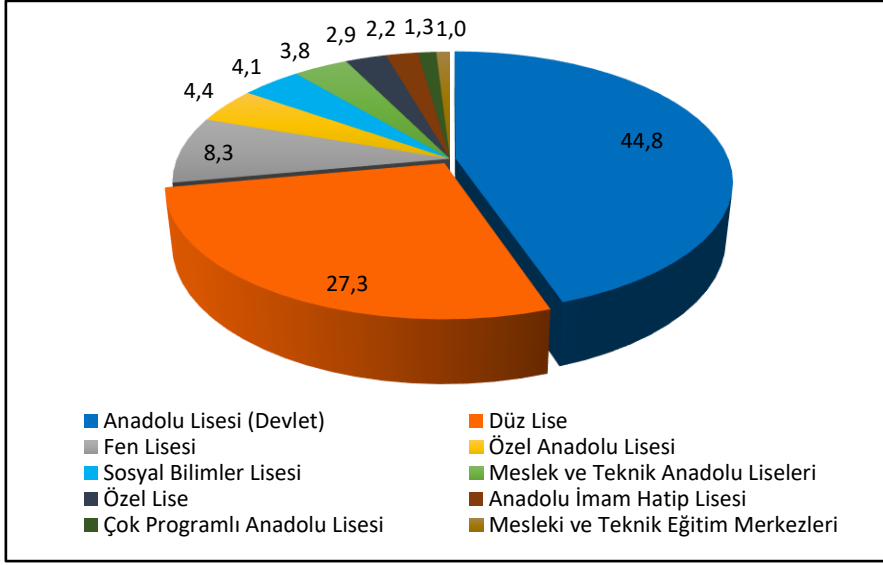
Bölümler	F	%	Bölümler	F	%
Uluslararası İlişkiler	10	6,1	Tarım Ekonomisi	2	1,2
İktisat	8	4,8	Tekstil Mühendisliği	2	1,2
İşletme	8	4,8	Adli Bilimler	1	0,6
Hukuk	5	3	Almanca Öğretmenliği	1	0,6
Bilgisayar Mühendisliği	4	2,4	Bahçe Bitkileri	1	0,6
Coğrafya	4	2,4	Beslenme ve Diyetetik	1	0,6
Ekonomi	4	2,4	Bilgisayar Animasyonu ve Oyun Teknolojileri	1	0,6
Gıda Mühendisliği	4	2,4	Diş Hekimliği	1	0,6
Matematik	4	2,4	Endüstri Mühendisliği	1	0,6
Alman Dili ve Edebiyatı	4	2,4	Enerji Mühendisliği	1	0,6
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	4	2,4	Fizik	1	0,6
İngiliz Dili ve Edebiyatı	4	2,4	Fransız Dili ve Edebiyatı	1	0,6
İngilizce Öğretmenliği	3	1,8	Güzel Sanatlar	1	0,6
Okul Öncesi Eğitimi	3	1,8	Grafik Tasarım	1	0,6
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	1,8	Heykel	1	0,6
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	3	1,8	İstatistik	1	0,6
Sosyoloji	3	1,8	İstatistik ve Bilgisayar Bilimleri	1	0,6
Rus Dili ve Edebiyatı	3	1,8	İşletme ve İşletme Yönetimi	1	0,6
Tarih	3	1,8	Kimya	1	0,6
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	3	1,8	Makina Mühendisliği	1	0,6
Biyoloji	2	1,2	Metaller ve Malzeme Mühendisliği	1	0,6

Tablo 21'in devamı

Biyomühendislik	2	1,2	Mimarlık	1	0,6
Çevre Mühendisliği	2	1,2	Müzikoloji	1	0,6
Eczacılık	2	1,2	Nanoteknoloji Mühendisliği	1	0,6
Eğitim Bilimleri	2	1,2	Sağlık Yönetimi	1	0,6
Endüstriyel Tasarım	2	1,2	Resim	1	0,6
Enerji Sistemleri Mühendisliği	2	1,2	Sınıf Öğretmenliği	1	0,6
Felsefe	2	1,2	Sinema Radyo ve Televizyon	1	0,6
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	2	1,2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	0,6
Görsel Sanatlar	2	1,2	Sosyal Hizmet	1	0,6
Hemşirelik	2	1,2	Su Ürünleri Mühendisliği	1	0,6
İlahiyat	2	1,2	Tıp	1	0,6
İnşaat Mühendisliği	2	1,2	Turizm İşletmeciliği	1	0,6
Peyzaj Mimarlığı	2	1,2	Turizm ve Otel İşletmeciliği	1	0,6
Psikoloji	2	1,2	Turizm ve Seyahat Hizmetleri	1	0,6
Spor Bilimleri	2	1,2	Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik	1	0,6
Spor Yönetimi	2	1,2	Veterinerlik	1	0,6
Spor Yöneticiliği	2	1,2	Yabancı Diller Eğitimi	1	0,6
76 Farklı Bölüm 165 Öğrenci					

Öğrencilere yöneltilen **“Daha önce Türkiye'den farklı bir ülkede eğitim amacıyla buldunuz mu?”** sorusuna çoğunlukla (%67,9) “Hayır” yanıtı verilmiştir. “Evet” diyenlerin oranı %32,1'dir. Bu durum, öğrencilerin büyük bir kısmının ilk kez Erasmus Programı'yla yurt dışında eğitim almayı deneyimlediklerini göstermektedir. Eğitim amacıyla gidilen 29 ülke arasında ilk sıralarda Almanya (%16,4), Polonya (%16,4), İspanya (%8,6), Çekya (%7,8) ve Bulgaristan (%7) yer almaktadır. Bu sonuçlar, Türk öğrencilerin Avrupa'da eğitim almaya olan ilgisinin yanı sıra, Doğu Avrupa ülkelerinin cazip birer eğitim destinasyonu olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin çoğunluğunun Anadolu Lisesi (Devlet) (%44,8) ve Düz Liseden (%27,3) mezun oldukları tespit edilmiştir. Özel Anadolu Lisesi ve Özel Liseden mezun olanların oranı %7,3'tür. Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezlerinden mezun olanların oranı ise %1'dir. Bu tür okullarda öğrenciler daha çok meslek edinme amacıyla eğitim almaktadır ve mezun olanların büyük çoğunluğu iş hayatına atılmayı tercih etmektedir. Bu nedenle üniversiteye devam etme oranları diğer okul türlerine göre daha düşüktür. Ayrıca, Erasmus Programı'na katılım oranları da diğer okul türlerine göre sınırlıdır (Şekil 52).



Şekil 52. Öğrencilerin mezun oldukları liseler (%)

Erasmus Programı'na katılım için yabancı dil bilgisinin önemi büyüktür ve bu nedenle öğrencilere "**Yabancı dil hazırlık okudunuz mu?**" sorusu yöneltilmiştir. Ankete katılanların %56,3'ü bu soruya "Evet" yanıtını verirken, bu öğrencilerin %52,3'ü üniversite, %38,8'i lise, %8,9'u ise hem üniversite hem de lise döneminde yabancı dil hazırlık okumuştur. Ayrıca, öğrencilerin %58,4'ü yabancı dil öğrenebilmek için dil kursuna gitmiştir.

Öğrencilerin %50,4'ü İngilizce bildiğini belirtirken, İngilizceden sonra en fazla bilinen diller sırasıyla Almanca (%8,5), Lehçe (%8,5), İtalyanca (%7,1), İspanyolca (%4,2), Yunanca (%2,8), Portekizce (%2,6) ve Fransızcadır (%2,1). Diğer dillere hâkim olanların oranı %2'den azdır (Tablo 22).

Tablo 22

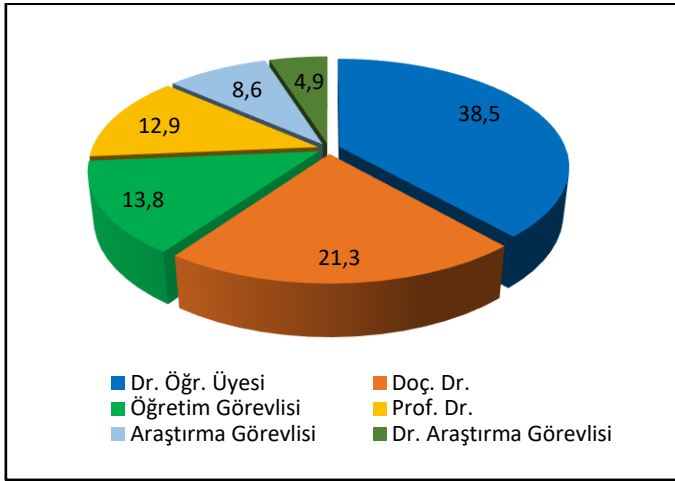
Öğrencilerin bildikleri yabancı diller (f-%)

Diller	F	%	Diller	F	%	Diller	F	%
İngilizce	214	50,4	Çekçe	7	1,6	Arnavutça	2	0,5
Almanca	36	8,5	Macarca	7	1,6	Arapça	1	0,2
Lehçe	36	8,5	Fince	6	1,4	Felemenkçe	1	0,2
İtalyanca	30	7,1	Hırvatça	5	1,2	Danca	1	0,2
İspanyolca	18	4,2	Bulgarca	5	1,2	Letonca	1	0,2
Yunanca	12	2,8	Hollandaca	4	0,9	Makedonca	1	0,2
Portekizce	11	2,6	İsveççe	3	0,7	Rusça	1	0,2
Fransızca	9	2,1	Litvanca	3	0,7	Slovakça	1	0,2
Rumence	8	1,9	Slovenca	3	0,7			

* Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

- **Akademisyenlerin Eğitim Durumu**

Ankete katılan akademisyenlerin eğitim geçmişleri ve çalışma hayatındaki durumları, programa katılan bireyler hakkında genel bir profil çıkarabilmek için önemlidir. Bu bağlamda ankete katılan akademisyenlerin *unvanlarına* bakıldığında, %38,5 oranıyla Dr. Öğr. Üyelerinin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir (Şekil 53).



Şekil 53. Akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı (%)

Akademisyenlerin *çalıştıkları üniversitelere* bakıldığında 119 farklı üniversite tespit edilmiştir. Buna göre Türkiye’de Erasmus Beyannamesine sahip 192 üniversitenin %62’sine anket uygulanmıştır. 119 üniversite arasında devlet üniversiteleri (%80,7) öne çıkarken, vakıf üniversiteleri (%19,3) geri planda kalmıştır. Öğrencilere uygulanan anketlerde büyük şehirlerden hareketliliğe katılım daha yüksek iken akademisyen anketlerinde daha heterojen bir dağılım görülmektedir. Aynı zamanda 4. (1995-2008) ve 3. dönem (1988-1994) kurulan üniversitelerden personel hareketliliğine katılımın daha yüksektir (Tablo 23). Bu sonuçların 2020 yılı personel hareketliliği ANOM analizi sonuçlarıyla (Şekil 50) da kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Analiz sonuçlarında hareketliliğe katılım 1. ve 2. dönem üniversitelerde daha yüksek iken, 3. ve 4. dönem üniversitelerde ise ortalamanın üstünde bir katılım olmuştur. Bu sonuçların çıkmasında belli dönemlerde YÖK tarafından taşra üniversitelerinde akademisyen hareketliliğine katılımı arttırmak amacıyla yürüttüğü politikaların etkili olduğuna yönelik bir yorum yapılabilir.

Tablo 23

Akademisyenlerin çalıştıkları üniversiteler (f-%)

İller	Üniversite Adı	F	%	İller	Üniversite Adı	F	%	
İstanbul	İstanbul Ayvansaray	5	1,4	Çankırı	Çankırı Karatekin	5	1,4	
	İstanbul Kültür	3	0,9	Kayseri	Erciyes	5	1,4	
	İstanbul	3	0,9	Erzincan	Erzincan Binali Yıldırım	5	1,4	
	Yıldız Teknik	3	0,9	Kırklareli	Kırklareli	5	1,4	
	Kadir Has	2	0,6	Edirne	Trakya	5	1,4	
	Üsküdar	2	0,6	Antalya	Alanya Alaaddin Keykubat	5	1,4	
	Yeditepe	2	0,6		Alanya Alaaddin Keykubat	5	1,4	
	İstanbul Esenyurt	2	0,6	Giresun	Giresun	4	1,1	
	İstanbul/Cerrahpaşa	2	0,6	Mardin	Mardin Artuklu	4	1,1	
	Acıbadem	1	0,3	Muğla	Muğla Sıtkı Koçman	4	1,1	
	Bahçeşehir	1	0,3	Sakarya	Sakarya	4	1,1	
	Bezmialem Vakıf	1	0,3	Isparta	Süleyman Demirel	4	1,1	
	Boğaziçi	1	0,3	Kırşehir	Kırşehir Ahi Evran	3	0,9	
	Doğuş	1	0,3	Aksaray	Aksaray	3	0,9	
	İstanbul Aydın	1	0,3	Sivas	Sivas Cumhuriyet	3	0,9	
	İstanbul Teknik	1	0,3	Diyarbakır	Dicle Üniversitesi	3	0,9	
	Marmara	1	0,3	Tokat	Tokat Gaziosmanpaşa	3	0,9	
	Özyeğin	1	0,3	Şanlıurfa	Harran	3	0,9	
	İstanbul Medeniyet	1	0,3	Iğdır	Iğdır	3	0,9	
	İstinye	1	0,3	Karabük	Karabük	3	0,9	
İstanbul Rumeli	1	0,3	Kırıkkale	Kırıkkale	3	0,9		
Ankara	Hacettepe	5	1,4	Konya	KTO Karatay	3	0,9	
	Başkent	3	0,9	Burdur	Burdur Mehmet Akif Ersoy	3	0,9	
	Gazi	3	0,9	Hatay	Hatay Mustafa Kemal	3	0,9	
	Ankara Yıldırım Beyazıt	3	0,9	Niğde	Niğde Ömer Halisdemir	3	0,9	
	Ankara	2	0,6	Samsun	Ondokuz Mayıs	3	0,9	
	Atılım	2	0,6	Isparta	Isparta Uygulamalı Bilimler	3	0,9	
	İhsan Doğramacı Bilkent	1	0,3	Artvin	Artvin Çoruh	2	0,6	
	Çankaya	1	0,3	Bartın	Bartın	2	0,6	
	ODTÜ	1	0,3	Adana	Çukurova	2	0,6	
	Ted	1	0,3	Düzce	Düzce	2	0,6	
	TOBB Ekonomi ve Teknoloji	1	0,3	Gümüşhane	Gümüşhane	2	0,6	
	Ankara Hacı Bayram Veli	1	0,3	Çorum	Hitit	2	0,6	
	İzmir	Dokuz Eylül	4	1,1	Malatya	İnönü	2	0,6
		Ege	4	1,1	Kahramanmaraş	Kahramanmaraş Sütçü İmam	2	0,6
Yaşar		3	0,9	Kahramanmaraş İstiklal		1	0,3	
İzmir Ekonomi		2	0,6	Kilis	Kilis 7 Aralık	2	0,6	
İzmir Kâtip Çelebi		2	0,6	Muş	Muş Alparslan	2	0,6	
Eskişehir	Anadolu	3	0,9	Konya	Necmettin Erbakan	2	0,6	
	Eskişehir Osmangazi	2	0,6	Nevşehir	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	2	0,6	
	Eskişehir Teknik	1	0,3	Ordu	Ordu	2	0,6	
Gaziantep	Gaziantep	4	1,1	Osmaniye	Osmaniye Korkut Ata	2	0,6	
	Hasan Kalyoncu	3	0,9	Rize	Recep Tayyip Erdoğan	2	0,6	
	Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji	1	0,3	Yalova	Yalova	2	0,6	
Trabzon	Karadeniz Teknik	1	0,3	Bahkesir	Bandırma Onyediy Eylül	2	0,6	
	Trabzon	1	0,3	Sakarya	Sakarya Uygulamalı Bilimler	2	0,6	
Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart	14	4	Samsun	Samsun	2	0,6	
Tekirdağ	Tekirdağ Namık Kemal	13	3,7	Ağrı	Ağrı İbrahim Çeçen	1	0,3	
Bilecik	Bilecik Şeyh Edebali	9	2,6	Bitlis	Bitlis Eren	1	0,3	
Karaman	Karamanoğlu Mehmetbey	1	0,3	Zonguldak	Zonguldak Bülent Ecevit	1	0,3	
Denizli	Pamukkale	8	2,3	Erzurum	Erzurum Teknik	1	0,3	
Bolu	Bolu Abant İzzet Baysal	7	2		Atatürk	8	2,3	
Kocaeli	Kocaeli	7	2	Siirt	Siirt	1	0,3	
Bursa	Bursa Uludağ	7	2	Şırnak	Şırnak	1	0,3	
Elâzığ	Fırat	6	1,7	Mersin	Toros	1	0,3	
Kastamonu	Kastamonu	6	1,7	Tunceli	Munzur	1	0,3	
Uşak	Uşak	6	1,7	Van	Van Yüzcüncü Yıl	1	0,3	
Adıyaman	Adıyaman	5	1,4	Ardahan	Ardahan	1	0,3	
Afyon	Afyon Kocatepe	5	1,4	Kapadokya	Kapadokya	2	0,6	
Aydın	Aydın Adnan Menderes	4	1,1					

Ankete katılan akademisyenlerin *çalıştıkları üniversitedeki bölümler* incelendiğinde ise 165 farklı bölüm tespit edilmiştir. Söz konusu bu bölümlerin daha çok Meslek Yüksek Okulu-Yüksek Okul (%15,5), İktisadi ve İdari Bilimler (%13,2), Mühendislik (%11,2), Fen Edebiyat (%10,1), Eğitim (%9,2), Güzel Sanatlar (%7,5) ve Sağlık Bilimleri (%7,2) fakültelerinde yer aldığı görülmektedir. Öğrenci anketlerinde olduğu gibi İşletme, Uluslararası İlişkiler, Mühendislik (Makine, Endüstri, Gıda, İnşaat vb.), Hemşirelik ve dil ile ilgili (İngiliz/Alman Dili ve Edebiyatı, Yabancı Diller Eğitimi) bölümler öne çıkmaktadır (Tablo 24).

Tablo 24

Akademisyenlerin çalıştıkları üniversitedeki bölümler (f-%)

Bölümler	F	%	Bölümler	F	%
İşletme	11	3,2	Denizcilik İşletmeleri Yönetimi	1	0,3
Hemşirelik	9	2,6	Ekonomi	1	0,3
Mimarlık	9	2,6	Elektrik Programı	1	0,3
Dış İlişkiler Koordinatörlüğü	8	2,3	Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği	1	0,3
Yabancı Diller Eğitimi	8	2,3	Endüstriyel Tasarım	1	0,3
Makine Mühendisliği	7	2,0	Ergoterapi	1	0,3
Endüstri Mühendisliği	6	1,7	Farmakoloji ve Toksikoloji	1	0,3
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	6	1,7	Farmasötik Mikrobiyoloji	1	0,3
İngiliz Dili ve Edebiyatı	6	1,7	Felsefe	1	0,3
Uluslararası İlişkiler	6	1,7	Felsefe ve Din Bilimleri	1	0,3
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	1,4	Fen Bilgisi Eğitimi	1	0,3
Coğrafya	5	1,4	Fen ve Matematik	1	0,3
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	5	1,4	Fizik	1	0,3
Grafik Tasarımı	5	1,4	Fizik Mühendisliği	1	0,3
İktisat	5	1,4	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	1	0,3
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	5	1,4	Gastronomi	1	0,3
Spor Yöneticiliği	5	1,4	Gıda İşleme	1	0,3
Alman Dili ve Edebiyatı	4	1,1	Gıda Teknolojisi	1	0,3
Bahçe Bitkileri	4	1,1	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik	1	0,3
Ebelik	4	1,1	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1	0,3
Gıda Mühendisliği	4	1,1	Havacılık Yönetimi	1	0,3
İnşaat Mühendisliği	4	1,1	Histoloji ve Embriyoloji	1	0,3
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	4	1,1	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	1	0,3
Tarım Ekonomisi	4	1,1	İletişim ve Tasarımı	1	0,3
Temel Eğitim	4	1,1	İlköğretim Matematik	1	0,3
Turizm İşletmeciliği	4	1,1	İnsan Kaynakları Yönetimi	1	0,3
Eğitim Bilimleri	3	0,9	İstatistik	1	0,3
Elektrik ve Enerji	3	0,9	Jeofizik Mühendisliği	1	0,3
Enerji Sistemleri Mühendisliği	3	0,9	Jeoloji	1	0,3
Hukuk	3	0,9	Kamu Hukuku	1	0,3
İngilizce Öğretmenliği	3	0,9	Kimya	1	0,3
Radyo, Televizyon ve Sinema	3	0,9	Kimya Mühendisliği	1	0,3
Seramik	3	0,9	Kimya ve Kimyasal İşleme Teknolojileri	1	0,3
Tarih	3	0,9	Klinik Bilimler/Cerrahi	1	0,3
Temel İslam Bilimleri	3	0,9	Klinik Öncesi Bilimler	1	0,3
Türkçe ve Sosyal Bilimler	3	0,9	Kültürel Miras ve Turizm	1	0,3
Veterinerlik	3	0,9	Makine ve Metal Teknolojileri	1	0,3
Animasyon	2	0,6	Mali Hukuk	1	0,3
Batı Dilleri ve Edebiyatları	2	0,6	Mekatronik Mühendisliği	1	0,3
Beslenme ve Diyetetik	2	0,6	Moda Tasarım	2	0,6
Bilgisayar Teknolojileri	2	0,6	Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri	1	0,3

Tablo 24'ün devamı

Biyoloji	2	0,6	Muskuloskeletal Fizyoterapi	1	0,3
Biyosistem Mühendisliği	2	0,6	Mülkiyet Koruma ve Güvenlik	1	0,3
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	2	0,6	Mütercim Tercümanlık	2	0,6
Dış Ticaret	2	0,6	Orman Endüstri Mühendisliği	1	0,3
Ekonometri	2	0,6	Otomotiv Mühendisliği	1	0,3
Ekonomi ve Finans	2	0,6	Özel Hukuk	1	0,3
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	2	0,6	Peyzaj Mimarlığı	1	0,3
Finans ve Bankacılık	2	0,6	Psikoloji/ Psikoloji (İngilizce)	2	0,6
Gemi İnşaatı ve Gemi Makineleri Mühendisliği	2	0,6	Çocuk Gelişimi	1	0,3
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	2	0,6	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	0,3
İş Sağlığı ve Güvenliği	2	0,6	Reklamcılık	1	0,3
İşletme Yönetimi	2	0,6	Rekreasyon	1	0,3
Kulak Burun Boğaz	2	0,6	Resim	1	0,3
Maliye	2	0,6	Sahne Sanatları/Opera	1	0,3
Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	2	0,6	Seramik ve Cam Bölümü	1	0,3
Moleküler Biyoloji ve Genetik	2	0,6	Seyahat Turizm ve Eğlence Hizmetleri	1	0,3
Muhasebe/ Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	4	1,1	Sigortacılık ve Aktüerya Bilimleri	1	0,3
Zootekni ve Hayvan Besleme	1	0,3	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (Fransızca)	1	0,3
Müzik	2	0,6	Sosyal Bilgiler	1	0,3
Müzikoloji	2	0,6	Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi	1	0,3
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	0,6	Tarımsal Biyoteknoloji	1	0,3
Orman Mühendisliği	2	0,6	Tekstil Teknolojisi	1	0,3
Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri	2	0,6	Tekstil ve Moda Tasarımı	1	0,3
Özel Eğitim	2	0,6	Temel Tıp Bilimleri Bölümü, İmmünoloji	1	0,3
Sosyoloji	2	0,6	Tıbbi Biyoloji	1	0,3
Tarla Bitkileri	2	0,6	Tıbbi Farmakoloji	1	0,3
Temel İngilizce	2	0,6	Tıbbi Hizmetler ve Teknikler	1	0,3
Turizm	2	0,6	Tıp Mühendisliği	1	0,3
Turizm ve Otel İşletmeciliği	2	0,6	Tıp Tarihi ve Etik	1	0,3
Türk Dili ve Edebiyatı	2	0,6	Tohum Bilimi ve Teknolojisi	1	0,3
Uluslararası Ticaret ve Lojistik	2	0,6	Toprak	1	0,3
Zootekni	2	0,6	Turizm Rehberliği	1	0,3
Almanca Uluslararası İşletme Yönetimi	1	0,3	Türk Halk Oyunları	1	0,3
Anestezi	1	0,3	Uluslararası Lojistik	1	0,3
Antrenörlük	1	0,3	Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	1	0,3
Arkeoloji	1	0,3	Üretimde Kalite Kontrol	1	0,3
Arkeometri	1	0,3	Yabancı Diller ve Kültürler	1	0,3
Bitkisel ve Hayvansal Üretim	1	0,3	Yaşlı Bakımı	1	0,3
Biyomedikal Mühendisliği	1	0,3	Yaylı Çalgılar	1	0,3
Biyoteknoloji	1	0,3	Yazılım Mühendisliği	1	0,3
Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü	1	0,3	Yönetim ve Bilişim Sistemleri	1	0,3
Çevre Mühendisliği	1	0,3	Toplam 165 Farklı Bölüm	348	100

Akademisyenlere yöneltilen "**Bulduğunuz üniversitede ne kadar süredir çalışıyorsunuz?**" sorusuna %78,5'i 5 seneden fazla süredir yanıtını vermiştir. Ayrıca, bu soruya istinaden sorulan "**Kaç farklı üniversitede çalıştınız?**" sorusuna da benzer yanıtlar verilmiştir. Akademisyenlerin %50,3'ü 1 yanıtını verirken, 2'den fazla üniversitede çalışanların oranı ise %13,5'tir (Tablo 25). Bu sonuçlar akademisyenlerin ülke içindeki hareketliliği hakkında genel bir fikir vermektedir.

Tablo 25

Akademisyenlerin çalıştıkları üniversite sayılarına ve sürelerine yönelik bilgiler (f-%)

Bulduğunuz üniversitede ne kadar süredir çalışıyorsunuz?	F	%	Kaç farklı üniversitede çalıştınız?	F	%
1 Aydan Az	2	0,6	1	175	50,3
1 Ay/1 Sene	6	1,7	2	126	36,2
2/5 Sene	67	19,3	3	31	8,9
6/10 Sene	105	30,2	4	10	2,9
10+	168	48,3	5+	6	1,7
Toplam	348	100	Toplam	348	100

Ankete katılan akademisyenlerin *eğitim geçmişlerine* ilişkin bilgilere bakıldığında, tablo 26, akademisyenlerin *lisans* eğitimini tamamladıkları üniversiteleri göstermektedir. Buna göre ilk sıralarda köklü üniversiteler (1. ve 2. dönemde kurulan) yer almaktadır. Devlet üniversitelerinin ağırlıklı olduğu listede 8 vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Ayrıca, 6 akademisyen lisans eğitimini yurt dışında (3'ü KKTC, 2'si ABD ve 1'i K. Makedonya'da) tamamlamıştır.

Tablo 26

Akademisyenlerin lisans eğitimini tamamladıkları üniversiteler (f-%)

Üniversite Adı	F	%	Üniversite Adı	F	%
Hacettepe Üniversitesi	26	7,5	İstanbul Teknik Üniversitesi	3	0,9
Gazi Üniversitesi	22	6,3	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	0,9
İstanbul Üniversitesi	21	6,0	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2	0,6
Ankara Üniversitesi	18	5,2	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	0,6
Atatürk Üniversitesi	18	5,2	Gaziantep Üniversitesi	2	0,6
ODTÜ	16	4,6	İstanbul Kültür Üniversitesi	2	0,6
Ege Üniversitesi	15	4,3	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	0,6
Selçuk Üniversitesi	14	4,0	Kırıkkale Üniversitesi	2	0,6
Anadolu Üniversitesi	11	3,2	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2	0,6
Marmara Üniversitesi	11	3,2	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	0,6
Dokuz Eylül Üniversitesi	10	2,9	Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	2	0,6
Fırat Üniversitesi	9	2,6	Mimar Sinan Üniversitesi	2	0,6
Sakarya Üniversitesi	9	2,6	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	0,3
Yıldız Teknik Üniversitesi	9	2,6	Artvin Çoruh Üniversitesi	1	0,3
Bursa Uludağ Üniversitesi	9	2,6	Bahçeşehir Üniversitesi	1	0,3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	8	2,3	Başkent Üniversitesi	1	0,3
Akdeniz Üniversitesi	7	2,0	Bezmialem Vakıf Üniversitesi	1	0,3
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	7	2,0	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	0,3
Boğaziçi Üniversitesi	6	1,7	Kafkas Üniversitesi	1	0,3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	6	1,7	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0,3
Süleyman Demirel Üniversitesi	6	1,7	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	0,3
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	1,4	Hitit Üniversitesi	1	0,3
Erciyes Üniversitesi	5	1,4	İstanbul Ayyansaray Üniversitesi	1	0,3
Kocaeli Üniversitesi	5	1,4	Şirnak Üniversitesi	1	0,3
Trakya Üniversitesi	5	1,4	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	1	0,3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	4	1,1	Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi (K. Makedonya)	1	0,3
Çukurova Üniversitesi	4	1,1	GATA Hemşirelik Yüksekokulu	1	0,3
Pamukkale Üniversitesi	4	1,1	Rice Üniversitesi (ABD)	1	0,3
Dumlupınar Üniversitesi	3	0,9	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (KKTC)	1	0,3
Mersin Üniversitesi	3	0,9	University of Texas (ABD)	1	0,3
Dicle Üniversitesi	3	0,9	Yakın Doğu Üniversitesi (KKTC)	1	0,3
İnönü Üniversitesi	3	0,9	Işık Üniversitesi	1	0,3
Toplam			64 Üniversite	348	100

Tablo 27’de akademisyenlerin *yüksek lisans* eğitimlerini tamamladıkları üniversiteleri görmekteyiz. 100 farklı üniversitenin yer aldığı bu listede devlet üniversiteleri daha ağırlıklıdır. Aynı zamanda lisans eğitimini yurt dışında tamamlayan 7 (348 akademisyenin %2’si) akademisyen bulunurken, bu rakam yüksek lisansta 31’e (341 akademisyenin %9,1’i) yükselmiştir. Yüksek lisans eğitimlerini yurt dışında tamamlayanların gittikleri ülkelere bakıldığında ABD (20) ilk sırada yer almaktadır, bunu Birleşik Krallık (6), Kanada (1), Hollanda (1), Avusturya (1), Norveç (1) ve K. Makedonya (1) izlemektedir.

Tablo 27

Akademisyenlerin yüksek lisans eğitimini tamamladıkları üniversiteler (f-%)

Üniversite Adı	F	%	Üniversite Adı	F	%
Hacettepe Üniversitesi	15	4,3	Capitol University (ABD)	2	0,6
Ankara Üniversitesi	13	3,7	Beykent Üniversitesi	2	0,6
Atatürk Üniversitesi	13	3,7	Adıyaman Üniversitesi	1	0,3
Gazi Üniversitesi	13	3,7	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	0,3
İstanbul Üniversitesi	13	3,7	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	0,3
ODTÜ	13	3,7	Aksaray Üniversitesi	1	0,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	11	3,2	Artvin Çoruh Üniversitesi	1	0,3
Ege Üniversitesi	11	3,2	Bahçeşehir Üniversitesi	1	0,3
Marmara Üniversitesi	10	2,9	Bezmialem Vakıf Üniversitesi	1	0,3
Sakarya Üniversitesi	10	2,9	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0,3
Selçuk Üniversitesi	9	2,6	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	0,3
Trakya Üniversitesi	9	2,6	Düzce Üniversitesi	1	0,3
Bursa Uludağ Üniversitesi	9	2,6	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0,3
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	8	2,3	İstanbul Kültür Üniversitesi	1	0,3
Fırat Üniversitesi	8	2,3	Karabük Üniversitesi	1	0,3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	7	2,0	Mardin Artuklu Üniversitesi	1	0,3
Çukurova Üniversitesi	7	2,0	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	0,3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	6	1,7	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	0,3
İstanbul Teknik Üniversitesi	6	1,7	Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi (K. Makedonya)	1	0,3
Süleyman Demirel Üniversitesi	6	1,7	Central European University (Avusturya)	1	0,3
Akdeniz Üniversitesi	5	1,4	CODARTS Rotterdam (Hollanda)	1	0,3
Kocaeli Üniversitesi	5	1,4	College of Staten Island (ABD)	1	0,3
Pamukkale Üniversitesi	5	1,4	Columbia University (ABD)	1	0,3
Yıldız Teknik Üniversitesi	5	1,4	Drexel University (ABD)	1	0,3
Anadolu Üniversitesi	4	1,1	New Mexico State University (ABD)	1	0,3
Mersin Üniversitesi	4	1,1	Newcastle University (UK)	1	0,3
Boğaziçi Üniversitesi	4	1,1	Bergene University (Norveç)	1	0,3
Erciyes Üniversitesi	4	1,1	Norwich University (ABD)	1	0,3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	4	1,1	Ohio State Üniversitesi (ABD)	1	0,3
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	4	1,1	Oklahoma State University (ABD)	1	0,3
Dumlupınar Üniversitesi	3	0,9	Pace University (ABD)	1	0,3
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	3	0,9	Rice University (ABD)	1	0,3
Dicle Üniversitesi	3	0,9	State University of (ABD)	1	0,3
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	3	0,9	Suny Binghamton (ABD)	1	0,3
İnönü Üniversitesi	3	0,9	Texas A&M University (ABD)	1	0,3
Kırıkkale Üniversitesi	3	0,9	University of Connecticut (ABD)	1	0,3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	0,9	University of Exeter (UK)	1	0,3
Arizona State University (ABD)	3	0,9	University of Hartford (ABD)	1	0,3
Başkent Üniversitesi	2	0,6	University of Illinois at Chicago (ABD)	1	0,3
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	2	0,6	University of Leicester (UK)	1	0,3
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2	0,6	University of North Carolina Greensboro (ABD)	1	0,3
Gaziantep Üniversitesi	2	0,6	University of Sussex (UK)	1	0,3

Tablo 27'nin devamı

Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2	0,6	University of Texas (ABD)	1	0,3
Çağ Üniversitesi	2	0,6	University of the Arts London (UK)	1	0,3
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	0,6	University of the Incarnate Word (ABD)	1	0,3
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	2	0,6	University of Waterloo (Kanada)	1	0,3
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	0,6	University of York (UK)	1	0,3
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	0,6	Galatasaray Üniversitesi	1	0,3
İstanbul Ayyansaray Üniversitesi	2	0,6	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	1	0,3
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	0,6	Haliç Üniversitesi	1	0,3
Toplam			100 Üniversite	341	100

Tablo 28

Akademisyenlerin doktora eğitimini tamamladıkları üniversiteler (f-%)

Üniversite Adı	F	%	Üniversite Adı	F	%
Ankara Üniversitesi	21	6,7	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1	0,3
Hacettepe Üniversitesi	19	6,1	Boğaziçi Üniversitesi	1	0,3
Gazi Üniversitesi	17	5,4	İstanbul Medipol Üniversitesi	1	0,3
İstanbul Üniversitesi	17	5,4	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	0,3
Atatürk Üniversitesi	12	3,8	Gaziantep Üniversitesi	1	0,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	11	3,5	Gümüşhane Üniversitesi	1	0,3
Ege Üniversitesi	9	2,9	Kastamonu Üniversitesi	1	0,3
Süleyman Demirel Üniversitesi	9	2,9	Kırıkkale Üniversitesi	1	0,3
Marmara Üniversitesi	8	2,6	Kırklareli Üniversitesi	1	0,3
ODTÜ	8	2,6	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	0,3
Sakarya Üniversitesi	8	2,6	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	0,3
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	7	2,2	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	0,3
İstanbul Teknik Üniversitesi	7	2,2	İstanbul Ayyansaray Üniversitesi	1	0,3
Yıldız Teknik Üniversitesi	7	2,2	Yeditepe Üniversitesi	1	0,3
Selçuk Üniversitesi	6	1,9	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	0,3
Fırat Üniversitesi	6	1,9	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1	0,3
İnönü Üniversitesi	6	1,9	Arizona State University (ABD)	1	0,3
Kocaeli Üniversitesi	6	1,9	Ateneo de Zamboanga University (Filipinler)	1	0,3
Pamukkale Üniversitesi	6	1,9	Atina University (Yunanistan)	1	0,3
Anadolu Üniversitesi	5	1,6	Aziz Kiril ve Metodiy University (K.Makedonya)	1	0,3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	5	1,6	Baylor College of Medicine Graduate School (ABD)	1	0,3
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	5	1,6	Birmingham University (UK)	1	0,3
Trakya Üniversitesi	5	1,6	Clemson University (ABD)	1	0,3
Akdeniz Üniversitesi	4	1,3	Columbia University (ABD)	1	0,3
Çukurova Üniversitesi	4	1,3	Loughborough University (UK)	1	0,3
Erciyes Üniversitesi	4	1,3	Manheim University (Almanya)	1	0,3
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	4	1,3	Nebraska University (ABD)	1	0,3
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	3	1,0	Newcastle University (UK)	1	0,3
Bahçeşehir Üniversitesi	3	1,0	Ohio State Üniversitesi (ABD)	1	0,3
Dumlupınar Üniversitesi	3	1,0	Oklahoma State University (ABD)	1	0,3
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3	1,0	Politecnico di Milano (İtalya)	1	0,3
Dicle Üniversitesi	3	1,0	State University (ABD)	1	0,3
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	3	1,0	Suny Binghamton (ABD)	1	0,3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	0,6	The University of Florida (ABD)	1	0,3
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	0,6	The University of Memphis (ABD)	1	0,3
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	0,6	The University of Warwick (UK)	1	0,3
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2	0,6	Tufts University (ABD)	1	0,3
İstanbul Aydın Üniversitesi	2	0,6	University of Connecticut (ABD)	1	0,3
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	2	0,6	University of Exeter (UK)	1	0,3
Üsküdar Üniversitesi	2	0,6	University of Texas (ABD)	1	0,3
Durham university (UK)	2	0,6	University of Wales Cardiff (UK)	1	0,3
University College London (UK)	2	0,6	University of York (UK)	1	0,3
Mimar Sinan Üniversitesi	2	0,6	Vassil Levski Sport Academy "NSA" (Bulgaristan)	1	0,3
Artvin Çoruh Üniversitesi	1	0,3	Worcester Polytechnic Institute (ABD)	1	0,3
Bartın Üniversitesi	1	0,3	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	1	0,3
Mersin Üniversitesi	1	0,3	Gebze Üniversitesi	1	0,3
Toplam			92 Üniversite	313	100

Tablo 28'de yer alan veriler ise, ankete katılan akademisyenlerin *doktora* eğitimlerini tamamladıkları üniversitelerin ülke ve kurum bazında dağılımını göstermektedir. 92 farklı üniversitenin yer aldığı listede yurt dışından 30 üniversite bulunmaktadır. Doktora eğitimlerini yurt dışında tamamlayanların en fazla tercih ettiği ülke ABD (15) ve Birleşik Krallık (9)'tır. Bu tercihlerde ülkelerdeki nitelikli üniversitelerin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bunu sırasıyla Almanya (1), İtalya (1), Yunanistan (1), Bulgaristan (1), Filipinler (1) ve K. Makedonya (1) takip etmektedir.

Tablo 26, 27 ve 28'den çıkarılabilecek sonuçlara göre ankete katılan akademisyenlerin çoğunluğu lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini devlet üniversitelerinde tamamlamıştır. Burada Ankara, Hacettepe, Gazi, İstanbul, Atatürk, Ege, Dokuz Eylül, ODTÜ ve Marmara gibi büyük şehirlerde yer alan üniversiteler öne çıkmaktadır. Her ne kadar katılımcıların küçük bir kısmını oluştursa da bazı akademisyenlerin eğitimlerini yurt dışında tamamladığı görülmektedir. Söz konusu bu durum, akademisyenlerin ilk süreçten itibaren uluslararası eğitim hareketliliğinin bir parçası olduklarını göstermektedir.

