

Uluslararasılaşmanın Görünmeyen Yüzü: Aynı Sınıfta Farklı Dünyaları Yaşamak

Tuğçe Kılıç¹

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, son elli yılda akademik söylemin en “masum” ve en az sorgulanan kavramlarından biri haline gelmiştir. Hareketlilik, çeşitlilik, küresel vatandaşlık ve kültürlerarası diyalog gibi olumlu çağrışımlarla sunulan bu kavram, çoğu zaman eşitsizlikleri gizleyen, güç ilişkilerini perdeleyen ve neoliberal üniversite rejimini normalleştiren bir ideolojik çerçeve işlevi görmektedir (Hazelkorn, 2013; Knight, 2013). Eleştirel pedagoji açısından sorun tam da burada başlar: Uluslararasılaşma, neyin küresel, kimin öğrenci, hangi bilginin değerli olduğu sorularını sormadan ilerleyen bir “iyi niyet anlatısı”na dönüşmüştür.

1960’lar ve 1970’lerde uluslararasılaşma, Soğuk Savaş bağlamında kültürlerarası anlayış, kalkınma yardımı ve ulusötesi akademik iş birliği idealleriyle birlikte düşünülmüş; bu dönemde yurtdışında eğitim, küresel barışın bir aracı olarak kabul edilmiştir (Altbach & Teichler, 2001). Ancak 1980’lerle birlikte bu idealist anlatı yerini giderek piyasa temelli ve rekabetçi bir anlayışa bırakmıştır (Altbach & Knight, 2007). Özellikle 1990’lardan itibaren eğitimin GATS (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) kapsamında ticari bir meta olarak tanımlanması, uluslararasılaşmanın küresel bir sektöre dönüşme sürecini tetiklemiştir. Bu dönüşümün en somut yansıması, 1990’larda yaklaşık 1,3 milyon olan uluslararası öğrenci sayısının günümüzde 6 milyonu aşan bir pazara evrilmesinde (UNESCO) ve üniversite sıralamalarının bu pazarda bir ‘meşruiyet ve tercih rehberi’ olarak konumlanmasında görülmektedir. Türkiye de bu küresel yarışın aktif bir aktörü haline gelmiş; 2002’de sadece 5 bin olan uluslararası öğrenci sayısı, 2025-2026 akademik yılı itibarıyla 340 bini aşarak Türkiye’yi uluslararası öğrenci sayısında Fransa’yı geride bırakan dünyada 6. ülke konumuna taşımıştır (YÖK, 2025). Bugün üniversiteler, kamusal sorumluluğu olan bilgi üretim alanlarından ziyade, YÖK’ün küresel eğitim pazarındaki payın artırılmasına ve Türkiye’nin bir ‘eğitim

¹ tugce.kilic@iuc.edu.tr

üssü' olarak markalaşmasına yönelik stratejik hedefleriyle paralel olarak, pazar payı ve kurumsal saygınlık için yarışan aktörler olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Knight'ın (2004) uluslararasılaşmayı araştırma, öğretim ve hizmet faaliyetlerine uluslararası faktörlerin entegrasyonu olarak tanımlayan yaklaşımı, uzun süre alanın baskın referansı olmuştur. Ancak bu tanım, uluslararasılaşmayı tarihsel, politik ve etik bağlamlarından kopararak teknik bir yönetim meselesine indirgemıştır. Bugün gelinen noktada, uluslararasılaşma kavramı neredeyse her şeyi kapsayan ama çok az şeyi açıklayan kapsayıcı bir terime dönüşmüş durumdadır (Knight, 2013). De Wit ve Hunter'ın (2014) da vurguladığı gibi, alan artık bir kırılma noktasındadır; fakat bu kırılma, çoğu zaman eleştirel bir yönelimden ziyade daha "etkili ölçme" arayışlarıyla geçiştirilmektedir.

