



**T.C.
İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE’DEKİ MALEZYALI ÖĞRENCİLERİN
KÜLTÜREL UYUM SORUNLARI: NİTEL BİR
ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Nur Dini Binti MOHD RODZI

İZMİR-2025

T.C.
İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI

TÜRKİYE’DEKİ MALEZYALI ÖĞRENCİLERİN
KÜLTÜREL UYUM SORUNLARI: NİTEL BİR
ARAŞTIRMA

Yüksek Lisans Tezi

Nur Dini Binti MOHD RODZI

Danışman: Doç. Ruhi Can ALKIN
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Emrah BAŞARAN
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN

İZMİR-2025

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Türkiye’deki Malezyalı Öğrencilerin Kültürel Uyum Sorunları: Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24/06/2025

Nur Dini Binti MOHD RODZI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

TÜRKİYE’DEKİ MALEZYALI ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL UYUM SORUNLARI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Nur Dini Binti MOHD RODZI

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyoloji Ana Bilim Dalı

Eğitimin uluslararasılaşması, uzun süredir öğrencilerin yurtdışında eğitim alma yönündeki eğilimlerini etkilemekte ve bu yönde onları teşvik etmektedir. Her ülkenin kendi eğitim sistemi olmasına rağmen, çeşitli itici ve çekici faktörler nedeniyle birçok birey yabancı ülkelerde eğitim görmeyi arzulamaktadır. Bu ülkeler arasında Türkiye, uluslararası öğrencilere aktif olarak ev sahipliği yapan ilk 10 ülke arasında yer almaktadır. Fakat, yurtdışında eğitim almak fazla fayda sunarken, uluslararası öğrenciler özellikle sosyo-kültürel adaptasyon açısından önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Sosyo-kültürel uyum, bir kişinin yeni bir kültürde yaşamak ve etkili bir şekilde etkileşim kurmak için gerekli olan sosyal ve kültürel becerileri ne kadar iyi öğrendiğini ifade etmektedir. Genellikle davranış, okul performansı ve sosyal etkileşimler aracılığıyla ölçülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de iki yıldan fazla süredir yaşayan Malezyalı öğrencilere odaklanarak, yaşadıkları kültürel farklılıkları ve karşılaştıkları uyum sorunlarını araştırmaktadır. Bu çalışmanın amaçları, Malezyalı öğrencilerin perspektifinden Malezya ve Türk toplumları arasındaki kültürel farklılıkları tespit etmek ve karşılaştıkları sosyo-kültürel uyum zorluklarını incelemektir.

Çeşitli şehirlerden ve eğitim geçmişlerinden gelen 19 katılımcının dahil olduğu nitel yöntem kullanılmıştır. Veriler iki teknikle toplanmıştır: bire bir görüşmeler ve odak grup görüşmeleri. Katılımcılara, kişisel deneyimlerini daha rahat ifade edebilmeleri için tercih ettikleri görüşme formatını seçme imkânı sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları bir kılavuz olarak kullanılmıştır. Tüm görüşmeler ses

kaydına alınmış, ardından yazıya aktarılmış ve tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada kültürleşme ve kültür şoku teorilerinin desteğiyle kültürlerarası adaptasyon teorisi analiz için rehber olarak kullanılmıştır.

Temalar, dil, eğitim sistemleri, dini uygulamalar, mutfak ve beslenme, jestler, kutlamalar, teknoloji ve günlük davranışlar dahil olmak üzere çeşitli kültürel farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Bu farklılıklar, dil engelleri, akademik zorluklar, kültür şoku, bürokrasi sorunlar, ruh sağlığı zorlukları, ev hasreti, ayrımcılık ve gelir kaygıları gibi bir dizi uyum zorluğuna yol açmıştır. İlk yıl çoğu katılımcı için özellikle zorlayıcı olmuştur. Bazıları yıllar içinde uyum sağlarken, diğerleri hala uyum sağlama sürecindedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası öğrenciler, sosyo-kültürel uyum, kültürlerarası uyum, kültür şoku, Malezyalı öğrenciler, Türkiye, eğitimin uluslararasılaşması, yurtdışında eğitim, kültürel farklılıklar.

ABSTRACT

Master's Thesis

**Sociocultural Adaptation Problems of Malaysian Students in Türkiye: A
Qualitative Study**

Nur Dini Binti MOHD RODZI

İzmir Katip Çelebi University

Graduate School of Social Sciences

Department of Sociology

The internationalization of education has significantly influenced student mobility, prompting increasing numbers of individuals to pursue academic opportunities abroad. This global trend has intensified competition among host countries seeking to attract international students. Despite distinct national education systems, many students are drawn to studying overseas due to various push and pull factors. Türkiye ranks among the top ten host countries globally, actively welcoming international students. However, alongside its many benefits, international education presents a range of challenges, particularly in terms of socio-cultural adaptation. This form of adjustment pertains to the extent to which individuals acquire the cultural and social competencies necessary to function effectively in a new cultural context, typically assessed through behavioral patterns, academic performance, and social interactions.

This study examines the experiences of Malaysian students residing in Türkiye for over two years, with the objective of identifying perceived cultural differences between Malaysian and Turkish societies and analyzing the socio-cultural adaptation challenges faced by these students.

A qualitative research design was adopted, involving 19 participants from diverse educational backgrounds and geographical locations. Data were gathered through individual interviews and focus group discussions and semi-structured interview questions were employed to guide data collection. All interviews were audio-recorded, transcribed, and analyzed using thematic analysis. To enhance the

validity and reliability of the findings, triangulation techniques were utilized. The analytical framework was informed by cross-cultural adaptation theory, supported by acculturation and culture shock theories.

The themes revealed several cultural differences in language, education systems, religious practices, cuisine, nonverbal communication, celebratory customs, technological integration, and daily social norms. These differences contributed to various adaptation challenges, including language barriers, academic difficulties, culture shock, administrative issues, psychological distress, homesickness, experiences of discrimination, and financial constraints. The first year was particularly demanding, with varying degrees of adaptation observed among participants over time.

Keywords: International students, socio-cultural adaptation, cross-cultural adaptation, culture shock, Malaysian students, Türkiye, internationalization of education, study abroad, cultural differences.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	ii
ÖZET.....	iii
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
ÖN SÖZ.....	xiv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	9
YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK	9
1.1. YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINDA ÖĞRENCİNİN ROLÜ VE KATKISI..	9
1.2. ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİMDE REKABET	10
1.3. TÜRKİYE’DE EĞİTİMİN ULUSLARARASILAŞMASI.....	12
1.4. ASEAN’DA (MALEZYA) EĞİTİMİN ULUSLARARASILAŞMASI	14
1.5. GÖÇ VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ AKIŞI	15
1.5.1. Göç Kavramına Genel Bakış	15
1.5.2. Eğitimde Göçün İtme ve Çekme Faktörleri	18
1.5.3. Uluslararası Öğrenci Akışı ve Bazı Temel İstatistikler	21
1.5.3.1 Türkiye’deki Uluslararası Öğrenci Akışı.....	25
İKİNCİ BÖLÜM	29
MALEZYA’NIN ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM DESTİNASYONU OLARAK KONUMU	29
2.1. MALEZYA HAKKINDA KISA BİR TANITIM.....	29
2.2. MALEZYA’DAKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER VE MALEZYA’YI TERCİH SEBEPLERİ:	31

2.3. MALEZYALI ÖĞRENCİLERİN YURT DIŞINDA EĞİTİM GÖRMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİ	36
3.1. SOSYO-KÜLTÜREL UYUM SORUNU İLE İLGİLİ TEORİLER.....	36
3.1.1. Kùltürlerarası Uyum Teorisi.....	38
3.1.2. Kùltürleşme Teorisi	40
3.1.3. Kùltür Şoku Teorisi	42
3.2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN SOSYO-KÜLTÜREL UYUM SORUNLARI.....	44
3.2.1. Dil Engeli ve İletişim Sorunları	45
3.2.2. Akademik Eğitim Sorunları	47
3.2.3. Kùltürel Şok ve Kùltürel Farklılıklar.....	48
3.2.4. Ev Hasreti	50
3.2.5. Ayrımcılık.....	51
3.2.6. Finansal veya Ekonomik Problemler.....	52
3.3. TÜRKİYE’DEKİ MALEZYALI ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL UYUM SORUNLARI VE DENEYİMLERİ	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	59
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	59
4.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	59
4.1.1. Araştırma Teknikleri ve Uygulama	61
4.1.1.1. Veri Toplama Yöntemleri.....	61
4.1.1.1.1. Odak Grup Görüşmesi	62
4.1.1.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Ses Kaydı	63
4.1.1.1.3. Gözlem.....	66
4.1.1.1.4. Örnekleme Tekniğı	66
4.2. VERİ ANALİZİ YÖNTEMİ	67
4.3. ETİK HUSUSLAR.....	68

4.4. VERİ GEÇERLİLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ.....	69
4.5. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI.....	69
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	71
VERİ ANALİZİ.....	71
5.1. VERİ ANALİZİ.....	71
5.1.1. Demografik Bilgiler.....	71
5.1.2. Malezyalı Öğrencilerin Perspektiflerinden Malezya ve Türkiye Arasındaki Kültürel Farklılıklar.....	75
5.1.2.1. Bilgi ve Algı: Malezyalıların Gözünden Türkiye.....	75
5.1.2.2. Akademik Eğitim: Türkiye’deki Eğitim İtme-Çekme Faktörleri ve Eğitimdeki Zorluklar	80
5.1.2.3. Din ve İnançlar: Türkiye’de İnançları ve Dini Uygulamaları Anlamak	83
5.1.2.4. Mutfak Kültürü ve Beslenme: Orta Doğu ve Güneydoğu Asya Mutfağı.....	87
5.1.2.5. Dil: Dil Yapısı, Fonetik ve Anlam.....	89
5.1.2.6. Diğer Kültürel Farklılıklar: Kültürel Farklılıkları Öğrenme, Anlama ve Saygı Gösterme	91
5.1.2.6.1. Kişilik.....	91
5.1.2.6.2. Jestler ve Selamlaşma	92
5.1.2.6.3. Kutlamalar ve Festivaller	93
5.1.2.6.4. Ulaşım ve Teknoloji.....	94
5.1.2.6.5. İngilizce Konuşanların Eksikliği.....	95
5.1.2.6.6. Banyo Kültürü.....	96
5.1.3. Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları: Türkiye'deki Malezyalı Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	97
5.1.3.1. Günlük ve Akademik Olarak Dil Engeli ve İletişim Sorunları	98
5.1.3.2. Akademik Eğitim Sorunları	99

5.1.3.3. Kùltùrleri Öğrenme ve Anlama Süreci içinde: Kùltür Şoku ve Kùltürel Farklılıklar	101
5.1.3.3.1 Türkiye’deki Bürokratik İşleyiş Sorunları	101
5.1.3.3.2 Mental Sağlık Sorunları	104
5.1.3.4. Evden Uzakta: Ev Hasreti.....	106
5.1.3.5. Ayrımcılık Açısından Malezyalı Öğrencilere Yönelik Tutumları	108
5.1.3.6. Finansal veya Ekonomik Problemler	108
5.1.4. Destek Sistemi ve Kimliği Korumanın Önemi	110
5.1.5. Mezuniyet Sonrası: Kalmak mı, Gitmek mi?	116
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	120
KAYNAKÇA	126
EKLER.....	143

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’deki Uluslararası Öğrenci Sayısı İstatikler.....	3
Tablo 2. OECD'ye giren üçüncül eğitim öğrencilerinin toplam sayısı.....	21
Tablo 3. Lüksemburg'daki Uluslararası Öğrenci Sayısı	23
Tablo 4. THE'ye Göre En Yüksek Oranda Uluslararası Öğrenciye Sahip Üniversite 2024.....	25
Tablo 5. Türkiye’deki Yükseköğretimin Uluslararası Öğrenci Sayısı	26
Tablo 6. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyo-kültürel uyum sorunları üzerine son beş yılda (2018-2023) yapılan araştırmalar	144
Tablo 7. Demografik bilgiler (1)	72
Tablo 8. Demografik bilgiler (2)	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Güneydoğu Asya Haritası.....	29
Şekil 2. Yeni Bir Kültürel Uyum Sürecinde ‘U-eğrişi’ Modeli.....	39
Şekil 3. Yeniden giriş W-eğrisi modeli.....	40
Şekil 4. Türkiye'deki Malezyalı Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Uyum Sürecinin Kavramsal Çerçevesi.....	57



KISALTMALAR

ASEAN	: Güneydoğu Asya Ülkeleri Birliği
BM	: Birleşmiş Milletler
ICEF	: International Consultants for Education and Fairs Monitor
IUM	: Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi
MARA	: Majlis Amanah Rakyat (Halk Güven Konseyi)
MASAT	: Türkiye'deki Malezyalı Öğrenciler Derneği
MOE	: Ministry of Higher Education (Yüksek Öğretim Bakanlığı)
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
RM	: Ringgit Malaysia
THE	: Times Higher Education
WUR	: World University Ranking (Dünya Üniversite Sıralaması)
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

ÖN SÖZ

Türkiye'deki uluslararası öğrencilerden biri olarak, yerel kültürü anlamanın ve uyum sağlamanın oldukça zor olduğunu gördüm - özellikle de farklı coğrafyaya, geleneklere ve günlük hayatta kullanılan dile sahip tropikal bir ülkeden gelen biz Malezyalıları için. Başlangıçta Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklılıkları gözlemlemek ilginçti. Ancak zamanla uyum süreci güçleşmeye başladı ve bir yanım ev sahibi ülkenin kültürünü tam olarak kabul etmekte zorlandım hatta zaman zaman direndim.

Bu kişisel deneyimlerden yola çıkarak diğer Malezyalı öğrencileri gözlemlemeye ve onlarla konuşmaya başladım. Sonunda diğer öğrencileri daha yakından anlamak ve desteklemek için Türkiye'deki Malezyalı Öğrenciler Derneği'ne (MASAT) katıldım. Dernekle birlikte, Malezyalı öğrencilerin aidiyet duygusu hissetmelerini ve bu yabancı ülkede yalnız kalmamalarını sağlamak için elimizden geleni yaptık.

Bu tezi tamamlarken karşılaştığım pek çok zorluk oldu. Ancak danışmanım Doç. Ruhi Can Alkın'ın yönlendirmesi ve desteği sayesinde bitirebildim. Ayrıca bana her zaman inanan ve ne zaman dara düşsem beni ayağa kaldıran destek ekibime -aileme ve arkadaşlarıma- en derin şükranlarımı sunmak isterim.

Bu çalışmaya hiçbir karşılık beklemeden gönüllü olarak katılan arkadaşlarıma da özel bir teşekkür borçluyum. Başından beri yanımda olan herkese ve bu yolculuk boyunca beni desteklemeye devam edenlere; tüm hayırlarınız ve dualarınız kabul olsun!

Nur Dini Binti MOHD RODZI

İzmir-2025

GİRİŞ

Yükseköğretim genel olarak öğrencilere lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatları sunan bir platform olarak görülmektedir. Bu fırsatlar yerel kurumlarda ya da yurt dışında takip edilebilir. Eğitimin uluslararasılaşması, küresel akademik manzarayı önemli ölçüde yeniden şekillendirmiş ve uluslararası öğrenci programları, eğitim alışverişini ve işbirliğini teşvik etmek için birçok ülke tarafından benimsenen temel stratejilerden biri haline gelmiştir (Çelik, 2019: 12). Uluslararasılaşma, öğrencilerin artan hareketliliği ve farklı geçmişlerden gelen öğrencilerle sosyokültürel etkileşim yoluyla ev sahibi ülkelerin ve eğitim kurumlarının küresel olarak tanınan varlıklara dönüşmesi olarak nitelenmektedir (Tozan, 2019: 32). Ayrıca uluslararasılaşma, hem ülkelerin hem de kurumların yerel ve uluslararası hedeflere ulaşmasını sağlayarak ulusal kalkınma stratejilerinin temel bir unsuru haline gelmiştir. Bu, genişletilmiş akademik hareketliliği, araştırma işbirliklerini, uluslararası ortaklıkları ve fon temelli burs programlarının uygulanmasını içermektedir (Baş, 2020: 13). Küreselleşme aynı zamanda eğitime piyasa odaklı dinamikler de getirmiş, öğrenciler ve üniversiteler küresel eğitim piyasasında genellikle üretici ve tüketici olarak konumlandırılmıştır. Bu değişim, büyük ölçüde uluslararası kuruluşlar tarafından belirlenen raporlardan ve gündemlerden etkilenmektedir. Yaşanan değişimler nedeniyle eğitim, kâr elde edilecek alanlardan biri haline gelmiş ve eski günlerin aksine mali açıdan külfetli bir hal almıştır (Alkın, 2020: 15-19).

İnsanların eğitim için ödemeleri gereken bedele rağmen, birçok kişi eğitimlerini yurtdışında daha yüksek bir seviyede sürdürmeye ilgi göstermektedir. Bu durum, öğrenci hareketliliğindeki artış eğiliminden de anlaşılmaktadır. Bu eğilim, uluslararası öğrencilerin eğitimlerini başka bir ülkede sürdürmelerini etkileyen itme ve çekme faktörlerin genel görünümü üzerinden analiz edilmektedir. İtme faktörler tipik olarak sınırlı iş fırsatları, yetersiz eğitim altyapısı, siyasi istikrarsızlık, yüksek eğitim maliyetleri veya çatışma gibi kendi ülkesindeki zorluklardan kaynaklanmaktadır

(Larsen, 2016: 82; Alkın, 2020: 2; Tamtekin Aydın, 2021: 279). Tüm itme faktörler olumsuz değildir; bazı öğrenciler kişisel gelişim veya kendi ülkelerinin gelişimine katkıda bulunma arzusuyla da yükseköğretime motive olmaktadır (Şahin ve Kulaköğlu, 2023: 1761). Öte yandan, çekme faktörleri genellikle eğitim kalitesi, kültürel deneyimler, bursların mevcudiyeti ve ev sahibi ülkedeki uygun yaşam maliyetleri gibi uluslararası öğrencileri eğitim amacıyla bir ülkede eğitim görmeyi teşvik eden olumlu nedenlerdir (Larsen, 2016: 82; Tamtekin Aydın, 2021: 282; Alkın, 2020: 2). Türü ne olursa olsun, bu faktörler öğrencilerin aktif karar verme süreçlerini ve daha geniş isteklerini yansıtmaktadır.

Dünya genelinde aktif olarak uluslararası öğrenci kabul eden ve aynı zamanda öğrencilerini yurtdışına gönderen birçok ülke bulunmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne (OECD) göre, 2022 yılında Avustralya, Kanada, Fransa, Almanya, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri, OECD ülkelerinde eğitim gören 4,6 milyon uluslararası öğrencinin yaklaşık üçte ikisine sürekli olarak ev sahipliği yapan ilk tercih edilen ülkeler arasındaydı. Üniversitenin itibarı, mezuniyet sonrası iş fırsatları ve güçlü uluslararası ağlar, uluslararası öğrencilerin bu ülkelerde eğitim almayı tercih etme nedenleri arasındadır. OECD ülkeleri arasında Türkiye, OECD ülkelerinin ev sahipliği yaptığı uluslararası öğrenci nüfusunun %16'sına ev sahipliği yaparak iyi bir üne sahiptir (OECD, 2025: 3). Tarihsel olarak Türkiye'nin uluslararası öğrenci hareketliliğine dahil olması Osmanlı dönemine kadar uzanmaktadır. 15. yüzyılda öğrenci hareketliliği büyük ölçüde tek yönlüydü ve öğrenciler imparatorluk içinde eğitim görmek için genelde fethedilen Balkan bölgesinden geliyordu (Öztürk, 2014: 5-12).

Osmanlı'dan günümüze Türkiye, uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda çeşitli aşamalardan geçmiştir. Günümüzde Türkiye, küresel konumunu güçlendirmek için daha fazla uluslararası öğrenci çekmeyi ve siyasi ve kültürel bağları güçlendirmeyi amaçlayan çeşitli programlar uygulamıştır. Bu girişimlerden biri, Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Türk ve eski Sovyet ülkelerinden gelen öğrencileri desteklemek için tasarlanan “Büyük Öğrenci Projesi” idi. Türkiye, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından sağlanan burslarla ve Avrupa yükseköğretim standartlarına uyum sağlamak için TURQUAS gibi projelere katılarak erişimini daha da genişletmiştir (Anadolu Ajansı, 2017). Bugün itibarıyla Türkiye'yi, özellikle düşük

gelirli ve üst-orta gelirli ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin tercih ettiği destinasyonlardan biri olarak görebiliriz (OECD, 2025: 5). YTB bursu gibi Türkiye tarafından sağlanan burslar, Orta Doğu ve Kuzey Afrika (MENA) ve Orta Asya bölgelerinden uluslararası öğrenciler de dahil olmak üzere dünya çapında uluslararası öğrencileri çekmede güçlü noktalardan biri olarak görülebilir (OECD, 2025: 3).

Yıl	Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Sayısı İstatikler
2017-2018	124.138
2018-2019	154.505
2019-2020	185.047
2020-2021	224.028
2021-2022	260.289
2022-2023	301.694
2023-2024	336.366

Tablo 1: Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Sayısı İstatikler

(Kaynak: YÖK, 2025)

Uyruğa Göre Öğrenci Sayıları Raporu (YÖK, 2025) istatistikleri, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısında her yıl istikrarlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bu rakamlar, Türkiye'nin uluslararası eğitim için tercih edilen bir destinasyon olma çabalarının başarılı olduğunu göstermektedir. Bu tezin konusu olan Malezya açısından bakıldığında, bu ülke Türkiye'deki toplam 342 öğrenci ile sadece %0,10'luk bir katkı sağlamıştır.

Malezya, Güneydoğu Asya'da yer alan bir ülkedir ve aynı zamanda aktif olarak uluslararası öğrenci kabul eden ve gönderen ülkelerden biridir. Malezya, başta Asya ülkelerinden gelenler olmak üzere dünyanın dört bir yanından çok sayıda uluslararası öğrenciyi kendine çekmiştir. Malezya'nın Asyalılar için cazip görünmesinin nedenlerinden bazıları uygun yaşam maliyetleri, iyi İngilizce seviyesi ve yüksek kültürel çeşitliliktir. Bu nedenler özellikle Çin'den gelen Çinli öğrencilerin Malezya'yı hedef ülke olarak seçmesini sağlamıştır (Rensch, 2024). Yurtdışına öğrenci gönderme çabaları kapsamında, devlet kurumlarından biri olan Majlis Amanah Rakyat (MARA), seçkin öğrencilere yurtiçinde veya yurtdışında eğitim almaları için burslar sunmaktadır. Örneğin 2022 yılında MARA, 1.300 öğrenciye yurtdışında eğitim

almaları için sponsor olmuştur (BERNAMA, 2022). Ancak Malezya eğitimi, Malezya Eğitim Planı'nda planlandığı üzere daha çok bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) gibi temel konulara odaklanmaktadır (Idris ve Bacotang, 2023: 385). Bu nedenle Malezya hükümeti, çoğunlukla eğitimlerini temel disiplinlerden birinde sürdürmek isteyen öğrencilere burs vermektedir. Malezya'daki bursların çoğu fen bilimleri, matematik, istatistik, muhasebe, mimarlık ve diğer temel konularda verilmektedir. İlginç bir şekilde, STEM konuları da uluslararası öğrenciler arasında en çok tercih edilen konulardır ve bu eğilim özellikle Danimarka, İsveç ve Türkiye gibi ülkelerde belirgindir; uluslararası öğrencilerin %40'ından fazlası bu disiplinlerde eğitim görmektedir (OECD, 2025: 6). Genellinde Türkiye MARA veya diğer Malezya burs programları kapsamında seçilen ülkeler arasında yer almasa da, birçok Malezyalı öğrenci burslu veya burssuz olarak Türkiye'de eğitim görmeyi tercih etmektedir. Uyuğa Göre Öğrenci Sayıları Raporu'na (2025) göre, Türkiye'deki Malezyalı öğrenci sayısı yıllara göre artış göstermektedir: 301 (2021-2022), 357 (2022-2023) ve 342 (2023-2024). Bu veriler, Türkiye'nin Malezyalı öğrenciler için sınırlı ancak istikrarlı bir eğitim destinasyonu olarak görüldüğünü göstermektedir.

Yurtdışında eğitim almak değerli akademik ve kişisel fırsatlar sunarken, özellikle sosyokültürel adaptasyon konusunda zorluklar da ortaya çıkarmaktadır. Farklı kültürel ve coğrafi geçmişlerden gelen öğrenciler eğitim, kültür, dil ve benzer süreçler dahil olmak üzere yeni yaşam tarzına uyum sağlamada zorluklarla karşılaşabilirler. Kültürlerarası uyum teorisine göre, uluslararası öğrenci ev sahibi ülkede geçirdiği süre boyunca ve döndüğünde kendi ülkesinde uyum süreciyle karşı karşıya kalacaktır. Her iki süreçte de uluslararası öğrenciler, yaşadıkları ülkenin ortamına tam olarak uyum sağlamadan önce kültür şoku evresiyle karşılaşacak ve ardından iyileşme evresine geçeceklerdir (Liang vd., 2023: 28). Uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkedeki uyum süreçleri boyunca ev hasreti, yalnızlık, aşırı stres, kaygı, depresyon ve ait olmama hissiyle karşılaşabilirler. Bu sorunlar özellikle eğitimin ilk yılında güçlü bir şekilde hissedilir. Ancak her bireyin adaptasyon süreci farklıdır.

Malezyalı öğrencilerin araştırmanın konusu olarak seçilmesinin nedenleri, uluslararası öğrenciler arasında sosyo-kültürel uyum sorunları hakkında yapılan önceki araştırmanın, çoğunlukla Türkiye kültürüne yakın veya neredeyse benzer bir

kültüre sahip ülkelerden gelen katılımcıları içermesidir. Geçmiş araştırmalarda çoğu katılımcılar Kazakistanlı, Azerbaycanlı, İranlı ve Iraklı öğrenciler arasından seçilmiştir ancak Güneydoğu Asya'dan Türkiye'ye gelen öğrenciler istatistiksel verilere daha az dahil etmiştir. Ancak, Türkiye'den kültürel açıdan büyük farklılıklar gösteren ülkelerden (özellikle Malezya'dan) gelen öğrencilerle etkileşimde bulunulduğunda, başka sosyo-kültürel uyum sorunları da ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de uluslararası öğrencilerin karşılaştığı kültürel uyum sorunları üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. 2018-2023 yılları arasında, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyokültürel zorlukları ele alan en az 11 tez çalışması yapılmıştır. Barınma sıkıntısı, sağlık sorunları, sosyal izolasyon, kıyafet ve yurt kültürü gibi yerel normlara aşina olmama gibi ek sorunlar tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çalışmalar arasında sadece iki çalışma, örneklemelerinin bir parçası olarak özellikle Malezyalı öğrencileri dahil etmiştir. Bu durum, Türkiye'deki Malezyalı öğrenci sayısının azlığından kaynaklanıyor olabilir. Bundan dolayı, Malezya kültürü ve Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin uyumları ile ilgili daha derinlemesine verilere ve bulgulara ulaşmak amacıyla bu tez çalışması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amaçları ve Soruları

Yurtdışında yaşamak sadece eğitim almakla sınırlı değildir. Yeni bir çevreye uyum sağlamak gereklidir ve bu çevre kendi vatanınızdan oldukça farklı olabilir. Bu nedenle, uluslararası öğrenciler, yabancı bir ülkede yaşamaya uyum sağlarken sosyal uyum zorluklarıyla karşılaşabilirler. Sosyo-kültürel uyum, sadece yeni bir kültürel bağlama uyum sağlamakla ilgili değil, aynı zamanda bu zorlukları aşmada yardımcı olan dayanıklılık ve başa çıkma mekanizmaları geliştirmeyi de içerir. Bireylerin kültürel farklılıklara uyum sağlamak için zaman ayırmaları genellikle gereklidir (Terziev, 2019). Göğüş'e (akt. Deniz, 2022: 17) göre, sosyal adaptasyon, bireylerin çevreleriyle olan etkileşiminin bir sonucudur. Dahası, yabancı bir ortamda eğitim, sosyal ve davranışsal normları anlamak, uluslararası öğrencilerin karşılaştığı zorlukları daha da karmaşık hale getiren bir adaptasyon süreci gerektirir (Kisaka, 2018: 2). Bu uyum problemleri sadece Türkiye'deki uluslararası öğrencilere değil, diğer ülkelerdeki öğrencilere de aittir. Bu bağlamda, Malezyalı öğrencileri örnek olarak kullanacağız.

Tagg'a (2014: 51-55) göre, birçok Malezyalı öğrenci, seçtikleri alanlarda tanınmış profesörlerden eğitim alma isteğiyle yurtdışında eğitim almak yerine Malezya'da eğitim almayı tercih etmektedir. Ayrıca, saygın iş fırsatları ve daha yüksek maaşlar elde etme beklentisiyle en iyi eğitimi aramaktadırlar, özellikle doktora yapanlar arasında bu durum daha yaygındır (Tagg, 2014: 51-55). Ancak, yurtdışında eğitim almanın avantajlarına rağmen, Malezyalı öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar arasında, tasarrufları yönetme ve temel ihtiyaçları karşılama ile ilgili finansal sıkıntılar yer almaktadır. Ayrıca, kendi memleketlerinden farklı bir kültürel ortamda kültürel şokla karşılaşarak, alışılmadık normlara ve değerlere uyum sağlama zorlukları yaşamaktadırlar. Bu mücadeleler, yalnızlık, yorgunluk, mağduriyet duygusu, olumsuz duygular ve paranoya gibi hislerle kendini gösterir (Yusof vd., 2017: 2-3). Buna ek olarak, finansal problemler, din ve inançlar, yabancı yiyeceklere uyum sağlama, yeni arkadaşlar edinme (Yusof vd., 2017: 5-8), dil bariyeri ve farklı eğitim sistemi, Malezyalı öğrencilerin yurtdışında eğitim alırken karşılaştıkları uyum sorunları arasında yer almaktadır (Mamat ve Rambely, 2016: 480-482). Bu bağlamda, Malezyalı öğrencilerin Türkiye'deki karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu zorluklar hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla bu çalışma aşağıdaki amaçlarla gerçekleştirilmiştir:

- Malezyalı öğrencilerin bakış açısından Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklılıkları belirlemek.
- Malezyalı öğrencilerin Türkiye'deki kültürel uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları incelemek.

Bu çalışma için toplam 19 katılımcı ile nitel görüşmeler (bire bir ve odak grup) gerçekleştirilmiştir. Olası önyargıları en aza indirmek için, çalışmaya Türkiye'de en az iki yıldır ikamet eden Malezyalı öğrenciler dahil edildi. Katılımcılar, geniş bir perspektif sağlamak için farklı eğitim düzeylerinden ve geçmişlerden seçildi. Ayrıca, Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklılıklar ve öğrencilerin yaşadığı sosyokültürel zorluklar hakkında daha kapsamlı bilgiler elde etmek için, katılımcılar hem Malezyalı öğrenci nüfusu daha fazla olan (10'dan fazla) hem de daha az olan (10'dan az) şehirlerden seçildi.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın önemi, Türkiye'de öğrenim gören Malezyalı öğrencilerin sosyokültürel uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukları derinlemesine analiz ederek, Malezya ile Türkiye arasındaki kültürel farklılıkları ortaya koymayı amaçlaması ve söz konusu öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunların kapsamlı biçimde incelenmesidir. Bu araştırmanın bulguları, Türkiye'de eğitim görmeyi planlayan Malezyalı öğrenciler için pratik bir rehber işlevi görebilir ve yurt dışı yolculuklarına hem zihinsel hem de duygusal olarak hazırlanmalarına yardımcı olabilir. Bu hazırlık, kültür şokunun etkisini azaltmada ve yeni bir kültür ve eğitim ortamına uyum sağlamanın getirdiği stresi en aza indirmede önemli bir rol oynayabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Lojistik kısıtlamalar nedeniyle, Türkiye'deki tüm Malezyalı öğrenciler bu çalışmaya dahil edilememiştir. Ancak katılımcılar hem büyük şehirlerden (örnekler: İstanbul, Ankara, İzmir) hem de daha küçük şehirlerden (örnekler: Sakarya, Karabük) seçilerek öğrenci deneyimlerinde konuma bağlı olası farklılıklar incelenmiştir. 19 kişilik bir örneklem grubunu içeren bu nitel çalışma, katılımcıların tercihinine bağlı olarak çevrimiçi bire bir (7) ve yüz yüze odak gruplu (2 grup toplamda 12) görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinin ilk aşamalarında, araştırmacı finansal kısıtlamalar nedeniyle görüşmeleri çevrimiçi olarak yapmayı planlamıştı. Ancak, veri toplama sırasında, bire bir görüşmelere katılan katılımcılar ve araştırmacı farklı şehirlerde yaşıyorlardı ve odak grup katılımcıları da veri toplama döneminde görüşmeciyi aynı şehirdeydiler. Bu nedenle, bireysel katılımcılarla çevrimiçi olarak, odak grup katılımcıları ile yüz yüze görüşüldü. Program çakışmaları ve internet kesintileri gibi zorluklar ortaya çıksa da, katılımcıların işbirliği ve desteği sayesinde araştırmacı gerekli verileri başarıyla toplamıştır.

Bu çalışma, Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklılıkları araştırmayı ve Malezyalı öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları sosyokültürel uyum sorunlarını incelenmektedir. Birinci Bölüm, yükseköğretimin uluslararasılaşması ve uluslararası öğrenci hareketliliği kavramına genel bir bakış sunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin rolleri ve katkıları, yükseköğretimde küresel rekabet ve Türkiye ile ASEAN

lkelerinde, zellikle Malezya'da uluslararasılaşma çabaları ele alınmaktadır. Bu bölümde ayrıca uluslararası eēitimle ilgili g teorileri tanıtılmakta ve ērenci hareketliliēini etkileyen genel itici ve çekici faktörler özetlenmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki uluslararası ērencilerin giriş ve çıkış eēilimleri incelenmektedir.

İkinci bölüm, bu çalışmanın temel noktası olan Malezyalı ērencilere odaklanmaktadır. Malezya hakkında genel bir bakış, ülkedeki uluslararası ērencilerin varlıēı ve bu ērencilerin Malezya'da eēitim almaya karar vermelerini etkileyen faktörler ele alınmaktadır. Ayrıca, bu bölümde Malezyalı ērencilerin yurtdışında yksekērenim görmeyi tercih etmelerinin ardındaki motivasyonlar incelenmektedir.

nc bölüm, Türkiye'deki uluslararası ērencilerin, özellikle Malezyalı ērencilerin deneyimlerini incelemektedir. Çalışmada kullanılan teorik erevesleri özetlemekte ve bu ērencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sosyokültürel zorlukları belirlemektedir. Bölüm, çalışmanın analizinin temelini oluşturan literatür incelemesine dayalı bir teorik çerçevenin geliştirilmesiyle sona ermektedir.

Dördüncü bölüm, çalışma türü, örnekleme teknikleri, veri toplama ve analiz yöntemleri dahil olmak üzere araştırma metodolojisini ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Ayrıca, verilerin gvenilirliēini ve doēruluēunu saēlamak için alınan önlemler de ele alınmaktadır. Bölüm, çalışmanın sınırlılıklarının tartışılmasıyla sona ermektedir.

Son bölüm olan beşinci bölüm, veri analizini sunmaktadır. Çalışmanın bulgularını kapsamlı bir şekilde tartışmakta ve her bir sonucu ayrıntılı olarak yorumlamaktadır. Bölüm, araştırmadan elde edilen temel bulguların özetiyle sona ermektedir ve genel bulgulara dayalı olarak sonuç bölümünde yorumlar sunmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK

1.1. YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINDA ÖĞRENCİNİN ROLÜ VE KATKISI

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, bir ülkenin hem yerel hem de küresel hedeflerini ve önceliklerini gerçekleştirme stratejisinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Baş, 2020:13). Yıllar içinde yaşanan evrim, eğitimin rekabetçi bir yapıya bürünmesine neden olmuştur (Baş, 2020:13, Topcu, 2023: 23). Eğitim sektöründeki rekabetin temel odağı, uluslararası öğrencileri ev sahibi ülkede eğitim almaya çekmektir. Her ülkenin kendine özgü gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarlanmış eğitim, uluslararası katılımı artırmanın ve etkiyi genişletmenin bir aracı olarak görülmektedir (Topcu, 2023: 23; Tozan, 2019: 1). Uluslararası öğrenci, yükseköğretim kurumları ve ev sahibi ülkeler de dâhil olmak üzere uluslararası katılımına dâhil olan tarafların hepsi bu katılımdan fayda sağlamaktadır. Örneğin, ekonomik olarak, uluslararası öğrenciler, eğitim ücretleri, sağlık sigortası, iletişim, konaklama, ziyaretçilere eşlik etme, dil eğitimi, kitaplar, yiyecek ve diğer harcamalar gibi harcamalar yoluyla ev sahibi ülkelerin ekonomilerine katkıda bulunurlar (Kalebaşı, 2021: 53). Başka bir deyişle, eğitimin uluslararasılaşması ile uluslararası öğrenciler, uluslararası ilişkiler alanında yumuşak güç unsurlarının yanı sıra ekonomik varlıkların da bir parçası haline gelmektedir. Uluslararası öğrenciler, küresel olarak ülkeler için önemli ekonomik gelir kaynakları olarak ortaya çıkarken, aynı zamanda akademik, sosyal ve kültürel bağların büyümesini de beslemektedir (Kalebaşı, 2021: 53; Polat, 2012: 28-29). Bu durum, özellikle uluslararası öğrencileri çekme konusunda küresel rekabeti yoğunlaştırmış ve önemli bir ekonomik ve kültürel etkiye yol açmıştır.

Sonuç olarak, ülkeler uluslararası öğrencileri desteklemek için burs, sağlık sigortası vb. gibi çeşitli olanaklara yatırım yapmaktadır.

Ev sahibi ülkenin ekonomisine katkıda bulunmanın yanı sıra (Gu vd., 2010, 8-9), uluslararası öğrencilerin varlığı eğitim sisteminde kalitenin artırılmasına da yardımcı olmakta (Gebru ve Yuksel-Kaptanoğlu, 2020: 263-264) ve kültürel taşıyıcı görevi görmektedir (Baklashova ve Kazakov, 2016:1882). Uluslararası öğrenciler dolaylı olarak kendi ülkeleri ile ev sahibi ülke arasındaki iletişimde köprü olmakta, yükseköğretim kurumları için öğrenci çeşitliliği ihtiyacını karşılamakta, öğrenim gördükleri kurumlara katkı sağlamakta ve burslarını ya da kendi paralarını ev sahibi ülkede harcayarak ekonomik katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla uluslararası öğrenciler ev sahibi ülkeye sosyal, bilişsel ve ekonomik olarak büyük katkı sağlamaktadır (Çuhatur, 2022: 41). Bu nedenle, ülkeler ve üniversiteler burslar, çalışma teşvikleri ve daha iyi eğitim altyapısı sunarak uluslararası öğrencileri çekmek için ellerinden geleni yapmaktadır (Gebru ve Yuksel-Kaptanoğlu, 2020: 262). Eğitimdeki bu küresel hareketlilik, kültürel alışverişe, çeşitliliğe ve akademik kurumların uluslararasılaşmasına katkıda bulunarak yükseköğretimin önemli bir yönü haline gelmiştir.

1.2. ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİMDE REKABET

Uluslararası öğrenci ekonomide rol oynadığından, dünya çapında uluslararası öğrenci nüfusundaki artış eğitim alanında rekabete yol açmıştır. Üniversite gibi eğitim kurumları, seçilen ülkede önemli bir ekonomik kaynak haline gelen dünya çapındaki uluslararası öğrencileri çekmek için çok çalışmaktadır (Kalebaşı, 2021: 53) Bu dönüşüm, kurumların yalnızca ulusal düzeyde faaliyet göstermekten uluslararası standartları karşılayan bir eğitim sağlamaya doğru evrildiği ve böylece ölçütlerini küresel boyutlarla uyumlu hale getirdiği anlamına gelmektedir (Öztürk, 2014: 14). *Times Higher Education*'a göre, dünya üniversite sıralamaları, uluslararası öğrenci oranı, uluslararası öğretim üyesi oranı ve uluslararası işbirliği gibi göstergeleri küresel aşamada eğitimin ölçütleri olarak kabul etmektedir (akt. Larsen, 2016: 1).

Yükseköğretim kurumlarının sıralaması, öğrenciler için öğrenim görecekları yeri seçerken önemli bir kriterdir. Üniversite lig tablolarının ve küresel sıralamaların yayınlanması, uluslararası öğrencilerin dünya çapındaki kurumların değişen kalitesi

hakkındaki farkındalığını artırmıştır (OECD, 2023: 248). Bu bağlamda, bir kurumun sıralamasının ve kalitesinin, yurtdışında yükseköğrenim gören öğrencilerin kararlarını etkilemede önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Kişisel beklentiler ve kariyer gelişiminin ötesinde (Bhandri, Robles ve Farrugia akt. OECD, 2023: 220), yükseköğretim kurumlarının küresel itibarı uluslararası öğrenci hareketliliğinin önemli bir itici gücü olmuştur. Kısacası, eğitimin içselleştirilmesi kavramı sadece uluslararası öğrencilerin göçünü etkilememekte, aynı zamanda üniversite gibi eğitim kurumlarının rekabetçilik düzeyini de artırmaktadır. Üniversite seçiminde, üniversitenin imajı öğrencinin üniversite seçimini etkilemektedir (Harun vd., 2021: 750). Üniversite sıralamaları, uluslararası mobil öğrencilerin karar verme sürecini önemli ölçüde etkilediğinden, öğrencilerin tercihlerini şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Waters ve Brooks, 2021: 121-122). Üniversiteler, küresel düzeyde sıralamalarını yükselterek birbirleriyle rekabet etmektedir. Sıralama, üniversitenin uluslararası öğrenciler arasındaki iyi imajını ve itibarını yansıtmaktadır.

Şu anda, *Times Higher Education*'a (THE) göre 2024 Dünya Üniversite Sıralamasında (World University Ranking, WUR) 108 ülke ve bölgedeki 1.907 üniversite arasında bir numaraya yerleşen üniversite, 98,5 genel puanla Oxford Üniversitesi'dir. Üniversitenin %42'si uluslararası olmak üzere toplam 21.750 tam zamanlı eşdeğer (FTE) öğrencisi bulunmaktadır. Oxford 2023 yılında da bu birinciliğini korurken onu ikinci sırada Harvard Üniversitesi ve üçüncü sırada Cambridge Üniversitesi takip etmektedir. Asya ülkeleri arasında, Singapur Ulusal Üniversitesi (Singapur) 2024 Dünya Üniversite Sıralamasında (WUR) 19. sırada yer alırken, onu ilk 50'de yer alan Tokyo Üniversitesi (Japonya) (29.), Nanyang Teknoloji Üniversitesi (Singapur) (32.), Hong Kong Üniversitesi (Hong Kong) (35.), Şanghay Jiao Tong Üniversitesi (Çin) (43.) ve Fudan Üniversitesi (Çin) (44.) takip etmiştir (Times Higher Education, 2024).

Ülkeler ve yükseköğretim kurumları arasındaki rekabet devam etmekte ve bu küresel fenomen duracağına dair hiçbir işaret göstermemektedir. Dünya genelinde 225 milyon öğrenci ve 5,6 milyon uluslararası öğrenci bulunmaktadır ve Avrupa, diğerlerinin yanı sıra ilk ev sahibi bölgedir (Gwenaëlle Guillerme, 2021: 1). Avrupa Üst Düzey Sanayi Yöneticileri (TIME) Derneğine göre, 2018 yılında Avrupa Birliği 2,2 milyon öğrenci kabul ederken, onu 1,2 milyon öğrenci ile Kuzey Amerika ve 1,7

milyon öğrenci ile Asya-Okyanusya takip etmiştir. Dünya genelinde uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ülkeler sıralamasında ilk 20 ülke Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Birleşik Krallık (İngiltere), Avustralya, Almanya, Rusya, Fransa, Kanada, Japonya, Çin, Türkiye, Arjantin, İtalya, Hollanda, Güney Kore, Avusturya, Suudi Arabistan, İspanya, Polonya, İsviçre ve Belçika'dır (Gwenaelle Guillerme, 2021: 10). Bu sıralamada Türkiye'nin uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ilk 10 ülke arasında yer aldığı görülmektedir.

1.3. TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN ULUSLARARASILAŞMA

Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliği olgusu yeni bir şey değildir ve Türkiye uzun zamandan beri öğrenci hareketliliğine katkıda bulunmaktadır. Öztürk (2014: 5-12)'e göre, uluslararası öğrenci hareketliliğinin kökenlerinin Osmanlı İmparatorluğu'nda Enderun olarak bilinen özel sarayın genişlemesine kadar uzandığı sıklıkla ileri sürülmektedir. Başlangıçta, 15. yüzyıl boyunca, öğrenci hareketi ağırlıklı olarak Balkan ülkelerine doğru tek taraflı olmuştur. Ancak Osmanlı İmparatorluğu geliştikçe, uluslararası öğrenciler devletin direktifleri doğrultusunda İstanbul'a akın etmeye devam etti. Özellikle 1892'de 2. Abdülhamid döneminde, İslam birliği kavramını geliştirmek için Arap, Arnavut, Kürt aşiretleri, Hicaz, Trablusgarp ve Endonezya gibi çeşitli bölgelerden gelen öğrencilere eğitim veren aşiret okulları kurulmuştur. Bu okulların 1907'de kapatılmasının ardından İttihat ve Terakki Cemiyeti, Pan-Türkizm politikasının bir parçası olarak özellikle Türkistan'dan öğrencilerin Türkiye'ye gelmesini savunmuştur. Ancak Cumhuriyet dönemine girildiğinde ve ülke Batılılaşmaya doğru kaydıkça, eski Osmanlı topraklarıyla olan azalmıştır. Sonuç olarak, 1960'lara kadar uluslararası öğrenci akını asgari düzeyde kalmıştır. Daha sonra, 1960'larda Türkiye uluslararası öğrenci kabul etmeye başlamış (Bolat, 2015: 248), Libya'dan Muammer Kaddafi ve Pakistan'dan Pervez Müşerref gibi önemli isimler Türk kurumlarına kaydolmaya başlamıştır (Kalebaşı, 2021: 57). 14 Ekim 1984'te yabancı öğrencilerle ilgili ilk yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Bunu, 15 Nisan 1985 tarihinde 2922 sayılı Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyraklı Öğrencilere İlişkin Kanun'un uygulanmasına yönelik bir yönetmeliğin yayımlanması izlemiştir (Özoğlu vd., 2012: 74).

Uluslararası öğrencileri çekme girişimi büyük ilgi görmüş ve Türkiye'nin bu projeyi daha ciddiye almasına yol açmıştır. Türkiye'deki uluslararası öğrenci programları yeni bir stratejiyle, yani Türkiye'de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilere burslar sunarak devam ettirilmiştir. Bu alanda birçok strateji geliştirerek ve bu süreci destekleyen politikalarla uluslararasılaşma dinamiklerini güçlendirmek için bu adım atılmıştır (Tozan, 2019: 51). Bu planın başlangıcında, 1990'ların başında, Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Orta Asya'daki Türk Cumhuriyetleri ile ilişkileri geliştirmek için “Büyük Öğrenci Projesi” adlı bir burs programı geliştirilmiştir. Bu projede hedeflenen uluslararası öğrenci, Türki Cumhuriyetler ve eski Sovyet ülkelerinden gelen öğrencilerdi. Bu proje, Türki Cumhuriyetlerle yapılan ikili anlaşmalar veya protokoller çerçevesinde, bu ülkelerden 10.000 öğrencinin devlet bursuyla Türkiye'ye getirilmesini amaçlıyordu. Bu 10.000 öğrencinin 7.000'i ortaöğretime kayıt yaptıracaktı (Kavak ve Başkan, 2001: 96; Özoğlu vd., 2015: 225-226).

Daha fazla uluslararası öğrenci çekmek için bir strateji olarak, Türkiye hükümeti Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bursu (Türkiye Bursları)¹ sunmakta ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Reformlarının Türk Yükseköğretim Sisteminde Uygulanması ve Sürdürülebilirliği (TURQUAS) Projesi (Anadolu Ajansı, 2017) Erasmus ve Erasmus+ programları ve Mevlana Değişim Programı gibi uluslararası öğrencileri içeren birçok program geliştirmiştir (Tozan, 2019: 51). Türkiye'de uluslararası öğrenci sayısı yıldan yıla artmaya devam ettiği için bu stratejinin olumlu geri dönüşler aldığı görülmektedir. Örneğin, 1990 yılında Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 7.661 iken, 2000 yılında bu sayı 16.656'ya yükselmiştir (Selika Ajans, 2021: 22-23). Daha sonra 2018 yılında Türkiye 100 binin üzerinde uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır (Yuzbasıoğlu, 2018). On yıl içinde uluslararası öğrenci sayısındaki artış, Türk hükümeti tarafından yürütülen projelerden olumlu bir işaret gösterdi ve mükemmellik burada bitmiyor. YTB 2020 Yıllık Raporu'na göre, YTB 173 ülkeden 158.168 başvuru almıştır. Başvuranlar arasından sadece 3.261 uluslararası öğrenci seçilerek uzun vadeli burs programları kapsamında desteklenmiş, 419 kişi ise kısa vadeli burs programlarına devam etmek

¹ <https://turkiyeburslari.gov.tr/>

üzere desteklenmiştir (YTB, 2020: 25). YTB, 2019 yılına kıyasla 167 ülkeden 146.600 başvuru almıştır (YTB, 2019). Başvuru sayısındaki artış, Türk hükümetinin yükseköğretimin uluslararasılaştırılması bağlamında yürüttüğü strateji ve programların dünya çapındaki uluslararası öğrencilerden olumlu tepki aldığını, bu da Türk hükümeti tarafından planlanan proje ve stratejilerin başarılı olduğunu göstermektedir.

1.4. ASEAN'DA (MALEZYA) EĞİTİMİN ULUSLARARASILAŞMASI

Güneydoğu Asya'da yer alan Malezya ile birlikte Brunei, Burma, Kamboçya, Endonezya, Laos, Filipinler, Singapur, Tayland ve Vietnam gibi 9 ülke ASEAN (Güneydoğu Asya Ülkeleri Birliği) ülkeleri arasında yer almaktadır. ASEAN, sosyal ve ekonomik entegrasyon yönünde adımlar atmaktadır. Son on yılda önemli bir büyüme ve uluslararasılaşma yaşayan yükseköğretim, bu entegrasyonu kolaylaştırmada kilit bir faktör olarak görülmektedir (Lim vd., 2022: 7). 21'inci yüzyılın başından bu yana, yükseköğretimin uluslararasılaşması giderek daha belirgin hale gelmiştir. ASEAN bölgesinde bu eğilim hem küresel hem de bölgesel düzeyde benimsenmektedir (Evison vd., 2019: 2-5). 2025 ASEAN Sosyo-Kültürel Topluluk Planı, ASEAN içinde ve ötesinde insanlar arası etkileşimi ve hareketliliği artırmak, bölge genelinde fikir, bilgi ve beceri akışını kolaylaştırmak için “yükseköğretime yenilikçi bir ASEAN yaklaşımı” çağrısında bulunmaktadır. ASEAN ülkeleri yükseköğretim sistemini genişletme konusunda zorluklarla karşılaşsa da, ASEAN üyeleri kapasite geliştirme ve bu sistemleri uyumlu hale getirmenin bölgesel refah için hayati önem taşıdığı konusunda hemfikirdir. Sonuç olarak, 2015 yılındaki zirvede ASEAN, yükseköğretimin bölgenin kalkınma gündemini ilerletmek için gerekli olduğunu kabul etmiştir (Lim vd., 2023: 7).