Buna istinaden akademisyenlere yöneltilen **“Daha önce Türkiye'den farklı bir ülkede eğitim amacıyla bulundunuz mu?”** sorusuna %71,3 oranında “Evet” yanıtı verilmiştir. Bu oran öğrenci anketlerinde %32,1'dir. Eğitim amacıyla gidilen 46 ülke arasında ilk sıralarda ABD (%15,5), Almanya (%12,3), Birleşik Krallık (%12), Polonya (%9,3), İtalya (%8,5), Hollanda (%4,4) ve Çekya (%3,5) gibi İngilizce, Almanca ve İtalyancanın yoğun olarak konuşulduğu ülkeler yer almaktadır. Akademisyenler ve öğrenciler arasında, eğitim amaçlı seyahatlerde tercih edilen ülkeler farklılık göstermektedir. Akademisyenler daha çok ABD ve Birleşik Krallık gibi ülkeleri tercih ederken, öğrenciler Almanya, Polonya, İspanya, Çekya ve Bulgaristan gibi ülkeleri tercih etmektedir. Buna göre öğrencilerin tercihlerinde ekonomik koşulların daha etkili bir rol oynadığı görülmektedir. Diğer taraftan akademisyenlerin tercihleri, araştırma, yayın ve ağ oluşturma açısından önemli olan ülkeleri kapsamaktadır.

Akademisyenlere, dil eğitimleri hakkında sorulan **“Yabancı dil hazırlık okudunuz mu?”** ve **“Herhangi bir dil kursuna gittiniz mi?”** sorularına çoğunlukla “Evet” yanıtı verilmiş, yabancı dil hazırlık okuyanların oranı %60,9, dil kursuna gidenlerin oranı ise

%67,3'tür. Bu oran öğrenci anketlerinde ise şöyledir: yabancı dil hazırlık okuyanların oranı %56,3, dil kursuna gidenlerin oranı %58,4'tür. Ayrıca akademisyenlerin yaklaşık %70'i (68,7) İngilizce bildiğini belirtirken, bu oran öğrencilerde %50,3'tür. İngilizcenin küresel ölçekte en yaygın kullanılan dil olması nedeniyle hem akademisyenler hem de öğrenciler diğer dillere göre daha yüksek bir oranda İngilizce dil eğitimi almıştır. Akademisyenlerin İngilizceden sonra en fazla bildikleri diller ise Almanca (%12,1), Fransızca (%5,6), İtalyanca (%3,2), İspanyolca (%2,6), Arapça (%1,4) ve Rusça (%1,4)'dır. Diğer dillerin oranı %1'den azdır (Tablo 29).

Tablo 29

Akademisyenlerin bildikleri yabancı diller (f-%)

Diller	F	%	Diller	F	%	Diller	F	%
İngilizce	346	68,7	Bulgarca	4	0,8	Çekçe	1	0,2
Almanca	61	12,1	Farsça	4	0,8	Gürcüce	1	0,2
Fransızca	28	5,6	Yunanca	4	0,8	İsveççe	1	0,2
İtalyanca	16	3,2	Çince	2	0,4	Korece	1	0,2
İspanyolca	13	2,6	Lehçe	2	0,4	Litvanca	1	0,2
Arapça	7	1,4	Sırpça	2	0,4	Makedonca	1	0,2
Rusça	7	1,4	Boşnakça	1	0,2	Norveççe	1	0,2

* Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

7.3. Katılımcıların Sosyo-Ekonomik Göstergeleri

Ailelerin sosyo-ekonomik durumları, öğrencilerin akademik performanslarını etkilerken aynı zamanda Erasmus'a olan katılımlarında da oldukça etkili bir faktördür. Bu konuda yapılan araştırmalar da (Çırak Karadağ, 2022; Rodriguez Gonzalez vd., 2011; Schnepf ve Colagrossi, 2020; Souto Otero ve McCoshan, 2006; Souto Otero 2008) benzer sonuçlar vermektedir.

• Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Göstergeleri

Ailelerinin eğitim düzeyleri, incelenen grubun geldiği sosyo-ekonomik tabaka hakkında genel bir fikir vermektedir. Tablo 30'a göre annelerin büyük çoğunluğunun (%43,5) ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Yükseköğretim derecesine sahip annelere odaklanıldığında, sadece %15'i ön lisans, lisans ve lisansüstü derecesine sahiptir. Babaların eğitim düzeyi annelerden biraz daha yüksek olmakla birlikte, %38,'i ilköğretim, %31,7'si ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunudur (Tablo 30).

Tablo 30

Öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyleri ve aylık gelirleri (f-%)

Eğitim Düzeyi	Annenizin Eğitim Düzeyi		Babanızın Eğitim Düzeyi		Ailenin Aylık Geliri		
	F	%	F	%		F	%
Okur yazar değil	8	2,5	0	0,0	Asgari ücret ve altı	17	5,4
Okur yazar	29	9,2	12	3,8	2826-5000	137	43,5
İlköğretim	137	43,5	120	38,1	5001-10000	108	34,3
Lise	94	29,2	83	26,3	10000 üstü	53	16,8
Ön lisans	26	8,3	36	11,4	Toplam	315	
Lisans	12	3,8	51	16,2			
Lisansüstü	9	2,9	13	4,1			
Toplam	315		315				

Öğrencilerin sosyo-ekonomik tabakaları hakkında bilgi verebilecek göstergelerden bir diğeri de ailelerin aylık geliridir. Anketlerin uygulanmasına 2021 yılının mart ayında başlandığı için söz konusu dönemde asgari ücret 2826 TL'dir (316,04 €/ T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021) ve diğer seçenekler bu ücret üzerinden belirlenmiştir. Bu sebeple değerlendirmelerin dönemin koşullarına göre yapılması oldukça önemlidir. Buna göre ailelerin %43,5'i 2826-5000 TL arasında bir gelire sahiptir. Söz konusu döneme göre yüksek olarak kabul edilebilecek 10 000 ve üstü gelire sahip olanların oranı ise %16,8'dir (Tablo 30).

Ailenin aylık gelirinin ve eğitim durumlarının Erasmus Programı'ndan yararlanma düzeyini etkilemektedir. Daha önce konuya yönelik yapılan çalışmalarda da yüksek sosyo-ekonomik geçmişten gelen öğrencilerin Erasmus'a katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Souto Otero (2008) çalışmasında 2004-2005 yıllarında Birleşik Krallık, İtalya, Almanya, İspanya vb. ülkelerde programa katılan öğrenciler incelenmiş ve Erasmus'a katılan öğrencilerin daha ayrıcalıklı geçmişlerden geldikleri, ailelerinin büyük çoğunluğunun yüksek öğrenimli, profesyonel veya yönetici mesleklerde ve yüksek gelirli olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yurt dışında okuyan öğrencilerin, okumayan öğrencilere göre daha seçkin bir grup olduğunu ortaya koyan çalışmaları da (Teichler, 2004; Teichler ve Jahr, 2001) doğrulamaktadır.

Ayrıca Rodriguez Gonzales vd. (2011), ailenin eğitim geçmişinin öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkileyebildiğini ve yüksek öğrenimli ebeveynlere sahip olmanın öğrencilerin Erasmus Programı'na katılımını teşvik ettiğini belirtmiştir. Benzer sonuçlar Çalışkan'ın (2017) ODTÜ öğrencileri özelinde yaptığı çalışmasında da elde

edilmiştir. Çalışkan'a göre, Erasmus'a katılan öğrencilerin çoğunluğu orta ve üst sınıf (ortalama aylık gelir 1125,9 €'dur) ailelerden gelmektedir. Ancak, bu sonuçlar seçilen örneklem alanlarına bağlı olabilir. İlk çalışmada seçilen ülkeler Avrupa'nın en gelişmiş ülkeleri arasında yer alırken, ODTÜ ise Türkiye'nin saygın üniversitelerinden biridir. Bu nedenle, sonuçların bu yönde çıkması mümkündür.

Bu tez çalışmasının sonuçlarına bakıldığında, mevcut literatürdeki bulgularla bazı farklılıklar görülmektedir. Özellikle ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu orta ve orta-alt sosyo-ekonomik sınıftan gelmektedir (Tablo 30). Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin Erasmus Programı'na katılımlarının finansal zorluklar nedeniyle sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, Erasmus Programı hibelerinin öğrencilerin programa katılımı açısından büyük önem taşıdığı açıktır. Anketlerin uygulanması aşamasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu, Erasmus hibesi almadıkları takdirde programa katılamayacaklarını belirtmiştir. Aynı zamanda, ankete katılan öğrencilerin %63,3'ü Erasmus Programı'nda gittikleri ülkede ekonomik sıkıntı yaşarken, sadece %39'u ailelerinden ekonomik yardım aldıklarını ifade etmiştir.

Söz konusu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilerin ailelerinin aylık geliri ile bahsi geçen sorulara verdikleri yanıtlar çapraz tablolar kullanılarak değerlendirilmiştir. Tabloya (31) göre, çoğu ailenin yurt dışında bir Erasmus döneminin masraflarını karşılamak için yeterli ekonomik düzeye sahip olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, birçok öğrencinin program sürecinde finansal zorlukları aşmak için kısa süreli işlerde çalıştıkları tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde, bazı öğrencilerin gittikleri ülkelerde part-time çalışarak belli bir gelir elde ettikleri ve aynı zamanda yabancı dil becerilerini de geliştirdikleri anlaşılmıştır.

Tablo 31

Ailenin aylık gelirine göre gidilen ülkede ekonomik sıkıntı yaşama ve yardım alma durumu

(f)

Ailenizin Toplam Aylık Geliri (TL)		Erasmus Programı'yla gittiğiniz ülkede ailenizden ekonomik yardım aldınız mı?		Toplam	
		Evet	Hayır		
Asgari ücret ve altı	Erasmus Programı'yla gittiğiniz ülkede ekonomik sıkıntı yaşadınız mı?	Evet	2	15	17
		Hayır	0	0	
	Toplam		2	15	17
2826- 5000	Erasmus Programı'yla gittiğiniz ülkede ekonomik sıkıntı yaşadınız mı?	Evet	23	83	106
		Hayır	11	20	31
	Toplam		34	103	137
5001-10000	Erasmus Programı'yla gittiğiniz ülkede ekonomik sıkıntı yaşadınız mı?	Evet	26	39	65
		Hayır	19	24	43
	Toplam		45	63	108
10000+	Erasmus Programı'yla gittiğiniz ülkede ekonomik sıkıntı yaşadınız mı?	Evet	4	7	11
		Hayır	30	12	42
	Toplam		34	19	53
Toplam	Erasmus Programı'yla gittiğiniz ülkede ekonomik sıkıntı yaşadınız mı?	Evet	53	144	197
		Hayır	62	56	118
	Toplam		115	200	315

Programın sağladığı hibe imkânı katılımcılara önemli katkı sağlarken, akademik değişim ve hareketliğe katılım noktasında da bir demokratikleşme yaratmaktadır. Daha önce değişim programlarından haberdar olmak, başvuru yapmak ve gerekli olan harcamaları karşılamak görece yüksek bedeli olan bir konuyken Erasmus'la birlikte öğrencinin yapacağı bir başvuruyla birçok meselenin üstesinden gelmek mümkündür (Zırh, 2008). Benzer şekilde Souto Otero (2008)'nin çalışmasında zaman içinde Erasmus'a katılımında hafif bir genişleme olduğu, programa katılan öğrenci profilinin 1997-2005 yılları arasında değiştiği ve ortalamadan daha düşük gelirli ebeveynlerin çocuklarının programa katılımında ılımlı bir artış yaşandığı tespit edilmiştir. Bu noktada bu tez çalışmasının da benzer sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

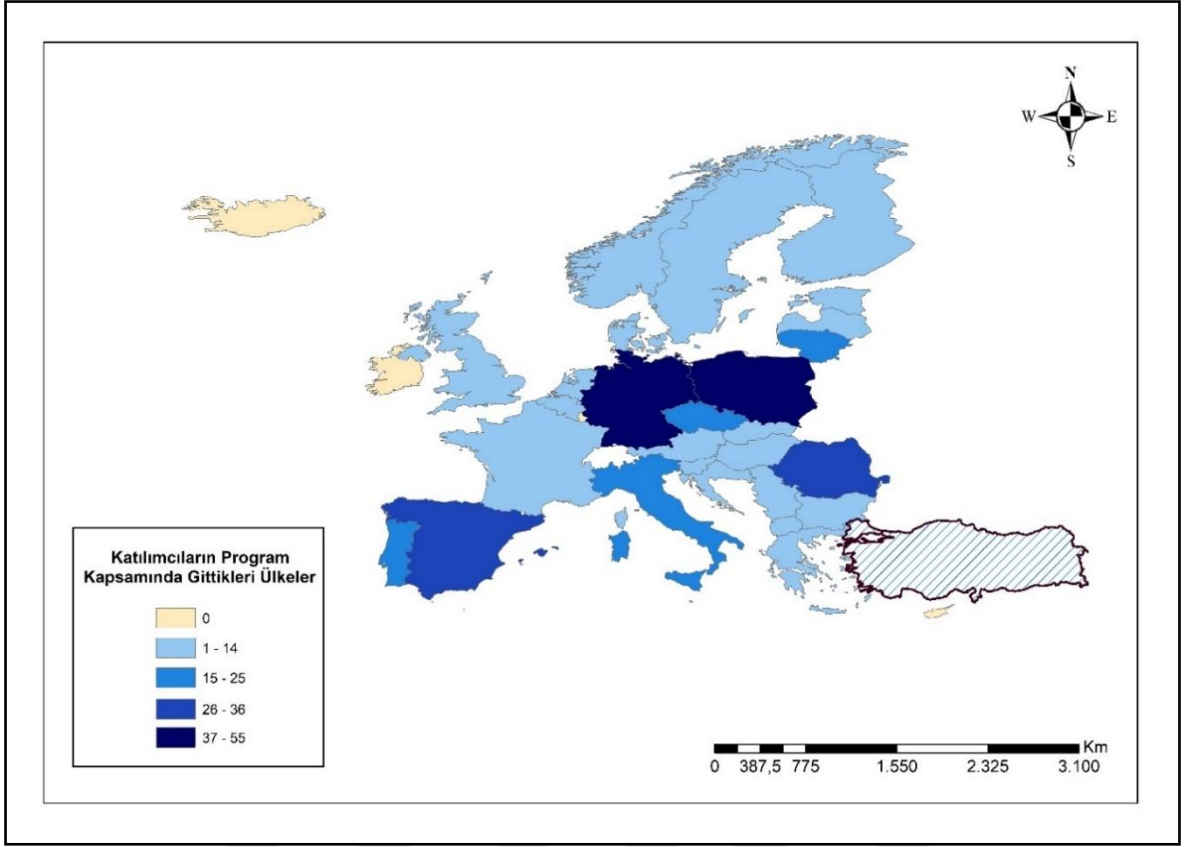
Ankete katılan öğrencilerin büyük bir kısmı düşük sosyo-ekonomik koşulları nedeniyle yurt dışı deneyimi yaşamının zor olduğunu düşünürken, Erasmus Programı sayesinde bu imkânın mümkün hale geldiği görülmüştür. Bu açıdan, öğrencilere yöneltilen **“Erasmus Programı, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlayan bir program mıdır?”** sorusuna öğrencilerin %69,9'u “Evet” yanıtı vermiştir.

Sonuç olarak ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin programa olan katılımında etkili bir faktör olduğunu ve katılımcılara fırsat eşitliği sağladığına yönelik hipotezlerin (**H4- H5**) doğrulandığını söyleyebiliriz. Ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun düşük sosyo-ekonomik koşullar nedeniyle yurt dışı deneyimi yaşamamanın zorluğundan bahsetmeleri ve Erasmus Programı'nın fırsat eşitliği sağladığına inanmaları, bu programın sunduğu avantajların geniş kesimlere ulaşmasının önemini vurgulamaktadır. Ancak, programın finansmanı konusunda ortaya çıkan zorluklar, özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarını programdan uzak tutabilir. Erasmus her ne kadar hibeli bir program olsa da başvuru sürecinde belli bir maliyet gerektirmektedir. Öğrencilerin programa başvuru yapabilmeleri için hesaplarında belli bir miktar para olması istenmektedir. Bu ücret her ülke için değişirken, 2022 yılı itibarıyla Almanya'da 900 €'dur (19 432 30 TL). Buna göre, Türk lirasının değer kaybıyla birlikte program için gereken belli bir miktar paranın daha da yükselmesi, programın yalnızca yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına yönelik olabileceği endişesini doğurmaktadır.

7.4. Katılımcıların Erasmus Hareketliliğine Yönelik Tanıtıcı İstatistikleri

- ***Öğrencilerin Erasmus Hareketliliğine Yönelik Tanıtıcı İstatistikleri***

Ankete katılan öğrencilerin program kapsamında *gittikleri ülkelere* bakıldığında ilk sırada %17,5'lik bir oranla Polonya yer almaktadır. Bunu sırasıyla Almanya (%14,6), İspanya (%8,9), Romanya (%8,6), İtalya (%7,3), Portekiz (%6) ve Çekya (%6) izlemektedir (Şekil 54). Elde edilen sonuçların 2019 yılı öğrenci hareketliliği verileriyle benzer olduğu görülmektedir. 2019 yılı Avrupa Komisyonu verilerine göre Türkiye'nin en fazla hareketlilik gerçekleştirdiği ilk üç ülke Polonya, Almanya ve İtalya'dır.



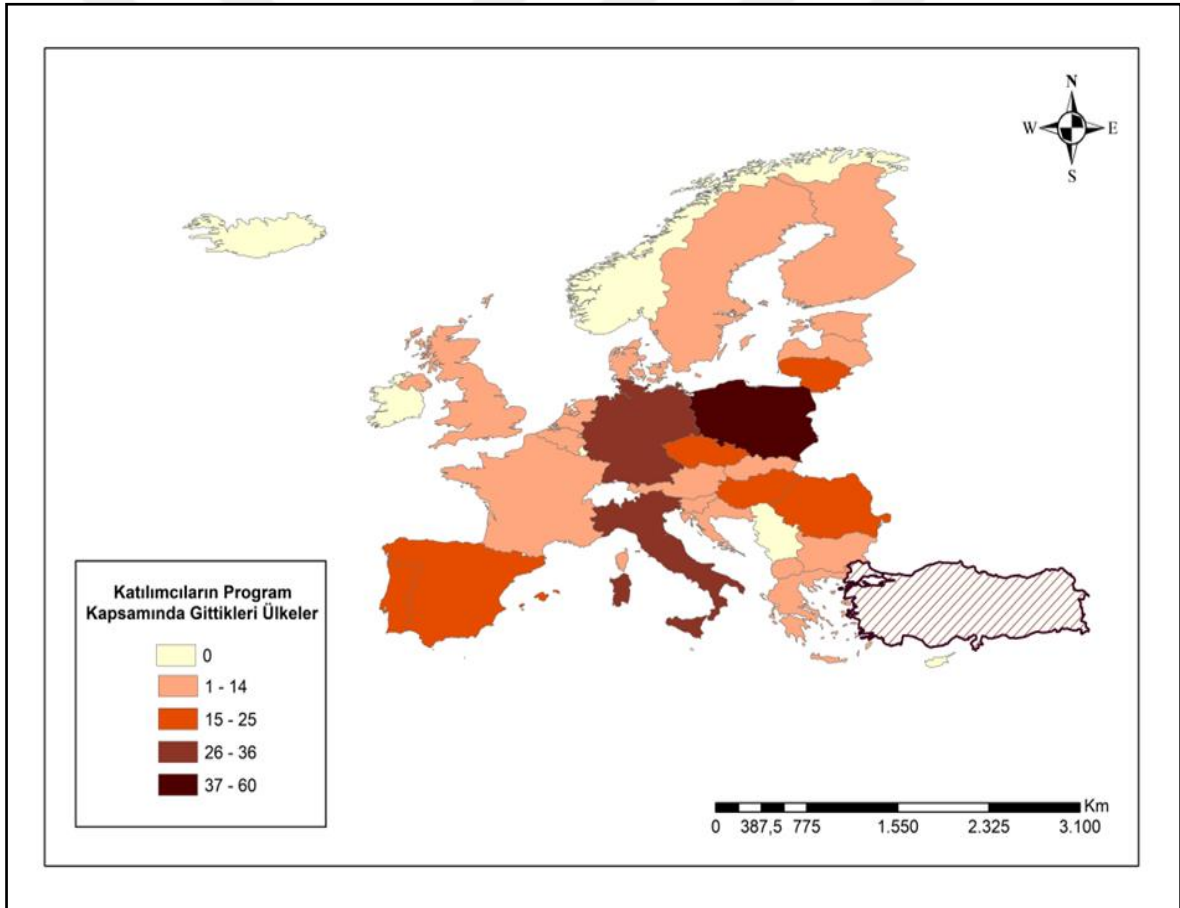
Şekil 54. Ankete katılan öğrencilerin program kapsamında gittikleri ülkeler

Öğrencilerin *eğitim düzeylerine* göre programdan faydalanma oranları incelendiğinde, yüksek lisans öğrencilerinin daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Yüksek lisans sürecinde katılım oranı %77,1 iken, doktora öğrencilerinin oranı ise %22,9'dur. Ayrıca öğrencilerin %22,2'si programdan birden fazla kez faydalanırken, %77,8'i ise Erasmus Programı'na ilk defa lisansüstü eğitim sürecinde katılmıştır.

Öğrencilerin gittikleri *üniversitenin eğitim dili* hakkında verdikleri cevaplara göre, İngilizce %67,1 oranla ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla Lehçe (%12,3), Almanca (%8,2) ve İtalyanca (%3,1) takip etmektedir. Ayrıca, programa katılan öğrencilerin %60,4'ü dil öğrenme konusunda sorun yaşamıştır. Her ne kadar gidilen üniversitelerin büyük çoğunluğunda İngilizce eğitim veriliyor olsa da öğrencilerin özellikle konuşma ve anlama konusunda sorun yaşadıkları gözlenmektedir. Konuya yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerde birçoğu belli bir yabancı dil puanına sahip olsa da özellikle konuşma ve anlama konusunda eksik olduklarını bunun programla birlikte değişmeye başladığını belirtmiştir.

- ***Akademisyenlerin Erasmus Hareketliliğine Yönelik Tanıtıcı İstatistikleri***

Şekil 55 ankete katılan akademisyenlerin program kapsamında *gittikleri ülkeleri* göstermektedir. Buna göre akademisyenler tarafından en fazla tercih edilen ülke Polonya (60)'dır. Polonya'yı sırasıyla Almanya (36), İtalya (35), İspanya (24), Portekiz (20), Çekya (20), Romanya (20), Litvanya (19) ve Macaristan (17) gibi ülkeler izlemektedir. Aynı zamanda bu sonuçlar 2019 yılındaki Türkiye'nin personel hareketliliği sonuçlarıyla oldukça benzerdir. 2019 yılı Avrupa Komisyonu verilerine göre Türkiye'nin en fazla personel gönderdiği ülkeler; Polonya (429), İtalya (253), Almanya (238), İspanya (220), Çekya (170), Romanya (169), Portekiz (162), Litvanya (157) ve Macaristan (106)'dır.



Şekil 55. Ankete katılan akademisyenlerin program kapsamında gittikleri ülkeler

Personel hareketliliğinde program süresinin oldukça sınırlı olduğu bilinmektedir. Buna göre akademisyenlerin %84,8'i programdan yararlanma süresinin 1/10 gün arasında olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla sürenin kısa olması akademisyenlerin Türkiye'ye daha

yakın mesafede bulunan ülkeleri tercih ediyor olmalarında etkili bir sebep olarak kabul edilebilir (Tablo 32).

Tablo 32

Akademisyenlerin programda kalış süreleri (f-%)

Programda kalınan süre	F	%
1/5 Gün	193	55,5
6/10 Gün	102	29,3
1/20 Gün	12	3,4
21/31 Gün	4	1,1
1 Aydan Fazla	37	10,6
Toplam	348	100

Aynı zamanda akademisyenler program kapsamında daha çok eğitim alma hareketliliğinden (%64,1) yararlanırken, ders verme hareketliliğinden yararlananların oranı ise %35,9'dur. Akademisyenlerin programa katıldıkları aşamaya bakıldığında en fazla katılım Dr. Öğr. Üyeleri (%40,5) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunu %20,4'lük oranla Araştırma Görevlileri izlerken, en az katılım Uzman (%2,3) ve doktora sonrası (%0,3) olmuştur (Tablo 33).

Ankete katılan akademisyenlerin neredeyse yarısı (%49,5) Erasmus Programı'ndan birden fazla kez faydalanmıştır. Buna karşılık, sadece bir kez programa katılanların oranı %50,5'tir. Programa birden fazla katılan akademisyenlerin çoğunluğunun Dr. Öğr. Üyesi, Öğretim Görevlisi ve doktora aşamasında katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, akademisyenler akademik kariyerlerinin ilk yıllarında programa daha fazla ilgi göstermektedir. Dolayısıyla Erasmus Programı'nın katılımcıların akademik kariyerlerinde oldukça önemli bir fırsat olduğu iddia edilebilir. Program, katılımcıların uluslararası eğitimini desteklerken birden fazla katılım imkânı sunarak tekrar hareketli olma olasılığını da arttırmaktadır. Ayrıca akademisyenlerin %84,2'si Erasmus dışında başka bir eğitim programından yararlanmamıştır. Bu durum Erasmus Programı'nın diğer programlara kıyasla daha yaygın ve kapsamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 33

Programdan birden fazla yararlanan akademisyenlerin yararlandıkları aşamalar (f-%)

Unvan	F	%	Unvan	F	%
Dr. Öğr. Üyesi	65	26,6	Prof. Dr.	8	3,3
Öğretim Görevlisi	35	14,3	Dr. Araştırma Görevlisi	3	1,2
Doktora	34	13,9	Uzman	3	1,2
Lisans	33	13,5	Okutman	2	0,8
Doç. Dr.	24	9,8	Doktora Sonrası	1	0,4
Araştırma Görevlisi	23	9,4	Çevirmen	0	0,0
Yüksek Lisans	13	5,3	Toplam	244	100

Akademisyenlerin gittikleri üniversitenin eğitim dili ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara göre İngilizce %50,4'lük oranla ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla Almanca (%8,5), Lehçe (%8,5), İtalyanca (%7,1) ve İspanyolca (%4,2) izlemektedir (Tablo 34). Bu diller akademisyenlerin bildikleri yabancı dillerle de oldukça benzerdir. Bu durum katılımcıların tercihlerinde kendi bilgi düzeylerinin ve becerilerinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Programa katılan akademisyenlerin %85,6'sı dil öğrenme konusunda sorun yaşamazken, %14,4'ü genellikle konuşma konusunda zorluklar yaşadığını ifade etmiştir.

Tablo 34

Program kapsamında gidilen üniversitelerin eğitim dilleri (f-%)

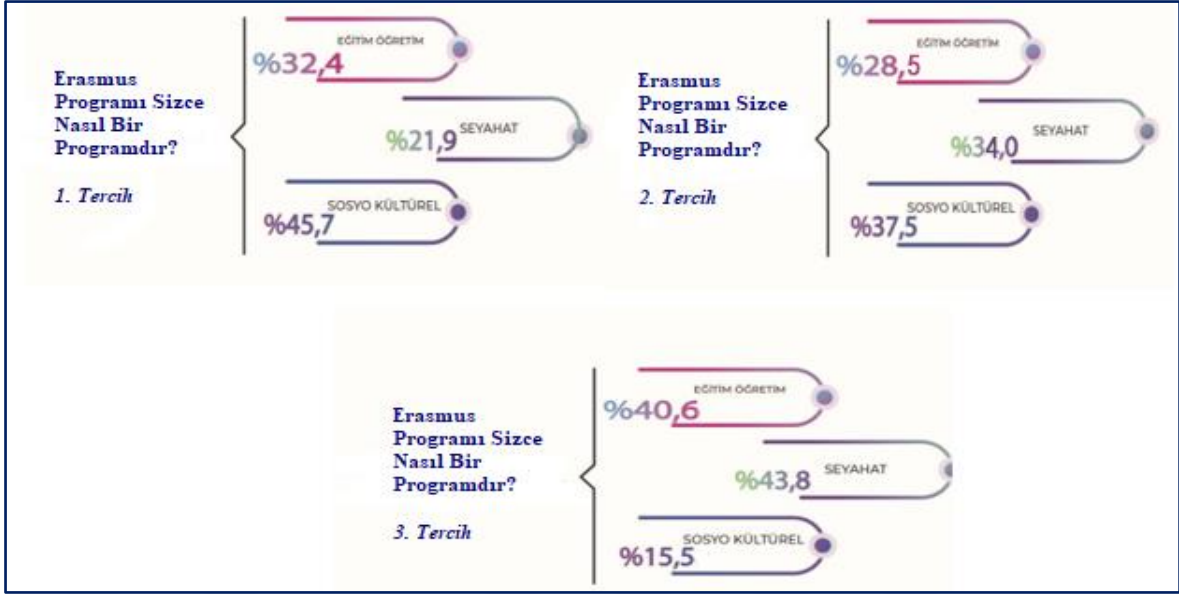
Diller	F	%	Diller	F	%	Diller	F	%
İngilizce	214	50,4	Çekçe	7	1,6	Arnavutça	2	0,5
Almanca	36	8,5	Macarca	7	1,6	Arapça	1	0,2
Lehçe	36	8,5	Fince	6	1,4	Felemenkçe	1	0,2
İtalyanca	30	7,1	Hırvatça	5	1,2	Danca	1	0,2
İspanyolca	18	4,2	Bulgarca	4	0,9	Letonca	1	0,2
Yunanca	12	2,8	Hollandaca	4	0,9	Makedonca	1	0,2
Portekizce	11	2,6	İsveççe	3	0,7	Rusça	1	0,2
Fransızca	9	2,1	Litvanca	3	0,7	Slovakça	1	0,2
Rumence	8	1,9	Slovenca	3	0,7	Toplam	425	100

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

7.5 Katılımcıların Erasmus Programı'na Yönelik Tercihleri

• Öğrencilerin Programa Yönelik Tercihleri

Öğrencilerin programa olan yaklaşımı hakkında bilgi alabilmek adına “**Erasmus sizce nasıl bir programdır?**” sorusu yöneltilmiş ve 1. tercih olarak “sosyo kültürel” (%45,7), 2. tercihte “sosyo kültürel” (%37,5), 3. tercihte ise “seyahat” (%43,8) cevabı verilmiştir (Şekil 56).



Şekil 56. Öğrencilerin programa yönelik algıları (%)

Öğrencilerin programa katılım sebepleri birçok faktörün etkisi altında şekillenmektedir. Ankete katılan öğrencilere yöneltilen “**Erasmus’a katılmanızda etkili olan sebepler nedir?**” sorusuna en fazla verilen yanıt, yurt dışı deneyimi kazanmak (%22,3) ve akademik kariyer sürecine katkı sağlamak (%15) olmuştur. Bunun yanı sıra, yabancı dil yeterliliklerini geliştirme (%14) ve AB üye ülkelerini görme (%10,2) seçenekleri de önemli etkenlerdir (Tablo 35). Bu sonuçlar Erasmus’un sadece yurt dışında eğitim alma fırsatı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal ve kültürel deneyim kazanma, seyahat imkânı, akademik performansı artırma ve kişisel gelişim gibi birçok imkân sunan bir program olduğunu göstermektedir.

Tablo 35

Öğrencilerin programa katılmalarında etkili olan sebepler (f-%)

	F	%
Akademik kariyer sürecinde katkı sağlaması	142	15,0
Avrupa Birliği üye ülkeleri görme	96	10,2
Farklı bir ülkenin eğitim sistemini tanıma	83	8,8
Farklı bir ülkenin kültürel yapısını tanıma	56	5,9
İş bulma sürecinde katkı sağlaması	72	7,6
Özgür hissetme	53	5,6
Ülkedeki istikrarsızlık ortamından uzaklaşmak	50	5,3
Yabancı dil yeterliliklerini geliştirme	133	14,1
Yurt dışı deneyimi kazanma	211	22,3
Daha önce programdan yararlanmış kişilerden etkilenme	13	1,4
Türkiye’yi farklı bir ülkede tanıtm/temsil etme	36	3,8
Toplam	945	100,0

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

Öğrencilerin sahip olduğu özellikler Erasmus Programı'na olan katılımında oldukça belirleyici bir faktördür. Bu bağlamda ankete katılan öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri ile programa katılma sebepleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için MCA'dan yararlanılmıştır. Bu analiz ilişkisel yapıları çok boyutlu bir yapıdan olabildiğince az boyuta indirerek sonuçların yorumlanmasını kolaylaştırmıştır. Analiz kapsamında açıklanan inertia'nın en az %67 olması tercih edilmiştir. Buna göre, 5 boyut değişimin %73'ünü açıklamaktadır (Tablo 36).

Tablo 36

Programa katılımında etkili olan değişkenlerin boyut sayısına göre açıklanan değişimi (Inertia)

Boyutlar	Inertia	Açıklama Payı (%)	Eklenebilir Pay (%)	Histogram
1	0,8317	0,3456	0,3465	*****
2	0,3623	0,1509	0,4975	*****
3	0,2358	0,0983	0,5957	*****
4	0,1761	0,0734	0,6691	*****
5	0,1475	0,0615	0,7306	*****

Tablo 37

Programa katılımında etkili olan değişkenlerin her kategori için koordinat ve katkı değerleri

Değişkenler (Kod No)	Boyut 1		Boyut 2		Boyut 3		Boyut 4		Boyut 5	
	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı
18-29	-0,9113	0,0498	0,0648	0,0006	-0,3382	0,0242	0,068	0,0013	0,1035	0,0036
30-39	0,8848	0,0356	0,6634	0,0459	0,5324	0,0454	-0,1044	0,0023	-0,2005	0,0103
40-49	0,9675	0,0086	-1,956	0,0805	0,1748	0,001	1,9474	0,1641	0,8128	0,0341
50-59	0,9706	0,0054	-2,8117	0,1039	-0,9634	0,0187	-2,999	0,2432	-0,7932	0,0203
Erkek	-1,0784	0,0604	-0,0142	0	-0,1293	0,0031	0,0736	0,0013	-0,0834	0,002
Kadın	0,8193	0,0459	0,0108	0	0,0982	0,0023	-0,0559	0,001	0,0634	0,0015
Evli	-1,3387	0,0636	-0,1692	0,0023	0,5328	0,0355	-0,1149	0,0022	-0,0409	0,0003
Bekar	0,5608	0,0266	0,0709	0,001	-0,2232	0,0149	0,0481	0,0009	0,0172	0,0001
S2-1	-0,8466	0,0449	0,1041	0,0016	-0,3495	0,027	0,0419	0,0005	0,1377	0,0067
S2-2	0,9028	0,0352	0,6274	0,039	0,603	0,0553	-0,0585	0,0007	-0,2623	0,0167
S2-3	0,9689	0,0136	-2,3149	0,1785	-0,2847	0,0041	-0,0068	0	0,1859	0,0028
S3-1	-1,2287	0,0668	-0,1002	0,001	0,1906	0,0057	0,0271	0,0002	-0,2445	0,0149
S3-2	0,7162	0,039	0,0584	0,0006	-0,1111	0,0033	-0,0158	0,0001	0,1425	0,0087
S10-1	-1,4619	0,0139	-0,2896	0,0012	1,6237	0,0603	-0,9397	0,0271	2,1393	0,1675
S10-2	-0,8714	0,0397	0,0923	0,001	-0,5677	0,0594	0,2042	0,0103	-0,1712	0,0086
S10-3	0,8627	0,0307	0,8093	0,062	0,4669	0,0317	-0,2372	0,011	-0,1716	0,0068
S10-4	0,9637	0,0188	-1,7948	0,1496	-0,0046	0	0,2569	0,0063	0,1059	0,0013
S13-1	-1,4043	0,0527	-0,2025	0,0025	0,8088	0,0616	-0,3183	0,0128	0,4797	0,0347
S13-2	0,4012	0,0151	0,0578	0,0007	-0,2311	0,0176	0,0909	0,0037	-0,1371	0,0099
Eğitim Öğretim	-1,2843	0,0667	-0,147	0,002	0,3729	0,0198	-0,0145	0	-0,2572	0,0151
Seyahat	0,3614	0,0053	0,8383	0,0653	-0,7967	0,0906	-0,2317	0,0103	0,4198	0,0402
Sosyo-Kültürel	0,9498	0,0355	-0,7115	0,0457	0,4361	0,0264	0,2534	0,0119	-0,1673	0,0062
S16-8	-1,4166	0,036	-0,2223	0,002	1,0305	0,0672	-0,5251	0,0234	1,1393	0,1313
S16-2	-1,318	0,0212	-0,1417	0,0006	0,2315	0,0023	0,1698	0,0017	-0,9859	0,067
S16-3	-1,0028	0,0107	-0,0112	0	-0,6278	0,0149	0,6532	0,0215	-1,8074	0,1969
S16-6	-0,4605	0,0015	0,4383	0,0032	-1,8754	0,09	0,4342	0,0065	0,2156	0,0019
S16-4	0,026	0	0,5083	0,0054	-1,9651	0,1248	0,2286	0,0023	1,3745	0,0976
S16-11	0,5215	0,0019	0,9088	0,0331	-0,7552	0,013	-0,4611	0,0069	0,9241	0,0138
S16-10	0,8556	0,0048	1,2135	0,0219	0,2089	0,001	-0,7807	0,0187	0,0198	0
S16-9	0,8867	0,0132	0,9852	0,0374	0,5596	0,0185	-0,5345	0,0227	-0,4579	0,0199
S16-1	0,9499	0,0241	-0,5831	0,0209	0,6411	0,0387	1,107	0,1546	0,0901	0,0012
S16-12	0,9705	0,0058	-2,7969	0,1077	-0,9332	0,0188	-2,8235	0,2299	-0,7252	0,0181
S24-1	-1,1879	0,0657	-0,073	0,0006	0,0866	0,0012	0,047	0,0005	-0,2183	0,0125
S24-2	0,7509	0,0415	0,0462	0,0004	-0,0547	0,0008	-0,0297	0,0003	0,138	0,0079

Tablo 38

MCA'da kullanılan kodlar ve bu kodlara karşılık gelen anket soruları (öğrenciler)