Hareketlilik Fetişizmi ve Akademik Piyasa

Küresel yükseköğretim söyleminde uluslararasılaşma, büyük ölçüde öğrenci hareketliliği, sıralamalar, ortaklıklar ve ulusötesi programlar üzerinden tanımlanmakta (Knight, 2012; Larsen & Sperduti, 2019; De Wit, 2020); uluslararası öğrenci sayısı ve kampüslerin çokkültürlü görüntüsü kurumsal başarının temel göstergesi kabul edilmektedir (Buckner & Stein, 2019). Ancak 'daha fazla'nın otomatik olarak 'daha iyi' olduğu varsayımına dayanan bu yaklaşım (Li & Mahadi, 2024), kayıt verileri (register data) üzerinden yapılan güncel araştırmalarla kritik bir sınamaya tabi tutulmaktadır (Crăciun vd., 2020). Söz konusu veriler, hareketlilik programlarına katılımın yerel iş gücü piyasasına girişte her zaman pozitif bir katkı sunmadığını, aksine istatistiksel olarak negatif bir ilişki sergileyebildiğini ve yönetsel pozisyonlar için güçlü bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır (Crăciun vd., 2020). Metodolojik olarak kayıt verilerinin kullanımı kaynak verimliliği sağlasa da serbest çalışanların kapsanmaması, yurt dışı istihdam verilerinin eksikliği ve aile geçmişi gibi kritik değişkenlerin veri setinde yer almaması gibi sınırlılıklar, uluslararasılaşmanın gerçek çıktılarını ölçmedeki zorlukları teyit etmektedir (Crăciun vd., 2020). Sonuç olarak, uluslararası hareketlilik stratejilerinin sadece sayısal artışlar üzerinden değil, mezunların somut kariyer çıktıları ve metodolojik hassasiyetler gözetilerek yeniden değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Söz konusu değerlendirme zorunluluğuna rağmen baskın olan bu hareketlilik anlatısı, kimin hareket edebildiği, hangi koşullarda ve kimin yararına sorularını sistematik biçimde bastırır (Parutis & Howson, 2020). Uluslararasılaşma, bu haliyle küresel akademik piyasanın mantığını yeniden üretir: Üniversiteler rekabet eden markalara, öğrenciler ise müşteri olmaya indirgenir (Alpenidze, 2015; Engwall, 2016). Uluslararası öğrenciler, öğrenen özne olmaktan çok ekonomik kaynak, sıralama aracı ve ulusal rekabet stratejisinin parçası olarak konumlandırılır (Desierto & De Maio, 2020; Tarc, 2022). Eleştirel pedagoji açısından sorun, hareketliliğin kendisi değil; hareketliliğin eşitsiz coğrafyalar ve sömürgele miraslar üzerinden seçici biçimde dağıtılmasıdır. Hareketlilik, küresel

mükemmeliyetin sembolü haline gelirken, yerinde kalmak, beklemek ya da engellenmek durumları görmezden gelinir.

Apolitik Söylem, Politik Sonuçlar

Uluslararasılaşmanın en tehlikeli yönlerinden biri, apolitik bir teknik süreç gibi sunulmasıdır. Buckner ve Stein (2019), uluslararasılaşmanın önde gelen kurumsal aktörler tarafından etik ve sosyo-politik boyutlardan arındırılmış, teknokratik bir dille çerçevelendiğini göstermektedir. Bu söylemde üç temel eğilim öne çıkar.

İlk olarak, uluslararasılaşma doğası gereği olumlu ve kaçınılmaz bir süreç olarak sunulur. Piyasa temelli öncelikler, kurumların farklı tarihsel ve maddi koşullarını görünmez kılar; küresel eğitimde sorumluluk ve adalet tartışmaları önemini yitirir. (Stein vd., 2019). İkinci olarak, uluslararasılaşma ölçülebilir çıktılara indirgenir. Hareketlilik oranları, ortaklık sayıları ve personel istihdamı başarı göstergesi olarak sunulurken; bilgi çeşitliliği, epistemik adalet ve eşitlik gibi nitel süreçler sistematik biçimde dışarıda bırakılır (Mattos vd., 2018; Mushfiq, 2024). Üçüncüsü olarak ise güç, tarih ve eşitsizlikler silinir. Uluslararasılaşma, ideolojiden arındırılmış bir faaliyet gibi sunulurken sömürgecilik mirası, ırksallaştırma ve küresel bilgi hiyerarşileri konuşulmaz hale gelir (Madge vd., 2015). Bu apolitik dil, politik sonuçlar üretir; eşitsizlikler doğallaşır, sorumluluk bireylere yüklenir, kurumlar ise yapısal sorunlardan muaf tutulur.

Kuzey-Güney Ekseninde Küresel Eleştiriler

Latin Amerika bağlamında yapılan çalışmalar, uluslararasılaşmanın çoğu zaman Küresel Kuzey lehine işleyen bir düzeni yeniden ürettiğini göstermektedir. Brezilya'daki Science without Borders ve Şili'deki Becas Chile programları, rekabet iddialarına rağmen Kuzey merkezli kurumları güçlendirmiştir (Chiappa & Finardi, 2021). Benzer biçimde, Euro-Amerikan bakış açısının hâkim olduğu çerçevelerin ırksal adalet meselelerini sistematik biçimde dışladığı vurgulanmaktadır (Majee & Ress, 2020).