Diğer ASEAN ülkeleriyle karşılaştırıldığında, Malezya'daki uluslararası öğrenci oranı yükseköğretim alanında %9,6 ile daha yüksektir (Lim vd., 2023: 34). Malezya, kilit eğitim alt sektörleri için finansmanı artırarak, eğitim planları ve politikaları uygulayarak ve üniversiteleri geliştirmeye odaklanarak eğitim sistemini önemli ölçüde geliştirmiştir (Padlee ve Yaacop, 2013: 60-63). Malezya'da yükseköğretimin uluslararasılaşması, ülkenin ulusal kalkınma ve ekonomik büyüme vizyonuyla uyumlu olarak daha fazla uluslararası öğrenci çekmiştir. Eski Yüksek Öğretim Bakanlığı

(MOE), 2019 yılında Malezya'nın öğrenim ücretleri, yaşam giderleri ve yabancı öğrenciler tarafından kullanılan diğer hizmetler gibi gelir kaynaklarından yılda ortalama 7,2 milyar RM gelir elde ettiğini bildirmiştir. Eski Eğitim Bakanlığı Genel Sekreteri Datu Mohd Ghazali Abas'a göre, bu ortalama harcama, uluslararası öğrencilere aileleri de eşlik ettiğinde 88.000 RM'ye çıkmaktadır (Education Ministry, 2019). Bu da uluslararası öğrencilerin ülke ekonomisine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Sonuç olarak, küreselleşme ile birlikte yükseköğretimin uluslararasılaşması hem ülkeler hem de öğrenciler için stratejik bir önem kazanmıştır. Uluslararası öğrenciler, yalnızca ekonomik katkılar sağlamakla kalmayıp aynı zamanda kültürel etkileşimi artırmakta, ev sahibi ülkenin eğitim kalitesine ve uluslararası görünürlüğüne de katkıda bulunmaktadır. Türkiye de bu alandaki stratejik adımlarıyla uluslararası öğrenci çekiminde önemli bir aktör hâline gelmiştir. Özellikle yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşmasına yönelik yapılan yapısal reformlar, burs programlarının çeşitlendirilmesi, eğitim altyapısının güçlendirilmesi ve yabancı dilde eğitim imkânlarının artırılması, Türkiye'yi cazip bir eğitim merkezi hâline getirmiştir. Coğrafi konumu, tarihî mirası, kültürel zenginliği ve misafirperver toplumsal yapısı da Türkiye'nin bu alandaki çekim gücünü artıran diğer önemli unsurlar arasındadır.

Bu süreç, eğitimde rekabeti artırırken aynı zamanda kültürel ve akademik zenginliği de beraberinde getirmektedir. Uluslararası öğrencilerle birlikte gelen farklı bakış açıları, kampüs yaşamını daha dinamik ve çok kültürlü hâle getirirken; akademik üretimde çeşitlilik, çok yönlülük ve küresel perspektif kazanımını da teşvik etmektedir. Böylelikle, Türk yükseköğretim kurumları hem akademik kalitelerini yükseltebilir hem de küresel ölçekte daha görünür ve etkili bir konuma ulaşmaktadır.

1.5. GÖÇ VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ AKIŞI

1.5.1. Göç Kavramına Genel Bakış

Göç, dünyanın dört bir yanındaki toplumları etkileyen küresel bir olgudur. Sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi motivasyonlar gibi çeşitli faktörlerin etkisiyle bireylerin bir ikamet yerinden başka bir ikamet yerine hareket etmesini içerir (Sezgin ve Yolcu, 2016: 420). Göç, sosyo-ekonomik faktörler (daha iyi gelir, kariyer fırsatları,

iyileştirilmiş yaşam koşulları arayışı veya yoksulluktan, gıda güvensizliğinden, iş istikrarsızlığından ve yetersiz ücretlerden kaçış gibi), siyasi faktörler (savaş, eşitsizlik gibi konular dahil) dahil olmak üzere çeşitli nedenlerle gerçekleşir, ve bireysel özgürlüklerin kısıtlanması), sosyo-kültürel nedenler (inançlar, eğitim ve evlilik gibi), güvenlik kaygıları (başka bir ülkeye sığınma veya korunma arayışı gibi) ve doğal nedenler (volkanik patlamalar, depremler, iklim değişikliği ve küresel ısınma gibi) (Telsaç ve Telsaç, 2022: 429-431) gibi arka plana sahiptir . Göç sürecinde göçmenler genellikle işsizlik, sosyal statü kaybı, yalnızlık, dil engelleri ve kültürel farklılıklar gibi çok sayıda zorlukla karşı karşıya kalmaktadır (Aydın ve Özkan, 2024, 3-4; Lohsiwanont, 2001; 72). Bu stres faktörleri, stresin olumsuz etkisi ve sınırlı başa çıkma mekanizmaları nedeniyle hem psikolojik hem de fiziksel önemli sağlık sorunlarına yol açabilir. Genç göçmenlerle yapılan bir çalışmada, psikolojik stres ve psikosomatik şikayetleri etkileyen göç deneyimleri, şiddete maruz kalma, kültürel uyum, bireyin yaşamı üzerindeki kontrol duygusu, ekonomik zorluklar ve eğitimin etkileri gibi çeşitli faktörler incelenmiştir (Aydın ve Özkan, 2024: 3-4; Günay vd., 2017: 39-41). İnsanlar çeşitli nedenlerle göç etseler de, ister kendi istekleriyle ister koşulların zorlamasıyla hareket etsinler, temel motivasyon genellikle daha iyi bir yaşam umududur (Telsaç ve Telsaç, 2022: 427). Göç iki türe ayrılabilir: (1) iç göç ve (2) dış göç:

(1) İç Göç

İç göç, bireylerin aynı ülke sınırları içinde bir yerleşim bölgesinden diğerine hareketini ifade etmektedir (Aydın ve Özkan, 2024: 3). Özyakışır'a (2013) göre iç göç genel olarak kırsal alanlardan kentlere yapılan göçü ifade etmektedir. Ancak şehirden şehre, kırdan kıra veya şehirden kıra göç de iç göç olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, iç göçün genellikle az gelişmiş bölgelerden gelişmiş bölgelere doğru gerçekleştiğini de eklemiştir. Eraldemir'e (2013: 10) göre, bir ülkenin sınırları içinde yer değiştirmeye iç göç denir. Bu, bölgeler, şehirler ve daha küçük yerleşim yerleri boyunca yer değiştirmeyi içerir. Bu yer değiştirme kısa süreli olabileceği gibi daha uzun süreli ve kalıcı da olabilir. İç göç nedeniyle bölgedeki, şehirdeki veya daha küçük yerleşim yerindeki nüfus sayısı etkilenecektir (Eraldemir, 2013: 10). Belirli bir alandaki nüfus oranı, bireyleri bir yerleşim alanından diğerine taşınmaya zorlayan çeşitli faktörlerin etkisiyle iç göçün bir sonucu olarak değişebilir. Bir bölgedeki nüfus sayısındaki değişiklikler, işsizlik gibi birkaç şeyi etkiler. Örneğin kırsal alanda işsizliğin nedenleri

tarım arazilerinin miras yoluyla el değiştirmesi, toprağın verimsizleşmesi, tarımda insan gücüne duyulan ihtiyaın yerini alan ya da azaltan makinelerin varlığı, insanların kentlerde iş olanakları araması, kırsal alanda eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimin olmaması gibi çok çeşitli olabilir. (Tre, 2016: 51-52).

(2) Dış (Uluslararası) G

Dış g, bireylerin kalıcı veya geçici olarak ülkeler arasında hareket etmesini ifade etmektedir (Günay vd., 2017: 44). Tezcan'e (2000: 3 akt. Cuhatutar, 2022: 23) göre dış g, insanların iş, eğitim veya zorunluluk gibi nedenlerle başka bir ülkeye taşınmasıyla gerçekleşir. Aynı lke içinde taşınmanın aksine, bu tür bir güç genellikle dil engelleri, kültürel farklılıklar ve uyum mücadeleleri gibi daha büyük zorlukları beraberinde getirir. Göçmenler yeni çevrelerinde dışlanma, ırkçılık ve hatta dini ve etnik ayrımcılık gibi sorunlarla da karşılaşabilirler. Göçmenlerin karşılaştığı deneyimler sadece olumsuz gibi görünse de, Akan ve Arslan'a (2008: 25-26) göre bu gn olumlu ve olumsuz sonuçları olduğunu belirtmektedir. Olumlu tarafı, ev sahibi ülkedeki nüfusu artırması, işçilerin gelişiyle ekonomik faaliyeti artırması ve turizm sektörüne katkıda bulunmasıdır. Artan nüfus aynı zamanda işçi açığının giderilmesine ve belirli sektörlerde işsizliğin azaltılmasına yardımcı olabilir. Olumsuz tarafı ise, göçmenler genellikle yerel kültüre uyum sağlamada zorluklarla karşılaşırlar. Artan nüfus konut sıkıntısına yol açabilir ve dil engeli ek zorluklar yaratabilir (Akan ve Arslan, 2008: 25-26).

Gn olumlu ve olumsuz etkileri, her göçmen için farklılık gösterebilir. Ayrıca, bu etkiler sadece bireysel olarak değil, aynı zamanda toplumu ve ülkeyi de etkilemektedir. Yukarıda Akan ve Arslan tarafından belirtildiği gibi, ekonomik değişim ve turizm sektörüne yapılan katkı, ülke için olumlu bir sonuç olarak görülebilir, ancak yabancı toplum içinde uyum süreci bazıları için zor olabilir, çünkü yeni çevreye uyum sağlarken çeşitli problemler bir anda ya da sırasıyla yüzeye çıkacaktır.

Bu alışma, bir tür g türüne odaklanmaktadır: dış (uluslararası) g, özellikle uluslararası öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Uluslararası ğrenciler, eğitim amacıyla yurtdışına gitmek için kendi ülkelerinden ayrılan bireyler olarak bu kategoriye girmektedir. Eğitim g, geniş bir şekilde, akademik amaçlarla başka bir ülkeye taşınan bireyleri kapsar; bunlar arasında araştırmacılar, ğretim yeleri ve

öğrenciler yer almaktadır. Spring'e (2009 akt. Nkoko, 2016: 4) göre, "Öğrenci göçü, öğrencilerin vatandaşı oldukları ya da doğdukları ülkelerinden ayrılarak 12 ay veya daha uzun süre eğitim almak amacıyla başka bir ülkeye hareket etmelerini ifade eder". Eğitim göçü, öğrencilerin yurt dışındaki üniversitelerde lisans, yüksek lisans veya diğer seviye programlarına katılmalarını ifade eder; bu da, küresel ölçekte tanınan standartlarla uyumlu daha yüksek profesyonel eğitim alma arzusuyla motive edilir. Bu tür göç, aynı zamanda stajlara katılım, sürekli eğitim, dersler ve diğer ileri düzey eğitim fırsatlarını da kapsar (Luchyk vd., 2020: 77).

Uluslararası eğitim göçünün daha geniş çerçevesi içinde, bu çalışma özellikle Türkiye'de ikamet eden Malezyalı öğrencilere odaklanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, yabancı bir ülkeye taşınmak ve yeni ve yabancı bir sosyo-kültürel ortama uyum sağlamak önemli zorluklar yaratmaktadır. Uluslararası öğrenciler, sosyal uyum sürecinde genellikle çeşitli zorluklarla karşılaşır. Bu nedenle, bu çalışma Türkiye ve Malezya arasındaki kültürel farklılıkları araştırarak, uyum deneyimini etkileyen kültürlerarası dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki hem mevcut hem de gelecekteki Malezyalı öğrencilerin hazırlıklarını artırmak için, çalışma, daha etkili destek mekanizmalarına bilgi sağlamak amacıyla, onların karşılaştıkları belirli sosyo-kültürel zorlukları da incelemektedir. Malezyalı öğrenciler hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlamak için, aşağıdaki bölümde Malezya ve eğitim sistemine dair kısa bir genel bakış sunulacaktır.

1.5.2. Eğitimde Göçün İtme ve Çekme Faktörleri

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla birlikte önemli ölçüde genişleyen uluslararası öğrenci fenomeni, giderek daha fazla itme ve çekme faktörleri perspektifinden analiz edilmektedir (Alkın, 2020: 39). Bireylerin, evlerinden binlerce mil uzakta bir yabancı ülkede eğitimlerini sürdürmeye karar vermelerinin birçok farklı nedeni veya motivasyonu vardır. Bu motivasyonlar genellikle itme ve çekme faktörleri olarak adlandırılmaktadır. İtme ve çekme faktörleri, bireylerin yer değiştirmelerini etkileyen, hem içsel hem de dışsal öğelerle şekillenen koşulları tanımlar. Genel olarak, çekme faktörleri, bireyleri yeni bir yere göç etmeye çeken unsurlar iken, itme

faktörleri, bireyleri bulundukları yerden ayrılmaya ve başka bir yere gitmeye zorlayan unsurlardır (Salam ve Kiron, 2023: 39).

Eğitim alanında çekme faktörleri, hedef ülkede kaliteli veya uygun fiyatlı eğitim imkânlarının bulunması, prestijli üniversiteler, yüksek yaşam standartları, o ülke veya kurumdan burs alma potansiyeli, politik ve ekonomik istikrar, kültürel kabul ve diğer olumlu koşullar gibi unsurları içermektedir. Bu faktörler, bireylerin bir yere yerleşmek için cazip hale gelmesini sağlar (Alkın, 2020: 2; Imran Khan vd., 2023: 3-5). Diğer taraftan, itme faktörleri, öğrencinin kendi ülkesindeki sınırlamaları ifade eder; örneğin, istedikleri alanda lisans veya yüksek lisans programlarının bulunmaması, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık, yüksek eğitim maliyetleri, sosyo-kültürel ve diğer sorunlar, bireyleri kendi vatanlarından ayrılmaya zorlayan unsurlardır (Imran Khan vd., 2023: 3-5; Alkın, 2020: 2). Her tür göçte, itme faktörleri genellikle kaynak ülkedeki koşullardan kaynaklanırken, çekme faktörleri hedef ülkedeki koşullarla ilişkilidir. Bu faktörler bazen birbirini tamamlayıcı olabilirken, bazen de bireylerin hareket etme kararını bağımsız olarak etkileyebilir. Ancak, bu faktörlerin ortak özelliği, öğrencilerin seçimlerini etkileyen unsurlar olmalarıdır (Alkın, 2020: 39).

İtme faktörleri, bir öğrencinin yurtdışında eğitim görme kararında önemli bir rol oynarken, çekme faktörleri, öğrencilerin potansiyel hedef ülkeleri ve üniversiteleri nasıl algıladıklarını şekillendirir. Öğrenciler, gelecekteki hedef ülkelerindeki eğitim fırsatlarını, kendi ülkelerindeki sınırlamalarla karşılaştırarak değerlendirirler. Bu dinamik, yüksek öğrenimin uluslararasılaşmasının arttığını yansıtmaktadır. İtme faktörleri genellikle olumsuz bir anlam taşıırken, çoğunlukla “gelişmemiş” ülkelerdeki zorluklarla ilişkilendirilirken, çekme faktörleri “gelişmiş” ülkelerle bağlantılıdır ve bu ülkeler, “ideal” bir ortam sunarak öğrencileri çekmektedir (Alkın, 2020: 41; Salam ve Kiron, 2023: 15).

Salam ve Kiron (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, Bangladeş'teki göç ile yoksulluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, göçü yönlendiren başlıca itme ve çekme faktörlerini vurgulamıştır. Siyasi istikrarsızlık, sosyal zorluklar ve iklim koşulları itme faktörleri olarak belirlenirken, eğitim, istihdam fırsatları ve diğer avantajlar Bangladeşlileri göç etmeye çeken çekme faktörleri olarak öne çıkmıştır. Waters ve Brooks (2021: 24) tarafından yapılan bir başka çalışmada, bireylerin yurtdışında eğitim görmelerinin başlıca sebeplerinden birinin, kendi ülkelerinde

nitelikli iş gücünün eksikliği olduğu, bunun da yerel eğitimle karşılanamayan bir boşluk oluşturduğu vurgulanmıştır. Larsen (2016: 82) çalışmasında, yurtdışında eğitim görmeye iten itme faktörlerinden birinin, kendi ülkelerinde iş fırsatlarının olmaması olduğunu belirtmiştir. Tagg (2014: 51-55) ise Malezyalıların yurtdışında doktora yapma sebeplerini araştırmıştır. Çalışması, çekme faktörlerinin akademik motivasyonlar ve kişisel faktörler, örneğin iş ya da istihdam fırsatları olduğunu, itme faktörünün ise çevresel kaygılarla ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar, işverenleri, aileleri veya kurumsal baskılar nedeniyle yurtdışında eğitim görmeyi isteyerek değil, zorunlulukla seçmişlerdir. Mazzarol ve Soutar (2002: 85-86) tarafından yapılan bir çalışmada ise, yurtdışında eğitim görme kararını etkileyen itme-çekme faktörleri ele alınmıştır. Önemli itme faktörleri arasında, yurtdışında yerel kurumlarda bulunmayan daha iyi derslerin olması, yerel kurumlardan kabul almakta zorluk yaşanması, evde istenilen derslerin bulunmaması ve aile, akraba ve ajansların önerileri yer almaktadır. Ayrıca, göç etme niyeti de öğrencilerin yurtdışında eğitim arayışlarını tetikleyebilir. Diğer taraftan, çekme faktörleri arasında Batı kültürünü anlama arzusu, yeni sosyal bağlantılar kurma fırsatı, çevresel faktörler, kurumun itibarı ve potansiyel iş fırsatları bulunmaktadır.

Türkiye, her yıl önemli sayıda uluslararası öğrenciyi ağırlamaya devam etmektedir. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) (2024) "Uyruğa Göre Öğrenci Sayıları Raporu"na göre, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı sürekli olarak artmaktadır. Pandemiye rağmen, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 2020 yılında 185.047'den 2021 yılında 224.048'e, 2023-2024 döneminde ise 336.291'e yükselmiştir. Tamtekin Aydın'a (2021: 279-282) göre, uluslararası öğrenciler Türkiye'yi destinasyon olarak seçmelerinin birkaç sebebi vardır. İtme faktörleri arasında savaşlardan kaçmak ve aile etkisi bulunurken, çekme faktörleri Türkiye'nin Müslüman ülkelere yönelik olumlu ve kapsayıcı politikaları, uygun yaşam ve eğitim maliyetleri, kaliteli eğitim (üniversite itibarı ve imkanları gibi), burs fırsatları ve duygusal, sosyal ve siyasi yakınlık (Türkiye'nin stratejik konumu, ev ülkelerine yakınlık, zengin tarihi, doğal güzellikler ve misafirperver kültür dahil) yer almaktadır. Türkiye'yi eğitim için tercih eden uluslararası öğrenci akışının büyük olmasına rağmen, birçok Türk öğrenci yurtdışında eğitim görmeyi tercih etmektedir. Türk öğrenciler için itme faktörleri, kişisel gelişim ihtiyacı, yabancı dil gelişimi için sınırlı fırsatlar, ülkenin geleceğine daha fazla katkı

sağlama arzusu, iş olanaklarını sınırlayan yetersiz eğitim ve beceriler, yurtdışında lisansüstü programlara başvuruda zorluklar ve mezuniyet sonrası yetersiz ekonomik getirilerdir. Çekme faktörleri arasında ise hedef ülkenin sosyal, kültürel ve tarihsel yönlerine duyulan merak, ev sahibi ülkenin sunduğu ekonomik avantajlar ve yurtdışında eğitim almanın kariyer planlaması için önemi bulunmaktadır (Şahin ve Kulakoğlu, 2023: 1761-1763). Çünkü yurtdışında eğitim görmek, üst düzey eğitime erişim sağlayabilir ve yurt içinde mevcut olmayan becerileri kazanma fırsatları sunabilir (King ve Sondhi, 2017 akt. OECD, 2023: 246). Sonuç olarak, itme ve çekme faktörleri, öğrencilerin yurtdışında eğitim alma kararlarını şekillendiren başlıca unsurlardır. Bu faktörlerin karşılıklı etkileşimi, öğrencilerin hem kendi ülkelerindeki kısıtlamaları hem de hedef ülkelerdeki fırsatları dikkate alarak tercih yapmalarına yol açmaktadır. Bu tercihler doğrultusunda öğrencilerin ev sahibi ülkeye yerleşmeleri, ülkenin nüfus yapısını etkilemiş ve uluslararası öğrenci hareketliliğine önemli katkı sağlamıştır.

1.5.3. Uluslararası Öğrenci Akışı ve Bazı Temel İstatistikler

OECD'ye giren üçüncül eğitim öğrencilerinin toplam sayısı	
Yıl	Sayısı
2013	281.307
2014	288.277
2015	310.251
2016	325.996
2017	344.734
2018	368.987
2019	390.054
2020	400.980

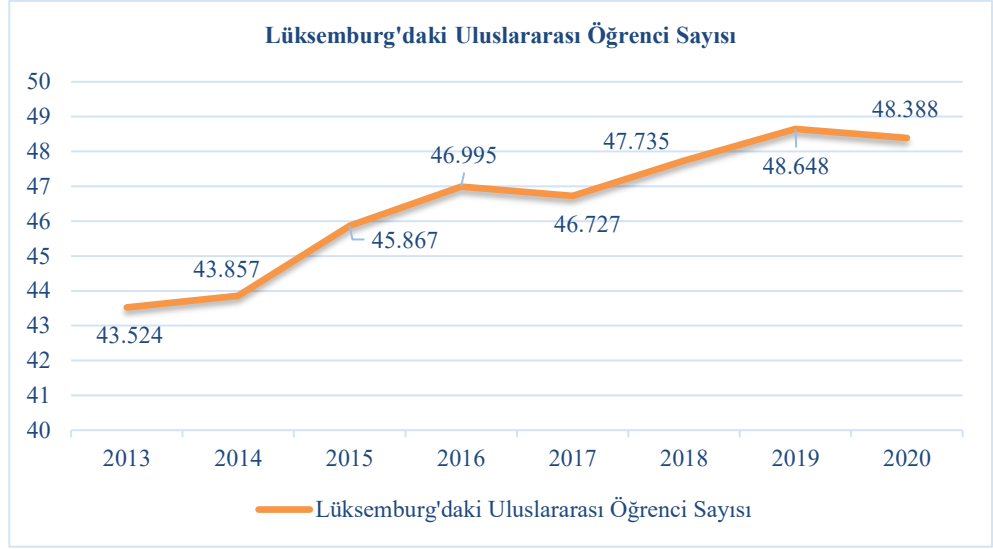
Tablo 2: OECD'ye giren üçüncül eğitim öğrencilerinin toplam sayısı

(Kaynak:OECD, 2020)

Üçüncül eğitimde öğrenci hareketliliğindeki artış, küresel bir eğilimi yansıtarak her yıl artan bir öğrenci akışına işaret etmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) verilerine göre, OECD ülkelerine giriş yapan üçüncül eğitim öğrencilerinin toplam sayısı 2013 yılından 2020 yılına kadar yükselmiştir. Covid-19 nedeniyle 2019-2020 yıllarında uluslararası sınırların kapanmasına rağmen,

istatistiksel veriler, yükseköğretim öğrenci kayıtlarında yukarıya doğru olan trende önemli bir kesinti olmadığını göstermektedir. OECD raporları, bu dönemde OECD ülkelerindeki hareketli öğrenci oranının istikrarlı kaldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Covid-19'un küresel etkisi, 2019 ile 2021 yılları arasında uluslararası öğrenci hareketliliği üzerinde farklı etkiler yaratmış, bazı ülkelerde belirgin değişiklikler yaşanmıştır. Örneğin, pandemi başlamadan önce Avustralya'daki yükseköğretim kurumlarındaki uluslararası öğrenci sayısı 2018'de 398,379'den 2019'da 440,871'e çıkmış, ama 2020'de 418,357'ye, 2021'de pandemi döneminde 365,656'ya bir düşüş göstermiştir (Australian Government, 2024). Bu durum, *Education at a Glance* raporuyla uyumludur. Rapora göre, Avustralya, hareketli öğrenci sayısında %6'lık bir düşüş yaşarken, Yeni Zelanda %9'luk bir azalma yaşamıştır. Buna karşın, bazı ülkelerde öğrenci hareketliliğinde artış görülmüş, bazıları ise istikrarlı seviyelerde kalmıştır (OECD, 2023: 246-249). Bu eğilim, zorluklara rağmen öğrencilerin yurtdışında eğitim alma konusundaki güçlü ilgisini göstermektedir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2023) verilerine göre, Covid-19 pandemisinin yol açtığı aksamalara rağmen, OECD ülkelerinden uluslararası öğrenci göçü Covid-19'dan etkilenmiş olsa da, OECD ülkelerinde hareketli öğrencilerin toplam oranı 2019-2021 yılları arasında şaşırtıcı bir şekilde istikrarlı kalmıştır. Hareketli öğrenci oranı, Letonya ve Slovenya'da 2019-2021 döneminde %2'den fazla artış göstermiştir (akt. OECD, 2023: 249). Bu ülkeler arasında, Lüksemburg, 2013'ten 2020'ye kadar sürekli olarak en yüksek üçüncül öğrenci akışına sahip ülke olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, Lüksemburg, 2021 yılında %49'luk hareketli öğrenci oranı ile en yüksek oranı yakalamış, bu başarı yeni üniversite sistemine atfedilmiştir. Avustralya ve Yeni Zelanda'nın sıralamaları ise yıllar içinde dalgalanmıştır. Avustralya, 2013 yılında üçüncül öğrenci akışında ikinci sırayı almış, ancak 2014-2016 yılları arasında Yeni Zelanda tarafından geçilmiştir. 2017-2020 yılları arasında ise Avustralya, ikinci sırayı yeniden elde etmiştir (OECD, 2020).



Tablo 3: Lüksemburg'daki Uluslararası Öğrenci Sayısı

(Kaynak: OECD, 2020)

Buna karşın, Avustralya, Lüksemburg'u takip ederek hareketli öğrenci oranında %22'lik bir paya sahipken, Brezilya, Şili, Çin, Kolombiya ve Hindistan gibi ülkelerde, uluslararası hareketliliğe katılan öğrenci oranı %2'den daha azdır (OECD, 2023: 248; OECD, 2020).

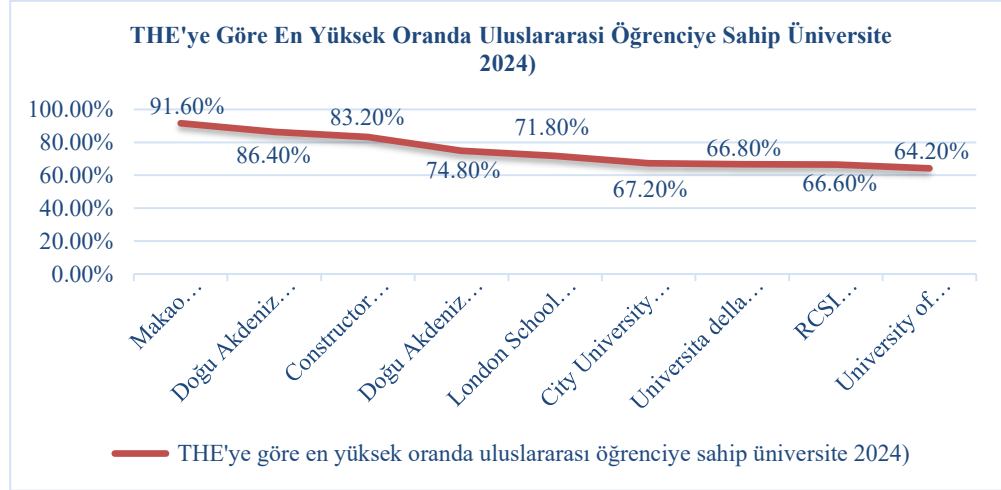
Uluslararası öğrenciler, hayallerini gerçekleştirmek için farklı ülkelere ve kıtalardan uçarak eğitim almak üzere hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadırlar. Tüm öğrencilere bakıldığında, Asya'dan gelen öğrenciler, tüm OECD ve ortak ülkelerdeki hareketli öğrenci grubunun en büyük kısmını oluşturmaktadır ve 2021 yılında hareketli öğrenci sayısının büyük bir kısmını temsil etmektedir. Bu öğrenciler, Avustralya, Endonezya, Japonya ve Kore gibi ülkelerdeki hareketli üçüncül eğitim öğrencilerinin %80'inden fazlasını oluşturmaktadır (OECD, 2023: 246). Asya ülkeleri arasında ise, Çin, uluslararası öğrenci hareketliliğine katkı sağlayan öncü ülke olarak öne çıkmaktadır ve her zaman en büyük öğrenci sayılarını yurtdışına gönderen ülke olmuştur (Waters ve Brooks, 2021: 24). UNESCO İstatistik Enstitüsü'ne (2024) göre, Çin'in yurtdışına giden uluslararası hareketli öğrenci sayısı 2019'da 1.059.984, 2020'de 1.095.780 ve 2021'de 1.021.303 olmuştur (UNESCO, 2024). 2020 ile 2021 arasında öğrenci sayısında hafif bir azalma olmasına rağmen, bu durum Çin'in yurtdışına en fazla öğrenci gönderen ülke olma konumunu değiştirmemektedir.

China Daily (2024) tarafından bildirilen bir çevrimiçi haberde, bu eğilim, Çinli öğrencilerin Amerika, Birleşik Krallık, Avustralya ve Kanada gibi geleneksel öğrenci

destinasyonları yerine, Avrupa, Güneydoğu Asya, Orta Doğu ve Güney Amerika gibi yeni rotaları keşfetmeleriyle çeşitlenmiştir. Ayrıca, Çinli öğrencilerin STEM (bilim, teknoloji, mühendislik, matematik) alanlarına olan tercihleri, uluslararası deneyim arayışını artırmış ve küresel rekabetçi bir iş gücü oluşturma hedefiyle birlikte, yurtdışından dönen Çinli öğrencilerin Çin'e olan etkisi, halklar arası diplomasi ve kültürel alışverişlere katkı sağlamış, böylece Çin'in yurtdışındaki imajını güçlendirmiş ve diplomatik ilişkilerini de pekiştirmiştir. Temelde, bu sürekli gelişmeler, Çin'in küresel ekonomiyle entegrasyonunun devam ettiğini vurgulamaktadır ve bunun, reform ve açılım politikalarının kalıcı mirasını yansıttığı söylenebilir (Lu ve Huiyao, 2024).

Avrupa, en fazla uluslararası öğrenciye sahip ikinci bölge olarak öne çıkmaktadır; bunun %22'si OECD ülkelerine kayıtlı Avrupa kökenli uluslararası öğrencilerdir. OECD tarafından hazırlanan 2023 raporuna göre, diğer bölgelerle karşılaştırıldığında, Avrupa'daki uluslararası öğrencilerin toplam sayısı %42 ile en yüksek oranı oluştururken, Asya'da Avrupa kökenli uluslararası öğrencilerin oranı sadece %27, Afrika'da %16, Latin Amerika ve Karayipler'de ise %7'dir (OECD, 2023: 249).

Temmuz 2024 itibarıyla, uluslararası öğrenci barındıran ülkelerin sıralaması ile ilgili kesinleşmiş bir rapor bulunmamaktadır; ancak 2024 yılı için en fazla uluslararası öğrenciye sahip olan üniversitelerin sıralaması mevcuttur. *Times Higher Education* (THE) tarafından açıklanan rapora göre, en yüksek oranda uluslararası öğrenciye sahip üniversite, Makao Üniversitesi (Makao), Kuzey Kıbrıs'taki Doğu Akdeniz Üniversitesi, Almanya'daki Constructor Üniversitesi, Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki Doğu Akdeniz Üniversitesi, Birleşik Krallık'taki London School of Economic and Political Science, Hong Kong'daki City University of Hong Kong, İsviçre'deki Università della Svizzera Italiana, İrlanda'daki RCSI University of Medicine and Health Sciences ve Birleşik Krallık'taki University of Bedfordshire takip etmektedir (Times Higher Education, 2024).



Tablo 4: THE'ye Göre En Yüksek Oranda Uluslararası Öğrenciye Sahip Üniversite 2024

(Kaynak: Times Higher Education, 2024)

Bu sıralamadan, Makao Üniversitesi'nde uluslararası öğrenci akışının yüksek olduğunu söyleyebiliriz; ancak, 2024 yılında dünya genelinde en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkenin Makao olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü bir ülkenin uluslararası öğrenci sayısını belirlemek için yalnızca belirli bir üniversitenin verileri değil, tüm üniversitelerden alınan veriler dahil edilmelidir. Bu sıralamada Türkiye ve Malezya yer almamaktadır; ancak her iki ülke de çok sayıda farklı ülkeden uluslararası öğrenci almışlardır.

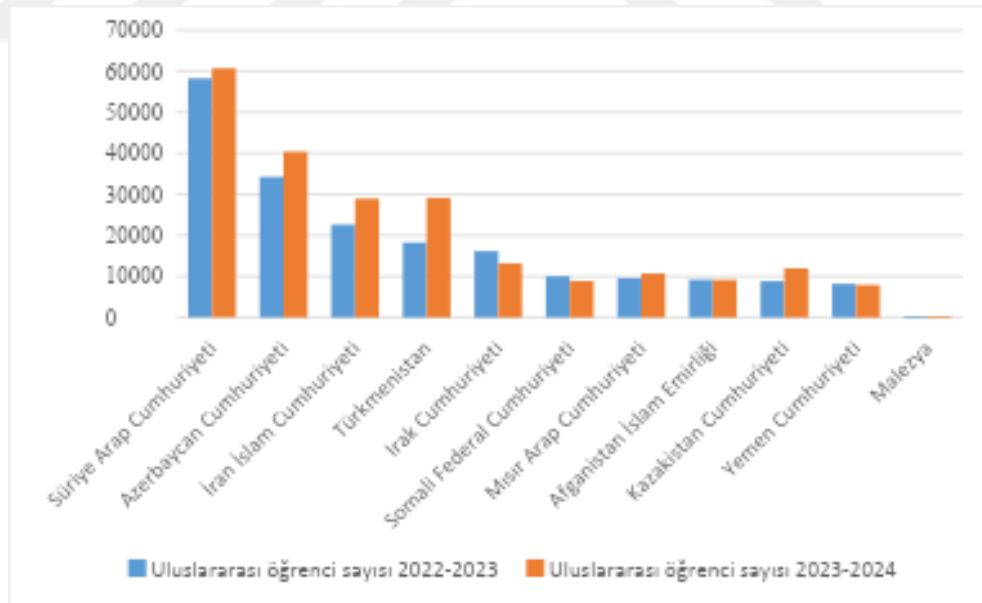
1.5.3.1 Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Akışı

Türkiye, uzun yıllardır farklı ülkelere gelen öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Büyük Öğrenci Projesi'ne genel olarak bakıldığında, Türkiye Cumhuriyeti, 1992 ile 2012 yılları arasında 44.680 burs tahsis etmiştir. Yükseköğretim Kurulu verilerine göre, 2012 yılı itibarıyla 7.301 öğrenci Büyük Öğrenci Projesi kapsamında eğitim görmekte olup, Mayıs 2012'ye kadar 10.061 öğrenci bu programdan mezun olmuştur. Ayrıca, bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından koordine edilen kültürel değişim programlarına katılan 2.898 öğrenci, genellikle Büyük Öğrenci Projesi ile karıştırılmaktadır. 2012 yılı itibarıyla bu burs programlarından 859 öğrenci mezun olmuştur. Büyük Öğrenci Projesi, Belarus, Bulgaristan, Kosova, Moldova, Gagavuzya, Romanya, Bosna-Hersek, Arnavutluk, Litvanya, Ukrayna, Kırım, Kuzey Makedonya, Sank, Batı

Makedonya, Hırvatistan, Karadağ, Polonya, Moğolistan, Tacikistan, Tataristan, Kabardini-Balkarya, Karaçay-Çerkesya, Çuvaşistan, Başkurtistan, Sakha (Yakutistan), Dağıstan, Kalmykia, Tuva, Altay, Adıgey, Buryatya, Gürcistan, Afganistan ve Irak gibi 57 ülke ve topluluğa yönelik bir kontenjan sağlamıştır (Sahipkiran Stratejik Araştırma Merkezi, 2018).

Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin sayısı her yıl artmaktadır. 2022-2023 döneminde Türkiye, yaklaşık 301.549 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmıştır. 2023-2024 yılı itibarıyla Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 336.291'e yükselmiştir (YÖK, 2024). Aşağıdaki grafik, 2022-2023 ve 2023-2024 akademik yıllarında Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen ilk 10 ülkeyi göstermektedir.

Grafik, 2022-2023 ve 2023-2024 akademik yıllarında, Suriye'den gelen öğrencilerin Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin en büyük grubunu oluşturduğunu, ardından Azerbaycan, İran, Türkmenistan, Irak, Somali, Mısır, Afganistan, Kazakistan ve Yemen'den gelen öğrencilerin geldiğini göstermektedir. Buna karşılık, Malezyalı öğrencilerin Türkiye'deki sayısı daha azdır; 2022-2023 yılında sadece 357, 2023-2024 yılında ise 342'dir (Tablo 1'de görüldüğü gibi).



Tablo 5: Türkiye'deki Yükseköğretimin Uluslararası Öğrenci Sayısı

(Kaynak: YÖK, 2024; Yazar tarafından YÖK verilerinden düzenlenmiştir)

Bu belirgin fark, Malezyalı öğrencilerin sadece Türk vatandaşları arasında değil, Türkiye'deki uluslararası öğrenci nüfusu içinde de bir azınlık olduğunu vurgulamaktadır. Kültürel geçmişteki farklılıklar ve yeni bir çevreye uyum sağlama

gerekliliği olmasına rağmen, Türkiye'deki uluslararası ğrenci sayısı sürekli olarak artmaktadır. 2020 yılında, Türkiye'de yükseköğretim gören uluslararası ğrenci sayısı 185.047'ye ulaşmış, bu sayı 2021'de 224.048'e, 2022-2023 döneminde ise 301.549'a çıkmıştır (YK, 2024). Öğrencilerin oğu, Suriye Arap Cumhuriyeti (47.483), Azerbaycan (23.772) ve Türkmenistan'dan (19.384) gelmektedir. Türk vatandaşlarının çoğunluğu ise yurtdışında eğitim görmek için Almanya (11.588), Amerika Birleşik Devletleri (7.816) ve Birleşik Krallık'ı (4.963) tercih etmektedir (Selika Ajans, 2021: 22-23; UNESCO, 2024). Uyruğa Göre ğrenci Sayıları Raporu'nun (2024) son raporuna göre, Türkiye 2023-2024 yılı itibariyle 336.291 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmıştır.

Türkiye'deki uluslararası ğrenci sayısında 34.742'lik bir artış olmasına rağmen, 2022-2024 yılları arasında Malezyalı ğrenci sayısında bir azalma gözlemlenmektedir. 2022-2023 yılında Türkiye'deki Malezyalı ğrenci sayısı 357'dir. Çoğu ğrenci İstanbul'da kalmakta ve mimarlık, psikoloji, sosyoloji, ilahiyat, medya ve iletişim, kimya gibi çeşitli alanlarda eğitim görmektedir (YK, 2024). Ancak, 8 Temmuz 2024 itibarıyla Türkiye'deki 336.291 uluslararası öğrenciden sadece 342'si (%0.101) Malezyalı ğrencidir. Bu azalma, Türkiye'deki Malezyalı ğrenci topluluğunun küçüldüğünü açıkça göstermektedir. Bu durum, Malezyalı ğrencilerin sadece Türk vatandaşları arasında değil, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler arasında da bir azınlık oluşturduğunu söylememize yol açmaktadır. Türkiye'deki Malezyalı ğrenci sayısı az olsa da, toplamda 48.810 Malezyalı ğrenci yurtdışında eğitim görmekte ve Malezyalı ğrencilerin tercih ettiği ilk 5 lke Almanya (1.275), İrlanda (1.000), Kanada (960), Yeni Zelanda (777) ve Rusya Federasyonu (713) olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, Malezya, şu anda 100.437 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır ve bu öğrencilerin çoğunluğu Çin'den (38.714), Endonezya'dan (9.862) ve Bangladeş'ten (5.714) gelmektedir (UNESCO, 2024).

Sunulan istatistik, Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için giderek daha önemli bir destinasyon haline geldiğini vurgulamaktadır; ülkede toplamda 301.549 uluslararası ğrenci bulunmaktadır (UNESCO, 2024). Türkiye'deki Malezyalı ğrencilerin varlığı da yukarıda belirtilmiştir. Yukarıda bahsedilen istatistiklere dayanarak, bu artan trende rağmen, Malezyalı ğrencilerin hem Türk vatandaşları arasında hem de Türkiye'deki daha geniş uluslararası ğrenci nüfusu içinde bir azınlık

olarak kaldığını söyleyebiliriz. Bu durum, Malezyalı öğrencilerin Türk eğitim ve kültür ortamına uyum sağlama hususunda karşılaşabilecekleri olası zorluklara dikkat çekmektedir. Ev sahibi ülkede bir azınlık grup olarak, Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler, finansal sorunlar, yalnızlık, yeni çevreye ve normlara uyum sağlama güçlüğü (Yusof vd., 2017: 2-3), dil bariyerleri ve farklı eğitim sistemine uyum sağlama gibi zorluklarla karşılaşabilirler (Mamat ve Rambely, 2016: 480-482), diğer yurtdışında eğitim gören Malezyalı öğrenciler gibi. Bu kültürel farklılıklar genel olarak bağlantısızlık hissini tetikleyebilir, Türk akademik ve sosyal hayatına tam entegrasyonu engelleyebilir. Malezya, Malezya'daki eğitim sistemi ve uluslararası öğrenci akışına dair daha ayrıntılı bir açıklama ile akışa katkıda bulunan faktörler 2. bölümde ele alınacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

MALEZYA’NIN ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM DESTİNASYONU OLARAK KONUMU

2.1. MALEZYA HAKKINDA KISA BİR TANITIM



Şekil 1: Güneydoğu Asya Haritası

(Kaynak: Britannica, 2024)

Güneydoğu Asya, Asya kıtası ile Okyanusya arasında yer alan bir bölgedir. Bu bölge, Brunei, Doğu Timor, Endonezya, Filipinler, Kamboçya, Laos, Malezya, Myanmar, Singapur, Tayland ve Vietnam gibi 11 ülkeden oluşmaktadır. Malezya, Güneydoğu Asya ülkelerinden biri olup, Singapur, Endonezya, Tayland ve Brunei ile kara sınırına sahiptir (Amran, 2023: 7). Malezya, 1511 yılında Portekizliler tarafından 450 yıl süreyle sömürgeleştirilmiş, ardından 1641'de Hollandalılar, 1824'te

Britanyalılar, 1941'de Japonlar ve tekrar Britanyalılar tarafından yönetilmiştir (Rahman Embong, 2002: 39; Amran, 2023: 13-14). Britanya sömürge dönemi sırasında, Britanyalılar Çinli ve Hintli nüfusu *Tanah Melayu* (şimdi Malezya olarak bilinir) olarak bilinen bölgeye getirmiştir. Bu durum, Malezya'nın çok kültürlü bir ülke haline gelmesine yol açmıştır (Kayadibi, 2016: 93-96). Sonuç olarak, Malezyalılar günlük yaşamlarında Malayca (ana dil), İngilizce, Çince ve Tamilce gibi birden fazla dil kullanmaktadır (Özmen, 2022: 344-345).

Malezya'nın uzun bir Britanya sömürgesi geçmişine sahip olması nedeniyle, ülkenin birçok yönü, eğitim sistemi de dahil olmak üzere, Britanya uygulamalarından etkilenmiştir. Britanya sömürge döneminden önce, Malezya'daki eğitim, tarım, balıkçılık ve avcılık gibi temel hayatta kalma becerilerine odaklanan gayri resmi bir eğitimidir. Bu dönemde, gayri resmi eğitim aynı zamanda dini öğretimler, ahlaki değerler, manevi öğretim, dövüş sanatları ve el sanatları gibi konuları da kapsıyordu (Hussin, 1989 akt. Sivalingam, 2020: 3; Mohd Zain vd., 2017: 79). 1800 ile 1941 yılları arasında, II. Dünya Savaşı öncesi dönemde, Malay Yarımadası'ndaki (şimdi Malezya) eğitim sistemi, sömürgeci "Böl ve Yönet Politikası" altında işliyordu. Bu dönemde, birkaç milyon Çinli ve Güney Hintli Tamil, Malezya'ya (o dönemde Malaya olarak biliniyordu) getirilmiş ve madencilik ve ticaret gibi çeşitli sektörlerde çalışan işçiler haline gelmişlerdir. Sonuç olarak, Malaylar, Çinliler ve Hintliler farklı mahallelere yerleşmiş, farklı mesleklerle uğraşmış, kendi dinlerini uygulamış, kendi dillerinde konuşmuş, ayrı okullar işletmiş ve nihayetinde kendi siyasi organizasyonlarını kurmuşlardır (Lockard ve Ahmad, 2025). "Böl ve Yönet Politikası" Malayca, Çince, Tamilce ve İngilizce eğitim veren okulların kurulmasına yol açmış, her biri farklı topluluklara hitap etmiş ve farklı amaçlara hizmet etmiştir (Bkz. C. M. (1996) akt. Sivalingam, 2020: 4).

Malezya 1957'de bağımsızlığını kazandıktan sonra, eğitimdeki ilk gelişim aşaması (1970'ler öncesi) başladı ve tüm etnik gruplar için eşit erişimi sağlamak adına önemli reformlar gerçekleştirildi. Devlet, kamu yükseköğretim kurumlarını genişletme konusunda aktif bir rol oynayarak 1969 ve 1972 yılları arasında dört üniversitenin kurulmasına öncülük etti. Mart 2007'de, Yükseköğretim Bakanlığı (MoHE), Malezya'yı 2020 yılına kadar yükseköğretim alanında bir mükemmeliyet merkezi haline getirmeyi hedefleyen bir politika belirledi. Bu hedef, mezuniyetin ardından altı

ay içinde istihdam oranlarını artırmak ve hem ulusal hem de uluslararası işveren ihtiyaçlarını karşılayan mezunlar yetiştirmeyi amaçlıyordu (Mohd Zain vd., 2017: 79-82). Bu doğrultuda, Malezya'daki insan sermayesinin kalitesini artırmak için birçok kişi, Malezyalıların çeşitli alanlarda yurtdışında eğitim almasını teşvik etmektedir (Yusof vd., 2017: 1). Ülkeler arasındaki bilgi ve uygulama farkları, Malezyalı öğrenciler için evlerine döndüklerinde, kendi akranlarıyla ileri düzeydeki bakış açılarını tanıtmaya ve paylaşma adına önemli bir fırsat yaratabilir. Yurtdışında eğitim görmek açısından, çoğu Malezyalı öğrenci daha gelişmiş veya yakın bir ülke olan Avustralya, Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Endonezya gibi ülkelerde eğitim almayı tercih etmektedir (Lim vd., 2022: 32).

2.2. MALEZYA'DAKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER VE MALEZYA'YI TERCİH SEBEPLERİ

Malezya, yükseköğretimde uluslararası öğrencileri çekmeyi başaran ülkelerden biridir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'ne (2024) göre, 2019 ile 2022 yılları arasında Malezya'daki uluslararası öğrenci sayısı kademeli olarak artış göstermiştir. 2019 yılında Malezya, 81.953 uluslararası öğrenci ağırlarken, bu sayı 2020'de 89.193'e, 2021'de 92.519'a ve 2022'de 100.437'ye yükselmiştir. 2020 yılından 2024 yılına kadar Çin, Bangladeş ve Endonezya, Malezya'ya yüksek öğrenim için öğrenci gönderen ilk 3 ülke olmuştur. 2024 yılında Malezya'daki yabancı öğrenci sayısına Çin 33.216, Bangladeş 6.917 ve Endonezya 5.556 katkıda bulunmuştur. Sayı her yıl artmaktadır (2020-2024) (Education Malaysia, 2024).

Malezya, yalnızca uluslararası öğrenci kabul etmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenci göndermekte de aktiftir. Ancak, 2019 ile 2021 yılları arasında Malezya'dan yurt dışına giden öğrenci sayısının, küresel pandemi nedeniyle azaldığı düşünülmektedir. 2019 yılında 60.602 Malezya öğrencisi yurt dışında eğitim alırken, bu sayı 2020'de 57.329'a ve 2021'de ise 48.810'a düşmüştür (UNESCO, 2024). 2023 yılında, burslu ve burssuz olarak çoğu Malezya öğrencisi Avustralya'ya gitmiştir (19.523), ardından Birleşik Krallık (12.139) ve Mısır (5.965) gelmektedir (Malaysian Students Abroad, 2023). 2024 yılına gelindiğinde, bu eğilim tersine dönmüş ve *International Consultants for Education and Fairs (ICEF) Monitor* (2024) raporuna göre 50.000'den fazla Malezya öğrencisi yurt dışında eğitim görmüştür. Bu öğrenciler

için en popüler beş destinasyon Birleşik Krallık (11.485), Avustralya (11.419), Amerika Birleşik Devletleri (4.924), Japonya (2.695) ve Ürdün (1.377) olmuştur. Malezya, öğrencilerini yurt dışına göndermenin yanı sıra, çeşitli ülkelerden uluslararası öğrencilere de ev sahipliği yapmaktadır (ICEF, 2024).

Yukarıda bahsedilen verilere göre, Malezya, birçok farklı ülkeden uluslararası öğrenci kabul etme konusunda aktif bir şekilde yer alan Güneydoğu Asya ülkelerinden biridir. Çin, Endonezya ve Bangladeş'ten gelen uluslararası öğrenciler, Malezya'ya gelen uluslararası öğrenci akışına en fazla katkı sağlayan ülkelerdir. Bu sayılar, öğrencilerin yüksek öğrenimlerini Malezya'da sürdürmelerini çeken birkaç faktör tarafından etkilenmektedir. Nachatar Singh ve diğerler'e (2014: 468) göre, Malezya'da eğitim gören uluslararası öğrencilerin tercihlerini etkileyen üç ana faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, Malezya'nın güvenli ve huzurlu bir eğitim ortamı sunması, öğrencilerin kültürel benzerliklerinin Malezya ile uyumlu olması ve Malezya'nın bir Müslüman ülkesi olması, ayrıca makul öğrenim ücretleri ve düşük yaşam maliyetleridir. Başka bir araştırma, Malezya'da eğitim görmeye çeken bazı benzer ve farklı faktörleri ortaya koymaktadır. Bu faktörlerden biri, öğrencilerin memleketlerine yakınlık duygusudur. Bu neden özellikle Endonezya'dan gelen öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Çünkü Malezya ve Endonezya, komşu ülkeler olduklarından, uçakla sadece yaklaşık 2 saatlik bir mesafe bulunmaktadır. Diğer nedenler arasında, uygun öğrenim ücretleri, huzurlu bir ortam, arkadaşlar ve akrabalar tarafından yapılan tavsiyeler, kültürel uyum, kültürel çeşitlilik ve eğitim sistemi gibi faktörler, Malezya'da eğitim görmek isteyen uluslararası öğrencileri cezbetmektedir (Rohman vd., 2024: 1935-1937).