Kod No	Anket Soruları	Kod No	Anket Soruları	
S2-1	Şuan Türkiye'de Eğitim Görmeye Devam Edenler	S16-4	Programa Katılma Nedenleri	
S2-2	Herhangi Bir İşte Çalışanlar	S16-5		
S2-3	Herhangi Bir İşte Çalışmayanlar	S16-6		
S3-1	Erasmus'tan Önce Türkiye'den Farklı Bir Ülkede Eğitim Amacıyla Bulunanlar	S16-7		
S3-2	Erasmus'tan Önce Türkiye'den Farklı Bir Ülkede Eğitim Amacıyla Bulunmayanlar	S16-8		
S8-1	Ailenin Eğitim Durumu	Çok Yüksek Eğitimli Baba		S16-9
S8-2		Çok Yüksek Eğitimli Anne		S16-10
S8-3		Yüksek Eğitimli Baba		S16-11
S8-4		Yüksek Eğitimli Anne		S18-1
S8-5		Orta Eğitimli Baba		S18-2
S8-6		Orta Eğitimli Anne	S18-3	
S8-7		Düşük Eğitimli Baba	S18-4	
S8-8		Düşük Eğitimli Anne	S18-5	
S10-1	Aylık Gelir	Asgari Ücret ve Altı	S18-6	
S10-2		2826- 5000	S18-7	
S10-3		5001-10000	S18-8	
S10-4		10000+	S18-9	
S11-1	Program Kapsamında Gittikleri Ülkeler	Kuzey Avrupa	S20-1	
S11-2		Güney Avrupa	S20-2	
S11-3		Doğu Avrupa	S22-1	
S11-4		Batı Avrupa	S22-2	
S13-1	Erasmus Programı'ndan Birden Fazla Faydalananlar	S24-1	Program Kapsamında Gidilen Ülkeyi Tercih Etme Nedeni	
S13-2	Erasmus Programı'ndan Sadece Bir Kez Faydalananlar	S24-2		
S16-1	Programa Katılma Nedenleri	Yurt Dışı Deneyimi Kazanma		S28-1
S16-2		Avrupa Birliği Üye Ülkeleri Görme		S28-2
S16-3		Farklı Bir Ülkenin Eğitim Sistemini Tanıma		S28-3
				İş Bulma Sürecinde Katkı Sağlaması
				Türkiye'yi Farklı Bir Ülkede Tanıtma/Temsil Etme
				Farklı Bir Ülkenin Kültürel Yapısını Tanıma
				Daha Önce Programdan Yararlanmış Kişilerden Etkilenme
				Akademik Kariyer Sürecinde Katkı Sağlaması
			Yabancı Dil Yeterliliklerini Geliştirme	
			Ülkedeki İstikrarsızlık Ortamından Uzaklaşmak	
			Özgür Hissetme	
			Eğitim Maliyetinin Düşük Olması	
			Yaşam Maliyetlerinin Ekonomik Olması	
			Ülkeme Coğrafi Olarak Yakın Olması	
			Daha Önce O Ülkeye Gitmiş Arkadaşlarımla Tavsiyesi	
			Üniversitemizin Bu Ülkeyle Anlaşmasının Bulunması	
			Ülkenin Dilini Biliyor Olmak	
			Güvenli Bir Ülke Olması	
			Kültürel Açından Türkiye ile Benzer Olması	
			Tanıdıklarımın veya Akrabalarımın Olması	
			Yüksek Lisans/Doktoradan Sonra Eğitim İçin Türkiye'den Farklı Bir Ülkeye Gitme Planı Olanlar	
			Yüksek Lisans/Doktoradan Sonra Eğitim İçin Türkiye'den Farklı Bir Ülkeye Gitme Planı Olmayanlar	
			Erasmus Programı'yla Gittikleri Ülkede İş Olanğı Olsa Kalmak İsteyenler	
			Erasmus Programı'yla Gittikleri Ülkede İş Olanğı Olsa Kalmak İstemeyenler	
			Erasmus Programı'ndan Faydalanmadan Önce Herhangi Bir Sebeple Yurt Dışına Çıkanlar	
			Erasmus Programı'ndan Faydalanmadan Önce Herhangi Bir Sebeple Yurt Dışına Çıkmayanlar	
			Yurt Dışına Yerleşmeyi Düşünenler	
			Yurt Dışına Yerleşmeyi Düşünmeyenler	
			Yurt Dışında İkamet Edenler	

Elde edilen sonuçlara göre beş farklı küme ortaya çıkmıştır ve her biri farklı bir renkle gösterilen bu kümelerin belli özellikleri mevcuttur. Fakat diyagramda siyah renkle ve italik olarak gösterilen kodlar bir küme özelliği göstermediği için herhangi bir gruba dahil edilmemiştir (Tablo 37, Şekil 57). Analiz sonucu ortaya çıkan kümeler ve bu kümelerin öne çıkan özellikleri şöyle sıralanabilir:

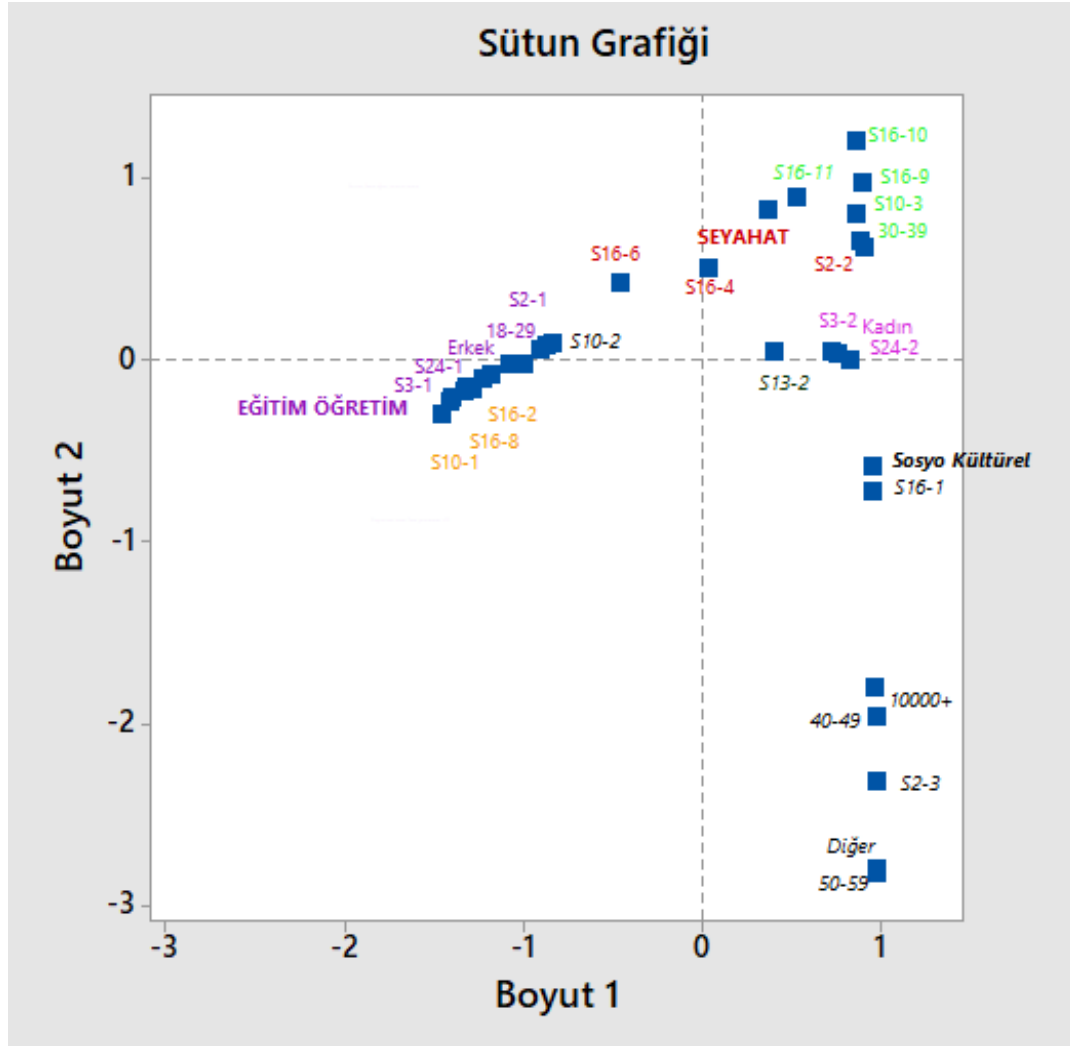
- **1. Küme:** Orta gelire sahip (5001-1000) ve 30-39 yaş grubundaki öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmasında etkili olan faktörlerin, yabancı dil yeterliliklerini geliştirmek, özgür hissetmek ve ülkelerindeki istikrarsızlık ortamından uzaklaşmak olduğu tespit edilmiştir (Yeşil renkle temsil edilmektedir).

- **2. Küme:** Düşük gelire (2826 TL'nin altında) sahip öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmalarında AB üye ülkelerini görmek ve akademik kariyer sürecine katkı sağlamak seçeneklerinin daha az etkili olduğu anlaşılmıştır. En etkili olan seçenek ise yurt dışı deneyimi kazanmaktır (Turuncu renkle temsil edilmektedir).
- **3. Küme:** İş hayatında aktif olarak yer alan öğrenciler, programın iş bulma sürecine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu öğrencilerin aynı zamanda farklı ülkelerin kültürel yapısını tanımak amacıyla programa katıldığı ve programı bir seyahat fırsatı olarak gördüğü belirlenmiştir (Kırmızı renkle temsil edilmektedir).
- **4. Küme:** Kadın öğrencilerin, Erasmus'a katılmadan önce herhangi bir (eğitim, seyahat, eğlence vb.) amaçla yurt dışına hiç çıkmamış oldukları tespit edilmiştir (Pembe renkle temsil edilmektedir).
- **5. Küme:** Türkiye'de eğitim hayatına devam eden 18-29 yaş aralığındaki erkek öğrencilerin ise daha önce eğitim, seyahat vb. amaçlarla yurt dışına çıktığı, programdan birden fazla kez yararlandığı görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin Erasmus'u, eğitim-öğretim programı olarak gördükleri tespit edilmiştir (Mor renkle temsil edilmektedir).

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin programa katılmadan önce yurt dışı deneyimi yaşamış ya da yaşamamış olmaları, program hakkındaki algılarını da etkilemektedir. Daha önce herhangi bir sebeple yurt dışına çıkmış ya da Erasmus'tan birden fazla yararlanmış, 18-29 yaş aralığındaki erkek öğrenciler programı eğitim ve öğretim fırsatı olarak algılamaktadır. Çalışma hayatında aktif olarak katılan katılımcılar ise programı daha çok seyahat fırsatı olarak görmektedir.

Öğrencilerin aylık gelirleri, Erasmus'a katılma sebepleri üzerinde etkili olan diğer bir faktördür. Orta gelir grubuna sahip öğrenciler, akademik kariyer sürecine katkı sağlamak ve farklı ülkeleri keşfetmek amacıyla programa daha çok ilgi göstermektedir. Nitekim bu katılımcıların birçoğu daha önce yurt dışı deneyimi yaşadığı için öncelikleri değişebilmektedir. Düşük aylık gelire sahip öğrencilerin ise programa katılımında en etkili olan faktör yurt dışı deneyimi kazanmaktır. Bu öğrencilerin çoğunluğu, ilk kez Erasmus Programı sebebiyle yurt dışına çıktığı için yurt dışı deneyimi kazanmak öncelikli amaçları arasında yer almaktadır.

Ayrıca, Erasmus'a katılım açısından *cinsiyetler* arasında büyük bir fark olmazken, programın kadın öğrenciler için erkeklere göre daha büyük bir fırsat eşitliği yarattığı görülmektedir. Nitekim kadın öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmadan önce yurt dışına çıkmadıkları fakat erkek öğrencilerin programdan önce de eğitim, seyahat vb. amaçlarla yurt dışına çıktıkları ve programdan birden fazla kez yararlandığı tespit edilmiştir.



Şekil 57. Öğrencilerin Erasmus'a olan katılımında etkili olan faktörlerin MCA diyagramı

Öğrencilerin program kapsamında katıldıkları ülkeleri tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin neler olduğu oldukça önemlidir. Buna göre **“Erasmus Programı kapsamında gittiğiniz ülkeyi tercih etme sebebiniz?”** nedir sorusuna öğrenciler tarafından en fazla verilen yanıt üniversitemizin bu ülkeyle anlaşmasının olması seçeneğidir. Bilindiği gibi Erasmus Programı, üniversiteler arasında yapılan anlaşmalarla sınırlıdır ve dolayısıyla öğrenci hareketliliği açısından öne çıkan ülkeler, genellikle en fazla Erasmus anlaşması

imzalanan ülkelerdir. Türkiye’deki üniversitelerin öğrenci hareketliliğine yönelik anlaşma imzaladığı ülkeler incelendiğinde birçok üniversitenin Polonya, Almanya, İspanya, İtalya gibi ülkelerle daha fazla anlaşma yaptığı gözlenmektedir. Örneğin, Türkiye’nin köklü üniversitelerinden biri olan İstanbul Üniversitesinin, Erasmus anlaşmalarına bakıldığında Almanya (116), İtalya (55), Polonya (48), İspanya (34) ve Fransa (31) en fazla anlaşma yapılan ülkelerdir. Buna göre, kurumlar arası anlaşmaların öğrencilere önemli fırsatlar sunmasının yanı sıra, belli seçeneklerin dışına çıkılamaması katılımcılara bazı kısıtlamalar da getirmektedir. Öğrencilerin ülkeleri tercih etme sebepleri arasında sıkça belirtilen bir diğer faktör ise daha önce o ülkeye gitmiş olan arkadaşların tavsiyeleridir. Bu durum, Erasmus Programı'nın öğrenciler arasında bir trend haline geldiğini ve programa katılan kişilerin birbirlerini etkilediğini göstermektedir (Tablo 39).

Tablo 39

Öğrencilerin ülke tercihlerinde etkili olan faktörler (f-%)

	F	%
Üniversitemizin bu ülkeyle anlaşmasının bulunması	167	18,6
Daha önce o ülkeye gitmiş arkadaşlarımın tavsiyesi	135	15,0
Yaşam maliyetlerinin ekonomik olması	127	14,1
Güvenli bir ülke olması	107	11,9
Eğitim maliyetinin düşük olması	93	10,3
Ülkenin dilini biliyor olmak	83	9,2
Ülkeme coğrafi olarak yakın olması	66	7,3
Kültürel açıdan Türkiye ile benzer olması	63	7,0
Tanıdıklarımın veya akrabalarımın olması	58	6,5
Toplam	899	100

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

Öğrencilerin program sebebiyle gittikleri ülkeler ve programa katılma sebepleri arasında da bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Buna göre öğrencilerin program kapsamında gittikleri ülkeler ile programa katılma sebepleri, eğitim ve sosyo-ekonomik özellikleri ve yurt dışına yerleşme eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla MCA’dan yararlanılmıştır.

Aynı zamanda bu analiz uygulanırken öğrencilerin program kapsamında gittikleri ülkeler Avrupa Komisyonu tarafından kullanılan ülke gruplarına göre Kuzey, Güney, Batı ve Doğu Avrupa ülkeleri olarak birleştirilmiştir. Bunun sebebi ise programda yer alan tüm ülkelere eşit sayıda anket uygulanamamış olmasıdır. Yapılan bu gruplandırma aynı zamanda ülke gruplarının daha çok hangi sebeplerle ya da nasıl öğrenciler tarafından tercih edildiğini

ortaya koyarken hareketlilikteki bölgesel farklılaşmaları da göstermektedir. Buna göre gruplarda yer alan ülkeler ve bu ülkelere giden katılımcılara uygulanan anket sayıları tablo 40’da belirtilmiştir.

Tablo 40

Uygulanan anketlerin ülkelere göre dağılımı (f)

Bölgeler	Ülkeler	Öğrenci Anket Sayısı	Akademisyen Anket Sayısı
Kuzey Avrupa	Litvanya	18	19
	Danimarka	2	3
	Estonya	3	1
	Finlandiya	1	11
	Letonya	7	5
	Norveç	1	-
	Birleşik Krallık	5	5
	İsveç	2	3
	Toplam	39	47
Güney Avrupa	İtalya	23	35
	Yunanistan	7	13
	K. Makedonya	2	6
	İspanya	28	24
	Slovenya	3	8
	Portekiz	19	20
	Hırvatistan	7	6
	Sırbistan	1	-
	Malta	1	-
Toplam	91	112	
Doğu Avrupa	Çekya	19	20
	Romanya	27	20
	Polonya	55	60
	Macaristan	8	17
	Bulgaristan	4	8
	Slovakya	1	1
	Toplam	114	126
Batı Avrupa	Almanya	46	36
	Fransa	14	6
	Belçika	5	6
	Hollanda	3	10
	Avusturya	3	5
	Toplam	71	63
Toplam 28 Ülke		315	348

Analiz sonuçlara göre yorumlanan 4 boyut inertia’nın %69’unu açıklamaktadır (Tablo 41).

Tablo 41

Seçilen ülke tercihinde etkili olan değişkenlerin boyut sayısına göre açıklanan değişimi (Inertia), açıklama payı ve eklemeli pay

Boyutlar	Inertia (Değişim)	Açıklama Payı (%)	Eklemeli Pay (%)	Histogram
1	0,7669	0,3125	0,3125	*****
2	0,4425	0,1803	0,4927	*****
3	0,2587	0,1054	0,5982	*****
4	0,2267	0,0924	0,6905	*****

Tablo 42

Seçilen ülke tercihinde etkili olan değişkenlerin her kategori için koordinat ve katkı değerleri (öğrenciler)

Değişkenler (Kod No)	Boyut 1		Boyut 2		Boyut 3		Boyut 4	
	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı
S3-1	-1,1047	0,0533	-0,505	0,0193	0,2309	0,0069	0,0923	0,0013
S3-2	0,644	0,0311	0,2944	0,0112	-0,1346	0,004	-0,0538	0,0007
S8-8	-0,8002	0,0419	-0,0766	0,0007	-0,1811	0,0064	0,0478	0,0005
S8-6	0,7326	0,019	0,9283	0,0528	0,5464	0,0313	-0,0299	0,0001
S8-4	1,4808	0,0314	-1,4051	0,0489	0,1357	0,0008	0,283	0,0039
S8-2	1,5677	0,0083	-2,2817	0,0306	-2,7778	0,0775	-1,8065	0,0374
S8-7	-1,042	0,0535	-0,438	0,0164	0,1119	0,0018	0,1862	0,0058
S8-5	0,1629	0,0008	1,2211	0,0807	-0,7314	0,0495	-0,5137	0,0279
S8-3	1,1573	0,0433	-0,126	0,0009	0,9486	0,0863	0,4687	0,0241
S8-1	1,5636	0,0138	-2,2096	0,0478	-2,3683	0,0938	-1,4713	0,0413
S10-1	-1,2485	0,01	-0,7472	0,0062	1,5155	0,0436	-2,3311	0,1176
S10-2	-0,868	0,0388	-0,1814	0,0029	-0,2803	0,012	0,442	0,0341
S10-3	0,5728	0,0133	1,052	0,0779	0,2313	0,0064	-0,1792	0,0044
S10-4	1,4768	0,0435	-1,4352	0,0712	-0,233	0,0032	-0,0298	0,0001
S11-1	-1,2231	0,022	-0,6816	0,0118	1,1596	0,0585	-1,7038	0,1441
S11-2	-0,9722	0,0324	-0,3432	0,007	-0,3268	0,0108	0,9942	0,1145
S11-3	0,3283	0,0046	1,1345	0,0957	-0,2489	0,0079	-0,2884	0,0121
S11-4	1,3908	0,0517	-1,0073	0,047	0,1815	0,0026	0,1247	0,0014
S13-1	-1,1969	0,0377	-0,6157	0,0173	0,6724	0,0353	-0,7001	0,0437
S13-2	0,342	0,0108	0,1759	0,0049	-0,1921	0,0101	0,2	0,0125
S18-4	-1,2147	0,0261	-0,6612	0,0134	1,0239	0,055	-1,4372	0,1236
S18-1	-1,1055	0,0152	-0,4736	0,0048	-0,1379	0,0007	0,9156	0,0352
S18-7	-0,9549	0,0127	-0,3254	0,0026	-0,4697	0,0091	1,3329	0,0837
S18-8	-0,4116	0,0014	0,3453	0,0017	-0,9366	0,0215	0,5992	0,0101
S18-9	-0,1026	0,0001	0,97	0,0123	-1,17	0,0305	-0,3447	0,003
S18-3	0,1144	0,0001	1,2995	0,0253	-0,825	0,0175	-0,6746	0,0133
S18-6	0,4398	0,0021	1,4502	0,0398	-0,3429	0,0038	-0,6982	0,018
S18-5	0,967	0,0208	0,5434	0,0114	1,1658	0,0894	0,4162	0,013
S18-2	1,5015	0,0382	-1,6057	0,0757	-0,4901	0,0121	-0,157	0,0014
S20-1	-0,7221	0,0369	0,0369	0,0002	-0,2113	0,0094	-0,0078	0
S20-2	1,0689	0,0546	-0,0546	0,0002	0,3128	0,0139	0,0116	0
S22-1	-0,3711	0,013	0,2969	0,0144	-0,0184	0,0001	-0,0222	0,0002
S22-2	1,4273	0,0498	-1,1418	0,0553	0,0708	0,0004	0,0853	0,0006
S24-1	-1,0848	0,054	-0,4827	0,0185	0,1836	0,0046	0,1385	0,003
S24-2	0,6857	0,0342	0,3051	0,0117	-0,1161	0,0029	-0,0875	0,0019
S28-1	-0,5247	0,0231	0,2369	0,0082	-0,1736	0,0075	-0,076	0,0016
S28-2	1,2071	0,0411	-0,2178	0,0023	1,0056	0,0846	0,5253	0,0263
S28-3	1,5572	0,0155	-2,1466	0,0511	-2,159	0,0884	-1,3207	0,0377

Analiz sonuçlarına göre, altı farklı küme belirlenmiştir ve her biri farklı bir renkle gösterilen bu kümelerin belli özellikleri bulunmaktadır. Diyagramda siyah renkle ve italik olarak gösterilen kodlar ise bir küme özelliği göstermediği için herhangi bir kümeye dahil edilmemiştir (Tablo 42, Şekil 58). Analiz sonucu ortaya çıkan bu kümeler ve öne çıkan özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- **1. Küme:** Erasmus kapsamında Doğu Avrupa ülkelerine giden öğrencilerin daha çok orta (5001-10000) gelire sahip olduğu ve orta eğitimi (lise) ailelerden geldiği,

bu ülkeleri tercih etmelerinde ise ülkenin dilini bilmek ve coğrafi yakınlık faktörlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir (Turuncuyla temsil edilmektedir).

- **2. Küme:** Düşük gelire (asgari ücret altı) sahip öğrencilerin, Kuzey ve Güney Avrupa ülkelerini daha az tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, daha önce farklı bir ülkede eğitim amacıyla bulunan öğrenciler Kuzey Avrupa ülkelerini daha az tercih ederken, programdan önce eğitim dışındaki sebeplerle yurt dışına çıkan katılımcılar ise daha çok Güney Avrupa ülkelerini tercih etmektedir. Yine o ülkeye gitmiş arkadaşların tavsiyesi seçeneği hem Kuzey hem de Güney Avrupa ülkeleri için daha az etkili bir motivasyon kaynağıdır. Bununla birlikte, güvenli bir ülke olması ise Güney Avrupa ülkelerine gidenler için daha önemliken, Kuzey Avrupa ülkelerinde daha az etkili olduğu tespit edilmiştir (Pembeyle temsil edilmektedir).
- **3. Küme:** Yüksek gelire (10000 ve üstü) sahip öğrencilerin, ülke tercihlerinde yaşam maliyetinin ekonomik olması en az etkili olan faktördür. Ayrıca bu öğrencilerin programa katıldıkları dönemde gittikleri ülkede, herhangi iş imkânıyla karşılaşmalar bile orada kalmayı düşünmedikleri saptanmıştır (Maviyle temsil edilmektedir).
- **4. Küme:** Programa katıldıktan sonra yurt dışına yerleşen öğrencilerin ailelerinin çoğu yüksek eğitimlidir (Kırmızıyla temsil edilmektedir).
- **5. Küme:** Yurt dışına yerleşmeyi düşünmeyen öğrencilerin ailelerinde yüksek eğitim almış babaların (lisansüstü) daha az olduğu belirlenmiştir (Turkuazla temsil edilmektedir).
- **6. Küme:** Erasmus'a katılmadan önce herhangi bir sebeple (eğitim, seyahat, eğlence vb.) yurt dışına çıkmış öğrencilerin, eğitim amacıyla başka bir ülkeye gitme ve yurt dışına yerleşme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin genellikle düşük düzeyde eğitim (ilköğretim) almış ve orta-alt (2826-5000) gelire sahip ailelerin çocukları olduğu belirlenmiştir (Koyu yeşil ile temsil edilmektedir).
- **7. Küme:** Erasmus'a katılmadan önce herhangi bir sebeple (eğitim, seyahat, alışveriş, aile ziyareti vb.) yurt dışına çıkmamış öğrencilerin, eğitim amacıyla başka bir ülkeye gitmeyi düşünmedikleri belirlenmiştir (Açık yeşil ile temsil edilmektedir).

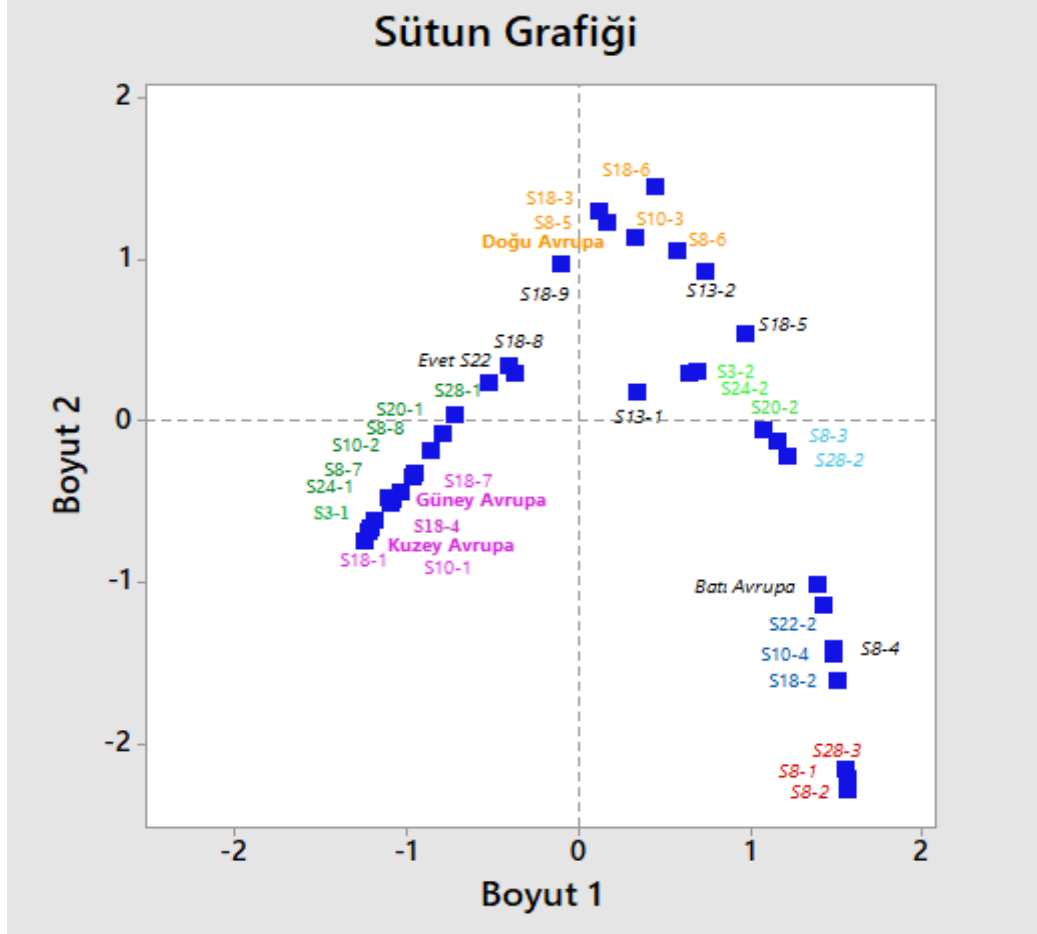
Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin hareketlilik eğilimleri ya da yurt dışına yerleşme kararı kümülatif bir süreçtir. Bu süreçte daha önce yurt dışına çıkmış ve programdan birden fazla yararlanmış kişilerin yurt dışına yerleşme eğilimi daha yüksektir.

Bu durum, bu kişilerin yurt dışında edindikleri deneyimlerin, kültürler arası becerilerin ve sosyal ağların etkisiyle açıklanabilir. Erasmus Programı'ndan önce yurt dışına çıkmamış ve programdan sadece bir kez yararlanmış kişilerin yurt dışına yerleşme eğilimleri daha düşüktür. Bu öğrencilerden bazılarının evli ve çalışma hayatında aktif olmaları, yurt dışına yerleşme kararlarında etkili olabilir.

Öğrencilerin aylık gelirlerinin, Erasmus kapsamında gittikleri ülke tercihlerinde önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Düşük gelire sahip öğrenciler genellikle Kuzey (Birleşik Krallık, İsveç vb.) ve Güney Avrupa (İtalya, İspanya vb.) ülkelerini tercih etmemektedir. Bunun nedeni ise bu ülkelerde yaşam maliyetlerinin daha yüksek olmasıdır. Orta gelire sahip öğrenciler ise yaşam maliyetleri daha düşük olduğu için Doğu Avrupa ülkelerini tercih etmektedirler. Buna ek olarak, bu öğrencilerin tercihlerinde etkili olan diğer faktörler arasında ülkenin dilini biliyor olmak ve coğrafi yakınlık yer almaktadır. Polonya örneğinde olduğu gibi ülkede İngilizce eğitim olanaklarının artması ve yaygın kullanımı, birçok Avrupa ülkesine kıyasla eğitim ve yaşam maliyetlerinin düşük olması nedeniyle Erasmus öğrencileri tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Bu bulgular, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip öğrencilerin tercihlerinde belirleyici faktörlerin farklılığına işaret etmektedir.

Aynı zamanda öğrencilerin aile profilindeki farklılıklar yurt dışına yerleşme kararında etkili olmaktadır. Programdan sonra *yurt dışına yerleşmiş* kişilerin ailelerinin çoğu yüksek eğitimlidir (lisansüstü). Yüksek eğitilmiş ailelerin çocukları daha fazla imkana erişebildikleri için yurt dışına yerleşme kararlarında daha özgüvenli ve bilinçli olabilirler. Bu sonuç, Rodriguez Gonzalez vd. (2011) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaya göre ailelerin eğitim geçmişi, öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim yüksek öğrenime sahip aileler, öğrencilerin yurt dışına yerleşmesini, Erasmus Programı'na katılımını vb. teşvik etmektedir. *Yurt dışına yerleşmeyi düşünen* öğrencilerin aileleri ise çoğunlukla düşük eğitilmiş ve düşük-orta gelirlidir. Dolayısıyla bu ailelerin çocukları, yurt dışına yerleşmenin getireceği maddi zorluklar ve uyum sorunları nedeniyle bu karara daha temkinli yaklaşmaktadır. Bu sonuç mevcut literatürle de benzerlik göstermektedir. Buna göre gelir düzeyinin yurt dışı eğitim programlarına katılma konusunda bariyer olduğu (Lee, 2014; Lörz vd., 2016; Schnepf ve Colagrossi, 2020) söylenebilir. *Yurt*

dışına yerleşmeyi düşünmeyen öğrencilerin ailelerinde ise yüksek eğitilmiş (lisansüstü) olanların oranı düşüktür.



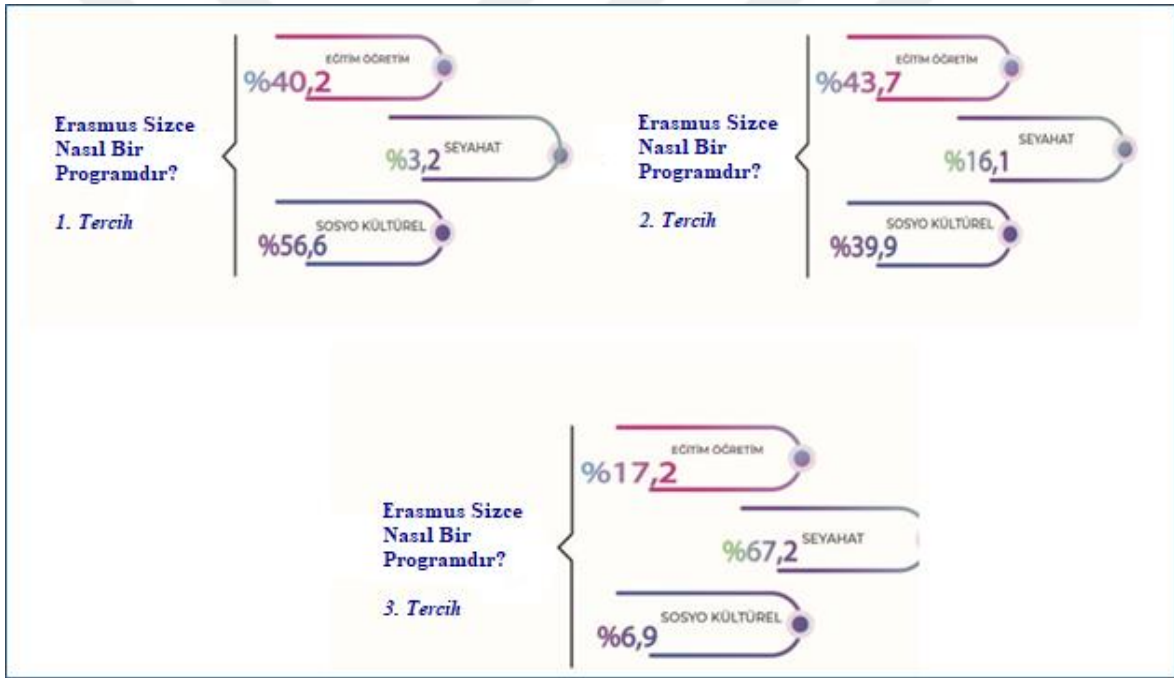
Şekil 58. Öğrencilerin ülke tercihinde etkili olan faktörlerin MCA diyagramı

Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin tercih ettikleri üniversitelerde en önemli etken, üniversiteyle yapılan ikili anlaşmalardır. Ayrıca, üniversitenin eğitim dili, akademik programlarının kalitesi ve çeşitliliği, Erasmus koordinatörlerinin yaklaşımı, ilgisi ve alakası gibi faktörler de tercih edilme oranını artırmaktadır. Öte yandan, üniversitenin uluslararası tanınırlığı ve teknolojik olanakları gibi faktörlerin tercih edilme oranını daha az etkilediği gözlenmiştir.

- **Akademisyenlere Yönelik Bilgiler**

Akademisyenlere yöneltilen “Erasmus sizce nasıl bir programdır?” sorusuna 1. tercih olarak verilen yanıtlar “sosyo kültürel” (%56,6) bir program olduğuna yöneliktir. 2.

tercihte “eğitim ğretim” (%43,7), 3. tercihte ise “seyahat” (%67,2) yanıtı verilmiştir (şekil 59). Personel hareketliliği sđresinin ğrenci hareketliliğine göre daha kısa olması, akademisyenlerin programın daha fazla sosyo-kđltrel boyutuna odaklanmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlarla karşılaştırıldığında, her iki grupta da ilk tercihte Erasmus'un sosyo-kđltrel bir program olduğu dđřnlmektedir. Ancak seyahat seçeneği öğrenciler için daha önemli olabilir nk bir yandan farklı bir ülkeyi keşfetme ve yeni yerler görmek, diğer yandan da eğitimlerini sđrdrmek isteyebilirler. Bu farkın temel sebebi ise hareketliliğe katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk kez program sebebiyle yurt dışına çıkmış olmalarıdır. Fakat akademisyenlerin öğrencilere nazaran daha fazla yurt dışına çıkma imkanına sahip olması programa olan bakış açılarını da etkilemektedir.



şekil 59. Akademisyenlerin programa yönelik algıları (%)

Anket sonuçlarına göre, akademisyenlerin Erasmus Programı'na katılma kararında en etkili kaynak kendi kararlarıdır. İkinci tercihte ise, Erasmus koordinatrlklerinin etkisi daha belirgindir. Bu sonuç, niversitelerin Erasmus koordinatrlklerinin programın işleyişi, katılımcıların yönlendirilmesi ve programın tanıtılması açısından kritik bir rol oynadığını gstermektedir. nc tercihte ise, daha önce programa katılmış kişilerin etkisi yer almaktadır. Bu durum özellikle öğrencilerin tercihlerinde daha öncelikli bir kaynak olarak belirtilmiştir.

Akademisyenlerin Erasmus Programı'na olan katılımlarında etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Buna istinaden akademisyenlere yöneltilen **“Erasmus’a katılmanızda etkili olan sebepler nedir?”** sorusuna en fazla verilen yanıt yurt dışı deneyimi kazanma (%16,2) ve farklı bir ülkenin eğitim sistemini tanıma (%16,1) seçeneğidir. Bunu akademik ilişkileri güçlendirme (%15,7) ve farklı bir ülkenin kültürel yapısını tanıma (%14) seçeneği izlemektedir. Verilen cevaplara bakıldığında akademisyenlerin daha çok akademik amaçlarla programa katıldıkları söylenebilir. Fakat akademisyenlerin sahip olduğu birçok özelliğin (eğitim durumu, yaş, unvan, vb.) Erasmus’a katılımında etkili olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda ankete katılan akademisyenlerin tanımlayıcı özellikleri ile programa katılma sebepleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için MCA’dan yararlanılmıştır. Bu analiz ilişkisel yapıları çok boyutlu bir yapıdan olabildiğince az boyuta indirerek sonuçların yorumlanmasını kolaylaştırmıştır. Analiz sonucuna göre yorumlanan 7 boyut inertia’nın %68,3’ünü açıklamaktadır (Tablo 43).