Kuzey'de yapılan eleştirel çalışmalar da bu tabloyu doğrular. Kanada üniversitelerinde uluslararasılaşma stratejilerinin Avrupa-merkezci bilgi sistemlerini yeniden ürettiği ve Doğu-Batı yönlü hareketliliği teşvik ettiği gösterilmiştir (Özyönüm, 2023). "İlerici" söylemler dahi, uluslararasılaşmanın kolonyal ve ekonomik hiyerarşilerini görünmez kılabilir (Leal vd., 2022). Öğrenci deneyimlerine odaklanan çalışmalar ise kapsayıcılık politikaları ile gündelik akademik gerçeklikler arasındaki derin uyumsuzluğu ortaya koymaktadır (Brito vd., 2025).

Neoliberal Yönetimsellik ve Üniversitenin Dönüşümü

Uluslararasılaşma, neoliberal yönetimsellik rejiminin yükseköğretimdeki en güçlü araçlarından biridir. OECD, Dünya Bankası ve benzeri aktörlerin yönlendirdiği bu rejimde eğitim; piyasa tarafından işletilen, insan sermayesi üreten ve küresel rekabete hizmet eden bir alan olarak yeniden tanımlanır (Deuel, 2021). Üniversitelerin uluslararası ağlara dahil olması, etik sorumluluklardan ziyade ekonomik değer ve görünürlük üzerinden meşrulaştırılır (Middlehurst, 2015; Zapp vd., 2021). Bu bağlamda uluslararasılaşma, evrensel bir “iyi” olarak sunulurken riskler, kırılğanlıklar ve eşitsiz bilgi dolaşimleri perde arkasında kalır. Eleştirel pedagoji açısından sorun, üniversitenin kamusal rolünün sessizce piyasa mantığına terk edilmesidir.

Uluslararası Öğrenciler: Homojenlik Yanılsaması

Uluslararası öğrenciler, uluslararasılaşma söyleminde çoğu zaman tekil ve nötr bir kategori olarak ele alınır. Oysa göç geçmişleri, sınıfsal konumları, cinsiyetleri, etnik kökenleri ve bakım sorumlulukları, deneyimlerini köklü biçimde farklılaştırır (King & Raghuram, 2012). Kesişimsel çalışmalar, uluslararasılaşmanın tabakalaşmış hareketlilik biçimleri yarattığını ve yoksul ülkelerden gelen öğrencilerin ciddi finansal ve vize engelleriyle karşılaştığını göstermektedir (Taylor & Scurry, 2011; Muñoz, 2022).

Uluslararası öğrencilerin “müşteri” olarak çerçeveselenmesi ise ruh sağlığı, yalnızlık ve ayrımcılık gibi insani meseleleri görünmez kılar (Fakunle, 2020). Türkiye bağlamında, özellikle Karabük Üniversitesi’nde uluslararası öğrenci sayısındaki kontrolsüz artışın ardından sosyal medyada patlak veren dijital linç ve öğrencilerin sağlık durumu üzerinden ırkçı bir dille damgalandığı dezenformasyon süreci, bu ‘insani görünmezliğin’ ne kadar yıkıcı sonuçlar doğurabileceğini ifşa etmiştir. Üniversitelerin uluslararasılaşmayı sadece sayısal bir büyüme ve ‘eğitim ihracatı’ başarısı olarak kurgulaması, öğrencilerin toplumsal entegrasyonu ve etik güvenliği gibi boyutların ihmal edilmesine yol açmıştır. Bu süreçte öğrencilerin akademik kimliklerinden sıyrılıp sadece ‘hastalık taşıyıcısı’ veya ‘tehdit unsuru’ olarak kurgulanması, pazar odaklı uluslararasılaşmanın yarattığı savunmasızlığı acı bir biçimde göstermiştir.

Bu vaka, öğrencilerin öğrenen öznelerden ziyade, kurumsal marka değerini yükselten birer “meta” veya “istatistik nesnesi” olarak görülmesinin yarattığı etik boşluğu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uluslararasılaşma, ideolojik olarak nötr değil; küresel piyasa eşitsizliklerine ve ırksal hiyerarşilere derinden gömülü bir süreçtir (Morley vd., 2018). Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarının hareketliliği sadece sayısal bir başarı hikâyesi üzerinden yönetmesi, öğrencileri kriz anlarında korumasız bırakmakta ve onları akademik piyasanın harcanabilir aktörlerine dönüştürmektedir.