Burada, Malezya'nın önemli bir uluslararası öğrenci kitlesini cezbetme yeteneğinin, küresel öğrenci hareketliliğini etkileyen itme ve çekme faktörlerin bir yansıması olduğunu söyleyebiliriz. Malezya, özellikle İran ve Irak gibi savaş halindeki ülkelere gelen öğrenciler için güvenli bir eğitim yeri olarak tanımlanmaktadır (Nachatar Singh vd., 2014: 468). Yüksek kaliteli eğitim, uygun öğrenim ücretleri ve düşük yaşam maliyetleri, Malezya'nın uluslararası öğrencilere sunduğu cazip unsurlardan bazılarıdır. Kültürel çeşitlilik ve kültürel uyum yeteneği, uluslararası öğrencilerin Malezya'yı eğitim amacıyla tercih etmelerini çeken diğer faktörlerdir. Bu

faktörler, Malezya'nın uluslararası eğitim pazarındaki stratejik konumunu ve ev sahibi ülke olarak yeteneğini vurgulamaktadır.

2.3. MALEZYALI ÖĞRENCİLERİN YURT DIŞINDA EĞİTİM GÖRMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bölüm 1'de bahsedildiği gibi, öğrencilerin yurtdışında eğitim görmelerine neden olan itme ve çekme faktörler bulunmaktadır. Eğitim açısından, hedef ülkede yüksek kaliteli veya uygun fiyatlı eğitimin bulunması, prestijli üniversiteler, yüksek yaşam standartları, o ülke veya kurumdan burs alma potansiyeli, siyasi ve ekonomik istikrar, kültürel kabul ve bireyleri bir yere yerleşmeye çeken diğer uygun koşullar, öğrencilerin yurtdışında eğitim görmek için çeken faktörler arasında yer almaktadır (Imran Khan vd., 2023: 3-5; Alkın, 2020: 2). Diğer taraftan, öğrencilerin kendi ülkelerinde karşılaştıkları sınırlamalar, örneğin istedikleri alanda lisans veya lisansüstü programlarının bulunmaması, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık, yüksek eğitim maliyetleri, sosyo-kültürel sorunlar ve bireyleri kendi vatanlarından ayrılmaya zorlayan diğer sorunlar, öğrencileri kendi ülkelerinin dışında bir ülkede eğitim almaya iten itme faktörlerdir (Imran Khan vd., 2023: 3-5; Alkın, 2020: 2).

Uluslararası öğrenciler, Malezya'yı eğitim almak için seçme konusunda birçok farklı gerekçe sunarken, Malezyalı öğrencilerin de yerel üniversitelerde eğitim görmek yerine yurtdışında eğitim almayı tercih etmelerinin kendilerine ait farklı sebepleri bulunmaktadır. Malezya, aktif bir şekilde uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ülkelerden biri haline gelirken, aynı zamanda Malezya da öğrenci göndermeye devam etmektedir, hem burslu hem de burssuz olarak. Tagg'a (2014) göre, Malezyalı öğrenciler yurtdışında eğitim almayı, daha iyi bir akademik platform arayışıyla seçmektedirler. Bunun dışında, çevrelerinden, özellikle aile ve arkadaşlarından da etkilenebilmektedirler. Ayrıca, yurt dışındaki üniversitelerin sunduğu çeşitli programları keşfetmek istemekte ve daha iyi bir kariyer fırsatı elde etmek arzusundadırlar (Unisearch, 2022; Tagg, 2014). Eğitim kalitesi açısından, öğrenciler genellikle kendi alanlarındaki uzmanlardan ve daha yüksek kaliteli öğretmenlerden faydalanmayı tercih etmektedirler (Unisearch, 2022). Yapılan bir çalışmada katılımcıların 8'i, yurtdışındaki üniversitelerin doğrudan Malezya'dakilerden daha güçlü olduğuna inanmaktadır (Tagg, 2014: 51). İyi bir kariyer fırsatı, Malezyalı

öğrenciler arasında sıkça duyulan bir nedendir, çünkü Malezya’da, yurtdışında eğitim alan mezunlar, yerel üniversitelerden mezun olanlara göre işverenler tarafından daha tercih edilmektedir. Pyvis ve Chapman (2007) tarafından yapılan bir araştırma, Malezyalı öğrencilerin yurtdışında eğitim almak istediklerini çünkü belirli bir iş hedefleri olduğunu göstermiştir. Malezyalılar, Batı’dan bir şeye sahip olmanın iyi bir şey olduğunu düşünme eğilimindedirler ve bu eğitim alanını da kapsamaktadır. Yurtdışında eğitim almak, öğrencilere bilgi ve beceri açısından faydalar sağlamakta, bu da onların istihdam edilme oranlarını artırmaktadır (Nordin vd., 2020: 60). Ancak, yakın bir çalışmada, işverenler için en önemli şeyin, çalışanların yurtdışında mı yoksa yerel üniversitelerden mi mezun olduğundan ziyade, çalışanların edindiği yumuşak beceriler (iletişim becerisi, duygusal zeka, takım çalışması, etik ve profesyonellik, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, liderlik, problem çözme becerisi ve girişimcilik becerisi) olduğu ortaya çıkmıştır (Azmi ve Hashim, 2020: 45). Yumuşak beceriler, bireylerin sosyal ve profesyonel ilişkileri başarılı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan kişisel gelişim unsurlarından biridir (Mohite vd., 2023: 2979). Kişisel gelişimle uyumlu olarak, Malezyalı öğrenciler yurt dışında eğitim almak istediklerinde daha bağımsız olmak ve kendilerini daha fazla keşfetmek istemektedirler. Yurt dışında eğitim deneyimi, öğrencilerin kendilerine ve yeteneklerine olan güvenlerini taze bir şekilde kazandırmaktadır (Mamat ve Rambely, 2016: 487). Yurtdışında eğitim alırken elde edilen ek deneyimler, Malezya’da eğitim gören öğrencilerin elde edemeyeceği şeylerdir, ancak uluslararası veya değişim programlarına katıldıkları takdirde benzer deneyimler edinmeleri mümkündür. Sonuç olarak, Malezyalı öğrencilerin yurt dışında eğitim almalarının sebepleri arasında; daha kaliteli bir eğitim alma arayışı, daha iyi bir kariyer fırsatı elde etme isteği ve kişisel gelişimlerini artıracak beceriler kazanma gibi etkenler olduğu söylenebilir.

Malezya, farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin yükseköğrenimlerini sürdürebilecekleri bir yer olarak dikkat çekmektedir. Yüksek kaliteli eğitim, uygun öğrenim ücretleri ve düşük yaşam maliyetleri gibi faktörler, uluslararası öğrencilerin Malezya’ya gelmesini başarıyla çekmektedir. Uluslararası öğrenciler Malezya’yı eğitim destinasyonu olarak seçerken, bazı Malezyalılar ise yurtdışında eğitim almayı tercih etmektedir, çünkü yurtdışı eğitimin daha yüksek kaliteli bir eğitim, daha iyi iş fırsatları ve kişisel gelişimlerini artırma açısından daha iyi bir platform sunduğuna

inanmaktadırlar. Türkiye’deki Malezyalı öğrenciler, bu olguyu örnekleyen durumlardan biridir. Bir sonraki bölüm, çalışmayla ilgili teoriler ve kavramlara odaklanacaktır. Ayrıca, Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sorunlar, zorluklar ve deneyimler de bir sonraki bölümde açıklanacaktır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİ

Öğrenci olmak, bireyler açısından birçok açıdan bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Çünkü öğrenciler sıkı bir ders programı, ödevler, sunumlar, bitirme projeleri, tezler ve kulüp katılımı gibi sorumluluklarla başa çıkmak zorundadır. Uluslararası öğrenci olmak ise bu yükü daha da artırır, çünkü uluslararası öğrenciler yalnızca öğrenci olma sorumluluklarını yerine getirmekle kalmaz, aynı zamanda kendilerini yeni bir çevreye uyum sağlamak zorunda da hissederler. Bunun nedeni, uluslararası öğrencilerin, ev sahibi ülkedeki sosyo-kültürel farklılıklara adapte olmaları gerektiğidir. Uyum süreci her birey için farklıdır ve öğrencilerin içinde bulundukları durumu nasıl ele aldıklarına bağlı olarak değişir. Kendi ülkelerine kıyasla birçok farklı kültürün bulunduğu bir ülkede yaşamak, uyum sağlamak asla kolay bir şey değildir. Dil engeli, akademik tarz, konaklama sorunları, oturma izni sorunları, sağlık sigortası problemleri ve yiyecek temini gibi durumlar, yurtdışında eğitim gören ve yaşayan uluslararası öğrencilerin sıkça karşılaştığı problemlerdir. Bu bölüm, sosyo-kültürel uyumla ilgili teoriler ve kavramlar üzerine odaklanacaktır. Bunun yanı sıra, araştırmacı, Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyo-kültürel uyum problemlerine de vurgu yapacaktır. Son olarak, araştırmacı, bu bölümün sonunda araştırma kılavuzu olarak kullandığı kavramsal çerçeveyi açıklayacaktır.

3.1. SOSYO-KÜLTÜREL UYUM SORUNU İLE İLGİLİ TEORİLER

Eğitimde uluslararasılaşma, uluslararası öğrencilerin göçünü önemli ölçüde etkilemiştir. Öğrenciler, yurtdışında eğitim almayı gönüllü veya gönülsüz olarak seçseler de, savaş, politik ve ekonomik sorunlar, iş fırsatları ve yeni kültürlerle tanışma gibi çeşitli itme ve çekme faktörler, başka bir ülkeye taşınma kararlarında önemli bir rol oynamaktadır. Göç sebepleri ne olursa olsun, uluslararası öğrenciler, ev sahibi

ülkede yaşarken sosyo-kültürel uyum sürecinden geçmek zorundadırlar. Bunun nedeni, bireylerin yeni bir ülkeye girdiklerinde, ister isteyerek isterse koşullar gereği, yerel kurallara ve geleneklere uymak zorunda olmalarıdır. Daha konforlu bir yaşam ortamı oluşturabilmek için, ev sahibi ülkenin kültürünü anlamak ve buna entegrasyon sağlamak önemlidir. Durkheim (akt. Terziev, 2019: 494), uyumu, bireyin toplumsal normlara içsel uyum sağlama süreci olarak tanımlamıştır. Terziev'e (2019: 494) göre, sosyal uyumun, bireyin ihtiyaçlarını çevresindeki mevcut tatmin düzeyine uyumlu hale getirdiği kapsamlı, sürekli ve dinamik bir süreç olduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda, sosyokültürel uyum, bir bireyin günlük yaşamda yolunu bulma ve yeni bir kültürel bağlamda etkili bir şekilde etkileşim kurma becerisini ifade eder. Bu, ev sahibi topluma entegre olmak ve kültürlerarası zorlukları yönetmek için gerekli sosyal ve kültürel becerileri edinmeyi içerir (Tatarko vd., 2020: 303; Yerken vd., 2022: 868). Uyumdaki zorluklar genellikle bu becerilerdeki eksikliklerden kaynaklanır ve bu eksiklikler davranış, akademik performans ve sosyal işlevselliği etkileyebilir (Sam ve Berry, 2010: 478). Uluslararası öğrencilerin uyum süreci bağlamında, başarılı sosyokültürel uyum, bir bireyin ev sahibi kültürün normlarına ve beklentilerine ne ölçüde etkili bir şekilde uyum sağladığını gösterir. Daha basit bir ifadeyle, sosyal uyum, yeni bir çevreye uyum sağlama sürecinin sürekli bir aşamasıdır ve bu uyumun başarısı, bireyin çevresinden aldığı tatminle doğru orantılıdır.

Yukarıda belirtilenlere göre, konforlu bir ortam yaratmak ve başarılı bir şekilde uyum sağlamak, bireyin çabalarına bağlıdır ve bu çabalar, uyum süreci boyunca başarmak istedikleri belirli hedeflerle yönlendirilir. Çünkü uyum, amaç ve işlev kavramlarıyla yakından ilişkilidir (Amundson, 1996: 12). Örneğin, uluslararası öğrenciler genellikle daha iyi iş fırsatları elde etme amacıyla yurtdışında eğitim almayı tercih ederler (Larsen, 2016: 82; OECD, 2023: 220). Bunu başarmak için, ev sahibi ülkenin kültürünü öğrenmeleri ve uyum sağlamaları gerekmektedir, böylece topluma daha etkili bir şekilde entegre olabilirler. Woolston (1917: 311-313) uyumun, hem fiziksel hem de ruhsal olarak pasif veya aktif bir şekilde gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Pasif fiziksel uyum, biyolojik evrim ve somatik değişimleri içerirken, pasif ruhsal uyum, dil, hukuk ve eğitim gibi sosyal kurumlar tarafından etkilenen psikolojik gelişimi içerir. Aktif uyum ise, bireyin ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlamak için çevreyi veya organizmayı materyal olarak değiştirmeyi veya öğretmenler ve

sosyal reformcuların çabalarında olduğu gibi bireyleri çevrelerine ruhsal olarak uyumlandırmayı kapsar. Sonuç olarak, uyum süreci, bireyin kararları ve hedefleri tarafından belirlenir. Sosyo-kültürel uyumu tartışırken, genellikle birkaç teori devreye girer; bunlar arasında kültürlerarası uyum teorisi, kültürel değişim teorisi ve kültür şoku teorisi bulunmaktadır. Her bir teori, uyumun farklı bir yönünü ele alır, ancak hepsi, uyum faktörlerinin bireyler, özellikle de uluslararası öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemektedir.

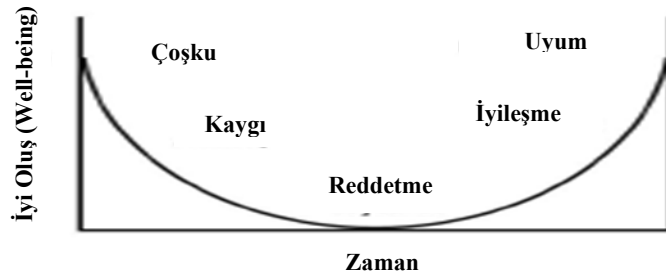
3.1.1. Kültürlerarası Uyum Teorisi

Uluslararası öğrenciler ve gezginler, yabancı bir ülkede yaşamaya uyum sağlamaya çalışırken kültürlerarası uyum zorluklarıyla sıkça karşılaşır. Yeni bir kültüre başarılı bir şekilde uyum sağlamak ve kültürel bir kimlik oluşturmak, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkelerinde başarılı olup büyümeleri için oldukça önemlidir. Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası uyumu yalnızca akademik başarılarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda evlerine döndüklerinde ev sahibi ülkeleri nasıl algıladıklarını da etkiler (Liang vd., 2023: 27). Kültürlerarası uyum, iki kültürel olarak farklı grubun sürekli ve doğrudan iletişime geçmesi sonucu, orijinal kültürel desenlerinden birinin veya her ikisinin değişmesine yol açar (Redfield vd., 1936: 149-152). Bu tanım, grup düzeyinde kültürlerarası uyuma odaklanır ve genellikle “akültürasyon” olarak adlandırılır. Akültürasyon, ya “kültürel uyum” ya da “akültürasyon” olarak anlaşılabilir. 1990 yılında Searle ve Ward, kültürlerarası uyumu yeniden tanımlamış ve bunu, bireylerin yeni bir kültürel çevreye maruz kaldıklarında yaptıkları psikolojik ve davranışsal ayarlamalar olarak tanımlamışlardır. Bu uyum süreci, onların tanımladığı şekilde kültürlerarası uyumdur. Bu noktada, kavram, daha önceki “akültürasyon” anlayışından daha geniş bir “kültürlerarası uyum” anlayışına evrilmiş, araştırma kapsamı ve sonuçları daha da genişlemiştir (Liang vd., 2023: 27).

Kültürlerarası uyum teorisinde, araştırmacılar genellikle birkaç önemli modeli, özellikle de U-eğrisi ve W-eğrisi modellerini referans alırlar. 1955 yılında Lysgaard, uyum sürecindeki akültürasyon aşamalarını açıklamak için U-şeklinde bir eğriyi tanıttı. Lysgaard, dört aşama belirlemiştir: balayı dönemi, kriz dönemi, iyileşme dönemi ve karşılıklı kültürel uyum dönemi (Dailey-Strand vd., 2021: 74; Liang vd., 2023: 28). U-eğrisi modeli, uyum sürecinin en düşük noktasını, kriz aşaması olarak

bilinen, genellikle grafikte reddetme olarak gösterilen aşamayı vurgular. Bu aşama, özellikle balayı döneminin başlangıcına verdiği önemin altını çizmektedir. Balayı döneminde, yeni gelenler, yeni arkadaşlar edinme ve yeni kültürlerini keşfetme konusunda iyimser ve heyecanlı hissedebilirler. Bu dönem, genellikle yeni bir yere geldikten kısa bir süre sonra yaşanan sevinç ve coşku duyguları ile karakterizedir.

Yeni Bir Kültüre Uyum Sürecinde ‘U-eğrisi’ Modeli



Lysgaard'dan (1955) uyarlanmıştır

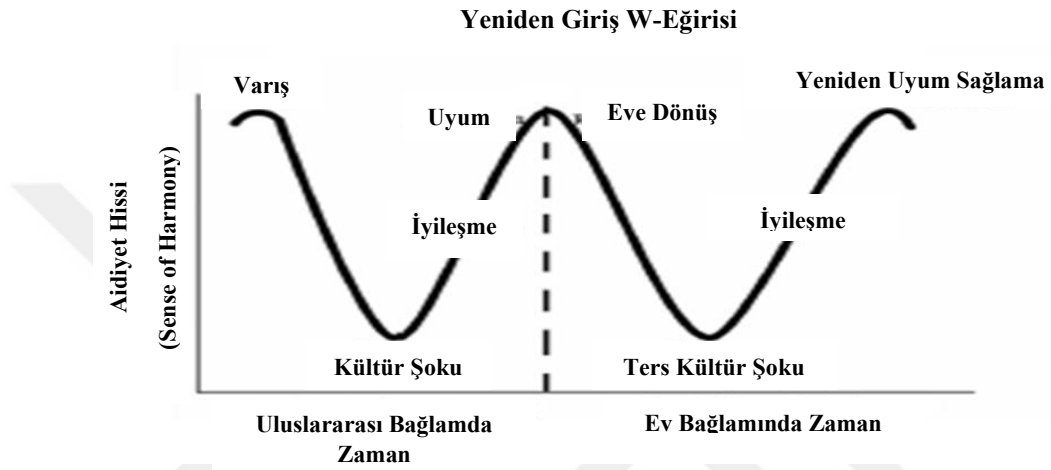
Şekil 2: Yeni Bir Kültüre Uyum Sürecinde ‘U-eğrisi’ Modeli

(Kaynak: Lysgaard, 1955 ‘ten akt. Davidson, 2009: 2)

Sonraki aşama ise kriz dönemi, aynı zamanda reddetme veya kültür şoku dönemi olarak da bilinir. Bu aşamada, yeni gelenler genellikle endişe, kafa karışıklığı ve hayal kırıklığı gibi duygular yaşarlar, çünkü alışılmadık çevreyi anlamaya çalışırken zorluklarla karşılaşır. Zamanla bu duygular azalır ve birey, uyum sağlama veya iyileşme dönemine geçer, bu dönemde yeni çevrelerinde daha rahat ve güvenli hissetmeye başlarlar. Son aşama ise ustalık dönemi, diğer adıyla karşılıklı kültürel uyum dönemidir. Bu noktada, bireyler genellikle yeni hayatları ve kültürleri ile daha rahat hissederek, ancak zaman zaman zorluklar ortaya çıkabilir (Cultural Orientation Resource Exchange, 2020).

Ancak, U-eğrisi modeli, diğer akademisyenler tarafından sınırlamaları nedeniyle eleştirilmiştir (Liang vd., 2023: 28). U-şekilli eğri modeline dayanan Oberg (1960, akt. Lian vd., 2023: 28), kültür şoku kavramını tanıtmıştır. Oberg, seyahat edenlerin kültürlerarası bir çevreye girdiklerinde, sosyal etkileşimlerde tanıdık kültürel ipuçlarını kaybettiklerini ve bunun psikolojik kaygıya yol açtığını vurgulamıştır. Ardından, kültürlerarası uyumun dört aşamasını belirlemiştir: balayı, geri çekilme, iyileşme ve uyum (Dailey-Strand vd., 2021: 74; Oberg, 2006: 142-143). 1963 yılında

Gullahorn, U-eğrisi hipotezini genişleterek W-eğrisi modelini önermiştir. Bu model, seyahat edenlerin duygusal yolculuklarına daha ayrıntılı bir bakış açısı sunar. Gullahorn, seyahat edenlerin evlerine döndüklerinde, ev sahibi ülkenin sosyal yaşamına alıştıkları için kültürel yeniden uyum süreci geçirdiklerini öne sürmüştür. Bu süreç, bir kez daha U-eğrisine benzer ve tüm kültürel uyum deneyimini temsil etmek için W-şekilli bir eğriye dönüşür (Liang vd., 2023: 28).



Şekil 3: Yeniden giriş W-eğrisi modeli

(Kaynak: Davidson, 2009: 4)

Sosyo-kültürlerarası uyum süreci söz konusu olduğunda, araştırmacı, bu sürecin bir bireyi ne kadar ve ne kadar etkilediğini görmekte ilginç bir nokta buluyor. Bu çalışma yalnızca uluslararası bağlamda zamana odaklanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler özelinde bu sürecin etkilerini incelemek istemektedir. Çünkü araştırmacı, her bireyin yeni bir çevreye uyum sağlama kapasitesinin ve dayanıklılığının farklı olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmayla, araştırmacı, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin kültürel uyum süreçlerindeki iniş ve çıkışları gözlemlemeyi ummaktadır.

3.1.2.Kültürleşme Teorisi

Kültürleşme, bireyler ve gruplar, başka bir kültürle uzun bir süre etkileşime girdiklerinde meydana gelen psikolojik ve davranışsal değişiklikler sürecidir. İnsanlar, duygularını, davranışlarını ve bilgilerini şekillendiren çeşitli kültürel çevrelerde yaşarlar. Bu sürekli etkileşim, kültürleşme olarak bilinen kültürel ve psikolojik

değişikliklere yol açar ve bu süreç, uyumla yakından ilişkilidir (Sam ve Berry, 2010: 472; Tozan, 2019: 11). Kültürleşme, kültürel grupların bu süreçte birbirleri üzerinde gösterdiği karşılıklı etkileri kabul eder. Akültürasyon, hem toplumsal (makro) hem de bireysel (mikro) düzeylerde gerçekleşir. Mikro düzeyde, bireysel özellikler ve durum faktörleri devreye girer. İlgili bireysel değişkenler arasında kişilik, dil yeterliliği ve kültürel kimlik yer alırken, kültürel temasın süresi, kültürel mesafe ve sosyal destek gibi durum faktörleri de rol oynar (Zhou vd., 2008: 68-69). Makro düzeyde ise akültürasyon, yeni yaşam düzenlemeleri ve artan nüfus yoğunluğu gibi fiziksel değişiklikleri, ayrıca politik, ekonomik, kültürel ve sosyal ilişki değişikliklerini içerir (Berry, 1992: 347-355).

Kültürleşme aynı zamanda çeşitli süreçleri ve sonuçları da kapsar; farklı gruplar ve bu gruplar içindeki bireyler kültürleşme deneyiminde yol almak için farklı stratejiler benimser. Bireyin geçmişini göz önünde bulundurmak çok önemlidir (Tozan, 2019: 12) çünkü farklı kültürleşme yaklaşımları farklı adaptasyon sonuçlarına yol açabilir (Sam ve Berry, 2010: 473). Bu farklılıklar, bireylerin kültürleşme sürecinde sergiledikleri farklı tepkilerden veya tutumlardan da etkilenmektedir. Kültürleşme tutumları, adaptasyonla ilişkili olduğu bilinen birçok değişkenden biri olan göçmenlerin zihniyetini ifade eder (Tatarko vd., 2020: 303). Bu tutumlar, kültürel mirası ve kimliği korumaya yönelik bakış açıları ile daha geniş bir toplumla ilişki kurma ve topluma katılma isteğinin birleşiminden kaynaklanmaktadır. İnsanlar dört tür kültürleşme tutumu/modeli aracılığıyla kültürleşir (Tatarko vd., 2020: 303; Sam ve Berry, 2010: 476; Zhou vd., 2008: 67):

- i- **Asimilasyon:** Bir kültürlerarası uyum tutumu olup, bu durumda bireylerin, kültürel miraslarını ve kimliklerini sürdürme isteği çok azdır veya yoktur, ancak daha büyük toplumdaki diğer gruplarla etkileşimde bulunma konusunda güçlü bir istek vardır.
- ii- **Entegrasyon:** Kültürel mirasını ve kimliğini sürdürme isteği ile birlikte, bireylerin kendi gruplarının dışındaki daha geniş toplumla da etkileşimde bulunma arzusunu karakterize eden bir kültürel uyum tutumudur.
- iii- **Ayrılma:** Kültürel mirasını ve kimliğini sürdürme konusunda güçlü bir istekle birlikte, bireylerin daha geniş toplumla etkileşimden mümkün olduğunca kaçınmayı tercih ettiği bir kültürel uyum tutumudur.

- iv- **Marjinalleşme:** Kültürel mirasını ve kimliğini sürdürme isteğinin olmadığı, aynı zamanda daha geniş toplumla etkileşimden güçlü bir şekilde kaçınılan bir kültürel uyum tutumudur.

Bu dört kültürleşme tutumu aynı zamanda kültür şokunun yanıtları veya sonuçlarıdır (Davidson, 2009: 2). İki-Boyutlu Akültürasyon Modeli (*Two-Dimensional Model of Acculturation*) olarak bilinen bu model, Berry tarafından önerilmiştir (Zhou vd., 2008: 68).

Daha önce belirtildiği gibi, her bireyin uyum sağlama kapasitesi ve dayanıklılığı farklı seviyelerdedir. Araştırmacıya göre, sosyo-kültürelerarası uyum sürecinin bir parçası olan kültürleşme süreci, bireyin kimliğini uyum süreci boyunca belirlemede büyük bir rol oynamaktadır. Araştırmacı, akültürasyonun, Türkiye’deki Malezyalı öğrencilerin kültürel uyum süreci boyunca kimliklerinin ne kadar değiştiğini görmeye yönelik bir süreç olduğunu düşünmektedir. İlginç olan ise, onların tamamen uyum sağlayıp kimliklerini kaybedip kaybetmediklerini, iyi bir uyum sağlarken kimliklerini koruyup korumadıklarını ya da hâlâ uyum sağlayamayarak Malezyalı kimliklerini tamamen koruyup korumadıklarını gözlemlemektir.

3.1.3. Kültür Şoku Teorisi

Sosyo-kültürel uyum süreci sırasında, bireyler genellikle kriz aşaması olarak da bilinen kültür şoku gibi birkaç aşama yaşarlar (UC Berkeley, 2024). Kültür şoku, bir kişinin tamamen farklı bir kültürel ya da sosyal ortama daldığında yaşadığı kaygı, sürpriz, yönsüzlük veya kafa karışıklığı demektir. Bu durum her zaman aniden gerçekleşmez, ancak zaman içinde bir kişinin ruh halini yavaşça etkileyebilir. Kültür şokunun süresi, bireyin öz farkındalık düzeyine ve yeni kültürde ne kadar süre kaldıklarına bağlı olarak değişir. İnsanların kültür şokunu yaşamalarının sebeplerinden biri, genellikle kendi ev kültürlerini “doğal” veya “gerçek” kültür olarak görmeleridir. Yabancı bir kültürle karşılaştıklarında, yeni alışkanlıklara uyum sağlarken zihinsel ve fiziksel bir gerilim yaşayabilirler (Ferrante, 2011: 67). Kültür şokunun belirtileri arasında yeme ve uyuma alışkanlıklarında değişiklikler, yoğun ev özlemi, düşmanlık, sinirlilik, üzüntü, depresyon, sık sık hayal kırıklığı, öz şüphe, tekrar eden hastalıklar

ve arkadaşlardan veya etkinliklerden çekilme yer alabilir (Cultural Adjustment, 2024). Kültür şokunun şiddeti, ev kültürü ile yabancı kültür arasındaki fark derecesi, yeni kültürde yaşamaya yönelik hazırlık düzeyi ve karşılaşılan koşullar gibi faktörlerle etkilenir. Bu koşullar, taşınmanın tatil, iş transferi ya da savaş gibi sebeplerle olup olmaması gibi durumları da içerebilir (Ferrante, 2011: 67).

“Kültür Şoku” terimi ilk kez Kalervo Oberg (1901-1973) tarafından ortaya atılmıştır. Oberg, kültür şokunu, sosyal etkileşimin tüm tanıdık işaretlerinin ve sembollerinin kaybedilmesinden kaynaklanan kaygı olarak tanımlamıştır. Oberg, kültür şokunun dört aşamasını şu şekilde belirtmiştir: inkübasyon, kriz, iyileşme ve tam iyileşme (Davidson, 2009: 1-2). Kültür şokunun etkisi, bireyler arasında büyük farklılıklar gösterir; çoğu insan sonunda uyum sağlasa da, bazıları yabancı bir ülkede yaşamayı zor bulur. Kültür şokunu yaşayan ve tatmin edici bir uyum sağlayan başkalarını gözlemleyen kişiler, bu sürecin aşamalarını sıklıkla tanıyabilirler. Başlangıçta, çoğu birey yeni ortamla büyülenir - bu, birkaç gün veya hafta sürebileceği gibi, koşullara bağlı olarak altı aya kadar devam edebilecek bir balayı dönemi olabilir (Oberg, 2006: 143).

Stewart ve Leggat (1998:84 akt. Davidson, 2009:2) başka bir çalışmada kültür şokunun altı semptomunu tanımlamışlardır:

- 1- Bilinmeyen bir çevreye uyum sağlamak için gereken çaba nedeniyle yaşanan baskı.
- 2- Arkadaşlar, statü, meslek ve sahip olunanların kaybı ve yoksunluk hissi.
- 3- Yeni kültürün üyelerinden reddedilme ve/veya onların yeni kültüre karşı reddi.
- 4- Rol, beklentileri, değerler, duygular ve özkimlik konularında kafa karışıklığı.
- 5- Kültürel farklar keşfedildiğinde şaşkınlık, kaygı hatta iğrenme veya öfke hisleri.
- 6- Yabancı bir durumla başa çıkamama nedeniyle güçsüzlük hissi.

Özünde, çevre aynı kalır, ancak bireyin ona karşı tutumu değişir. Sonunda, ev sahibi ülke ve onun yaşam biçimleriyle ilişkili rahatsızlıklar azalır ve kişi yeni

koşullarda rahat bir şekilde yaşamayı öğrenir (Oberg, 2006: 144). Kültür şoku aşaması nihayetinde geçecektir; ancak şokun yoğunluğu, bireyin zorlukları aşma konusundaki öz-yeterlilik düzeyine bağlıdır. Son çalışmalar, düşük öz-yeterliliği olan bireylerin daha büyük kültür şoku yaşadığını, yüksek öz-yeterliliği olanların ise daha az kültür şoku yaşadığını göstermektedir. Bu yüksek öz-yeterlilik, yalnızlık, kaygı ve diğer uyumsuz sonuçların hissini azaltır (Almukdad ve Karadag, 2024: 9).

Malezya, kültür ve coğrafya açısından Türkiye'ye kıyasla oldukça farklı bir ülkedir. Araştırmacı, bu çalışmanın bir parçası olarak, bu farklılıkların Türkiye'deki Malezyalı öğrencileri özellikle ilk yıl süresince büyük ölçüde etkilediğine inanmaktadır. Kültürel uyum sürecinde, Malezyalı öğrenciler burada Türkiye ile Malezya arasındaki farklar (örneğin, günlük yaşamda İslami kültür farkları, hava durumu, yemek kültürü vb.) nedeniyle kültür şoku yaşayabilirler. Ancak, bu farklılıkların her öğrenciyi ne kadar etkilediği, bireye bağlı olarak değişebilir. Araştırmacı, bu çalışmada bu farklılıkların nasıl ve hangi farklılıkların Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerde en fazla kültür şokuna yol açtığını gözlemlemeyi ummaktadır.

3.2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN SOSYO-KÜLTÜREL UYUM SORUNLARI

Yeni bir ortamda yaşamak başlangıçta zorlayıcı olabilir, ancak bireyler zamanla uyum sağlamaya başlarlar. Ancak, bir kişinin kendi kökeninden farklı bir yere uyum sağlaması, önemli zorluklar ortaya çıkarabilir. Zorluk seviyesi, her birey için, kişinin kendi direncine ve yeni topluma entegre olma istekliliğine bağlı olarak değişir. Önceki çalışmalara göre, uluslararası öğrenciler genellikle dil engelleri, iletişim güçlükleri, akademik zorluklar, kültürel şok, ev hasreti, ayrımcılık ve finansal sorunlar gibi ortak problemlerle karşılaşmaktadır. Diğer uluslararası öğrenciler gibi, Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler de bu ülkede kaldıkları süre boyunca, öncelikle Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu farklılıklar, Malezyalı öğrenciler arasında önemli kültürel şok deneyimlerine yol açabilir. Bu nedenle, bu çalışma iki ülke arasındaki kültürel farklılıkları araştırmayı ve Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin karşılaştığı sosyokültürel uyum zorluklarını incelemeyi amaçlamaktadır.

3.2.1. Dil Engeli ve İletişim Sorunları

Dil, iletişim için hayati bir araç olarak işlev görür; bireylerin bilgi iletmesini, arzularını ve minnettarlıklarını ifade etmelerini ve günlük yaşamda perspektiflerini paylaşmalarını sağlar. Ayrıca, bir kişinin kimliğini yansıtan kültürün ayrılmaz bir parçasıdır (Herawati ve Istinganah, 2021: 19; Rabiah, 2012: 4-10). Her ülkenin kendine ait ulusal bir dili vardır, örneğin Türkiye’de Türkçe, Malezya’da Malayca, Güney Kore’de Korece ve Almanya’da Almanca. Küresel ölçekte ise İngilizce yaygın bir şekilde konuşulmakta ve farklı bölgelerden gelen insanlar için ortak bir dil olarak işlev görmektedir, bu da iş dünyasında, siyasette, eğitimde, ticaretle ve daha birçok alanda iletişimi kolaylaştırır. Bu yaygın kullanım, İngilizce öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (Herawati ve Istinganah, 2021: 19-23; Rohmah, 2005: 107-108).

Ancak, küresel ölçekte yaygın olmasına rağmen, herkes İngilizce konusunda yetkin değildir ya da günlük iletişimde kullanmamaktadır. Japonya gibi birçok ülke, günlük yaşamda hala öncelikli olarak ulusal dillerini kullanmaktadır (Rohmah, 2005: 107). Farklı bir devlet veya ülkeye taşındığında, yerel dili anlamak çok önemlidir çünkü dil engelleri, iletişim zorluklarına ve yanlış anlamalara yol açabilir. Uluslararası öğrenciler için, dil engelleri önemli bir zorluk teşkil etmektedir, özellikle yerel dil, öğrencilerin anadilinden farklıysa. Ev sahibi ülkenin dilini öğrenmek, yerel halkla etkili iletişim kurmak ve akademik başarı sağlamak için gereklidir (Karaköse, 2019: 14). Ayrıca, yerel dili konuşmak, sosyalleşmeye yardımcı olur ve uyum sürecini kolaylaştırarak aidiyet duygusunu pekiştirmektedir (Topcu, 2023: 89). Ev sahibi ülkenin dilini öğrenip kullanan öğrenciler, sosyal olarak daha kolay entegre olurlar (Mamat ve Rambely, 2016: 486; Omar, 2020: 40). Aksine, dilde zorlanan öğrenciler, bunu öğrenip başarıyla kullananlara kıyasla daha büyük bir baskı ile karşılaşmaktadırlar.

Düşünce ve fikirleri ifade etme yeteneği hem eğitimde hem de toplumsal yaşamda çok önemlidir. Fakat, dil engelleri genellikle akademik zorluklara, üniversite idaresi ile ilgili sorunlara ve yerel öğrencilerle iletişim problemlerine yol açmaktadır (Tamtekin Aydın, 2021: 284). Dil uyumundaki zorluklar, öğrencilerin endişelerini ifade edememelerine, stresli ya da yetersiz hissetmelerine ve potansiyel olarak derslere karşı yeteneklerine dair olumsuz bir izlenim bırakmalarına neden olabilir. Öğretmenler

ve diğerk öğrenciler, öğrencinin akademik yeteneklerinin eksik olduğunu düşünebilir ve bazı durumlarda, öğrenci dil zorlukları nedeniyle grup projelerinden dışlanabilirmiş. Bunun nedeni, öğrenciler ile öğretim üyeleri veya sınıf arkadaşları arasındaki etkili iletişim, özellikle dersler ve tartışmalar sırasında çok önemlidir. Ancak, farklı kültürel geçmişlere sahip uluslararası öğrenciler, özellikle dil becerileri yetersizse veya yerel dili tam olarak öğrenememişlerse, iletişimde zorluk yaşayabilirler (Şahin ve Kulakoğlu, 2023: 1764). Bu baskı, öğretim üyelerinin sınıfta kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmadığı durumlarda daha da artmaktadır (Mamat ve Rambely, 2016: 482).

Bu sorunlar, Türkiye’deki uluslararası öğrenciler arasında da yaşanmaktadır. “Afrika’dan Türkiye’ye Yüksek Öğrenim Görmek İçin Gelen Öğrencilerin Uyum Süreçleri ve Karşılaştıkları Sorunlar: Ankara Örneği” başlıklı çalışmada, otuz Afrikalı öğrenciden üçü Türkçe öğrenmekte zorluk çektiklerini bildirmiştir. Bu öğrenciler, sınıf içi tartışmaları anlamakta zorlanmış ve öğretim üyelerinin sunduğu materyali veya soruları tam olarak kavrayamamıştır. Türkçe ve İngilizce öğrenen bir katılımcı, ana dili Fransızca olduğu için dersleri anlamakta zorluk yaşamış ve iki yıl içinde iki dili öğrenmeye çalışmakta zorlanmıştır. Diğer bir katılımcı ise, sokaklarda konuşulan dilin sınıftaki dil ile farklı olduğunu ve bunun da karışıklığa yol açtığını belirtmiştir (Kisaka, 2018: 64-65). Gaziantep’teki Sahra Altı Afrikalı öğrenciler de benzer sorunlar yaşamış ve yerel ağızlar, bu zorlukları daha da karmaşık hale getirmiştir. İstanbul’da Türkçe dil kursu alan bir katılımcı, Gaziantep’e taşındığında dili ve ağızları yeniden öğrenmek zorunda kaldığını ifade etmiştir (Feleke, 2020: 22-65).

Taylan (2019: 75-83) tarafından yapılan başka bir çalışmada, Türkçede daha yetkin olan öğrencilerin, dil becerileri daha zayıf olanlara kıyasla dersleri daha kolay anladıkları bulunmuştur. 370 katılımcıdan yalnızca %10 civarı, Türkçe öğrenmede, anlamada ve iletişimde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Çalışma ayrıca, Avrupa, Balkanlar ve Orta Asya (Türk Cumhuriyetleri) öğrencilerinin Türkçe ile daha kolay iletişim kurduklarını, Amerikalı ve Afrikalı öğrencilerin ise daha fazla zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Omar (2020: 49) tarafından yapılan bir araştırma, Orta Doğu ve Kuzey Afrika’dan gelen uluslararası öğrencilerin, Sahra Altı Afrika ($U = 8151.500$; $z = -2.927$; 0.003) ve Güney Asya’dan gelen öğrencilere kıyasla daha az dil yeterliliği zorluğu yaşadıklarını göstermektedir ($U = 5989.500$; $z = -4.391$; 0.000).

Orta Doğulu öğrencilerin Türkçe diline uyum sağlamadaki iyi becerisi, Çukurova Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada da gözlemlenmiştir; burada, Suriyeli öğrencilerin %34.1'i dil ve iletişim sorunları yaşadığını belirtirken, diğer uluslararası öğrencilerin %63.5'i bu tür sorunlarla karşılaştıklarını bildirmiştir. Bu fark, öğrencilerin Türkiye'deki kalış sürelerine bağlanabilir (Çuhatutar, 2022: 77). Bu bulgular, öğrencilerin kökeni ve ev sahibi ülkedeki kalış sürelerinin dil uyumunda önemli faktörler olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Akademik Eğitim Sorunları

Eğitim, iyi bir yaşam kalitesine ulaşmada önemli bir rol oynar. Bireylere bilgi, değerler, tutumlar ve beceriler kazandırmaya yönelik sistematik bir çabadır, böylece onların potansiyellerine tam olarak ulaşmalarına ve değişimlere uyum sağlamalarına yardımcı olur. Eğitim, sadece toplumu inşa etmekle kalmaz, aynı zamanda bir ulusun gençliğinin karakterini şekillendirir ve bununla birlikte, refah içinde bir ülkenin gelişimine katkıda bulunur (İdris vd., 2012: 443-450). Sonuç olarak, okul, kolej veya üniversite seçerken kaliteli bir eğitim tercih etmek öncelikli bir hedef olmalıdır. Eğitim amacıyla göç eden öğrenciler genellikle bu kararın daha iyi bir yaşam kalitesine ve geliştirilmiş iş imkanlarına yol açacağına inanırlar (Yalçın'dan akt. Çuhatutar, 2022: 15).

Birçok çekme faktör, öğrencileri yurtdışında eğitim almaya yönlendirmektedir; bunlar arasında kaliteli ve/veya uygun fiyatlı eğitim imkânları, üniversitenin prestiji, yaşam maliyeti, ev sahibi ülke veya kurum tarafından sunulan burslar, coğrafi yakınlık, ev sahibi ülkenin misafirperverliği ve tarihi ve doğal cazibe merkezleri yer almaktadır (Alkın, 2020: 41; Tamtekin Aydın, 2021: 282). Yurtdışında eğitim görme kararı nihayetinde bireye bağlı olsa da, bu karar, aile, arkadaşlar, sosyal medya veya savaş, siyasi, ekonomik ya da sosyal sorunlar nedeniyle zorunlu göç gibi dışsal faktörlerden etkilenebilir (Tamtekin Aydın, 2021: 279-282). Göç etme nedenine bakılmaksızın, her iki grup öğrenci de uyum süreçlerinde genellikle akademik ve eğitimsel zorluklarla karşılaşmaktadır.

Önemli zorluklardan biri, öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitim sistemleri ile ev sahibi ülkedeki eğitim sistemleri arasındaki farklardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim gören Taylandlı öğrenciler üzerine yapılan bir araştırma,

öğrencilerin İngilizce diline uyum sağlamakta zorluk çektiklerini, özellikle telaffuz, kelime dağarcığı, konuşma hızı, gündelik ifadeler, sosyal ve kültürel farklılıklar, akıcılık, utangaçlık, yavaş okuma ve yazma hızları ile öğrenme metodolojileri gibi alanlarda güçlükler yaşadıklarını bulmuştur. Bu zorluklar, Washington State Üniversitesi'ndeki akademik deneyimlerini etkilemiştir (Lohsiwanont, 2001: 21-39).

Benzer şekilde, Birleşik Krallık'ta eğitim gören Malezyalı öğrenciler, eğitim sistemi farkları, dil engelleri ve alışılmadık akademik formatlar nedeniyle zorluklar yaşamışlardır. Birçok öğrenci, İngilizce becerilerine güven duymadıkları için çalışmalarında rahatsızlık hissetmişlerdir. Ancak, destekleyici öğretim üyeleri ve öğretmenler ile birlikte pozitif bir öğrenme ortamı ve iyi olanaklar, deneyimlerini daha yönetilebilir hale getirmiştir. Bazı son sınıf öğrencileri, daha az ders ve daha rahat bir çalışma kültürünün etkisiyle “son sınıf sendromu” yaşamış ve bu durum, diğer aktivitelere odaklanmalarına neden olmuş, sonuç olarak akademik performanslarında bir düşüş yaşanmıştır (Mamat ve Rambely, 2016: 482-484).

3.2.3. Kültürel Şok ve Kültürel Farklılıklar

Kültürel şok, bireyin kendi kültüründen farklı bir kültürle karşılaştığı bir aşamadır ve yeni kültüre uyum sağlamak için zihinsel ve fiziksel çaba harcamayı gerektirir, bu da önemli bir baskıya neden olabilir. Ferrante'ye (2011: 67) göre, çoğu insan kendi kültürünü doğal olarak görür, bu nedenle yabancı kültürlerle karşılaştıklarında kültürel şok yaşayabilirler; bu durum, yeni bir kültürel çevreye uyum sağlarken meydana gelen zihinsel ve fiziksel bir strese kaynaklanır. Kültürel şokun yoğunluğu, ev kültürü ile yabancı kültür arasındaki farkların derecesi, bireyin yeni bir kültürde yaşamaya hazırlanma düzeyi ve taşınma koşulları (örneğin, tatil, iş transferi, savaş) gibi birkaç faktöre bağlı olarak değişir (Ferrante, 2011: 67).

Bu kavram, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir. Toplanan veriler, katılımcıların %39,5'inin, kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlikler nedeniyle önemli zorluklarla karşılaşmadığını göstermektedir. Öğrencilerin yarısı kültürel benzerliklere dikkat çekmiş ancak yine de bazı zorluklar yaşamış, sadece %8'i ise önemli güçlüklerle karşılaştıklarını bildirmiştir. Bu zorluklar, daha çok yeni kültüre uyum sağlama ile ilgilidir. Benzer kültürlere sahip ülkelerde bile, öğrenciler uyum zorlukları yaşayabilir; ancak bu

sorunlar, kültürel açıdan uzak geçmişe sahip ülkelerden gelen öğrenciler için daha belirgindir (Taylan, 2019: 95). Örneğin, Can (2019: 41) tarafından yapılan bir çalışmada, 40 katılımcıdan 30'u, Türk kültürünün kendi kültürlerine yakınlığı nedeniyle kültürel sorunlar yaşamadıklarını belirtmiştir. Ancak, 6 katılımcı yemekle, 3 katılımcı gelenekler ve göreneklerle, 1 kişi ise kişisel alan eksikliği ile ilgili zorluklar yaşamıştır. Uluslararası öğrencilerin deneyimlediği kültürel şokun derecesi, kendi kültürel geçmişleri ile ev sahibi ülkenin kültürü arasındaki farkların büyüklüğüyle yakından ilişkilidir (Lohsiwanont, 2001: 32; Taylan, 2019: 94). Öğrenciler, kendi kültürlerini terk edip yeni bir kültürle karşılaştıklarında kültürel şok yaşarlar (Karaköse, 2019: 14).

Uluslararası öğrenciler, yalnızca günlük yaşamlarında kültürel farklara uyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kendi ülkelerinden farklı olan bir eğitim sistemine de adapte olmayı öğrenmelidirler (Mamat ve Rambely, 2016: 480-487). Bu nedenle, kültürel farklılıklar, uluslararası öğrenciler arasında kültürel şok yaşayan önemli bir faktördür. Örneğin, Ankara'da eğitim gören bir Afrikalı öğrenci, yerel işyerlerinde satılan çok çeşitli ürünleri gördüğünde kültürel şok yaşamıştır, çünkü bu durum kendi ülkesinden oldukça farklıdır. Diğer bir Afrikalı öğrenci ise, neredeyse her öğünde çatal ve kaşık kullanılmasına şaşırmış, çünkü kendi kültüründe ellerle yemek yemek daha yaygındır. Bu durum, Türk mutfağına uyum sağlamanın da bazı öğrenciler için zor olduğunu göstermektedir (Kisaka, 2018: 57-58). Başka bir çalışmada, özellikle küçük Müslüman topluluklarının bulunduğu ülkelerde, öğrencilerin helal gıda bulmada yaşadıkları zorluklar vurgulanmıştır. Bu öğrenciler genellikle helal malzemeler almak için ekstra para harcamak zorunda kalmış ya da uygun yemek bulabilmek için eğitim kurumlarından uzak yerlere seyahat etmişlerdir (Yusof vd., 2017: 2-8). Uluslararası öğrenciler tarafından bildirilen diğer kültürel şoklar arasında sigara içme kültürü, giyim normları ve toplumda sözsüz ipuçlarının kullanımı gibi farklar da yer almaktadır (Gebru ve Yuksel-Kaptanoglu, 2020: 267-269). Bu, kültürel farklılıkların uluslararası öğrencileri kültürel geçmişlerine bağlı olarak farklı şekillerde etkilediğini göstermektedir. Kültürel geçmişleri ev sahibi ülkeyle benzer veya yakından ilişkili olan öğrenciler genellikle minimum düzeyde kültür şoku yaşarken, belirgin şekilde farklı kültürel geçmişlere sahip olanlar ise kaldıkları süre boyunca daha yoğun bir kültür şoku yaşama olasılıkları daha yüksektir.

3.2.4. Ev Hasreti

Sosyo-kültürel uyum, kültürel şok ve ev özlemi birbirleriyle yakından bağlantılıdır. Bazen, kültürel şok ev özlemini tetikleyebilir ve tersine, ev özlemi de kültürel şoku yoğunlaştırabilir. Her iki durumda da, bu deneyimler, uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir ve yeni toplumla uyum sağlamalarını engelleyebilir (Yardım vd., 2018: 21). Sosyo-kültürel uyum sürecinde, öğrenciler genellikle evle ilişkilendirilen her şeye karşı güçlü bir özlem duyarlar; bu da çoğunlukla yeni çevrelerine uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları zorluklardan kaynaklanır (Zulkarnain vd., 2019: 136). Evlerinden uzakta yaşayan uluslararası öğrenciler, yeni bir çevreye uyum sağlamak zorunda kalırlar ve bu süreçte genellikle ev özlemi de dahil olmak üzere birçok zorlukla karşılaşır. Ev özlemi, yalnızlık ve kaygı duyguları ile yakından ilişkilidir (Ferrara, 2020: 8). Ailelerinden ve evlerinden uzaklaşarak yabancı bir çevrede yaşayan bireylerin yaygın olarak deneyimlediği sıkıntıyı ifade eder. Bu yoğun özlem, uzun süreli depresyona yol açabilir ve bu durum sıklıkla ev özlemi olarak tanımlanır (Rathakrishnan vd., 2021: 11). Evden uzun süre uzak kalan her yaştan insanı etkileyebilecek bu baskın özlem, derin üzüntüye ve bulundukları yeri terk etme arzusuna yol açabilir.

Stres, genellikle bireyin taleplerinin başa çıkma kapasitesini aştığı durumların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Birçok araştırma, ev hasreti ve sosyo-kültürel uyum arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Rathakrishnan vd., 2021; Schwartz ve Omori, 2024; Zulkarnain vd., 2019). Yeni bir çevreye uyum sağlama stresi, özellikle uyum sürecinin ilk aşamalarında, uluslararası öğrencilerde ev özlemini artırabilir. Sosyo-kültürel uyum ve ev hasreti ile algılanan stres arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, ev hasretinin olumlu bir etkisi olduğu, ancak sosyo-kültürel uyum ile negatif bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Bu durum, öğrenciler ne kadar yeni çevrelerine uyum sağarlarsa, evlerini o kadar az özleyeceklerini göstermektedir. Ayrıca, kalış süresi de sosyo-kültürel uyumu, ev özlemini ve algılanan stresi etkiler (Rathakrishnan vd., 2021: 4).