Tablo 43

Akademisyenlerin programa katılımında etkili olan değişkenlerin boyut sayısına göre açıklanan değişimi (Inertia), açıklama payı ve eklemeli pay

Boyutlar	Inertia (Değişim)	Açıklama Payı (%)	Eklemeli Pay (%)	Histogram
1	0,8840	0,2009	0,2009	*****
2	0,5417	0,1231	0,3240	*****
3	0,4568	0,1038	0,4278	*****
4	0,3915	0,0890	0,5168	*****
5	0,2712	0,0616	0,5784	*****
6	0,2480	0,0564	0,6348	*****
7	0,127	0,0483	0,6831	*****

Tablo 44

Akademisyenlerin programa katılımında etkili olan değişkenlerin her kategori için koordinat ve katkı değerleri

Değişkenler	Boyut 1		Boyut 2		Boyut 3		Boyut 4		Boyut 5		Boyut 6		Boyut 7	
	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı
18-29	-0,7225	0,0031	-1,5542	0,0231	4,5675	0,2362	0,6604	0,0058	-0,4458	0,0038	0,2791	0,0016	-0,1521	0,0006
30-39	-0,689	0,0472	-0,6137	0,0611	-0,3298	0,0209	-0,2078	0,0097	0,0102	0	-0,4354	0,0672	0,0006	0
40-49	0,086	0,0007	1,1114	0,1835	0,1641	0,0047	0,0245	0,0001	0,0144	0,0001	0,3793	0,0467	-0,0769	0,0022
50-59	2,171	0,1348	-1,0358	0,0501	-0,2956	0,0048	0,4859	0,0153	0,0095	0	0,2369	0,0057	0,2609	0,0081
60+	2,1817	0,0062	-1,068	0,0024	-0,3096	0,0002	0,5194	0,0008	0,0113	0	0,2954	0,0004	0,2789	0,0004
Araştırma Görevlisi	-0,7169	0,01	-1,2658	0,051	2,5711	0,2495	0,0936	0,0004	0,0904	0,0005	-0,0089	0	-0,0726	0,0004
Dr. Araştırma Görevlisi	-0,7128	0,0056	-0,9333	0,0157	-0,6296	0,0085	-1,4014	0,049	3,1488	0,3572	0,4892	0,0094	-0,1729	0,0014
Öğretim Görevlisi	-0,712	0,0158	-0,9011	0,0414	-0,7579	0,0347	-1,3612	0,1306	-1,156	0,136	0,4969	0,0275	-0,1468	0,0028
Dr. Öğr. Üyesi	-0,5433	0,0257	0,3259	0,0151	-0,3918	0,0259	0,9749	0,187	0,0008	0	-0,1192	0,0044	-0,1148	0,0048
Doç. Dr.	0,5748	0,0159	1,3645	0	0,4882	0,0222	-0,9042	0,0888	-0,0178	0,1462	-0,3674	0,0231	0,2126	0,009
Prof. Dr.	2,1794	0,139	-1,0567	0,0533	-0,3037	0,0052	0,503	0,0167	0,01	0	0,2503	0,0065	0,2627	0,0084
S13-1	-0,574	0,0531	-0,1085	0,0031	-0,0588	0,0011	0,1327	0,0064	0,0039	0	0,0997	0,0057	0,0579	0,0022
S13-2	1,4235	0,1317	0,269	0,0077	0,1459	0,0027	-0,3291	0,0159	-0,0097	0	-0,2472	0,0142	-0,1436	0,0056
S18-3	-0,7182	0,007	-1,3558	0,041	3,3422	0,2951	0,4069	0,0051	-0,2536	0,0029	-0,0502	0,0001	-0,07	0,0003
S18-1	-0,7129	0,0182	-0,9471	0,0523	-0,4299	0,0128	-1,2656	0,1293	1,1055	0,1425	0,4267	0,0232	-0,1445	0,0031
S18-2	-0,7059	0,0071	-0,8084	0,0153	-0,8462	0,0198	-1,1685	0,0441	-2,764	0,3562	0,4314	0,0095	-0,1403	0,0012
S18-4	-0,6632	0,016	-0,1881	0,0021	-0,6	0,0254	0,9388	0,0725	0,0441	0,0002	-1,7868	0,4144	0,296	0,0133
S18-5	-0,4736	0,0071	0,6568	0,0224	-0,2782	0,0048	1,1419	0,0938	0,0539	0,0003	1,055	0,1264	-0,7292	0,0704
S18-6	-0,4366	0,0014	0,8217	0,0079	-0,2154	0,0006	1,1815	0,0225	0,0558	0,0001	1,6095	0,066	-0,9293	0,0257
S18-12	-0,4366	0,0006	0,8217	0,0036	-0,2154	0,0003	1,1815	0,0102	0,0558	0	1,6095	0,03	-0,9293	0,0117
S18-7	-0,0308	0	1,3384	0,076	0,3425	0,0059	-0,4232	0,0105	0,0061	0	0,436	0,0176	2,0766	0,4662
S18-8	0,4744	0,0003	1,6506	0,0058	0,6295	0,001	-1,2635	0,0047	-0,0345	0	-0,8709	0,0035	1,0613	0,0061
S18-9	0,4744	0,0007	1,6506	0,0145	0,6295	0,0025	-1,2635	0,0117	-0,0345	0	-0,8709	0,0088	1,0613	0,0152
S18-10	0,8359	0,0118	1,5332	0,0648	0,6084	0,0121	-1,2609	0,0607	-0,0402	0,0001	-1,1653	0,0818	-2,1143	0,3141
S18-11	2,0238	0,1491	-0,7394	0,0325	-0,1996	0,0028	0,3196	0,0084	0,0066	0	0,1725	0,0039	0,1966	0,0058
S24-1	-0,4618	0,0386	0,0749	0,0017	0,0101	0	-0,0009	0	0,0008	0	0,0264	0,0004	0,075	0,0042
S24-2	1,8342	0,1531	-0,2976	0,0066	-0,04	0,0001	0,0037	0	-0,003	0	-0,1048	0,0018	-0,298	0,0168

Tablo 45

MCA'da kullanılan kodlar ve bu kodlara karşılık gelen anket soruları (akademisyenler)

Kod No	Anket Soruları	
S5-1	Erasmus'tan Önce Türkiye'den Farklı Bir Ülkede Eğitim Amacıyla Bulunanlar	
S5-2	Erasmus'tan Önce Türkiye'den Farklı Bir Ülkede Eğitim Amacıyla Bulunmayanlar	
S10-1	Program Kapsamında Gidilen Ülkeler	Kuzey Avrupa
S10-2		Güney Avrupa
S10-3		Doğu Avrupa
S10-4		Batı Avrupa
S15-1	Öğrenci Oldukları Dönemde Erasmus Dışında Herhangi Bir Eğitim Programından Yararlananlar	
S15-2	Öğrenci Oldukları Dönemde Erasmus Dışında Herhangi Bir Eğitim Programından Yararlanmayanlar	
S13-1	Erasmus Programı'ndan Birden Fazla Kez Faydalananlar	
S13-2	Erasmus Programı'ndan Bir Kez Faydalananlar	
S18-1	Programa Katılma Nedenleri	Akademik İlişkileri Güçlendirme
S18-2		Avrupa Birliği Üye Ülkeleri Görme
S18-3		AB Üyesi Bir Ülke ile Ortak Proje Geliştirme
S18-4		Farklı Bir Ülkenin Eğitim Sistemini Tanıma
S18-5		Farklı Bir Ülkenin Kültürel Yapısını Tanıma
S18-6		Özgür Hissetme
S18-7		Türkiye'yi Farklı Bir Ülkede Tanıtma/Temsil
S18-8		Ülkedeki İstikrarsızlık Ortamından Uzaklaşmak
S18-9		Üniversitelerin Uluslararasılaşma Baskısı
S18-10		Yabancı Dil Yeterliliklerini Geliştirme
S18-11		Yurt Dışı Deneyimi Kazanma
S18-12		Programdan Yararlanmış Kişilerden Etkilenme
S20-1	Program Kapsamında Gidilen Ülkeyi Tercih Etme Nedenleri	Güvenli Bir Ülke Olması
S20-2		Kültürel Açısından Türkiye ile Benzer Olması
S20-3		O Ülkeye Gitmiş Arkadaşlarının Tavsiyesi
S20-4		Tanıdıklarının veya Akrabalarının Olması
S20-5		Türkiye ile Güçlü Kültürel Bağlarının Bulunması
S20-6		Ülkeme Coğrafi Olarak Yakın Olması
S20-7		Ülkenin Dilini Biliyor Olmak
S20-8		Ülkeyi Gezme, Görmek
S20-9		Üniversitemizin Bu Ülkeyle Anlaşmasının Bulunması
S22-1	Mesleki Eğitimleri İçin Türkiye'den Farklı Bir Ülkeye Gitme Planı Olanlar	
S22-2	Mesleki Eğitimleri İçin Türkiye'den Farklı Bir Ülkeye Gitme Planı Olmayanlar	
S24-1	Erasmus Programı'ndan Faydalanmadan Önce Herhangi Bir Sebep Yurt Dışına Çıkanlar	
S24-2	Erasmus Programı'ndan Faydalanmadan Önce Herhangi Bir Sebep Yurt Dışına Çıkmayanlar	
S29-1	Yurt Dışına Yerleşmeyi Düşünenler	
S29-2	Yurt Dışına Yerleşmeyi Düşünmeyenler	

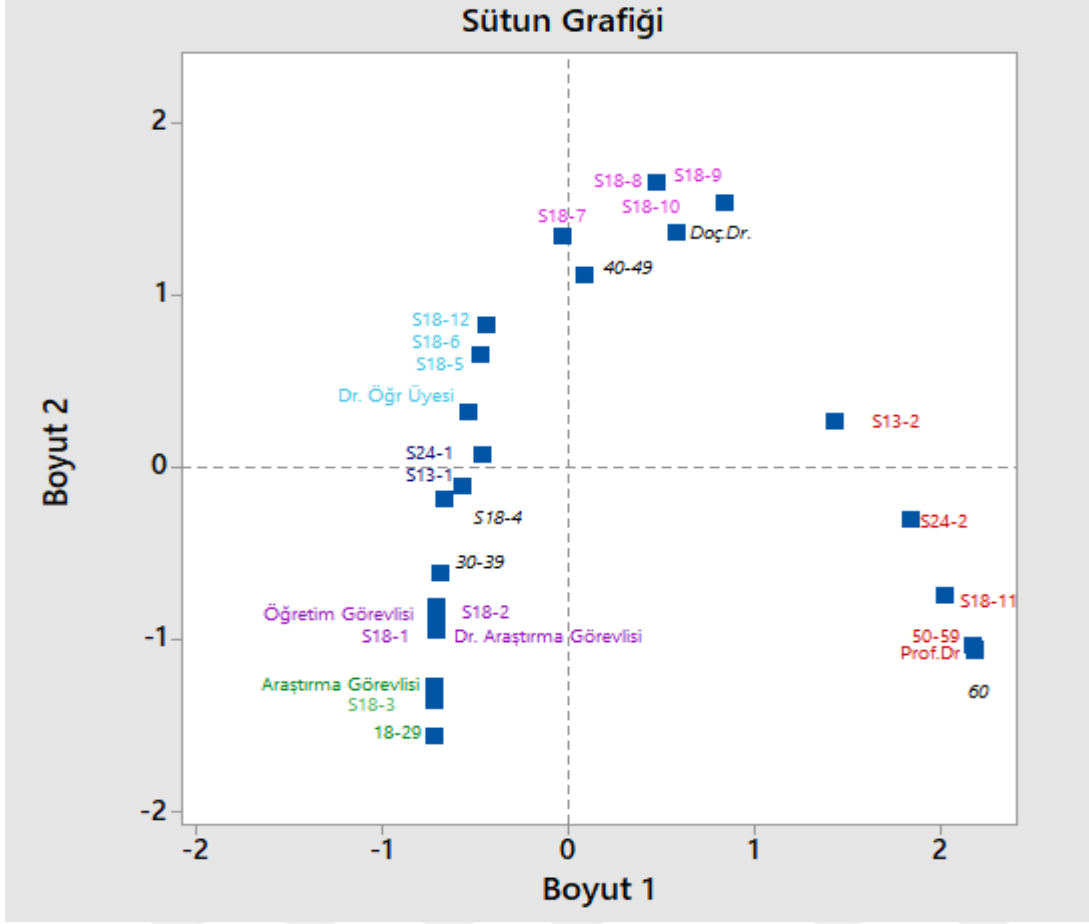
Analiz sonuçlarına bakıldığında; altı adet kümenin varlığı göze çarpmaktadır. Her biri ayrı renklerle gösterilmiştir, diyagramda siyah renkle ve italik olarak gösterilen kodlar bir küme özelliği göstermediği için herhangi bir kümeye dahil edilmemiştir (Şekil 60, Tablo 44). Elde edilen sonuçlara göre, oluşan kümeler ve bu kümelerin özellikleri incelendiğinde;

- **1. Küme:** Akademisyenlerin, ülkedeki istikrarsızlık ortamından uzaklaşmak, üniversitelerin uluslararasılaşma baskısı, yabancı dil yeterliliklerini geliştirmek ve Türkiye'yi farklı bir ülkede tanıtmak/temsil etmek gibi benzer motivasyonlarla Erasmus'a katıldıkları belirlenmiştir (Pembeyle temsil edilmiştir).

- **2. Küme:** Dr. Öğr. Üyelerinin programa katılmalarında en etkili olan faktörlerin özgür hissetme, daha önce programdan yararlanmış kişilerin deneyimlerinden etkilenme ve farklı bir ülkenin kültürel yapısını tanıma isteği olduğu tespit edilmiştir (Turkuaz ile temsil edilmiştir).
- **3. Küme:** Dr. Araştırma Görevlilerinin Erasmus Programı'na en etkili katılma motivasyonları arasında AB üyesi ülkeleri görmek ve akademik ilişkileri güçlendirmek yer alırken, bu seçenekler Öğretim Görevlilerinde en az etkili olan sebeplerdir (Mor ile temsil edilmiştir).
- **4. Küme:** 18-29 yaş aralığında yer alan Araştırma Görevlilerinin Erasmus'a katılmalarında AB üyesi bir ülke ile ortak proje geliştirme en az etkili olan sebepler arasında yer alırken, en etkili olan faktörün ise farklı bir ülkenin eğitim sistemini tanımak olduğu tespit edilmiştir (Yeşil ile temsil edilmiştir).
- **5. Küme:** 50-59/60+ yaş aralığında bulunan profesörlerin programa yurt dışı deneyimi kazanmak amacıyla katılmadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu katılımcıların Erasmus Programı'ndan sadece bir kez yararlandıkları ve yurt dışına yerleşmeyi düşünmedikleri anlaşılmaktadır (Kırmızıyla temsil edilmiştir).
- **6. Küme:** Erasmus'a katılmadan önce herhangi bir sebeple (seyahat, eğlence, aile ziyareti) yurt dışına çıkan katılımcıların, Erasmus Programı'ndan da birden fazla yararlandığı belirlenmiştir (Maviyle temsil edilmiştir).

Bu sonuçlara göre, akademisyenlerin yurt dışı deneyimleri hareketlilik eğilimlerini arttırmaktadır. Bu nedenle, daha önce birçok sebeple yurt dışına çıkmış ve Erasmus Programı'ndan birden fazla yararlanmış kişilerin, programdan sonra da hareketliliklerini sürdürmeye daha yatkın oldukları söylenebilir.

Ayrıca bu sonuçlar unvan ve yaş faktörü ile programa katılma motivasyonları arasında bir ilişki olabileceğini göstermektedir. Akademik kariyerlerinin ilk aşamasında yer alan akademisyenler (Araştırma Görevlileri, Dr. Araştırma Görevlisi) daha çok yurt dışı deneyimi kazanmak, AB üyesi ülkeleri görmek ve akademik ilişkileri güçlendirmek amacıyla programa katılmaktadır. Yaş ortalaması yüksek olan akademisyenler (Prof. Dr.), genellikle yurt dışına yerleşme düşüncesinden daha az etkilenirken, Türkiye'yi farklı bir ülkede tanıtmak/temsil etmek ya da ortak projeler geliştirmek amacıyla programa katılmayı tercih etmektedir.



Şekil 60. Akademisyenlerin Erasmus'a olan katılımında etkili olan faktörlerin MCA diyagramı

Akademisyenlerin Erasmus'a katılmalarında etkili olan faktörler incelendikten sonra ülke tercihlerinde hangi faktörlerin etkili olduğu oldukça önemlidir. Bu sebeple **“Erasmus Programı kapsamında gittiğiniz ülkeyi tercih etme sebebiniz?”** nedir sorusuna akademisyenler tarafından en fazla verilen yanıt üniversitemizin bu ülkeyle anlaşmasının olması seçeneğidir. Bu sonuç, ikili anlaşmaların hareketlilikte ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Bir üniversitede anlaşma sayısının ve çeşitliliğinin fazla olması katılımcılara daha fazla tercih hakkı sunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çoğu üniversitede personel anlaşmalarının daha çok Doğu Avrupa ülkeleriyle yapıldığı gözlenmektedir. Örneğin, Ankara Üniversitesinde 2014-2023 yılları arasında personel hareketliliğine yönelik en fazla anlaşma gerçekleştirilen ülkeler İtalya (106), Almanya (104) ve Polonya (94)'dir. Yine Anadolu Üniversitesinde personel hareketliliği anlaşmalarında Polonya (67), İspanya (41), Almanya (40), Litvanya (27), İtalya (26) ve Romanya (22) en fazla anlaşma imzalanan ülkelerdir. Dolayısıyla bu ülkelerin Türkiye'den yapılan hareketlilikte öne çıkıyor olmasında

yapılan ikili anlaşmaların etkisi büyüktür. Ülke tercihinde etkili olduğu düşünülen diğer seçenekler ise ülkeyi gezmek ve görmektir. Programın süresinin oldukça kısıtlı olması bu seçeneğin öne çıkmasında önemli bir etken olmaktadır. Bu soruya en az verilen yanıt ise Türkiye ile güçlü kültürel bağlarının bulunmasıdır.

Akademisyenlerin Erasmus'a katılmalarında etkili olan faktörler ile gidilen ülke arasında bir ilişki olduğu varsayımından yola çıkarak akademisyenlerin program kapsamında gittikleri ülke grupları ile programa katılma sebepleri, eğitim ve sosyo-ekonomik özellikleri ve yurt dışına yerleşme eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla MCA'dan yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yorumlanan 3 boyut inertia'nın %69,9'unu açıklamaktadır (Tablo 46).

Tablo 46

Ülke tercihlerinde etkili olan değişkenlerin boyut sayısına göre açıklanan değişimi (Inertia), açıklama payı ve eklemeli pay

Boyutlar	Inertia	Açıklama Payı (%)	Eklemeli Pay (%)	Histogram
1	0,6949	0,3706	0,3706	*****
2	0,3541	0,1889	0,5595	*****
3	0,2631	0,1403	0,6998	*****

Tablo 47

Ülke tercihlerinde etkili olan değişkenlerin her kategori için koordinat ve katkı değerleri (akademisyenler)

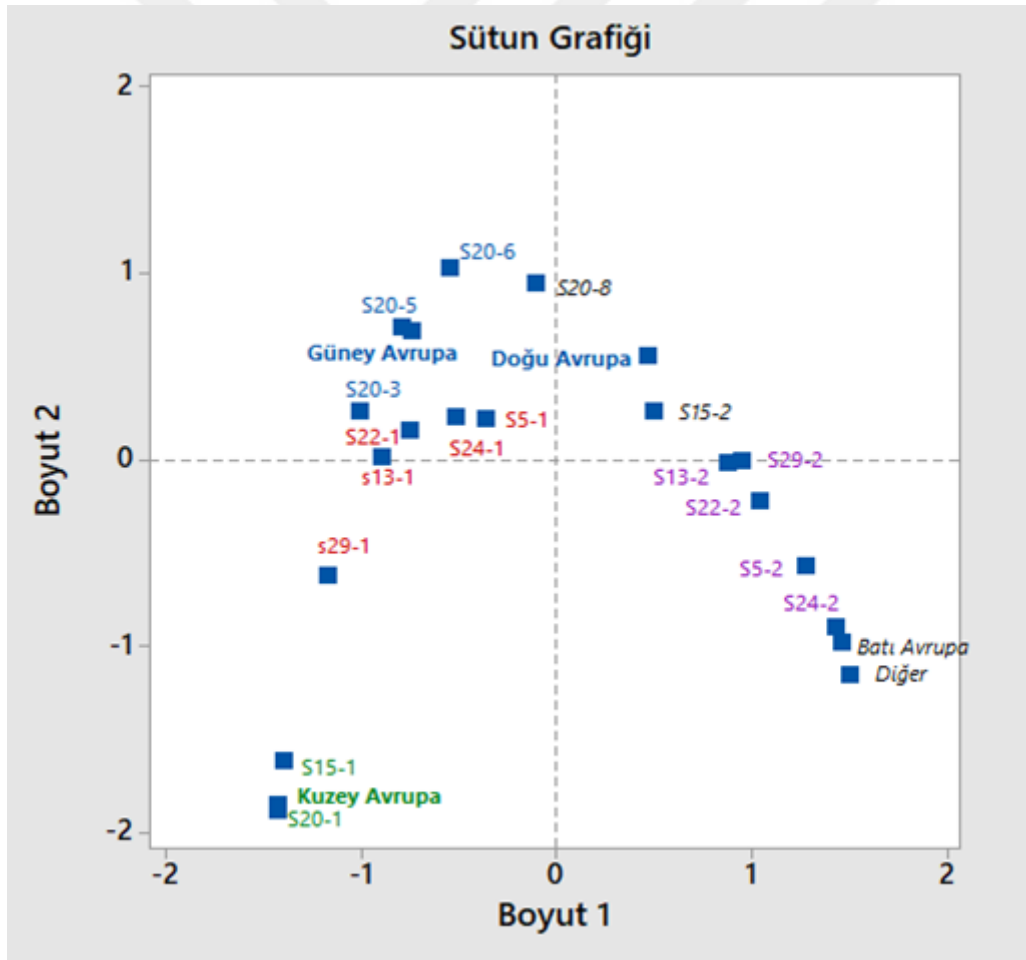
Değişkenler	Boyut 1		Boyut 2		Boyut 3	
	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı	Koordinat	Katkı
S5-1	-0,5147	0,034	0,2303	0,0133	0,1093	0,004
S5-2	1,2764	0,0842	-0,5711	0,0331	-0,2711	0,01
S10-1	-1,4258	0,0494	-1,8501	0,1632	0,8109	0,0422
S10-2	-0,7469	0,0323	0,6945	0,0548	-0,9307	0,1324
S10-3	0,4658	0,0141	0,5598	0,0401	1,0012	0,1724
S10-4	1,4599	0,0694	-0,974	0,0606	-0,9528	0,0781
S13-1	-0,895	0,0712	0,0189	0,0001	-0,3307	0,0257
S13-2	0,8746	0,0696	-0,0185	0,0001	0,3231	0,0251
S15-1	-1,3974	0,0555	-1,6143	0,1454	0,5599	0,0235
S15-2	0,2623	0,0104	0,303	0,0273	-0,1051	0,0044
S20-1	-1,4291	0,0475	-1,8823	0,1617	0,8508	0,0445
S20-3	-1,0037	0,0234	0,2578	0,003	-1,1234	0,0775
S20-5	-0,7938	0,0068	0,713	0,0108	-1,203	0,0415
S20-6	-0,5492	0,0039	1,0351	0,0272	-0,9546	0,0311
S20-8	-0,1049	0,0004	0,9455	0,0698	0,6216	0,0406
S20-9	0,9531	0,047	-0,0013	0	0,6157	0,0518
S20-10	1,504	0,0409	-1,155	0,0474	-1,3726	0,09
S22-1	-0,748	0,0587	0,16	0,0053	-0,124	0,0043
S22-2	1,0473	0,0822	-0,224	0,0074	0,1736	0,006
S22-1	-0,3617	0,0188	0,2259	0,0144	0,2033	0,0157
S22-2	1,4365	0,0747	-0,8973	0,0572	-0,8075	0,0623
S29-1	-1,173	0,074	-0,6209	0,0407	-0,2887	0,0118
S29-2	0,5	0,0315	0,2647	0,0173	0,123	0,005

Analiz sonuçlarına göre 4 farklı küme ortaya çıkmış ve her biri farklı bir renkle gösterilmiştir. Siyah renkle ve italik olarak gösterilen kodlar ise bir küme özelliği göstermediği için her hangi bir kümeye dahil edilmemiştir (Şekil 61, Tablo 47). Söz konusu kümeler ve bu kümelerin belirleyici özellikleri şunlardır:

- **1. Küme:** Program kapsamında Güney ve Doğu Avrupa ülkelerini tercih eden akademisyenlerin Erasmus Programı'na en etkili katılma motivasyonları, ülkeme coğrafi olarak yakın olması, o ülkeye gitmiş arkadaşlarının tavsiyeleri ve Türkiye ile güçlü kültürel bağların bulunması yer almaktadır (Maviyle temsil edilmiştir).
- **2. Küme:** Öğrenci oldukları dönemde Erasmus dışındaki programlara katılan akademisyenler Kuzey Avrupa ülkelerini daha az tercih ederken, Doğu ve Güney Avrupa ülkelerini daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu akademisyenler için güvenli bir ülke olma seçeneği, diğer faktörlere göre daha az etkili olurken, üniversitenin bu ülkeyle anlaşmasının bulunması en etkili olan seçenektir (Yeşil ile temsil edilmiştir).
- **3. Küme:** Erasmus Programı'na katılmadan önce birçok sebeple (eğitim, eğlence, alışveriş vb.) yurt dışına çıkmış ve programdan birden çok yararlanmış akademisyenlerin ülke tercihlerinde benzer motivasyonlara sahip oldukları ve eğitim için farklı ülkelere gitme planları yaptıkları tespit edilmiştir (Kırmızıyla temsil edilmiştir).
- **4. Küme:** Erasmus Programı'ndan önce hiçbir sebeple (eğitim, eğlence, alışveriş vb.) yurt dışına çıkmamış ve programdan sadece bir kez yararlanmış akademisyenlerin, mesleki eğitim için yurt dışına gitmeyi ve yurt dışına yerleşmeyi düşünmedikleri tespit edilmiştir (Mor ile temsil edilmiştir).

Analiz sonuçları, akademisyenlerin yurt dışı deneyimlerinin hareketlilik eğilimlerini arttırdığını ve bu deneyimlerin kümülatif bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, programdan önce yurt dışı deneyimi kazanmış olan kişilerin, özellikle de Erasmus Programı'ndan birden fazla yararlanmış olanların, sonrasında da hareketliliklerini sürdürme eğiliminde oldukları görülmektedir. Benzer sonuçlar öğrenci hareketliliğinde de gözlenmiştir.

Aynı zamanda bu sonuçlar akademisyenlerin ülke tercihlerinde, kişisel motivasyonlarının yanı sıra ekonomik, akademik ve sosyal yaşamdaki önceliklerinin ve deneyimlerinin önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Coğrafi yakınlık, tanıdıkların tavsiyeleri ve kültürel bağlar gibi faktörler, özellikle Güney (Yunanistan, M. Makedonya vb.) ve Doğu Avrupa ülkelerine gitmek isteyen akademisyenler için önemli motivasyon kaynaklarıdır. Özellikle Polonya, Romanya, Bulgaristan vb. Doğu Avrupa ülkeleriyle daha fazla ikili anlaşmanın yapılmış olması ve bu ülkelerle olan kültürel bağların varlığı personel hareketliliğinde Doğu Avrupa ülkelerini öne çıkarmaktadır. Kuzey Avrupa ülkelerini tercih eden akademisyenler, genellikle ülkeyi görmek ve görmek amacıyla tercih etmektedir. Güvenli bir ülke olması, Türkiye ile güçlü kültürel bağların bulunması ve Türkiye'ye kültürel açıdan benzer olması gibi faktörler, diğer tercih sebeplerine göre daha az etkilidir.



Şekil 61. Akademisyenlerin ülke tercihlerinde etkili olan faktörlerin MCA diyagramı

Akademisyenlerin gittikleri üniversiteleri tercih etme sebepleri arasında en önemli faktörün, üniversitelerinin o üniversiteyle anlaşması olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, üniversitelerin akademik başarısı, Erasmus koordinatörlerinin yaklaşımı ve ilgisi de diğer önemli faktörler arasında yer almaktadır. Ancak, proje ortaklığı sayısının çok olması, üniversitenin teknolojik olanakları ve eğitim dili gibi faktörlerin etkisi daha azdır. Bu sonuçlar, öğrencilerin üniversite tercihlerinde eğitim dili faktörünü daha öncelikli bir sebep olarak gördüğünü, ancak akademisyenler için bu faktörün daha az etkili olduğunu göstermektedir.

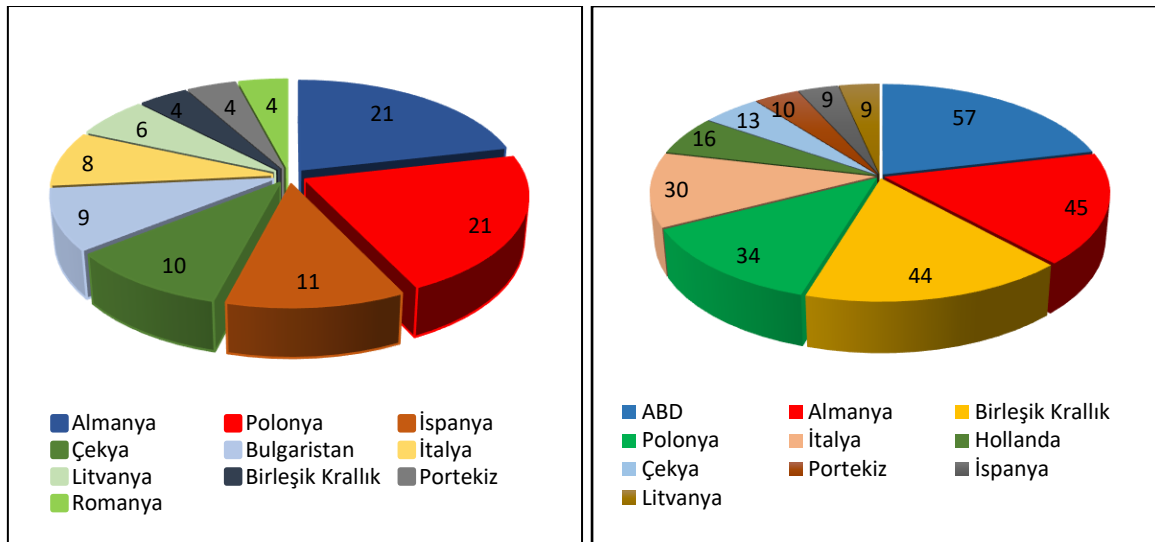
7.6. Katılımcıların Göç ve Hareketlilik Eğilimleri

Erasmus Programı, katılımcıların sınırlı bir süre boyunca yurt dışında yaşamalarına imkân sağlayan ve kaynak ülkeye geri dönüşün zorunlu olduğu bir hareketlilik programıdır. Aynı zamanda bu hareketlilik, göç olgusunun bir parçası olarak kabul edilmektedir (Çalışkan 2017; Findlay vd. 2011; Rodriguez Gonzalez vd., 2011). Papatsiba'ya göre (2005) bireylerin tüm kasıtlı hareketi başka bir yerde (şimdi veya gelecekte) daha iyi yaşama umudu, bireyi göçe veya hareketliliğe itmektir. Bu nedenle uluslararası öğrenci hareketliliği, tek seferlik bir hareketlilik olarak değil, bireylerin geleceğini şekillendirebilecek bir dizi karmaşık motivasyon ve özlem olarak değerlendirilmelidir. Wolfeil (2009), ise yurt dışında eğitim gören öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra eğitim aldıkları ülkede kalma fırsatlarına ilişkin doğrudan algılardan etkilendiğini; Robertson (2011), uluslararası öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra, bazılarının göçmenlik hazırlığına başladığını ve öğrenci vizesini uzun süreli veya kalıcı ikametgaha dönüştürme isteğinin rasyonel bir yaşam göç stratejisi olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Çalışkan'ın (2017) çalışmasında, Erasmus Programı, birçok katılımcı için gelecekteki göç davranışlarının kapılarını açan bir başlangıç olarak görülmüştür.

Buradan yola çıkarak öğrencilerin/akademisyenlerin eğitim amaçlı hareketlilikleri ve Erasmus eğitimini tamamladıktan sonraki göç eğilimleri araştırılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmanın da hipotezlerinden biri olan “*Erasmus Programı sebebiyle yurt dışında eğitim alma fırsatı yakalamış katılımcılar, eğitimlerini yurt dışında devam ettirme ya da eğitim sonrasında yurt dışına yerleşme eğilimi göstermektedir*” hipotezi test edilmiştir.

Katılımcıların Erasmus sonrasındaki göç eğilimlerine geçmeden önce, geçmişteki hareketlilik deneyimlerine değinmek oldukça önemlidir. Bu amaçla öğrencilere ve akademisyenlere yönlendirilen **“Daha önce Türkiye’den farklı bir ülkede eğitim amacıyla bulundunuz mu?”**¹¹ sorusuna öğrencilerin %32,1’i “Evet” yanıtı verirken, akademisyenlerin ise %71,3’ü “Evet” yanıtını vermiştir. Görüldüğü gibi öğrenciler ve akademisyenler arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Akademisyenlerin büyük çoğunluğu yüksek öğrenimlerinin ilk süreçlerinden itibaren uluslararası eğitim hareketliliğinin bir parçasıyken, öğrencilerin %70’e yakını (%67,9) Erasmus Programı’yla birlikte bu sürece dahil olmuştur.

Eğitim amacıyla başka ülkelere giden öğrencilerin gittikleri ülkelere bakıldığında, öğrencilerde Almanya, Polonya, Çekya, İspanya, Bulgaristan ve İtalya gibi ülkeler öne çıkarken, akademisyenlerde ilk sırada ABD yer almaktadır. Bunun yanı sıra, Almanya, Birleşik Krallık, Polonya, İtalya, Hollanda akademisyenlerin tercih ettiği ülkelerdir (Şekil 62). Buna göre, öğrencilerin genellikle daha ekonomik ülkeleri tercih ettiği, ancak akademisyenlerin ülke tercihinde yaşam maliyeti kriterinin daha az belirleyici olduğu fikrini desteklemektedir. Akademisyenlerin ekonomik açıdan daha avantajlı oldukları için yurt dışına daha kolay çıkabilmektedir.



Şekil 62. Öğrencilerin (sol) ve akademisyenlerin (sağ) daha önce eğitim amaçlı gittikleri ülkeler (f)

¹¹ Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

Katılımcılara yönelik yapılan anketlerde, göç potansiyelleriyle ilgili sorular yer almaktadır. Buna göre **“Yüksek lisans/Doktoradan sonra eğitiminiz için Türkiye'den farklı bir ülkeye gitme planınız var mı?”** sorusuna öğrencilerin %59,6'si “Evet”, %40,4'ü ise “Hayır” yanıtını vermiştir. Böyle bir planı olan öğrencilere hangi ülkeye gitmek istedikleri sorulduğunda ise Almanya, Birleşik Krallık, ABD, Kanada ve İtalya gibi 34 farklı ülke adı verilmiştir. Benzer bir soruya, **“Mesleki eğitiminiz için Türkiye'den farklı bir ülkeye gitme planınız var mı?”** akademisyenlerin %58,3'ü “Evet”, %41,7'si “Hayır” cevabı vermiştir. Farklı bir ülkeye gitme planı olan akademisyenlerin en çok gitmek istedikleri ülkeler ise ABD, Kanada, Birleşik Krallık, Almanya ve İspanya'dır.

“Erasmus eğitiminiz sırasında farklı bir ülkede daha iyi bir eğitim fırsatıyla karşılaşırsanız bulunduğunuz yerdeki eğitiminizi bırakır mıydınız?” sorusu tüm katılımcılara yöneltilmiştir. Öğrencilerin %79,4'ü “Evet” yanıtı verirken, bu oran akademisyenlerde %48,6'ya düşmektedir. Bu farkın sebepleri arasında öğrenci hareketliliği süresinin uzun olması, öğrencilerin daha genç ve esnek bir yapıda olmaları yer almaktadır.

Anket sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğunun yakın çevresinde Erasmus Programı'na katılmış bir tanıdıklarının olduğu belirlenmiştir. Bu oran öğrencilerde %80,9, akademisyenlerde ise %82,2'dir. Bu sonuçlar, Erasmus Programı'nın oldukça yaygın olduğunu ve çevrelerindeki kişiler arasında popülerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çevrelerinde programı deneyimlemiş kişilerin varlığı, diğer katılımcıları cesaretlendirmektedir. Programa katılan öğrencilerin %63,9'u ve akademisyenlerin %70,1'i, programa katıldıktan sonra kurulan bağlantıları devam ettirdiklerini belirtmiştir. Bu durum, programın sadece bir eğitim deneyimi olmasının ötesinde, uluslararası bağlantılar ve ilişkiler kurmak için bir fırsat yarattığını göstermektedir. Bu bağlantılar, katılımcıların gittikleri ülkelerde konaklama, yeme içme, sosyal faaliyetler gibi konularda yardım alabilecekleri bir sosyal sermaye kaynağıdır. Bu tür ilişki ağları, katılımcıların daha özgüvenli ve rahat bir şekilde hareket etmelerine ve daha fazla uluslararası deneyim kazanmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin %70,8'i yurt dışında yaşamayı düşünürken, aynı zamanda %54,6'sı Erasmus Programı'na katılmış olmanın bu konuda katkı sağlayacağını düşünmektedir (Şekil 65). Bu sonuçlar, öğrencilerin yurt dışına yerleşme konusunda büyük bir ilgi ve istek duyduğunu göstermektedir. Bu ilginin, daha önceki yurt dışı deneyimleri, gelecek planları ve Erasmus Programı'ndan yararlandıkları süre gibi faktörler tarafından etkilenmektedir. Bu

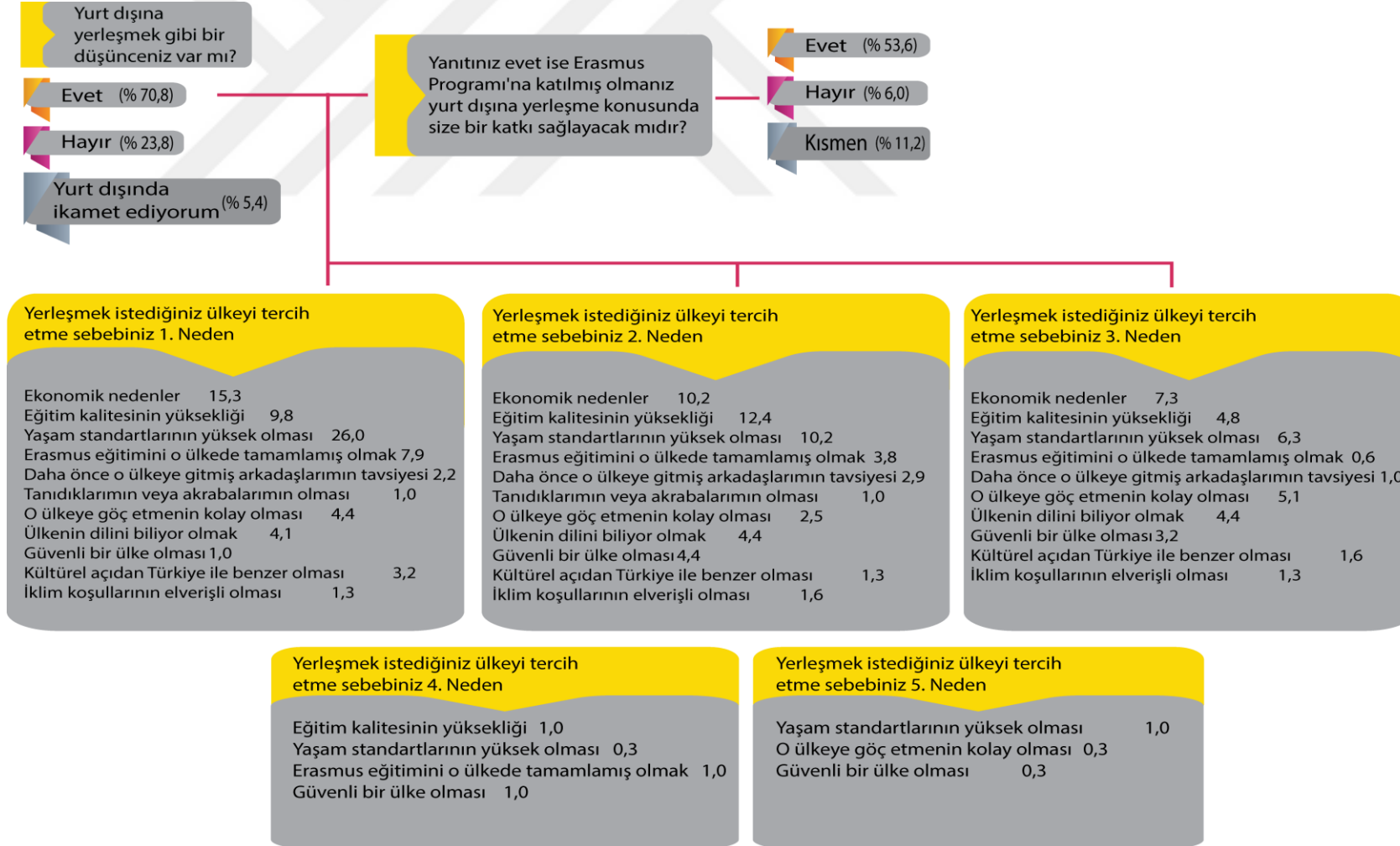
nedenle, bu faktörlerin yurt dışına yerleşme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek için çapraz tablolardan yararlanılmıştır (Tablo 48).