Türkiye’de Uluslararasılaşma Yönelimi

Türkiye örneği, yükseköğretimin uluslararasılaşmasının neoliberal stratejik hedeflerle öğrencilerin kesişimsel ve gündelik deneyimleri arasındaki yapısal gerilimi anlamak açısından son derece açıklayıcıdır. Türkiye, son yirmi yılda yükseköğretimi yalnızca ulusal bir kamu hizmeti olarak değil; aynı zamanda bölgesel nüfuz, jeopolitik görünürlük ve küresel akademik rekabet aracı olarak yeniden konumlandırmıştır. Bu dönüşüm, Türkiye’nin kalkınma yardımı alan bir ülkeden, bölgesel bir akademik çekim merkezi ve “küresel oyuncu” olma hedefi doğrultusunda ilerlediğini açıkça ortaya koymaktadır (Altbach & Knight, 2007; Eriçok & Arastaman, 2022).

Bu yönelim, Yükseköğretim Kurulu’nun Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2024–2028) başta olmak üzere resmi politika metinlerinde açık biçimde dile getirilmektedir. Belgelerde uluslararasılaşma, yalnızca akademik kaliteyi artırma hedefiyle değil; Türkiye’yi “küresel akademik merkez” haline getirme vizyonu ile ilişkilendirilmektedir (Özvar, 2025). Ancak eleştirel bir perspektiften bakıldığında, bu vizyonun kimin için erişilebilir, kimin için maliyetli olduğu sorusu çoğu zaman yanıtız bırakılmaktadır.

Jeopolitik Aidiyet Rejimleri, Neo-milliyetçilik ve “Bilim Vatani”

Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşma söylemi, geleneksel piyasa odaklı rekabetten koparak giderek özgün bir jeopolitik hayal gücü etrafında şekillenmektedir. “Bilim Vatani” söylemi, akademik hareketliliği yalnızca küresel bir pazar payı arayışı değil; kültürel aidiyet, tarihsel miras ve siyasal yakınlıklar üzerinden tanımlayan bir çerçeve sunmaktadır (Özvar, 2025). Bu yaklaşım, Türk diasporası bilim insanlarını merkeze alırken; Balkanlar, Orta Doğu, Orta Asya ve Afrika gibi “gönül coğrafyası” olarak kodlanan bölgelerde kurumsal bir akademik varlık (Maarif Vakfı ve ortak üniversiteler gibi) oluşturmayı hedeflemektedir.

Her ne kadar bu strateji “yumuşak güç” üretimi ve bölgesel iş birliği perspektifiyle sunulsa da bu yaklaşım yükseköğretimde örtük bir neo-milliyetçilik biçimini yeniden üretmektedir. Çalışkan ve Büyükgöze’nin (2025) vurguladığı üzere, Türkiye’nin uluslararasılaşma ajandası; eski Osmanlı coğrafyaları ve Türk Cumhuriyetleri gibi tarihsel yakınlık alanlarını önceleyerek, hareketliliği seçici biçimde teşvik eden bir yapı kurmaktadır. Bu seçicilik, YÖK verilerinde de açıkça görülmektedir: Uluslararası öğrenci popülasyonunun yarısından fazlasının Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan ve Irak gibi jeopolitik yakınlık alanlarından gelmesi, sistemin evrensel bir açılmadan ziyade, belirli bir nüfuz alanına odaklandığını kanıtlamaktadır.

Kesişimsel bir perspektiften bakıldığında, “uluslararası öğrenci” kategorisi artık tarafsız ve homojen bir kimlik olmaktan çıkmıştır. Türkiye Bursları (YTB) gibi finansal destek mekanizmalarının ve kabul kriterlerinin “kültürel uyum” ve “siyasal yakınlık” derecelerine göre hiyerarşik bir dağılım göstermesi (Çalışkan &

Büyüköze, 2025; Özvar, 2025), bu yeni aidiyet rejiminin somut bir yansımasıdır. Öğrenciler, bu jeopolitik koordinatlara ne kadar yakınlarsa, o derecede kabul, destek ve görünürlük elde etmektedir. Sonuç olarak Türkiye’de uluslararasılaşma; eşitlikçi bir akademik açılım olmaktan ziyade, devletin dış politika hedefleriyle uyumlu, filtrelenmiş bir dâhil olma rejimi haline gelmektedir.