Malezya'nın Sabah bölgesinde yapılan bir araştırma, sosyo-kültürel uyumun algılanan stres üzerinde negatif bir etkisi olduğunu, ev özleminin ise buna olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu, öğrenciler yeni çevrelerine ne kadar iyi uyum

sağlarsa, ev özlemlerinin o kadar az olacağına işaret etmektedir (Rathakrishnan vd., 2021: 9-11). Çin'deki uluslararası öğrencilerle yapılan başka bir araştırma, öğrencilerin COVID-19 nedeniyle sınırlar kapanmadan önce zaten ev hasreti çekmiş olabileceklerini ortaya koymuştur. Ancak ani pandemik değişim, öğrencileri planlarını (stajlar, tatiller, aile ziyaretleri vb.) yeniden düzenlemeye ve kapanma sırasında yeni bir öğrenme ortamına uyum sağlamaya zorlamıştır. Bu ani değişiklik, stres, yalnızlık duyguları ve derslerde motivasyon kaybına yol açarak ev özlemini artırmıştır. Olumlu bir taraf olarak, birçok öğrenci yeni arkadaşlıklar kurmayı ve yerel insanlarla ilişkiler geliştirmeyi başarmıştır (Mekonen ve Adarkwah, 2023: 6-7).

3.2.5. Ayrımcılık

Başkalarına ırk, dil, ten rengi veya kültür gibi hassas yönleri hedef alarak sert sözler veya yorumlarla saygısızlık etmek veya küçümsemek, ayrımcılığın bir biçimidir. Ayrımcılık, öğrencilerin eğitim yolculukları boyunca kişisel olarak deneyimleyebileceği sürekli bir sorundur. Herhangi bir zaman ve yerde meydana gelebilecek yaygın bir problemdir ve bu durum, öğrencilerin yaşadıkları toplumla ilgili hoşnutsuzluk ve öfke duyguları geliştirmelerine yol açabilir (Yardım vd., 2018: 22). 1950'ler ve 1960'lar boyunca, 1955-1965 yılları arasında Afrika-Amerikan sivil haklar hareketi, ırkçılığa karşı mücadelede önde gelen bir rol oynamıştır. 1960'lar ve 1970'lerde, Batı ülkelerinin çoğu, etnik, ırksal veya dini azınlıklara karşı devlet destekli açık ayrımcılığı büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır; bu durum, ikinci dalga insan hakları mücadelesinin etkisiyle gerçekleşmiştir. Ancak, etnik ve ırksal hiyerarşiler, ekonomik eşitsizlikler, siyasi temsiliyet eksiklikleri, sosyal damgalama ve kültürel görünmezlik gibi süregiden göstergelerle pek çok toplumda devam etmektedir. Bu kalıcı eşitsizlikleri ele almak için çeşitli çokkültürlülük biçimleri geliştirilmiştir (Kymlicka, 2012: 6).

Bu çabalara rağmen, etnik, ırksal veya dini azınlıklara karşı ayrımcılık, modern toplumda varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Farklı kültürel geçmişlerden gelen uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkede ve o ülkenin azınlıkları olarak sıklıkla ayrımcılığa uğrayan gruplar arasında yer almaktadır (Taylan, 2019: 127; Çuhatur, 2022: 76; Şahin ve Kulakoğlu, 2023: 1764). Yapılan bir araştırma, uluslararası öğrencilerin %4,6'sının sosyal dışlanma, kültürel ayrımcılık ve yabancı olarak

olumsuz algılarla karşılaştığını, ancak %43,7'sinin toplumsal dışlanmaya uğramadığını bulmuştur. Bu, günümüzde yalnızca küçük bir yüzdelik diliminin hâlâ ayrımcılıkla karşılaştığını göstermektedir. Ancak, bu durum ayrımcılığın, öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sürecinde hâlâ bir zorluk teşkil ettiği gerçeğini ortadan kaldırmamaktadır (Yardım vd., 2018: 73). Uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkede daha etkili bir şekilde uyum sağlamaları ve entegrasyon sürecini başarıyla tamamlamaları için dışlanma, önyargı, ayrımcılık, nefret ve ulusal kültüre aşırı vurgu gibi sorunların ele alınması ve ortadan kaldırılması gerekmektedir (Topcu, 2023: 84).

3.2.6. Finansal veya Ekonomik Problemler

Yurtdışında eğitim almak, kültürel farklılıkları deneyimlemek ve kariyer fırsatlarını genişletmek için iyi bir fırsattır. Ancak, yurtdışında sorunsuz bir yaşam deneyimi yaşamak için finansal istikrar oldukça önemlidir. COVID-19 pandemisi sırasında uluslararası öğrencilerin finansal durumunu inceleyen bir araştırma, lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin, değişim öğrencileri ve doktora araştırmacılarına kıyasla daha fazla etkilenmiş olduklarını göstermiştir (Filippou ve Jokila, 2024: 9-11). Bu durum, finansal ihtiyaçların eğitim seviyesiyle değiştiğini göstermektedir. Finansal zorluklar, uluslararası öğrencilerin karşılaştığı yaygın bir sorundur; ister kendi imkanlarıyla eğitim gören isterse burslu olan öğrenciler olsun, bu sorunla karşılaşmaktadır. 2016 yılında yapılan bir araştırma, ev sahibi ülkeden burs alan birçok uluslararası öğrencinin (örneğin Türkiye bursları) bile fonların yetersiz olduğunu belirttiğini ortaya koymuştur. Bazı öğrenciler yalnızca sınırlı burs miktarıyla geçinmek zorunda kalırken, diğerleri ailesinden ek maddi destek almış veya geçimlerini sağlamak için yarı zamanlı işlerde çalışmıştır (Titrek vd., 2016: 161-165). Aile desteğiyle bile bazı öğrenciler, olumsuz döviz kurları ve birikim eksikliği nedeniyle zorluklar yaşamıştır (Şahin ve Kulakoğlu, 2023: 1764; Titrek vd., 2016: 162). Ayrıca, enflasyon hem yerel hem de uluslararası öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. 21.000 öğrenci üzerinde yapılan son bir anket, artan harcamalar ve barınma maliyetlerinin, öğrenci kayıt oranlarını etkileyebileceği konusunda yaygın endişeler olduğunu vurgulamıştır (Ross, 2023). Benzer şekilde, deneyimli iş gazetecisi Iruoma (2023), uluslararası öğrencilerin market alışverişleri ve kira maliyetlerindeki yüksek fiyatlarla mücadele ettiğini, artan kira fiyatlarının öğrenciler üzerinde baskı

oluşturduğunu bildirmiştir. Bu nedenle, uluslararası öğrencilerin yurtdışındaki zamanlarını daha rahat bir şekilde geçirebilmeleri için tasarruf yapmaları veya ek bir gelir kaynağına sahip olmaları önemlidir.

Türkiye'deki uluslararası öğrenciler, dil engeli ve iletişim sorunları, akademik ve eğitim problemleri, kültürel şok ve kültürel farklılıklar, ev hasreti, ayrımcılık ve finansal veya ekonomik problemler gibi bir dizi uyum zorluğuyla karşılaşmaktadır. Genel olarak, kültürel uyum teorisi, kültürel değişim teorisi ve kültürel şok teorisine göre, uluslararası öğrencilerin karşılaştığı bu zorluklar, ana vatanları ile ev sahibi ülke arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Uyum süreci sırasında öğrenciler, yeni çevreye uyum sağlamakta güçlük çeker ve bu zorlukların seviyesi bireyler arasında farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler kısa sürede uyum sağlarken, bazıları daha uzun süre uyum sağlamakta zorlanabilir. Ancak, nihayetinde uluslararası öğrenciler, ya ev sahibi ülkenin kültürüne tamamen uyum sağlarken kimliklerini koruyabilirler, ya da tamamen uyum sağlayıp kimliklerini koruyarak yaşamlarına devam edebilirler ya da farklılıkları kabul etmeyip kendi yollarına ve kimliklerine sadık kalmayı tercih ederler. Diğer bir deyişle, farklılıkları kabul etmeyenler, uyum sürecinde başarısız olarak kabul edilir.

3.3. TÜRKİYE'DEKİ MALEZYALI ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜREL UYUM SORUNLARI VE DENEYİMLERİ

Malezya öğrencileri, son birkaç yıldır Türkiye'de bulunan uluslararası öğrenciler arasında yer almaktadır. Ancak, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sorunlarıyla ilgili yapılan araştırmalar arasında, yalnızca birkaçında Malezya öğrencileri katılımcı olarak yer almakta ve bu öğrenciler özel olarak ele alınmamaktadır. Yapılan bazı araştırmalar niceliksel (sayısal) yöntemle, bazıları ise niteliksel (açıklayıcı) yöntemle yapılmıştır. Malezya öğrencilerinin de katılımcılar arasında yer aldığı uluslararası öğrencilerin kültürel uyumunu konu alan niceliksel araştırmalarda, genel olarak uluslararası öğrencilerin (Malezya öğrencileri dahil) karşılaştığı bazı kültürel uyum sorunları görülmektedir. Bu sorunlar arasında dil ve iletişim, konaklama, yemek ve beslenme, dışlanma ve ayrımcılık, sağlık hizmetlerine erişim, sağlık ve psikososyal problemler, eğitim hizmetlerine erişim ve akademik sorunlar, sosyal ve kültürel problemler yer almaktadır (Çuhatur, 2022: 76;

Taylan, 2019: 115). Niteliksel araştırmalar ise daha çok katılımcıların Türkiye ve özellikle İstanbul hakkındaki algılarına odaklanmaktadır. Sevdâ Tozan'ın (2019) "Uluslararası ğrencilerin Kültürlerarası İletişimin Gelişimine Etkisi: YTB Sakarya niversitesi ğrencileri rneği" başlıklı araştırmasında, Malezya'dan bir katılımcı, Türkiye'ye gelmeden önceki ve sonrasındaki algılarını ve Türkiye'deki dini kutlamalar hakkındaki düşüncelerini paylaşmıştır. Katılımcıya göre (K12), Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'nin bir Müslüman lkesi olduğunu düşünüyordu, ancak Türkiye'ye geldikten sonra bunun seküler bir ülke olduğunu öğrenmiştir. Ayrıca, çok az sayıda kişinin geleneksel Müslüman olarak yaşadığını da eklemiştir (82). Türkiye'deki dini kutlamalar hakkında ise, Malezya'daki tatillerin daha eğlenceli olduğunu belirtmiştir. rnek olarak, bayram kutlamasını örneklendirerek, Malezyalıların daha renkli kıyafetler giydiğini, akraba ve arkadaşları evlerine davet ettiklerini ve kutlamaların şevval ayı boyunca bir ay sürdüğünü ifade etmiştir (92). İrem Güneş'in (2016) "Uluslararası ğrenciler Türkiye'ye Yükseköğrenim İçin Geliyor: İstanbul Algısı Cilt 1" başlıklı diğer bir niteliksel araştırmasında ise, bir katılımcı Malezyalıdır. Katılımcıya göre, genel olarak Türkiye güzel bir ülke, özellikle İstanbul güzel bir şehirdir (352). Ancak toplum biraz serttir (352), fakat insanlar dostadır (441). Katılımcı, kültürel farklılıkları da belirtmiş ve özellikle kadınlar arasında yaygın olan sigara içme kültürünü vurgulamıştır (441). Bir diğer kültürel fark ise Türk halkının mezhep farkıdır. Farklı mezhepler nedeniyle, Türkler daha az deniz ürünleri tüketmektedir (454). Ancak buna rağmen, katılımcı kültür ve insanların davranışlarına adapte olmayı başarmıştır (490), bununla birlikte Türkiye'ye gelmeden önce beklediği gibi olmadığını ifade etmiştir (580). Eğitim amaçlı olarak, katılımcı Türkiye'yi tarih öğrenmek isteyenlere tavsiye ederken, kalıcı olarak yaşamak için ekonomik nedenlerden dolayı tavsiye etmemektedir (613). İnsanlara tavsiyede bulunmasına rağmen, katılımcı Türkiye'de eğitimine devam etmeyi düşünmemiş ve doktora eğitimini başka bir yerde yapmak istemiştir (624). Bu araştırmalar sayesinde, Malezya ğrencilerinin karşılaştığı uyum sorunları hakkında bilgi edinmekteyiz ve Türkiye'ye gelmeden önceki ve sonraki algılarına dair iğrrler elde etmekteyiz. Ancak, Türkiye'deki Malezyalı ğrencilerin karşılaştığı kültürel uyum sorunlarına özel olarak odaklanan araştırmalar hala eksiktir.

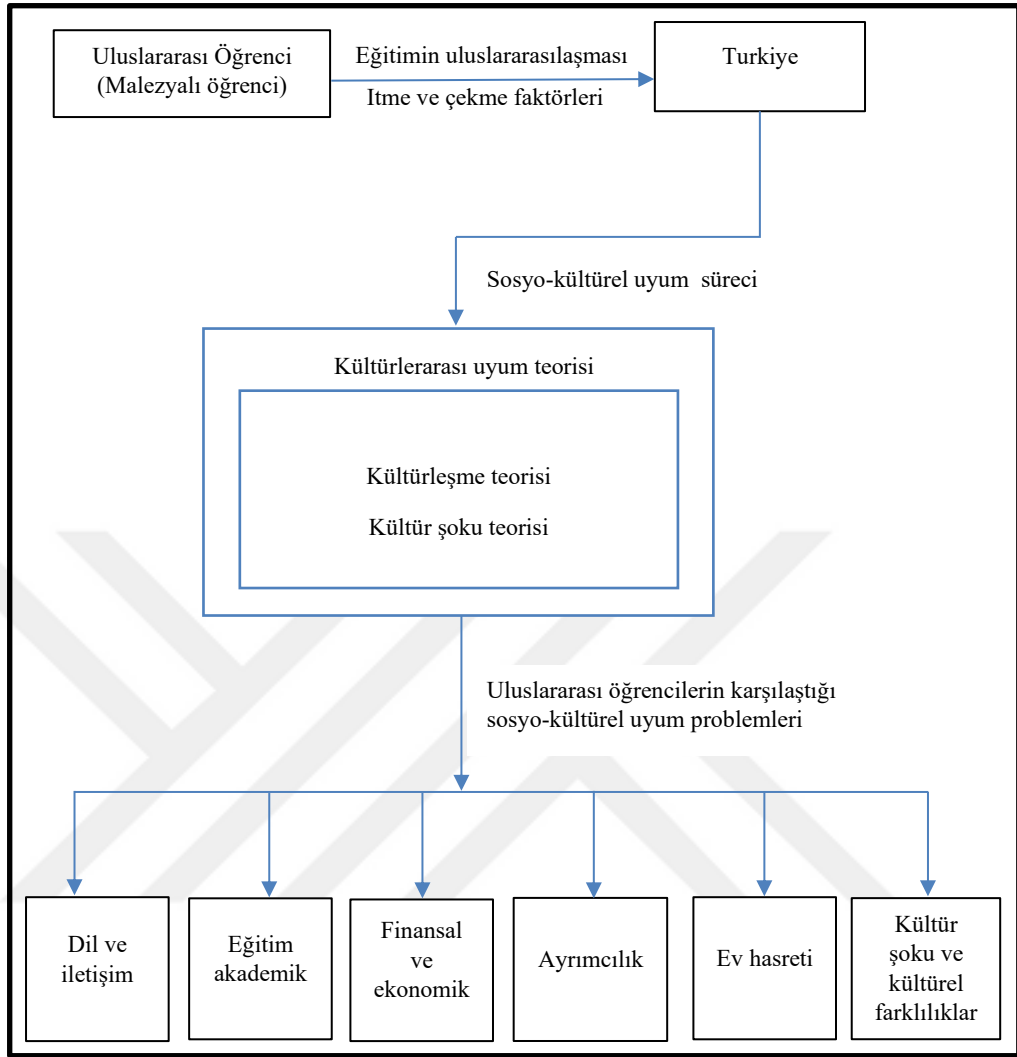
Özetle, önceki araştırmalar, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkelerinin yeni çevrelerine ve kültürlerine uyum sağlarken birçok zorlukla karşılaştığını göstermektedir. Dil bariyerleri, çevreye ve kültüre uyum, konaklama, sağlık sorunları, farklı eğitim sistemleri, ırkçılık ve ayrımcılık, uluslararası öğrencilerin yurtdışında eğitim alırken karşılaştığı uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunlar arasındadır. Uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ve uyum problemleri hakkında birçok araştırma yapılmış olsa da, bunların çoğu uluslararası öğrencileri genel olarak ele almakta, bu bağlamda Türkiye'deki uluslararası öğrenciler de dahil edilmektedir. Burada belirtmek istediğim, örneklem grubunun çoğunlukla araştırmacının kendi üniversitesinden seçildiğidir. Ayrıca, belirli ülkelerden gelen öğrencilere odaklanan araştırmalar da yapılmıştır. Ancak, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler arasında özellikle Asyalı öğrenciler, özellikle Malezya'dan gelen öğrenciler üzerine odaklanan birkaç araştırma bulunmaktadır. Güneydoğu Asya'da yer alan Malezya, dil, din ve inançlar, kültür, yemek, coğrafya ve çevre açısından Türkiye ile farklı kültürlerle sahiptir. Bu bağlamda, diğer uluslararası öğrenciler gibi, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin de Türkiye'de yaşarken zorluklarla karşılaştığını varsaymaktadır. Bazı öğrenciler eğitimlerini zamanında tamamlayabilirken, bazıları çeşitli sebeplerle uzatmak zorunda kalmakta, bazıları ise stres ve diğer sorunlarla başa çıkamadıkları için eğitimlerini bırakmaktadır. Bu nedenle, Türkiye'deki Malezya öğrencilerinin kültürel uyum sorunlarının daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması, ortaya çıkan sorunların nedenlerinin bulunması ve yeni bir çevredeki kültürel farklılıklara daha rahat bir şekilde uyum sağlanabilmesi için önemlidir.

Son birkaç yıl içinde, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. 2018-2023 yılları arasında Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyo-kültürel uyum zorlukları üzerine yapılan bazı araştırma örnekleri sunulmaktadır (Bkz. Ek 1).

Tablo 6 (Bkz. Ek 1) gösterildiği gibi, uluslararası öğrenciler tarafından sıkça dile getirilen zorluklar, dil engelleri, kültür şoku, kültürel farklılıklar, idari sorunlar, yalnızlık, ayrımcılık ve önyargı, finansal zorluklar ve akademik problemler olarak kategorize edilebilir. Ancak, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sorunları inceleyen çalışmalarda, sadece birkaçında Malezyalı öğrenciler katılımcı olarak yer almıştır.

Örneğin, 2019 yılında Şerife Taylan, "Sakarya Üniversitesindeki Uluslararası Öğrencilerin Sorunları" başlıklı nicel çalışmasında dokuz Malezyalı katılımcıya yer vermiştir. Bir başka araştırmacı olan Şihmus Çuhatur, genellikle daha büyük örneklem büyüklüğü gerektiren nicel bir yöntem kullanmasına rağmen, çalışmasında bir Malezyalı öğrenciyi dahil etmiştir. Çalışması, Çukurova Üniversitesi'nden uluslararası öğrenciler üzerine odaklanmış olup, Malezyalı öğrencilerin sınırlı şekilde dahil edilmesini açıklayabilir. Ayrıca, İrem Güneş, 2016 tarihli "Türkiye'ye Yükseköğrenim İçin Gelen Uluslararası Öğrencilerin İstanbul Algısı Cilt" başlıklı tezinde bir Malezyalı öğrenciyi dahil etmiştir, ancak bu çalışma çok uzun zaman önce yapılmış olduğundan, tabloya dahil edilmemiştir.

Bu örneklerden, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyo-kültürel zorluklar üzerine yapılan çalışmalarda Malezyalı öğrencilerin sayısının oldukça düşük olduğunu görmek mümkündür. Bunun nedeni, Türkiye'deki Malezyalı öğrenci sayısının nispeten az olması ve birçok çalışmanın, az sayıda Malezyalı öğrencinin bulunabileceği belirli lokasyonlara (şehirler veya üniversiteler) odaklanması olabilir. Yukarıda belirtilen uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyo-kültürel uyum problemleri göz önüne alındığında, erken bir sonuç olarak, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin de aynı sorunlarla karşılaştığı söylenebilir. Ancak bu çalışmada, dil engeli ve iletişim sorunları, akademik ve eğitim problemleri, kültür şoku ve kültürel farklılıklar, ev özlemi, ayrımcılık, finansal ve ekonomik sorunlar ve belki de diğer ortaya çıkabilecek sorunların Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin sosyo-kültürel uyum süreçlerini nasıl etkilediğini daha detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlıyoruz. Bu amaç doğrultusunda, kavramsal çerçeveyi besleyecek bir tablo oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Zira kavramsal çerçeve, bir araştırmacının araştırma yapısının akışını açıklamak için kullandığı bir yöntemdir. Bu çerçeve, bilimsel bir çalışmanın ana kavramı arasındaki ilişkiyi tanımlar ve çalışmadaki kavramların anlamlarını ve aralarındaki ilişkileri ortaya koyarak kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlar. Kavramsal çerçeve, diyagram gibi farklı görsel materyallerle yorumlanabilir. Kavramsal çerçeveyi açıklamak için birden fazla görsel materyal kullanılabilir. Bu çalışma için araştırmacı, uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum problemleri ile ilgili önceki çalışmalara dayalı olarak bir diyagram oluşturmuştur (Çepni, 2021: 204-208).



Şekil 4: Türkiye'deki Malezyalı Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Uyum Sürecinin Kavramsal Çerçevesi

Literatür taramasına dayanan bu kavramsal çerçeve, uluslararası öğrencilerin uyum sürecini açıklamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu çerçeve, ilk olarak Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin, bu bağlamda Malezyalı öğrencilerin, Türkiye'ye gelmeden önceki kararlarını ve bu süreçteki yaşantılarını incelemektedir. Türkiye'de en az 2 yıldır bulunan bu öğrencilerin Türkiye'ye gelme kararları, eğitimin uluslararasılaşması ve itme ile çekme faktörler tarafından şekillendirilmiştir. Malezyalı öğrenciler, Türkiye'ye geldiklerinde, evlerinden farklı olan veya bazı benzerlikler taşıyan bir çevreye uyum sağlamak zorundadırlar. Bu süreçte, sosyo-kültürel uyum süreci, kültürlerarası uyum teorisi

ve destekleyici olarak kabul edilen uyum ve kültür Şoku teorileriyle analiz edilecektir. Geçmiş çalışmalara göre, uluslararası öğrenciler, yurt dışında adaptasyon sürecinde yukarıda belirtilen zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Araştırmacı, bu kavramsal çerçeveyi kullanarak, Malezyalı ğrencilerin Türkiye'deki sosyo-kültürel uyum süreciyle ilgili topladığı verileri analiz edecektir. Bir sonraki bölümde, bu nitel çalışmada kullanılan yöntemler açıklanacaktır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

4.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe ve dilbilim, insan davranışını inceleyen disiplinler arasında yer almaktadır. Bu disiplinler, genel olarak insan davranışının doğasına uygun olarak farklı bir anlayışın benimsenmesi gerektiğini vurgular (Tekindal ve Arsu, 2020: 156). İnsan davranışı, araştırmanın nasıl yapıldığına bağlı olarak hem nicel hem de nitel yöntemlerle analiz edilebilir. Bu çalışmada, Malezyalı öğrencilerin Türkiye'deki sosyal uyum sorunlarını derinlemesine keşfetmek için nitel yöntemler seçilmiştir. Nitel araştırma, tartışma üyelerinin belirli bir sosyal sorunu nasıl algıladığını araştıran bir incelemedir. Genellikle, nitel çalışma, sayısal olmayan sonuçlar üreten mülakatlar veya tartışmalar içerir (Akyıldız ve Ahmed, 2021: 2) ve araştırmacının, katılımcıların anlatılarını ve endişelerini daha fazla esneklikle iletmesine ve yorumlamasına olanak tanır (Creswell, 2013: 44-48).

Hayatta, farklı olaylar, deneyimler, algılar ve/veya durumlarla karşılaşabiliriz ve bu deneyimleri bir grup bireyle paylaşabiliriz. Fenomenoloji çalışmasında, bu teorik keşif yalnızca betimleme ile sınırlı kalmaz, bir süreç veya eylemin teorik anlayışını sunar (Tekindal ve Arsu, 2020: 155-157). Creswell'e (2013: 76) göre, fenomenolojik çalışma, birkaç birey için bir kavram ya da fenomenin yaşanmış deneyimlerine dair paylaşılan anlamı tanımlar. Bu çalışmada, Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler, Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrenciler olarak aynı deneyimleri paylaşan bireyler grubu olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmacı metodolojisinin bir parçası olarak vaka çalışmasına da yer vermektedir. Bunun nedeni, vaka çalışmasının bir fenomen, birey veya grubu kendi bağlamında derinlemesine inceleyen bir mülakat araştırması içermesidir. Amaç, konuya ilişkin bir açıklama yapmak, keşfetmek ve açıklamaktır. Ancak burada amaç, genel durumu anlamaktır. Belirli ve ayrıntılı bir

inceleme yoluyla, araştırmacı kendi bağlamı içindeki neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmayı hedefler. Amaç, tipik, ideal veya aşırı durumları inceleyerek bazı davranışsal desenleri ortaya koymaktır (Kaya, 2013: 276). Fenomenolojik ve vaka çalışmasının yanı sıra, araştırmacı aynı zamanda araştırmasında otoetnografiyi de kullanmaktadır. Bunun nedeni, araştırmacının çalışmanın bir parçası olmasıdır. Otoetnografi, farklı bir öz anlatı biçimiyle hikaye anlatma özelliği taşır, ancak sadece öz anlatımla sınırlı kalmayarak kültürel analiz ve yorumlama sürecine dahil olur. Bu, hem araştırmacıyı hem de çalışmanın konusunu içerir. Otoetnografik araştırmalar, başlangıçta odak noktası belirli bir konu üzerinde yoğunlaşırken, çalışma süreci boyunca bu odak noktasının incelenmesi, daraltılması ve bazen yön değiştirmesi mümkündür. Kişinin hayatının herhangi bir yönüne odaklanabilir. Otoetnografi, çok kültürlü bir ortamda insan etkileşimlerini içeren araştırma alanında faydalı ve güçlü bir araç olmuştur (Chang, 2008: 43-51; Creswell, 2013: 73).

Bu çalışma, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin kültürel adaptasyon problemlerine odaklanmaktadır. Ayrıca, katılımcıların karşılaştığı kültürel problemleri daha derinlemesine anlayabilmek için nitel bir çalışma, bu araştırma için en uygun seçenek olarak görülmüştür. Bu araştırmadan derinlemesine bir sonuç elde edebilmek amacıyla, araştırmacı, veri toplama ve analiz süreci için yorumlayıcı fenomenolojik çalışma, vaka çalışması ve otoetnografi yöntemlerini rehber olarak kullanmıştır.

Fakat, iyi bir mülakat oturumu gerçekleştirebilmek için, mülakattan önce bir pilot test yapılması gerekmektedir. Krueger ve Casey (2010: 379) ve Adams'a (2010: 296) göre, yarı yapılandırılmış bir mülakat kılavuzu oluştururken birkaç faktörün göz önünde bulundurulması önemlidir ve bunlardan biri, kılavuzda herhangi bir değişiklik yapmadan önce, hedeflenen katılımcılara veya onlara benzer bireylere yönelik küçük bir grup pilot mülakatı yapmaktır. Bu nedenle, önerildiği şekilde, soruların kalitesini, mülakatın akışını, geçen zamanı, katılımcıların mülakat sorularına ve süresine karşı davranışlarını kontrol etmek amacıyla bir pilot mülakat yapılmıştır. Pilot mülakat sonrasında katılımcılardan geri bildirim de alınmıştır.

Pilot mülakatın sonucunda, bu çalışma öğrencilerin kişisel deneyimlerini içerdiği için, bazı öğrencilerin özellikle araştırmacı ile daha önce tanışmıyorlarsa cevaplarını paylaşmaya açık olmayabilecekleri düşünülmüştür. Bu durumu aşmak ve katılımcılar için daha rahat ve konforlu bir ortam yaratmak amacıyla, araştırmacı

mülakatı birebir ya da katılımcının talebine göre grup olarak yapmaya karar vermiştir. Bu çalışmada, Türkiye'deki Malezyalı öğrenci sayısı az olmasına rağmen, araştırmacı tüm öğrencileri kişisel olarak tanımamaktadır. Bu nedenle, araştırmacı ve katılımcılar arasında hâlâ sınırlar bulunmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacı katılımcıya mülakatın birebir mi yoksa grup olarak mı yapılacağına karar verme seçeneğini sunmuştur. Veriyi daha verimli bir şekilde toplamak için aynı temalı iki farklı mülakat grubu için iki soru seti hazırlanmıştır. Bireysel mülakat için 19 soru bulunurken, odak grup mülakatı için aynı temalı toplam 8 soru vardır (Bkz. Ek 2).

4.1.1. Araştırma Teknikleri ve Uygulama

4.1.1.1. Veri Toplama Yöntemleri

Nitel araştırmalarda, veri toplama tekniklerinden en yaygın olanı mülakattır (Kaya, 2013: 282). Bunun nedeni, mülakatın, kaynak kişiyi kapsamlı ve doğru cevaplar vermeye teşvik etmesi ve sosyal istek ve uyum gibi kaynaklardan gelen önyargıları ortadan kaldırmasıdır (Balcı, 2018: 168). Ayrıca, mülakat formatı hem süre hem de uygulama açısından esneklik sunar ve araştırma konusu incelemesine göre uyarlanabilir (Kaya, 2013: 282). Kısacası, mülakat sürecinin düzgün bir şekilde yönetilmesini sağlamak için araştırmacının ya da mülakatçının, ihtiyaç duyulan tüm verilerin toplanmasını sağlamak amacıyla mülakatı doğru şekilde yönlendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, mülakatı yapmadan önce araştırmacının konusunu iyi anlaması önemlidir. Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin sosyo-kültürel uyum problemleri üzerine yapılan bu çalışmada, iki tür mülakat yapılmıştır; (i) birebir ya da (ii) odak grup görüşmesi. Bu iki teknik, önceki çalışmalarda da kullanılmıştır. Örneğin, Nkoko (2016) ve Kisaka (2018), nitel araştırmalarında birebir mülakat tekniğini kullanmıştır. Bu arada, Güneş (2016) ve Gebru ile Yüksel-Kaptanoğlu (2020), nitel çalışmalarında veri toplamak için odak grup görüşmesi tekniğini kullanmıştır. Bu geçmiş çalışmalar, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine odaklanmaktadır.

4.1.1.1.1. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi, katılımcıların düşüncelerini açıkça ifade etmelerini teşvik eden çeşitli ve kapsayıcı bir ortam yaratarak veri toplamak için tasarlanmış bir yöntemdir. Genellikle 4-12 katılımcıdan oluşan ya da yaklaşık 6-8 kişiden oluşan gruplarla gerçekleştirilir (Çokluk vd., 2011: 101) ve oturum, bir moderatör tarafından yönlendirilir (Gülcan, 2021: 97). Ancak, bir grup içindeki katılımcı sayısı araştırma konusuna göre farklılık gösterebilir. Güçlü duygusal bağlar yaratmayan ya da hassas bir konuyu ele almayan bir konuda, genellikle 9-12 katılımcıdan oluşan daha büyük gruplar daha etkili olabilir. Eğer araştırma konusu hassas veya kişisel bir tür çalışma ise, katılımcıların kişisel deneyimlerini paylaşmaları gerektiği durumlarda, 5-8 kişilik daha küçük gruplar önerilmektedir. Odak grup görüşmesi, katılımcıların birkaç yönden benzerlik gösterdiği ve birbirleriyle işbirliği yaptığı durumlarda avantajlıdır, çünkü ortak bir konuya sahip oldukları için daha fazla içgörü paylaşımı sağlanır (Krueger ve Casey, 2010: 381-382). Ayrıca, odak grup görüşmesi, bilgi toplama zamanı sınırlı olduğunda ve birebir mülakatlarda katılımcıların çekingen olabileceği durumlarda bilgi toplamak için de iyi bir yöntemdir (Creswell, 2013: 164). Seçilen katılımcıların, Türkiye'de en az 2 yıldır kalan Malezyalı öğrenciler olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların genellikle tartışacak ortak konuları olduğunu ve konular hakkında karşılıklı bir anlayışa sahip olduklarını söyleyebiliriz. Katılımcılar ortak deneyimlere ve paylaşacak şeylere sahip olduklarında, birbirlerinin duygularını ve düşüncelerini tetikleyebilirler ve bu da zengin bir bilgi akışını sağlar (Çokluk vd., 2011: 98).

Fylan'a (2005: 69-70) göre, hem katılımcı hem de araştırmacı için rahat bir ortam sağlamak amacıyla, görüşme ortamının kontrol edilmesi önemlidir. Fylan, katılımcı ve araştırmacının bir kahve veya çay molası verebileceği bir yerin uygun olabileceğini önermektedir. Krueger ve Casey'e (2010: 381-382) göre, odak grup ortamı rahat olmalıdır. Bu bağlamda, rahatlık, katılımcıların görüşlerine saygı gösterildiğini ve değer verildiğini hissetmelerini ve bulundukları yerin onlara tanıdık ve uygun olmasını ifade eder.

Bu çalışmada, araştırmacı katılımcılara sadece görüşme tekniğini seçme seçeneği sunmakla kalmamış, aynı zamanda görüşme için zaman ve yer seçme özgürlüğü de tanımıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların rahat hissetmelerini sağlamak

amacıyla benimsenmiştir. Bu çalışmada araştırmacı, Grup A'da 5 katılımcı ve Grup B'de 7 katılımcı olmak üzere iki görüşme grubu düzenlemiştir. Bu, araştırmanın kişisel deneyimleri içeriyor olmasıyla ilgilidir. Bu nedenle, grup içinde daha az sayıda katılımcı olması, katılımcıların Türkiye'de karşılaştıkları sosyo-kültürel uyum problemleri hakkında deneyimlerini paylaşımları için daha uygun olacaktır. Katılımcı seçimi aşamasının başında, araştırmacı, katılımcıları bireysel görüşmeler ve grup görüşmeleri için listelemiştir. Ancak, katılımcıların istek ve onaylarına göre değişiklikler yapılmıştır. Bir katılımcı, birebir görüşme yerine grup görüşmesinde yer almayı talep etmiştir. Diğer katılımcılar da görüşme türünü kendileri seçmişlerdir çünkü araştırmacı, katılımcıların daha rahat hissetmelerini ve hikayelerini, fikirlerini, deneyimlerini ve düşüncelerini özgürce paylaşmalarını istemektedir.

Bir diğer dikkate alınması gereken konu, görüşmeci ile katılımcılar arasındaki iyi ilişkidir. Bu, veri toplamada oldukça önemlidir ve görüşmeci ile katılımcıların daha önce birbirini tanınması, ekstra bir avantaj sağlar. Bu durum, katılımcının görüşmeciye olan güvenini artırabilir ve katılımcının fikirlerini, düşüncelerini ve deneyimlerini açıkça paylaşma konusunda kendine güvenmesini sağlayabilir. Eğer görüşmeci ile katılımcı birbirini tanımıyorsa, özellikle kişisel deneyimler söz konusu olduğunda, veri toplamak araştırmacı için bir zorluk olabilir (Alam, 2024: 141-144). Ayrıca, Balcı'ya (2018: 168) göre, birebir görüşme ya da odak grup görüşmesi gibi niteliksel teknikler kullanıldığında, araştırmacı ile katılımcılar arasında bir bağ oluşur ve bu da katılımcının eksiksiz ve doğru yanıtlar verme konusunda güvenini artırır. Bu nedenle, bu çalışma katılımcıların kişisel deneyimlerini içerdiğinden, bazı katılımcılar, özellikle yabancılarla, kişisel deneyimlerini rahatça paylaşmakta zorlanabilirler. Birebir görüşmeler için araştırmacı, katılımcıların uygunluklarını ve onaylarını aldıktan sonra çevrimiçi oturumlar düzenlemiştir.

4.1.1.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Ses Kaydı

Görüşme soruları yapılandırılmış, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış olabilir. Etkili bir şekilde veri toplamak ve detaylı, amaca yönelik veriler elde etmek için araştırmacının soruları dikkatlice tasarlayıp görüşme sürecinin akışına uygun hale getirmesi gerekir (Dursun, 2023: 101). Hem birebir görüşmelerde hem de odak grup tartışmalarında, açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış bir format kılavuz olarak

kullanılmaktadır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmeyi tercih etmiştir çünkü katılımcılardan sıkı ya da belirli bir yanıt almak istememektedir. Araştırmacının amacı, katılımcılardan çeşitli cevaplar almaktır ve yarı yapılandırılmış görüşme ile katılımcılara soruları yanıtlama konusunda esneklik sağlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler arasında bir konumda yer alır. Bu yaklaşım daha fazla esneklik sağlar, böylece sorular, görüşmecinin bağlamına, katılımcının cevaplarına ve konuya dair bakış açlarına uyum sağlar (Dursun, 2023: 108). Yarı yapılandırılmış görüşme, genellikle takip soruları olan kapalı ve açık uçlu soruların bir kombinasyonunu kullanır (Adams, 2010: 493-496). Açık uçlu sorular genellikle katılımcılardan zengin bilgi almak amacıyla kullanılır çünkü problemler ancak açık uçlu sorularla derinlemesine incelenebilir (Kaya, 2013: 282). Bu çalışmada, soruların çoğu yapılandırılmamış sorulardır, ancak bu soruların yanı sıra birkaç yapılandırılmış soru da bulunmaktadır. Örneğin, din ve inanç teması altında, “Türkiye’deki dini uygulamalar ve inançlar, Malezya’dakilerden farklı mı? Açıklayın.” sorusu sorulmaktadır. Araştırmacı, katılımcılardan daha fazla açıklama almak için spontane soruları sorarken kelimeleri de biraz değiştirmiştir, örneğin, “Şunu söylediniz... Lütfen bir örnek verir misiniz?” ya da “Daha önce böyle bir durum yaşadığınızı söylediniz. O zamanlar... gibi hissettiniz mi? Bu durumda nasıl hissedersiniz? Yardım almak için kimden destek aldınız?” Bu örnekler, görüşme sırasında duruma bağlı olarak katılımcılardan daha fazla bilgi edinmek için kullanılan açık uçlu sorulardır. Görüşme rehberi, ele alınacak konuları ve soruları öngörülen sırasıyla belirleyen yapısal bir plan olarak hizmet eder. Görüşmeler farklı gruplarda yapılıyorsa, rehber her grup için özelleştirilmelidir (Adams, 2010: 493-496; Fylan, 2005: 66-67).

Görüşme sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşmeyi bir kılavuz olarak kullanmanın yanı sıra, oturumu kaydetmek ve not almak çok önemlidir. Bunun nedeni, hem araştırmacının hem de görüşmecinin, görüşme oturumu sırasında verilen yanıtları ve anı doğru bir şekilde yakalamak için sadece hafızalarına güvenememeleridir. Bu nedenle, yanıtların veya görüşme oturumunun kaydedilmesi, analiz amacıyla çok önemlidir (Balcı, 2018: 172). Ayrıca, veri toplama ve resmi analiz sırasında, ortaya çıkan kategori tanımları, yeni sorular ve sorunlar, gelecekteki analizlere yönelik düşünceler ve verilerle ilgili gözlemler sistematik bir şekilde kaydedilmelidir.

Süreçleri ve ortaya çıkan fikirleri takip etmek için bir değerlendirme günlüğü tutmak, ilerleyen zamanlarda fikirleri gözden geçirmek için faydalı bir kaynak olabilir (Rogers ve Goodrick, 2010: 447). Araştırma, gerekli verileri toplamak için elektronik ses kaydedicileri, video kaydediciler gibi farklı teknolojik cihazlar kullanabilir (Kıral, 2021: 98). Görüşmede en yaygın kaydetme yöntemi ses kaydıdır. Ses kaydı, tüm konuşmayı kapsamlı bir şekilde kaydetmeye olanak tanır ve bu, sonradan yazıya dökme ve analiz amaçları için kullanılabilir (Kaya, 2013: 289-290). Ayrıca, yanlış yorumlama riskini en aza indirmek için araştırmacının görüşme oturumunu kaydetmesi çok önemlidir (Krueger ve Casey, 2010: 382; Kaya, 2013: 289-290; Kıral, 2021: 98). Bu araştırmada, araştırmacı katılımcıların verdiği yanıtların ana hatlarını not almıştır. Araştırmacı ayrıca her bir görüşme oturumunu, birebir görüşmeler ve odak grup görüşmeleri dahil olmak üzere, tablet kullanarak sesli kaydetmiştir. Araştırmacı, ses kaydını önce Malaycaya transkribe etmiş, ardından İngilizceye ve sonra Türkçeye çevirmiştir. Araştırmacının transkribe etme ve çevirme sürecini uzun tutmasının nedeni, tüm katılımcıların Malayca konuşan kişiler olmalarıdır, Malayca, Malezya'da konuşulan ana dildir. Bu nedenle katılımcılar, kendi ana dillerini kullanarak daha rahat bir şekilde konuşabilmekte ve kendilerini ifade edebilmektedirler. Bu, daha önce görüşme ve görüşmeci arasındaki ilişki ve ortamın, bu araştırmanın önemli yönlerinden biri olduğu ifadesiyle de uyumludur (Krueger ve Casey, 2010: 381-382; Fylan, 2005: 69-70). Araştırmacı daha sonra Malayca transkriptleri, uzmanla bilgi doğrulama amacıyla ve analiz amacıyla İngilizceye çevirmiştir. Bu, katılımcıların verdiği yanıtların bu çalışmanın amaçlarıyla örtüştüğünü ve çalışmanın güvenilirliğini artırmayı sağlamak amacıyla yapılmıştır (Dursun, 2023: 109). Son olarak, araştırmacı bu araştırmanın Türkçe yapılması gerektiği için transkripti Türkçeye çevirmiştir. Süreç uzun olabilir, ancak araştırmacı bu şekilde çalışmayı sürdürerek araştırmasının kalitesinden daha emin ve daha güvende hissetmek istemiştir.

Hem bireysel görüşme hem de odak grup tartışmasında, önerilen süre genellikle 50 dakika ile 1 saat arasında veya 60 ila 90 dakika arasında değişmektedir. Bu süre, duruma göre değişebilir (Kıral, 2021: 98). Tozan (2019), çalışmasında her bir uluslararası öğrenciyle görüşme yapmak için yaklaşık 60-120 dakika harcamıştır ve

Bu çalışmada, her bir görüşme oturumu (hem bireysel görüşmeler hem de odak grup görüşmeleri) yaklaşık 60-120 dakika sürmüştür.

4.1.1.1.3. Gözlem

Görüşme ve odak grup görüşmelerinin yanı sıra, veri toplama için kullanılan bir diğer araç ise gözlemdir. Gözlem, nitel araştırmalarda veri toplamanın temel araçlarından biridir. Gözlemler, araştırma amacınıza ve sorularınıza dayanmaktadır. Fiziksel ortamı, katılımcıları, etkinlikleri, etkileşimleri, konuşmaları ve gözlem sırasında kendi davranışlarınızı izleyebilirsiniz. Dört tür gözlem vardır; (i) tam katılımcı, (ii) katılımcı gözlem, (iii) katılımcı olmayan gözlem ve (iv) tam gözlemci (Creswell, 2013: 166-167; Kaya, 2014: 292). Bölümün başında belirtildiği gibi, araştırmacı da araştırma çalışmasının bir parçasıdır. Bu nedenle, bu araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olarak katılımcı gözlem yer almaktadır. Katılımcı gözlemlerde, araştırmacı gözlemlenen topluluğun etkinliklerine ve etkileşimlerine doğrudan katılır (Kaya, 2014: 293). Araştırmacı, kendisi de Türkiye’de üç yıldan fazla bir süredir eğitim gördüğünden, Türkiye’deki Malezyalı öğrenciler arasında pek çok kültürel uyum sorunu gözlemlemiştir. Bu nedenle, araştırmacı, kendi referansı ve çalışma amacı için bu sorunları ve olası çözümleri not almış ve gözlemlemiştir. Ayrıca, araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların küçük jestlerini, ifadelerini ve tonlamalarını da not etmiştir.

4.1.1.1.4. Örneklem Tekniği

Örneklem, belirli bir nüfustan, o nüfusu şekilde bir grup seçilmesini içeren bir süreçtir. Bu yöntemde, daha büyük hedef nüfusu temsil etmek için küçük bir grup seçilir (Pandey ve Pandey, 2015: 40-41). İki tür örneklem vardır; olasılıklı örneklem ve olasılıksız örneklem (Kaya, 2015: 295). Pandey ve Pandey’e (2015: 47) göre, "Olasılıklı örneklem, her elemanın seçilme olasılığının bilindiği şekilde seçildiği bir örneklemidir". Olasılıklı örneklem, rastgele örneklem, sistematik örneklem, tabakalı örneklem, çoklu ya da çift tekrarlı örneklem, çok aşamalı örneklem, küme örneklem ve çoklu örneklem (ya da çift örneklem) gibi yöntemleri içerirken, olasılıksız örneklem yöntemi, rastgele olmayan yöntemlerle seçilen örnekleri ifade

eder (Pandey ve Pandey, 2015: 47-53). Olasılıksız örnekleme, tesadüfi ya da rastlantısal örnekleme, yargı örnekleme, amaçlı örnekleme, kota örnekleme, kartopu örnekleme ve uzman görüşü ile amaçlı örnekleme gibi yöntemleri içerir. Kültürel uyum ile ilgili daha önce yapılan araştırmalarda, İrem Güneş (2016) 114 kişilik bir örneklem bulmak için kartopu tekniği kullanmıştır. Musaoğlu (2016: 19) ise, Türkiye’de 6 aydan daha az süre kalan 8 uluslararası öğrenci ve 2015-2016 yılı bahar dönemine başlayan diğer 8 öğrenci ile toplamda 16 uluslararası öğrenciye ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanmıştır. Sevdâ Tozan (2019: 66) tarafından yapılan araştırmada ise, 25 farklı ülkeden 30 YTB bursiyeri uluslararası öğrenci seçilerek amaçlı örnekleme yapılmıştır. Bu örneklerden de görülebileceği üzere, önceki araştırmalarda araştırmacılar genellikle olasıksız örnekleme yöntemini kullanmışlardır.

Araştırma amaçlarına uygun olarak, bu çalışmada veri toplamak amacıyla olasıksız örnekleme yöntemleri kullanılacaktır. Bu yöntemler arasında amaçlı örnekleme, kartopu örnekleme ve homojen örnekleme yer alacaktır. Bu şekilde, belirli bireylerden veya alt gruplardan geniş bir veri yelpazesi toplanması hedeflenmektedir. Çalışmanın katılımcılarını seçme kriterleri aşağıda sıralanmıştır:

- Türkiye’de en az 2 yıl yaşamış Malezyalı öğrenciler.
- Farklı eğitim seviyelerinden ve eğitim alanlarından katılımcılar.

Verilerin daha geniş ve farklı perspektiflerle toplanabilmesi amacıyla, iki farklı şehir türünden katılımcılar seçilecektir; 10’den fazla Malezyalı öğrenci bulunan şehirler ve 10’den az Malezyalı öğrenci bulunan şehirler. Birer bir yapılan görüşmelerde katılımcı sayısı 7 kişidir (1 erkek ve 6 kadın). Fokus grup görüşmesi için ise iki grup oluşturulmuştur. Bir grup 5 erkekten, diğer grup ise 4 erkek ve 3 kadından oluşmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 19’dur.

4.2. VERİ ANALİZİ YÖNTEMİ

Bu çalışma, veri toplamak için yalnızca derinlemesine görüşme değil, aynı zamanda fokus grup görüşme tekniğini de kullanmaktadır. Bu iki niteliksel tekniğin kombinasyonu, araştırmacının farklı perspektiflerden daha fazla veri elde etmesine yardımcı olsa da, bu iki farklı yöntemden elde edilen verileri analiz etmek kolay

değildir. Bu nedenle, verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacı birkaç yöntemi göz önünde bulundurmuştur. Niteliksel çalışmalarda, özellikle yeni araştırmacılar için görüşme metinlerini analiz etme sürecini anlamak, yani veri kodlama süreci, yaygın bir zorluk oluşturmaktadır (Kral, 2021: 99). Rogers ve Goodrick (2010: 446)'e göre, kodlama niteliksel çalışmaların veri analizinde anahtar adımdır. Kodlama tekniği, metinleri sıralar ve düzenler, bu kodlar arasındaki bağlantıları bulmaya yardımcı olur ve tematik analiz sürecini kolaylaştırır (Özkeçeci ve Alkın, 2022: 326). Ayrıca, yüksek kaliteli veri elde etmek için araştırmacı, veri analiz sürecinin bir parçası olarak veri kaynakları üçgenlemesi yöntemini kullanmıştır.

Üçgenleme yöntemi, hem derinlemesine görüşme hem de fokus grup analizine uygundur çünkü bu yöntemler, bireyler ve benzer özelliklere sahip bir grup bireylerden elde edilen görüşmeler, gözlemler, saha notları ve veri toplama içerir (Carter vd., 2014: 545-546). Bu çalışmada, araştırmacı, cevapları manuel olarak transkribe etmiş ve kodlamıştır. Süreç boyunca, araştırmacı, katılımcıların tonlaması ve beden dili hakkında bazı notlar da eklemiştir. Ardından, veri analiz ve kodlama için, araştırmacı, katılımcıların cevaplarını araştırma soruları doğrultusunda sıralamış ve çalışmanın amaçlarına göre manuel olarak ayırmıştır. Araştırmacı, cevapların desenlerini gözlemlemek, sıralama ve kodlama işlemlerini kolaylaştırmak amacıyla *Word* ve *Excel* kullanarak bilgileri sıralamıştır. Araştırmacı, daha sonra verileri çalışmanın hedefleri doğrultusunda iki gruba ayırmıştır. İlk veri grubu, Malezyalı öğrencilerin perspektifinden Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklar hakkındadır, ikinci grup ise Türkiye'de kültürel adaptasyon sürecini geçiren Malezyalı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar hakkındadır. Her iki veri grubundaki cevaplar, çalışmanın danışmanından alınan onay ve öneriler doğrultusunda temalarına göre sınıflandırılmıştır.

4.3. ETİK HUSUSLAR

Tüm nitel çalışmalarda, katılımcıları korumak her zaman araştırmacının en önemli sorumluluğudur. Araştırmacılar, katılımcılarının haklarını, onurlarını ve gizliliklerini koruma konusunda temel bir sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle, araştırmacı, katılımcılara dair herhangi bir bilgiyi ifşa etmeden veya başkalarıyla paylaşmadan, koruma ve gizlilik ilkelerine tam olarak uymalıdır. Araştırmacı,

verilerin hem araştırma süresince hem de araştırma yayımlandıktan sonra, hatta uzun bir zaman geçtikten sonra korunmasından sorumludur (Kıral, 2021: 100-101). Bu çalışmada, araştırmacı, araştırmayı yürütmek için kurumlardan yasal izin almıştır. Araştırmacı, katılımcıların isimlerini sormamış ve onları uygun şekilde etiketlememiştir. Araştırma öncesinde, katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve görüşme sırasında ses kaydının yapılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca, hem araştırmacı hem de katılımcılar için rahat bir ortam sağlamak adına, katılımcılara ilk olarak görüşmenin tarihini, saatini ve yerini seçme imkânı verilmiştir. Fokus grup görüşmeleri için de katılımcıların yer alacağı kişiler, tarih, saat ve yer konusunda onayları alınmıştır. Bunlar sadece rahat bir ortam yaratmak için değil, aynı zamanda araştırmacı ile katılımcılar arasında iyi bir ilişki, güven ve güven duygusu oluşturmak için de yapılmıştır.