Tablo 48

Öğrencilerin yurt dışına yerleşme eğilimleri ve etkili olan faktörlerin çapraz tablo ile gösterimi (f)

		Yurt dışına yerleşmek gibi bir düşünceni var mı?			Toplam
		Evet	Hayır	Yurt dışında yaşayanlar	
Daha önce Türkiye'den farklı bir ülkede eğitim amacıyla bulundunuz mu?	Evet	74	21	6	101
	Hayır	157	56	1	214
	Toplam	231	77	7	315
Yüksek lisans/Doktoradan sonra eğitiminiz için Türkiye'den farklı bir ülkeye gitme planınız var mı?	Evet	156	30	2	188
	Hayır	75	47	5	127
	Toplam	231	77	7	315
Erasmus Programı'na katıldığımız dönemde gittiğiniz ülkede iş olanağı olsa kalmak ister miydiniz?	Evet	205	39	6	250
	Hayır	26	38	1	65
	Toplam	231	77	7	315
Erasmus eğitiminiz sırasında farklı bir ülkede daha iyi bir eğitim fırsatıyla karşılaşsanız bulduğunuz yerdeki eğitiminizi bırakır mıydınız?	Evet	104	16	2	122
	Hayır	97	45	4	146
	Kararsızım	30	16	1	47
	Toplam	231	77	7	315
Erasmus Programı'na katıldıktan sonra eğitim süreci boyunca bağlantı kurduğunuz kişi ya da kurumlarla görüşme sağlıyor musunuz?	Evet	164	45	5	214
	Hayır	67	32	2	101
	Toplam	231	77	7	315
Erasmus Programı'ndan birden fazla kez faydalandınız mı?	Evet	58	10	2	70
	Hayır	173	67	5	245
	Toplam	231	77	7	315
Ailenizde yurt dışında yaşayan biri var mı?	Evet	101	29	1	131
	Hayır	130	48	6	184
	Toplam	231	77	7	315
Yakın çevrenizde Erasmus Programı'na katılmış tanıdığınız oldu mu?	Evet	169	56	4	229
	Hayır	62	21	3	86
	Toplam	231	77	7	315

Tabloya göre daha önce eğitim hareketliliğine katılmış, Erasmus'tan birden fazla yararlanmış, yakın çevresinde bu programa katılmış ya da program sürecinde bir fırsat ile karşılaştığında kalmak isteyen öğrencilerin büyük çoğunluğu aynı zamanda yurt dışına yerleşmeyi düşünmektedir. Nitekim bu sonuçlar mevcut literatürle de oldukça uyumludur. Birçok çalışmada (Çalışkan, 2017; Papatsiba, 2005; Robertson, 2011; Wolfeil, 2009; Zeybek Kabakcı ve Şimşek, 2015) yurt dışı eğitim ile gelecekteki göç davranışları arasında güçlü bir bağlantı olduğu savunulmaktadır. Böylece öğrenci anketleri açısından hipotezimiz de doğrulanmıştır. Ayrıca yurt dışına yerleşmek isteyen öğrencilerin ülke tercihlerinde yaşam standartlarının yüksek olması, ekonomik nedenler, eğitim kalitesinin yüksekliği, Erasmus Programı'nı o ülkede tamamlamış olmak, ülkenin dilini biliyor olmak gibi seçenekler öne çıkmaktadır (Şekil 63).



Şekil 63. Öğrencilerin yurt dışına yerleşme durumu ve önceliklerine göre ülke tercihinde etkili olan faktörler (%)

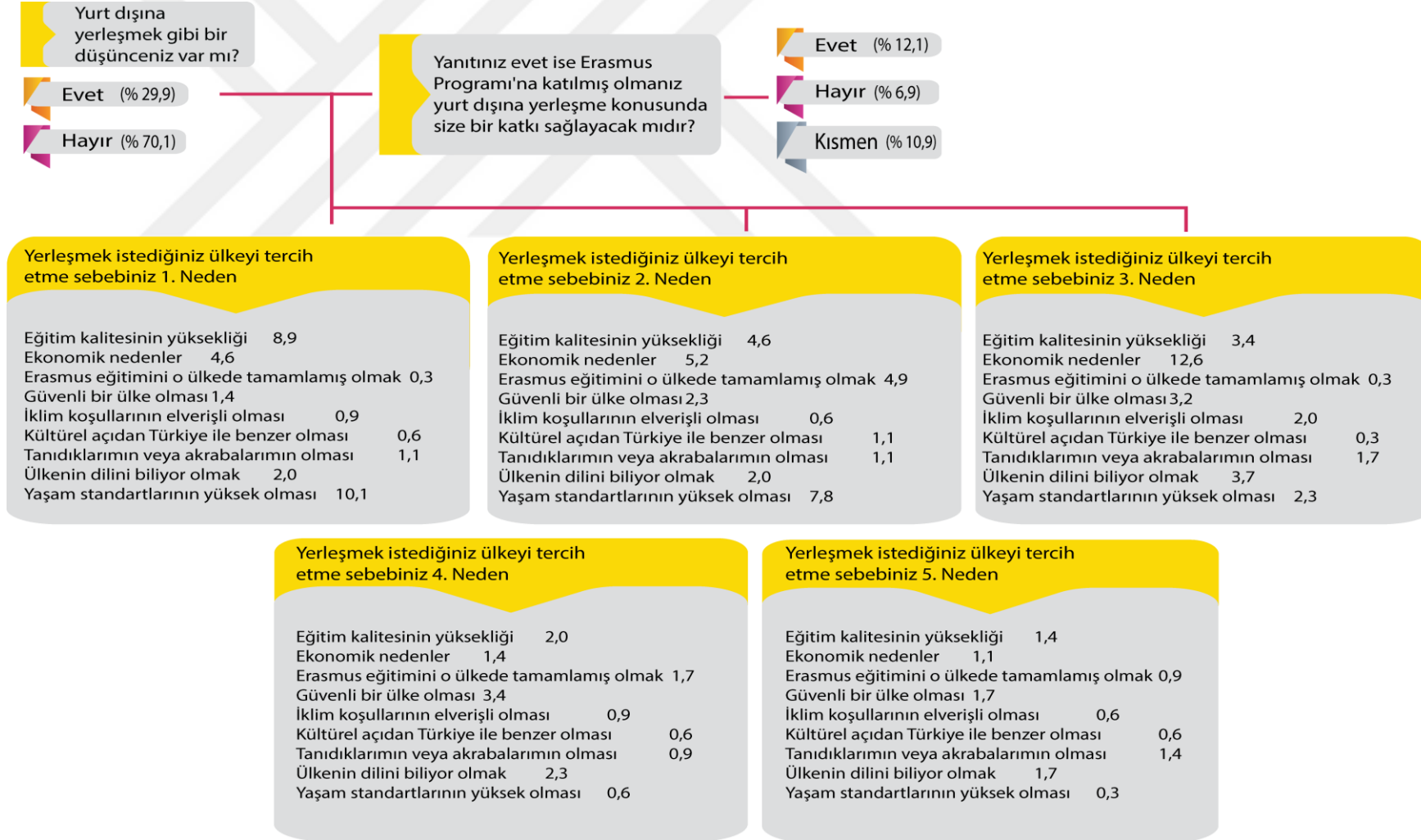
Anket uygulanan akademisyenler arasında yurt dışında yaşamayı düşünenlerin oranı ise %29,9'dur. Aynı zamanda, akademisyenlerin yurt dışına yerleşme eğilimleri öğrencilere göre oldukça düşüktür. Bunun sebebi, akademisyenlerin genellikle oturmuş bir düzenleri ve çalışma hayatları olduğu için yurt dışına yerleşme düşüncesi onlar için çok da kolay alınabilecek bir karar değildir. Öte yandan, sadece %12,1'i Erasmus Programı'na katılmış olmanın bu konuda katkı sağlayacağını düşünmektedir ve %10,9'u ise bu konuda kararsız kalmaktadır (Şekil 64). Buna göre akademisyenler her ne kadar öğrencilere göre daha fazla uluslararası hareketliliğe katılmış olsalar da büyük çoğunluğu yurt dışına yerleşmeyi düşünmemektedir (Tablo 49). Çoğunlukla Erasmus Programı'ndan önce de yurt dışı deneyimi yaşamış olan akademisyenler, programı göç sürecinin başlangıcı olarak görmemektedir. Bu sonuçlar literatürle uyumlu olmadığı gibi akademisyenlere yönelik hipotez de tam olarak doğrulanamamıştır.

Tablo 49

Akademisyenlerin yurt dışına yerleşme eğilimleri ve etkili olan faktörlerin çapraz tablo ile gösterimi (f)

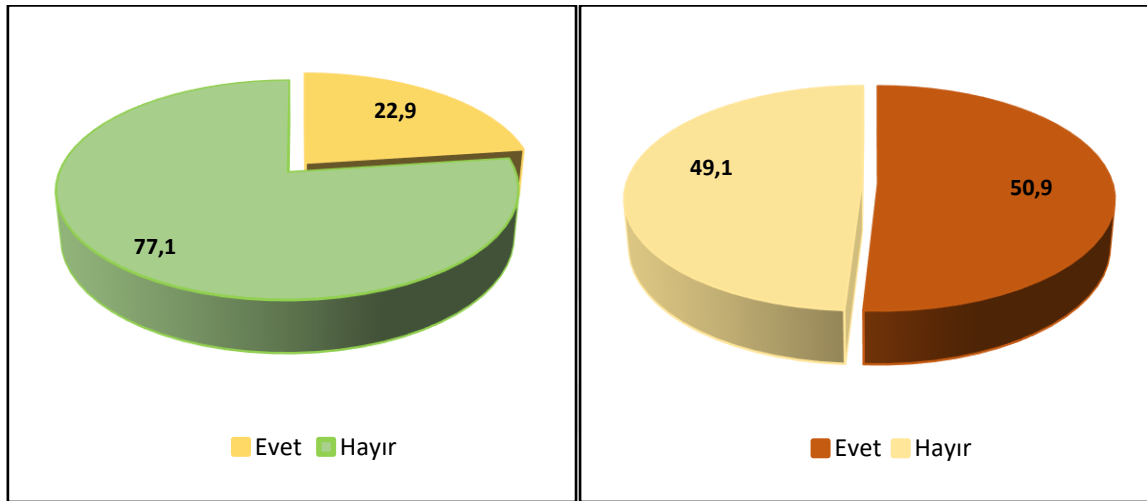
		Yurt dışına yerleşmek gibi bir düşünceni var mı?		Toplam
		Evet	Hayır	
Daha önce Türkiye'den farklı bir ülkede eğitim amacıyla bulundunuz mu?	Evet	69	179	248
	Hayır	35	65	100
	Toplam	104	244	348
Mesleki eğitiminiz için Türkiye'den farklı bir ülkeye gitme planınız var mı?	Evet	83	120	203
	Hayır	21	124	145
	Toplam	104	244	348
Erasmus Programı kapsamında gittiğiniz ülkede iş olanağı olsa kalmak ister miydiniz?	Evet	84	85	169
	Hayır	20	159	179
	Toplam	104	244	348
Öğrenci olduğunuz dönemde Erasmus programı dışında herhangi bir eğitim programından yararlandınız mı?	Evet	18	37	55
	Hayır	86	207	293
	Toplam	104	244	348
Yakın çevrenizde Erasmus Programı'na katılmış tanıdığınız oldu mu?	Evet	85	201	286
	Hayır	19	43	62
	Toplam	104	244	348
Ailenizde yurt dışında yaşayan biri var mı?	Evet	28	62	90
	Hayır	76	182	258
	Toplam	104	244	348
Erasmus Programı'ndan birden fazla kez faydalandınız mı?	Evet	49	123	172
	Hayır	55	121	176
	Toplam	104	244	348
Erasmus Programı kapsamında gittiğiniz ülkede iş olanağı olsa kalmak ister miydiniz?	Evet	84	85	169
	Hayır	20	159	179
	Toplam	104	244	348
Erasmus Programı'na katıldıktan sonra eğitim süreci boyunca bağlantı kurduğunuz kişi ya da kurumlarla görüşme sağlıyor musunuz?	Evet	76	168	244
	Hayır	28	76	104
	Toplam	104	244	348

Ayrıca yurt dışına yerleşmek isteyen akademisyenlerin ülke tercihlerinde yaşam standartlarının yüksek olması, ekonomik nedenler, eğitim kalitesinin yüksekliği, güvenli bir ülke olması ve ülkenin dilini biliyor olmak gibi seçenekler öne çıkmaktadır (Şekil 64).



Şekil 64: Akademisyenlerin yurt dışına yerleşme durumu ve önceliklerine göre ülke tercihlerinde etkili olan faktörler (%)

Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun program sürecinde de hareketliliğe katıldıkları görülmektedir. Özellikle öğrencilerin %80'ine yakını (%77,1) öğrenim gördüğü süre boyunca buldukları ülkeden başka bir ülkeye seyahat ettiklerini belirtirken, bu oran akademisyenlerde %50,9'dur. Söz konusu bu farklılığın oluşmasında öğrenci hareketliliğinin süresinin daha uzun olması, hareketliliğe katılan öğrencilerin %60'dan fazlasının ilk defa program sebebiyle yurt dışına çıkıyor olması oldukça etkilidir (Şekil 65).



Şekil 65. Katılımcıların program sürecinde seyahat etme durumları (%) (sol öğrenciler/sağ akademisyenler)

Bu durum aynı zamanda programın en fazla eleştirilen yönlerinden biridir. Programın genellikle bir turizm etkinliği olarak görüldüğü ve üniversite döneminde hatırlanacak bir maceradan öteye geçemediği öne sürülmektedir (Zırh, 2008). 2019 yılı Avrupa Komisyonu öğrenci hareketliliği verilerine göre İspanya, Almanya ve İtalya'nın en popüler destinasyonlar olması bu eleştirileri destekler niteliktedir. Her ne kadar bu ülkelerde oldukça nitelikli üniversitelerin var olduğu bilinse de bu durum sadece üniversitelerin eğitim kalitesiyle açıklanamaz. Meszaros (2011) çalışmasında uluslararası öğrencilerin varış noktasını ülkedeki yüksek öğretim kurumlarına göre değil, ülkenin veya şehrin algılanan imajına veya cazibe merkezleri nedeniyle seçildiğini öne sürmektedir. Yine ilgili literatür, Erasmus'a katılan öğrencilerin hem profesyonel hem de kişisel gelişiminin yanı sıra seyahat etme ve macera yaşama imkânı aradıklarını göstermektedir (Rodriguez Gonzalez vd., 2011). Bu açıdan bakıldığında anket sonuçlarının literatürle tam olarak benzerlik gösterdiği söylenemez. Anket sonuçlarının literatürle örtüşen ve farklılaşan sonuçları şöyledir:

Katılımcılara yöneltilen **“Erasmus Programı’na katılmanızda etkili olan faktörler nelerdir?”** sorusuna yurt dışı deneyimi kazanma seçeneği hem öğrenciler hem de akademisyenler tarafından en fazla verilen yanıttır. Aynı zamanda **“Erasmus Programı’yla gittiğiniz ülkeyi tercih etme sebebiniz nelerdir?”** sorusuna akademisyenlerin en fazla yanıt verdiği 2. seçenek ülkeyi gezip görmektir. İlgili literatürle örtüşen bu sonuçlar akademisyenlerin Erasmus hareketliliğine katılımında ülkeleri gezme ve görme motivasyonunun daha öncelikli olduğunu göstermektedir.

Tezin literatürden farklılaşan kısmı ise öğrencilerin özellikle ülke seçiminde öncelikli motivasyonlarının ülkeyi gezmek ve görmek olmadığı, ekonomik sebeplerin ülke tercihini belirleme noktasında daha önemlidir. Öğrencilere yöneltilen **“Erasmus Programı’yla gittiğiniz ülkeyi tercih etme sebebiniz nelerdir?”** sorusuna verilen yanıtlarda ülkeyi gezmek ve görmek seçeneği 5. olarak tercih edilmiştir. İlk sırada üniversitemizin bu ülkeyle anlaşmasının bulunması bulunurken bunu sırasıyla yaşam maliyetlerinin ekonomik olması, daha önce o ülkeye gitmiş arkadaşlarımdan tavsiyesi ve eğitim maliyetinin düşük olması seçeneği izlemektedir. Öğrenci hareketliliğinde seyahat öncelikli bir seçenek olmasa da programın sağlamış olduğu imkanlar AB ülkeleri arasındaki hareketliliği kolaylaştırıcı bir etki yaratmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ülkeler arasında ulaşımın ucuz ve gelişmiş olması sebebiyle seyahat etmenin oldukça kolay olduğu belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların program sürecinde birden fazla şehri ziyaret ettikleri de tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu durum eğitim turizminden de bahsetmeyi mümkün kılmaktadır.

Tomasi vd. (2020) uluslararası öğrencileri, eğitim turisti olarak kabul etmektedir ve özellikle yerel ekonominin sürdürülebilirliğini arttırmak noktasında turistler ve yerel paydaşlar arasındaki ilişkileri aktif olarak kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Her ne kadar Erasmus öğrencileri tam zamanlı uluslararası öğrenciler gibi ücret ödeyerek ev sahibi üniversitelere katkıda bulunmasa da konaklama, yeme içme, seyahat ve boş zaman harcamaları yoluyla da yerel ekonomiye büyük ölçüde katkıda bulunma potansiyeline sahiptir (Rodriguez ve Jimenez, 2015). Fakat son dönemde yaşanan pandemi süreci eğitim turizmini de etkilemiştir. Birçok Erasmus katılımcısı da karantina sürecinde ülkesine dönmüş ya da programa başvuru yapmaktan vazgeçmiştir. Fakat, pandemi sonrası normalleşme süreciyle birlikte eğitim turizminde de canlanma yaşanmıştır.

7.7. Katılımcıların Kariyer Beklentileri ve Programın Çalışma Hayatına Olan Katkısı

Kariyer beklentileri, öğrencilerin/akademisyenlerin Erasmus Programı'na katılmaları için önemli bir motivasyon kaynağıdır (Teichler, 2004). Bu noktada öğrencilere “Erasmus Programı'na katılma nedeniniz nedir?” diye sorulduğunda akademik kariyer sürecine katkı sağlaması seçeneği en çok cevaplanan ikinci seçenektir. Anket uygulanan örneklemelerin lisansüstü (yüksek lisans-doktora) öğrencilerden oluştuğu düşünüldüğünde bu olası bir cevaptır. Özellikle öğrenciler için akademik kariyerlerinin başlangıç sürecinde böyle bir deneyim yaşamak beşerî sermayeleri açısından önemli bir yatırımdır. Teichler'e göre (2004) öğrenciler, iş hayatının uluslararası boyuttaki zorluklarıyla yüzleşebilme becerisi kazanmak ve kariyer beklentilerini geliştirebilmek amacıyla yurt dışında eğitim görmek istemektedir. Aynı zamanda böyle bir deneyim öğrencileri sadece akademik kariyer noktasında değil, uluslararası ya da ulusal düzeyde boş pozisyonlara girmeye teşvik etmektedir. Bu çalışmanın anket sonuçları da bu düşüncüyü desteklemektedir. Öğrencilere yöneltilen “Şuan Türkiye’de eğitim görüyor musunuz?” sorusuna %52,4 oranında “Evet” yanıtı verilirken, %47,6 oranında “Hayır” yanıtı verilmiştir. Hayır yanıtını verenlerin %35,5’i bir işte çalıştığını, %12,1’i ise herhangi bir işte çalışmadığını belirtmiştir. İş sahibi olanların mesleklerine bakıldığında ise %36,9’u öğretim üyesidir. Diğer katılımcıların büyük çoğunluğunun da oldukça nitelikli işlerde çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca herhangi bir işte çalışmayanlarında da çoğunlukla öğrencilerden oluştuğu, sadece 8 katılımcının işsiz olduğu belirlenmiştir (Tablo 50-51).

Tablo 50

Eğitimlerini tamamlamış öğrencilerin sahip oldukları meslekler (f-%)

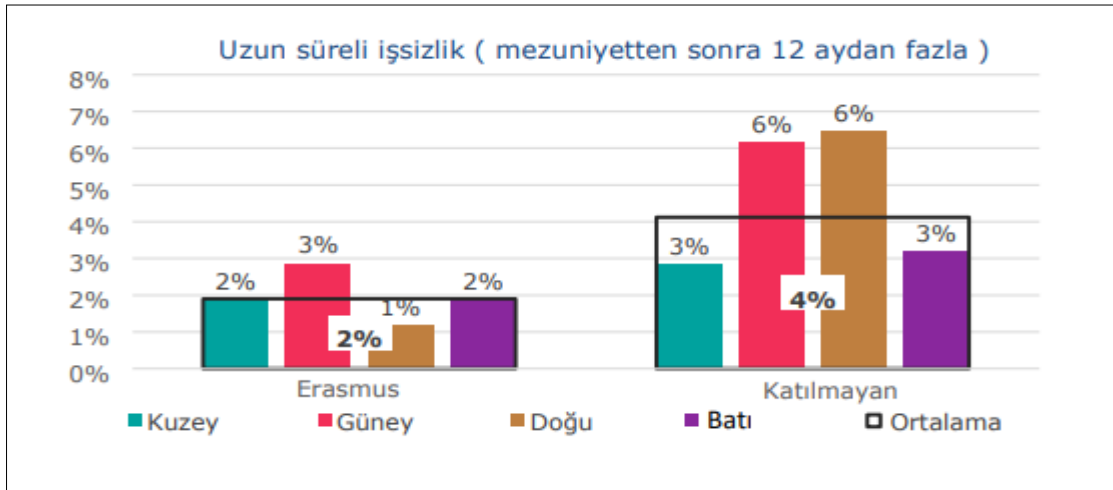
Meslekler	F	%	Meslekler	F	%	Meslekler	F	%
Öğretim Üyesi	41	36,9	Elektrik Elektronik Mühendisliği	1	0,9	Kaynak Analisti	1	0,9
Özel Sektörde Çalışıyorum	11	9,9	Antrenör	1	0,9	Devlet Memuru	1	0,9
Hemşire	5	4,5	Avukat	1	0,9	Muhasebeci	1	0,9
Öğretmen	4	3,6	Bankacı	1	0,9	Müşteri Temsilcisi	1	0,9
Yönetici	3	2,7	Belediyede Çalışanı	1	0,9	Proje Uzmanı	1	0,9
Tercüman	3	2,7	Bilim Tarihi Uzmanı	1	0,9	Resepsiyonist	1	0,9
Grafiker	2	1,8	Danışman	1	0,9	Satın Alma Sorumlusu	1	0,9
İşletmeci	2	1,8	Mali Müşavir	1	0,9	Satış Uzmanı	1	0,9
Tekniker	2	1,8	Ekonomist	1	0,9	Şef	1	0,9
Makina Mühendisi	2	1,8	Geomatik Mühendisi	1	0,9	Üretim Mühendisi	1	0,9
Diş Hekimi	2	1,8	Gıda Mühendisi	1	0,9	Web Tasarımcısı	1	0,9
Doktor	2	1,8	İletişim Uzmanı	1	0,9	Yazılım Geliştirici	1	0,9
Eğitmen	2	1,8	İnsan Kaynakları Elemanı	1	0,9	Jeoloji Mühendisi	1	0,9
Yazılım Mühendisi	2	1,8	Endüstri Mühendisi	1	0,9	Endüstri Mühendisi	1	0,9

Tablo 51

Eğitilerini tamamlamış fakat herhangi bir işte çalışmayan katılımcıların uğraşları (f-%)

	F	%
Öğrenci	12	31,6
İşsizim	8	21,1
Ev Hanımı	4	10,5
Dil Sınavına Hazırlanıyorum	6	15,8
İş Tekliflerini Değerlendiriyorum	3	7,9
Dil Kursuna Gidiyorum	2	5,3
Yurt Dışında Master Yapıyor	2	5,3
Akademik Çalışmalar Yapıyorum	1	2,6
Toplam	38	100

Elbette Erasmus'a katılan öğrencilerin kariyerleri, meslekleri, istihdama geçişleri sadece Erasmus deneyimine atfedilemez. Fakat anket sonuçlarından da anlaşılacağı üzere programın katılımcıların becerilerinin geliştirilmesine ve istihdam fırsatlarının artırmasına önemli katkılar sağladığı açıktır. Teichler'e göre (2004) öğrencilerin büyük kısmı bu motivasyonlarla programa katılmaktadır ve bu durum Doğu ve Orta Avrupa ülkelerinden gelen öğrenciler için daha belirgindir. Avrupa Komisyonu tarafından 2014 yılında yayınlanan Erasmus Etki Çalışması (EIS) da benzer bir sonuç ortaya koymaktadır. Erasmus katılımcılarının uzun süre işsiz kalma ihtimalinin yurt dışında gitmeyenlerin yarısı kadar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle Doğu Avrupa'daki öğrencilerin programa katılarak uzun süreli işsizlik riskini %83 oranında azalttığı ortaya konulmuştur (Şekil 66).



Şekil 66. Erasmus etki çalışmasının sonuçları

Kaynak: Avrupa Komisyonu, 2014.

Ayrıca, mezuniyetten sonra beş ila on yıl sonra bile programa katılanların işsizlik oranının katılmayanlara oranla daha düşük olduğu ve iş bulma sürecinde ortalama üç Erasmus öğrencisinden birine ev sahibi şirket tarafından bir pozisyon sunulduğu tespit edilmiştir. Güney Avrupa’da bu oranın iki öğrenciden birine yaklaştığı, İtalya (51) ve Portekiz’in (%47) en yüksek sırada yer aldığı görülmektedir (EIS, 2014). Erasmus Programı’nın Türkiye’de kariyer ve çalışma hayatına katılım üzerindeki gerçek etkisini görmek oldukça zordur. Fakat anket uygulanan katılımcıların evreni temsil ettiği düşünüldüğünde Erasmus Programı’nın öğrencilerin/akademisyenlerin kariyer beklentilerini ve istihdam fırsatlarını arttırdığı açıktır.

Erasmus’un akademisyenlerin kariyer beklentileri üzerinde nasıl bir etki oluşturduğu konusu da önemlidir. Her ne kadar ankete katılan akademisyenler çalışma hayatında aktif olarak yer alıyor olsa da bireylerin Erasmus’a katılmalarındaki önemli motivasyon kaynaklarından biri akademik ilişkileri güçlendirmektir. Bununla birlikte program sebebiyle kurumlar arasındaki akademik bağlantıların kurulmasına katkı sağlamak, herhangi bir üniversiteden araştırmacı olarak davet almak ve yeni projelere katılmak akademisyenlerin akademik kariyerlerinde oldukça önemli bir başarıdır. Fakat anket sonuçlarından anlaşılacağı üzere programın bu beklentileri tam olarak karşılayamadığı görülmektedir (Tablo 52).

Tablo 52

Ankete katılan akademisyenlerin program sonrası akademik çalışmalarda yer alma durumları (f-%)

	Evet		Hayır	
	F	%	F	%
Erasmus’a dahil olduktan sonra yeni bir projeye katıldınız mı?	111	%31,9	237	%68,1
Erasmus’a dahil olduktan sonra kongre/çalıştayda vb. konuşmacı olarak yer aldınız mı?	149	%42,81	199	%57,18
Erasmus’a dahil olduktan sonra yeni araştırma ortaklıkları kurdunuz mu?	179	%51,4	169	%48,6
Erasmus’a dahil olduktan sonra araştırmacı olarak bir davet aldınız mı?	100	%28,7	248	%71,3

Buna göre Erasmus’un öğrencilerin kariyer beklentilerinde ya da çalışma hayatına katılımlarında daha gözle görülür katkılar sağladığı fakat aynı etkinin akademisyenler üzerinde net bir şekilde görülemediği söylenebilir. Bu durum programın akademisyenler

üzerinde önemli bir katkısı yoktur şeklinde ya da tüm program ülkelerinde benzer bir durum yaşanıyor şeklinde yorumlanmamalıdır. İlgili literatürde programın bu noktadaki etkilerini araştıran bir çalışmaya rastlanmadığı için öğrenci hareketliliğindeki gibi bir karşılaştırma yapılamamaktadır.

7.8. Katılımcıların Programa Katılmadan Önceki Beklentileri ve Katıldıktan Sonraki Düşünceleri

Öğrencilerin/Akademisyenlerin Erasmus Programı'na yönelik düşüncelerinin program öncesinde ve sonrasında nasıl değişim gösterdiğini belirlemek amacıyla çapraz tablolar kullanılmış ve *Ki-Kare Analizi* ile de Erasmus'a gitmeden önce ve gittikten sonraki görüşler arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre, genel olarak program hakkındaki görüşler katılmadan önce ve katıldıktan sonra önemli bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğrencilerin, katılmadan önceki olumlu düşüncelerini daha fazla koruma eğiliminde oldukları görülürken, akademisyenlerin program sonrası olumlu düşüncelerinde daha belirgin bir azalma yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 53).

Tablo 53

Katılımcıların programa katılmadan önceki beklentileri ve geldikten sonraki düşüncelerinin durumu (f-%)

Öğrenciler	Gitmeden Önce				Gittikten Sonra			
	Olumlu		Olumsuz		Olumlu		Olumsuz	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Eğitim kalitesinin yüksekliği	278	88,3	37	11,7	268	85,1	47	14,9
Yaşam maliyetlerinin ekonomik olması	195	61,9	120	38,1	186	58,7	129	41,3
Eğitim maliyetlerinin ekonomik olması	235	74,6	80	25,4	228	72,4	87	27,6
Yaşam standartlarının yüksek olması	277	87,9	38	12,1	282	89,5	33	10,5
Akademisyenler	Gitmeden Önce				Gittikten Sonra			
	Olumlu		Olumsuz		Olumlu		Olumsuz	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Araştırma potansiyelinin yüksek olması	328	94,3	20	5,7	294	84,5	54	15,5
Akademisyenlere değer verilmesi	333	95,7	15	4,3	316	90,8	32	9,2
Yabancılara iyi davranılması	313	89,9	35	10,1	309	88,8	39	11,2
Yaşam standartlarının yüksek olması	303	87,1	45	12,9	282	81	66	19

Tablo 54

Öğrencilerin program öncesi/sonrası “üniversitenin eğitim kalitesine” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)

		Eğitim kalitesinin yüksekliği (Gittikten sonra)				Toplam
		Olumlu		Olumsuz		
Eğitim kalitesinin yüksekliği (Gitmeden önce)	Olumlu	240 (%76,2)		38 (%12,1)		278 (%88,3)
	Olumsuz	28 (%8,9)		9(%2,9)		37 (%11,7)
Toplam		268 (%85,1)		47 (%14,9)		315
		Kuzey Avrupa	Güney Avrupa	Doğu Avrupa	Batı Avrupa	Toplam
Eğitim kalitesinin yüksekliği (Gitmeden önce)	Olumlu	31	81	99	67	278
	Olumsuz	8	10	15	4	37
Eğitim kalitesinin yüksekliği (Gittikten sonra)	Olumlu	27	84	88	69	268
	Olumsuz	12	7	26	2	47

*Tablodaki yüzdeler toplam veri sayısına göre değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre ankete katılan öğrencilerin %76,2'sinin, program kapsamında gittikleri üniversitelerin eğitim kalitesi ile ilgili gitmeden önceki olumlu görüşleri gittikten sonra da değiştirmezken, %12,1'inin ise görüşleri aksi yönde değişmiştir. Bu değişim Doğu Avrupa ülkelerine giden öğrencilerde daha belirgindir. *Ki-Kare Analizi* sonuçlarına göre Erasmus'a gitmeden önce ve gittikten sonraki görüşler arasındaki farklılık $\alpha=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0,087$) (Tablo 54).

Tablo 55

Öğrencilerin program öncesi/sonrası “ülkedeki yaşam maliyetlerinin ekonomik olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)

		Yaşam maliyetlerinin ekonomik olması (Gittikten sonra)				Toplam
		Olumlu		Olumsuz		
Yaşam maliyetlerinin ekonomik olması (Gitmeden önce)	Olumlu	153 (%48,6)		42 (%13,3)		195 (%61,9)
	Olumsuz	33 (%10,5)		87 (%27,6)		120 (%38,1)
Toplam		186 (%59,1)		129 (%40,9)		315
		Kuzey Avrupa	Güney Avrupa	Doğu Avrupa	Batı Avrupa	Toplam
Yaşam maliyetlerinin ekonomik olması (Gitmeden önce)	Olumlu	29	45	94	27	195
	Olumsuz	11	46	19	44	120
Yaşam maliyetlerinin ekonomik olması (Gittikten sonra)	Olumlu	32	40	93	21	186
	Olumsuz	7	51	21	50	129

*Tablodaki yüzdeler toplam veri sayısına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 55'te, öğrencilerin %48,6'sının programa katılmadan önce ve sonra ülkedeki yaşam maliyetleriyle ilgili görüşlerinin olumlu olduğu, %13,3'ünün ise olumsuz yönde değiştiği görülmektedir. Her ne kadar ülke grupları açısından bakıldığında belirgin bir değişim görülmesi de özellikle Fransa, İtalya, Birleşik Krallık gibi ülkelere giden bazı öğrencilerin program sürecinde oldukça zorlandıkları bilinmektedir. Çanakkale Onsekiz

Mart Üniversitesi Erasmus koordinatörlüğünde görevli personel ile yapılan görüşmelerde, İtalya’da Erasmus yapmaya hak kazanan bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir bankadan kredi çektiği ve bu krediyi ödeyemeyerek Türkiye'ye geri dönmek zorunda kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca, programa gitmeden önceki görüşleri olumsuz olup, gittikten sonra yaşam maliyeti açısından görüşleri olumlu önde değişen %10,5’lik bir öğrenci grubu bulunmaktadır. *Ki-Kare Analizi* sonuçlarına göre yaşam maliyeti konusunda Erasmus’a gitmeden önce ve gittikten sonraki görüşler arasındaki farklılık $\alpha=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,00$).

Tablo 56

Öğrencilerinin program öncesi/sonrası “ülkedeki eğitim maliyetlerinin ekonomik olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)

		Eğitim maliyetlerinin ekonomik olması (Gittikten sonra)				Toplam
		Olumlu		Olumsuz		
Eğitim maliyetlerinin ekonomik olması (Gitmeden önce)	Olumlu	182 (%57,8)		53 (%16,8)		235 (%74,6)
	Olumsuz	46 (%14,6)		34 (%10,8)		80 (%25,4)
Toplam		228 (%72,4)		87 (%27,6)		315
		Kuzey Avrupa	Güney Avrupa	Doğu Avrupa	Batı Avrupa	Toplam
Eğitim maliyetlerinin ekonomik olması (Gitmeden önce)	Olumlu	28	70	93	44	235
	Olumsuz	11	21	21	27	80
Eğitim maliyetlerinin ekonomik olması (Gittikten sonra)	Olumlu	31	61	96	40	228
	Olumsuz	8	30	18	31	87

*Tablodaki yüzdeler toplam veri sayısına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 56'ya göre, öğrencilerin %57,8'inin programa katılmadan önce ve katıldıktan sonraki görüşleri olumlu iken, %16,8'inin görüşleri olumsuz yönde değişmiştir. Erasmus öğrencileri ülkelere program kapsamında gittikleri için bazı eğitim maliyetinden (üniversite ücretleri vb.) muaf tutulsalar da onları maddi olarak zorlayan durumlar bulunmaktadır. Özellikle bazı ülkeler Erasmus'a gitmeden önce öğrencilerin hesaplarında belli ücret bulunmasını zorunlu tutmaktadır. Örneğin, 2021 yılında Almanya’da bu miktar yaklaşık 900 € iken, İtalya’da daha yüksektir. Ancak, Çekya gibi bazı ülkeler bu tür bir ücret talep etmemektedir. Bu nedenle, Güney ve Batı Avrupa ülkelerine giden bazı öğrencilerin, program sonrası düşüncelerinde olumsuz yönde değişiklikler olduğu gözlemlenmektedir. Konu istatistiksel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin Erasmus’a gitmeden önce ve gittikten sonraki eğitim maliyetleriyle ilgili görüşlerin değişimi anlamlı bulunmuştur ($p=0,01$, $\alpha=0,05$).

Tablo 57

Öğrencilerin program öncesi/sonrası “ülkedeki yaşam standartlarının yüksek olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)

		Yaşam standartlarının yüksek olması (Geldikten sonra)				Toplam
		Olumlu		Olumsuz		
Yaşam standartlarının yüksek olması (Gitmeden önce)	Olumlu	254 (%80,6)		23 (%7,3)		277 (%87,9)
	Olumsuz	28 (%8,9)		10 (%3,2)		38 (%12,1)
Toplam		282 (%89,5)		33 (%10,5)		315
		Kuzey Avrupa	Güney Avrupa	Doğu Avrupa	Batı Avrupa	Toplam
Yaşam standartlarının yüksek olması (Gitmeden önce)	Olumlu	35	86	90	66	277
	Olumsuz	4	5	24	5	38
Yaşam standartlarının yüksek olması (Geldikten sonra)	Olumlu	35	86	93	68	282
	Olumsuz	4	5	21	3	33

*Tablodaki yüzdeler toplam veri sayısına göre değerlendirilmiştir.

Anket çalışmamızın sonuçlarına göre öğrencilerin programa katılmadan önce gidecekleri ülkenin yaşam standartları konusunda %80,6'sının görüşlerinin olumlu olduğu ve %8,9'unun olumsuz görüşlerinin gittikten sonra olumlu şekilde değiştiği belirlenmiştir. Genel olarak gidilen ülkelerin Avrupa ülkesi olduğu düşünüldüğünde ülkelerin yaşam standartlarına yönelik görüşlerin olumlu önde olması oldukça olası bir sonuçtur (Tablo 57). Ayrıca öğrencilerin Erasmus'a gitmeden önce ve gittikten sonra ülkelerin yaşam standartlarına yönelik görüşleri arasındaki fark $\alpha=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,002$).

Akademisyenlerin Erasmus Programı'na yönelik düşüncelerinin program öncesinde ve sonrasında nasıl değişim gösterdiğinin anlaşılabilmesi amacıyla değişkenler arasında karşılaştırmalar yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlılık düzeyleri değerlendirilmiştir.

Tablo 58

Akademisyenlerin program öncesi/sonrası “araştırma potansiyelinin yüksek olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)

		Araştırma potansiyelinin yüksek olması (Geldikten sonra)				Toplam
		Olumlu		Olumsuz		
Araştırma potansiyelinin yüksek olması (Gitmeden önce)	Olumlu	286 (%82,2)		42 (%12,1)		328 (%94,3)
	Olumsuz	8 (%2,3)		12 (%3,4)		20 (%5,7)
Toplam		294 (%84,5)		54 (%15,5)		348
		Kuzey Avrupa	Güney Avrupa	Doğu Avrupa	Batı Avrupa	Toplam
Araştırma potansiyelinin yüksek olması (Gitmeden önce)	Olumlu	44	105	117	62	328
	Olumsuz	3	7	9	1	20
Araştırma potansiyelinin yüksek olması (Geldikten sonra)	Olumlu	40	95	102	57	294
	Olumsuz	7	17	24	6	54

*Tablodaki yüzdeler toplam veri sayısına göre değerlendirilmiştir

Erasmus'a katılan akademisyenlerin büyük bir kısmının (%82,2) program kapsamında gidilen üniversitenin araştırma potansiyeliyle ilgili gelmeden önceki olumlu görüşlerinin geldikten sonra da değişmediği belirlenmiştir. Ancak programa katılan personelin %12,1'lik kısmının da görüşleri aksi yönde değişmiştir. Bu değişim genellikle tüm ülke gruplarında görülürken, Doğu ve Güney Avrupa ülkelerinde daha belirgindir. *Ki-Kare Analizi* sonuçlarına göre programa gitmeden önce ve gittikten sonraki görüşler arasındaki farklılık $\alpha=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$) (Tablo 58).

Tablo 59

Akademisyenlerin program öncesi/sonrası "akademisyenlere değer verilmesine" yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)

		Akademisyenlere değer verilmesi (Geldikten sonra)				Toplam
		Olumlu		Olumsuz		
Akademisyenlere değer verilmesi (Gitmeden önce)	Olumlu	307 (%88,2)		26 (%7,5)		333(%95,7)
	Olumsuz	9(%2,6)		6 (%1,7)		15 (%4,3)
Toplam		316 (%90,8)		32 (%9,2)		348
		Kuzey Avrupa	Güney Avrupa	Doğu Avrupa	Batı Avrupa	Toplam
Akademisyenlere değer verilmesi (Gitmeden önce)	Olumlu	45	108	117	63	333
	Olumsuz	2	4	9	0	15
Akademisyenlere değer verilmesi (Geldikten sonra)	Olumlu	43	100	112	61	316
	Olumsuz	4	12	13	2	31

*Tablodaki yüzdeler toplam veri sayısına göre değerlendirilmiştir.