Ölçülebilirlik ve “Endeks Tuzağı”

Bu stratejik vizyonun hayata geçirilmesinde, Türkiye’de yükseköğretim alanı yoğun biçimde ölçülebilirlik ve performans göstergeleri üzerinden yönetilmektedir. “Türkiye Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Endeksi”, bu yaklaşımın en somut örneklerinden biridir. Endeks; üniversitelerin araştırma çıktıları, eğitim etkinliği, küresel bağlantıları ve bulunduğu kentin yeterliliği gibi ölçütlere dayanmaktadır (Kireççi vd., 2016). Bu göstergeler, görünürde kurumsal kaliteyi artırmayı amaçlasa da uluslararası öğrencileri çoğu zaman homojen bir “insan sermayesi” ya da ekonomik kaynak olarak ele almaktadır (Knight, 2014). Ancak sayısal verilerin bu pürüzsüz sunumu, sahadaki istatistik dışı kırılma noktaları örtbas etmektedir. Örneğin, endekslerdeki “kentsel yeterlilik” ölçütü bir kentin barınma kapasitesine odaklanırken; Işık ve arkadaşları (2023) İstanbul örneğinde öğrencilerin emlak piyasasında maruz kaldığı etnik kökene dayalı dışlanmayı ve “yabancı tarifesi” gibi ekonomik ayrımcılıkları ampirik olarak belgelemektedir. Benzer şekilde, “öğrenci destek mekanizmaları” başlığı altında raporlanan kurumsal birimler, öğrencilerin vize ve ikamet süreçlerinde yaşadığı derin bürokratik şiddeti ve yasal güvencesizliği çoğu zaman yönetememektedir (Gümüş vd., 2020). Nitekim Yıldırım ve Aslan (2022), artan yaşam maliyetleri karşısında birçok öğrencinin hayatta kalabilmek için kayıt dışı ve güvencesiz iş kollarında çalışmak zorunda kaldığını, bu durumun ise resmi başarı raporlarında tamamen görünmez kıldığını ortaya koymaktadır.

Bu durum, ölçülebilirliğin neoliberal görünürlük ihtiyacını karşılarken, eşitsizlikleri yapısal olarak görünmez hale getiren bir “endeks tuzağı” yaratmaktadır. Sayılar artarken bireysel deneyimler silinmekte; kurumsal başarı raporlanırken, öğrencilerin gündelik hayatta karşılaştığı sistematik kırılma noktaları istatistik dışı bırakılmaktadır.

Kesişimsel Sürtünmeler: Dil, Bürokrasi ve Aidiyet

Türkiye bağlamında “küresel sınıf” deneyimi, uluslararası öğrenciler için çoğu zaman yıpratıcı ve eşit olmayan bir biçimde yaşanmaktadır. Işık ve arkadaşlarının (2023) çalışmaları, dil meselesinin yalnızca pedagojik bir sorun olmadığını; aksine, öğrencilerin yalnızlık, dışlanma ve bürokratik stres deneyimlerinin merkezinde yer aldığını göstermektedir.

Dilsel sermaye, bu bağlamda belirleyici bir eşitsizlik alanıdır. Yabancı dilde eğitim programlarının teşvik edilmesine rağmen, “yerli olmayan” aksanların ve bölgesel dil çeşitlerinin değersizleştirilmesi, kampüs içinde örtük bir dilsel hiyerarşi

üretmektedir (Eriçok & Arastaman, 2022). Bu durum, bazı öğrenciler için akademik yeterlilikten çok meşruiyet sorunu haline gelmektedir.

Bürokratik ve hukuki statü de benzer biçimde eşit olmayan deneyimler üretmektedir. İl Göç İdaresi gibi kurumlarla yürütülen süreçlerde, Avrupa dışı ya da Türki olmayan bölgelerden gelen öğrenciler, kültürel olarak “daha yakın” kabul edilen akranlarına kıyasla daha yoğun denetim, belirsizlik ve psikolojik yüklerle karşılaşmaktadır (Işık vd., 2023; Çalışkan & Büyükgöze, 2025). Sınıfsal konum ise bu eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir. Görece düşük öğrenim ücretlerine rağmen, sınırlı burs olanakları ve kısıtlı çalışma izinleri, özellikle “kuşaklararası sermayeden” yoksun öğrenciler için uluslararası eğitimi bir hayatta kalma pratiğine dönüştürmektedir (Kireççi vd., 2016). Bu öğrenciler için uluslararasılaşma, bir ayrıcalık deneyimi olmaktan çok, sürekli idare etme ve dayanma halidir.

Sonuç: Uluslararasılaşmayı “İyi” Olmaktan Kurtarmak

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, bugün artık bir tercih ya da pedagojik yönelim değil; itiraz edilemez bir zorunluluk, neredeyse ahlaki bir yükümlülük gibi sunulmaktadır. Üniversiteler uluslararasılaşmadıkları ölçüde “geri kalmış”, “içe kapanık” ya da “küresel çağın gerisinde” ilan edilir. Eleştirel pedagoji açısından asıl sorun tam da burada başlar: Sorgulanamayan her iyi, iktidarın en işlevsel aracına dönüşür.