4.4. VERİ GEÇERLİLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ

Nitel araştırmalarda veri geçerliliği ve güvenilirliğini kanıtlamak, nicel çalışmalara kıyasla daha zordur çünkü nicel araştırmalar daha çok sayılarla ilgilenir (Topcu, 2023: 39) ancak nitel çalışmalarda veriler daha soyuttur ve verilerin değerli ve doğru olduğundan emin olmak için analizde daha yaratıcı olmak gerekir. Bu nedenle, günlük tutma ve not alma, toplanan verilerle ilgili içsel değerlendirme yapılmasına olanak tanıdığı için güvenilirlik ve bağımlılık oluşturma yaklaşımlarıdır (Kıral, 2021: 100). Görüşme sırasında ses kaydedilmiş ve notlar alınmıştır. Toplanan ve analiz edilen verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için, araştırmacı transkripti tekrar kontrol etmiş, alınan notları gözden geçirmiş ve toplanan verileri analiz ederken üçlü doğrulama (*triangulation*) yöntemlerini kullanarak veriyi yeniden kontrol etmiştir.

4.5. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, Türkiye'nin büyük ve küçük şehirlerinde yaşayan Malezyalı öğrencileri kapsamaktadır. Ancak, katılımcı sayısı ülkedeki toplam Malezyalı öğrenci nüfusunun 20'de 1'ini temsil etmektedir. Daha kapsamlı ve derinlemesine bilgiler elde etmek için, gelecekteki araştırmalarda daha büyük bir örneklem grubu kullanılabilir.

Ayrıca, Malezyalı diasporanın bakış açılarının da dahil edilmesi, daha geniş bir perspektif sunarak bulguları zenginleştirebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

VERİ ANALİZİ

5.1. VERİ ANALİZİ

Bu bölüm, çalışmanın veri analizinin sonuçlarına odaklanacaktır. Katılımcıların demografik bilgileri bir tablo halinde sunulacak ve seçilen katılımcılarla ilgili açıklamalar yapılacaktır. Bu bölüm, daha sonra çalışmanın birinci amacına yönelik analiz ve tartışmalarla devam edecektir. Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farkların, Malezyalı öğrencilerin bakış açısından belirlenmesi esas alınmıştır. Ardından, bu bölüm, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin karşılaştığı sosyal uyum sorunlarının analiziyle devam edecektir. Bu bölümün sonunda, veri analizi ve sonuçlar doğrultusunda bir tartışma ve sonuç ortaya konacaktır.

5.1.1. Demografik Bilgiler

Bu çalışmada toplamda 19 katılımcı bulunmaktadır ve bunların hepsi Türkiye'de yaşayan Malezyalı öğrencilerdir. Başlangıçta, araştırmacı 5 erkek ve 5 kadından oluşan 10 katılımcıyı birebir mülakat için ve 4 ile 5 katılımcıdan oluşan iki grup odak grup görüşmesi yapmak üzere seçmeyi planlamıştır. Ancak süreç içinde, araştırmacı toplamda 19 katılımcıya ulaşabilmiştir; bunlardan 1'i erkek ve 6'sı kadın birebir mülakat için, 9'u erkek ve 3'ü kadın ise grup görüşmesi için seçilmiştir. Gruplardan biri 5 katılımcıdan oluşurken, diğer grup 7 katılımcıya sahiptir. Katılımcıların bazıları araştırmacı tarafından davet edilmiş, bazıları ise çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu İstanbul'da yaşamaktadır (11 katılımcı), 2'si Ankara'dan, geri kalan katılımcılar ise İzmir, Karabük, Antalya, Sakarya, Samsun ve Isparta'dan olup her şehirden birer katılımcı bulunmaktadır. 19 katılımcıdan sadece 2'si evli, geri kalanı ise bekarıdır. Katılımcıların çoğu Türkiye'de en az 2 yıldır yaşamaktadır. Katılımcılardan E8, Türkiye'de 10 yıldır yaşamaktadır ve bu, diğer

katılımcılara kıyasla Türkiye'de en uzun süre kalan katılımcı uzun süre kalmıştır. Katılımcıların çoğu şu anda 3. sınıf öğrencisidir. Ancak E19 katılımcısı, Türkiye'de 2 yıl yaşamış olmasına rağmen, ilk yılını okuyan bir yeni lisans öğrencisidir. Erkek ve kadın katılımcıları ayırt etmek için “E” ve “K” tanımlayıcıları kullanılır; ‘E’ erkek katılımcıları, “K” ise kadın katılımcıları belirtir. Örneğin, 1 numara ile işaretlenmiş erkek katılımcı E1 olarak yazılırken, kadın katılımcı K1 olarak yazılır. Ayrıca, 1 ile 7 numaralı katılımcılar çevrimiçi bir platform aracılığıyla bireysel olarak görüşülürken, 8 ile 19 numaralı katılımcılar odak grup tartışmalarına katıldı. Bu tartışmalarda, 8 ile 12 numaralı katılımcılar bir grubu oluştururken, 13 ile 19 numaralı katılımcılar başka bir grubu oluşturdu.

	Türkiye'deki Şehirler	Yaş	Medeni Durum	Öğrenim Yılı	Türkiye'de Kalma Süresi
E1	İstanbul	33	Bekar	3	2 yıl 10 ay
K2	İzmir	28	Evli	3	3 yıl
K3	Ankara	24	Bekar	3	6 yıl
K4	Ankara	28	Evli	4	5 yıl
K5	Karabük	24	Bekar	3	2 yıl 5 ay
K6	Antalya	23	Bekar	2	2 yıl
K7	Sakarya	31	Bekar	3	3 yıl
E8	İstanbul	28	Bekar	3	10 yıl
E9	Samsun	20	Bekar	6	6 yıl
E10	İstanbul	32	Bekar	4	5 yıl
E11	İstanbul	29	Bekar	3	4 yıl
E12	İstanbul	25	Bekar	2	3 yıl
K13	İstanbul	22	Bekar	3	3 yıl
K14	Isparta	27	Bekar	2	2 yıl
K15	İstanbul	24	Bekar	4	4 yıl
E16	İstanbul	24	Bekar	3	3 yıl
E17	İstanbul	24	Bekar	4	5 yıl
E18	İstanbul	24	Bekar	4	8 yıl
E19	İstanbul	18	Bekar	1	2 yıl

Tablo 7: Demografik bilgiler (1)

	Eğitim düzeyi	Öğrenim programı	Eğitim dili	Konaklama türü	Aylık ortalama harcama	Kendi bütçesinden finanse edilen / burslu
E1	Yüksek lisans	Uluslararası İlişkiler	İngilizce	Kiralık ev	5500TL	Burslu (YTB)
K2	Yüksek lisans	Turizm İşletmeciliği	Türkçe	Kiralık ev	8000TL	Burslu (YTB)
K3	Lisans	Mimarlık	İngilizce	Kiralık ev	16000TL	Kendi finansmanıyla
K4	Lisans	Sağlık Bilimleri	Türkçe	Kiralık ev	4000TL	Kendi finansmanıyla
K5	Yüksek lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	İngilizce	Akraba evi	6000TL	Kendi finansmanıyla
K6	lisans	İktisat	Türkçe	Devlet yurdu	7800TL	Burslu (YTB)
K7	Doktora	İslam Tarihi	Türkçe	Kiralık ev	9000TL	Burslu (YTB)
E8	lisans	Geleneksel Türk Sanatı	Türkçe /İngilizce	Kiralık ev	14000TL	Kendi finansmanıyla
E9	Lisans	Sosyoloji	Türkçe	Kiralık ev	9366TL	Kendi finansmanıyla
E10	Doktora	Kimya	İngilizce	Kiralık ev	16000TL	Burslu (YTB)
E11	Yüksek lisans	Uluslararası İlişkiler	İngilizce	Kiralık ev	6200TL	Burslu (YTB)
E12	Lisans	Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	İngilizce	Kiralık ev	12080TL	Kendi finansmanıyla
K13	Lisans	Yeni Medya ve İletişim	Türkçe	Özel yurt	Yaklaşık 5000 TL	Burslu (YTB)
K14	Yüksek lisans	İslam Tarihi ve Sanatları	Türkçe	Kiralık ev	12000-13000TL	Burslu (YTB)
K15	Lisans	Tarih	Türkçe	Kiralık ev	Yaklaşık 5500TL	Kendi finansmanıyla
E16	Lisans	Mimarlık	Türkçe	Özel yurt	6000TL	Burslu (YTB)
E17	Lisans	İlahiyat	Türkçe	Özel yurt	Yaklaşık 7800TL	Burslu (Türkiye Diyanet Vakfı)
E18	Lisans	İlahiyat	Türkçe	Kiralık ev	Yaklaşık 5800TL	Kendi finansmanıyla
E19	Lisans	Mühendislik	Türkçe	Özel yurt	Yaklaşık 11000TL	Burslu (YÖS)

Tablo 8: Demografik bilgiler (2)

Eğitim açısından, katılımcıların 12'si lisans öğrencisi, 5'i yüksek lisans öğrencisi ve kalan 2'si şu anda doktora yapmaktadır. Katılımcıların eğitim geçmişleri bazılarının fen bilimleri, bazılarının İslami çalışmalar, bazılarının mimarlık ve mühendislik,

bazılarının da sosyal bilimler alanında öğrenim görmesi şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların tamamı Türkiye'de eğitim görüyor olsa da, bazılarının eğitim dili İngilizce, bazılarının eğitim dili Türkçe ve bir katılımcı da hem Türkçe hem de İngilizceyi akademik eğitim dili olarak kullanmaktadır. Katılımcılar arasındaki ortak nokta, kullanılan ana dilin Malezya'nın ulusal dili olan Malay dili olmasıdır. Tüm katılımcılar ve araştırmacı Malezyalı olduğundan, İngilizce ile karışık Malay dilini kullanarak iletişim kurmak herkes tarafından tercih edilen bir durumdur.

13 katılımcı kiralık evlerde, 4 katılımcı özel yurttta, 1 katılımcı devlet yurdunda ve 1 katılımcı da akrabasının evinde kalmaktadır. Katılımcıların 11'i Türkiye Bursları (YTB), Diyanet veya Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) burslarından yararlanırken, geri kalanı kendi kendini finanse etmektedir. Katılımcılar arasındaki aylık harcama ortalaması üç kategoride gruplandırılabilir. Birincisi ayda 10.000 TL'den fazla harcayanlar, ikincisi ayda 5000-9999 TL arası harcayanlar ve sonuncusu da ayda 4999 TL'den az harcayanlar. Bu gruplandırma ile araştırmacı sadece bir katılımcının ayda ortalama 4999 TL'den az harcama yaptığı sonucuna varabilir. 12 katılımcı ayda ortalama 5000-9999 TL arasında ve 6 katılımcı ayda ortalama 10.000 TL'den fazla harcama yapmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı kendi kendini finanse ederken bir kısmı da bursla finanse edilmesine rağmen aylık ortalama harcamaları neredeyse aynıdır. Örneğin, katılımcı K3 (kendi kendini finanse eden) ve katılımcı E10 (YTB), biri kendi kendini finanse eden diğeri bursiyer olmasına rağmen ayda ortalama 16.000TL harcamaktadır. Bir bursiyer açısından, ortalama aylık harcamaları çeşitlilik göstermektedir. Bazıları ayda sadece 5500 TL harcarken bazı bursiyerler 10.000 TL'den fazla harcıyor. Alınan burs miktarı, yaşanan şehir ve eğitim seviyesi gibi hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Aslında bu durum sadece burslular için değil, kendi kendini finanse edenler için de geçerlidir. Çünkü hem kendi kendini finanse edenler hem de burslular öğrencidir ve günlük ihtiyaçları ve eğitimleri için harcama yapmaktadırlar. Araştırmacı da grubun bir parçası olduğu için, eğitim seviyesinin alınan burs miktarını etkilediğini ve performansın eşit olmaması durumunda miktarın belirli bir yüzdeye düşürüleceğini bilmektedir. Örneğin, öğrenci eğitimini bir yıl daha uzatırsa, mevcut bursu %50 oranında azaltılacaktır. Ayrıca, tüm öğrenciler ev veya yurt fiyatlarından etkilenmektedir. Dolayısıyla, her iki grup da aynı ülkede yaşamlarını sürdürdükleri

için burslu ve kendi kendini finanse eden katılımcılar arasında aylık ortalama harcamaları karşılaştırmak araştırmacı için adil değildir.

5.1.2. Malezyalı Öğrencilerin Perspektiflerinden Malezya ve Türkiye Arasındaki Kültürel Farklılıklar

Malezya ve Türkiye farklı coğrafyalarda yer alan iki farklı ülkedir. Malezya, Güneydoğu Asya'da yer alan tropikal bir ülke iken Türkiye, Orta Doğu'da yer alan ve Asya ile Avrupa ülkeleri arasında benzersiz bir konuma sahip dört mevsimi yaşayan bir ülkedir. Bu iki ülke arasında birçok kültürel farklılık vardır ve en belirgin olanı her iki ülkenin de kullandığı dildir. Malezyalılar Malay dilini ulusal dil olarak kullanırken (Muhamad vd., 2023: 188), Türkler Türkçeyi ulusal dilleri olarak kullanmaktadır (Language, 2025). Bu alt bölümde, Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklılıkları Malezyalı öğrencilerin bakış açılarından keşfedeceğiz. Görüşmenin başında, katılımcıların Türkiye hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını öğrenmek için, araştırmacı görüşmeye katılımcılara ülkeye gelmeden önce Türkiye hakkındaki bilgilerini sorarak başlamıştır.

5.1.2.1. Bilgi ve Algı: Malezyalıların Gözünden Türkiye

Türkiye, her yıl çok sayıda uluslararası öğrenciyi ağırlayan bir ülkedir ve Malezyalı öğrenciler de bunlar arasındadır. Malezyalı öğrencilerden bazıları Türkiye'ye gelmeden önce bu ülke hakkında bilgi sahibi olmuştur, bazıları ise olmamıştır. Bazıları da Türkiye'ye gelmeden ve Türkiye'yi daha fazla keşfetmeden önce Türkiye'ye ilişkin daha önceki bir algıya veya beklentiye sahip olabilir. Günümüz modern toplumunda, bir şeyler hakkında bilgi edinmenin birçok yolu var. Örneğin internet, eğlence, tanıdığımız insanlar ve diğerleri. Mülakata göre, katılımcıların 10'u **Türkiye'yi ilk kez yakınları ya da aileleri ve arkadaşları gibi tanıdıkları bir kişi aracılığıyla öğrenmiştir.** Örneğin, katılımcı K3 Türkiye'ye dair bilgileri arkadaşından öğrenmiştir. Ona göre, “... *Bir arkadaşımdan... yani daha önce Türkiye'de okumak isteyen bir arkadaşım vardı ve sonra şey... o arkadaşım Türkiye'nin iyi olduğunu falan tavsiye ediyordu. Ben de... Biraz araştırma yaptım...*”. Türkiye hakkında bir aile üyesinden fikir edinen katılımcı K4 ise farklı bir pozisyonadadır.

Katılımcı K4, kız kardeşinden bilgi almıştır. Bu arada katılımcı E8 Türkiye'yi öğretmeninden duymuştur: *“Hocamdan (ustaz) öğrendim. Ustaz”*. Katılımcı E17'den gelen yanıt ise farklıdır. E17, bursu kazandıktan sonra Türkiye hakkında araştırma yapmıştır; *“Sanırım Türkiye'yi ilk kez burs aldığım zaman tanıdım. Sırasında... şey... sanırım derinlemesine bir maruziyetim yok. Yani... Türkiye hakkındaki bilgileri... öğretmenim bana Türkiye'de eğitimime devam etmek isteyip istemediğimi sorduktan sonra edindim”*.

Sosyal çevrelerinden veya tanıdıklarından Türkiye hakkında bilgi edinmenin yanı sıra, katılımcıların Türkiye hakkında bilgi edindikleri bir diğer platform da eğlence sektörüdür. Film ve belgesel, bir ülkeyi izleyicilere tanıtan eğlence biçimlerinden bazılarıdır. Bu eğlence biçimleri, dolaylı olarak ilgili yeri tanıtmak için pazarlama fırsatlarına dönüşmektedir çünkü bu platformlar (film, belgesel vb.) aracılığıyla izleyicinin bilgi edinmesine ve bölgelerin önceden bir perspektifini edinmesine yardımcı olunmaktadır (Ahmed, 2022: 10; Hudson ve Ritchie, 2006: 387). Eğlence yaklaşımının etkisi, **belgesel ve filmler** aracılığıyla Türkiye hakkında bilgi edinen veya bilgi sahibi olan bazı katılımcılarda görülebilir.

Katılımcı K2'ye göre; *“O ülkenin (Türkiye) belgeselinden... çünkü... Ramazan ayı boyunca, ‘Jejak Rasul’ yayınlanıyor... yani... şey... orada Türkiye'nin bir tür şey olduğunu görebilirsiniz... bir ülke... Osmanlı zamanları... ülkenin böyle bir görüntüsünü elde ediyoruz...”*. ‘Jejak Rasul’ her Ramazan ayında televizyonda gösterilen Malezyalı bir İslami belgesel programıdır. Bu belgesel, izleyicileri Türkiye'deki Osmanlı İmparatorluğu tarihi de dahil olmak üzere İslam tarihi konusunda bilgilendirmektedir.

İslami belgeselin yanı sıra, 2012 yılında Türkiye'de çekilen ‘*İstanbul Aku Datang*’ adlı bir Malay filmi Malezya'da etki yarattı ve Malezyalılar tarafından bugüne kadar anıldı. Mekanı Türkiye olan bir diğer Malay filmi ‘*Manisnya Cinta di Cappadocia*’ da Malezyalıların dikkatini çekmiş ve insanlar bu iki filmin yayınlanmasının ardından Türkiye'yi daha fazla tanımaya başlamıştı. Türkiye hakkında filmlerden bilgi edinen katılımcı K7'ye göre; *“Sonra hikayelerden öğrendim... Malezya'nın iki hikayesi var, değil mi... Manisnya Cinta di Cappadocia (bir film) ve sonra başka bir hikaye... Turki Aku Datang...Hayır. İstanbul Aku Datang (bir film). İşte Türkiye'yi tanımaya orada başladım”*. Katılımcı K7'nin yanı sıra

katılımcı K13 de Türkiye'yi filminden tanışmıştır; *“Ee... Türkiye'yi ilk defa duyuyorum, eğlence anlamında... ‘İstanbul Aku Datang’ filminden... Türkiye hakkında...”*.

Katılımcılar Türkiye'yi farklı kaynaklardan öğrendikleri için ilk etapta Türkiye hakkında farklı izlenim ve düşüncelere sahiptiler. Algıların çoğu Türkiye'ye geldikten sonra değişmektedir. Bir Malezyalı olarak araştırmacının kendisi de Türkiye'ye gelmeden önce ve geldikten sonra Türkiye hakkındaki izlenimlerindeki farklılıkları kabul etmektedir. Araştırmacı Türkiye'nin, vatandaşlarının çok iyi bir İslam uyguladığı Müslüman bir ülke olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı ayrıca, Türkiye'nin Avrupa ve Asya bölgeleri arasında yer alması nedeniyle çoğunun iyi İngilizce anlayabildiğini ve konuşabildiğini düşünmüştür. Ancak, araştırmacı Türkiye'de zaman geçirdiçe, İngilizcenin dünyada iyi bilinen bir dil olduğunu ancak herkesin bunu iyi anlayamadığını fark etmiştir. Bunun dışında, Türkiye'nin eski günlerde İslami tarihle dolu bir ülke olarak çizdiği İslami imaj, modern Türkiye'de tam manasıyla gözlenememektedir. Araştırmacı, Türkiye hakkında daha önce duydukları ve okudukları ile şimdiki arasında büyük farklar olduğunu görünce şaşkınlık yaşamıştır. Sadece araştırmacı değil, diğer birkaç katılımcı da araştırmacı ile benzer düşüncelere sahiptir.

Buraya gelmeden önce bazı katılımcılar **Türkiye'nin Avrupa standardına ulaştığını, insanların açık fikirli, Batı odaklı ve Avrupa sistemini kullanan ama yine de Müslüman uygulamalarının özelliklerini koruyan insanlar olduğunu düşünüyordu**. Katılımcı E1'e göre, *“... Türkiye'nin Avrupa standardına ulaştığını ve ayrıca Türk vatandaşlarının açık fikirli ve Batı odaklı olduğunu, Avrupa sistemini kullandığını ancak yine de Müslüman uygulama vatandaşlarının özelliklerini koruduğunu varsaydım”*. Türkiye'nin Avrupa ülkelerine benzer bir portresi olduğu için, bazı katılımcılar Türk halkının İngilizce konuşabildiğini düşünmüştür, ancak gerçek, önceki varsayımlarından daha farklıdır. Katılımcı K5, *“Bence Avrupa gibi ama... şey... İslami değerler var. Ah... Sanırım öyle. Ve sonra bekliyorum... çünkü... Türkiye'nin Avrupa gibi olduğunu düşündüğümü söylemişim, değil mi? En azından biraz İngilizce bilmelerini beklerdim ama fazla bilmiyorlar...”*.

Türkiye'nin bir Avrupa ülkesine oldukça benzediği algısı dışında, **bazı katılımcılar Türkiye'nin bir İslam ülkesi olduğunu ve insanların İslam'ı iyi bir**

şekilde uyguladığını düşünmektedir. Ancak buraya geldiklerinde, Türk halkının hayatını nasıl yaşadığına dair bazı beklentiden farklı gerçeklikler ortaya çıkmıştır:

“...insanlar bu ülkenin bir İslam ülkesi olduğunu söylüyordu ama buraya geldiğimizde gördük ki burası tamamen İslami bir ülke değil, liberal bir ülke. Giyinme özgürlüğü var, şey var... birçok insan İngilizce konuşabildiğini söylüyor çünkü... Avrupa'nın bir parçası olarak biliniyor. Ama biz geldiğimizde yoktu... orada bir dil engeli vardı. Yani bunlar değişti” (Katılımcı K2).

“Evet, var. Mesela... eğer tarihi incelerseniz, Türkiye'nin bir İslam ülkesi olması gerektiğini düşünüyorum. İslam ülkesi. Ve sonra, geldiğinizde... Türkiye tam bir İslam ülkesi değil, laik bir ülke. Yani farklı... pek çok kültürün hikaye anlatma biçimi farklı... tarihi hikayelere bakın. Yani şu anki modern Türkiye'den çok farklı. Beni gerçekten şaşırtan da bu oldu. Çok seküler” (Katılımcı K7).

“Buranın bir İslam ülkesi olduğunu söylediler. Arapça konuşmamı bekliyorlardı. İlk geldiğimde önce İstanbul'a gitme zamanı gelmişti. Ondan sonra o zaman Türkceyi duyduğumda sanki Arapça duyuyormuşum gibi hissettim... Yani “Ya, gerçekten Arapça mı kullanıyor?” dedim. Sonra Sakarya'ya gittiğimde oh... hiç öyle görünmüyor dedim. Sakarya'ya ilk geldiğimde bile, o zamanki yetkili kişi otobüse binmek için Türkçe konuşmam gerektiğini söyledi” (Katılımcı K14).

“Araştırmadan önce ustaz (öğretmen) Türkiye'nin bir İslam ülkesi olduğunu, Malezya gibi bir ülke olduğunu anlattığında Türkiye'yi düşünmüştüm. O zamanlar sanki... hiçbir şey olmamış gibiydi, sonra araştırmayı yaptığım zaman... insanların partilere gittiğini görmek falan... orada bir kültür şoku yaşadım” (Katılımcı E17).

Türk halkının Arapça konuştuğunu varsayan K14'e paralel olarak K3 katılımcısı da bu konuda neredeyse aynı düşünceye sahiptir. **Katılımcı K3 Türkiye'nin bir İslam ülkesi, daha doğrusu bir Arap ülkesi olduğunu varsaymıştır.** Dolayısıyla, Türk halkının tamamının Arap olduğunu ve kültürünün de Arap kültürüne benzediğini düşünmüştür; *“Türkiye hakkında gerçekten hiç araştırma yapmadım. Sadece Türkiye'nin bir İslam ülkesi olduğunu varsaydım. Yani Türkiye'nin bir Arap ülkesi olduğunu varsaydım. Bu yüzden o insanları eşitledim, oh hepsi Arap. Yani kültürleri de Araplar gibi”.*

Gelmeden önce Türkiye hakkında sınırlı ölçekte araştırma yapanlardan farklı olarak, Türkiye'ye dair daha kapsamlı araştırma yapan iki katılımcı, **Türkiye'ye gelmeden önce bile Türkiye'yi laik bir ülke olarak bilmektedir.** E10 katılımcısı Türkiye'ye gelmeden önce de Türkiye'nin laik bir ülke olduğunu biliyordu ancak yine de Türkiye'nin nasıl bir ülke olduğuna dair farklı beklentileri vardı:

“Türkiye'nin laik bir ülke olduğunu zaten biliyordum çünkü Atatürk'ün etkisi hala devam ediyor. Ama... temelde... benim varsayımım... Türkiye daha çok bir Avrupa ülkesi. Avrupalılar tüm beyazları kapsıyor. Yani buraya geldiğinizde buranın Avrupa olmadığını bilirsiniz. Türkiye... kültür açısından Türk kültürü, Avrupa kültürü değil. Bu böyledir...” (Katılımcı E10).

E10 katılımcısına benzer şekilde, uluslararası ilişkiler eğitimi alan E11 katılımcısı da Türkiye'nin laik bir ülke olduğunu biliyordu ancak Türkiye'ye oldukça farklı bir perspektiften bakıyordu:

“... evet, laik bir ülke. Ama... ilk... ilk izlenim değil. İlk görüş, bir Avrupa ulusu gibi bir yaşam tarzı uyguluyorlar. Avrupalılar gibi. İngiltere, Almanya, hepsi gibi. Ama buraya geldiğimde ilk izlenimim farklı oluyor. Kendi kültürlerini, yaşam tarzlarını, Müslüman unsurlarla Avrupalı unsurları karıştırıyorlar. Yani bu bir kültür şoku değil. Meraklı bir karışım gibi. Bu tür bir kimlik inşa edebilirler. Daha çok kimlik. Kimlik inşacılığı” (Katılımcı E11).

Katılımcıların çoğu Türkiye'ye gelmeden önce beklenti ve izlenimlere sahipti. Ancak katılımcılar arasında Türkiye'ye genç yaşta gelen ve beş yıldan uzun süredir Türkiye'de yaşayan iki katılımcı bulunmaktadır. Diğer katılımcıların aksine, **bu iki katılımcı Türkiye'ye gelmeden önce ve geldikten sonra herhangi bir algıya sahip değildir.**

“Yani ergenliğin orta dönemlerinde... Orta dönem... Gerçekten hiçbir şey bilmiyordum. Teklifi aldığımdaya ustaz (öğrertmen) dedi ki... tamam, Türkiye'nin ne olduğunu bilmiyorum... o zaman sadece Kuran'ı ezberle dedi. Ben de akışı takip ettim. Yani gerçekten hiçbir şey beklemiyordum. Yani ben geldiğimde, oh Türkiye böyle, kendi dili var, başkalarının dilini bilmeyen bir dil... işte o zaman anladım” (Katılımcı E8).

“...aslında Türkiye'ye gitmeden önce hiçbir beklentim yoktu. Çünkü 14 yaşında geldim. Hala okuldaydım. Ve bu teklifi aldığımdaya... ee... sadece zihinsel olarak hazırlandım, Türkiye'nin nerede olduğu hakkında biraz araştırma yaptım... detaylı bir araştırma yapmadım. Yani, o zamanki beklenti... eee... beklenti yok” (Katılımcı E9).

Kısacası, katılımcılar Türkiye'nin Avrupa standartlarında ve Batı odaklı bir ülke olduğunu, bir İslam ülkesi olduğunu, İngilizce veya Arapça konuştuğunu, bir Arap ülkesi olduğunu ve Arap kültürüne sahip olduğunu düşünmektedir. Bazı katılımcılar Türkiye'nin laik bir ülke olduğunu iyi biliyordu. Ancak, Türkiye'ye geldiklerinde, çoğu Türkiye'nin bir İslam ülkesi olmadığını, kendi kültürü ve dili olan laik bir ülke olduğunu kabul etmiştir. Arap değil ama Türkler. Kendi kimlikleri var. Ayrıca,

kullanılan sistem Batı veya Avrupa odaklı olsa da İngilizce konuşan Türklerin sayısı sınırlıdır. Kısacası, araştırmacı da dahil olmak üzere katılımcılar, Türkiye'nin bir ülke olarak kendi kimliğine sahip olduğunu ve bunun kültürlerine ve insanlarına iyi bir şekilde yansıdığını kabul etmektedir.

5.1.2.2. Akademik Eğitim: Türkiye'deki Eğitim İtme-Çekme Faktörleri ve Eğitimdeki Zorluklar

Malezya'daki eğitim, genel olarak Türkiye'deki eğitimden, eğitim konusunun odak noktası açısından farklıdır. Malezya'da, eleştirel düşünme becerisi, problem çözme yetenekleri ve yenilikçilikle donatılmış bir toplum veya yeni bir nesil yetiştirmek amacıyla eğitim, daha çok matematik, fen bilimleri ve İngilizce derslerine odaklanmaktadır (Idris ve Bacotang, 2023: 383-385). Oysa Türkiye'de, bu dört dersin yanı sıra güzel sanatlar ve sosyal bilimlerle ilgili dersler, örneğin tarih, psikoloji ve sosyoloji gibi konular da büyük bir öneme sahiptir. Buna rağmen, birçok Malezyalı hâlâ Türkiye'de eğitim almak istemektedir. Bir ülkede eğitim görmek için çeşitli itme ve çekme faktörler bulunmaktadır. Bu çalışmada, katılımcıların çoğu, araştırmacı dahil, **Türkiye'yi eğitim destinasyonu olarak seçmelerinin başlıca sebepleri olarak aldıkları burslar, eğitimle ilgili sebepler ve ailelerinin etkisi olduğunu belirtmişlerdir.** Örneğin, katılımcı K2'ye göre; *“Ee... sadece bir tane. Çünkü bursu aldım. Burs başvurusu yapmamın tek nedeni ailemdi. Aynı zamanda, Türkiye'deki turizmin iyi olduğunu görmek, burada turizm okumaya devam etmek için bir ilham kaynağı oldu”*. Katılımcı K2'ye paralel olarak katılımcı K6; *“Ee... evet. Burs aldım. Başvurduğumda kabul edilip edilmeyeceğinden emin değildim ama sadece başvurdum. Ve birdenbire, aldım. Çünkü... belki de yurtdışında eğitim almak, hayalimdi ve Türkiye de bunun içindeydi”* ifadelerini kullanmıştır. Aynı durumda olan katılımcı K7; *“Peki, neden Türkiye'yi seçtim, çünkü... Türkiye yabancı öğrencilere burs veriyor... bu yüzden bu en iyi sebeplerden biri. Sonra ikincisi, benim eğitimim Türkiye ile ilgili bir eğitim. O yüzden bence en iyisi Türkiye'ye gelip burada okumak”* diye cevap vermiştir. Katılımcı K4 de aile faktörü üzerinden bir açıklama yapmıştır; *“Ee... çünkü ailem bana öyle söyledi”*.

Katılımcı E1'e göre, Türkiye'de eğitimine devam etmeye karar vermesinin nedeni, özellikle Avrupa hukuku ve uluslararası hukuk alanlarında hukuk bilincinin oturmuş olmasıdır. Katılımcı E1 şunları ekledi:

“Peki, kendilerini Avrupa'nın bir parçası olarak gören Türk vatandaşlarının bakış açısı nedir? Avrupa Birliği'nde olmasalar da, Avrupa Konseyi'ndedirler ve telif hakkı hukuku ve insan kaynakları hukuku gibi yasalara dolaylı olarak dahildirler. Ayrıca Avrupa İnsan Hakları Hukuku Konseyi'nin de bir parçasıdır. Bu yüzden yüksek lisans eğitimime (Türkiye'de) devam etmeye karar verdim...” (Katılımcı E1).

Katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında, Türkiye'de eğitimlerini sürdürme kararlarını etkileyen itme faktörlerinin ailevi sebepler olduğu, Türkiye'de eğitim almaya yönlendiren çekme faktörlerinin ise alınan burslar ve bilgiyi keşfetme isteği olduğu söylenebilir. Yurt dışında eğitim görme kararını etkileyen çeşitli sebepler olsa da, eğitim sistemindeki farklılıklar, öğrencilerin öğrenme sürecindeki en büyük zorluklardan biridir (Mamat ve Rambely, 2016: 480). Örneğin, öğrenciler yeni eğitim ortamına, yeni öğretim, öğrenim ve notlandırma sistemlerine uyum sağlamak zorundadır. Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler de bu konuda istisna değildir.

Öte yandan, çoğu katılımcı, Türkiye ve Malezya arasındaki **öğretim tarzındaki farkları vurgulamıştır**. Katılımcı E1'e göre, “...dersler belki Avrupa eğitim sistemine daha fazla açılmıştır ve Türkiye'nin uygulamaya çalıştığı sistem, Avrupa eğitim sistemidir. Ama uygulamanın ne kadar ileri gittiği konusunda Malezya, sistem açısından daha düzenli bir yapıya sahiptir (eğitim sistemi)”. Katılımcı K2 ise özellikle şunları söylemiştir: “Genel olarak bakarsak, Türkiye'de ders anlatımı daha çok Amerikan tarzında. Daha çok konuşma... konuşma... konuşma... görüş bildirme şeklinde. Malezya'da olsaydı, daha çok Asya veya Britanya tarzı olurdu. Çok fazla ödev...”. Katılımcı K3 de öğretim tarzı hakkında şunları dile getirmiştir:

“Belki de... açıklama... öğrencileri eğitme sistemleri açısından Malezya'daki sistem, Türkiye'ye kıyasla daha netti. Gerçekten de, İlahiyat öğrenirken çoğu öğretmenim yaşlıydı. Bu yüzden her seferinde ders anlatırken sadece okur, oturlardı. Oturur, sonra açıklar... açıklar... açıklar... Hepsi bu. Sorular sormak isterseniz, muhtemelen ders sonrasında yapabilirsiniz”.

Amerikan veya Avrupa öğretim tarzını takip etmenin yanı sıra, birçok katılımcı, **Türkiye'deki öğretim tarzının daha çok kitap temelli ve sınav odaklı olduğunu**, derslerin değerlendirilmesinin çoğunlukla sadece sınavlara dayandığını ve projeler,

ödevler veya sunumların not katkısı olarak kullanılamadığını da belirtti. Katılımcı K2'e göre *"...Türkiye'de kitap temelli. Malezya'da ise pratik var. Teori ve pratik bir arada, ancak Türkiye'de sadece teori var"*. Diğer katılımcılar da bu konusu aynı şekil bahsedilir.

"Bizde (Malezya'da) sunumlar... sempozyumlar var. Ee... bu, bir dönemde çok meşgul olmak anlamına geliyor... sadece sınavlara dayalı değil, ama notlar bizim sempozyumlarımıza, sunumlarımıza, slaytlarımıza veya projelerimize dayalı. Ama burada (Türkiye), sadece ara sınavlar ve final sınavlarına dayalı. Hepsi bu. Evet. Bu daha çok teorik bir tarz" (Katılımcı K4).

"... bence ödevler açısından da farklar var. Farklı türde ödevler. Mesela... UIA'da carry-mark var, sunumları, ödevleri var. Yani sadece final sınavı değil. Ama burada, ee... emin değilim çünkü bazı derslerde sunum ve not var ama bazıları sadece sunum yapmanızı istiyor, not yok. Sadece... sunum yapıyorsunuz ve sonra..." (Katılımcı K5).

"Emin değilim... belki sadece üniversitemle veya dersimle ilgili... sanki sadece sınavlara odaklanıyorlar... sınavlar... ve sınavlar... sanki... sanki... anlamıyor musunuz?... sanki... bizim diploma (Malezya'da) yaparken, testlerimiz, testlerimiz (quiz) vardı. Onlar (Malezyalı), sadece sınavlara odaklanmıyorlar. Yani... ana sınav" (Katılımcı K6).

Hali hazırda doktora yapmakta olan katılımcılardan biri, Türkiye ve Malezya'daki kredi sayıları, alınması gereken toplam ders sayısı ve dersin odak noktası arasındaki farktan bahsetmiştir. Daha önce Malezya ve Ürdün'de eğitim görmüş bir öğrenci olarak katılımcı K7, bu iki ülkede konunun zaten uzmanlaşmak istediğimiz alana odaklandığını, ancak Türkiye'de öğrencinin odak noktası olmasa bile her şeyi öğrenmesi gerektiğini ve bunun da alınan kredi sayılarının artmasına neden olduğunu vurguladı. Ayrıca, Malezya ve Türkiye arasında görülebilecek önemli bir fark, Malezya'da yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin makale yayınlamasının bir zorunluluk olmasıdır. Ancak burada katılımcı K7, kendisinden sadece özet veya ödev yapmasının istendiğini, nasıl makale yazılacağını ayrıntılı bir öğretilmediğini söyledi.

"Eğer yüksek lisans ve doktora seviyeleri içinse, bence fark şu... eğer Malezya'daysak, her konuyu çalışıyoruz. Bir makale yazmak zorundayız. UKM'de (Malezya Ulusal Üniversitesi) bana her konu için bir makale üretmemiz gerektiği öğretildi. Yayınlamak zorundayız... Sunum yapmak zorundayız. Ama Türkiye'ye geldiğimizde, oh... Türkiye bizden sadece bir özet yapmamızı istiyor. Makale yazmayı öğretmeden bir özet ya da normal bir ödev" (Katılımcı K7).

Bunun yanı sıra, katılımcı K7 Türkiye'deki **puanlama sisteminin** Malezya'daki puanlama sistemine kıyasla daha yüksek ve daha zor olduğunu vurgulamıştır; *“Türkiye'deki notlar daha yüksek. Demek istediğim A çok yüksek. Yani 70 aldıysanız... 70 zaten Türkiye'de C'dir. Malezya'daysanız C alamazsınız. Ha... böyle. Aradaki fark bu. Çok şaşırdım”*. Farklılıklar K7 katılımcısı için oldukça şok edicidir.

Sonuçlara dayanarak, Malezya ve Türkiye'nin eğitim açısından birkaç farklılıkları olduğunu görebiliriz. İlk olarak, öğretim tarzı açısından, Malezya Asya ve İngiliz tarzını kullanırken, Türkiye daha çok Avrupa veya Amerikan tarzındadır. İkinci olarak, Türkiye'deki eğitim daha çok teorik temelli iken, Malezya hem teorik hem de pratik temelli öğrenme tarzını birleştirmiştir. Bu tarz sadece öğretmenlerin öğretme biçiminde değil, aynı zamanda sınav, sunum ve ödev yapma biçimlerinde de farklılık göstermektedir. Araştırma örneklemini özelinde, Türkiye'nin notlandırma sisteminin tamamen sınava dayalı olduğunu, Malezya'nın ise sınav ile ödev, sunum ve proje gibi diğer ek görevleri birleştirdiğini söyleyebiliriz. Dikkate alınabilecek bir diğer önemli fark ise puanlama sistemidir. Türkiye, Malezya'ya kıyasla daha yüksek bir puanlama sistemine sahiptir. Türkiye'de 70 puan C olarak kabul edilirken Malezya'da 70 puan B- olarak kabul edilmektedir. Türkiye'deki akademik ve eğitim sistemindeki farklılıklar katılımcılara sadece yeni bir deneyim kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda yeni öğrenme sistemi ve ortamına uyum sağlamada yeni zorluklar yaratmaktadır. Bu sonuç, Mamat ve Rambely (2016: 480-481) tarafından yapılan ve Birleşik Krallık'taki Malezyalı öğrencilerin stres yaratan Birleşik Krallık eğitim sistemine uyum sağlamakta zorluk çektiğini gösteren geçmiş çalışma ile uyumludur. Katılımcıların yanıtlarından, katılımcıların öğretme, öğrenme ve not verme tarzını takip etmekte zorlandıklarını söyleyebiliriz. Araştırmacının kendisi de öğretme, öğrenme ve not verme tarzındaki farklılıkların özellikle ilk iki dönem boyunca araştırmacıyı olumsuz etkilediğini kabul etmektedir. Daha sonra, araştırmacı stilleri anlamaya başlamıştır.

5.1.2.3. Din ve İnançlar: Türkiye’de İnançları ve Dini Uygulamaları Anlamak

Malezya çok ırklı bir ülke olmasına rağmen, %60,4'lük bir nüfusu Müslümandır ve diğer dinlerin (Budist, Hindu, Hristiyan vd.) özgürce ibadet etmesine izin

verilmektedir (Haidhar Kamarzaman vd., 2024: 681). Malezya’da, ana mezhep olarak Şafî mezhebi kullanılır; ancak, gerektiğinde, vakaya göre diğer mezhepler (Hanefî, Maliki, Hanbeli) de kullanılabilir (Administration of Islamic Law, 2013: 28). Bu, Türkiye ile farklıdır çünkü Türkiye’de nüfusun çoğunluğu Hanefî mezhebini benimsemektedir (Türkan, 2023: 98). Her iki ülke nüfusunun çoğunluğu Müslümanlardan oluşsa da, **bu iki ülke arasında dini uygulamalar açısından bazı küçük farklılıklar olabilir**. Örneğin Katılımcı K7’ye göre, “...Türkiye Hanefî mezhebini uyguluyor, Malezya ise Şafî mezhebini uyguluyor. Ama şunu anlamamız lazım, Türkiye laik bir ülke olduğu için Türkiye’de, özellikle İstanbul ve Ankara’da genç neslin dindar olmamayı tercih ettiğini ya da ateist olmak istediğini görüyorum. Ah... benim gördüğüm bu”. Katılımcı E1’in gözlem ve deneyimlerine göre, bu iki ülkenin namaz kılma tarzları arasında da fark vardır.

“Benim için Malezya ve Türkiye arasındaki ilk benzerlik, her ikisinin de Müslüman ülkeler olması. Ama onları ayıran şey Müslüman yaşam tarzını uygulama biçimimiz. Malezya’da Şafî mezhebini takip ediyoruz. Burada ise (Hanefî mezhebi takip etmektedir)... gerçekten ilk başta... dua etmek gibi, kafamız karışabilir... gerçekten yapmamız gereken şey bu mu? Mesela burada öğle namazı 12 rekâttır” (Katılımcı E1).

Öğle namazı sırasında kılınan rekât sayısı ile ilgili bazı yanlış anlaşılmalara olabilir. Hanefî mezhebine göre öğle namazı için kılınan toplam rekat sayısı 10 rekattır; öğle namazının farzından önce 4 rekat sünnet namaz, 4 rekat öğle namazının farzı ve öğle namazının farzından sonra 2 rekat sünnet namaz. Sünnet namazlar revatip sünnetler olarak bilinir ve kılınması şiddetle teşvik edilen namazlardır (Karagöz ve Altuntaş, 2011: 52-76; Hürriyet, 2023; HaberTürk, 2023). Dolayısıyla, toplam öğle namazı sayısı katılımcı E1’in belirttiği gibi 12 değil 10 rekâttır.

Her ne kadar her iki ülke de genel olarak Müslüman ülkeler olarak kabul edilse de, **bir Müslümanın kimliği açısından hala bazı farklar bulunmaktadır**. Türkiye’de neredeyse 4 yıldır bulunan araştırmacı, Türkiye’deki Müslüman kimliğinin, buraya gelmeden önceki intiba kadar baskın olmadığını gözlemiştir. Örneğin, araştırmacı Türkiye’de birinin, araştırmacıya Müslüman olup olmadığını sorduğunu deneyimlemiştir. Bu soru araştırmacıyı şaşırtmıştır çünkü Malezya’da eğer başınızı örtüyorsanız, insanlar otomatik olarak Müslüman olduğunuzu bilirler. Ancak, araştırmacının karşılaştığı çoğu insan, eğer namaz kılmıyorsanız, başınızı örtülü olsa

bile Müslüman olarak kabul edilmediğini belirtmiştir. Bir Müslüman tanımının bu şekilde farklı yorumlanması da araştırmada ortaya çıkan durumlardan biridir.

Araştırmacının, bir Müslüman olarak kimlik ile ilgili vurgulamak istediği bir diğer nokta, **Türkiye'deki insanların Müslüman olarak yapılması gereken şeyler ile yapılamayacak şeyler arasında belirgin bir sınır koymakta zorlandığının gözlenmesidir.** Katılımcı K2 ve Katılımcı K5 Türk halkının inançları ile inanç pratikleri arasında kimi zaman uyum ortaya koymadıklarını şöyle ifade etmiştir:

“Yaptıkları şey, inandıklarıyla tam olarak aynı değil. Çünkü onlar liberal. ‘Evet, namaz kılıyor ama alkol içebilir’ gibi bir varsayım var. Çünkü... inançlarına göre... eskiden... bu, dini açıdan aynı değil... inandıkları şey de bu... politika ile dinin bir arada olamayacağı öğretiliyor... böyle yetiştiriliyorlar... çok liberal bir yapıları var. Durum böyle” (Katılımcı K2).

“Tamam... Türkiye daha özgür. Yani, hepimiz biliyoruz ki Türkler bilim adamı bir halk, seküler bir ülke, demokratik... ee, cumhuriyet ülkesi. Yani, dini diğer meselelerden ayırıyorlar. Bir anlamda, İslam dinini sadece camiye aitmiş gibi gösteriyorlar. Yani, dinini uygulamak istiyorsan, sadece camide. Yapamazsın... yapamazsın demiyorum ama Malezya kadar uç bir noktada değil. Ah... işte böyle” (Katılımcı K5).

Bunun yanı sıra, katılımcı K6 şunları söylemiştir: *“... onlara Müslüman olup olmadıklarını sorarsak, ‘Evet, Müslümanım ama uygulamıyorum. Ama Allah’ın varlığına inanıyorum, Peygamber Muhammed bir elçidir’ derler. Yani, inandıkları şey bu... ”.* Türkiye seküler bir ülke olduğu için bu durum mantıklıdır, çünkü din ile diğer meseleleri ayırma eğilimindedirler. Ancak, bir Müslüman kimliği hem araştırmacı hem de katılımcılar için oldukça kafa karıştırıcıdır. Malezya’da herkes inançlarını doğru şekilde uyguluyor denemeyecek olsa da bir dine ait kimlik oluşturma ve bunu kamusal alanda gösterme biçimleri, Türkiye’ye kıyasla Malezya’da çok daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Malezya’da, Müslüman erkeklerin cuma namazına gitmeleri zorunludur. Araştırmacının gözlemlerine göre, Ramazan’da teravih namazında, Türkler her 4 rekâta bir selam vererek namaz kılarken, Malezyalılar her 2 rekâta bir selam vererek namazlarını eda ederler. Ayrıca, Türkiye’de, teravih namazı oldukça hızlı kılınır ve 20 rekatlık namaz neredeyse yarım saatte tamamlanırken, Malezya’da ise 20 rekatlık teravih namazını kılmak takriben bir buçuk saat sürer.

İslami uygulamalar açısından incelenebilecek bir diğer nokta ise, Türk ve Malezyalıların Ramazan ayında oruç tutma şeklidir. Namaz gibi, Türkiye’de oruç tutmak da zorunlu sayılmamaktadır. Malezya’da ise, Ramazan ayında oruç tutmak, Malezya hükümeti ve diğer Malezyalı vatandaşlar tarafından, hatta gayrimüslimler tarafından bile çok yakından takip edilmektedir. Katılımcı E11’e göre; *“Oruç tutma şekilleri de bizim oruç tutma şeklimizden farklı. Oruçlular sahura kalkıyor... ama sonra öğle yemeği yiyor... Müslüman olduklarını söylemekten gurur duyuyorlar ama Müslüman yaşam tarzını uygulama biçimleri bizim Malezya’da uyguladığımızdan farklı değil”*. Bu durum yalnızca Katılımcı E11’in tecrübesiyle sınırlı kalmamış, diğer katılımcılar da benzer deneyimler yaşamıştır. Araştırmacının bakış açısına göre, hem Türkiye’deki hem de Malezya’daki Müslümanlar Ramazan’ı benzer şekilde kutluyorlar: sahur için uyanıyorlar, gün boyu oruç tutuyorlar, akşam namazı vaktinde oruçlarını açıyorlar ve gece teravih namazı kılıyorlar. Bununla birlikte, kendilerini Müslüman olarak tanımlayan bazı kişilerin sahur için uyanmalarına rağmen, gün içinde öğle yemeği yemeleriyle kanıtlandığı üzere, aslında oruç tutmadıkları gözlemlenmiştir. Bu kişiler, sadece aile üyelerine uymak için sahur için uyanıyor olabilirler, ancak nihayetinde oruç tutup tutmama kararının kendileriyle Tanrı arasında bir mesele olduğunu ifade etmektedirler.

“...ama bazı insanlar oruç tutmanın hala bir sünnet olduğunu ve zorunlu olmadığını varsayıyor. Böyle bir şey oldu. Yani dükkanlar hala açık... oruç tuttuğumuzu söylediğimizde bizi alim... diğerlerinden daha yüksek rütbeye sahip biri (Müslüman) sanıyorlar. Basitçe... olan bu. Yani restoranları, okulları, okullardaki kantinleri denetlemek üzere bir polis ya da diyanet teşkilatı yok ve restoranlar her zamanki gibi açık” (Katılımcı E1).

“... ama bazıları var... oruç tutmayanlar var. Çünkü onlar için bu, Tanrı’yla aralarında olan bir şeydir. Biz karışamayız. Ah... Sanki biz Malezya’da bu konuyu öyle bir vurguluyoruz ki, insanlar oruç tutmadıklarında utanıyorlar. Bir departmanımız var.... Departman üyeleri... Bizde orucu takip eden insanlar var ya... Burada yok gibi. Bu da biraz şaşırtıcı...” (Katılımcı K4).