Ankete katılan akademisyenlerin bir kısmının programa katılmadan önce ülkelerdeki akademik değerlere olumlu baktığı, ancak bazılarının programa katıldıktan sonra olumlu görüşlerinin olumsuz yönde değiştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, olumlu görüşlerini değiştirmeyen akademisyenlerin oranı %88,2'dir. Buna göre Erasmus Programı'na katılan akademisyenlerin, gittikleri kurumlarda oldukça değer gördükleri söylenebilir. Programa katılan personelin sadece %1,7'sinin olumsuz görüşleri hem öncesi hem de sonrasında aynı kalmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirildiğinde ise personelin programa gitmeden önce ve gittikten sonraki görüşleri arasındaki fark $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlıdır ($p=0,001$) (Tablo 59).

Tablo 60

Akademisyenlerin program öncesi/sonrası “yabancılara iyi davranılmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)

		Yabancılara iyi davranılması (Geldikten sonra)				Toplam
		Olumlu		Olumsuz		
Yabancılara iyi davranılması (Gitmeden önce)	Olumlu	289 (%83)		24 (%6,9)		313(%89,9)
	Olumsuz	20 (%5,7)		15 (%4,3)		35 (%10,1)
Toplam		309 (%88,7)		39 (%11,2)		348
		Kuzey Avrupa	Güney Avrupa	Doğu Avrupa	Batı Avrupa	Toplam
Yabancılara iyi davranılması (Gitmeden önce)	Olumlu	41	101	115	56	313
	Olumsuz	6	11	11	7	35
Yabancılara iyi davranılması (Geldikten sonra)	Olumlu	44	100	110	55	309
	Olumsuz	3	12	16	8	39

*Tablodaki yüzdeler toplam veri sayısına göre değerlendirilmiştir.

Akademisyenlerin %83'ünün programa katılmadan önce gidilecek ülkede yabancılara iyi davranılması konusundaki görüşleri genel olarak tüm ülke gruplarında olumlu yöndedir. Bu durum programın hedefleri açısından önemli bir başarıdır. Hareketliliğe katılan akademisyenlerin oldukça nitelikli olması olumlu bir etki yaratmaktadır. %6,9'lük bir kesimin görüşlerinin olumsuz yönde değiştiği de göz ardı edilmemelidir. Ayrıca programa katılmadan önce görüşleri olumsuz olup gittikten sonra görüşleri değişenlerin oranı ise %5,7'dir. Konu istatistiksel olarak değerlendirildiğinde personelin programa gitmeden önce ve gittikten sonra yabancılara iyi davranılmasıyla ilgili görüşlerin değişimi anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$, $\alpha=0,05$) (Tablo 60).

Tablo 61

Akademisyenlerin program öncesi/sonrası “ülkenin yaşam standartlarının yüksek olmasına” yönelik görüşleri ve bu görüşlerin ülke gruplarına göre dağılımı (f-%)

		Yaşam standartlarının yüksek olması (Geldikten sonra)				Toplam
		Olumlu		Olumsuz		
Yaşam standartlarının yüksek olması (Gitmeden önce)	Olumlu	269 (%77,3)		34 (%9,8)		303 (%87,1)
	Olumsuz	13 (%3,7)		32 (%9,2)		45 (%12,9)
Toplam		282 (%81)		66 (%19)		348
		Kuzey Avrupa	Güney Avrupa	Doğu Avrupa	Batı Avrupa	Toplam
Yaşam standartlarının yüksek olması (Gitmeden önce)	Olumlu	41	100	104	58	303
	Olumsuz	6	12	22	5	45
Yaşam standartlarının yüksek olması (Geldikten sonra)	Olumlu	42	91	94	55	282
	Olumsuz	5	21	32	8	66

*Tablodaki yüzdeler toplam veri sayısına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 61'e göre akademisyenlerin ülke tercihinde yaşam standartlarının yüksek olması oldukça önemlidir. Programa katılan akademisyenlerin görüşleri %77,3 oranında

olumludur ve %9,8'lik bir kesimin geldikten sonraki görüşlerini olumsuz yönde değiştirmiştir. En çok değişim ise Doğu ve Güney Avrupa ülkelerine giden akademisyenler arasında yaşanmıştır. İstatistiksel olarak bakıldığında akademisyenlerin yaşam standartlarının yüksek olmasıyla ilgili görüşlerin gitmeden önce ve sonrasındaki değişimleri ileri düzeyde anlamlıdır ($p=0,000$, $\alpha=0,05$).

7.9. Katılımcıların Erasmus Programı'na İlişkin Algı ve Tutumları

Programa katılan öğrencilerin/akademisyenlerin değerlendirmeleri Erasmus Programı'nın temel hedeflerine ne kadar uygun olduğunu anlamak açısından son derece önemlidir. Yapılan anket çalışmaları, programın amaçlarının yerine getirildiğine dair bazı çıkarımlar sunmaktadır. Bu açıdan, öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin temel hedefleri iş bulma/kariyer beklentileri, kişisel gelişime katkı, uluslararası işbirliği/etkileşim ve uzun süreli göç sürecine katkı olmak üzere dört farklı kategoride ele alınmıştır (Şekil 67).

Anket sonuçlarına göre, öğrenciler **“programın kariyer beklentileri üzerinde (A) ve mezuniyet sonrası iş bulma sürecinde olumlu katkılar sağladığı (B)”** fikrine büyük ölçüde katılmaktadır. A yargısına tamamen katıldığını/katıldığını bildirenlerin oranı %89,6 iken B yargısında bu oran %75,6'dır. Teichler'in (2004) araştırması da kariyer beklentilerinin öğrencilerin Erasmus Programı'na katılması için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, yurt dışında eğitim deneyimi kazanan öğrencilerin, uluslararası boş pozisyonlara girmeye teşvik edildiğine dair kanıtlar da mevcuttur.

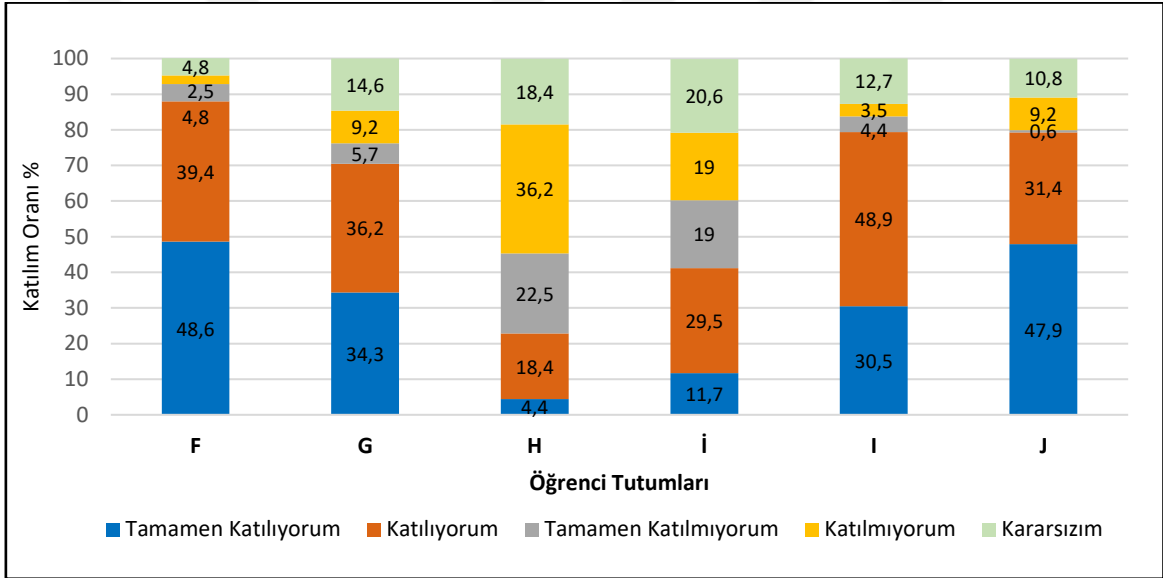
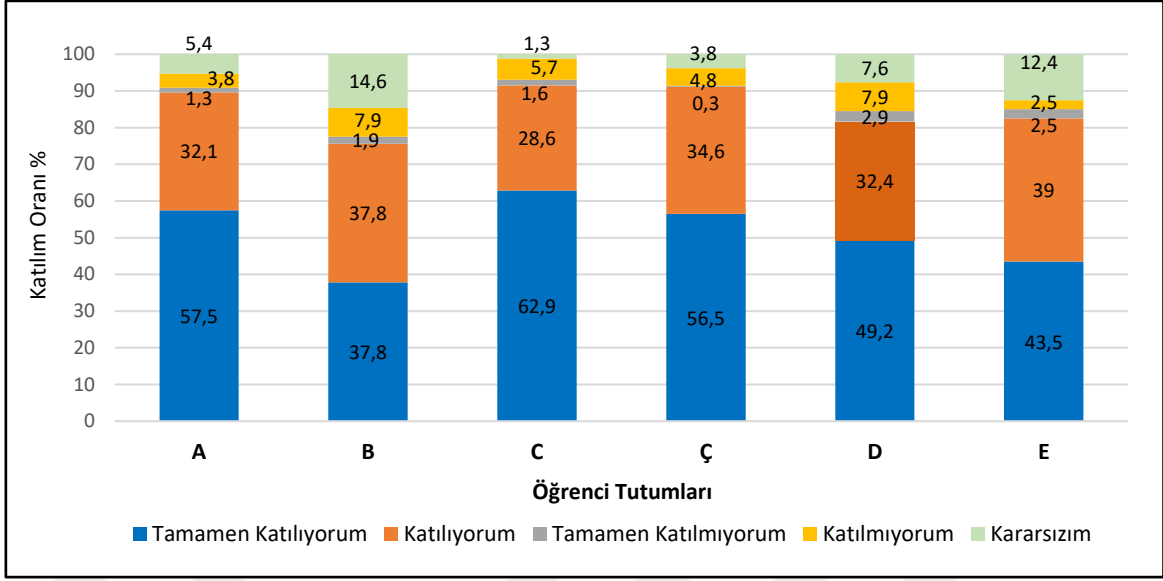
“Erasmus öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağlayan (C) ve yabancı dil yeterliliklerini güçlendiren, yeni dil öğrenmelerini destekleyen bir eğitim programıdır (Ç)” yargısına katılanların oranı da oldukça yüksektir. Öğrencilerin %91,5'i (tamamen katılanlar ve katılanlar) programın kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını belirtirken, %91,1'i (tamamen katılanlar ve katılanlar) Erasmus'un yabancı dil öğrenimini/geliştirilmesini sağlayan bir program olduğuna katılmaktadır. Bu verilere dayanarak, öğrencilerin yabancı dil yeterliliğini geliştirme konusunda Erasmus Programı'na daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir. Özellikle Türkiye'nin İngilizce

Yeterlilik Endeksi sıralamasında 70. sırada yer alması, uluslararası alanda rekabet edebilmek için daha iyi bir yabancı dil yeterliliği gerektirdiğini göstermektedir.

Yine öğrenciler **“programın, ülkeler ve üniversiteler arası bilgi paylaşımını (D), akademik araştırmalarda uluslararası işbirliğini arttırdığı (E) ve ülkelerin uluslararası düzeyde tanıtılması, kültürel etkileşim, diplomatik ilişkilerde işbirliği ve dayanışmanın artırılmasına olanak sağladığı (F)”** yargılarına büyük oranda katılmaktadır. Buna göre Erasmus, öğrencilerin birbirlerini sosyal ve kültürel olarak tanınmasına ve Avrupa kimliğinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, Erasmus Programı, sadece bir eğitim programı olmanın ötesinde, uluslararası düzeyde kültürel ve sosyal bir etkileşim ağı da sunmaktadır.

Programın işleyiş sürecine yönelik **“üniversitemdeki Erasmus koordinatörlüğünün program ile ilgili çalışmaları yeterlidir (G)”** yargısı oldukça kritiktir. Erasmus koordinatörlerinin özellikle bu sürecin yürütülmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Bu açıdan bakıldığında bu yargıya tamamen katılan ya da katıldığını belirtenlerin oranı %70,5'tir. Tamamen katılmayan/katılmayanların oranı ise %14,9'dur. Bu sonuçlar, üniversitelerin Erasmus Programı ile ilgili çalışmalarını geliştirmeleri, öğrencilere daha iyi bir deneyim sunmaları ve programın başarısını artırmaları için önemli bir geri bildirim sağlamaktadır.

Erasmus hibelerinin öğrencilerin programa katılımı açısından oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Bu sebeple öğrencilere **“Program kapsamında öğrencilere verilen hibe miktarı yeterlidir (H)”** yargısı yöneltmiş ve verilen hibelerin sadece %22,8'i yeterli olduğunu düşünürken, %58,7'si ise hibeyi yeterli bulmamaktadır. Çarpıcı olarak, öğrencilerle yapılan görüşmelerde birçoğu hibe almadığı takdirde programa katılmayacağını belirtmiştir. Aynı zamanda **“Program süresi yeterlidir (İ)”** yargısına %38 oranında tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum yanıtı verilirken, **“Program beklentilerimi karşıladı (I)”** görüşüne ise %79,4'ü tamamen katılıyorum ve katılıyorum cevabı vermiştir.



Şekil 67. Öğrencilerin programa yönelik algı ve tutumları (%)

“Programa katılan kişiler, sonraki süreçte eğitimlerini yurt dışında devam ettirme ya da yurt dışına yerleşme eğilimi göstermektedir (J)” görüşüne yüksek oranda (%79,3) katılım gösterilmiştir. Son zamanlarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan uyarılar, Erasmus ile yurt dışına giden öğrencilerin gittikleri ülkede kalmaya eğilimli olduklarını doğrulamaktadır. Euronews’in (2022) haberine göre Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan yazıda, hareketlilik faaliyetlerine yönelik şikayetlerde, programda belirtilen zamanlamanın dışına çıktığı ve gidilen ülkede öğrencilerin kalmaya meyilli olduğu ifade edilmiştir.

Akademisyenlerin programa yönelik algı ve tutumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, öğrenci hareketliliğiyle benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Şekil 68). Buna göre, akademisyenler **“Erasmus, kariyer beklentileri üzerinde (A) ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağlayan (B), yabancı dil yeterliliklerini güçlendiren ve yeni dil öğrenmelerini destekleyen bir eğitim programıdır (C)”** fikrine büyük ölçüde katılmaktadır. A yargısına tamamen katıldığını/katıldığını bildirenlerin oranı %89,1’dir. B yargısında bu oran %95,4, C yargısında ise %79’dur.

Ayrıca, akademisyenlerin **“program akademik araştırmalarda uluslararası işbirliğini arttırmaktadır (Ç) ve ülkelerin uluslararası düzeyde tanıtılması, kültürel etkileşim, diplomatik ilişkilerde işbirliği ve dayanışmanın artırılmasına olanak sağlamaktadır (D)”** yargılarına büyük oranda katıldığını gözlenmiştir. Ç yargısına tamamen katıldığını/katıldığını belirtenlerin oranı %84,8 iken, D yargısında bu oran %92,8’dir.

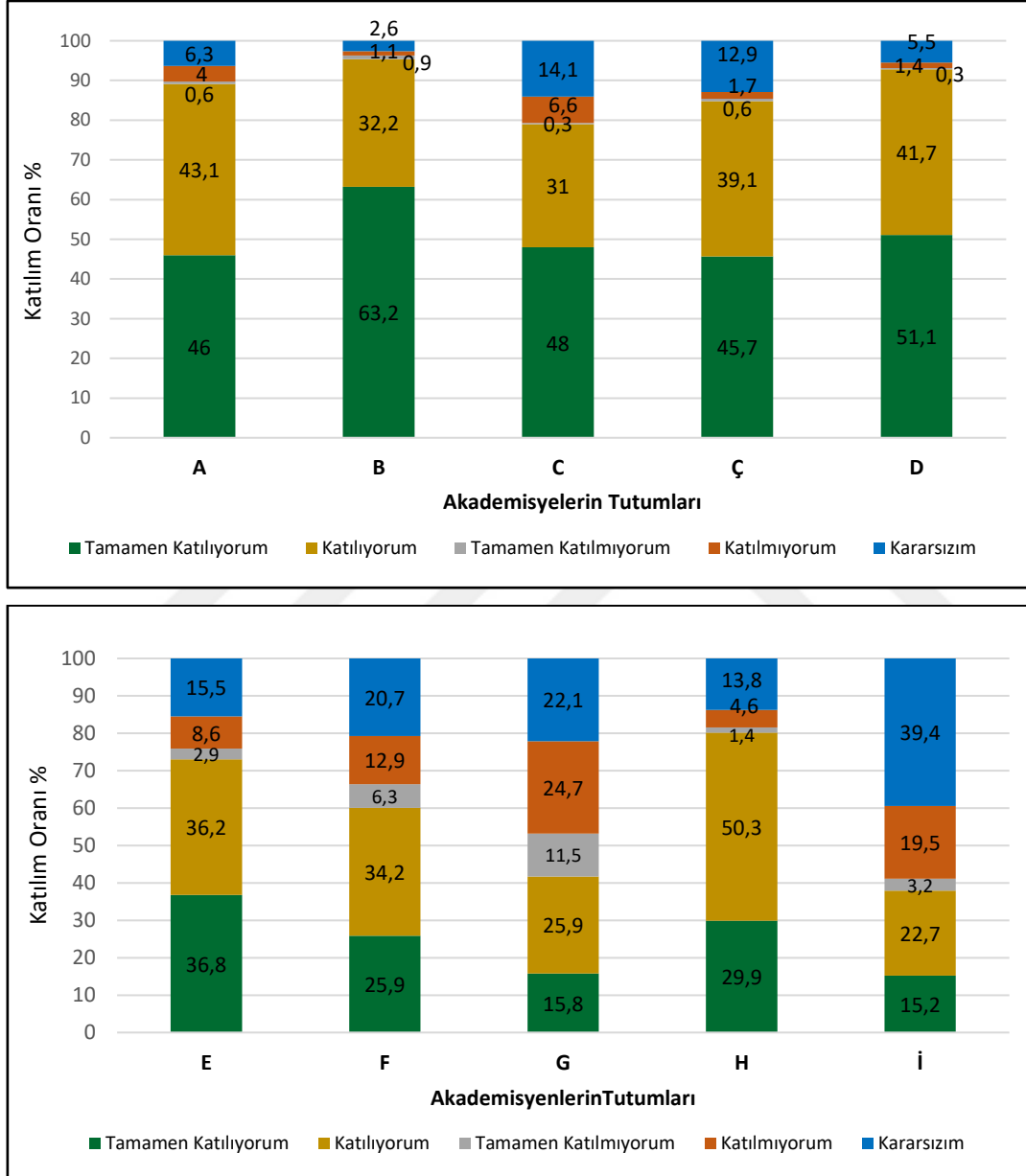
Erasmus koordinatörlüğünün programın yürütülmesi sürecinde oldukça kritik bir role sahip olduğuna daha önce değinmiştik. Konuya yönelik akademisyenlere yöneltilen **“üniversitemdeki Erasmus koordinatörlüğünün program ile ilgili çalışmaları yeterlidir (E)”** yargısına tamamen katılan/katılanların oranı %73’tür.

Yine akademisyenler **“üniversitemizin, programa katılmak için akademisyenlere verdiği destek yeterlidir (F)”** yargısına da yakın oranlarda (%60,1) katılım göstermektedir. Bu sonuçlar, programın yürütülmesinde koordinatörlerin ve üniversitelerin daha iyi bir destek sağlamaları gerektiği yönünde bir uyarı niteliği taşımaktadır.

Programın sürecinin yeterliliği (G) noktasında verilen yanıtların birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bu yargıya tamamen katılan/katılanların oranı %41,7, tamamen katılmayan/katılmayanların oranı ise %36,2’dir. Aynı zamanda programın çoğunlukla akademisyenlerin beklentilerini karşıladığına **(H)** (%80,2) yönelik bir yorumda yapılabilir.

Son olarak, akademisyenlere yöneltilen **“programa katılan kişiler, sonraki süreçte eğitimlerini yurt dışında devam ettirme ya da yurt dışına yerleşme eğilimi göstermektedir (İ)”** yargısına öğrenciler kadar yüksek bir katılım gösterilmemiştir. Bu görüşe tamamen katılan/katılanların oranı %37,9, tamamen katılmayan/katılmayanların

oranı ise %22,7'dir. Bu sonuç, akademisyenlerin genellikle aktif olarak çalışma hayatında yer aldığı ve %73,9'unun evli olması nedeniyle beklenen bir sonuçtur. Ancak, bu sonuçlara rağmen, programın öğrenciler ve akademisyenler arasında yurt dışında çalışma veya eğitim görme isteği uyandırdığı açıktır.



Şekil 68. Akademisyenlerin programa yönelik algı ve tutumları (%)

7.10. Erasmus Koordinatörlerinin Betimleyici Özellikleri, Programa Yönelik Görüşleri ve Değerlendirmeleri

Bilindiği gibi Erasmus hareketliliğine katılan öğrenci ve akademisyenlerin ülkeler arası değişimi üniversiteler bünyesinde organize edilirken, kurumların Erasmus koordinatörlükleri (Uluslararası İlişkiler Ofisi, AB Ofisleri, Dış İlişkiler Birimleri vb.) tarafından yürütülmektedir. Kurumsal kurama göre, bu birimler üniversitelerin sahip olduğu sosyal sermaye kaynaklarıdır. Bu nedenle, bu birimlerde görev alan personelin niteliği programın etkili bir şekilde yürütülebilmesi ve sürekliliğin sağlanabilmesi noktasında büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle Türkiye’de Erasmus beyannamesine sahip üniversitelerin Erasmus koordinatörlerine yönelik anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de 2020 yılı itibariyle Erasmus Beyannamesine sahip 192 üniversite bulunmaktadır. Bu tez kapsamında belli sınırlılıklar dahilinde 59 Erasmus koordinatörü ile görüşme sağlanmıştır. Bu anket sayısı tüm evreni temsil edebilecek düzeyde olmasa da program süreci ile ilgili fikir vermesi açısından oldukça önemlidir.

Anket çalışmasına katılan Erasmus koordinatörlerinin *tanımlayıcı özelliklerine* bakıldığında, koordinatörlerin %49,2 oranında erkek, %50,8 oranında ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda koordinatörlerin çoğu (%49,2) 30-39 yaş aralığındayken, %81,4’ü evli, %18,6’si bekar (Tablo 62). Doğum yerlerinde ise İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirler öne çıkarken, doğum yeri yurt dışı olan 6 koordinatör (ABD, Rusya, KKTC, Belçika, Bulgaristan, Fransa) bulunmaktadır.

Tablo 62

Ankete katılan Erasmus koordinatörlerinin bazı tanımlayıcı istatistikleri (f-%)

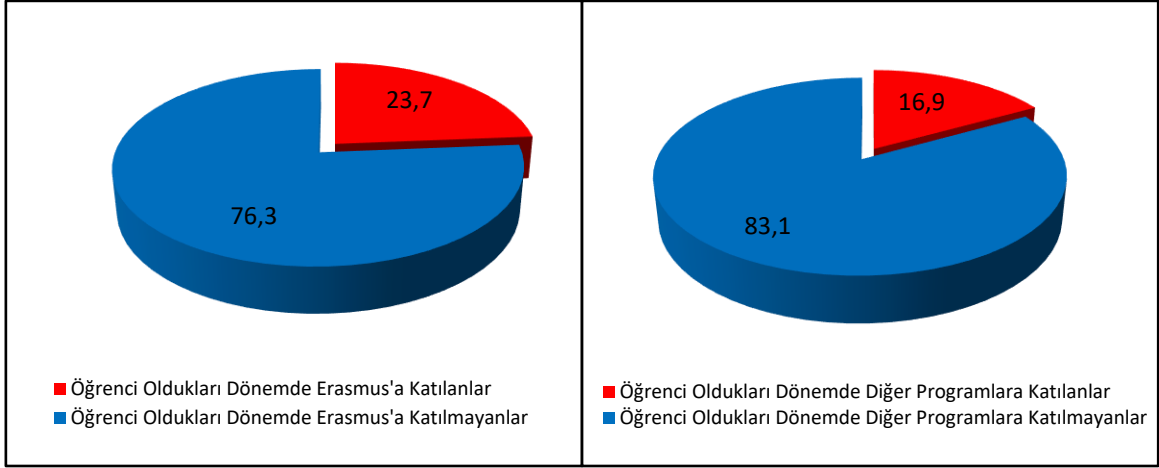
		F	%
Cinsiyet	Kadın	30	50,8
	Erkek	29	49,2
Yaş Grupları	18-29	6	10,2
	30-39	29	49,2
	40-49	10	16,9
	50-59	12	20,3
	60+	2	3,4
Medeni Durum	Bekar	10	16,9
	Evli	49	83,1

- **Koordinatörlerin Eğitim Geçmişleri ve Çalışma Durumları**

Öncelikle, ankete katılan koordinatörlerin *eğitim geçmişlerine* bakıldığında, tüm koordinatörler lisans mezunuyken, %91,5'i yüksek lisans, %74,6'sı ise doktora derecesine sahiptir. Mezun olunan üniversiteler arasında İstanbul, Hacettepe, Atatürk ve Ankara gibi üniversiteler yer almaktadır. 12 koordinatör ise yurt dışında (ABD, Kanada, Birleşik Krallık, Belçika ve Kazakistan) eğitim almıştır. Koordinatörlerin %40,7'si dil (İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği, İngilizce Mütercim-Tercümanlık vb.) bölümlerinden, %20,3'ü Uluslararası İlişkiler bölümünden mezun olmuştur. Aynı zamanda tüm koordinatörler İngilizce bildiklerini belirtirken, %50,8'i İngilizce dışında başka bir dil de bilmektedir. En çok bilinen diğer diller Almanca ve Fransızcadır. **“Yabancı dil hazırlık okudunuz mu?”** sorusuna %61'i “Evet” yanıtı verirken, %39'u “Hayır” yanıtını vermiştir (Tablo 63).

Koordinatörlerin %16,9'u (10 kişi) vakıf üniversitesinde, %83,1'i (49 kişi) ise devlet üniversitesinde çalışmaktadır. **“Şu anda çalıştığınız üniversitede kaç yıldır koordinatörlük görevini yürütüyorsunuz?”** sorusuna %47,5'i 1 ay/1 yıl, %27,1'i 2-5 yıl aralığında cevabı verilmiştir. 9 koordinatör (%15,3) ise 10 yıldan daha uzun süredir bu görevi yürütmektedir. Ayrıca koordinatörlerin %61'inin yıllardır aynı üniversitelerde çalıştığı bilinmektedir. İki'den fazla üniversitede çalışanların oranı ise %25,4'tür.

Ankete katılan koordinatörler programın yürütülmesinde en yetkili kişilerden biri olsalar da aralarında Erasmus veya diğer değişim programlarını bizzat deneyimleyenlerin sayısı oldukça azdır. **“Öğrenci olduğunuz dönemde Erasmus Programı'na katıldınız mı?”** sorusuna “Evet” diyenlerin oranı %23,7'dir (14). Evet yanıtı verenlerin daha çok lisans sürecinde (8) Erasmus'a katıldıkları ve gittikleri ülkelerde Polonya, Almanya ve İspanya'nın öne çıktığı tespit edilmiştir. **“Öğrenci olduğunuz dönemde Erasmus dışında diğer hareketlilik programlarına katıldınız mı?”** sorusuna %16,9'u (10) “Evet”, %83,1'i “Hayır” (49) yanıtını vermiştir (Şekil 69). Bu koordinatörlerin katıldıkları diğer programlar arasında ise Mevlâna, YLYS, Jean Monnet, Fulbright vb. yer almaktadır. Bu durum, Erasmus koordinatörü olarak görev almak için daha önce herhangi bir hareketlilik programına katılmış olmanın önemli bir etken olmadığını göstermektedir.



Şekil 69. Koordinatörlerin öğrenci oldukları dönemde hareketlilik programlarına katılma durumları (%)

Koordinatörlerin çoğunluğu, öğrenci oldukları dönemde değişim programlarına katılmadıkları gibi koordinatör oldukları süre boyunca da program kapsamında farklı bir ülkede eğitim amacıyla bulunmamıştır. **“Koordinatörlükte çalıştığınız süre boyunca program kapsamında Türkiye'den farklı bir ülkede eğitim amacıyla bulundunuz mu?”** sorusuna yaklaşık %75'i “Hayır” yanıtı vermiştir. Bu kapsamda yurt dışına çıkanların ise daha çok Öğretim Görevlisi ve Araştırma Görevlisi oldukları görülmektedir.

Koordinatörlere **“Mesleki eğitiminiz için Türkiye'den farklı bir ülkeye gitme planınız var mı?”** şeklinde yöneltilen soruya %45,7'si (27) böyle bir planı olduğunu belirtirken, buna evet yanıtı verenler daha çok Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi ve Dr. Öğr. Üyeleridir. Dolayısıyla akademik kariyerlerinin başında olan koordinatörlerin program kapsamında eğitim almaya daha istekli oldukları söylenebilir. 59 koordinatörün 57'sinin daha önce yurt dışı deneyimi yaşadığı görülürken, yurt dışında çıkmamış 2 koordinatör bulunmaktadır (Tablo 63).

Erasmus koordinatörlerinin program sürecini iyi takip etmeleri, katılımcıları bilgilendirmeleri ve partner ülkeler/kurumlar ile iyi ilişkiler kurmaları programın başarısı için önemlidir. Buna istinaden koordinatörlere yöneltilen **“Erasmus Programı ile ilgili eğitim amaçlı düzenlenen ulusal ve uluslararası toplantılara katılıyor musunuz?”** sorusuna %91,5 oranında “Evet” yanıtı verilmiştir. Birçok koordinatör Ulusal Ajans'ın proje toplantılarına katılım göstermektedir.

Tablo 63

Katılımcıların bazı tanımlayıcı özellikleri

No	Şuan Çalıştığınız Üniversite	Unvanınız	Mezun Olduğunuz Üniversite (Lisans)	Mezun Olduğunuz Üniversite (Master)	Mezun Olduğunuz Üniversite (Doktora)	Bölümünüz	S8	S10	S11	S12	S13	S15
K1	Adıyaman	Öğr. Gör.	Anadolu	İnönü		Uluslararası İlişkiler						
K2	Afyon Kocatepe	Öğr. Gör.	Hacettepe	Afyon Kocatepe	Ankara	İngilizce Öğretmenliği			✓		✓	✓
K3	Aksaray	Kurum Koordinatörü	Çanakkale Onsekiz Mart	Aksaray		İngilizce Öğretmenliği	✓					✓
K4	Alaaddin Keykubat	Öğr. Gör.	Pamukkale	Pamukkale		İngiliz Dili ve Edebiyatı	✓	✓				✓
K5	Amasya	Öğr. Gör.	Hacettepe	Hacettepe	Hacettepe	Sosyal Bilimler	✓					
K6	Ankara Sosyal Bilimler	Dr. Öğr. Üyesi	Anadolu	University of Kent (UK)	University of Exeter (UK)	Uluslararası İlişkiler	✓	✓				✓
K7	Ankara	Dr. Öğr. Üyesi	Ankara	Ankara	Ankara	Hukuk	✓	✓				✓
K8	Antalya Bilim	Kurum Koordinatörü	Akdeniz	Antalya Bilim		İletişim Fakültesi		✓	✓	✓		✓
K9	Artvin Çoruh	Doç. Dr.	İstanbul	Mississippi State (ABD)	Clemson University (ABD)	Orman Mühendisliği		✓				✓
K10	Bahçeşehir	Kurum Koordinatörü	Ankara			İtalyan Dili ve Edebiyatı	✓				✓	✓
K11	Bartın	Öğr. Gör.	Anadolu	Hacettepe	Ankara	İngilizce Öğretmenliği						✓
K12	Bayburt	Dr. Öğr. Üyesi	Selçuk	Atatürk	Atatürk	Kamu Yönetimi		✓	✓		✓	✓
K13	Bilecik Şeyh Edebali	Dr. Öğr. Üyesi	Pamukkale	University of Sheffield (UK)	University of Nottingham (UK)	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi						✓
K14	Bitlis Eren	Araştırma Gör.	Boğaziçi	İstanbul	İstanbul	Çevre Bilimi					✓	✓
K15	Boğaziçi	Kurum Koordinatörü	University of Oregon ABD	Boğaziçi		Tarih	✓					✓
K16	Bursa Teknik	Dr. Öğr. Üyesi	Limburgs University Centrum (BE)	University Antwerpen (BE)	University Antwerpen (BE)	Kimya	✓					✓
K17	Çağ Üniversitesi	Kurum Koordinatörü	Hacettepe			İngiliz Dili ve Edebiyatı						✓
K18	ÇOMÜ	Öğretim Gör. (Dr)	İstanbul	İstanbul	İstanbul	Uluslararası İlişkiler	✓		✓		✓	✓
K19	Çankırı Karatekin	Dr. Öğr. Üyesi	Karadeniz Teknik	Karamanoğlu Mehmetbey	Ankara Yıldırım Beyazıt	Batı Dilleri ve Edebiyatı	✓					✓
K20	Dicle	Öğr. Gör.	Bahçeşehir	Dicle		Uluslararası İlişkiler						✓
K21	Ege	Araştırma Gör.	İzmir Ekonomi	Ege	Ege	Uluslararası İlişkiler	✓		✓			✓
K22	Binalı Yıldırım	Öğr. Gör.	Hoca Ahmet Yesevi (KZ)	Gazi		İngilizce Öğretmenliği	✓					✓
K23	Fatih Sultan Mehmet	Dr.	Celal Bayar	Marmara	İstanbul	Ekonomi					✓	✓
K24	Fırat	Doç. Dr.	İstanbul Bilgi	İnönü	İnönü	Ekonomi					✓	✓
K25	Gaziantep	Erasmus Uzmanı	Gaziantep			İşletme		✓				✓
K26	Gebze Teknik	Kurum Koordinatörü	İstanbul	Gebze Teknik	Gebze Teknik	Mütercim Tercümanlık	✓		✓			✓
K27	Gümüşhane	Öğr. Gör.	Hacettepe	Çankaya	Atatürk	Mütercim Tercümanlık	✓	✓		✓		✓
K28	Hasan Kalyoncu	Kurum Koordinatörü	Gaziantep	Hasan Kalyoncu		Uluslararası İlişkiler	✓					✓
K29	Mustafa Kemal	Öğr. Gör.	Atatürk			İngiliz Dili ve Edebiyatı		✓				✓
K30	Hitit	Dr. Öğr. Üyesi	Gazi	University of Missouri (ABD)	Auburn University (ABD)	İktisat		✓		✓		✓

Tablo 63'ün devamı

No	Suan Çalıştığımız Üniversite	Unvanınız	Mezun Olduğunuz Üniversite (Lisans)	Mezun Olduğunuz Üniversite (Master)	Mezun Olduğunuz Üniversite (Doktora)	Bölümünüz	S8	S10	S11	S12	S13	S15
K31	Iğdır	Dr. Öğr. Üyesi	İstanbul	Southampton (UK)	Nottingham (UK)	Endüstri Mühendisliği		✓		✓		✓
K32	İnönü	Öğr. Gör.	Selçuk	İnönü	İnönü	İngilizce Öğretmenliği		✓				✓
K33	İskenderun Teknik	Dr.	Çukurova	University of York (UK)	University of York (UK)	İngiliz Dili ve Edebiyatı	✓		✓		✓	✓
K34	İstanbul Arel	Kurum Koordinatörü	İstanbul	İstanbul	İstanbul	Uluslararası İlişkiler	✓			✓	✓	✓
K35	İstanbul Kültür	Kurum Koordinatörü	İstanbul Kültür	İstanbul Kültür		Uluslararası İlişkiler	✓	✓			✓	✓
K36	İstanbul Medipol	Öğr. Gör.	Bezmialem Vakıf	İstanbul Medipol	İstanbul Medipol	Odyoloji						✓
K37	İstanbul	Prof. Dr.	İstanbul	İstanbul	İstanbul	Bilim Tarihi	✓	✓	✓			✓
K38	İzmir Kâtip Çelebi	Dr. Öğr. Üyesi	Dokuz Eylül	Dokuz Eylül	Pamukkale	Eğitim Yönetimi ve Denetimi						✓
K39	İzmir Tınaztepe	Uluslararası İlişkiler Müdürü	University College London (UK)	Great Ormonde Street Hospital (UK)	Bingham Hospital (ABD)	Tıp	✓			✓		✓
K40	Kapadokya	Uluslararası İlişkiler Birim Koordinatörü	Ege	Dokuz Eylül		Alman Dili ve Edebiyatı	✓		✓			✓
K41	Karabük	Öğr. Gör.	Atatürk	Karabük	Karabük	İngiliz Dili ve Edebiyatı						✓
K42	Karadeniz Teknik	Prof. Dr.	Karadeniz Teknik	Newcastle University (UK)	Bristish Columbia (CA)	Makine		✓				✓
K43	Karamanoğlu Mehmetbey	Dr. Öğr. Üyesi	Marmara	İstanbul Bilgi	Marmara	Tarih	✓	✓	✓			✓
K44	Mardin Artuklu	Öğr. Gör.	Hacettepe	Birmingham University (UK)	Hacettepe	Uluslararası İlişkiler	✓		✓	✓		✓
K45	Mersin	Kurum Koordinatörü	Bilkent	Mersin		Uluslararası İlişkiler						✓
K46	Muğla Sıtkı Koçman	Öğr. Gör.	İstanbul Teknik	University of Salford (UK)		Hava Uzay Mühendisliği		✓				✓
K47	Muş Alparslan	Öğr. Gör.	Dicle	İnönü		İngiliz Dili ve Eğitimi						✓
K48	Necmettin Erbakan	Dr. Öğr. Üyesi	Marmara	Karamanoğlu Mehmetbey	Selçuk	İngilizce Öğretmenliği	✓					✓
K49	Ömer Halisdemir	Öğretim Elemanı	Atatürk	Niğde		İngiliz Dili ve Edebiyatı						✓
K50	Ondokuz Mayıs	Doç. Dr.	Hacettepe	Ondokuz Mayıs	Gazi	Mütercim Tercümanlık	✓					✓
K51	Ordu	Öğr. Gör.	Dumlupınar	Atılım	İstanbul Yeni Yüzyıl	İngiliz Dili ve Edebiyatı					✓	✓
K52	Samsun	Dr.	Atatürk	Erciyes	Abant İzzet Baysal	Eğitim Bilimleri	✓		✓			✓
K53	Sinop	Dr. Öğr. Üyesi	Ankara	Ankara	Ankara	Arkeoloji	✓					✓
K54	Namık Kemal	Dr. Öğr. Üyesi	Anadolu	Namık Kemal	Namık Kemal	İktisat		✓		✓		✓
K55	Tokat Gaziosmanpaşa	Dr. Öğr. Üyesi	Ege	Ege	Gaziosmanpaşa	Tarih			✓			✓
K56	Türk-Alman	Öğr. Gör.	İzmir			Uluslararası İlişkiler	✓				✓	✓
K57	Uşak	Öğr. Gör.	Süleyman Demirel	Süleyman Demirel		İngiliz Dili ve Edebiyatı	✓		✓		✓	✓
K58	Van Yüzüncü Yıl	Dr. Öğr. Üyesi	Ankara	Hacettepe	Van Yüzüncü Yıl	İngiliz Dili ve Edebiyatı	✓				✓	✓
K59	Yalova	Öğr. Gör.	Bahkesir	Uludağ	Yalova	İşletme		✓		✓	✓	✓

- ***Koordinatörlerin Programın İşleyişine Yönelik Değerlendirmeleri***

Kurumlararası imzalanan Erasmus anlaşmalarının program için oldukça kritik olduğu bilinen bir gerçektir. Erasmus ofisleri her ne kadar programın yürütülmesi hususunda önemli görevler üstlendiler de bu anlaşmaların imzalanmasında tek yetkili birim değildir. Konuyla ilgili koordinatörlere yöneltilen sorular neticesinde sürecin her üniversitede farklı olduğu ve anlaşmaların Erasmus Ofisleri, Rektörlük, Dış İlişkiler Birimi, fakülte/bölüm koordinatörleri ya da akademik personeller vb. tarafından yapıldığı anlaşılmıştır. Bu noktada sürecin çok sistematik bir şekilde ilerlemediği daha çok kişisel çabalar ile devam ettirildiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Program kapsamında anlaşma imzalanan ülkelerin veya üniversitelerin belirlenmesi, programın başarısı açısından oldukça kritik öneme sahiptir. Bu noktada koordinatörlere yöneltilen **“Erasmus Programı kapsamında ikili anlaşma imzaladığınız ülkeleri tercih etme sebebiniz?”** sorusuna en çok verilen yanıtın yaşam maliyetinin uygun olmasıdır. Öğrenci anketi sonuçlarından da anlaşılacağı üzere Avrupa ülkelerine giden öğrencilerin zorlandıkları konuların başında ekonomik sebepler gelmektedir. Özellikle koordinatörlerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları olduğu düşünülürse, yapılacak anlaşmalarda bu kriterlerin dikkate alınması önemlidir. Ülke tercihlerinde önemli olan diğer seçenekler ise sırasıyla eğitim maliyetinin düşük olması ve güvenli bir ülke olmasıdır (Tablo 64). Aynı zamanda bu sonuçlar, Türkiye'nin Erasmus hareketliliği verileriyle de oldukça benzerdir. 2019 yılı Avrupa Komisyonu verilerine göre Türkiye'nin en fazla öğrenci gönderdiği ülkelere bakıldığında Polonya, Almanya, İspanya, personel hareketliliğinde ise Polonya, Almanya ve Romanya gibi ülkeler öne çıkmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2020).