Uluslararasılaşma, bu haliyle, eşitsizlikleri çözmeyi değil; onları yönetilebilir, ölçülebilir ve sessiz kılmayı başarmaktadır. Hareketlilik sayıları artarken, hareket edemeyenlerin hikâyeleri silinir. Çeşitlilik söylemi genişlerken, hangi farklılıkların “makbul”, hangilerinin “yük” olduğu sessizce belirlenir. Küresel sınıflar kurulur; ancak bu sınıflar, eşitlik değil tabakalaşmış aidiyetler üretir.

Bugün uluslararasılaşma, üniversitelerin etik sorumluluklarını değil, piyasa uyumlarını ölçen bir turnusol kâğıdına dönüşmüştür. Kim daha fazla öğrenci çekiyor, kim daha görünür, kim daha “küresel” soruları; kim dışlanıyor, kim bekliyor, kim sürekli belge sunmak zorunda kalıyor sorularının önüne geçmiştir. Bu sessizlik tesadüf değildir. Uluslararasılaşmanın teknik bir yönetim meselesi olarak sunulması, tam da bu nedenle politik olarak son derece etkilidir. Ancak bu eleştirel tablo, üniversitenin içkin bir niteliği olan kozmopolitan ve evrensel bilgi üretim merkezi olma potansiyelini reddetmeyi değil, aksine bu potansiyeli neoliberal tahakkümden kurtarmayı hedeflemelidir. Delanty'nin (2001) vurguladığı üzere üniversite, doğası gereği ulus-ötesi bir “kozmpolit kamusal alan” olsa da tarihsel süreçte metodik milliyetçiliğin ve ulus-devlet sınırlarının kısılcına hapsedilmiştir. Bugün ise neoliberal uluslararasılaşma, bu alanı Marginson'un (2011) eleştirdiği piyasa odaklı bir rekabet zeminine indirgeyerek kolonyal hiyerarşileri yeniden üretmektedir. Oysa farklı coğrafyalardan gelen bilim insanlarının ve öğrencilerin bir araya gelmesi, yalnızca bir “insan sermayesi”

akışı değil; aksine demokrasinin ulus-ötesi ölçekte yeniden inşa edilebileceği radikal bir karşılaşma alanıdır. Bu noktada mesele, uluslararasılaşmanın kendisinden vazgeçmek değil; onu “piyasa uyumu” ve “jeopolitik nüfuz” kıskacından kurtararak, Santos’un (2018) önerdiği “epistemolojik adalet” temelinde yeniden hayal etmektir. Başka bir uluslararasılaşma; hareketi bir “endeks puanı” olarak değil, bilginin sömürge-dışlaştırılması ve küresel bir “akademik müşterekler” (academic commons) alanının inşası için asli bir demokratik imkân olarak gördüğü ölçüde mümkün olacaktır.

Eleştirel pedagoji, bu noktada uzlaşmacı bir dil kullanamaz. Çünkü sorun, uluslararasılaşmanın yanlış uygulanması değil; uluslararasılaşmanın hangi eşitsizlikler pahasına mümkün kılındığıdır. Daha kapsayıcı programlar, daha duyarlı söylemler ya da daha “insan odaklı” stratejiler, bu yapıyı dönüştürmeye yetmez. Aksine, çoğu zaman sistemi ahlaki olarak aklayan yeni perdeler işlevi görür.

Bu nedenle soru artık şudur: Uluslararasılaşma gerçekten herkes için mi vardır, yoksa yalnızca bazı öğrencilerin küresel hareketliliğini meşrulaştırmak için mi kullanılmaktadır?

Ve daha rahatsız edici bir soru: Uluslararasılaşma, üniversitenin kamusal sorumluluğunu genişletiyor mu, yoksa onu piyasanın taleplerine daha uyumlu hale mi getiriyor?

Türkiye bağlamında bu sorular daha da keskinleşmektedir. “Bilim Vatani”, endeksler, strateji belgeleri ve küresel görünürlük hedefleri; eşitsizlikleri çözmek yerine aidiyet hiyerarşilerini kurumsallaştırma riskini taşımaktadır. Uluslararası öğrenci figürü, bu bağlamda ne tamamen “misafir” ne de tam anlamıyla “özne”dir. Daha çok, stratejik olarak değerli olduğu sürece kabul edilen, kırılğan bir konuma yerleştirilmiştir.