Malezya’da Ramazan ayı boyunca erkeklerin itikaf için camilerde kalması ya da geceyi camilerde geçirmesi kültürü ya da diğer adıyla *qiamulail* oldukça yaygındır. Hatta mahalleli ya da cami komite üyeleri tarafından erkekleri Ramazan boyunca *qiamulail* etkinliğine katılmaya teşvik etmek için programlar yürütülmektedir. İtikaf veya kıyam, belirli sayıda gün boyunca camide kalmak, bu günlerde kendini ibadete

adamak ve dünyevi işlerden uzak durmaktan oluşan bir İslami uygulamadır. Ramazan boyunca, özellikle de Ramazan'ın son 10 günü boyunca. Katılımcı El'e göre *“Şimdiye kadar mescitte itikaf faaliyetine alışkın değiller, Malezya ve Arap ülkelerinin aksine, onlar (Türkiye) bazıları hariç camiye yatsı teravih sonra kapatmaktadır. Genellikle camiye kapatırlar ve camide iftar ya da sahur diye bir şey yoktur. Belki biraz 'potluck' bazlı olabilir.”*

Özetlemek gerekirse, hem Malezya hem de Türkiye çoğunlukla Müslüman nüfusa sahiptir, ancak dini uygulamaları ve Müslüman olmaya dair anlamlandırma kategorileri farklıdır. Malezya, Şafii Mezhebini takip etmekte ve zorunlu namazlar ve Ramazan ayında oruç tutmak gibi dini kurallara kamusal olarak önem vermekte, hükümet de bu uygulamaları yakından takip etmektedir. Öte yandan, laik bir ülke olan Türkiye, dini pratikler hususunda daha liberal bir yaklaşım sergilemektedir. Katılımcılara göre çoğu insan Hanefi mezhebini benimsemekle birlikte din genellikle günlük hayattan ayrı tutulmaktadır. Türkiye'de pek çok kişi kendini Müslüman olarak tanımlamakta ancak namaz kılmak ya da oruç tutmak gibi dini pratikleri her zaman yerine getirmemektedir. Bu farklılıklar, kültürel bir arka planı ve hükümetlerin her ülkede insanların inançlarını nasıl uyguladıklarını nasıl etkilediğini göstermektedir. Malezya'da İslam daha yapılandırılmış bir şekilde uygulanırken, Türkiye'de insanların ibadetlerini nasıl yerine getirecekleri konusunda daha fazla kişisel özgürlük tanınmaktadır. Dini uygulamadaki bu farklılıklar, bazı katılımcılar üzerinde şok etkisi yaratmaktadır, çünkü bunlar onların bildiklerinden ve beklediklerinden farklıdır.

5.1.2.4. Mutfak Kültürü ve Beslenme: Orta Doğu ve Güneydoğu Asya Mutfacı

Türk mutfacı, genel olarak Osmanlı mutfacı, Selçuklu mutfacı ve Türk diasporasının mirasıdır. Türk mutfacı, yoğurt, ayran, kaymak gibi geleneksel Türk öğeleriyle, Akdeniz, Balkan, Orta Doğu, Orta Asya ve Doğu Avrupa mutfaklarından etkilenmiş ve bu mutfaklara da etki etmiştir. Öte yandan, Malezya mutfacı, pirinç, makarna ve baharatları içeren çok kültürlü bir mutfak karışımından oluşmaktadır. Katılımcılara, Türk mutfacı ve beslenmesi ile Malezya mutfacı arasındaki farklar sorulduğunda, katılımcıların çoğu Türk mutfacı ile Malezya mutfacı hakkında

düşüncelerini heyecanla ifade etti. **Çoğu cevap, ana yemek, yemeğin tadı ve yemek çeşitliliğiyle ilgilidir.**

“Temel yiyecekleri gerçekten ekmek bazlıdır. Malezya’da biz nasi lemak yeriz, ekmek de var, roti gibi... evet, insanlar der... roti canai... Beslenme açısından... acı yemekleri kaldıramazlar. ... Bizim yediğimiz sıradan köri, onlar için acıdır, bizim için değil. Ve bizim yediğimiz sıradan köri, onlar için kötü kokar. Bu bir problem... Karşılaşamazlar... Bu koku onlar için tuhaf. İşte bu kültürel fark... Kùltürler arası fark” (Katılımcı E1).

“Beyaz pirinçleri yeterince yok gibi görünüyor. Pirinçlerini farklı pişiriyorlar... Sonra... Bilmiyorum, evde nasıl yapıyorlar... Ama üniversitede yemekleri daha besleyici. Sebzeler gibi... Yani yeme şekilleri sağlıklı. Bizim köri de var, baharatlar... bizimkilerin sağlıksız olduğunu söylemiyorum ama bizimki daha lezzetli. Haaa... Onları daha sağlıklı” (Katılımcı K4).

“Er... Buradaki yemek... tatlarımız farklı gibi, değil mi... Biz daha çok acı şeyleri seviyoruz, ama onlar sevmiyor... ve özellikle kahvaltı zamanında, onların kahvaltısı hafif oluyor, biliyor musunuz... Bizimkisi ise farklı, Malezya’da ağır bir kahvaltı var... pirinç ve erişte var... ama onlarınki gibi... sadece ekmek, zeytin ve peynir yeterli onlara. Evet... evet... onlar çok sağlıklı” (Katılımcı K6).

“İlk olarak, Malezya’nın temel yemeği, her gün pirinç yeriz. Türkler ekmek yer... Ama ben... 3 yıl sonra görüyorum ki, Türk yemekleri daha basit, daha sıradan ama sağlıklı. Çok sağlıklı. Yemekleri çok sağlıklı, domatesleri, sebzeleri, yumurtaları, patatesleri, basit ekmekleriyle. Bizim nasi lemak’ımız var. Sabahları pirinç yiyoruz. Ha... o farklı. Sabah, öğlen, akşam pirinçle. Türkiye’de öyle değil. Çok farklı” (Katılımcı K7).

Katılımcıların ifadeleri, Malezya’dan gelen öğrenciler için Türkiye’deki yemek kültürünün önemli bir itme faktör olabileceğini göstermektedir. Malezyalı öğrenciler, temel besin kaynaklarının farklılığı (pirinç vs. ekmek), yemeğin hazırlanış biçimi, kullanılan baharatlar ve tat algısı gibi unsurlar sebebiyle Türk mutfağına adapte olmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Malezya’da daha baharatlı, aromatik ve yoğun lezzetlerle büyüyen bireyler için Türk mutfağındaki daha sade ve hafif tatlar genellikle yetersiz ve doyurucu bulunmamaktadır. Bu da, bireylerde kültürel bir uyumsuzluk hissi yaratmakta ve yemekler aracılığıyla memlekete dair bir özlem doğurmaktadır.

Öte yandan, bazı katılımcılar Türk mutfağını sağlıklı bulduklarını ve özellikle sebze ağırlıklı yemeklerin daha dengeli bir beslenme sunduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, Türkiye’deki yemek kültürünün belirli yönleriyle bir çekme faktör olarak da algılanabileceğini göstermektedir. Özellikle taze sebzelerin bolca kullanılması, kahvaltılarının daha hafif olması ve günlük çay içme alışkanlığının sosyal bir bağ kurma

aracı haline gelmesi, bazı katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Katılımcı K6'ya göre, “*Bir şey daha... onların çay kültürü. Gün içinde birçok bardak içebilirler ve bununla ilgili hiçbir sorunları yok*”. Malezyalılar da çay içer, ancak Türkler kadar sık içmezler. Bazı Malezyalılar günde bir kez çay içebilirken, bazıları haftada veya ayda bir içebilir ve bazıları çayı sevmez. Ancak Türkler, günde birçok kez çay içebilir. Kısacası, genel eğilim, katılımcıların damak tadı açısından zorlandıkları, Türk yemeklerinden tatmin olmadıkları ve alıştıkları baharatlı yemekleri özledikleri yönündedir. Bu bağlamda yemek kültürü, bireylerin yeni bir ortama uyum sürecinde hem itme faktör olarak zorluklar yaratmakta hem de sağlıklı beslenme gibi yönleriyle sınırlı da olsa çekme faktör niteliği taşıyabilmektedir.

5.1.2.5. Dil: Dil Yapısı, Fonetik ve Anlam

Dil, uluslararası öğrencilerin karşılaştığı en büyük zorluklardan biridir, özellikle de ev sahibi ülkenin diline aşina değillerse (Yılmaz ve Temizkan, 2022: 4-13; Luchyk vd., 2020: 79-80; Yardım vd., 2018: 63). Yabancı bir dil ile tanışmak, özellikle de bu dil kendi anadillerinden çok farklıysa kolay değildir. Katılımcıların çoğu, Türkçe ile bildikleri diller arasındaki **en büyük farkın cümle yapısı** olduğunu vurgulamıştır. Malay dilinde cümle yapısı İngilizceyle aynıdır; özne önde gelir, ardından fiil gelir ve cümle, uyumla tamamlanır. Ancak, Türkçede bu yapı tersine dönmüş olup, isim ve fiil genellikle cümlelerin sonunda birlikte bulunur. Katılımcı K6'ya göre, “*Türkçe... Türkçe biraz zor çünkü İngilizce ve Malay'dan ters bir yapıya sahip... Yapısı ters gibi... İlk öğrendiğimde... baş ağrısı gibiydi... ama bir süre sonra... tamam, sorun yok...*”. Bu sorun sadece G-6 katılımcısı tarafından değil, diğer katılımcılar tarafından da vurgulanmıştır. Katılımcı E1'i; “*Özne başta, sonra aktör... aktör ortada, sonra eylem en sonda. Yani cümleyi nasıl yapılandıracağımız konusunda biraz karışıklık oluyor. Ve genellikle, dil bilgisine alışık insanlar olarak çok uzun süre düşünüyoruz... yani önce aktör, sonra... aktörün ne istediği, ardından nesne en sonda (okula)*” diye söyledi. Katılımcı K7 de bu konuda düşüncesini ifade etmiştir.

“Fark şu ki... en dikkat çeken şey cümle yapısı. Türkiye’de, cümle yapısında fiil en sonda. Farklı. Çünkü İngilizce, Arapça ve Malay’da fiil ortada ya da şahıs zamiri ardından fiil gelir. Bu yüzden Türkçe talimatları duyduğumuzda, ne yapmamız gerektiğini, ne anlatmak istediğini anlayabilmek için, cümleyi sonuna kadar dinlememiz gerekiyor... biraz zor. Çok zor. Biraz değil...” (Katılımcı K7).

Çoğu katılımcı, Türkçe öğrenmenin zorluğunun cümle yapısından ve Türkçe dil bilgisinden kaynaklandığını belirtti. Malayca ile Türkçe arasındaki özne, fiil ve yüklem sırasının ters olması, katılımcıların Türkçe'yi başta öğrenmelerini zorlaştırdı. Ancak bazı katılımcılar, örneğin K7, üç yıl Türkiye'de yaşamasına rağmen Türkçe öğrenmenin hâlâ zor olduğunu belirtti. Araştırmacı da tıpkı katılımcı K7 gibi üç yıl geçmesine rağmen özellikle akademik anlamda Türkçeyi öğrenmenin zor olduğunu düşünmektedir.

Türkçe ve Malayca arasındaki diğer bir fark, **fonoloji** özellikleridir. Katılımcı K5'e göre, *“Hımm... bence... Türkçeyi kolay bulursak, fonoloji açısından kolaydır. Yani, yazılan şey, okunan şeydir. Mesela, APA, APA olarak okunur (standart okuma), ama Malaycada, APE (yerel telaffuz) olarak okunur... normalde APA demeyiz. Hı... işte bu kadar kolay. Yazdığımız gibi okuyoruz”*. Araştırmacı, bu ifadeye katılmaktadır çünkü Malay dilinde, resmi olarak yazılan birçok kelime vardır ancak insanlar bunları farklı şekilde telaffuz eder ve çoğunlukla yaşadıkları şehre ait argo veya lehçeleri kullanırlar. Örneğin, Malay dilinde su, ‘air’ olarak yazılır. Kuala Lumpur gibi bir şehirde insanlar bunu ‘air’ olarak telaffuz ederken, Perak gibi bazı şehirlerde ‘ayor’ olarak, Kedah'ta ise ‘ayaq’ olarak telaffuz ederler, ki bu telaffuz yazımından farklıdır. Fakat katılımcı K6'ya göre, Malayca kelimelerin telaffuzu Türkçeye göre daha kolaydır. Bu, katılımcı K6'nın Malezya'da doğup büyümesinden kaynaklanabilir ve bu yüzden Türkçeye kıyasla daha kolay bulmaktadır.

Dil açısından katılımcıları etkileyen bir diğer nokta ise **kelime anlamlarıdır**. Türkçe kelimeler, modern Türkçe olmadan önce eski Türkçe dilinden evrilmiştir. Bu, bir Türkçe kelimenin birden fazla anlam taşımasının sebeplerinden biri olabilir. Katılımcılar ve araştırmacı için, bir kelimenin anlamını bir cümle içinde belirlemek zorlayıcı olabiliyor, çünkü bazen kelimeyi farklı anlayabiliyoruz, ancak aslında başka bir anlam taşır. Kelimenin anlamını cümleye göre çözmemiz gerekiyor. Tabii ki, tüm cümleyi anlamak ve işlemekte zaman alır. Katılımcı K4 göre kendisini daha fazla Türkçe kelimeleri öğrenme lazım çünkü bir kelimenin çok anlama var; *“... belki de her kelimenin ne anlama geldiğini daha fazla öğrenmeniz gerekiyor... ve hepsi aynı anlama sahip değil. Bir kelime var ama başka birçok kelime de var, anlamları birbirine yakın ama biraz farklı”*. Katılımcı K6 ve Katılımcı K7 de bu konusu aynı ifade etmişler. Katılımcı K6'ya göre; *“Ancak Türkler hakkında... ne diyeyim... Bazen*

bir kelime çok farklı anlamlara gelebilir”. Bu sırada, Katılımcı K7 şu şekilde ifade etmiştir;

*“... çok fazla Türkçe kelime yok... ne diyeyim... bir kelime çok fazla anlam taşıyor. En bariz örnek özel. Özel, özel... o bir kelime... bence kelimeler yetersiz. Hı... fazla farklı kelimeleri yok. Bizimki gibi, Malay dilinde daha kolay, eğer özel olmak istiyorsan, haa özel olursun. Yani... biz de kafamız karışıyor (*Türkçe kelimelerle). Bir kelime ama çok fazla anlam”* (Katılımcı K7).

Bölüm 3’te de belirtildiği gibi, ana dilin anlaşılması, yanlış anlaşılması önlemek ve uluslararası öğrenciler için uyum sürecini kolaylaştırmak adına önemlidir. Ancak dildeki farklılıklar; cümle yapısı, kelime dağarcığı, fonoloji ve kelimenin anlamı gibi unsurlar, katılımcıların Türkçe öğrenmesini zorlaştırmaktadır, çünkü Türkçe, Malay dili, İngilizce ya da öğrendikleri diğer dillerden oldukça farklıdır. Dil engeli ve iletişim sorunlarının uluslararası öğrenciler üzerinde nasıl etkiler yarattığı, “Türkiye’de Eğitim Gören Malezyalı Öğrencilerin Sosyo-kültürel Uyuma Yönelik Karşılaştıkları Problemler” başlığında daha detaylı açıklanacaktır.

5.1.2.6. Diğer Kültürel Farklılıklar: Kültürel Farklılıkları Öğrenme, Anlama ve Saygı Gösterme

Yukarıda bahsedilenlerin dışında birçok kültürel farklılık bulunmaktadır. Katılımcılara Malezya ve Türkiye arasındaki sosyo-kültürel farklılıklar hakkında farklı bir perspektiften sorular sorulduğunda, kişilik, jestler veya selamlaşmalar, kutlamalar ve festivaller, ulaşım ve teknoloji gibi birkaç dikkat çekici tema ortaya çıktı.

5.1.2.6.1. Kişilik

Kişilik, genellikle bir kişinin karakterini belirler; örneğin, içe dönük, dışa dönük, kararlı, çalışkan vb. Kişilik, kişinin yaşadığı çevreye göre şekillenir. Yılmaz ve Temizkan (2022: 4-5) tarafından yapılan bir çalışmada, Doğu Asya ülkeleri ve Avrupa ülkelerindeki insanların kişiliklerinin farklı olduğu, bunun da farklı kültürel geçmişlerden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Bu, farklı kültürel geçmişlere sahip kişilerin, büyüdüğü yere bağlı olarak farklı davranışlar, normlar ve gelenekler sergileyebileceği anlamına gelir. Katılımcılar, Malezya ve Türkiye arasındaki diğer

kültürel farklılıklar sorulduğunda kişilik farklılıklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar, Türk halkının kişilik özellikleri ve konuşma tonları hakkında bazı gözlemlerini paylaşmışlardır. Katılımcı E1 kendi tecrübesinden hareketle; *“Biraz hassaslar. Yani, onlara belki bizim kültürümüzün burada daha iyi olabileceğini söylemeye çalıştığımızda, bunu kabul edebileceklerini düşünmüyorlar...”* demiştir. Bu konuyla ilgili olarak Katılımcı K3, farklı bir deneyim üzerinden şöyle konuşmuştur; *“Fark ettim ki, Türkler, onları yeni tanımaya başladık, birkaç hafta tanımadık ve birdenbire ‘seni özledim... seni seviyorum’ diyorlar. Eğer biz Malezyalılar bunu yapsak, garip görünür”*. Bu konu, diğer katılımcılar tarafından çeşitli perspektiflerden değerlendirilmiştir; *“Bir başka kültürel fark, ne olursa olsun, bu insanlar çoğunlukla aile odaklı. Yani... ne olursa olsun, çocukları çok severler... büyüklerine saygı gösterirler. Gerçekten çoğunlukla aile odaklılar...”* (Katılımcı K2).

Kişiliğin dile yansımaları açısından, bir katılımcı Türklerin konuşma pratiği ile kültürel durumlarını şu şekilde bağdaştırmıştır:

“Bence intonasyon açısından... Konuşurken genellikle bağırıyormuş gibi, yüksek sesle konuşuyorlar... bir kavga bile değil, sadece bir sohbet gibi... Ahh... tartışma sıcaklaştığında sanki kavga ediyormuş gibi görünüyordu. Ama bence kuzeyden gelen insanlar... kuzeyden gelen insanlar ve bazen de Negeri Sembilan’dan gelen insanlar da böyle bağırarak konuşuyorlar... arada benzerlikler var” (Katılımcı K5).

5.1.2.6.2. Jestler ve Selamlaşma

Her kültür, toplumda geleneksel olarak uygulanan kendi selamlaşma veya jestlerini taşır. Örneğin, Malezya’da, gençler genellikle selamlaşırken büyüklerinin elini öperler. Gençler ayrıca, büyüklerinin ya da bir grup insanın önünden geçmek istediklerinde vücutlarını biraz eğip izin isterler. Bu, Türk selamlaşma ve jestlerinden belirgin bir şekilde farklıdır. Katılımcı K2’ye göre; *“Bir diğer fark, el hareketleri veya selamlaşma konusunda Türklerin, hangi cinsiyetle selamlaştıkları konusunda pek bir şey fark gözetmemeleri. Örneğin, bir erkekle bir erkek, kafa tokuşturabilir ya da aynı anda yanağını öpebilir. Malezya’da ise... sadece el sıkışırız o kişiyle”*. Katılımcı K5 de dikkatini çeken jest ve selamlaşmalara vurgu yapmıştır; *“Burada, bir kadının yanağını öpmesi veya sarılmak normal. Bir erkekse, alnını öper (selam verme alnına vurma). Malezya’dan farklı”*. Bunu yanı sıra araştırmacının ve katılımcıların dikkatini

eken jest ve ifadelerden biri de Türklerin 'hayır' derken çıkardığı 'cık!' sesidir. Malezyalı olarak Katılımcı K7 perspektiflerden: *“Tarz... el hareketleri ya da 'cık!' var... 'cık!' demek zorundalar, yani hayır demek. Aslında ben... ilk kez, ilk dönemde bir öğretmenle... danışman... danışman. Yani, bana katılmadığında 'cık!' yaptı ve ben 'uish!' dedim, çok kötü hissettim ve saygısız gibi geldi...”*.

Malezya'da, aynı cinsiyetteki kişiler arasında el sıkışmak normal kabul edilir. Kadınlar arasında selamlaşırken sarılmak ve öpüşmek yayginken, erkekler arasında sarılmak ve öpüşmek normal değildir, ancak aile yeleri arasında (bu da Malezya’da nadir bir durumdur) olabilir. Katılımcının vurguladığı bir diğerkilgin nokta ise “cık!” sesi. Türkiye’de “cık!” yapmak bir şeyi reddetmek anlamına gelir. Ancak Malezya’da bu ses, birine karşı saygısız bir şekilde nefret ettiğini göstermek olarak kabul edilir ve bu çok kaba bir davranış olarak görülür.

5.1.2.6.3. Kutlamalar ve Festivaller

Her ülkenin kutlama ve festivaller konusunda kendi kültürü vardır. Genel olarak, Malezya'da 14-16 arası kamu tatili vardır (eyalet tatilleri hariç), Türkiye'de ise yaklaşık 9 tatil bulunmaktadır. Katılımcı K5, *“Tatiller ve festivaller, bizde olduğu kadar fazla değiller çünkü bizde farklı ırklar var”* ifadesini kullanmıştır. Çok ırklı bir ülke olan Malezya, Hari Raya, Çin Yeni Yılı ve Deepavali gibi birçok festival ve kutlamaya sahiptir. Malezya'daki çoğu festival, ya dini ya da kültürel kökenli olup, gelenekler ve göreneklerle sarılmıştır ve bu gelenekler, sunulan yemeklere kadar iner (Zakaria ve Hua, 2024: 100). Türkiye'de bir yabancı olarak yaşarken, özellikle dini kutlamalar olan Ramazan Bayramı gibi kutlamaların Malezya’daki kadar coşkulu olmadığı, kutlama havasının görece daha düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, sokaklarda ilgili özel günlere dair daha az dekorasyon bulunması ve Malezya’daki gibi kutlamalara özel kıyafetlerin popülasyon genelinde kullanılmaması olabilir.. Katılımcılar, Türkiye ve Malezya arasındaki kültürel farkları, özellikle Ramazan Bayramı ve diğerkilgin günlere atıfta bulunarak vurgulamışlardır.

Katılımcı K3'e göre, *“Türkiye'de Malezya'daki kadar çok kutlama yok. Malezya'da birçok kutlama var diyebilirsiniz. Çünkü bizim ülkemizde...  ırk var, değil mi? Hintli... Çinli... Bu yüzden bizde Deepavali, Çin Yeni Yılı gibi birçok kutlama var...*

Ama Türkiye’de, Ramazan Bayramı bile Malezya’daki kadar coşkulu değil”. Katılımcı K4 de aynı noktayı vurgulamıştır:

“...kutlamalar açısından, burada Türkiye’de gerçekten daha basit gibi. Hahaha... Türkleri ziyaret etmişim... her türlü şeyi sundular ama bana daha çok... bir deneyimdi, onların Ramazan Bayramı’nı nasıl kutladıklarını gördük... Bayramda Aidilfitri ile Aidiladha’yı. O yüzden dedik ki... tamam... oldukça iyi, ama Malezya’da kutlasalar daha iyi olurdu. Bayram çok farklı olurdu” (Katılımcı K4).

Katılımcı E9, Türkiye’deki bayram namazı ve giyim kuşam hakkında şunları ekledi:

“Bayram bizim gibi, coşkulu. Biz Malezya kıyafetlerimizi giyeriz ve büyük bir kalabalıkla bayram namazını kılarız... Sonra büyük bir yemek yeriz. Ama Türkler, daha çok aileyi önemserler... Biz bayramı bir ay kutlarken, onlar bayramı... bir hafta bile kutlamazlar... ama onlar daha çok aileyi önemserler. Aile ziyareti gibi. Kıyafet giyerler, şık kıyafetler. Bayrama özgü milli kıyafetleri yok. Bu kadar” (Katılımcı E9).

Ramazan Bayramı dışında, katılımcı K2 Türkiye’deki düğün kutlamalarını vurgulamıştır: *“Düğünler açısından, Türk birisiyle evlendiğim için, bazı yemeklerin servis edilme şekli var, bizimkiler gibi bazı pirinç yemekleri var, bazı Türkler ise sadece bisküvi ve kola sunuyorlar (düğünlerde)”*. Malezya’da her kültürün düğün organizasyonunu yapma şekli farklıdır, ancak düğünlerde yemek servisi söz konusu olduğunda, genellikle düğün töreninde pirinç yemekleri sunulur.

5.1.2.6.4. Ulaşım ve Teknoloji

Malezya, otomobil ve motosiklet gibi taşıma araçlarına yüksek bağımlılığı olan bir ülkedir. Özel araçların yoğun şekilde kullanılması, trafik sıkışıklığına yol açmıştır (Hashim vd., 2019: 192; Othman ve Ali, 2020: 36). Ancak, yüksek trafik sıkışıklığına ve toplu taşımanın düşük maliyetine (Ab Majid vd., 2022: 4-6) rağmen, toplu taşıma kullanımı hala düşüktür (Mustapha, 2024: 5). Bunun birkaç nedeni bulunmaktadır, bunlar arasında güvenilirlik, güvenlik, müşteri hizmetleri (Borhan vd., 2019: 84-89), otobüs durağı veya tren istasyonu sorunları, dakiklik, toplu taşıma erişilebilirliği ve güzergah sistemleriyle ilgili bilgi eksiklikleri (Hashim vd., 2019: 193) sayılabilir. Türkiye’de yaşayan bir Malezyalı olarak, araştırmacı Türkiye’nin, Malezya’ya kıyasla çok verimli ve mükemmel bir toplu taşıma sistemine sahip olduğunu kabul etmektedir.

Bu durum, bazı katılımcılar tarafından da Türkiye'deki ulaşım ve teknoloji sistemlerinin gelişmişliğine dair teyitler içermektedir. Katılımcı K2'ye göre; *"...teknoloji açısından... sağlık ve toplu taşıma açısından... gerçekten Türkiye, Malezya'dan daha gelişmiş. Ama altyapı açısından biraz eksik..."*. Bu ifadeye yalnızca Katılımcı K2 değil, diğer katılımcılar da destek vermektedir. Katılımcı K4, Türkiye'deki toplu taşıma sistemini, geniş bir alanı kapsadığı ve kullanıcılar açısından konforlu olduğu için olumlu değerlendirmiştir; *"Mesela, ulaşım açısından, burada çok iyi bir ulaşım ağına sahip olduklarını inkar edemem. Yollar, hani... insanları daha rahatlaştıracak şekilde yapılıyor. Malezya'da öyle değil... tüm eyaletlerde toplu taşıma yok. Sadece gelişmiş şehirlerde... mesela Johor, KL, Selangor... işte bu kadar"*. Katılımcı K5, komşu ülkenin Türkiye'deki toplu taşımacılığın gelişimi üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir; *"Ulaşım, toplu taşıma burada çok verimli. Çok beğendim. Teknoloji evet... Gerçekten çok ileriler. Sanırım Almanya veya diğer Avrupa ülkeleriyle komşu olmaları nedeniyle"*. Türkiye'deki toplu taşımacılığın yüksek verimliliği nedeniyle, katılımcı K6 Malezya'nın toplu taşımacılığını Türkiye ile aynı seviyeye getirebileceğini ve geliştirebileceğini ummaktadır; *"Buradaki ulaşım çok iyi ve keşke Malezya'da da böyle bir sistem olsa. Ulaşım çok verimli. Her şey var gibi. Yerine gitmek çok kolay"*.

Araştırmacının bakış açısına göre, verimlilik, dakiklik, güvenlik, uygun fiyatlı biletler ve toplu taşımanın kolay erişilebilirliği, Malezyalı kullanıcıların toplu taşıma kullanmaya olan ilgisini artırabilecek faktörlerdir. Türkiye, yukarıda belirtilen tüm bu faktörleri çok iyi bir şekilde uygulamaktadır ve bu yüzden araştırmacı, Malezya'nın toplu taşımacılık yönetiminde aynı uygulamaları hayata geçirmesi gerektiğini düşünmektedir.

5.1.2.6.5. İngilizce Konuşanların Eksikliği

İster sözlü ister yazılı olsun, dil düşünceleri ve duyguları paylaşmanın bir yoludur ve dil kuralları toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olur (Sevdi, 2023: 207). Dil, genellikle iletişimin bir köprüsü olarak hizmet eder ve İngilizce genel olarak uluslararası bir dil olarak kabul edilir ve dünya çapında çoğu insan tarafından kullanılır. Malezya'da, hâlâ İngilizce konuşamayan insanlar olsa da, nüfusun büyük bir kısmı İngilizceyi birinci veya ikinci dil olarak kullanmakta ve hükümet, eğitimde

İngilizceyi uygulayarak dil yeterliliğini artırmayı teşvik etmektedir (Thirusanku ve Yunus, 2014: 255-256). Asya ve Avrupa arasında yer alan bir ülke olarak ve İngilizcenin küresel bir dil olarak kabul edildiği bir bakış açısıyla, araştırmacı da dahil olmak üzere katılımcılar, Türkiye'de çok sayıda İngilizce konuşan kişi olacağını düşünmüşlerdir. Ancak, Türkiye'de İngilizce konuşan bulmak oldukça güçtür. Araştırmacının kişisel deneyiminden de anlaşılacağı üzere, Türkiye'ye vardığında, araştırmacı çeviri uygulamaları kullanarak iletişim kurmuş ve o zamanlar Türkiye'deki herhangi bir İngilizce konuşan kişiyle karşılaşmamıştır. Diğer katılımcılar da Türkiye'deki İngilizce konuşan eksikliğiyle ilgili sorunları vurgulamışlardır. Katılımcıları şaşırttığı söylenebilecek olaylardan biri de uluslararası işlerde çalışan bazı kişilerin de İngilizce konuşamamasıdır; *“Bizi davet eden kişi İngilizce konuşmuyordu ve o kişi uluslararası öğrenciler için koordinatördü”* (Katılımcı K13). Diğer katılımcılara göre;

“... Türkiye'ye ilk geldiğimde, sıradan insanların İngilizce konuşamadığını anlayabiliyorduk. Ama hani... denedik... ama İngilizce konuşamayan kişiler havaalanında çalışan kişilerdi. Havaalanında çalışıyorsak, kesinlikle İngilizce konuşabilmeliyiz diye bir algımız vardı çünkü turistlerle iletişim kurmaları gerekiyordu” (Katılımcı E12).

“İlk günümüz (katılımcı ve arkadaşı) geldik, Covid sonrası, tesadüf... tesadüf oldu... o zaman bavullarımız vardı... o zaman arkadaşla gelmiştik, bavullarımız vardı... o zaman hiç İngilizce konuşamıyorlardı, neden valizlerimiz çıkmıyor diye şaşırmıştık. Herkese sorduğumuzda, yaklaşık 2 saat sonra, valizlerimizin hâlâ Malezya'da olduğunu öğrendik” (Katılımcı K15).

5.1.2.6.6 Banyo Kültürü

Malezya ve Türkiye arasındaki diğer kültürel farklardan biri, katılımcılardan birinin vurguladığı banyo kültürüdür. Genel olarak, biri sabah, biri akşam olmak üzere Malezyalılar günde en az iki kez banyo yapar. Belki de Malezya tropikal iklimde bir ülke olduğundan, her zaman ferah kalma ihtiyacı hissedilmekte ve bu yüzden sık sık banyo yapma alışkanlığı oluşmaktadır. Katılımcı yalnızca bunu vurgulamakla kalmamış, araştırmacı da bunun ilginç bir konu olduğunu düşünmüştür, çünkü her gün duş almak Türkiye'de normal bir alışkanlık değildir. Katılımcı E10 göre; *“Yurdundaki Türk arkadaşlarımı görebiliyorum... Banyo yapmak istiyorum, bana ‘sıhhatler olsun... sıhhatler olsun’ diyorlar... burada her gün banyo yapmak onlar için*

alışılmadık bir şey. Yani burada her gün banyo yapmak, insanlara normal gelmiyor. Bizim gibi her gün banyo”.

Burada, Türkiye ve Malezya arasında birçok kültürel farkı görebiliyoruz. Bunların çoğu, hem katılımcılar hem de araştırmacı için yenidir. Bu kültürel farklarla ve yeni çevreyle iyi bir şekilde uyum sağlamak için, yerel halkla sosyalleşmek ve yerel kültürü daha iyi anlamak önemlidir. Araştırmacı olarak, sosyalleşmenin, farklı kültürlerle anlayış ve saygı geliştirmeye yardımcı olabileceğine şahsen inanıyorum. Geçmişte yapılan çalışmalar, uluslararası öğrencilerin yerel öğrencilerle sosyalleşmekte zorlandığını ve yerel öğrencilerin de kendi aralarında sosyalleşmeyi tercih ettiğini, uluslararası öğrencilerin de kendi aralarındaki sosyal çevreyi tercih ettiklerini göstermektedir (Topçu, 2023: 88). Bu nedenle, bu çalışmada, araştırmacı, her bir katılımcının Türkiye’deki sosyal çevresini incelemeye çalışmıştır. Buradan elde edilen veriler, çalışmanın ikinci amacına, yani Türkiye’deki Malezyalı öğrencilerin karşılaştığı sosyo-kültürel uyum sorunlarını incelemeye odaklanacaktır.

5.1.3. Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları: Türkiye'deki Malezyalı Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar

Yeni bir çevreye uyum sağlamak, birey için birçok aşama ve süreci içerir. Bu süreç boyunca, uluslararası öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşır ve her öğrenci karşılaştığı zorluklara farklı şekilde tepki verir. Uyum sürecinde, öğrenciler ya tamamen uyum sağlar, ya kısmen uyum sağlar veya hiç uyum sağlayamaz. Bu bağlamda, sosyo-kültürel uyum süreci, Türkiye’de eğitim gören Malezyalı öğrenciler üzerine odaklanacaktır. Bölüm 3’te belirtildiği gibi, uluslararası öğrenciler genellikle dil engeli ve iletişim sorunları, akademik ve eğitimle ilgili sorunlar, kültür şoku ve kültürel farklar, ev hasreti, ayrımcılık ve finansal ya da ekonomik problemler gibi sosyo-kültürel uyum sorunlarıyla karşılaşmaktadır. Görüşmeler sırasında araştırmacı, katılımcıların sosyal uyum süreçlerinde neredeyse aynı sorunları paylaştığını fark etmiştir. Sosyal farklılıklar nedeniyle, bazıları iyi uyum sağlarken, bazıları kısmi uyum sağlamakta ve bazıları hala Malezya ile Türkiye arasındaki kültürel farklara alışmakta zorlanmaktadır.

5.1.3.1. Günlük ve Akademik Olarak Dil Engeli ve İletişim Sorunları

Dil, iletişimde önemli bir anahtar rolü oynar. Farklı diller, bireyler arasında yanlış anlamalara yol açabilir ve çevreye ve insanlara uyum sağlamayı zorlaştırabilir. Şahin ve Kulakoğlu'na (2023: 1764) göre, dil uyumundaki zorluklar, öğrencilerin endişelerini, duygularını ifade edememelerine ve kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilir ve bu da öğretim üyelerine yetenekleri hakkında olumsuz bir izlenim verebilir. Malezya'da resmi dil olan Malay dili ile Türkçe arasındaki farklar, özellikle cümle yapısı açısından büyük bir zorluk oluşturmaktadır. Bu iki dil arasındaki farklar, katılımcılar için dil öğrenme ve dilde uzmanlaşma sürecinde, özellikle akademik amaçlar için büyük bir engel teşkil etmektedir. Karaköse'ye (2019: 14) göre, yerel halkla etkili iletişim kurmak ve akademik başarı sağlamak için ev sahibi ülkenin dilini iyi bir şekilde öğrenmek gereklidir. Ancak, çoğu katılımcının yaşadığı sorun, dil bilgilerinin günlük kullanım için yeterli olması, ancak akademik amaçlar için yetersiz olmasıdır.

“...Eğer günlük yaşamdan bahsedersek, bu çok fazla etkilemez ama akademik anlamda, diyebilirim ki erm...%80’lik bir kısmı bizi etkiliyor... kendimizi... dil engeli açısından. Çünkü akademik olarak sadece 1-2 ay çalışıyoruz. Ama üniversiteye girdiğimizde, daha önce hiç duymadığımız, anlamadığımız terminolojilerle karşılaşıyoruz. Bunları ne zaman öğrenmeye başlarız, nereden, ne anlama geliyor...” (Katılımcı K2).

“Benim kendi dersim var, o yüzden kendi kitaplarımı okurum. Ancak bence, teknik terimler farklı. Sanırım daha fazla çalışmam gerekiyor. Çünkü, şimdi günlük yaşamda, tamam, problem yok ama daha derinlemesine olması gerekiyor. Mesela biri iş ya da siyaset hakkında sorarsa, ah, o konuda bir şey diyemem” (Katılımcı K4).

“Günlük yaşamda sorun yok. Ama akademik anlamda gerçekten sorun var. Demek ki, ne kadar çalışırsak çalışalım, akademik dil seviyesini kavrayamayacağız... çünkü bu bizim anadilimiz değil. Bu yüzden zor. Benim için akademik dil zor. Anlamak zor. Ve üzücü bir şekilde hızlı okuyamıyorum. Okuyabiliyorum ama Türkler gibi hızlı konuşamıyorum. Bu üzücü” (Katılımcı K7).

Bazı insanlar, derslerin İngilizce verilmesinin, Malay dili konuşanlar için Türkçeye göre daha kolay anlaşılacağı için daha kolay adapte olacağını düşünebilir. Ancak bazı katılımcılar, derslerin İngilizce olmasına rağmen yine de zorluklar yaşadıklarını vurgulamaktadır. İngilizce eğitim alan Katılımcı G-3 şunları ifade etti;

“Hayatta kalmak için... hayatta kalmak için... tamam. Hayatta kalabiliyorum. Alhamdulillah hayatta kalabiliyorum. Ama akademik olarak... benim için zor çünkü... biz mimarlar olarak bu derste... İngilizce olsa bile, anlamadığımız bazı şeyler var”.

Çoğu katılımcı, özellikle akademik açıdan dil bariyerine aynı şekilde yaklaşmaktadır. Dil bariyeri, yabancı öğrenciler için büyük bir sorun olup, hangi eğitim seviyesinde olursa olsun bu problem devam etmektedir ve öğretim görevlisi, sınıfta kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmadığında baskı artmaktadır (Mamat ve Rambely, 2016: 482). Başka bir deyişle, öğretmen ve öğrenci, uluslararası bir öğrenciyi uluslararası bir öğrenci olarak dikkate almadığında ve onlardan yerel öğrenciler gibi performans göstermelerini beklediğinde, bu durum uluslararası öğrenciler üzerinde büyük bir baskı oluşturur. Çünkü bir dersin konusunu anlayamamak stres yaratabilir ve kişiyi kaygılı hale getirebilir. Türkçe hazırlık sınıfının dışındaki dünya tamamen farklıdır. Türkçe hazırlık sınıfını bitirmek, Türkçeyi yerel halkla akıcı bir şekilde anlayıp konuşabileceğiniz anlamına gelmez ve akademik açıdan çok daha zorlayıcıdır. Belirli terimleri anlamak, not almak, dersleri anlamak, ödev yazmak, sınavlara cevap vermek ve fikirleri ifade edememek, Türkçeyi akıcı konuşamayanlar için fiziksel ve zihinsel olarak yorucudur (Yaşar vd., 2017: 216-222). Araştırmacı, dil bariyerinin yalnızca günlük yaşamda değil, özellikle akademik açıdan da büyük bir zorluk olduğuna inanmaktadır. Bir noktada araştırmacı, akademik dil farkı nedeniyle bazı psikolojik sorunlar yaşamıştır.

5.1.3.2. Akademik Eğitim Sorunları

Dil bariyeri, akademik ve eğitimle ilgili sorunlardan biri haline gelmiştir. Dilin anlaşılmasındaki zorluk, bireyin derste dersin akışını kaybetmesine neden olabilir. Akademik eğitimde, yalnızca dil değil, öğretim görevlileri ve sınıf arkadaşları da uluslararası öğrencilerin çevreye uyum sağlamasında önemli bir rol oynamaktadır (Mamat ve Rambely, 2016: 482-484). Bu nedenle, öğretmenlerin ve arkadaşların içten ve misafirperver tavırları, uluslararası öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Katılımcıların bazıları, eğitim hayatlarını daha kolay ve keyifli hale getiren destekleyici ve anlayışlı öğretim görevlilerine ve sınıf arkadaşlarına sahiptir. Katılımcı K3'e göre; *“öğretmenin İngilizce söylediğini anlamadıkları zaman... ama sadece dinliyorlar... sadece dinliyorlar... çünkü öğretmenin sonra Türkçe açıklayacağını*

biliyorlar. O yüzden sorun olmuyor. Benimle de iyiler...”. Diğer katılımcılar da öğretmenlerinin ve arkadaşlarının çoğunlukla misafirperver ve iyi kalpli olduklarını belirtmişlerdir.

“Şaşırtıcı bir şekilde, turizm yönetimi profesörü gerçekten çok misafirperver. Çünkü eğer misafirperver olmasaydı, bu biraz zor olurdu çünkü ister istemez başka ülkelerle de başa çıkmak zorunda kalacak. Sınıftaki arkadaşlarıyla bağlantı kurmakta da bir sorun yok çünkü onlar da uluslararası öğrenciler” (Katılımcı K2).

“Hahaha... sınıf arkadaşları, yüzlerinde ‘neden bir yabancı var ki’ gibi garip ifadeler vardı. Ama onlar misafirperverdi. Yardım etmek istediler. İlk yıl, bazıları benden kaçıyordu. Ama şu ana kadar genellikle bir şey sorduğumda ya da bir şeye ihtiyacım olduğunda, iyi bir şekilde yanıt verdiler ve yardımsever oldular” (Katılımcı K6).

Ancak, katılımcı K4 için ilk üç yıl, 4. ve son yılındaki deneyimleri oldukça farklıydı. Katılımcı K4'e göre, öğretmen ve sınıf arkadaşları başlangıçta misafirperver değildi ve hatta diğer tüm uluslararası arkadaşlarının okuldan ayrıldığını belirterek, hala neden burada okuduğunu sorgulamışlardı. Ayrıca, fazla arkadaşı olmadığını ve sınıfta pek konuşmadığını da belirtti:

“...sınıf arkadaşları açısından, benim dönemde, birinci yıl, ikinci yıl pek konuşmazdım. Ama... dersler, sınıflar ya da finaller, ara sınavlar gibi konular hakkında konuşmazdım. ‘Hadi kantine gidelim’ diye kimse davet etmezdi... hayır. Yani, dersimi bitirip oturur, kütüphaneye ya da bir kafeye gider, yalnız başıma otururdum” (Katılımcı K4).

Ancak, dönem değiştikçe ve genç sınıflara katıldıkça, ortamın pozitif yönde değiştiğini fark etti. Sınıf arkadaşları daha dostça yaklaşmaya başladı ve artık derslere gitmekten mutlu olduğunu belirtti. Görüşme sırasında, katılımcının mevcut sınıf arkadaşları hakkında konuşurken, tonunun düz bir tondan daha yüksek ve neşeli bir tona dönüştüğünü fark ettim.

Katılımcı K7 için, bir doktora öğrencisi olarak, sınıf arkadaşı yoktur ve derslerini yalnızca öğretmenlerle bire bir öğrenmektedir. Katılımcıya göre, bazı öğretmenler onunla hoşgörülü davranmakta ve bazı öğretmenler ise katı ve ayrımcılık:

“Şükürler olsun, iki öğretmen çok iyi. Türkçe bilmesem de çok, çok yardımcı oluyorlar, mesela Google Translate kullanabiliyoruz... buna izin veriyorlar. Ama diğer bir öğretmen... erm... çok katı. Bir keresinde ‘Eğer Türkçe bilmiyorsan, kendi ülkenize geri dönün’ dedi... erm... çok katı. Bence, erm... sadece bir

öğretmen ırkçı ama diğer ikisi iyi. Ama ırkçı olanlar gerçekten çok belli oluyor”
(Katılımcı K7).

Akademik açıdan bakıldığında, uluslararası öğrencilerin yerel dili yeterince öğrenememeleri, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla daha az iletişim kurmalarına neden olabilir. Uluslararası öğrenci, öğretmenler ve sınıf arkadaşları arasındaki açık iletişim, özellikle dersler ve tartışmalar sırasında çok önemlidir. Ancak, farklı kültürel geçmişlere sahip uluslararası öğrenciler, dil becerileri sınırlıysa iletişimde zorluklar yaşayabilir (Şahin ve Kulakoğlu, 2023: 1764). Uluslararası bir öğrenci için yerel dili öğrenmek mümkün olsa da, bu oldukça zordur. Bu nedenle, öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının desteği ve teşvikleri, öğrencinin akademik zorluklarla başa çıkabilmesi ve eğitimine adapte olabilmesi için önemlidir. Katılımcı K2, katılımcı K3, katılımcı K4 ve katılımcı K6, sınıf ortamındaki olumlu bir atmosferin, akademik yaşamlarına ve eğitimlerine nasıl adapte olabileceklerini gösteren örneklerdir.

5.1.3.3. Kültürleri Öğrenme ve Anlama Süreci içinde: Kültür Şoku ve Kültürel Farklılıklar

Kültür şoku, sosyokültürel uyum sürecinin doğal bir parçası olarak görülmektedir. Oberg'e (2006) atıfla 2. bölümde belirtildiği üzere, bireyler sosyal etkileşimdeki aşinalıklarını kaybettiklerinde psikolojik olarak kaygı yaşayabilirler. Bu çerçevede, söz konusu bireyler Türkiye’de öğrenim gören Malezyalı öğrenciler olarak değerlendirilmektedir. Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklar, çevresel uyumda bir boşluk yaratmıştır. Bu farklılıklar öğrenciler için zorluklara yol açmakta olup, bu durum, öğrencilerin uyum seviyelerine bağlı olarak fiziksel ve psikolojik açıdan etkileyici olabilmektedir. Ferrante'ye (2011: 67) göre, yabancılar yabancı bir kültürle karşılaştıklarında, yeni düzene uyum sağlamak için zihinsel ve fiziksel baskılar yaşayabilirler. Görüşmelerin sonuçları, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin kültür şoku ve kültürel farklılıklarla ilgili yaşadıkları **en büyük iki sorunun bürokratik işleyiş ve mental sağlık problemleri** olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.3.3.1 Türkiye’deki Bürokratik İşleyiş Sorunları

Türkiye’deki Malezyalı öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan biri, oturma izni ve üniversite yönetimi gibi bürokratik işleyişlerdeki problemlerle ilgilidir. Katılımcılara

göre, burada **sistem biraz daha düzenlemeye ihtiyaç duymakta ve verilen bilgiler kimi zaman eksik olmakta ya da ilgili kurumların web sitesindekilerden farklı olmaktadır**. Türk birisiyle evli olan katılımcı K2, *“Tüm öğrenciler... sadece öğrenciler değil... evli olanlar bile oturma izni problemi yaşıyor. Çünkü Türkiye’de bürokratik işlemlerde bazı eksiklikler var. Sistemi güncellemiyorlar... yeni olanı güncellemiyorlar... bu da herkesi neyin gerekli olduğu konusunda karıştırıyor”* demektedir. Bunun dışında, Türkiye’deki bürokratik işlemlerle ilgili bir diğer sorun, **bir kişiyle görüşmenin çoğu zaman bir problemi çözmeye yetmemesidir**. Küçük bir meselede bile birden fazla kişiyle görüşmek ve aynı kuruma gidip gelmek yaygın bir durumdur. Katılımcı K3, *“...ikametle ilgili, bunu düzenlemek istediğinizde, bu kişiyle görüşmeniz gerekiyor, o başka bir şey (belge) isteyecek. Bu kişiyle görüşünce farklı bir şey isteyecek, böyle...”* şeklinde belirtiyor. **Oturum izni**, tüm uluslararası öğrenciler için zorunlu bir belge olduğundan, bu sorun bireylerin mental sağlığını etkileyen bir durum yaratmıştır. K2 ve K3 gibi birkaç diğer katılımcı da oturma izni ile ilgili zorluklar yaşamakta olup, yine dil bariyeri de oturma izni işlemlerini yürütürken karşılaşılan başka bir engel olmuştur.

“Oturum izni gerçekten... gözyaşına sebep olan bir konu. Oturma izni yapmak istediğimde her zaman ağlıyorum. Çok zor çünkü sistem entegre değil. Suatırası kayıtları farklı, diğer şeyler farklı, adres kaydı farklı... her şey farklı... aslında bu şeyler... yani bir ev bulmak kolay değil, değil mi? Sonra bu şeyler beni strese sokuyor ve bunaltıyor. Ve yine, dil engeli yüzünden stres hissediyorum” (Katılımcı K5).

“...ikametle ilgili, Samsun’da, ikamet çok kolay, şükürler olsun. Sadece... Samsun’da Göç İdaresi’ne sorduğumuzda, böyle... böyle... böyle diyorlar... sonra dışarı çıkınca, başka biriyle karşılaşıyoruz, o kişi kontrol ettiğinde diyor ki, ‘Ah, bu böyle olamaz... böyle... böyle...’ yani, sistem uyumsuz... SOP (standart işletme prosedürü) yok. Yani, bu nedenle uyum sağlamak zor” (Katılımcı E9).

Katılımcı E19’un karşılaştığı zorluklardan biri de, oturma izni sorunu nedeniyle Türkiye’ye sürekli giriş çıkış yapmak zorunda kalmasıdır; *“Oturum izni... ilk başta yapmak istediğimde... o zamanlar net olmayan birçok şey vardı. Yani... başta 3 ay sürdü... birçok kez reddedildim ve sonra çıkıp tekrar geldim. erm... işte bu ikinci faktör. Oturma izni sebebiyle”*.

Üniversite yönetim sistemi ve oturma izni yönetim sisteminin dışında, bir diğer yönetim sorunu da **internet yönetim sistemiyle ilgilidir**. İnternet, günümüzde çok önemli bir araçtır çünkü çoğu şey dijitalleşmiş ve parmak uçlarımızla yapılabilir hale gelmiştir. Bu sorun, Isparta’da okuyan katılımcı K14 tarafından vurgulanmıştır. Katılımcı, prosedürün uzun olduğunu ve sorunun hiçbir zaman net bir şekilde çözülmediğini belirtmiştir. Katılımcı, müşteri hizmetleri operatörüne çağrı yapmış fakat yardımcı olabilecek cevaplar alınamamıştır, ardından katılımcı kendisi ofise gitmiş ve sormuştur. Ancak, tıpkı oturma izni sorununda olduğu gibi, katılımcı hep farklı kişilere yönlendirilmiş ve gidip gelmek zorunda kalmıştır; *“Problemin ne olduğunu anlamıyoruz... böyle... Yani... teknisyen başka biri... o kişi başka biri... işte... 2-3 hafta evde o kişinin gelmesini bekledim. Sonunda geldi, ama komşu evden bağlantı yaptı... nasıl yani...”*.

Bunun dışında, **yurt yönetim sistemi** de bir katılımcı tarafından vurgulanan bir diğer sorun olmuştur. Katılımcı E18, yurttaki kaldığını ve yurt yönetiminin fiyatları önceden bildirimde bulunmadan artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, ödedikleri ücretin kahvaltılık ve akşam yemeğini kapsadığını ifade edilmesine rağmen, katılımcı E18 genellikle akşam yemeği yiyemediğini çünkü dersleri geç bittiğinden ve yurda geç geldiğinden yemeğin bitmiş olduğunu söylemiştir. Bu durum, yurt yönetimine karşı memnuniyetsizliğe neden olmuştur; *“... geri döndüğümüzde normaldir, öğrencilerin parası yok çünkü yurdu da ödemek zorundayız. Sonra, memnun olmadığım şey şuydu, anlaşmada yemek yiyebileceğimiz yazıyordu, değil mi... O akşam... yemek bitmişti. Sonra aşçıya sorduğumda, ‘Sizin geç döneceğinizi nasıl bileyim ki?’ dedi”*. Araştırmacı da daha önce Katılımcı E18 ile aynı sorunla karşılaşmıştır. Onun da önerisi, yurt tarafından tüm öğrenciler için yeterli miktarda yemek bulunmasını sağlamak amacıyla bir kontrol listesi oluşturulmalı ya da öğrencilerin ertesi gün geç kalacaklarını bir gün önceden bildirmeleri gerektiğine dair bir kural konulmalıdır, böylece yönetim yemek servisi konusunda gerekli önlemleri alabilir.