“Erasmus Programı kapsamında ikili anlaşma imzaladığınız üniversiteleri tercih etme sebebiniz?” sorusuna en fazla verilen yanıt üniversitenin ilgili bölümlerinin müfredatının uygun olmasıdır (Tablo 64). Erasmus'a katılan öğrencilerin ülkelerine geri döndüklerinde dönem kaybı yaşamaması adına aldıkları dersleri başarı ile tamamlayabilmeleri gerekmektedir. Daha önce bu konuya yönelik yapılan çalışmalar bu sürecin oldukça başarılı bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Mutlu'ya (2013) göre öğrencilerin büyük bölümü gittikleri ülkede aldıkları dersleri başarıyla tamamlamakta ve Türkiye'ye döndüklerinde dönem kaybı yaşamamaktadır. Yine Ünal ve Özdemir'in (2013)

730 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin %69,9'unun yurt dışında alınan dersleri tamamlama konusunda sorun yaşamadığı belirlenmiştir.

Bu tercihlerde üniversitenin eğitim dili, öğrencilerin en çok dikkate aldığı faktörlerden biridir. Çoğu üniversite, İngilizce eğitim veren üniversitelerle ikili anlaşma imzalama eğilimindedir. Türkiye'deki öğrencilerin de Erasmus Programı'na katılmak için İngilizce sınavına tabi tutulması bu durumun bir göstergesidir. İngilizcenin küresel bir dil olması, üniversitelerde İngilizce eğitim veren okulların avantajlı konuma geçmesine neden olmaktadır. Ayrıca İngilizce hazırlık sınıflarının ve kurslarının yaygın olması da tercih sebepleri arasında yer almaktadır. Üniversite tercihinde en az etkili olan faktörler ise üniversitenin konaklama imkânı ve yabancılara iyi davranılmasıdır (Tablo 64).

Tablo 64

Koordinatörlerin ikili anlaşma imzaladıkları ülkeleri ve üniversiteleri tercih etme sebepleri (f-%)

İkili Anlaşma İmzaladığınız Ülkeleri Tercih Etme Sebebiniz			İkili Anlaşma İmzaladığınız Üniversiteleri Tercih Etme Sebebiniz		
Faktörler	F	%	Faktörler	F	%
Bilinçli bir tercih olmayıp, tesadüf yoluyla olması	14	8,9	Bilinçli bir tercih olmayıp, tesadüf yoluyla olması	8	4,1
Eğitim maliyetinin düşük olması	35	22,2	Programların çeşitliliği	18	9,2
Güvenli bir ülke olması	29	18,4	Üniversitenin akademik başarısı	13	6,7
Kültürel açıdan Türkiye ile benzer olması	4	2,5	İlgili bölümlerin müfredatının benzer olması	46	23,6
Türkiye ile güçlü kültürel bağlarının bulunması	16	10,1	Erasmus koordinatörlüğünün yaklaşımı, ilgi ve alakası	29	14,9
Türkiye'ye coğrafi olarak yakın olması	8	5,1	Üniversitenin teknolojik olanakları	18	9,2
Yaşam maliyetlerinin ekonomik olması	52	32,9	Üniversitenin eğitim dili	34	17,4
Toplam	158	100	Üniversitenin konaklama imkânı	7	3,6
			Üniversitenin uluslararası tanınırlığı	15	7,7
			Yabancı öğrencilere iyi davranılması	7	3,6
			Toplam	195	100

* Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

Erasmus Programı'na olan katılımın Türkiye'de artmasıyla birlikte ülkenin uluslararası öğrenciler tarafından nasıl algılandığı konusu da oldukça önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, Türkiye'nin uluslararası öğrenciler tarafından genel olarak olumlu bir şekilde algılandığını göstermektedir (Bektaş vd., 2020; Gültay vd., 2018; Göver ve Yavuzer, 2015). Ancak bazı çalışmalar, farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Karabayev ve Tutkun'un (2001) Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilere yönelik hazırlamış olduğu

makalesinde, Türkiye'ye olumlu yargılarla gelen öğrencilerin sonrasında olumsuz yargılara sahip olduğu, olumlu imajın Türkiye'de kaldıkça olumsuzlaştığı ileri sürülmüştür.

Bu çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak Türkiye'nin program ülkeleri arasındaki imajıyla ilgili fikir sahibi olmak için koordinatörlere bazı sorular yöneltilmiştir. “**AB Erasmus öğrencilerinin Türkiye'yi tercih etme sebepleri nelerdir?**” sorusuna en çok (%32,9) Türkiye'nin coğrafi ve kültürel özelliklerinin çekiciliği yanıtı verilmiştir. İkinci ve üçüncü sırada ise yaşam maliyetinin ekonomik olması (%27,3) ve eğitim maliyetinin düşük olması (%13,3) seçenekleri yer almaktadır (Tablo 65). Nitekim bu sonuçların literatürdeki sonuçlarla benzer olduğu söylenebilir. Buna göre, programa katılan öğrenciler için ekonomik faktörler önemli bir etkidir. Özellikle Euro para birimine sahip ülkelerin yaşam maliyetinin yüksek olması sebebiyle, Euro'ya alternatif para birimine sahip ülkelerin tercih edilme ihtimali artmaktadır. Bu noktada Türkiye'nin Euro dışındaki para birimiyle ekonomik bir seçenek sunması, ülkemizi Erasmus Programı için çekici hale getirebilir.

AB Erasmus öğrencilerinin **Türkiye'yi tercih etmeme sebeplerine** bakıldığında üniversitelerde İngilizce ders sayısının yeterli olmaması (%21,3) ve akademisyenlerin yabancı dil seviyelerinin düşük olması (%18) en çok cevaplanan iki seçenektir (Tablo 65). Bu sonuçlar, mevcut literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Dinçer vd. (2017)'e göre, Erasmus kapsamında ülkemize gelen öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler arasında ilk sırada İngilizce verilen derslerin yeterli olmaması yer almaktadır. Bunu gelen öğrencilerin dil becerilerinin düşük olması ve kültürel farklılıklar gibi sorunlar izlemektedir. Bu tez çalışması kapsamında yapılan görüşmelerde de koordinatörler, çoğu bölümde derslerin yetersiz olduğunu ve İngilizce ders verebilecek akademisyenlerin sayısının az olduğunu belirtmiştir. Özellikle yeterli kapasiteye sahip olmayan üniversitelerde, bu durumun daha önemli bir sorun olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmeme sebepleri arasında öne çıkan diğer bir faktör güvenli bir ülke olmamasıdır (%17,3). Türkiye'nin güvenli bir ülke olmadığı algısı, özellikle son yıllarda yaşanan terör saldırıları ve siyasi istikrarsızlık gibi faktörler nedeniyle artmıştır. Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası platformlarda yeterince tanıtılmaması uluslararası eğitim hareketliliğinde olumsuz bir imaj çizilmesine sebep olmuştur.

Tablo 65

AB Erasmus öğrencilerinin Türkiye'yi tercih etme ve etmeme sebepleri (f-%)

AB Erasmus Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Etme Sebepleri			AB Erasmus Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Etmeme Sebepleri		
Faktörler	F	%	Faktörler	F	%
Eğitim maliyetinin düşük olması	19	13,3	Akademisyenlerin dil konusunda yeterli alt yapıya sahip olmaması	27	18,0
Türkçeyi öğrenme istekleri	2	1,4	Dinsel ve kültürel farklılıklar	15	10,0
Türkiye'nin coğrafi ve kültürel özelliklerinin çekiciliği	47	32,9	Eğitim maliyetlerinin yüksek olması	1	0,7
Türkiye'nin jeopolitik konumu	13	9,1	Güvenli bir ülke olmaması	26	17,3
Türkiye'de üniversitelerin akademik başarısı	5	3,5	Türkiye üniversitelerin uluslararası platformlarda yeterince tanıtılmaması	23	15,3
Türkiye'de üniversitelerin çok sayıda proje ortaklığının bulunması	7	4,9	Türkiye'nin cinsiyet eşitsizliği ve insan hakları vb. konularda olumsuz bir imaja sahip olması	8	5,3
Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası platformda tanınırlığı	3	2,1	Üniversitelerde İngilizce eğitim verilen derslerin sayısının yeterli olmaması	32	21,3
Ülkelerine olan coğrafi yakınlık	8	5,6	Üniversitelerin akademik başarısının düşük olması	9	6,0
Yaşam maliyetlerinin ekonomik olması	39	27,3	Üniversitelerin konaklama imkanlarının kısıtlı olması	9	6,0
Toplam	143	100	Toplam	150	100

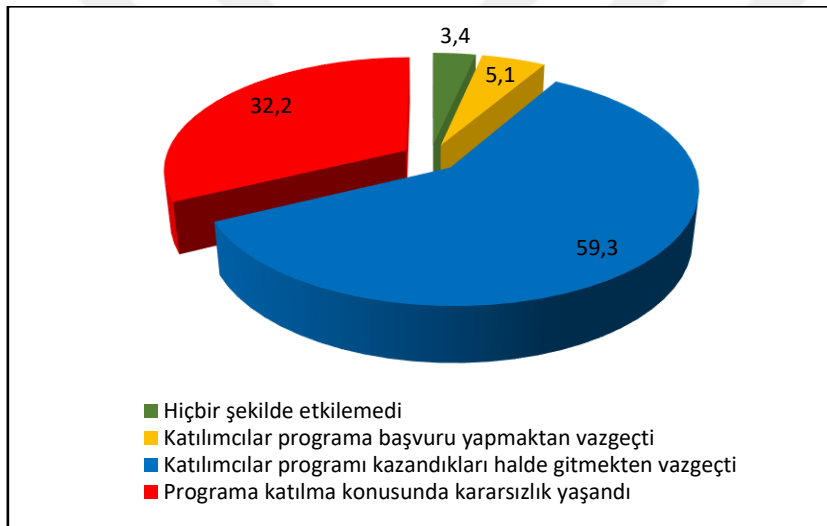
* Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

Koordinatörlere “**AB Erasmus öğrencilerinin üniversitenizi tercih etme sebepleri nedir?**” sorusu yöneltilmiş ve çoğunlukla (%40,7) verilen cevaplar üniversitede İngilizce eğitim verilen derslerin sayısının yeterli olması, akademisyenlerin dil konusunda yeterli alt yapıya sahip olması ve üniversitenin akademik başarısının yüksek olmasıdır. Bu yanıtları veren koordinatörlerin çalıştıkları kurumlara bakıldığında Boğaziçi, Bahçeşehir, Ankara, Ankara Sosyal Bilimler ve Ege Üniversitesinin öne çıktığı görülmektedir. Bu üniversitelerin başarısı ve İngilizce dilindeki yeterlilikleri, uluslararası öğrencilerin tercihlerini etkilemektedir.

Erasmus Programı'na başvuru yapmak için belirlenen asgari şartlar bulunmaktadır. Özellikle öğrenci hareketliliğine başvuru yapacakların belli bir dil puanına ve belli bir ortalamaya sahip olması gerekmektedir. Bu ortalamalar bazı üniversitelerde oldukça yüksek iken bazılarında daha düşüktür. Örneğin, Marmara Üniversitesinde dil sınavında 100 üzerinden 60 ve üzeri alan öğrenciler başvuru hakkı kazanırken, bu puan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 50'dir. Konuya yönelik olarak koordinatörlere “**Üniversitenizde Erasmus Programı'na başvuru yapan öğrencilerin başvuru konusunda en çok zorlandıkları konular nelerdir?**” sorusuna birçok koordinatör tarafından öğrencilerin dil yetersizliği ve ekonomik sorunlar cevabı verilmiştir. Bu cevabı veren koordinatörlerin daha

çok görece düşük nitelikli üniversitelerde görev aldıkları söylenebilir. Ayrıca aynı soru program kapsamında gelen öğrenciler için sorulduğunda ise dil sorunları, yeterli ders sayısının olmaması, konaklama gibi sorunların öne çıktığı görülmektedir.

Son yıllarda dünyada yaşanan pandemi sorunu da öğrenciler için oldukça zorlayıcı bir süreç olmuştur. Salgın nedeniyle seyahat kısıtlamaları ve ülke içindeki karantina uygulamaları, öğrencilerin programa katılımlarını engellemiştir. Nitekim anket sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Buna göre, pandemi sürecinde programa katılım düşüktür ve katılımcıların yaklaşık %60'ı programa başvuru yapsa da gitmekten vazgeçmiştir. Hiçbir şekilde etkilemedi yanıtını verenler ise oldukça az sayıdadır (%3,4) (Şekil 70).



Şekil 70. Pandemi döneminde Erasmus Programı'na katılım (%)

- ***Koordinatörlerin Programa İlişkin Algı ve Tutumları***

Programın yürütülmesi sürecinde koordinatörlerin, programa ilişkin değerlendirmeleri son derece önemlidir. Koordinatörler, katılımcılarla birebir iletişimde bulunarak onların deneyimlerini yakından takip etme imkanına sahiptirler. Bu nedenle, koordinatörlerin geri bildirimleri programın başarısına ilişkin önemli çıkarımlar sunmaktadır.

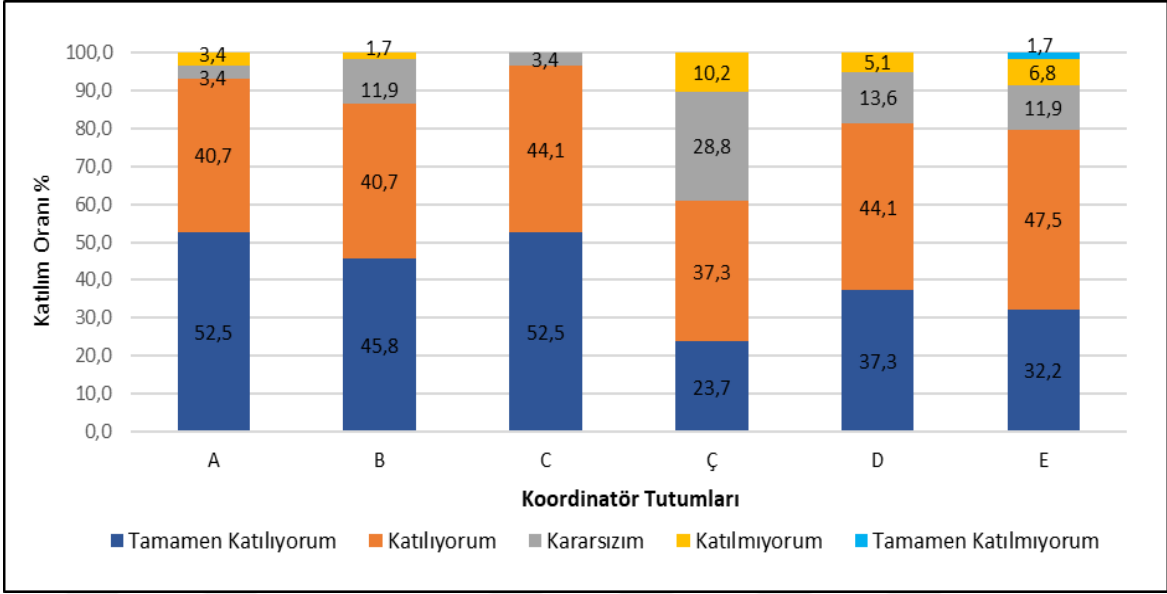
Koordinatörlerin büyük çoğunluğuna göre **“Program ülkeleri ve üniversiteler arasında bilgi paylaşımının (A), akademik araştırmalarda uluslararası iş birliğinin**

artırmasına (B) ve ülkelerin uluslararası düzeyde tanıtılmasına, kültürlerarası etkileşime, diplomatik ilişkilerde iş birliği ve dayanışmanın artırılmasına olanak sağlamaktadır” (C).

Koordinatörlere yöneltilen **“Yurt dışındaki üniversitelerin, Türk öğrencilerin akademik, sosyo-kültürel ve ekonomik uyumlarına yönelik algısı oldukça olumludur (Ç)”** görüşüne ise tamamen katıldığını/katıldığını bildirenlerin oranı %61’dir. Aynı zamanda koordinatörlerin %28,8’i bu konuda kararsız kalırken, %10,2’si bu yargıya katılmamaktadır. Benzer şekilde Mutlu’nun (2013) çalışmasında AB üniversitelerindeki Erasmus koordinatörlerinin, Türk öğrencilerin akademik, kültürel, sosyal, ekonomik ve dinsel uyumları konusunda olumlu bir algıya sahip olduğu, dil becerileri konusunda ise Türk öğrencilere yönelik olumsuz bir algının olduğu belirtilmiştir. Koordinatörlerle yapmış olduğumuz görüşmeler esnasında birçok Türk öğrencinin İngilizce konuşma, yazma, öğrenme becerileri konusunda sorun yaşadığı belirtilmiştir. Aynı zamanda yaşanan bu dil problemlerinin öğrencilerin üniversiteye ve akademik çalışmalara olan uyum sürecini zorlaştırdığına da değinilmiştir.

“Programa katılan kişiler, sonraki süreçte eğitimlerini yurt dışında devam ettirme ya da yurt dışına yerleşme eğilimi göstermektedir (D)” yargısına ise yüksek oranda (%81,4) katılım gösterilmiştir. Bu algıya olan katılım öğrencilerde %79,3, akademisyenlerde ise %37,9’dur. Koordinatörlerin programın uzun süreli göç sürecine olan katkısı noktasında öğrencilerle benzer yargılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Koordinatörlere yöneltilen **“Üniversitemizde Erasmus Programı'nın amaçlarına ve hedeflerine ulaşıldığına inanıyorum (E)”** görüşüne %80 civarında katılım gösterilmiştir. Buna kesinlikle katılmıyorum cevabını veren sadece bir koordinatör bulunmaktadır (Şekil 71).

Ayrıca, koordinatörlere yöneltilen **“Erasmus Programı, fırsat eşitliği sağlayan bir program mıdır?”** sorusu, 59 koordinatörün 57’si tarafından “Evet” şeklinde yanıtlanmıştır. Bu sonuçlar diğer anket (öğrenci ve akademisyen) sonuçlarıyla da benzerdir.



Şekil 71. Koordinatörlerin programa yönelik algı ve tutumları (%)

Sonuç olarak bakıldığında, Türkiye’de Erasmus süreci her üniversitenin kendine özgü bir vizyon ve misyonla yürüttüğü bir süreçtir ve daha çok bireysel çabalarla devam ettirilmektedir. Bu süreçte ikili anlaşmaların imzalanması, programa yönelik toplantıların düzenlenmesi, katılımcıların teşvik edilmesi, konuya yönelik güncel gelişmelerin takip edilmesi gibi birçok konu üniversitenin ilgili biriminde bulunan koordinatörün inisiyatifine bırakılmıştır. Ancak yapılan görüşmelerde bazı katılımcıların koordinatörlük görevini sadece idari bir görev olarak gördüğü ve bu nedenle sürece hâkim olamadığı görülmektedir. Aynı zamanda birçok katılımcının daha önce Erasmus Programı’na katılmadığı, görevli olduğu süre boyunca program kapsamında Türkiye’den farklı bir ülkede eğitim amacıyla bulunmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu bu durumun sürecin başarısını nasıl etkilediği konusu ise tartışmalıdır.

Elbette programın başarısı sadece koordinatörlerin niteliklerine bağlı değildir. Üniversitelerin uluslararasılaşma stratejileri, öğrenci ve akademisyen profili, bulunduğu şehir, çalışan sayısı gibi birçok faktörün programın başarısını etkilediği unutulmamalıdır. Koordinatörlere uygulanan anket sayısı örnekleme temsil edecek düzeyde olmadığı için yapılan bu yorumlar sadece ankete katılan katılımcılara yöneliktir. Yine de yapılan görüşmeler konuya ilişkin fikir sunması açısından son derece değerlidir.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Son yıllarda eğitimde küresel akışların hızlanması, uluslararası yükseköğretim sektörünün sürekli bir büyüme göstermesine ve önemli bir ekonomik kaynak haline gelmesine neden olmuştur. Bu gelişmeler ülkelerin ve üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerinde değişimlere yol açmıştır. Bu noktada Erasmus Programı da uluslararası eğitim hareketliliğinin artan önemi ve küreselleşme sürecinde ülkelerin uluslararasılaşma stratejilerinde etkili bir araç olarak önemini korumaktadır. Erasmus hareketliliği yıllar içinde artan talep ve katılımı büyümeyle devam ederken, bazı ülkeler bu hareketlilikte öne çıkarak bölgesel tanınırlıklarına göre daha fazla öğrenci veya personel çekmektedir. Bu durum, ülkelerin ve üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerinin ve rekabetçi tutumlarının önemine vurgu yapmaktadır.

Buradan hareketle bu tezde, Erasmus hareketliliğinin program ülkelerindeki mekânsal ve dönemsel (2004-2019) dağılım özelliklerinin analiz edilmesi ve hareketliliğin genel paterninin ortaya konulması üzerine odaklanılmış ve hareketlilikteki eşitsiz dağılımın belirleyici unsurları üzerinden konuya yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle hareketliliğin 15 yıllık periyotta (2004-2019) değişen kalıplarını makro bir perspektiften araştırmak, ağı yapısal ilişkilerini karakterize etmek ve ülkeler arasındaki hareketliliğin boyutunu ve yönünü belirlemek amacıyla *Sosyal Ağ Analizi* kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda, Erasmus hareketliliğinin kalıplarında bulunan hiyerarşik bir eşitsizliğin sonucu olarak geleneksel destinasyonların varlığı (İspanya, Almanya, İtalya, Fransa ve Birleşik Krallık) tespit edilmiştir. Fakat özellikle son yıllarda geleneksel varış noktalarının Erasmus ağındaki rolü ve toplam hareketlilikteki payı azalırken, yeni bölgesel merkezler (Polonya, Çekya) yükselişe geçmiş ve hareketliliğin yönü giderek çeşitlenmiştir. Ayrıca bu sonuçlar dünyadaki uluslararası öğrenci hareketliliği trendleriyle (Hou ve Du, 2020) de oldukça benzerdir. Yine analiz sonuçlarına göre Türkiye'nin, yıllar içinde Erasmus hareketliliğindeki konumu güçlenirken, hareketliliğin yönü de giderek çeşitlenmiştir. Bu durum Türkiye'nin küresel rekabet gücünü artırması açısından önemli bir gelişme olsa da genç nüfus oranının yüksek olduğu bir ülkede 2019 yılında sadece %0,4'lük bir öğrenci kitlesinin Erasmus'a katılması, Türkiye'nin programın potansiyelinden tam olarak yararlanmadığını göstermektedir. Türkiye'nin bu konuda tutarlı ve istikrarlı politikalar

izlediğini söylemek oldukça güçtür. YÖK, uluslararasılaşma ve kalite güvencesi konularını daha fazla gündemine alırken Erasmus konusunda daha serbest bir yaklaşım sergilemektedir. Nitekim Erasmus hareketliliğinin yıllara göre dağılımından anlaşılacağı gibi (Şekil 41-44) YÖK'ün ya da Ulusal Ajans'ın uluslararasılaşma politikalarındaki değişimlerinin, gelen/giden öğrenci veya personel sayılarında önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu durum Erasmus Programı'nın kurumların ve bireylerin inisiyatifine bırakıldığının ve daha çok bireysel motivasyonlarla yürütüldüğünün de bir göstergesidir.

Erasmus ağının genel yapısı incelendikten sonra, ülkelerin ağıdaki konumlarına göre diğer ülkelerle benzerliklerini ya da farklılıklarını belirleyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin ülkelerin hareketliliğe olan katılım düzeylerini ne kadar etkilediği sorusu önem kazanmaktadır. Buna göre ülkelerin programa katılımı ile ekonomik, eğitim-öğretim, uluslararasılaşma dinamikleri arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetini analiz etmek amacıyla *Spearman Korelasyon Analizi* kullanılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre ülkelerin GSYİH, yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayısı, akademisyen sayısı ve dünya üniversite sıralamasında ilk bine giren üniversite sayıları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla daha yüksek ekonomik kalkınma seviyesine, öğrenci/akademisyen sayısına ve kaliteli eğitim kaynaklarına sahip olan ülkelerin daha fazla öğrenci çektiği söylenebilir. Öğrenci hareketliliğinde öne çıkan ülkeler (Almanya, İspanya, İtalya, Fransa vb.) küresel bilginin üretildiği ve yayıldığı merkezlerdir. Bilimsel araştırmaların, teknolojik gelişmelerin ve eğitim programlarının yoğunlaştığı bu ülkeler, akademik çalışmaları ve profesyonel deneyimleri paylaşmak amacıyla öğrencilere birçok fırsat sunmaktadır. Personel hareketliliğinde ise bu faktörlerin etkisi daha düşüktür. Ülkelerin GSYİH, yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayısı, akademisyen sayısı ve dünya üniversite sıralamalarına göre ilk bine giren üniversite sayıları ile ve personel hareketliliği arasında orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, personel hareketliliğinin öğrenci hareketliliğinden farklı bir dinamik taşıdığını ve daha bireysel motivasyonlarla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak **“ülkeler arasında Erasmus hareketliliğinin mekânsal ve dönemsel dağılımı farklılık göstermektedir. Aynı zamanda hareketliliğin eşitsiz dağılımı ile ülkelerin nitelikleri arasında ilişki bulunmaktadır”** hipotezi öğrenci hareketliliği için doğrulanırken, akademisyen hareketliliği için kısmen doğrulanmıştır.

Erasmus hareketliliğinin program ülkeleri arasındaki zamansal, mekânsal dağılımı ve ilişkiselliği incelendikten sonra Türkiye'nin bu hareketlilikteki konumunu belirlemek amacıyla hareketliliğin ülke içinde mekânsal ve zamansal örüntüsü ortaya konulmuştur. Bu kapsamda öncelikle Ulusal Ajans'ın sağladığı 2004 ve 2020 hareketlilik verileri kullanılarak Türkiye'deki üniversiteler arasındaki Erasmus öğrenci ve personel sayılarının dağılımı farklı sıralamalarla karşılaştırılmıştır. Buna göre üniversitelerde hareketliliğin dağılımında belirgin farkların ve mekânsal eşitsizliklerin var olduğu tespit edilmiştir. Üniversiteler arasındaki bu eşitsizliğe sebep olan faktörlerin neler olduğu sorusu ise oldukça kritik önem taşımaktadır. Nitekim kaynakları yeni talepleri karşılamaya daha elverişli üniversiteler, değişime daha hızlı ayak uydururken, yeterli olmayanlar değişime ayak uyduramayıp diğerinin gerisinde kalmaktadır. Burada önemli olan nokta, üniversitelerin uluslararasılaşma taleplerini karşılamak için gerekli olan kaynaklara ne ölçüde sahip olduğudur. Bunun tespit edilebilmesi adına Türkiye'de Erasmus Programı'nda yer alan üniversitelerin programa katılımı ile 2020 yılında YÖK tarafından yayınlanan üniversitelerin uluslararasılaşma, eğitim ve öğretim, araştırma-geliştirme-proje ve yayın kriterleri arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemek amacıyla *Spearman Korelasyon Analizi* kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre üniversitelere verilen hibe miktarı, üniversitelerin doktoralı mezun öğrenci sayıları, uluslararası değişim programları kapsamında gelen/giden öğrenci sayıları ile öğrenci hareketliliğine katılım arasında *güçlü bir ilişki* bulunurken, SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI endeksli dergilerde yayımlanmış öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı arasında ise *zayıf düzey bir ilişki* bulunmaktadır. Söz konusu bu kriterler ile personel hareketliliğine katılım arasında ise düşük düzey bir ilişki bulunmaktadır. Bu analiz sonuçlarına göre öğrenci hareketliliği bağlamında **“Erasmus hareketliliğinin Türkiye'deki üniversiteler arasındaki mekânsal ve dönemsel dağılımı üniversitelerin sahip olduğu beşerî ve sosyal sermayelerine bağlı olarak farklılaşmaktadır”** hipotezi büyük oranda doğrulanırken, akademisyen hareketliliği için kısmen doğrulanmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, Erasmus her ne kadar tüm ülkeler için eşit amaç ve hedefler belirleyen bir program olsa da programa yönelik bakış açısı ve programın vurgulanan yönleri ülkelere göre değişmektedir. Programa yönelik ön yargılardan biri Erasmus'un daha çok sosyo-kültürel bir program olduğu düşüncesidir. Ancak, program ülkelere yönelik uygulanan korelasyon analizi sonuçları, Erasmus Programı'nın sadece

sosyo-kültürel bir program olmasının ötesinde, bilimsel kriterlere dayalı olarak tercih edilen akademik bir program olduğunu göstermektedir. Ülkedeki üniversitelerin niteliklerinin hareketliliğe olan katılımı arttırması, programın bilimsel yönüne olan ilginin bir göstergesidir. Türkiye'deki üniversitelere uygulanan korelasyon analizi sonuçlarında ise programın akademik etkisinin daha zayıf olduğu ve sosyo kültürel yönünün daha fazla ön plana çıktığı söylenebilir. Bu durum, Türkiye'deki üniversitelerin Erasmus Programı'na yönelik bakış açılarının ve programın hedeflerine olan odaklarının diğer Avrupa ülkelerinden farklı olduğunu göstermektedir. Avrupa ülkelerinde katılımcılar uluslararası hareketliliğin parçası olmak ve diğer Avrupa ülkeleriyle bütünleşmek amacıyla hareketliliğe katılırken, Türkiye gibi orta-alt gelir grubuna sahip ülkelerde katılımcıların Erasmus dışındaki uluslararasılaşma alternatiflerinin maliyeti ve yurt dışına çıkış prosedürleri uzun ve zahmetli olduğu için yakalamış oldukları fırsatı değerlendirmek amacıyla programa katıldıkları belirlenmiştir. Zaman içinde programa olan yaklaşım da değişmiştir. Başlangıçta, program AB'ye üyelik ve entegrasyon sürecine katkı sağlama motivasyonu ile başlatılmış ancak zamanla, programın motivasyonunda anlamlı bir farklılaşma olmuştur. İlk hedeflenen birliğe entegrasyon amacının yerine getirildiği söylemek zor olsa da program daha çok uluslararası kültürel anlayışı arttırmak, dil becerilerini geliştirmek ve öğrenciler arasında küresel ağlar oluşturmak gibi amaçlarla da değerlendirilmeye başlanmıştır. Özellikle son yıllarda programa katılan birçok öğrencinin geri dönmediği ve sığınma başvurusunda buldukları göz önünde bulundurulduğunda, Erasmus hareketliliğinin yaşam biçimi göçünün bir aracı kurumu olarak kullanıldığı da görülmektedir.

Bu tezde, Erasmus Programı'nı sadece ülkeler ve kurumlar açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin ve akademisyenlerin hareketlilik öncesi ve sonrası aşamalarına odaklanarak programa katılım motivasyonlarının ve beklentilerinin incelemesi hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda daha önce Erasmus hareketliliğini deneyimlemiş lisansüstü öğrencilere ve akademisyenlere uygulanan anketler, katılımcıların profillerine yönelik bazı özellikler sunmaktadır. Anket bulgularına göre, öğrenciler ağırlıklı olarak 18-29 yaş aralığında ve bekar iken, akademisyenler ise genellikle evli ve 30-39/40-49 yaş aralığındadır. Sosyo ekonomik özelliklerine bakıldığında, öğrencilerin aileleri daha çok ilköğretim mezunu ve orta-alt gelir grubundadır. Ayrıca akademisyenlerin ilk süreçten itibaren uluslararası eğitim hareketliliğinin bir parçası oldukları gözlemlenirken, öğrenciler için aynı durum geçerli değildir.

Bu noktada, bu tez uluslararası öğrenci ve Erasmus hareketliliği ile ilgili mevcut literatürde çizilen genel çerçeve ile benzerlik göstermemektedir. Daha önce konuya yönelik yapılan çalışmalarda yüksek sosyo-ekonomik geçmişten gelen (Çalışkan, 2017; Rodriguez Gonzales vd., 2011; Souto Otero 2008; Teichler, 2004; Teichler ve Jahr, 2001) öğrencilerin uluslararası hareketliliğe ya da Erasmus'a katılma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçların çıkmasında örneklem olarak seçilen ülkelerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu tez kapsamında ise ankete katılan öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğu orta-alt gelir grubuna sahiptir. Dolayısıyla gelişmiş ülkelerde sosyo ekonomik seviyesi yüksek kişilerin Erasmus Programı'na katılıyor olma sebebi gerçekten bir hareketliliğin parçası olmak istemeleridir. Sonuç olarak yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip kişiler için alternatif daha fazladır ve Erasmus dışında da yurt dışı deneyimi yaşayabilirler. Fakat Türkiye gibi orta-alt gelir grubuna sahip ülkelerde katılımcıların Erasmus dışında çok fazla bir alternatifleri olmadığı için yakalamış oldukları fırsatı değerlendirmek amacıyla programa katıldıkları görülmektedir. Konuya yönelik karşılaştırılabilir sonuçlar elde edebilmek için farklı sosyo-ekonomik gelişme düzeyindeki ülke ve gruplar üzerinde yapılmış daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

“Katılımcıların demografik, sosyo-ekonomik göstergeleri, eğitim durumları ve daha önceki yurt dışı deneyimleri Erasmus Programı'na olan katılımı oldukça belirleyicidir (H5)” ve “Erasmus Programı sebebiyle yurt dışında eğitim alma fırsatı yakalamış katılımcılar, eğitimlerini yurt dışında devam ettirme ya da eğitim sonrasında yurtdışına yerleşme eğilimi göstermektedir (H6)” hipotezleri, ankete katılan öğrencilerin ve akademisyenlerin tanımlayıcı özellikleri ile programa katılma sebepleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla MCA ile test edilmiştir. Bu analiz sonuçları, Erasmus'a katılım açısından *cinsiyetler* arasında büyük bir fark olmadığını göstermekle birlikte programın, kadın öğrenciler için erkeklere göre daha büyük bir fırsat eşitliği yarattığı görülmektedir. Nitekim kadın öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmadan önce yurtdışına çıkmadıkları fakat erkek öğrencilerin programdan önce de eğitim, seyahat vb. amaçlarla yurtdışına çıktıkları ve programdan birden fazla kez yararlandığı tespit edilmiştir. Erasmus Programı'nın kurumsal bir yapı olması, belli kural ve sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştiriliyor olması katılımcılara daha güvenli bir deneyim sunmaktadır bu sebeple programın kadınların uluslararası hareketliliğini daha çok teşvik ettiği söylenebilir.

Yine analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin ailelerinin *sosyo-ekonomik durumu ve eğitim düzeyi* Erasmus Programı'na katılmalarında ya da yurt dışına yerleşme düşüncelerinde etkili olmaktadır. Program sonrasında *yurt dışına yerleşen* öğrencilerin ailelerinin çoğu yüksek eğitimliken, *yurt dışına yerleşmeyi düşünen* öğrencilerin aileleri ise çoğunlukla düşük eğitimli ve düşük-orta gelirlidir. Dolayısıyla bu ailelerin çocukları, yurt dışına yerleşmenin getireceği maddi zorluklar ve uyum sorunları nedeniyle bu karara daha temkinli yaklaşmaktadır. Sonuç olarak ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının yurt dışı eğitim programlarına katılma konusunda belirleyici olduğu söylenebilir (Lee, 2014; Lörz vd., 2016; Schnepf ve Colagrossi, 2020). Ailelerin aylık gelirleri, Erasmus'a katılma sebepleri üzerinde de etkili olan bir diğer faktördür. Orta-alt gelir grubuna sahip öğrenciler, akademik kariyer sürecine katkı sağlamak ve farklı ülkeleri keşfetmek amacıyla programa daha çok ilgi göstermektedir. Düşük aylık gelire sahip öğrencilerin ise programa katılımında en etkili olan faktör yurt dışı deneyimi kazanmaktır. Bu durum gidilen ülke tercihlerinde de kendini göstermektedir. Düşük gelire sahip öğrenciler Kuzey ve Güney Avrupa ülkelerini daha az tercih ederken, orta gelire sahip öğrenciler ise yaşam maliyetleri daha düşük olduğu için Doğu Avrupa ülkelerini tercih etmektedirler. Analiz sonuçları, güncel öğrenci hareketlilik verileriyle de benzerdir. 2019 yılında Türkiye'nin en fazla öğrenci gönderdiği ülkelerin başında yaşam maliyetlerinin nispeten daha düşük olduğu Polonya ve Almanya gelmektedir.

Analizin en çarpıcı sonuçlarından biri, öğrencilerin hareketlilik eğilimlerinin ya da yurt dışına yerleşme kararlarının kümülatif bir süreç olduğudur. Bu bağlamda, programın, daha önce yurt dışına çıkmış ve programdan birden fazla kez yararlanmış kişilerin tekrar bir hareketliliğe katılmasını ya da yurt dışına yerleşme eğilimlerini etkilediği görülmektedir. Bu bulgular, Erasmus Programı'nın tek seferlik bir hareketlilikten ziyade, bireylerin geleceğini şekillendirebilecek bir dizi karmaşık motivasyon ve özlemle ele alınarak göç olgusunun bir parçası olduğunu desteklemektedir (Çalışkan, 2017; Findlay vd., 2011; Robertson, 2011; Rodriguez Gonzalez vd., 2011; Wolfeil, 2009). Aynı zamanda doğum ve ikamet yeri farklı olan katılımcıların genellikle yurt dışında eğitim fırsatı arama ve daha sonra kalıcı bir şekilde yerleşme ya da yerleşmeyi düşünme eğiliminde oldukları da tespit edilmiştir. Bu durum, aşamalı bir göç süreci olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte, doğum yeri ve ikamet yeri aynı olan katılımcıların yurt dışına yerleşme eğilimleri ise daha düşüktür. Bu sonuç insanların doğdukları ve büyüdüğü yerlere olan bağlılıklarının, yurt dışına yerleşme

kararlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, programın sadece kısa vadeli bir öğrenim deneyimi sağlamakla kalmayıp, uzun vadeli bireysel ve toplumsal etkilerinin de dikkate alınması önemlidir.