Bu demokratik imkânın pratik karşılığı, son dönemde literatürde geniş yer bulan “evde uluslararasılaşma” (Internationalization at Home) kavramında somutlaşmaktadır. Uluslararası hareketlilikten yararlanan öğrenci oranının küresel ölçekte halen %10’lar seviyesinde kalması, üniversiteyi sınırlı bir elit grubun veya stratejik olarak seçilmiş “jeopolitik aktörlerin” deneyim sahası olmaktan çıkarma zorunluluğunu doğurmuştur. Türkiye bağlamında bu kavram; uluslararasılaşmayı sadece dışarıdan gelen öğrenci sayısı veya giden akademisyen oranıyla (endekslerle) ölçmek yerine, müfredatın evrenselleştirilmesi ve kampüs içi etkileşimin demokratikleştirilmesi olarak yeniden tanımlanmalıdır. Beelen ve Jones (2015) tarafından kavramsallaştırıldığı üzere, evde uluslararasılaşma; yerel öğrencilerin de kendi kampüslerinde kültürel çeşitlilikle ve *sömürge dışlaştırılmış* bir müfredatla karşılaşmasını savunur. Bu yaklaşım benimsendiğinde, uluslararası öğrenci artık stratejik bir “yumuşak güç” enstrümanı veya ekonomik bir “kaynak” değil; kampüsün

kamusallığını zenginleştiren, yerel öğrenciyle eşit düzlemde bilgi üreten asli bir özne haline gelir. Böylece, strateji belgelerinin ve endekslerin yarattığı aidiyet hiyerarşileri yerini, müfredattan sosyal alanlara kadar sirayet eden bir “akademik müşterekler” deneyimine bırakabilir.

İşbu yazı, uluslararasılaşmayı reddetme çağrısı değildir. Ancak uluslararasılaşmayı masumiyetinden mahrum bırakma çağrısıdır. Eleştirel pedagoji, uluslararasılaşmayı bir başarı hikâyesi olarak anlatmayı reddeder; onu bir etik hesaplaşma alanı olarak yeniden düşünmeyi zorunlu kılar. Çünkü ancak bu hesaplaşma gerçekleştiğinde, küresel sınıflar eşitsiz gerçekliklerin üzerini örtmekten vazgeçebilir. Aksi halde uluslararasılaşma, eğitimde adaletin değil; küresel eşitsizliklerin pedagojik olarak yeniden üretildiği en rafine mekanizmalardan biri olmaya devam edecektir.

Kaynakça

- Alpenidze, O. (2015). Conceptualizing internationalization strategies for higher education institutions. *Econstor*, 3(3), 229–242. <http://hdl.handle.net/10419/128591>
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/102831530151002> (Original work published 2001)
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. *The European Higher Education Area*, 59–72. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Brito, E., Neves, M. P., Gomes, N., & Lopes, N. (2025). Inclusion and Internationalization: Perception of Higher education students. *Interchange*, 56(3–4), 259–283. <https://doi.org/10.1007/s10780-025-09544-3>
- Buckner, E., & Stein, S. (2019). What counts as internationalization? Deconstructing the internationalization imperative. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 151–166. <https://doi.org/10.1177/1028315319829878>

- Çalışkan, O., & Büyükgöze, H. (2025). The internationalisation of Turkish higher education: a critical analysis of policy. *Comparative Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03050068.2025.2520721>
- Chiappa, R., & Finardi, K. R. (2021). Coloniality prints in internationalization of higher education: The case of Brazilian and Chilean international scholarships. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 5(1), 25–45. <https://doi.org/10.36615/sotls.v5i1.168>
- Crăciun, D., Orosz, K., & Proteasa, V. (2020). Does Erasmus Mobility Increase Employability? Using Register Data to Investigate the Labour Market Outcomes of University Graduates. In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds) *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_8
- De Wit, H. (2020). Internationalisation in higher education: *International Journal of African Higher Education*, 7(2). <https://doi.org/10.6017/ijahe.v7i2.12891>
- De Wit, H., & Hunter, F. (2014). International(ization of) Higher Education at the Crossroads. *International Higher Education*, 78, 2. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5796>
- Delanty, Gerard (2001). *Challenging knowledge: the university in the knowledge society*. University of Sussex. Book. <https://hdl.handle.net/10779/uos.23352590.v1>
- Desierto, A., & De Maio, C. (2020). The impact of neoliberalism on academics and students in higher education: A call to adopt alternative philosophies. *Journal of Academic Language and Learning*, 14(2), 148–159. Retrieved from <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/731>
- Deuel, R. P. (2021). Governing the Discourse of Internationalization in the USA: The influence of Higher Education Professional associations. *Higher Education Policy*, 35(4), 873–893. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00237-x>
- Engwall, L. (2016). The internationalisation of higher education. *European Review*, 24(2), 221–231. <https://doi.org/10.1017/s1062798715000575>
- Ericok, B., & Arastaman, G. (2023). Mapping the internationalization of higher education in Türkiye. *Yuksekogretim Dergisi*. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1163655>