Türkiye’deki bürokratik işleyişle ilgili bir diğer sorun ise **eğitim denkliği problemi**dir. ‘Denklik’, Yükseköğretim Kurulu tarafından bir yabancı yükseköğretim kurumunun ve ilgili programının akademik derece verme yetkisine sahip olduğunun kabul edilmesidir (YÖK, 2025). Bu sorun, Malezya ve Türkiye arasındaki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanabilir. Katılımcı E16, eğitim denkliği sorununu çözmenin üç

aydan fazla sürdüğünü belirtmiştir. Bunun nedeni, Türkiye ve Malezya'daki eğitim seviyelerinin farklı olması ve kendisinin, lisans eğitimi almak için fazla nitelikli olmasından kaynaklandığı düşüncesidir; *"...bana lisans almak için fazla nitelikli olduğumu söylediler. Çünkü Malezya'da diplomam var. Ama diplomanın ne olduğunu bilmiyorlar. Bu yüzden Üsküdar'daki denklik ofisine gittim, bana fazla nitelikli olduğumu ve bunu yapamayacağımı söylediler"*.

Denklik belgesi ile ilgili sorun, lisans eğitimi gören diğer katılımcılar tarafından da desteklenmiştir. Katılımcılar, gerekli belgeleri hazırlayıp tüm prosedürlere uymalarına rağmen hala sorunlarla karşılaşmışlardır. Malezya'da, 17 yaşında liseyi bitiren öğrenciler, üniversiteye girmeden önce bir ya da iki yıl boyunca diploma veya denklik belgesi almak zorundadır. Türkiye'de ise öğrenciler, 17 yaşında liseyi bitirdikten sonra üniversiteye giriş yapabilmektedir. İki ülkenin eğitim sistemindeki farklılıklar, sadece katılımcılar için değil, aynı zamanda Türkiye'deki ilgili departmanlar ve çalışanlar için de kafa karıştırıcı ve zorlayıcı bir durum yaratmıştır.

5.1.3.3.2 Mental Sağlık Sorunları

Bir öğrencinin yabancı bir ülkede hissettiği kaybolmuşluk duygusu, kendisinde birçok mental sağlık problemine yol açabilir ve bu, kültürel şok nedeniyle gerçekleşir. Kültürel şokun belirtileri arasında anksiyete, rol karmaşası, duygular ve kimlik bunalımı, güçsüzlük duygusu, yorgunluk, arkadaş kaybetme korkusu ve toplum üyeleri tarafından reddedilme korkusu sayılabilir (Stewart ve Leggat, 1998: 84 akt. Davidson, 2009: 2). Katılımcılardan bazıları, **Türkiye'de eğitim alırken mental sağlığının kötüleştiğini kabul etmiştir**. Katılımcı K7, yüksek lisansını Ürdün'de yapmış ancak doktoraasını Türkiye'de yaparken yalnızca **kaygı ve depresyon** geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcı K7'ye göre, öğretmenlerinden biri ayrımcılık yapmaktaydı ve bu durum, sınıfa gitmekten korkmasına neden oluyordu. Derse tamamen hazır olsa bile, öğretmeniyle görüşmek onun için çok stresli bir an oluyordu. Şöyle demiştir: *"Öğretmenin odasının önünde durdum... Her zaman erken gelirim... 30 dakika, 40 dakika sadece odasının önünde dururum... cesaret bulmaya çalışırım. Bazen bir sandalye var, fakültenin sonunda otururum, önce cesaret bulmaya çalışırım çünkü korkuyorum"*. Katılımcı K7, öğretmen onu çağırdığında bile kaygı yaşadığını

söylemiştir. Genellikle telefonu dikkatle izler ve cevabı vermeden önce cesaret toplamak için bir süre beklerdi.

Türkiye'ye geldikten sonra mental sağlık sorunları kötüleşen bir diğer katılımcı ise K13'tür:

“Benim için, buraya geldiğimden beri kesinlikle mental sağlığım kötüleşti. Buraya geldiğimden beri mental sağlığım kötüleşti. İstanbul'dan 6 ay boyunca depresyon nedeniyle ayrılmama rağmen... İstanbul ile ilgili hala kabuslar görüyordum ta ki DARS testini yapana kadar. DARS, mental sağlığı kontrol etmek için yapılan bir testtir. Yani temelde bir sonuç verir. O sonuçla ya doktora gitmeniz gerektiğine karar verir ya da nefes alma tekniği gibi bir şeyler önerir...” (Katılımcı K13).

Katılımcı K13 için, dil bariyeri onun için çok büyük bir engel olmuştur. Dil bariyeri nedeniyle kendisini daha fazla ifade edememekte ve tüm sorunlarını içinde tutmak zorunda kalmaktadır, bu da onun mental sağlığını olumsuz etkilemektedir. Araştırmacı, kişisel olarak katılımcı K7 ve K13 ile kendini ilişkilendirebilmektedir çünkü araştırmacı da Türkiye'de geçirdiği süre boyunca **endişe ve aşırı stres** yaşamıştır. Araştırmacı için, anlayışlı ve yardım etmeyi seven öğretim üyelerine sahip olmak büyük bir fırsat ve şans olsa da, dil bariyeri çok büyük bir engel teşkil etmektedir ve derse girmek başlı başına bir baskı oluşturmaktadır. Fikirlerinizi ya da düşüncelerinizi açıkça ifade edememek, bir kişiye kendini hayal kırıklığına uğratma hissi verir. Ayrıca, bir Türkçe makaleyi okuyup bitirmek gerçekten zaman alıcıdır. Zamanın nasıl geçtiğini görmek ve hala daha çok okumak ve çalışmak gerektiği düşüncesi gerginliği artırmaktadır.

Öte yandan, Malezyalıların eğitimini tamamlayıp ülkelerine dönmesi, katılımcılar açısından mental sağlıklarına olumsuz yansıyan bir durum olabilmektedir. Her ayrılıkla birlikte yalnızlık hissi artmaktadır. Örneğin, katılımcı E17 için, sınıfta biriyle konuşabilmek, her gün sabırsızlıkla beklediği bir durumdur. Katılımcı E17, birçok Malezyalı ile sosyal hayatını sürdürse de, **yalnızlık** hissi hala mevcuttur çünkü sık sık derse gitmektedir: *“Yalnızlık gibi hissediyorum çünkü Malezyalılarla çok sosyal olsam da, sonunda sürekli derse gidiyorum. Yani, sınıfa geldiğimde yalnız hissediyorum çünkü insanlarla oturuyorum... sohbet edecek kimse yok... seviyeyi atlardım, bu yüzden... her yeni arkadaş edinmeye çalıştığımda, bir başka derse geçiyorum”*.

Katılımcı E9 da yalnızlık hissinin mental sağlığını olumsuz etkilediğinden bahsetti. Şehirde Malezyalılar olmasına rağmen, yalnızlık hissi hala devam etmektedir: “...Samsun'da 7 kişi var. Ama hala yalnız hissediyoruz... yalnızlık hissi hala var... ben de mental olarak etkilendim”. Yalnızlık hissinin yanı sıra, katılımcı E9 çok genç yaşta geldiği için, sadece ders düşüncesi değil, aynı zamanda Malezya'daki ailesi hakkında da özlem duyguları yaşamış ve stresli hissettiği bir dönem atlattığını belirtmiştir. Bu katılımcıların deneyimleri, yalnızlık ve sosyal izolasyonun, özellikle yurtdışında eğitim gören öğrenciler için önemli mental sağlık sorunları oluşturabileceğini göstermektedir. Yalnızlık, sosyal bağlantılar kurmaya çalışırken ve kültürel farklılıklarla başa çıkmaya çalışırken, öğrenciler üzerinde derin bir psikolojik etki bırakabilir. Katılımcıların sosyokültürel uyum sürecinde karşılaştıkları mental sağlık sorunları, ağırlıklı olarak kültür şoku ve iyileşme aşamaları arasındaki geçiş döneminde ortaya çıkmıştır. Kültür şoku teorisinin öngördüğü gibi, reddedilme ve kademeli uyum sürecinin başladığı bu ara aşama, bireyin öz yeterlilik düzeyiyle yakından ilişkilidir. Kendi kendine yeterlilik düzeyi düşük olan bireyler, kültür şokunun olumsuz etkilerine daha duyarlıdır ve bu nedenle sosyokültürel uyum sürecinin bu kritik döneminde ruh sağlığı sorunlarına karşı daha savunmasızdır.

5.1.3.4. Evden Uzakta: Ev Hasreti

Ev hasreti (*homesickness*) ya da ev özlemi, uzun süre boyunca evden uzakta olan bireyleri etkileyebilen bir durumdur ve genellikle derin bir üzüntü ve eve dönme arzusunu beraberinde getirir. Özellikle uluslararası öğrenciler, ev hasreti yaşama konusunda daha duyarlıdır. Yeni bir üniversiteye başlayan öğrenciler, yurtdışında eğitim görenler, evlerini özlemek konusunda daha yaygın bir şekilde duygusal zorluklar yaşayabilirler. Aileyi, yemekleri, memleketin atmosferini, festivalleri ve törenleri özlemek, ev hasretinin yaygın belirtilerindendir (Sezer vd., 2021: 192-194). Ayrıca, ev hasreti öğrencilerin akademik başarılarını, yaşam kalitelerini ve psikolojik sağlıklarını önemli ölçüde etkileyebilir (Rathakrishnan vd., 2021: 1-2). Bir araştırma, ev hasretinin, uluslararası öğrencilerin yeni bir ortama uyum sağlamada karşılaştıkları zorluklar nedeniyle depresyon, anksiyete ve strese yol açabileceğini göstermektedir (Mohamud ve Bhat, 2023: 450-455).

Evden binlerce kilometre uzakta yaşarken, ev özlemi duymak, kelimelerle ifade edilebilecek bir şeydir ancak bu duyguyu tamamen ortadan kaldıracak bir şey yapmak oldukça zordur. Katılımcı K5, Malezya’da 6 ay geçirdikten sonra Türkiye’ye geri döndüğünde, *“Daha önce hiç ev hasreti hissetmedim. Çünkü Malezya’da ne kadar çok zaman geçirirsen, o kadar ev hasreti çekersin. Yani, kısa bir süre kalırsan sorun değil. Ama 6 ay kalıp geri döndüğünde... işte o zaman ev hasreti çekiyorsun...”* demiştir. Ev hasreti, bireylerin psikolojik sağlıklarını da etkileyebilir. Bu, katılımcı K7’nin yaşadığı bir durumdur. K7, evine gitmenin bir terapi gibi olduğunu ve psikolojik durumunu dengelemeye yardımcı olduğunu belirtmiştir:

“Bence eve dönmek en iyi terapidir. Çünkü... nasıl söylesem... Türkiye’de iki yıl kaldıysam ve geri dönmediysem, ağzımdan ‘Ah Tanrım, ne kadar yoruldum, Türkiye’de yaşamaktan ne kadar yoruldum, ne kadar yoruldum’ derdim. Ama üç ay evde kaldığım süre boyunca, bir kez bile ne kadar yorulduğumu söylemedim. Hiç. Bir hafta sonra Türkiye’ye geri geldiğimde hemen ‘Ah, ne kadar yoruldum!’ diyorum. İşte o yüzden ‘Türkiye gerçekten stresli’ hissine kapıldım” (Katılımcı K7).

Bu ifadeler, ev hasretinin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik etkilerinin ne kadar derin olabileceğini göstermektedir. Bu süreç, uluslararası öğrenciler için oldukça zorlayıcı olabilir ve duygusal iyileşme için evlerine dönmeleri gerektiğini hissedebilirler.

Zulkarnain ve diğerleri (2019: 136) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, sosyal uyum sürecinde öğrenciler, genellikle yeni çevrelerine uyum sağlama sırasında karşılaştıkları zorlukların bir sonucu olarak, eve dair her şey için derin bir özlem duyarlar. Bu, bölüm 3’teki kültür şoku teorisinde bahsedildiği gibi, ev hasretinin kültür şokunun belirtilerinden biri olduğunu göstermektedir ve kültür şokunun etkisi bireyler arasında farklılık gösterir. Bazı kişiler sonunda ev sahibi ülkeye uyum sağlarken, bazıları ise yabancı bir ülkede yaşamayı zor bulurlar. Önceki araştırmalar, yeni gelen uluslararası öğrencilerin ve yılda bir kez ülkelerine giden uluslararası öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha fazla ev hasreti çektiklerini göstermektedir (Sezer vd., 2021: 194). Bu bağlamda, katılımcı K5, Türkiye’ye yavaşça uyum sağlayan biri olarak öne çıkarken, katılımcı K7, Türkiye’de yaşamayı zor bulan bir diğer kişidir. Türkiye’de yaşamaya uyum sağlamakta büyük zorluklar yaşayan araştırmacı, katılımcı K5’e katılmaktadır ve Malezya’da daha fazla zaman geçirdikçe uyum sağlamanın

zorlaştığını düşünmektedir. Bu nedenle, Türkiye’deki eğitim hayatı boyunca ülkesine gitmeyi hiç düşünmemiştir çünkü uyum sürecinin başlı başına zaman alan bir mücadele olduğunun farkındadır. Ancak diğer taraftan, katılımcı K7 ile de benzer bir görüş paylaşmaktadır; eve dönmek gerçekten bir terapi gibidir. Çünkü araştırmacı, ne yaparsanız yapın, özlem duyduğunuz çevreye geri dönmekten daha iyi bir ilaç olmadığına inanıyor.

5.1.3.5. Ayrımcılık Açısından Malezyalı Öğrencilere Yönelik Tutumlar

Yurt dışında eğitim görmek, günlük hayatta farklı kültürlerle iç içe olmayı gerektirir. Öğrenciler ayrıca farklı ülkelere ve farklı geçmişlerden gelen insanlarla da tanışabilirler. Önceki araştırmalar, uluslararası öğrencilerin ayrımcılıkla karşılaşma oranının düşük olduğunu göstermiş olsa da, bu olasılık yine de vardır (Yardım vd., 2018: 73). Katılımcılar arasında, yalnızca katılımcı E10, kiralık ev ararken ayrımcılığa uğradığını belirtmiştir: *“Ev konusunda, ev aramak gerçekten zor. Yani, err... erkek istemiyor, öğrenci istemiyor, bekar olsun istemiyor... Bu üç şey de ben. Haha”*. Katılımcı E10, bir grup tartışmasında bulunduğu için, diğer katılımcılar onunla aynı görüşü paylaşarak, bunun erkek öğrenciler arasında yaygın bir sorun olduğunu, ancak kadınlar için böyle bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak, bu durum nadir bir vakadır ve yalnızca bir kez yaşanmıştır. Bu durum, genel olarak Türk halkının, ev kiralama konusunda Malezya’dan gelen uluslararası öğrencilere saygılı ve açık fikirli olduğunu gösterebilir.

5.1.3.6. Finansal veya Ekonomik Problemler

Ekonomi, günlük hayatta büyük bir rol oynar ve özellikle pandemi sonrasında dünya çapında yaşanan enflasyon, uluslararası öğrenciler de dahil olmak üzere pek çok kişiyi etkilemiştir (Ross, 2023). Finansal problemler, yalnızca araştırmacı için değil, diğer katılımcılar için de bir sorundur. Finansal ya da ekonomik problemler, yalnızca kendi kendine finansman sağlayan öğrenciler değil, aynı zamanda burs alan öğrenciler tarafından da yaşanmaktadır (Titrek vd., 2016: 161-165). Bu problem, öğrencilerin kira, gıda, ulaşım, harç gibi günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olmaları

nedeniyle baskı yaratır (Iruoma, 2023). Tüm bu giderleri ödedikten sonra, öğrenciler geriye kalan parayla nasıl hayatta kalacaklarını düşünmek zorunda kalmaktadırlar.

“...Ama 2024’e geldiğimizde, özellikle bursun düşürülmesinden sonra artık yeterli olmuyor. Şu anda kira 10.000 TL. Kişi başı 5.000 TL ama odam biraz küçük olduğu için 4.500 TL ödüyorum. Sonra faturalar var. Fatura 700’lü rakamlarda olabilir. Toplamda 5.200 ile 5.300 arası... aslında 5.500’e yakın. Ama YTB 6.500 TL veriyor. Yani geriye 1.000 TL kalıyor” (Katılımcı E1, burslu).

“Önceden... enflasyon öncesi, bütün kirayı ödediğimde bile yeterli oluyordu, değil mi... Yeterli olduğunu hissediyordum. Ama, enflasyon nedeniyle, erm... artık yemekleri kısmak zorunda kalıyorum çünkü erm... evet... yeterli param yok gibi hissediyorum. Çok param var ama... nereye gittiğini bilmiyorum... böyle” (Katılımcı K5, kendi kendine finansman sağlayan).

Bu nedenle, finansal sorunları aşmak için birçok katılımcı, çevrimiçi veya çevrimdışı olarak yarı zamanlı işler yapmaktadır. Bazı katılımcılar, mali bir sorunla karşılaştıklarında akrabalarından veya arkadaşlarından borç almışlardır. Araştırmacı ise kişisel olarak faturaları ödemekte zorlanmış ve para kazanmak için kurabiye satmıştır. Katılımcı K4, eşinden destek almasına rağmen, diğer kişisel masraflarını karşılamak için yarı zamanlı bir işte çalışmayı tercih etmektedir; *“Evlendikten sonra, kocam her ay RM400 (Malezya para birimi) ile bana destek oluyordu. Sonra o da yetmediğinde, yemek yapmanın dışında... freelance iş yapıyordum, grafik tasarımı gibi... grafik tasarımı ve metin düzeltme. Şu ana kadar böyle yaptım”*. Katılımcı K7, aldığı burs miktarı ev kirası, faturalar vb. masraflarını karşılamaya yetmediği için yine de yarı zamanlı bir işte çalışmayı tercih etmektedir; *“Yapabileceğim her işi aldım. İngilizce dersleri verdim... ya da bir kafede temizlik yaptım... ya da bir dergi yazısı yazdım, makale projesiyle... o gün, UM (Malaya Üniversitesi) hocasıyla bir proje aldım, o yüzden biraz para kazandım. Böyle işte, finans arayışı”*.

Katılımcı K5’in durumu oldukça farklıdır çünkü dil problemi onun en büyük zorluk yaşadığı alanlardan biridir. Türkiye’de yarı zamanlı bir iş bulmakta zorlanıyor ve bazen akrabalarından veya arkadaşlarından borç para almak zorunda kalıyor; *“Bir yol... çünkü yine dil engeli... benim part-time işim... oldukça sınırlı... pek yapacak şeyim yok... er... istemesem de kardeşlerimden borç istiyorum... utanmıyorum... haha...”* (Katılımcı K5, kendi kendine finansman sağlayan).

Gerçekten de finansal sorunlar yaşamak, her ay hayatta kalmak için ne kadar para kazanmanız gerektiğini anlamaya çalışmak oldukça zorlayıcıdır. Yarı zamanlı

işlerde çalışmak, iyi bir deneyim sağlayabilir ve gelecekteki istihdam için ekstra bir katkı olabilir, ancak çalışmanın ve derslerin aynı anda yapılmasının getirdiği yorgunluk (Ali, 2017: 21) ekstra bir zorluktur. Finansal zorlukları yönetmek, çalışma ve ders hayatını dengelemek stresli olabilir ve uluslararası öğrencilerin fiziksel ve mental olarak etkilenmesine yol açabilir. Bu nedenle, bu zorlukları aşmak ve onları dayanılır kılmak için aile ve arkadaşlar gibi güçlü bir destek sistemine sahip olmak çok önemlidir.

5.1.4. Destek Sistemi ve Kimliği Korumanın Önemi

Bochner'a (akt. Gebru ve Yuksel-Kaptanoglu, 2020: 265) göre, uluslararası öğrenciler genellikle üç farklı gruba ayrılır ve her bir grup, uyum süreçlerinde farklı birer rol oynar. İlk grup, kültürlerini ve bağlantılarını korumak için kendi ülkelerinden insanlarla iletişimde kalır. İkinci grup, akademik başarı için sosyal beceriler öğrenmek amacıyla ev sahibi ülkedeki yerel insanlarla etkileşime girer. Üçüncü grup ise diğer uluslararası öğrencilerle arkadaşlıklar kurar. Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler için, çoğu sadece kendi ülkelerinden insanlarla sosyal olmakla kalmaz, aynı zamanda Türk ve diğer uluslararası öğrencilerle de iletişim kurar. Her katılımcının kendi tercihi vardır ve vakitlerinin çoğunu geçirdikleri farklı bir sosyal gruba sahiptirler. Bazı katılımcılar, uluslararası arkadaşları ve Türk arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi tercih ederler. Katılımcı E1, Malezyalı bir arkadaşıyla birlikte yaşıyor olmasına rağmen çoğunlukla Bangladeşli ve Yemenli uluslararası arkadaşlarıyla vakit geçirmektedir. Bu durum, Malezyalılar arasındaki farklı programlardan kaynaklanıyor olabilir. Katılımcı E1 gibi katılımcı K3 de Malezyalı ve Türk arkadaşlardan çok uluslararası arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi tercih etmektedir. Bunun nedeni, zamanının çoğunu üniversitede geçiriyor olmasıdır; *“Tatil aralarında, Suriye'den olan uluslararası arkadaşlarımla vakit geçiriyorum... Afrika'dan olanlar da var... Türklerle olanlar da var ama çok fazla Türk yok çünkü genellikle İngilizce konuşamıyorlar. Bu yüzden onlarla iletişim kurmak biraz zor”*. Katılımcı K3 gibi, yerel halkla iletişimde zorluk yaşayan katılımcı K5 de yerel halkla uyum sağlamakta zorlandığı için diğer milliyetlerle vakit geçirmeyi tercih etmektedir; *“Asyalı, Malezyalı veya Endonezyalı arkadaşlarla sosyalleşmeyi tercih ederim çünkü bazen... biliyorsunuz... bazen kafam ağırlaşabiliyor (Türkçe konuşmak zorlayıcı olabiliyor)”*.

Bazı katılımcılar yerel halkla sosyalleşmenin zor olduğunu söylese de, bazı katılımcılar çeşitli koşullar ve durumlar nedeniyle daha fazla zamanlarını uluslararası arkadaşlar ve Türk arkadaşlarla geçirerek, Malezyalı arkadaşlarıyla vakit geçirmektense onlarla arkadaşlık kurduklarını belirtmektedirler. Katılımcı E8 bu duruma iyi bir örnektir; *“Ben herkesle kaynaşabilirim. Eğer bir Türkse... bazılarıyla kaynaşabiliyorum. Yani, eğer onunla anlaşabiliyorsam, onunla arkadaş olurum. Yani... Türkçem iyi olmasa bile, yine de anlaşabiliyoruz...”*.

Yurtta kalan bazı katılımcılar doğal olarak yurttaki insanlarla daha fazla kaynaşmaktadır. Örneğin Katılımcı E16 şunları ifade etmiştir; *“Erm... diyebilirim ki, uluslararası ve yerel öğrencilerin %70'i, vakitlerinin %30'unu Malezyalılarla geçiriyor çünkü ben bir yurt... Türklerle birlikte yurt odasında kalıyorum. Ve... 70 kişiden 65'i Türk. Geri kalan 4 Arap, bir Asyalı”*. Bazı katılımcılar için bu durum zaman zaman değişmiştir;

“... Burada ilk yıldan üçüncü yıla kadar, çoğunlukla Malezyalı ya da Endonezyalı topluluğu ile vakit geçirdim. İlk üç yıl Türklerle fazla vakit geçiremedim çünkü onlara uyum sağlamakta zorlanıyordum... Dördüncü ve beşinci yılda, onlarla vakit geçirmeye başladım. Türklerle vakit geçirdim. Onlar da hep beni selamladılar... O yüzden konuştum. Derse gittiğimde arkadaşlarım vardı. Türk arkadaşlarım” (Katılımcı K4).

“Ahh... Yarı yarıya çünkü Malezya topluluğuyla, evet, hep onlarla birlikteyim. Sonra uluslararası öğrencilerle de... evet... sınıf arkadaşlarıyla, üniversiteyle, uluslararası kulüple... ve ayrıca üniversite dışında çok fazla etkinliğe katılıyorum. Yani, orada da çok aktifim, sadece Türklerle değil... çeşitli diğer ülkelerle... Araplar, Türkmenistan... sadece Türkiye ile sınırlı değil, diğer ülkelerden de” (Katılımcı E11).

Daha önce bahsedildiği gibi, uluslararası öğrenciler sosyal gruplarıyla vakit geçirmeyi tercih etmektedirler. Katılımcıların bazıları, çeşitli sebeplerden dolayı çoğunlukla Malezya topluluğu ile vakit geçirdiklerini vurgulamıştır. Bazı katılımcılar, başlangıçta Türkiye’de Malezya topluluğu ile pek sosyalleşmediklerini ve yerel halkla vakit geçirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir, ancak zamanla Malezya topluluğuyla tekrar sosyalleşmeye dönmüşlerdir.

“İlk başta... Malezyalılarla karışmadım. Yurdu... yabancılarla, Türklerle geçirdim. Bir yıl boyunca... hımm... artı Corona... yurttan kaldım. Dışarıya çıkmadım. Yurdun içindekilerle arkadaş oldum. O yüzden sabah akşam Malayca konuşmadım. Durum böyleydi. Sonra işler normale döndünce, Malezyalılarla

tekrar tanıştım, onlarla sohbet etmek daha rahat geldi, yabancılarla o kadar değil” (Katılımcı E10).

“Hımm... Türkiye’de daha çok Malezyalılarla sosyalleşiyorum. Hımm... neden... çünkü Türkler, E10 gibi. Gerekirse Türkleri bulurum. Eğer üniversite gibi bir ortamda, görev yapmak veya dersten sonra vakit geçirmek istiyorsan, Türklerle takılabilirsin. Ama birden Türklerle hafta sonu dışarı çıkmak istersen, yapamam. Haha. Durum böyle. Türkiye’de daha çok Malezyalılarla sosyalleşiyorum” (Katılımcı E9).

“Başlangıçta uluslararasıydı. Ama sonunda, uluslararası arkadaşlarım ve ben farklı yollara gittik. Mesela, biz bu yoldan gidiyorduk... sonra tanıdığımız kişi aniden çıkıp gitti, dersini değiştirdi, her şey değişti. Bıktım. Sonunda yalnızca Malezyalılar kaldı. Yani onlar bizim yükümüzü ve zorluklarımızı biliyor, o yüzden sadece Malezyalılarla kaldım” (Katılımcı E17).

Evliliği Türk bir kişiyle olan katılımcılar için durum farklıdır. Katılımcı K2'ye göre, Türk bir erkekle evlendikten sonra sosyal çevresi değişmiştir. Başlangıçta genellikle Malezyalı ve uluslararası öğrencilerle vakit geçiren katılımcı, evliliğinden sonra Türk ailesiyle vakit geçirmek ve onlarla sosyalleşmek zorunda kalmıştır.

Ayrıca, günlük yaşamında Türklerle neredeyse hiç vakit geçirmeyen katılımcı da mevcuttur: *“Benim için, %90 uluslararası, %9 Malezya, %1 Türk. Türkler, kalıcı olanlardan yok. Yani Türk arkadaşım yok... Demek istediğim, üniversiteye gidersen, sınıf arkadaşların, kulübe gidersen kulüpteki insanlar” (Katılımcı K13).*

Çoğu katılımcı, en çok kiminle vakit geçirdiğini belirleyebilmektedir. Ancak, kimseyle sosyalleşmemeye karar veren ve içine kapanık kalmayı tercih eden bir katılımcı da vardır. Katılımcı K7'ye göre: *“Şu an, çoğunlukla Malezyalılarla vakit geçiriyorum ama önce TÖMER’de ve ilk derste, çoğunlukla yabancılarla ve Türklerle vakit geçirirdim çünkü üniversiteye çok giderdim. Ama şimdi, çoğunlukla evde ve kütüphanedeyim. Ev, kütüphane. Ev, kütüphane, öğretmenlerle görüşme. Bu kadar”.* Araştırmacı, katılımcı K7 ile hemfikirdir çünkü benzer süreçleri tecrübe etmektedir. Evden çıkma ve insanlarla tanışma mücadelesi, araştırmacı açısından farkında olmadan mental sağlığı etkileyebilecek bir içsel savaş haline gelebilmektedir. Araştırmacı, yabancılarla tanışırken hep stresli hisseder, enerjisinin tükendiğini ve nefes almakta zorluk çektiğini hisseder. Türkçe konuşmak zorunda kalmak bunu daha da kötüleştirir. Bu nedenle, bazen evde kalmak en iyi seçenek olur. Zamanla, birçok kişinin desteğiyle, araştırmacı da yavaş yavaş başkalarıyla sosyalleşmeye başlamıştır.

Buradan şunu görebiliriz ki, bazı katılımcılar zamanlarını çoğunlukla yerel halk ve uluslararası öğrencilerle geçirirken, bazıları ise çoğunlukla Malezyalılarla vakit geçiriyor ve bir katılımcı da hiç kimseyle sosyalleşmemeyi tercih ediyor. Ayrıca katılımcıların sosyal grupları arasında bir değişim de gözlemlenmektedir ve bu değişim zamanla gerçekleşmiştir. Katılımcıların, daha çok vakit geçirdikleri sosyal gruptan hoşlanmalarını etkileyen farklı durumlar ve sebepler bulunmaktadır. Sosyalleşmeyen bir katılımcı hariç, diğer katılımcıların her birinin kendi sosyal çevresi vardır. Yurtdışında arkadaşları olsa da, bu, katılımcıların Türkiye'deki yaşamlarına uyum sağlamada hiçbir sorun yaşamadıkları anlamına gelmemektedir. Hala uyum sürecinden geçerken onlara yardımcı olacak bir desteğe ihtiyaçları vardır. Uluslararası öğrenciler, zorlukları aşmak için sosyal desteğe ihtiyaç duymaya devam etmektedir.

Kültürlerarası uyum teorisinde (bölüm 3'te bahsedilmiştir) bir bireyin yeni bir çevreye uyum sağlayabilmesi için önce kültür şoku ve iyileşme aşamalarından geçmesi gerektiği gösterilmektedir. Bu aşamalarda, birey, kendi ülkesi ile ev sahibi ülke arasındaki kültürel farklılıklardan dolayı duygusal veya fiziksel sorunlar yaşayabilir (Ferrante, 2011: 67). Sosyo-kültürel uyum ve psikolojik uyum farklı mekanizmalara sahip olsa da, sosyal desteğin psikolojik uyum üzerinde sosyo-kültürel uyumdan daha etkili olduğu görülmüştür (Zheng ve Ishii, 2023: 13). Bu nedenle, bireyin kültür şoku aşamasından iyileşme aşamasına geçebilmesi için, iyi bir sosyal çevre ve destek gereklidir, çünkü bu destek bireyin uyum aşamasına ulaşmasında yardımcı olur. Razgulin ve arkadaşları (2023: 2-5) çalışmasında, sosyo-kültürel uyumun sosyal destekle yakından ilişkili olduğu ve bu desteğin çapraz kültürel geçişte kritik bir rol oynadığını belirtilmiştir. Bu bağlamda, uluslararası öğrenciler, önceki destek sistemlerinden kopmaları sonucu sosyal destek kaybı yaşayabilirler. Yabancı bir ülkede yeni bir sosyal ağ kurmak zorlu olabilir ve bu da sosyal izolasyon riskini doğurabilir, bu da öğrencilerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyebilir. Razgulin ve arkadaşları (2023: 2-5) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları, daha fazla sosyal desteğe sahip olan uluslararası öğrencilerin daha iyi ve sağlıklı ilişkiler kurarak uyum sağladıklarını ve uyum sürecini daha kolay atlattıklarını göstermektedir. Sosyal desteği düşük olan öğrenciler ise kaygı, depresyon ve psikosomatik belirtiler yaşamakta ve yeni bir yerle uyum sağlamakta zorluk çekmektedirler. İlginç bir şekilde, başka bir çalışmada psikolojik uyum açısından, ev sahibi ülkedeki insanlardan

duygusal destek arayanların, kendi ülkelerindeki insanlardan duygusal destek arayanlara göre daha düşük psikolojik uyum gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Zheng ve Ishii, 2023: 5-14). İster ev sahibi ülkedeki insanlardan, isterse kendi ülkelerindeki insanlardan sosyal destek aransın, her iki durum da sosyal desteğin uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkedeki hayatlarına uyum sağlamalarına yardımcı olma konusunda büyük bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, bu çalışmada, katılımcıların çoğu zamanlarını Türkiye’de tanıştıkları arkadaş gruplarıyla geçirmektedirler. Buna ek olarak, çoğu katılımcı, aile, arkadaşlar (hem ev sahibi hem de ana vatanlarındaki) ve öğrenci topluluğu gibi güvenilir kaynaklardan hem duygusal hem de sosyal destek almaktadırlar. Örneğin KatılımcıK4 her zaman yakın arkadaşlarından veya büyükelçilikten destek arar; *“Erm... önceden... ilk yıl ile 3. yıl arasında, genellikle yakın arkadaşlarımla, erm... büyükelçilikle... genellikle onlarla. Ailemle nadiren paylaşıyorum. Hep ‘İyiym’ derdim”*. Bu sırada Katılımcı E11 öğrenci topluluğunun her zaman birbirlerine yardım ettiğini söylerken, kendi sosyal çevresine sahip olan Katılımcı E1, şu ifadeleri kullanır:

“Hiçbir sorun yok. Çünkü çevrimiçi arkadaşlar var (evdeki arkadaşlar). Haha. Yani arkadaşlar... Anlıyorum çünkü... çoğu zaten 30 ve üzerinde... arkadaşlarımızın çoğu çocuk sahibi ve başka odakları, sorumlulukları var... Ama... evlenmemiş arkadaşlarımız da var... bazen stresli olduğumuzda... biz de dertleşiyoruz ama sadece çok güvendiğimiz arkadaşlarla. İnsanlara söylemiyoruz” (Katılımcı E1).

Bazı katılımcıların oldukça güçlü ve destekleyici bir sosyal çevresi bulunmaktadır. Bu çevre içinde duygularını açıkça dile getirebilmektedirler;

“Arkadaşlarla veya aileyle. Ailemi aradığımda... onlar ‘Eğer başa çıkamıyorsan, önce biraz rahatla. Ama gerçekten daha fazla başa çıkamıyorsan, geri dön. Sorun değil... eğer dayanabiliyorsan, dayan. Dayanamayacaksan, geri dön’ derler. Eğer arkadaşlarım olursa, ‘Hadi dışarı çıkalım. Sonra yurttan kalırsan, yalnız kalıp stres olursun’ derler. O yüzden arkadaşlarımla vakit geçiriyorum” (Katılımcı K6).

Diğer katılımcılar da destek için aile, arkadaşlar veya Malezya topluluğuna başvurduklarını vurguladılar ve destek aramanın yanı sıra, katılımcılar, yardıma ihtiyaç duyduğunuzda birçok insanla sosyalleşmenin ve başkalarına ulaşmanın önemini de belirttiler, çünkü yalnız başına hayatta kalmak sosyo-kültürel uyum söz konusu olduğunda bir seçenek değildir. Katılımcılar ayrıca, yurt dışında uluslararası

öğrenci olarak yaşamının zorluklarını aşabilmek için özellikle zihinsel olarak güçlü olmanın gerekliliğini de vurguladılar. Katılımcı K2'ye göre; *“Daha sabırlı olmalısın çünkü yurt dışında yaşamak görüldüğü gibi değil. Hayatta kalma becerilerinin gerçekten yüksek olması gerekiyor. Sana destek olabilecek arkadaşlar veya aileler bulmalısın, böylece o kadar stresli hissetmezsin. Yalnız kalma”*. Buna karşılık diğer katılımcılar, başkalarıyla sosyalleşmenin ne kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı E10'a göre *“...benim için sosyalleşmek zorundasın, yalnız olamazsın... yeni gelen çocuklara tavsiye olarak... gerçekten sosyalleşmelisin. Sadece yalnız oturmayın. Hepsi bu”*. Katılımcı E12, E10'un ifadesini şu sözlerle desteklemektedir; *“Çünkü burada topluluğumuz büyük değil... hiç de büyük değil. Yani her ne olursa olsun, o kişiyi buluruz. Erm... o yüzden sosyalleşmek, ya da... sosyalleşmek, burada dışarıda otururken çok önemlidir”*. Farklı bir grup görüşmesinde, Katılımcı E16 Türkiye'de okumak için güçlü bir zihinsel sağlamlığa sahip olmanın önemini vurgulamıştır; *“Eğer zihinsel olarak güçlü değilsen, disiplinli olamazsın... odaklanamazsın. Peki, zihinsel durumun nasıl? Eğer güçlü değilsen, o zaman sorun (gelmeni tavsiye etmem)”*.

Öğrencilerin kendi sosyal baloncuklarına sahip olmalarına rağmen, bazı katılımcılar kimliklerini korumanın ve kaybetmemenin önemine dikkat çekmiştir. Kimlik, bizi benzersiz kılan ve diğer insanlardan ayıran, ait olduğumuz gruba dahil olmamızı sağlayan bir özelliktir. Kimlik, toplumdaki geçmişimizi taşır. Sosyal kimlik olmadan, bir kişi kendisini izole olmuş ve başkalarından kopmuş hissedebilir, bu da yalnızlığa yol açar. Çünkü sosyal kimlik, bağlantı, amaç ve ait olma duygusu sunarak, bireylerin iyilik hali üzerinde önemli bir rol oynar. Kimlik olmadan, insanlar duygusal zorluklar yaşayabilir ve yaşamı yönlendirmekte zorlanabilirler (Dalbay, 2018: 168-169). Kültürlerarası kimlik açısından, sosyal uyum süreci, bireylerin konfor alanlarından çıkmasıyla psikolojik rahatsızlık yaratabilir. Kültür şoku aşamasında kimlik değişikliği kafa karıştırıcı, zorlayıcı ve hatta acı verici olabilir (Liu, 2021: 44). Türkiye'deki uluslararası öğrenciler açısından, bazıları orijinal kimliklerini tutmakta zorlanabilir veya kafa karışıklığı yaşayabilirken, ev sahibi ülkenin kültürünü öğrenmeye çalışmaktadırlar. Katılımcı K7, verebileceği tek tavsiyenin, *“Türklere saygı göster ama Malezya kimliğini koru. Türkiye hakkında her şeyi öğrenebilirsin ama biz Malezyalıyız... hâlâ Malezyalıyız. Ha... bunu hatırlamalısınız”* olduğunu

söyledi. Katılımcı K7 gibi, katılımcı K5 de aynı şeyi vurgulayarak, “... sadece kendin ol. Başkaları için değişmene gerek yok. Yani... yerel gelenekleri adapte olmak iyi, değil mi... Çünkü geleneklere saygı duymak istiyorsun ve böyle şeyler ama kimliğini kaybetmek anlamına gelmez...” demiştir. Araştırmacı kişisel olarak, kimliğimizi korumanın çok önemli olduğunu düşünüyor.

5.1.5. Mezuniyet Sonrası: Kalmak mı, Gitmek mi?

Mezuniyet, genel olarak, bir öğrencilik yolculuğunun sonunu ve kariyer inşa etmeye başlama aşamasını işaret eden bir kutlama şeklidir. Yurtdışında eğitimini tamamlayan uluslararası öğrenciler, memleketlerine dönmeyi veya kariyerlerini sürdürmek için başka bir ülkeye gitmeyi tercih edebilirler. Eğitim seviyesi, öğrencilerin memleketlerine geri dönmeme oranını etkiler. Yüksek öğrenim seviyesi arttıkça, mezuniyet sonrası ev sahibi ülkede çalışma veya eğitim görme olasılığı da artmaktadır (Metin, 2023: 183). Ancak, Almanya’daki uluslararası öğrenciler üzerine yapılan bir çalışmada, master öğrencilerinin kalma niyetinin, lisans öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde daha düşük olduğu gösterilmiştir (Koenings vd., 2021: 336-339). Bu durum, kalma veya gitme kararlarının, bireyin seçimlerini etkileyen bir dizi itici ve çekici faktöre dayalı olabileceğini göstermektedir. Global Kore Bursu öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma, akademik ve sosyal deneyimlerin, Kore’deki uluslararası öğrencilerin mezuniyet sonrası çalışma veya eğitim görme kararlarını etkilediğini göstermektedir (Istad vd., 2021: 1335-1336). Bu durum, Türkiye’de kalmayı ve burada kariyer yapmayı planlayan bazı katılımcılarla ilişkilidir. Bu öğrenciler ya uzun süreli ya da kısa süreli olarak burada kariyer yapmayı istemektedirler.

Katılımcı K5 mezun olduktan sonra kariyerine Türkiye’de devam etme konusunda oldukça kararlıdır: “Burada kalmayı gerçekten planlıyorum, her ne olursa olsun... Gerçekten akademik fırsatlar umuyorum. Önce bir süre çalışmak istiyorum... sonra... umarım... umarım doktoramı devam ettirebilirim çünkü öğretim görevlisi olmak istiyorum”. Katılımcı K5 gibi, Katılımcı K14 de uygun bir fırsat olması durumunda Türkiye’de kalmak ve çalışmak istediğini ifade etmiştir. Katılımcı E9, 15 yaşından beri yaşadığı Türkiye’de, Malezya’ya kıyasla daha çok fırsat bulabileceğine inanmaktadır.

“Malezya'ya alışkın değilim. Ve... belki Malezya'ya döneceğim. Ama hedefim burada 10 yıl tamamlamak... Çünkü burada fırsatlar Malezya'dan daha fazla gibi görünüyor. Malezyalı insanlarla tanışmak ve onlarla görüşmek açısından. Kariyer yapmak açısından da. Bu dereceyi bitirdikten sonra, muhtemelen burada iki yıl daha kalırım” (Katılımcı E9).

Akademik ve sosyal yaşam deneyimlerinin yanı sıra, katılımcıların mezuniyet sonrası kalma veya gitme kararlarını etkileyen faktörlerden biri de ekonomidir. Çünkü bazı katılımcılar mezuniyet sonrası daha uzun süre kalmayı planlamalarına rağmen, Türkiye'de belirli bir süre kaldıktan sonra enflasyon nedeniyle fikirlerini değiştirmiştir. Türkiye'deki ekonomi, özellikle 2020'deki Covid-19 pandemisi sonrasında kötüleşmeye başlamıştır. 2021 yılı Kasım ayından itibaren Türkiye'deki fiyatlar sürekli artmaktadır (TÜİK, 2022). Fiyatlarda zaman zaman hafif bir düşüş olsa da, fiyatların uzun vadede eski seviyesine düşeceğine dair bir ekonomik öngörü mevcut değildir. Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Merkezi'ne (2025: 3) göre, Türkiye enflasyon açısından dünyada 42% ile 6. sırada yer almaktadır. 2021'den bu yana süregelen yüksek enflasyon, çalışanların alım güçlerini kaybetmelerine neden olmuştur. Enflasyon oranındaki artış hızı yavaşlamış olsa da, fiyatlar hala yükselmeye devam etmektedir. 2025 Şubat ayında (2024 Şubat'a kıyasla) en yüksek fiyat artışı eğitim (%94,90), ardından konut (%70,81), restoranlar ve oteller (%45,90), sağlık (%43,02), çeşitli mal ve hizmetler (%39,14), alkolsüz içecekler (%35,11), ev eşyası (%33,60), alkollü içecekler ve tütün (%33,43), iletişim (%30,53), eğlence ve kültür (%29,26), ulaşım (%23,38) ve giyimde (%20,84) olmuştur (TÜİK,2025).

“Bence bu soru daha çok kişisel bir mesele... kişisel bir şey gibi... Benim alanımda, ilk başta buradaki fırsatları daha çok görüyordum... becerilerimi geliştirmek istiyordum... İnsanlar ne der, bunu... Yüksek lisansımı burada devam etmeyi düşünmüştüm. Ama sonra... enflasyon falan derken... sanırım planım değişti... Malezya'ya geri döneceğim. Sahip olduğum bilgiyi Malezyalılarla paylaşacağım...” (Katılımcı E8).

“Kalmak mı, geri dönmek mi... eğer kalbimi dinlersem, burada kalırım. Çünkü burada gördüğüm fırsatlar, ilgimi çeken şeyler ve yapmak istediğim şeyler doğrultusunda diyebilirim ki, burada gerçekten cennet gibi... Ama gerçekçi olursak, geri dönmek tek bir... tek bir seçenek gibi... Şu anki durumla, dengesiz ekonomiyle belki de 2030'da bir doların 50 lira olması... bu da mantıklı değil” (Katılımcı E11).

“Mezun olduktan sonra... %100... %100 değil... hala burada kalmak istiyorum... çünkü... buradaki deneyim ve bilgiyi daha fazla edinebileceğimi hissediyorum... Ama... daha çok E11'in dediği gibi... yaşam maliyeti... başka bir

şey de, burada yabancı olarak... Malezya'ya geri dönmeye karar verdim. Çünkü... sonuçta daha büyük bir sorumluluğum var” (Katılımcı E12).

Evli olan katılımcılar için, evlilik sonrası durumda geleceğe dair bazı planlar değişiklik göstermiştir. Çünkü bu katılımcıların ailelerini de göz önünde bulundurmaları gerekmiştir. Katılımcı K2, önce Malezya'ya dönmeyi planladığını ancak eşi Türk olduğu için bu planını yeniden gözden geçirmesi gerektiğini belirtti. Öte yandan, Malezyalı bir erkekle evli olan katılımcı K4 ise, *“Belki önce burada iş deneyimi kazanırım... böylece, sonra geri dönerim. Ama evli olduğum için, o planı tekrar düşünmem gerekiyor... bu planı uygulayabilir miyim yoksa Malezya'ya mı dönerim... bilmiyorum...”* dedi.

Diğer katılımcılar ise ya Malezya'ya geri dönüp kariyerlerini orada sürdürmeyi planlıyor ya da başından beri Türkiye'de kalma planı yapmamış, süreç boyunca fikri değişmiş, evdeki sorumlulukları nedeniyle geri dönmeleri gerekmiş ya da daha iyi kariyer fırsatları arayarak başka bir ülkeye göç etmeyi düşünmüşlerdir. Katılımcılar arasında yalnızca K15, mezuniyet sonrasında kariyerine Türkiye'de devam etme yönünde bir planının olmadığını ifade etmiştir; *“Aslında, başından beri... şu ana kadar Malezya'ya geri dönmeyi planlıyorum”* demiştir. Katılımcı K7 için yapılması gereken şey, memleketine dönerek orada hizmet etmektir. Ona göre; *“İlk yıl burada olduğumda, Türkiye'de kalacağımı düşünüyordum. Ama üçüncü yılımda cevabım Malezya'ya geri dönmek oldu. Aslında... aslında, ne kadar uzaklara gitsek de, bence Malezya'ya geri dönmeliyiz çünkü orası bizim vatanımız, hizmet etmemiz gereken yer”*. Doktora düzeyinde eğitimine devam eden Katılımcı E10 ise, ailesinden uzun süre ayrı kalmış olmanın getirdiği sorumluluk duygusuyla, mezuniyetin ardından Malezya'ya dönme gerekliliğini vurgulamaktadır. Katılımcı, ailesine karşı duyduğu sorumluluğu yerine getirmek, onlara maddi ve manevi anlamda destek olmak ve birlikte daha fazla zaman geçirmek amacıyla, kariyerini Malezya'da sürdürme kararı almıştır: *“Benim için... bu kişisel bir şey, eh... çünkü Malezya'da anneme bakma sorumluluğum var... Yani, burada 5 yıl aileyle geçtikten sonra geri dönüyorum çünkü burası bitmiş gibi. Geri dönmek istiyorum...”*. Öte yandan bazı katılımcılar ise kariyerlerine farklı bir ülkede devam etme arzusu taşımaktadır; *“Fakat, burada eğitimimi bitirdikten sonra, Malezya'ya geri dönmek isterim. Ama iş konusunda... belki Birleşik Krallık'ta çalışacağım. Türkiye'de... burada çalışabilirim ama benim için zor” (Katılımcı K3).*

Sonuç olarak, verilere göre üç katılımcı profesyonel kariyerlerini sürdürmek için Türkiye'de kalmak istediklerini belirtirken, beş katılımcı başka ülkelerde kariyer fırsatları aramakla ilgilendiklerini söylemiştir. Dokuz katılımcı mezun olduktan sonra Malezya'ya dönme niyetinde olduklarını bildirdi. Ayrıca, evli iki katılımcı, eğitimlerini tamamladıktan sonra Türkiye'de kalmak mı yoksa Malezya'ya dönmek mi konusunda kararsız kaldıklarını belirtti. Araştırmacı kişisel olarak Türkiye'de olmanın kariyer ve diğer insanlarla ağ kurma açısından büyük bir fırsat sunduğunu hisseder. Ancak, Türkiye'deki mevcut ekonomik durum, sadece yerel halkı değil, aynı zamanda uluslararası öğrencileri de olumsuz etkiliyor. Diğer katılımcılar gibi, araştırmacı da başlangıçta Türkiye'de kalmayı planlarken, birkaç yıl sonra Malezya'ya geri dönüp ülkesine hizmet etme düşüncesini benimsemiştir. Ancak aynı zamanda yurt dışında kariyer fırsatlarının büyüklüğünü görünce, başka bir ülke keşfederek oraya göç etmeyi de düşünmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yükseköğretimde uluslararasılaşma fikri, uluslararası öğrenci hareketliliğinin artmasını içerir ve bu, ev sahibi ülkelerdeki eğitim kurumlarının çeşitli ülkelere gelen öğrencilerle sosyal ve kültürel etkileşimler yoluyla küresel bir kimlik geliştirmelerine yardımcı olur (Tozan, 2019: 32). Uluslararası öğrencilerin yurt dışında eğitimlerine devam etmeyi seçmelerini etkileyen, prestijli bir ülke, burs teklifi almak, iş fırsatları gibi birçok itme (*push*) ve çekme (*pull*) faktörleri vardır.