Akademisyen anketlerinin MCA sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların unvanının ve yaşının programa katılma motivasyonlarını etkilediği tespit edilmiştir. Akademik kariyerlerinin ilk aşamasında akademisyenler daha çok yurt dışı deneyimi kazanmak, AB üyesi ülkeleri görmek ve akademik ilişkileri güçlendirmek amacıyla programa katılmaktadır. Yaş ortalaması yüksek olan akademisyenler ise Türkiye'yi farklı bir ülkede tanıtmak/temsil etmek ya da ortak projeler geliştirmek amacıyla programa katılırken, yurt dışına yerleşmeyi düşünmemektedir. Aynı zamanda akademisyenler program kapsamında gittikleri ülkeleri tercih ederken belli motivasyonlara göre hareket etmektedir. Buna göre coğrafi yakınlık, tanıdıkların tavsiyeleri ve kültürel bağlar gibi faktörler, özellikle Güney (Yunanistan, M. Makedonya vb.) ve Doğu Avrupa ülkelerine (Polonya, Romanya) gitmek isteyen akademisyenler için önemli motivasyon kaynağı iken, Kuzey Avrupa ülkelerini tercih eden akademisyenler, genellikle ülkeyi görmek ve görmek amacıyla tercih etmektedir.

Analiz sonuçları, yurt dışına gitme eğiliminin akademisyenler içinde kümülatif bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, daha önce yurt dışında deneyim yaşamış akademisyenlerin ve özellikle de programdan birden fazla yararlanmış olanların, sonrasında da hareketliliklerini sürdürme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar öğrenci hareketliliği ile benzer olsa da yurt dışına yerleşme eğilimi öğrenci hareketliliğinde daha yüksektir. Akademisyenlerin iş hayatında aktif olarak yer alıyor olmaları ve çoğunun evli olması bu durumun nedenleri arasındadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde **H5** hem öğrenci hem akademisyenler için doğrulanırken, **H6** hipotezi öğrenciler için doğrulanmış fakat akademisyenler için ise çok düşük ilişki çıktığı için tam olarak doğrulandığı ifade edilememektedir.

Tez kapsamında anket uygulanan gruptan biri de Erasmus kurum koordinatörleridir. Erasmus birimleri, üniversitelerin sosyal sermaye kaynakları olarak değerlendirilen ve programın etkin bir şekilde yürütülmesi ve sürekliliğinin sağlanması açısından büyük önem taşıyan birimlerdir. Bu nedenle, anketin bir parçası olarak Erasmus birimlerinde görev yapan personelin profili ve programa yönelik görüşleri de incelenmiştir.

Koordinatör anketi sonuçlarına göre, AB Erasmus öğrencileri Türkiye'yi daha çok coğrafi ve kültürel özellikleri nedeniyle tercih ederken, İngilizce derslerin yetersizliği ve akademisyenlerin yabancı dil seviyelerinin düşük olması bu öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmemelerindeki önemli etkenlerdir. Son yıllarda Türkiye'de yaşanan terör saldırıları ve siyasi istikrarsızlık gibi faktörler, Türkiye'nin güvenli bir ülke olmadığı algısını artırmıştır. Bu algı, özellikle yabancı öğrencilerin Türkiye'ye gelme konusunda endişe duymalarına neden olmaktadır. Bu endişeler, Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası platformlarda yeterince tanıtılmamasına ve uluslararası eğitim hareketliliğinde olumsuz bir imaj çizilmesine yol açmıştır. Aynı zamanda yapılan görüşmelerde, dil probleminin öğrencilerin programa katılımında önemli bir engel olduğu tespit edilmiştir. Lanzendorf ve Kehm'in (2010) çalışması da bu tespiti desteklemektedir. Dinçer vd. (2017)'e göre yeterli kapasiteye sahip olmayan üniversitelerde dil sorunu daha önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla nitelikli üniversitelerde eğitim alan öğrenciler uluslararası hareketliliğe katılma noktasında daha fazla erişim şansına sahipken, daha az nitelikli üniversitelerde eğitim alan öğrenciler bu fırsatlardan daha az yararlanmaktadır. Erasmus Programı'nın, katılımcılara önemli bir fırsat eşitliği sağlasa da var olan eşitsizlikleri derinleştirdiği de gözlemlenmektedir.

Her ne kadar yapılan görüşmelerde dil sorunu başvuru sürecinde bazı öğrenciler için zorluk yaratsa da programın dil yeteneklerini geliştirme noktasında önemli katkı sağladığı öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Erasmus Programı, katılımcıların dil yeteneklerini geliştirmesinin yanında kültürel zenginleşme, Avrupa kimliğini güçlendirmek, kültürlerarası farkındalık, akademik bakış açısı geliştirmek gibi beşerî sermayelerine de önemli katkılar sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğrenciler açısından Erasmus'a katılmanın kariyer beklentilerini geliştirme ve iş hayatında yer alma noktasında da katkı sağladığı görülmektedir. Anket sonuçları, Erasmus Programı'na katılanların çoğunluğunun nitelikli işlerde çalıştığını ortaya koymuştur. Program aynı zamanda katılımcıların kişilik özelliklerinde de değişimlere yol açmıştır. Yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler kendini dünya vatandaşı olarak tanımlarken, programa katılmanın onları daha cesaretli ve özgür hissettirdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar mevcut literatürle (Ballatore ve Ferede, 2013; Önder ve Balcı, 2010; Papatsiba, 2005) uyumlu olup, öğrencilerin Erasmus Programı'yla kazandıkları ve geliştirdikleri becerilerinin yeni bir hareketliliğe ya da göçe katılma noktasında onları cesaretlendirdiği görülmektedir.

Tez kapsamında elde edilen tüm sonuçlar Türkiye'nin Erasmus hareketliliğindeki konumunu ve önemini belirlemede oldukça önemlidir. Aynı zamanda konuya yönelik tartışmalar için gerekli alt yapıyı oluşturmaktadır. Türkiye gibi AB üyesi olmayan ancak uluslararasılaşma hedefi olan bir ülke için, program uluslararası hareketliliğe katılımın daha erişilebilir hale gelmesinde önemli bir araçtır. Aynı zamanda ülkede Erasmus Programı kadar kapsamlı ve avantajlı alternatif bir programın olmaması Erasmus'u daha da öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla her ne kadar AB'den uzaklaşsa da Türkiye'nin Erasmus Programı'ndan kopmaması gerektiği vurgulanmalıdır.

Sonuç olarak, Erasmus Programı, Türkiye örneğinde, kendi bağlamını ve uygulamalarını oluşturmuştur. Fakat Türkiye'nin hareketlilikteki mevcut potansiyelini değerlendirebilmesi ve konumunu güçlendirebilmesi YÖK'ün, Ulusal Ajans'ın ve üniversitelerin uluslararasılaşma konusunda belirleyeceği politikalar doğrultusunda uygulayacağı gerçekleştirilebilir, dinamik ve sürdürülebilir stratejilere ve çalışmalara bağlıdır. Bu sebeple Ulusal Ajans ve üniversiteler uluslararası standartlara uyumlu hale getirilmeli, AB ve AB dışından gelen öğrencilerin eğitim ve diğer beklentilerini karşılayabilecek nitelikteki üniversiteler seçilmeli, Erasmus koordinatörlerinin bireysel kararları yerine çatı anlaşmaları yapılabilmesi için uygunluk analizleri yapılmalı ve üniversitelerin yabancı dil bilen akademisyen sayıları, yayın sayıları, yabancı dilde sunulan dersler, akademik ve araştırma faaliyetleri için uygun çalışma ortamları ve çevresel olanakları tespit edilerek tanıtım raporları hazırlanmalıdır. Türkiye'deki öğrencilerin yabancı dil öğrenimi için desteklenmesi ve bu konuda kaynak sağlanması da önemlidir. Bu çerçevede, dil kursları, dil eğitim bursları ve diğer destek programları geliştirilmelidir.

Ayrıca, Ulusal Ajans, YÖK, üniversitelerin Erasmus ofisleri ve diğer ilgili birimler, hareketlilikle ilgili veri bankalarının oluşturulması konusunda etkin çalışmalar yürütmelidir. Bu veri bankaları, verilerin depolanması için ortak kriterlerin belirlendiği ve verilerin zamansal ve niteliksel standartlara uygun olarak toplandığı bir yapı oluşturmalıdır. Bu şekilde geriye dönük kurumsal hafıza oluşturulabilir ve sağlıklı bir veri tabanı elde edilebilir. Kurumsal hafıza oluşturma çalışmaları, hareketlilikle ilgili istatistiklerin, öğrenci ve personel hareketliliği, program katılımcıları ve destekleyici bilgiler gibi verilerin toplanmasını ve paylaşılmasını kolaylaştıracaktır. Böylelikle üniversiteler, kurumlar ve

Türkiye'nin Erasmus'a katılımı uluslararası karşılaştırmalarda daha bütüncül bir şekilde analiz edilebilecek ve daha etkili politikalar ve stratejiler geliştirilebilecektir.

Erasmus Programı'nın ötesinde, dünyadaki güncel hareketlilik trendlerini takip etmek ve buna yönelik stratejiler geliştirmek son derece önemlidir. Türkiye'nin ve diğer ülkelerin karşılıklı etkileşimini artırmak için AB kuralları çerçevesinde ya da dışında yeni anlaşmalar imzalamak iyi fırsatlar sunabilir. Bu fırsatlar, Türkiye'nin uluslararası alanda prestijli bir konuma sahip olmasına ve katılımcıların kişisel ve akademik gelişimlerine destek olarak ülkenin kalkınmasına da katkı sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Altbach, P. G. (2004). "Globalisation and the university myths and realities in an unequal world". *Tertiary Education and Management*, 10(1). doi:10.1023/b:team.0000012239.55136.4b.
- Altbach, P. G. ve Teichler, U. (2001). "Internationalization and exchanges in a globalized university". *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25. doi:10.1177/102831530151002.
- Andersen, E. B. (1990). *The Statistical Analysis Of Categorical Data*. Springer-Verlag: New York. USA.
- Ankara Üniversitesi AB Eğitim Programları Koordinatörlüğü (2022). *Erasmus+ başvuru sistemi*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://app.erasmus.ankara.edu.tr/tr/euc-agreements/list>.
- Ansari, S. M., Fiss, P. C., ve Zajac, E. J. (2010). "Made to fit: How practices vary as they diffuse". *Academy of Management Review*, 35, 67-92.
- Arı, Y. ve Kaya, İ. (Ed.). (2014). *Coğrafya Araştırma Yöntemleri*. Coğrafyacılar Derneği: Balıkesir.
- Atasoy, E. (2010). *Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası*. Ezgi Kitabevi.
- Avrupa Komisyonu (2004). *Erasmus statistics from previous years*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/statistics-and-factsheets>.
- Avrupa Komisyonu (2020). *Erasmus+ programme- annual report 2019*. Erişim: 7 Haziran 2023, file:///C:/Users/ezgio/Downloads/erasmus+%20annual%20report%202019-NCAR20101ENN.pdf.
- Aybar, D. H. (2016). Erasmus Hareketlilik Programının Türk Kamu Üniversitelerinin Uluslararasılaşma Sürecine Etkisi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Antalya.

- Aydiner, A. (2006). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı, Ankara.
- Ballatore, M., ve Ferede, M. K. (2013). “The Erasmus Programme in France, Italy and the United Kingdom: student mobility as a signal of distinction and privilege”. *European Educational Research Journal*, 12(4), 525–533.
- Barnett, G. A. ve R. Y. L. Wu. (1995). “The international student exchange network: 1970 and 1989.” *Higher Education* 30 (4): 353–368. doi:10.1007/bf01383539.
- Baskan, G. A. (2001). “Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Bektaş, M., Öngen Bilir, B. ve Alan T. (2020). “Yabancı uyruklu öğrencilerdeki Türkiye imajı: Bursa Uludağ Üniversitesi örneği”. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6 (12), 103-133.
- Bilecen Süoğlu, B. (2012). “Trends in student mobility from Turkey to Germany” *Perceptions: Journal of International Affairs*, 17 (2), 61-84.
- Bircan, T. vd. (2020). Gaps in migration research/ review of migration theories and the quality and compatibility of migration data on the national and international level, gaps in migration research. *HumMingBird*. (4-103). Erişim: 7 Haziran 2023, file:///C:/Users/ezgio/Downloads/D2.1_EIND%20(3).pdf.
- Bolata, O. Y. (2018). Ülkeler Arası Göç Ağlarının Modellenmesi ve Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Breznik, K. ve Ragozini, G. (2015). “Exploring the Italian Erasmus agreements by a network analysis perspective”, *IEEE/ACM International Conference*, Ağustos, doi:10.1145/2808797.2808864.
- Bulgaristan Konsoloslugu (2023). *Bulgaristan'da üniversite eğitimi*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.bulgaristankonsoloslugu.com/bulgaristan-da-egitim/>.

- Bülbül, S. ve Köse, A. (2010). "Türkiye’de bölgelerarası iç göç hareketlerinin çok boyutlu ölçekleme yöntemi ile incelenmesi". *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 75-94.
- Canveren, Ö. ve Öztürk, Ç. (2018). “Avrupa Birliği genişleme politikalarında meşrulaştırma: merkezi ve Doğu Avrupa ülkeleri ile Batı balkanların karşılaştırmalı analizi”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 46-64.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (1998). “The Migratory Process And The Formation Of Ethnic Minorities” *İN: The Age Of Migration*. Palgrave: London, 19-47.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler Çağı, Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Castles S. ve Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World (4th edition)*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Charle, C. ve Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. İsmail Yerguz (çev.) Dost Kitabevi Yayınları: Ankara.
- Chen, T. M. ve G. A. Barnett. (2000). “Research on international student flows from a macro perspective: a network analysis of 1985, 1989 and 1995”. *Higher Education*, 39 (4), 435–453. doi:10.1023/a:1003961327009.
- Creswell J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2nd Edn)*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (3. Baskı)*. Pearson Education Inc: USA.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (çev.). Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Çalışkan, E. (2017). Erasmus Mobility in Turkey: Motivations and Expectations of Higher Education Students at Metu. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Bölümü, Ankara.
- Çetinsaya, G. (2013). *Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler: Gelişmeler*. SETA.

- Çevlikli Fandaj, E. (2017). Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Çerçevesinde Türkiye Ulusal Ajansı'nın Avrupa Birliği ile Entegrasyon Sürecine Olan Etkilerinin Değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Çırak Karadağ, S. (2022). "Erasmus+ öğrenci değişim programına katılım ve katılım isteğinin, bazı demografik özellikler ve kişilik özellikleri yönünden incelenmesi", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 321-339.
- Çikot Çelik, B. (2017). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ve Ulusal Ajanslar: Türkiye Ulusal Ajansı Üzerine Bir İnceleme. Uzmanlık Tezi, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- De Haas, H. (2014). *Migration Theory: Quo Vadis?*. International Migration Institute: Oxford. doi: 10.5281/zenodo.12681.
- De Haas, H. (2021). "A theory of migration: the aspirations-capabilities framework", *Comparative Migration Studies*, 9(1). doi: 10.1186/s40878-020-00210-4.
- Demirbaş, İ. F. (2010). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, Konya.
- Demirtaş, B. (2008). "Atatürk döneminde eğitim alanında gelişmeler", *Akademik Bakış Dergisi*, 1(2). 155-166.
- DeWaard, J., Kim, K. ve Raymer, J. (2009). *International Migration Systems: Evidence from Harmonized Flow Data*. CDE Working Paper No: 7, University of Wisconsin-Madison.
- De Wit, H. (2002). *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Publishers.
- Dinçer, Ç., Aslan, B. ve Bayraktar, A. (2017). "Ankara Üniversitesi Erasmus koordinatörlerinin Erasmus Programına ilişkin görüşleri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (2), 201-223.

- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi (Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bakış)*. Meteksan: Ankara.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye Üniversite Tarihi (5) Özerk Üniversite Dönemi 1946-1981*. Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Duman, T. (2001). “Avrupa Birliği eğitim programları, Sokrates Programı”, *Milli Eğitim Dergisi*, 149. Erişim: 17 Haziran 2023, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/duman.htm.
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal Components Analysis*, Sage Publication: Inc. California, USA, 96.
- Edmonds, W. ve Kennedy, T. (2017). *An Applied Guide to Research Designs (Second Ed.)*. SAGE Publications: Los Angeles.
- EF EPI (2021). *English proficiency index*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.ef.com.tr/epi/>.
- Ege Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü (2023). *Erasmus+ öğrenim hareketliliği kurumlararası anlaşmalar listesi*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://international.ege.edu.tr/tr-6928/mission&vision.html>.
- Erasmus Etki Çalışması (EIS) (2014). *Erasmus impact study regional analysis: main results in a nutshell*. Erişim: 7 Haziran 2023, https://www.ua.gov.tr/media/0btwld2/erasmus_impact_study_tr.pdf.
- Erdoğan, A. (Ed.) (2010). *66 Soruda Bologna Süreci: Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılanması*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Erol, B. (2005). “Ortaçağ Avrupası ve üniversiteler”, *Doğu-Batı*, 33, 81-97.
- Erzen, M. (2014). *Kamu Diplomasisi*. 1. Baskı, Derin Yayınları: İstanbul.
- Etikan, İ., Uysal, M., Sanisoğlu, Y. ve Dirican, B. (2000). “Uygunluk analizi ile kanser vakalarının çözümlenmesi”, *5. Ulusal Biyoistatistik Kongresi*, Eskişehir.
- Findlay, A. M., King, R., Smith, F. M., Geddes, A. ve Skeldon, R. (2011). “World class? an investigation of globalisation, difference and international student mobility” *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37 (1), 118–131. Erişim: 17

Haziran 2023, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-5661.2011.00454.x/pdf>.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design an Evaluate Research in Education*. (7th ed.). Mcgraw-Hill International Edition: New York.

Fritsch, M. ve Kaufffeld-Monz, M. (2010). "The impact of network structure on knowledge transfer: an application of social network analysis in the context of regional innovation networks", *Ann Reg Sci*, 44, 21-38.

Gençer, G. (2009). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları; Erasmus Programı ve Türkiye Yüksek Öğretiminde Programın Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Gençer, M. (2017). "Sosyal ağ analizi yöntemlerine bir bakış". *Yıldız Social Science Review*, 3 (2), 19-34.

Goldstein, S. B. ve Kim, R. I. (2006). "Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study". *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 507–521. 118–131. Erişim: 17 Haziran 2023, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.001>.

González, C. R., Mesanza, R. B., ve Mariel, P. (2011). "The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus Programme". *Higher Education*, 62(4), 413–430. 118–131. Erişim: 17 Haziran 2023, <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5>.

Gök, F. (1998). "Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim sistemi ve üniversiteler," *İktisat Dergisi*, 383: 75-80.

Göver, İ. H. ve Yavuzer, H. (2015). "Kayseri'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Kayseri, Türkiye ve İslam algısı". *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(2), 1025-1050.

Grigorova, B. ve Halıcı N. (2013, 11 Nisan). Kader Değil Şans- Bulgaristan'dan Göç, *DW*.

- Guilmoto, C. Z., ve Sandron, F. (2001). "The internal dynamics of migration networks in developing countries", *Population: An English Selection*, 135-164. doi:10.2307/3030278
- Gültay, B., Özözen Kahraman, S., İsmayıl, G. ve Çalışkan, V. (2018). "Uluslararası öğrencilerin göç potansiyelleri: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği". *IX Uluslararası STK Kongresi Sunumları*, 15-17 Kasım 2018.
- Günay, D. ve Kılıç, M. (2011). "Cumhuriyet Dönemi Türk yükseköğretiminde rektör seçimi ve atamaları", *Yükseköğretim Dergisi* 1(34), 34-44.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürsakal, N. (2009). *Sosyal Ağ Analizi*. Dora Basım Yayın.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye 'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Hou, C. ve Du, D. (2020). "The changing patterns of international student mobility: a network perspective". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48, 248-272, doi:10.1080/1369183X.2020.1797476.
- Huang, F. (2007). "Internationalization of higher education in the era of globalization: what have been its implications in China and Japon?" *Higher Education Management & Policy*, 19(1), 47-61.
- Huang, F. (2014). "The Internationalisation of the Academic Profession". In F. Huang, M. Finkelstein, ve M. Rostan (Eds.), *The internationalization of the Academy: Changes, realities and prospects* (pp. 1-21). Dordrecht: Springer Netherlands.
- İKV (İktisadi Kalkınma Vakfı) (2004). *Avrupa Birliği'nin Bilim, Araştırma ve Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Uyumu*, İKV Yayınları: İstanbul.
- İnce Beqo, G. (2019). "Migrazione tra il desiderio e la paura della casa: le esperienze delle donne göçmeni dalla Turchia in Italia", *Mondi Migranti*, doi: 10.3280/Mm2020-001010.
- James, C. (2021). "From Erasmus to Turing: what now for study mobility between the UK and the EU? Damage limitation and new opportunities". *Pécs Journal of*

International and European, Erişim: 7 Haziran 2023, Law.<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/pjiel2021&div=7&id=&pag>.

Johnson, R. B., ve Christensen, L. B. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım: Ankara.

Kalkınma Bakanlığı (2014). *Kalkınma Bakanlığı istihdam ve çalışma hayatı özel ihtisas komisyonu raporu. onuncu kalkınma planı (2014-2018)*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.sbb.gov.tr/ozel-ihstias-komisyonu-raporlari/#1543312172966-b62de4d7-b832>.

Karabayev, B. ve Tutkun, Ö. F. (2001). “Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına karşı taşıdıkları kalıp yargılar”, *Bilig Dergisi*, 18, 1-25.

Karapanca, D. (2020). Sosyal Ağ Analizi ile Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sayısal Yöntemler Anabilim Dalı, İstanbul.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Emek Kitapevi.

Karlı, İ. ve Özel, M. (2020). “Türkiye’nin uluslararası imajında yurttaş diplomasisinin rolü: Erasmus+ Değişim Programı özelinde Polonya örneği”. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 1-17.

Karlık, R. (2005). *Avrupa Birliği ve Türkiye*, 8. Baskı, Beta Yayınları: İstanbul.

Kasapoğlu, Ö. R. (2011). Erasmus Öğrenci ve Öğretim Elemanı Hareketliliğinin 2004-2009 Yılları Arasında Türk Yükseköğretim Sisteminde Yayılımı. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.

Kavili Arap, S. (2007). Türkiye’de Üniversitelere İlişkin Politikalar ve Üniversitelerin Kuruluş Yer Seçimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Malatya.

- Knight, J., ve De Wit, H. (1995). "Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives". In H. de Wit (Ed.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (pp. 5–32), EAIE: Amsterdam.
- Koçak, M. ve Çobanoğulları, F. (2017). "Dünyada ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Danimarka örneği". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1): 1-12.
- Kondakci, Y., Bedenlier, S. ve Zawacki-Richter, O. (2018). "Social network analysis of international student mobility: uncovering the rise of regional hubs." *Higher Education*, 75 (3): 517–535. doi:10.1007/s10734-017-0154-9.
- Kosmaczewska, J. (2015). Academic attractiveness of a host country to Erasmus exchange students. the case of Poland. Erişim: 7 Haziran 2023, https://www.academia.edu/13012555/ACADEMIC_ATTRACTIVENESS_OF_A_HOST_COUNTRY_TO_ERASMUS_EXCHANGE_STUDENTS_THE_CASE_OF_POLAND.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz*. SETA: Ankara.
- Lanzendorf, U. ve Kehm, B. M. (2010). "Student and faculty transnational mobility in higher education". In *International Encyclopedia of Education* (pp. 559–565). 118–131. Erişim: 17 Haziran 2023, <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00850-2>.
- Lee, K. C. (2014). "Tips for international students' success and adjustment" *International Student Experience Journal*, 2 (1).
- Lörz, M., Netz, N. ve Quast, H. (2016). "Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad?", *SpringerLink*, 72, 153-174.
- Mahamat, H. F. (2022). Fransa ve Türkiye’deki Çadlı Öğrencilerin Uyum Süreçlerinin Karşılaştırması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Sosyoloji Bilim Dalı, İstanbul.

- Marmara Üniversitesi Uluslararası İlişkiler ve Akademik İşbirliği Ofisi (2023). *Erasmus+ Programı kapsamında güncel ikili anlaşmalar*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://uluslararasi.marmara.edu.tr/ikili-anlasmalar/ikili-anlasma-listesi>.
- Mendeş, M. ve Yiğit, S. (2018). “An alternative approach for multiple comparison problems when there are a large number of groups: Anom”, *The Journal of Animal & Plant Sciences*, 28(4), 1074-1079.
- Meszaros, A. (2011). *The motivation to study abroad What motivates students to apply for Erasmus grant?*. Hungary: Technical University of Cartagena.
- Meyer, J. W. ve Rowan, B. (1977). “Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony”. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Mızıkacı, F. (2010). “Türkiye’deki vakıf üniversitelerinde kurumsal benzeşme ve farklılaşma”. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 140-151.
- Millî Eğitim Bakanlığı'ndan 'Erasmus+ ile yurtdışına gidenler geri dönmüyor' uyarısı. (2022, 31 Ağustos). *Euronews* <https://tr.euronews.com/2022/08/31/milli-egitim-bakanligindan-erasmus-ile-yurtdisina-gidenler-geri-donmuyor-uyarisi>.
- Minitab (2019). *Understanding analysis of means*, Erişim: 7 Haziran 2023, <https://support.minitab.com/en-us/minitab/21/help-and-how-to/statistical-modeling/anova/supporting-topics/basics/understanding-analysis-of-means/>.
- Morrill, C. ve Mckee, C. (1993). “Institutional Isomorphism and informal social control: evidence from a community mediation center”, *Social Problems*, 40, (4), 445-463.
- Mutlu, S. (2013). “Erasmus koordinatörlerinin Türk üniversitelerinin Erasmus öğrenci değişim programına katılımı ve Türk Erasmus öğrencileri algısı”. *E-International Journal Of Educational Research*, 4 (3), 95-127.
- Naing L., Winn T. ve Rusli B.N. (2006). “Practical issues in calculating the sample size for prevalence studies”. *Archives of Orofacial Sciences*, 1, 9-14.
- Namal, Y. (2012). “Türkiye’de 1933–1950 yılları arasında yükseköğretime yabancı bilim adamlarının katkıları”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 14-19.
- Ortaylı, İ. (2001). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İletişim Yayınları, İstanbul.

- Önder, R. A. ve Balcı, A. (2010). “Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının 2007 yılında programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkileri”. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9 (2), 93-116
- Özden, S. ve Mendeş, M. (2005). “The usage of multiple correspondence analysis in rural migration analysis”. *New Medit*, 4(4): 36.
- Özen, Ş. (2007). *Yeni kurumsalcı kuram: örgütleri çözümlemede yeni ufuklar yeni sorunlar*, 118–131. Erişim: 24 Haziran 2023, https://www.academia.edu/18566426/Yeni_Kurumsal_Kuram_%C3%96rg%C3%Bctleri_%C3%87%C3%B6z%C3%BCmlemede_Yeni_Ufuklar_Ve_Yeni_Sorunlar.
- Özey, E., ve Özözen Kahraman, S. (2022). “Brexit sürecinin eğitim hareketliliğine etkileri: Erasmus’tan Turing’e yeni fırsatlar ve tehditler”. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Türkiye’nin Göç Siyaseti Özel Sayısı*, 21(Özel Sayı), 183-210. doi:10.46928/iticusbe.1105435.
- Öztunalı, Ö. (2001). *Üniversiteler Tarihi ve Vakıf Üniversiteleri*. İstanbul Kültür Üniversitesi: İstanbul.
- Öztürk, G. G. (2017). Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliği Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebepleri. Uzmanlık Tezi, Avrupa Birliği Bakanlığı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Papatsiba, V. (2005). “Student mobility in europe: an academic, cultural and mental journey? some conceptual reflections and empirical findings”. *International Perspectives on Higher Education Research*, 3(5), 29–65.
- Parey, M., ve Waldinger, F. (2008). *Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS*. Bonn, IZA: Germany.
- Perkins, R. ve Neumayer, E. (2014). “Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students”, *Geographical Journal*, 180 (3), 246-259.
- Purkis, S. ve Güngör, F. (2015). “İtalya, Milano’da yaşayan Türkiyelilerin göçmenlik deneyimleri”. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 53, 1-29.

- QS World University Rankings (2022). *Best student cities*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.topuniversities.com/universityrankings/world-university-rankings/2022>.
- Quijano, A. (2007). "Coloniality and modernity/rationality", *Cultural Studies*, 21:2-3, 168-178.
- Reed, D. (2004). "Universities and the promotion of corporate responsibility: reinterpreting the liberal arts tradition", *Journal of Academic Ethics*, 2, (1), 3-41.
- Robertson, S., Hoare, L. ve Harwood, A. (2011). "Returnees, student-migrants and second chance learners: case studies of positional and transformative outcomes of Australian international education", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41 (5), 685-698.
- Rodriguez, F. J. ve Jimenez, J. M. (2015). "The role of tourist destination in international students' choice of academic center: the case of erasmus programme in the Canary Islands", *Pasos. Revista de Turismoy Patrimonio Cultural*, 13(1):175-189.
- Rodriguez Gonzalez, C., Bustillo Mesanza, R. ve Mariel, P. (2011) "The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme". *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 62 (4), 413-430.
- Rohen, S. S. ve Shenkar, O. (1985). "Clustering countries on attitudinal dimensions: a review and synthesis", *The Academy of Management Review*, 10(3):435-454.
- Sassen, S. (1996). *Losing Control?: Sovereignty in an Age of Globalization*, Columbia University Press: New York.
- Schnepf, S. V., ve Colagrossi, M. (2020). "Is unequal uptake of Erasmus mobility really only due to students' choices? The role of selection into universities and fields of study". *Journal of European Social Policy*, 30(4), 436-451.
- Scott, R.W. (2001). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Seggie, F. N., ve Bayyurt, Y. (Der.) (2015). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık: Ankara.

- Sert, F., Tüzüntürk, S. ve Gürsakal, N. (2014). “NodeXL ile sosyal ağ analizi: #akademikzam örneği”, 15. *Uluslararası Ekonometri, Yöneylem Araştırmaları ve İstatistik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Isparta.
- Sert Şenol, D. (2012). “Uluslararası Göç Yazınında Bütünleyici Bir Kurama Doğru”, içinde Gülfer Ihlamur Öner, Aslı Şirin Öner (Der.), *Küreselleşme Çağında Göç*. İletişim Yayıncılık: İstanbul.
- Shields, R. 2013. “Globalization and international student mobility: a network analysis.” *Comparative Education Review*, 57 (4): 609–636. doi:10.1086/671752.
- Shiker, M. A. K. (2012). "Multivariate statistical analysis". *British Journal of Science*, 6 (1), 55-66.
- Shuttleworth, M. (2008). *Case Study Research Design*. <https://explorable.com/case-study-research-design>.
- Sin, C., Tavares, O. ve Neave, G. (2016). “Student mobility in Portugal: grappling with adversity”, *Journal of Studies in International Education*, 21(2).
- Sirkeci, İ. ve Göktuna Yaylacı, F. (2019). “Küresel Hareketlilik Çağında Göç Kuramları ve Temel Kavramlar”. Filiz Göktuna Yaylacı (Der.) içinde, *Kuramsal ve Uygulama Boyutları ile Türkiye’de Sığınmacı, Mülteci ve Göçmenlerle Sosyal Hizmetler* (15-39), Transnational Press London: Londra.
- Sirkeci, İ. ve Yüceşahin, M. M. (2014). “Editörden: Türkiye’de göç çalışmaları”, *Göç Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Souto Otero, M. (2008). “The socio-economic background of Erasmus students: a trend towards wider inclusion?” *International Review of Education*, 54(2):135-154.
- Souto Otero, M. ve McCoshan, A. (2006). *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students. Final report to the European Commission*. European Commission.
- Statista (2022). *Countries & regions*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.statista.com/studies-and-reports/countries-and-regions>.

- Suner, A. ve Çelikooğlu, C. C. (2008). “Uygunluk analizinin benzer çok değişkenli analiz yöntemleri ile karşılaştırılması”. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 1(1), 9-15.
- Şenatalar, B. (1993). “Yükseköğretimde 12 Eylül düzeni sürüyor,” *İktisat Dergisi*, 342:47-50.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve Örnekleme Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson: Boston.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (2022). *Türkiye-Polonya ilişkileri*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.mfa.gov.tr/-turkiye-polonya-iliskileri.tr.mfa>.
- T.C. Oslo Büyükelçiliği (2023). *Norveç'te yükseköğretim sistemi ve yükseköğrenim imkanları*. Erişim: 7 Haziran 2023, <http://oslo.be.mfa.gov.tr/Missionhttp://oslo.be.mfa.gov.tr/Mission>.
- Teichler, U. (2004). “Does higher education matter? lessons from a comparative graduate survey”, *European Journal of Education*, 42 (1), 11-34.
- Teichler, U. (2004). “Temporary study abroad: the life of ERASMUS students”. *European Journal of Education*, 39(4), 395–408. 118–131. Erişim: 19 Haziran 2023, <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00193.x>.
- Teichler, U. ve Jahr, V. (2001). “Mobility during the Course of study and after graduation”, *European Journal of Education*, 36 (4).
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim Üzerine Düşünmek*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları: Ankara.
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel Bağlamı İçinde Türkiye’de Yükseköğretim ve YÖK’ün Tarihi*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları: Ankara.
- Tekin, M. K. (2022). “Dünyada ve Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliğinin mekânsal perspektiften incelenmesi”. *Ege Coğrafya Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Times Higher Education (2022). *World University Rankings*, Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.timeshighereducation.com/world-university->

rankings/2022/worldranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/st
ats

- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. İmge Kitabevi, Ankara.
- Toma, S. ve Cstagnone, E. (2015). “What drives onward mobility within Europe?: the case of senegalese migration between France, Italy and Spain”. *Population*, 70 (1), 65-94.
- Tomasi, S., Paviotti, G. ve Cavicchi, A. (2020). “Educational tourism and local development: the role of universities”. *Sustainability*, 12(17). doi:10.3390/su12176766
- Toprak, M. A. (2017). Kütahya Kentinin Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Gelişiminde Dumlupınar Üniversitesinin Etkileri. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı Beşerî ve İktisadi Coğrafya Bilim Dalı, İzmir.
- Toprak, M. A. (2018). “Anadolu kentlerinin ekonomik ve politik alanında yeni bir aktör: vakıf üniversiteleri”, *Mülkiye Dergisi*, 42 (3), 347-370.
- Tunalı, V. (2016). *Sosyal Ağ Analizine Giriş*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- TÜİK. (2020). *Uluslararası göç istatistikleri*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-Istatistikleri-2021-45814>.
- Türk, F. ve Çınar, S. (2013). “Türkiye ile Almanya arasındaki bilimsel ilişkiler: Türk-Alman üniversiteleri”. *Gazi Akademik Bakış*, 7(13), 45-65.
- Türkiye Bursları Yönetmeliği. (2014). *Mevzuat*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/hakkimizda/mevzuat>.
- Ulusal Ajans (2003). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları dairesi başkanlığı genel eğitim programı, Socrates*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.ua.gov.tr/media/we0joa1f/socrates-bros-u-r-2003.pdf>.
- Ulusal Ajans (2003). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları dairesi, Leonardo da Vinci*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.ua.gov.tr/media/jwlawouk/leonardo-da-vinci-bros-u-ru-2004.pdf>.

- Ulusal Ajans (2006). *2004 / 2005 Socrates/Erasmus programı değişim istatistikleri*. Erişim: 7 Haziran 2023, https://www.ua.gov.tr/media/4i2dv3el/43_erasmus-2004-2005-istatistik_kitabi-min.pdf.
- Ulusal Ajans (2020). *2020 dönemi KA103 yükseköğretim kurumları hibe dağıtım sonuçları*. Erişim: 7 Haziran 2023, https://www.ua.gov.tr/haber-ve-duyurular/2020_yuksekogretim_ka103_hibe_dagitimi/
- Ulusal Ajans (2023). *Erasmus+ nedir?*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/erasmus-nedir/>.
- UNESCO (2022). *Uluslararası Öğrencilere İlişkin Veriler*. Erişim: 7 Haziran 2023, <http://data.uis.unesco.org/#>.
- Ünal, M. ve Özdemir, M. Ç. (2013). “Avrupa Birliği öğrenci öğrenim hareketliliği programının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/2,153-182.
- Ünsal, H. (2008). “Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyeliği sürecinde Türk Ulusal Ajansı”. *Sosyoekonomi*, 1, 28-48.
- Veggeland, N. (2007). *Path of Public Innovation in the Global Age. Lessons from Scandinavia*. Publisher: Edward Elgar.
- Verwiebe, R., Wiesböck, L., ve Teitzer, R. (2014). “New forms of intra-European migration, labour market dynamics and social inequality in Europe”. *Migration Letters*, 11(2).
- Vural Yılmaz, D. (2016). “Türkiye’deki devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma süreci: stratejik planlar üzerinden bir değerlendirme”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1191-1212.
- Wallerstein, I. (2014). *Dünya Sistemleri Analizi: Bir Giriş* (3. Baskı). N. E. Ender Abadoğlu (çev.) Bgst Yayınları: İstanbul.
- Wolfeil, N. (2009). *Student mobility from new to old member states in the European Union changing patterns after 1st of May 2004?*. CMR Working Papers Series (No. 42/100). www.migracje.uw.edu.pl/download/publikacja/617/.
- Yakar, M. ve Sert Eteman, F. (2017). “Türkiye’de iller arası göçlerin Nodex1 ile sosyal ağ analizi”, *Göç Dergisi*, 4 (11), 82-109.

- Yakupoğlu, M. (2014). Türkiye'nin Yükseköğretim Uluslararasıılaşma Stratejisi, Avustralya ile Karşılaştırılması. T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Yayan, M. (2003). "AB eğitim programları ve Türkiye'nin yararlanma kabiliyeti". *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Yeşiltaş, S. ve Erdem, T. (2021). "Vişegrad grubu üzerine bir analiz: oluşumu, işleyişi, etkileri ve sorunlar", *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2961- 2998.
- Yıldıran, C., Özkan, D., ve Büyükyılmaz, O. (2016). "Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi". *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 1(1), 20-34.
- Yıldırım, A. (1998). *Türk Üniversite Tarihi*. Öteki yayınevi.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin: Ankara.
- Yılmaz, D. V. (2014). Yükseköğretimde Uluslararasıılaşma: Türkiye'de Ulusal Siyasalar, Kurumsal Stratejiler ve Uygulamalar. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design And Methods*. 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks.
- YÖK (2014-2021). *Öğrenci istatistikleri*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- YÖK (2017). *Yükseköğretimde uluslararasıılaşma strateji belgesi*. Erişim: 7 Haziran 2023, https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasıilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf.
- YÖK (2020). *Üniversite izleme ve değerlendirme raporları*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.yok.gov.tr/universiteler/izleme-ve-degerlendirme-raporlari>.
- YÖK (2020). *Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasıılaşma*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasıilasma.pdf>.

YÖK (2022). *YÖK'ün uluslararası öğrencilere ve yabancı uyruklu öğretim elemanlarına ilişkin verileri*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

YÖK (2023). *Bologna süreci nedir?*. Erişim: 7 Haziran 2023, <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>.

Zeybek Kabakçı, G. ve Şimşek, B. (2015). “Kültürler arasında göçmen haller: “Erasmus maceram” dijital hikâyeleri” *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1): 153-185.

Zırh, B. C. (2008). “Erasmus Kuşağı ve Gurbet Hasreti”, *Birikim*, 143-150.