- Fakunle, O. (2020). Developing a framework for international students' rationales for studying abroad, beyond economic factors. *Policy Futures in Education*, 19(6), 671–690. <https://doi.org/10.1177/1478210320965066>
- Hazelkorn, E. (2013). *Reflections on Global problems of Higher Education: a European Perspective*. http://www.nafsa.org/File/Reflections_on_global.pdf
- Işık, M., Ernas, S. & Bahat, İ. (2023). Exploring Internationalization in Turkish Higher Education: Insights from International Students. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(21), 802-823. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.691>
- King, R., & Raghuram, P. (2012). International Student Migration: Mapping the field and new research agendas. *Population Space and Place*, 19(2), 127–137. <https://doi.org/10.1002/psp.1746>
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Dombaycı, M. A., Toprak, M., & Şahin, M. (2016). The internationalization of Higher Education in Türkiye: Creating an index. *TED Eğitim ve Bilim*, 41(187), 1–28. <https://doi.org/10.15390/eb.2016.6223>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20> (Original work published 2012)
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84–90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>
- Larsen, M. A., & Sperduti, V. R. (2019). Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale. *Scholarly and Research Communication*, 10(2). <https://doi.org/10.22230/src.2019v10n2a311>
- Leal, F., Abba, J., & Finardi, K. R. (2024). Immersed in the dominant global imaginary: reflecting on internationalization of higher education discourses in Brazil. *Journal of Studies in International Education*, 29(3), 513–532. <https://doi.org/10.1177/10283153241286022>

- Li, C., & Mahadi, B. (2024). A Bibliometric Literature Review on Trends in the Internationalization of Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 518–542.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.26>
- Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (2014). Conceptualizing international education. *Progress in Human Geography*, 39(6), 681–701.
<https://doi.org/10.1177/0309132514526442>
- Majee, U. S., & Ress, S. B. (2020). Colonial legacies in internationalisation of higher education: racial justice and geopolitical redress in South Africa and Brazil. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 463–481. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1521264>
- Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Mattos, L. K. de, Flach, L., & More, R. (2018). Internationalization of Higher Education. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 09–17. Retrieved from
<https://managementjournal.info/index.php/IJAME/article/view/521>
- Middlehurst, R. (2015). Perspectives on global university networks. *International Higher Education*, 81, 4–5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.81.8727>
- Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Montegudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 76(3), 537–554.
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>
- Muñoz, M. (2022). Internationalization in Higher Education: Equity, Affordability, Epistemic Democracy? or Social Reproduction and World-Systems Stratification. *Journal of International Students*, 12(S2), 175-192.
<https://doi.org/10.32674/jis.v12iS2.4359>
- Mushfiq, M. (2024). Internationalization of teaching and research in higher education. *YU-WRITE: Journal of Graduate Student Research in Education*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/ab27/f6d3236050b4e6f282be3bce9bdf6db25119.pdf>
- Özvar, E. (2025). CoHE President Özvar announces “Internationalization in Higher Education Strategy Document.” In www.yok.gov.tr. Council of Higher Education. Retrieved January 3, 2026, from
<https://uluslararasi.yok.gov.tr/en/news-detail/76>

- Özyönüm, E. (2023). Let's talk about decolonial internationalization. *YU-WRITE Journal of Graduate Student Research in Education*, 2(1).
<https://doi.org/10.25071/28169344.17>
- Parutis, V., & Howson, C. K. (2020). Failing to level the playing field: student discourses on graduate employability. *Research in Post-Compulsory Education*, 25(4), 373–393.
<https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1846312>
- Santos, B. D. S. (2018). The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South. In *Project Muse (Johns Hopkins University)*.
<https://muse.jhu.edu/pub/4/monograph/book/70190>
- Stein, S., Andreotti, V., & Suša, R. (2019). Pluralizing frameworks for global ethics in the internationalization of higher education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 22–46.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188244>
- Tarc, P. (2022). The capture of international education by progressive neoliberalism. In *Progressive Neoliberalism in Education* (pp. 153–168).
<https://doi.org/10.4324/9781003224013-14>
- Taylor, Y., & Scurry, T. (2011). Intersections, divisions, and distinctions. *European Societies*, 13(4), 583–606.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2011.580857>
- Zapp, M., Jungblut, J., & Ramirez, F. O. (2020). Legitimacy, stratification, and internationalization in global higher education: the case of the International Association of Universities. *Tertiary Education and Management*, 27(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11233-020-09062-0>