Bu çalışmada temel olarak, Malezyalı öğrencilerin Türkiye'yi eğitim hedefi olarak seçmelerinin arka planında, burs teklifi almış olmaları (çekme faktör), eğitim alanlarıyla ilgili olmaları (çekme faktör) ve ailenin etkisi (itme faktör) gibi faktörlerin etkili olduğu bulgulanmıştır. Ev sahibi ülke ile anavatan arasındaki kültürel farklara rağmen, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin kültürüne uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu süreçte uluslararası öğrenciler finansal sorunlar, uyum zorlukları, dil engeli gibi birçok sorunla karşılaşacaktır (Feleke, 2020: 61-72). Diğer uluslararası öğrenciler gibi, Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler de sosyo-kültürel uyum sürecinde istisna değildir. Bu çalışma, Malezya ile Türkiye arasındaki kültürel farklılıkları keşfetmeyi ve Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin karşılaştığı sosyo-kültürel uyum sorunlarını keşfetmeyi hedeflemiştir. Çalışma, bulguları anlamak ve analiz etmek için kültürlerarası teori, asimilasyon ve kültür şoku teorileriyle desteklenmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde açıklandığı gibi, Malezya, Güneydoğu Asya'da bulunan Asya ülkelerinden biridir ve Malayca, Malezya'nın ulusal dilidir. Bu, Orta Doğu bölgesinde yer alan ve ulusal dili Türkçe olan Türkiye ile farklılık göstermektedir. Bu iki temel farkın yanı sıra, Malezya ve Türkiye genel olarak çevre, yemek, kültür vb. konularda da farklılıklar göstermektedir. Bu çalışma, katılımcıların Türkiye'ye gelmeden önce ve geldikten sonraki algılarının değiştiğini göstermektedir. Başlangıçta, katılımcıların çoğu Türkiye'deki nüfusun İslami uygulamalar konusunda titiz olduğunu düşünüyordu, ancak buraya geldiklerinde Türk vatandaşlarının aslında günlük yaşamlarında seküler bir tutum da takındıklarını fark ettiler ve bu durum çoğu

katılımcı için beklenmedik bir durumdu. Kaya ve İnan (2019: 698) tarafından yapılan önceki bir çalışmada, Türkiye'ye yüksek oranda öğrenci çeken faktörlerden birinin Türkiye'nin modern bir Müslüman ülke olması olduğu belirtilmiştir. Ancak katılımcılar, Türkiye'nin Cumhuriyet tecrübesi sonrası seküler bir ülke haline geldiğini öğrendiklerinde bu durumun kendilerinde olumsuz bir etki yarattığını belirtmişlerdir. Bu durum, Tozan (2019: 82) tarafından yapılan araştırma ile de uyumludur. Burada Malezyalı bir katılımcı da Türkiye'ye gelmeden önceki ve sonraki beklentilerinin nasıl değiştiğini aynı şekilde ifade etmiştir. Türkiye'ye gelmeden önce ve geldikten sonra algılardaki değişimin yanı sıra, katılımcıların Türkiye ile Malezya arasındaki kültürel farklarla ilgili vurguladıkları diğer konular şunlardır: akademik sistem ve eğitim tarzındaki farklılıklar, dini ve inanç uygulamalarındaki farklılıklar, temel yemekler ve tatlardaki farklar, dil yapısı, fonetik ve bir kelimenin çoklu anlamları açısından dil farklılıkları, jestler, selamlaşma ve kişilik açısından farklılıklar, özel günleri (bayram, yıl dönümleri vb.) kutlama şekillerindeki farklılıklar, Türkiye'deki yüksek verimli ulaşım ve teknoloji, İngilizce konuşanların eksikliği. Önceki çalışmalar da, Malezya ve Türkiye arasındaki kültürel farklılıkları, kutlama (Tozan, 2019: 92), dini inanç ve kişilik (Güneş, 2016: 353-454) açısından teyit etmektedir.

Türkiye ve Malezya arasındaki bu kültürel farklılıklar, öğrenciler üzerinde özellikle Türkiye'ye ilk geldikleri zamanlarda hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratmıştır. İlk aşamalarda, kültürel farklılıklar nedeniyle hem katılımcılar hem de araştırmacı, yeni çevreye uyum sağlamakta zorlanmış ve dil engeli nedeniyle eğitim denkliklerinin kaydı, aşına olmadıkları bürokratik süreçler (ikamet izni, internet, eğitim ofisi, yurt) nedeniyle stres yaşamışlar ve benzer zorluklarla karşılaşmışlardır. Ayrıca, Türkiye'de Ramazan Bayramı'nın müştereken kutlanmaması nedeniyle memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Stres, yorgunluk, çaresizlik ve aidiyet hissi eksikliği, aslında katılımcıların ve araştırmacının karşılaştığı kültür şokunun temel sonuçlarıdır. Ancak, bu durum aslında bireylerin zorlukları aşma becerilerine bağlıdır (Almukdad ve Karadağ, 2024: 9). Tozan ve Güneş'in çalışmalarındaki katılımcıların Türkiye'deki kültürel süreçlere bir süre sonra uyum sağladığı gibi, araştırmacı da Türkiye'deki ilk yılında benzer duygularla karşılaşan katılımcılar olduğunu bulgulamıştır. Türkiye'deki yeni kültüre alışmaya çalışanlar olsa da deneyim eskisi kadar şok edici olmamıştır.

Bu çalışmanın ikinci amacı, Malezyalı öğrencilerin Türkiye'deki sosyo-kültürel uyum süreçleri sırasında karşılaştıkları sorunları incelemek olup, katılımcılar ve araştırmacı, en büyük sorunların dil konusunda olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Hem katılımcılar hem de araştırmacı, günlük hayatta Türkçe konuşmanın pek sorun olmadığını, ancak akademik alanda bunun daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Anlama ve akademik dilde yetkinlik kazanamamak, stres seviyesini artırmaktadır ve bazıları için bu durum anksiyeteye bile yol açmaktadır. Bu problem, akademik performansı ve eğitim performansını etkilemektedir. Geçmiş çalışmalarda, ev sahibi ülkenin dilinde zorluk çekenlerin, dili öğrenip ustalaşanlara kıyasla daha fazla baskı altında oldukları belirtilmiş ve bu dil zorluğunun akademik zorluklara yol açtığı ifade edilmiştir (Mamat ve Rambely, 2016: 486; Omar, 2020: 40). Dil bariyerinin etkisi, sadece katılımcılar ve araştırmacıyı akademik olarak değil, aynı zamanda zihinsel olarak da etkilemiştir. Örneğin, dil engeli, katılımcı K13 için büyük bir problem olmuş ve bu durum, büyük bir baskı hissetmesi nedeniyle psikolojik bir teste tabi olarak psikolojik danışmanlık almasına yol açmıştır. Çünkü duygularını ve düşüncelerini dil engeli nedeniyle ifade edememiş ve hislerini içinde tutmak zorunda kalmıştır.

Sosyo-kültürel uyum süreci sırasında Malezyalı öğrencilerin Türkiye'de karşılaştığı diğer bir sorun ise kültür şoku ve Türkiye'deki bürokratik sistemlerdeki kültürel farklar, memleket özlemi ve mental sağlık sorunlarıdır. Türkiye'deki resmi işleyiş, özellikle lisans ve lisansüstü öğrenciler için eğitim denklikleri (denklik) ve ikamet izni başvuru süreci, katılımcılar tarafından vurgulanan iki ana sorundur. Katılımcıların çoğu, Türkiye'de bir standart prosedür olmadığını ve bu nedenle birçok kez aynı birimde halledilemeyen resmi işlemler için tekrar aynı kuruma gitmek zorunda kaldıklarını, her defasında farklı insanlarla karşılaşp, karşılaştıkları sorunları baştan anlatmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye'de sosyo-kültürel uyum süreci sırasında Malezyalı öğrencilerin karşılaştığı üçüncü sorun ise ev hasretidir (*homesickness*). Literatür genelinde gözleneceği üzere, uyum süreci boyunca memleket özlemi, uluslararası öğrencilerde stres ve yalnızlık duygularını tetiklemektedir (Mekonen ve Adarkwah, 2023: 6-7; Rathakrishnan vd., 2021: 9-11). Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum süreciyle ilgili daha önceki çalışmalarda (Bölüm 3'te bahsedilmiştir), memleket özlemi, öğrencilerin uyum süreci sırasında karşılaştığı bir sorun olarak

görülmemektedir. Ancak, bu çalışmada memleket özlemi gündeme gelmiş ve örneğin K5 ve K7 gibi bazı katılımcıları üst düzeyde etkilemiştir.

Ayrıca, önceki çalışmalara kıyasla, uluslararası öğrenciler akademik veya günlük yaşamlarında dışlanma ve ayrımcılık (Topcu, 2023: 54-56; Çuhatur, 2022: 76-77; Taylan, 2019: 110) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada yalnızca katılımcı K7, bir öğretim üyesinin ırkçılığa dayandırılabilir bir tavır ile karşılaştığını, katılımcı E10 ise kiralık ev ararken karşılaştığı ayrımcılığı belirtmiştir, ancak bu sadece bir kez yaşanmıştır. Malezyalı öğrencilerin karşılaştığı son sorun ise finansal sorundur. Hem burslu hem de burssuz katılımcılar ve araştırmacı, Türkiye’de ikamet ederken bu sorunu yaşamaktadır. Bazı katılımcılar burs almasına rağmen, Türkiye'deki yüksek kiralar ve enflasyon nedeniyle finansal sorunları devam etmektedir. Bu nedenle, bazı Malezyalı öğrenciler yarı zamanlı çalışmakta, bazıları ise ailelerinden ve arkadaşlarından maddi destek almaktadır. Bu durum, uluslararası öğrencilerin yükselen giderler gibi sorunlar nedeniyle finansal sıkıntı yaşadığını vurgulayan önceki çalışmalarla da uyumludur. Aile ve arkadaşlar maddi destekte bulunsalar da yine de yaşamlarını sürdürmek için bu destekler de yetersiz kalmakta ve bu nedenle uluslararası öğrenciler aylık giderlerini karşılamak için yarı zamanlı iş yapmak zorunda kalmaktadır (Ross, 2023; Şahin ve Kulakoğlu, 2023: 1764; Titrek vd., 2016: 161-165).

Kültürlerarası uyum teorisinde (Bölüm 3'te bahsedildiği gibi), kültür şokundan uyum aşamasına geçişin olduğu bir iyileşme aşaması bulunmaktadır. İyileşme aşamasında birey, ev sahibi ülkenin kültürünü öğrenmeye ve anlamaya çalışarak, ev sahibi ülkede daha iyi uyum sağlamak için çaba gösterir. İyileşme aşaması, gerçekten de kolay bir aşama değildir ve bu süreç, güçlü bir destek sistemiyle gerçekleştirilebilir. Daha yüksek sosyal desteğe sahip uluslararası öğrenciler, genellikle daha iyi bir sağlığa sahip olup, düşük sosyal desteğe sahip olanlara göre daha iyi uyum sağlarlar (Razgulin vd., 2023: 2-5). Sonuçlar, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin, yurtdışında yaşarken toplulukla sosyalleşmenin ve başkalarından duygusal destek almanın önemini farkında olduklarını göstermektedir. Bu çalışmada, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin rahatça sosyalleşebilecekleri kendi sosyal çevrelerine sahip oldukları görülmüştür. Sosyalleşmenin dışında, katılımcılar ayrıca aileleri ve yakın arkadaşlarıyla, elçilik ve öğrenci topluluğuyla iletişim kurarak destek aramaktadırlar.

Katılımcıların çoğu, özellikle Malezyalı topluluğuyla iletişim kurmanın ve sosyalleşmenin önemini vurgulamaktadır. Zira katılımcı E12'nin belirttiği gibi, *“...bizim topluluğumuz (Malezyalı topluluk) çok büyük değil... hiç büyük değil. Yani ne olursa olsun, o kişiyi buluruz. Err... yani sosyalleşmek yurtdışında yaşarken çok önemlidir”*. Sosyalleşme ve başkalarından destek aramanın yanı sıra, bazı katılımcılar, yerel kültürü öğrenirken ve saygı gösterirken, Malezyalı kimliğini korumanın önemini de vurgulamışlardır. Bu aslında, akültürasyon teorisinde bahsedilen entegrasyon tutumunun bir örneğidir. Entegrasyon, bir kişinin kültürünü ve kimliğini korurken, aynı zamanda kendi grubunun dışındaki daha geniş toplumla bağlantı kurma ve katılma tutumudur (Tatarko vd., 2020: 303; Sam ve Berry, 2010: 476; Zhou vd., 2008: 67). Bu durumda, katılımcı K5 ve K7, yerel kültüre asimile olmadan entegrasyonu tavsiye etmiştir. Bu çalışmada da katılımcıların ve araştırmacının, Malezyalı kimliklerini koruyarak entegrasyon sağlamayı tercih ettikleri görülmüştür.

Yurtdışında bir süre yaşadktan sonra, her uluslararası öğrenci, ülkelerine dönüp dönmeme kararı almak zorundadır. Bu karar, ev sahibi ülkedeki deneyimlerinden daha çok etkilenen itici ve çekici faktörlerle şekillenir (Istad vd., 2021: 1335-1336). Bu çalışmada, bazı katılımcılar Türkiye'de yaşamaya devam etmek istediklerini ifade etmişken, bazı katılımcılar için Türkiye'de yaşam, iş fırsatları açısından daha iyi olmasına rağmen, kendi ülkelerinde sahip oldukları sorumluluklar ve Türkiye'deki enflasyon nedeniyle ülkelerine dönmeye karar vermiştir. Diğer yandan, bazı katılımcılar başka bir ülkede iş fırsatlarını değerlendirmeyi ve keşfetmeyi arzulamaktadır. Bazı katılımcılar mezuniyet sonrası planları konusunda, özellikle Türkiye'de kalmak mı yoksa kendi ülkelerine dönmek mi konusunda kararsız kalmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma, Türkiye'de iki yıldan fazla süredir yaşayan 19 Malezyalı öğrenci ile yapılan bir nitel araştırmanın sonuçlarını içermektedir. Bu araştırma, hem birebir görüşmeler hem de odak grup tartışmalarını içeren teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İki farklı araştırma grubu için iki farklı görüşme formu hazırlanarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma, (i) Türkiye ve Malezya arasındaki kültürel farklılıkları incelemeyi ve (ii) Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin karşılaştıkları sosyo-kültürel uyum problemlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Sonuçlar, veri kodlama ve üçgenleme yöntemleri kullanılarak analiz

edilmiştir. Analizlerin sonunda, araştırmacı bu çalışmada kültürlerarası uyum teorisini, uyum ve kültür şoku teorilerinin desteğiyle kullanmıştır. Süreçten geçtikten sonra, araştırmacı uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkedeki sosyo-kültürel uyum süreçlerinde pek çok zorlukla karşılaştığını sonucuna varmıştır. Kültürlerarası uyum teorisinde belirtildiği gibi, uluslararası öğrenciler bir süre kültür şoku aşamasına düşer ve yerel kültürü öğrenip anlamaya çalışarak yavaşça uyum sürecine geçerler.

Bu çalışma, kültürlerarası uyum teorisi ve uyum ile kültür şoku teorilerinin desteğiyle hazırlanmış olsa da, yalnızca ev sahibi ülkeye geçiş aşamasına odaklanmış ve ana vatanla yeniden uyum sağlama aşamasına odaklanmamıştır. Bu bağlamda, Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler, diğer uluslararası öğrenciler gibi, yeni akademik sisteme uyum sağlama, akademik alanda dil engelleriyle başa çıkma ve karmaşık idari prosedürlerle başa çıkma gibi zorluklarla karşılaşmaktadır (kültür şoku aşamasıdır). Kültür şoku aşamasından iyileşme ve uyum aşamalarına geçişte, güçlü sosyal destek sistemlerinin varlığı ve yeni ortama uyum sağlama isteği, öğrencilerin yurt dışında geçirdikleri süre boyunca başa çıkmalarına ve gelişmelerine yardımcı olma konusunda önemli rol oynamaktadır. Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler için çoğu, diğer Türk vatandaşları ve farklı milliyetlerle entegrasyon sağlamayı ve Malezyalı kimliklerini koruyarak sosyal çevreleriyle iletişim kurmayı tercih etmektedir. Katılımcılar; Türkler, diğer uluslararası ve Malezyalı arkadaşlarıyla sosyal etkileşime girerek farklı topluluk ve kültürler hakkında bilgi edinmektedir. Ayrıca, engelleri aşabilmek ve hayatta kalabilmek için Türkiye'deki Malezyalı öğrenciler, kendi ülkelerindeki aile ve arkadaşlarından, elçilikten ve Türkiye'deki Malezyalı öğrenci topluluğundan destek aramaktadır. Bazı katılımcılar Türkiye'de yaşamaya uyum sağlamış olsalar da, bazıları, Türkiye'de iki yıldan fazla yaşamalarına rağmen hala uyum sağlamaya çalışmaktadır. Buradan, Türkiye'deki Malezyalı öğrencilerin, Türkiye'de yaşamaya uyum sağlayabilenlerin sosyo-kültürel uyum sürecinin uyum aşamasına ulaşmış olduklarını, hala uyum sağlamakta zorlananların ise hala iyileşme aşamasında olduklarını söyleyebiliriz. Sınırlı bir örneklem grubuna uygulanan bir nitel araştırmayı içeren bu tez çalışması, Türkiye'de eğitim gören Malezyalı uluslararası öğrencilere dair daha fazla sosyolojik ve kültürel araştırma yapılması ve bu konunun daha fazla gündeme gelmesi önerisinde bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Adams, W. (2010). *Conducting semi-structured interviews*. In Handbook of Practical Program Evaluation (Third Edition) (3rd ed., pp. 429–453). Jossey-Bass.

Administration of Islamic Law. (2013). (Malaysia). Percetakan Nasional Malaysia Berhad. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://muftiwp.gov.my/images/archive/akta_pekeliling/Act_505-Administration_of_Islamic_Law__Federal_Territories_Act_1993.pdf

Ahmed, Y. (2022). Film tourism and its impact on tourism destination image. *International Journal of Tourism and Social Research Year*, 8, 102–117.

Akan, Y., & Arslan, İ. (2008). *Göç Ekonomisi: Türkiye Üzerine Bir Uygulama* (1st ed.). Ekin Yayınevi.

Akyıldız, S. T., & Ahmed, K. H. (2021). An overview of qualitative research and focus group discussion. *International Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>

Alam, M. K. (2024). Does the relationship between the interviewer and interviewee matter in qualitative research? *ICRRD Quality Index Research Journal*, 5(1), 140–145. <https://doi.org/10.53272/icrrd.v5i1.5>

Ali, E. (2017). Impact of part time work on the academic performance of international students. *Journal of International Business, Economics and Entrepreneurship*, 2(June), 2550. <https://doi.org/10.24191/jibe.v2i1.14457>

Alkın, R. C. (2020). *Tarihsel kopuş ve süreklilik bağlamında Türkiye’de devlet ve sivil toplumun uluslararası öğrenci politikası*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Almukdad, M., & Karadag, E. (2024). Culture shock among international students in Turkey: An analysis of the effects of self-efficacy, life satisfaction and socio-cultural adaptation on culture shock. *BMC Psychology*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01641-9>

Amran, A. A. (2023). *Malezya'nın Eskiçağ Tarihi (Başlangıçtan Demir Çağı Sonuna Kadar)*. Selçuk Üniversitesi.

Amundson, R. (1996). Historical development of the concept of adaptation. In *Adaptation* (1996th ed., pp. 11–53). Academic Press. https://www.researchgate.net/publication/233820303_Historical_development_of_the_concept_of_adaptation

Australian Government, Department of Education. (2024). *International student mobility*. <https://www.education.gov.au/international-education-data-and-research/international-student-monthly-summary-and-data-tables#toc-international-student-data-for-the-year-to-date-ytd-december-2024->

Australian Government, Department of Education. (2024). *International students | Monthly summary*. <https://www.education.gov.au/international-education-data-and-research/international-student-monthly-summary-and-data-tables#:~:text=In the year-to-date,courses before February or March>

Aydın, S., & Özkan, Y. (2024). Göçün sosyo-kültürel ve ekonomik etkileri üzerine yazılan yüksek lisans tezlerinin analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 15(55), 1–16.

Azmi, I. A. G., & Hashim, R. C. (2020). Employer's expectation and preference of graduates in Malaysia. *Journal of Human Capital Development*, 13(2), 37–60.

Baklashova, T. A., & Kazakov, A. V. (2016). Challenges of international students' adjustment to a higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1821–1832. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.557a>

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13th ed.). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789756802403>

Baş, H. (2020). *Uluslararası öğrencilerin sosyal dışlanması: İstanbul örneği*. İstanbul Üniversitesi.

BERNAMA. (2022). *MARA hantar 1,300 pelajar cemerlang lanjut pelajaran ke luar negara*. <https://bernama.com/bm/news.php?id=2127931>

Berry, J. W. (1992). International migration. *Second International Conference on Migration and Health*, XXX(July), 347–382. <https://doi.org/10.1007/0-387-23106->

Britannica. (2024). *Higher education*. <https://www.britannica.com/topic/higher-education>

Britannica Inc. (2024). *Güneydoğu Asya Haritası*. <https://www.britannica.com/place/Southeast-Asia>

Can, M. A. (2019). *Uluslararası öğrencilerin uyum yıllarındaki deneyimleri, sorunları ve çözüm önerileri*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Cultural Orientation Resource Exchange. (2020). *U-curve of cultural adjustment*. <https://coresourceexchange.org/resources/u-curve-of-cultural-adjustment>

Çepni, S. (2021). Proje, tez ve araştırma makalelerinin kavramsal ve kuramsal çerçevesi nasıl yapılandırılmalı? *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 203–216.

Chang, H. (2008). Autoethnography as method. In *Autoethnography as Method* (pp. 43–57). Walnut Creek, CA: Left Coast Press. <https://doi.org/10.4324/9781315433370>

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95–107.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design (3rd ed., Issue 1)*. Sage Publication.

Çuhatur, S. (2022). *Çukurova Üniversitesin’de Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Toplumsal Problemlerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi.

Dailey-Strand, C., Collins, H., & Callaghan, D. (2021). “Those first few months were horrible”: Cross-cultural adaptation and the j-curve in the international student experience in the UK and Norway. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 13(4), 73–84. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1326576&site=ehost-live>

Dalbay, R. S. (2018). “Kimlik” ve “toplumsal kimlik” kavramı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl:*, 29(31), 161–176.

Davidson, M. (2009). *Culture Shock, Learning Shock and Re-entry Shock*.

www.nottingham.ac.uk/pesl/internationalisation

Deniz, F. (2022). *Ayrılma Bireyleşme ve Sosyal Uyum Arasındaki İlişkide Yetiştirilme Hatıralarının Rolü* [T.C. İstanbul Gedik Üniversitesi]. <http://www.ifpri.org/themes/gssp/gssp.htm%0Ahttp://files/171/Cardon - 2008 - Coaching d'équipe.pdf%0Ahttp://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/JKM/article/view/2203%0Ahttp://mpoc.org.my/malaysian-palm-oil-industry/%0Ahttps://doi.org/10.1080/23322039.2017>

Dursun, B. (2023). A Qualitative Research Technique: Interview. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 100–113. <https://doi.org/10.57135/jier.1245193>

Education Malaysia. (2024). *Statistics on international student applications for Malaysia's tertiary education*. https://educationmalaysia.gov.my/more/student-data/international-student-data?utm_source=chatgpt.com

Education Ministry: Revenue from international students expected to grow to RM15.6b. (2019). *Malay Mail*. <https://www.malaymail.com/news/malaysia/2019/09/12/education-ministry-revenue-from-international-students-expected-to-growto/1789792>

Eraldemir, Z. (2013). *Türkiye’de göç sorunu , göçlerin sosyo- ekonomik yansımaları: iskenderun-dört yol örneği*. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Evison, J., Bailey, L., Taylor, P., & Tubpun, T. (2019). Professional identities of lecturers in three international universities in Vietnam, Thailand and Malaysia: Multilingual professionals at work. *Compare*, 51(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1608814>

Feleke, H. Z. (2020). *Sub Saharan African students in Gaziantep: Economic and cultural challenges*. University of Gaziantep.

Ferrante, J. (2011). *Seeing sociology: An introduction*. In Cengage Learning (3rd ed.). CENGAGE Learning.

Ferrara, T. (2020). Understanding homesickness: A review of the literature. *Journal for Leadership and Instruction*, 19(1), 8–15.

Filippou, K., & Jokila, S. (2024). Academic, social, and financial changes in international students' lives due to the Covid-19 pandemic. *Nordic Journal of*

Migration Research, 14(2), 1–18. <https://doi.org/10.33134/njmr.560>

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In *A Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology* (1st ed., pp. 65–77). Oxford University Press.

Gebbru, M. S., & Yuksel-Kaptanoglu, I. (2020). Adaptation challenges for international students in Turkey. *Open Journal of Social Sciences*, 08(09), 262–278. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89021>

Gu, Q., Schweisfurth, M., & Day, C. (2010). Learning and growing in a “foreign” context: Intercultural experiences of international students. *Compare*, 40(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/03057920903115983>

Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: Odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergisi*, 4(2), 94–109.

Günay, E., Atılğan, D., & Serin, E. (2017). Dünya’da ve Türkiye’de göç yönetimi. 7(2), 37–60. Dergi Park Akademi

Güneş, İ. (2016). *Türkiye’ye Yükseköğrenim İçin Gelen Uluslararası Öğrencilerin İstanbul Algısı Cilt I*. İstanbul Üniversitesi.

Gwenaëlle Guillerme. (2021). International mobility report. In *T.I.M.E Association* (Issue April). <https://timeassociation.org/2021/04/27/t-i-m-e-association-international-student-mobility-report/>

HaberTürk. (2023). *Öğle namazı nasıl kılınır ve kaç rekat? Öğle namazı kılınışında hangi dualar ve sureler okunur?*. <https://www.haberturk.com/ogle-namazi-kilinishi-erkek-ve-kadin-ogle-namazi-nasil-kilinir-kac-rekat-hangi-dualar-ve-sureler-okunur-saat-kacta-kilinmali-3626827>

Haidhar Kamarzaman, M., Ariff Bin Mohd Rajoli, M., Asyran Safwan Kamaruzaman, M., Azwan Kamarudin, M., Zaimuddin Mohd Zakarim, M., & Nazri Rostam, M. (2024). Religious practices among Malaysia’s diverse society. *International Journal of Advanced Research*, 12(01), 680–686. <https://doi.org/10.21474/ijar01/18170>

Harun, A., Sulaiman, M., Saupi, N. binti, Yusoff, R. M., Ali, A. S. M., & Rashid, U. K. (2021). What matters to Malaysian students retention: University Image or

External Environment? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(2), 743–754. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i2.1080>

Herawati, I., & Istinganah, E. L. (2021). Students' perception of English as global language. *Journal of Applied Linguistics Indonesia (Aplinesia)*, 6(1), 18–25. <https://doi.org/10.30595/aplinesia.v6i1.13595>

Hudson, S., & Ritchie, J. R. B. (2006). Promoting destinations via film tourism: An empirical identification of supporting marketing initiatives. *Journal of Travel Research*, 44(4), 387–396. <https://doi.org/10.1177/0047287506286720>

Hürriyet. (2023). *Öğle namazı kaç rekat ve nasıl kılınır? Erkek & kadın diyanet öğlen namazı kılınışı ve niyeti (Detaylı anlatım)*. <https://www.hurriyet.com.tr/ramazan-ozel/namaz-rehberi/ogle-namazi-kac-rekat-ve-nasil-kilindir-erkek-kadin-diyanet-oglen-namazi-kilinishi-ve-niyeti-detayli-anlatim-41998978#:~:text=Hanefilerde öğle namazı on rekattır,dört mezhep aynı itikada sahiptir.>

ICEF. (2024). *Southeast Asian students increasingly considering “studying abroad” closer to home*. <https://monitor.icef.com/2024/02/southeast-asian-students-increasingly-considering-studying-abroad-closer-to-home/>

Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gill, S. K., & Awal, N. A. M. (2012). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 443–450. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.299>

Idris, R., & Bacotang, J. (2023). Exploring STEM education trends in Malaysia: Building a talent pool for industrial revolution 4.0 and society 5.0. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i2/16825>

Imran Khan, M., Alharthi, M., Haque, A., & Illiyan, A. (2023). Statistical analysis of push and pull factors of migration: A case study of India. *Journal of King Saud University - Science*, 35(8), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jksus.2023.102859>

Iruoma, K. (2023). How inflation affects international students, stores. *Bizjournalism*. <https://businessjournalism.org/2023/10/international-students/>

Istad, F., Varpahovskis, E., Miezan, E., & Ayhan, K. J. (2021). Global Korea scholarship students: Intention to stay in the host country to work or study after

graduation. *Politics and Policy*, 49(6), 1323–1342. <https://doi.org/10.1111/polp.12436>

Kalebaşı, A. (2021). *Uluslararası öğrencilerin okula uyumunu güçlendirmeye yönelik deneysel bir çalışma: Üsküdar örneği*. Yalova Üniversitesi.

Kalyoncuoğlu, Y. (2017). YÖK TURQUAS projesi'ni tanıttı. *Anadolu Ajansı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-turquas-projesini-tanitti-/742864#:~:text=30.yılını kutlayan Erasmus%2B%2C Avrupa,gençlik programı olma özelliği taşıyor>.

Karagöz, İ., & Altuntaş, H. (2011). *Namaz ilmihali* (4th ed.). Diyanet İşleri Başkanlığı.

Karaköse, S. (2019). *Uluslararası öğrencilerin öğrencilik deneyimleri*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Kavak, Y., & Başkan, G. A. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 20(20), 92–103.

Kaya, B., & Inan, A. C. (2019). General view of Malay university students towards the image of Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 691–699. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070307>

Kaya, I. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. In *Coğrafya Araştırma Yöntemleri* (pp. 267–301). Coğrafyacılar Derneği.

Kayadibi, S. (2016). Dini ve kültürel çoğulculukta varoluş mücadelesine bir bakış: Malezya tecrübesi / An overview towards the existence struggle in religious and cultural pluralism: Malaysia experience. *Journal of History Culture and Art Research*, 5(3), 93–128. <https://doi.org/10.7596/taksad.v5i3.525>

Kisaka, M. O. (2018). *Afrika'dan Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek için gelen öğrencilerin uyum süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar: Ankara örneği*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci. *Journal of Research in Education and Teaching*, 10(4), 92–103. <http://www.jret.org>

Koenings, F., Haussen, T., Toepfer, S., & Uebelmesser, S. (2021). Coming to stay or to go? Stay intention and involved uncertainty of international students. *Journal*

of Regional Science, 61(2), 329–351. <https://doi.org/10.1111/jors.12511>

Koyuncu, A. A. (2019). Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası. In O. Akgül (Ed.), *Uluslararası Öğrencilik Entegrasyon, İstihdam ve Politika* (2nd ed., pp. 9–22). Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2010). Focus group interviewing. In *Handbook of Practical Program Evaluation* (3rd ed., pp. 378–403). Jossey-Bass.

Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success , failure , and the future*. Migration Policy Institute.

Larsen, M. A. (2016). Internationalization of higher education. In *Palgrave Macmillan*. Springer Nature. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>

Liang, X., Li, S., & Chen, X. (2023). Progress and trends in empirical research on cross cultural adaptation of international students. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 6(22), 27–34. <https://doi.org/10.25236/AJHSS.2023.062205>

Lim, M. A., Anabo, I. F., Quynh, A. N., Elepano, M. A., & Kuntamarat, G. (2022). *The state of higher education in Southeast Asia*.

Liu, W. (2021). The complexity of international student identity. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 5(2), 42–58.

Lockard, C. A., & Ahmad, Z. Bin. (2025). *The impact of British rule*. Britannica. <https://www.britannica.com/topic/history-of-Malaysia/The-impact-of-British-rule>

Lohsiwanont, K. (2001). *Cultural adaptation of international students: Describing the learning experience of the two groups of thai students at a U.S University*. Oklahoma State University.

Lu, M., & Huiyao, W. (2024). *China still leading source of foreign students*. China Daily. <https://www.chinadaily.com.cn/a/202403/16/WS65f4e78ba31082fc043bcf71.html>

Luchyk, S., Luchyk, V., & Luchyk, M. (2020). Educational migration in terms of global and national challenges. *MEST Journal*, 8(1), 75–83. <https://doi.org/10.12709/mest.08.08.01.09>

Mamat, R., & Rambely, N. A. S. (2016). Studying abroad: Malay students attitude towards the UK education system and personal adjustments. *Proceedings of The ICECRS*, 1(1), 479–492. <https://doi.org/10.21070/piccrs.v1i1.517>

Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). “Push-pull” factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82–90. <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>

Mekonen, Y. K., & Adarkwah, M. A. (2023). Exploring Homesickness Among International Students in China During Border Closure. *International Journal of Intercultural Relations*, 94(March), 101800. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101800>

Metin, F. (2023). Do They Stay or Go? The Situation of International Graduates in Türkiye. *Bogazici Journal*, 37(2), 171–196. <https://doi.org/10.21773/BOUN.37.2.6>

Mian, L. (2023). The Role of Education in Promoting Social Mobility. *Social and Crimonol*, 11(2), 1–2. <https://doi.org/10.35248/2375-4435.23.11.281>

Ministry of Higher Education. (2023). *Malaysian students abroad*. In Internationalisation of Higher Education Division. <https://mohe.gov.my/en/download/statistics/2023-3>

Mohamud, G., & Bhat, D. R. M. (2023). Understanding Homesickness: Its Relationship with psychopathology and psychological wellbeing among international students. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6(2), 445–449. <https://doi.org/10.53555/jrtd.v6i2s.2769>

Mohd Zain, N., Aspah, V., Abdullah, N., & Ebrahimi, M. (2017). Challenges and evolution of higher education in Malaysia. *UMRAN - International Journal of Islamic and Civilizational Studies*, 4(1–1), 78–87. <https://doi.org/10.11113/umran2017.4n1-1.207>

Mohite, S. H., Sumathi, N., Kadam, P. B., & Devendra, M. (2023). Impact of soft skills on personality development- A study. *European Chemical Bulletin*, 12(6), 2978–2985. <https://doi.org/10.31838/ecb/2023.12.si6.259>

Musaoğlu, B. N. (2016). *Yerel ve uzun dönemli uluslararası öğrencilerin uyum süreci ve uluslararasılaşma üzerine deneyimleri*. Bahçeşehir Üniversitesi.

Nachatar Singh, J. K., Schapper, J., & Jack, G. (2014). The importance of place for international students’ choice of university: A case study at a Malaysian university. *Journal of Studies in International Education*, 18(5), 463–474. <https://doi.org/10.1177/1028315314523990>

Ng, S. W. (2012). Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia-Pacific region. *Compare*, 42(3), 439–459. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.652815>

Nkoko, M. M. (2016). Yurtdışında eğitimin zorlukları: Türkiye, Akdeniz Üniveraitesi uluslararası öğrenciler örneği. In *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Akdeniz Üniveritesi.

Nordin, N., Saikim, F., Khalid, J., Akademika, A. A.-, & 2020, U. (2020). Study abroad benefits and graduates employability: Asian international mobility for students programme (AIMS): Malaysia. *Akademika*, 90(2), 51–62. <http://journalarticle.ukm.my/17068/1/40242-132530-1-PB.pdf>

Oberg, K. (2006). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 29, 142–146.

OECD. (2020). *International student mobility (indicator)*. <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm>

OECD. (2023). *Education at a Glance 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

OECD. (2025). *What are the key trends in international student mobility?* (Issue March).

Omar, A. A. (2020). *Turkey's internationalization of higher education: expectation, experience, and evaluation of international students*. Anadolu University.

Özmen, T. F. (2022). Malezya hakkında. In *Asya-Pasifik Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi APAM Yayınları* (pp. 343–353). Asya-Pasifik Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi APAM Yayınları.

Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler* (1st ed.). SETA Yayınları.

Öztürk, S. (2014). *Büyük öğrenci projesinden Türkiye Bursları projesine geçiş süreci ve Türkiye'nin öğrenci politikasındaki değişim*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Özyakışır, D. (2013). *Göç kuram ve bölgesel bir uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Padlee, S. F., & Yaacop, A. Y. (2013). Service quality of Malaysian higher

educational institutions: A conceptual framework. *International Journal of Business, Economics and Law*, 2(1), 60–69. <http://ijbel.com/wp-content/uploads/2014/06/Service-Quality-Of-Malaysian-Higher-Educational-Institutions---A-Conceptual-Framework-Siti-Falindah-Padlee-Azizul-Yadi-Yaakop.pdf>

Pandey, P., & Pandey, M. M. (2015). Research methodology: Tools and techniques. In *Contributions to Management Science*. Bridge Center. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27054-3_3

Polat, C. (2012). *Türkiye’de uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının yönetsel ve örgütsel analizi*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Pyvis, D., & Chapman, A. (2007). Why university students choose an international education: A case study in Malaysia. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 235–246. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.008>

Rabiah, S. (2012). Language as a tool for communication and cultural reality discloser. *International Conference on Media, Communication and Culture “Rethinking Multiculturalism: Media in Multicultural Society,”* 1–11.

Rahman Embong, A. (2002). Malaysia as a multicultural society. *Macalester International*, 12(10), 37–58. https://digitalcommons.macalester.edu/macintl/vol12/iss1/10/?utm_source=digitalcommons.macalester.edu%2Fmacintl%2Fvol12%2Fiss1%2F10&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Rathakrishnan, B., Singh, S. S. B., Kamaluddin, M. R., Ghazali, M. F., Yahaya, A., Mohamed, N. H., & Krishnan, A. R. (2021). Homesickness and socio-cultural adaptation towards perceived stress among international students of a public university in Sabah: An Exploration Study for Social Sustainability. *Sustainability (Switzerland)*, 13(9), 1–13. <https://doi.org/10.3390/su13094924>

Razgulin, J., Argustaitė-Zailskienė, G., & Šmigelskas, K. (2023). The role of social support and sociocultural adjustment for international students’ mental health. *Scientific Reports*, 13(1), 1–9. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27123-9>

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropology Association*, 38(1), 149–152.

Rensch, S. (2024). *Malaysia: Major spike in chinese students in HE and K-12*. The PIE. <https://thepienews.com/malaysia-major-spike-in-chinese-students-in-he-and-k-12/>

Rogers, P. J., & Goodrick, D. (2010). Qualitative data analysis. In *Handbook of Practical Program Evaluation* (3rd ed., pp. 429–451). Jossey-Bass.

Rohmah, Z. (2005). English as a global language. *Bahasa Dan Seni*, 32(1), 106–117. <https://doi.org/10.4324/9781315716893-3>

Rohman, N. A., Ashari, S. N. A., & Johari, F. F. (2024). Study abroad and cultural adaptation among international students in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(11), 1390–1407. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v14-i11/22812>

Ross, J. (2023). *Inflation and housing costs vs. international education*. Inside Higher Education. <https://www.insidehighered.com/news/global/study-abroad/2023/04/20/inflation-and-housing-costs-vs-international-education#:~:text=Global inflation threatens to derail,global survey of 21%2C000 students.>

Şahin, B. B., & Kulakoğlu, B. (2023). İtme ve çekme teorisinden hareketle üniversite öğrencilerin yurt dışında eğitim alma ile ilgili görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1752–1771. <https://doi.org/10.24315/tred.1250600>

Sahipkiran Stratejik Araştırma Merkezi. (2018). *Türk kültür coğrafyasında birliğin sağlanmasında eğitimin rolü: “Büyük Öğrenci Projesi” Tecrübesi*. <https://www.sahipkiran.org.tr/buyuk-ogrenci-projesi/>

Salam, M. A., & Kiron, M. A. (2023). Causes of internal migration and its impact on poverty: A case study from Kurigram district in Bangladesh. *Research Square*, 2(2), 31–46. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3195962/v1>

Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>

Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu*

Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 3(1), 18–34.
https://www.researchgate.net/publication/283516248_Temel_Egitimin_Temel_Sorunlari

Schwartz, M., & Omori, K. (2024). Communities of practice and acculturation: How international students in American colleges use social media to manage homesickness. *Journal of International and Comparative Education*, 13(1), 57–72.
<https://doi.org/10.14425/jice.2024.13.1.0612>

Selika Ajans (Ed.). (2021). *Sivil toplum kuruluşları için bir rehber: Türkiye’de uluslararası öğrenciler* (1st ed.). Türkiye Gençlik STK’ları Platformu (TGSP).

Sevdi, A. (2023). Gelişen ve değişen dünyada yabancı dilin önemi. *Journal of Young Intellectuals*, 4(1), 204–218.

Sezer, Ş., Karabacak, N., & Narseyitov, M. (2021). A multidimensional analysis of homesickness based on the perceptions of international students in Turkey: A mixed method study. *International Journal of Intercultural Relations*, 83(June), 187–199.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.001>

Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 419–438. <https://doi.org/10.20304/husbd.14985>

Sivalingam, A. D. (2020). History of Malaysian education system: Year 1824 to 2025. *SSRN Electronic Journal*, 1–11. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3721768>

Tagg, B. (2014). “All abroad”: Malaysians’ reasons for seeking an overseas-based doctorate. *International Education Journal*, 13(1), 46–59.

Tamtekin Aydın, O. (2021). Why do international students choose Turkish universities and what are the challenges they encounter? *Issues in Educational Research*, 31(1), 274–290.

Tatarko, A., Berry, J. W., & Choi, K. (2020). Social capital, acculturation attitudes, and sociocultural adaptation of migrants from central Asian Republics and South Korea in Russia. *Asian Journal of Social Psychology*, 23(3), 302–312.
<https://doi.org/10.1111/ajsp.12401>

Taylan, Ş. (2019). *Sakarya Üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları*. Sakarya Üniversitesi.

Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Journal of Turkey Federation of the Blind Perrson*, 20(1), 153–182. [http://repo.iain-tulungagung.ac.id/5510/5/BAB 2.pdf](http://repo.iain-tulungagung.ac.id/5510/5/BAB%202.pdf)

Telsaç, C., & Telsaç, Ö. Y. (2022). Causes of migration and its effects. *2nd INTERNATIONAL SYMPOSIUM “GLOBAL MIGRATION PHENOMENON” With Its Security, Economic, Social, Political and Cultural Dimensions, March*, 427–433.

Terziev, V. (2019). Conceptual framework for social adaptation. *International Conference on Education and Social Sciences, February*, 494–503. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3162839>

Thirusanku, J., & Yunus, M. M. (2014). Status of English in Malaysia. *Asian Social Science*, 10(14), 254–260. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n14p254>

Times Higher Education. (2024). *The Universities with The Highest Percentage of International Students 2024*. (2024). <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/universities-highest-percentage-international-students>

Times Higher Education. (2024). *World university ranking 2024*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>

Titrek, O., Erkiliç, A., Süre, E., Güvenç, M., & Temür Pek, N. (2016). The socio-cultural, financial and education problems of international postgraduate students in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 160–166. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041320>

Topal, F., & Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309–344. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.624380>

Topcu, S. (2023). *Experiences and interactions of domestic and international students in a foundation university*. Ankara University.

Töre, N. (2016). *Uluslararası göç hukuku* (1st ed.). Turhan Kitapevi.

Tozan, S. (2019). *Kültürlerarası iletişimin geliştirilmesinde uluslararası öğrencilerin etkisi: YTB Sakarya Üniversitesi öğrencileri örneği*. Sakarya

Üniversitesi.

TÜİK. (2022). *Tüketici Fiyat Endeksi, Aralık 2022*. Türkiye İstatik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Aralik-2022-49651>

Türkan, A. (2023). Religion and religious life in Turkey. *Edinost in Dialog Unity and Dialogue*, 78(1), 95–114. <https://doi.org/10.34291/Edinost/78/01/Turkan>

Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Merkezi. (2025). *Türkiye enflasyonda dünyanın en kötü 10 ülkesi arasında*.

UC Berkeley. (2024). *Cultural Adjustment*. <https://internationaloffice.berkeley.edu/living/cultural>

UNESCO. (2024). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. UNESCO institute for statistics. <https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

UNESCO, Institute for Statistics. (2024). *Internationally Mobile Students*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/internationally-mobile-students>

UNESCO, Institute for Statistics. (2024). *Number and rates of international mobile students (inbound and outbound)*. <https://data.uis.unesco.org/>

Unisearch. (2022). *Why Malaysian students look to study abroad*. <https://myunisearch.com/blog/why-malaysian-students-look-to-study-abroad>

Waters, J., & Brooks, R. (2021). Student migrants and contemporary educational mobilities. In *Student Migrants and Contemporary Educational Mobilities*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-78295-5>

Woolston, H. . (1917). Social adaptation : A study in the development of the doctrine of adaptation as a theory of social progress. *The American Journal of Theology*, 21(2), 311–313.

Yardım, M., Kahraman, Ü. M., & Alkın, R. C. (2018). *Uluslararası öğrencilerin üniversite ve kent hayatına uyumları* (Issue 112). Necmettin Erbakan Üniversitesi Kültür Yayınları.

Yaşar, E., Özden, M., & Toprak, S. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tömerler ve akademik başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 426–439. <https://www.academia.edu/download/71468508/42cbe9052ae6ff7d5f4522033117266744e8.pdf>

Yerken, A., Urbán, R., & Luu, L. A. N. (2022). Sociocultural Adaptation Among University Students in Hungary: The Case of International Students From Post-Soviet Countries. *Journal of International Students*, 12(4), 867–888. <https://doi.org/10.32674/JIS.V12I4.4076>

Yılmaz, K., & Temizkan, V. (2022). The effects of educational service quality and socio-cultural adaptation difficulties on international students ' higher education satisfaction. *SAGE*, 7, 1–18. <https://doi.org/10.1177/21582440221078316>

Yusof, N. N., Tee, L.-T., & Kew, S.-R. (2017). Challenges experienced by Malaysian students abroad. *Jurnal Personalia Pelajar*, 20(2), 1–9.

Yuzbasioglu, N. (2018). *Over 100,000 international students study in Turkey*. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/en/education/over-100-000-international-students-study-in-turkey/1148030#>

YTB. (2019). *2019 Annual Report*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

YTB. (2020). *2020 Annual Report*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

YÖK. (2024). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

YÖK. (2025). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Zakaria, Z., & Hua, A. K. (2024). Exploring the cultural tourism of Malaysia: A comprehensive review. *Sustainable Environmental Insight*, 1(2), 96–107.

Zheng, S., & Ishii, K. (2023). Cross-cultural adaptation of Chinese international students: Effects of distant and close support-seeking. *Frontiers in Psychology*, 14(March), 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133487>

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

Zulkarnain, Z., Daulay, D. A., Yusuf, E. A., & Yasmin, M. (2019). Homesickness, locus of control and social support among first-year boarding-school

students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 134–145.
<https://doi.org/10.11621/pir.2019.0210>





EKLER

Ek 1:

Tablo 6: Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyo-kültürel uyum sorunları üzerine son beş yılda (2018-2023) yapılan araştırmalar (Bkz. Sayfa 55)

Başlık/ Yazar (Araştırmacı)	Başlık/ Yazar (Araştırmacı)	Sosyo-kültürel Uyuma İlişkin Sorunlar
2018	Afrika'dan Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Görmek İçin Gelen Öğrencilerin Uyum Süreçleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar: Ankara Örneği / Michael Otieno Kisaka	- Kültür Şoku Ve Kültürel Öğrenme - Dini Farklılıklar - Arkadaşlık - Sosyal İlişkiler - Öğrenci-Öğretmen İlişkisi - Konaklama Sorunu - Dil Yeterliliği - Öğrenme - Tekniklerinde Farklılıklar - Ülkelerine Dönme Arzusu
2019	Uluslararası Öğrencilerin Uyum Yıllarındaki Deneyimleri, Sorunları Ve Çözüm Önerileri / Müge Akgedik Can	- Eğitim, Kültürel - Barınma - Sağlık - Sosyalleşme - Finansal

	Sakarya Üniversitesindeki Uluslararası Öğrencilerin Sorunları / Şerife Taylan	- Dil - Eğitim Ve Akademik, - Kültürel - Ayrımcılık - Ekonomik
2020	Adaptation Challenges for International Students in Turkey / Mihretab Solomon Gebru, Ilknur Yuksel-Kaptanoglu	- Norm Ve Değer Farkları - Sigara İçme Kültürü - Yiyecek Ve Mutfak Farklılıkları - Yurt Kültürü - Giyim - Sözsüz İpuçları - Dil Engeli: Yanlış İletişim Ve Yanlış Anlamalar - Akademik Zorluklar: Dil Engeli
	Sub Saharan African Students in Gaziantep: Economic and Cultural Challenges / Halid Zewdu Feleke	- Dil - Kültürel Adaptasyon - Finansal Yetersizlik - Stereotipler Ve Olumsuz Tutumlar
	Uluslararası Öğrencilerin Akademik Ve Sosyal Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme / Fikret Topal ve Soner Tauscher	- Eğitim, - Sosyal (Sosyal Kabul Sorunu) - Barınma/ Konut (Konaklama Bulma Sorunu) - Yalnızlık

	Turkey's Internationalization of Higher Education: Expectation, Experience, and Evaluation of International Students / Asraph Adam Omar	- Dil - Akademik
2021	Why Do International Students Choose Turkish Universities and What are The Challenges They Encounter? / Oya Tamtekin Aydın	- Dil - Kişisel Faktörler - Büyük Bir Şehirde Yaşamak - İkamet İzni Ve Sağlık Sigortası Süreci - Akademik - Üniversite Yönetimi
2022	Çukurova Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Toplumsal Problemlerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi / Şihmus Çuhatur	- İletişim/Dil Sorunları - Barınma - Gıdaya Erişim/Beslenme - Ayrımcılık - Sağlık Hizmetlerine Erişim - Eğitim Hizmetlerine Erişim - Sosyal/Kültürel Problemler
2023	Experiences and Interactions of Domestic and International Students in a Foundation University / Sezin Topcu	- Dil Engeli - Kültürlerarası - Uyum (Yalnızlık) - Dışlanma

	İtme ve Çekme Teorisinden Hareketle Üniversite Öğrencilerinin Yurt Dışında Eğitim Alma İle İlgili Görüşleri / Betül Bulut Şahin, Büşra Kulakoğlu	- Akademik (Eğitim Sistemi Ve Dil) - Ekonomik (Döviz Kuru Farkları Ve Birikim Eksikliği) - Politik (İkamet İzni) - Sosyo-Kültürel (İrkçılık, Ayrımcılık, Önyargı Vb.)
--	--	--

Ek 2:

Mülakat Soruları

A. Katılımcı Profil Bilgilerine İlişkin Sorular

- Yaş:
- Cinsiyet:
- Medeni durum:
- Eğitim seviyesi:
- Bölüm:
- Eğitim sınıfı/dönem:
- Türkiye’de toplam yaşadığı yıl:
- Ana dil:
- Eğitim dili: Türkçe/İngilizce/Arapça
- Burslu yada kendi kendine finanse eden:
- Burs adı (ilgili ise):
- Konaklama:
 - Devlet yurdu
 - Özel yurdu
 - Kiralık ev
 - Diğer:
- Ortalama toplam aylık giderler (kira, faturalar, ulaşım, gıdalar):

B. Bire Bir Mülakat Soruları

1. Türkiye'yi hakkında temel bilgilere nereden ulaştınız? Gelmeden önce ve geldikten sonra Türkiye’ye dair algılarınızda ne tür benzerlikler ve farklılıklar oluştu?
2. Türkiye’ye gelmeden önceki eğitim seviyeniz neydi? Eğitiminize neden Türkiye’de devam etmeyi seçtiniz?
3. Türkiye'nin eğitim sistemi ve Malezya eğitim sistemi (veya daha önceki okuduğunuz ülkenin eğitim sistemi) arasındaki temel farklılıklar nedir?
4. Sizce Türkiye’deki ve Malezya’daki din ve inanç algı ve pratikleri ne ölçüde uyuşmakta, ne ölçüde ayrışmaktadır? Açıklayınız.

5. Türk yemekleri ve beslenme biçimi Malezya'daki yemeklerden ve beslenme biçimlerinden hangi açıdan farklılık göstermektedir? (Kahvaltı, akşam yemeği, öğle yemeği, çay saati, yemek kültürü vb.).
6. Türkiye'ye gelmeden önce kaç dil biliyordunuz? Türkçe'nin bildiğiniz dil(ler)den hangi yönleriyle farklı olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
7. Malezya ve Türkiye arasında vurgulamak istediğiniz diğer kültürel farklılıkları eklemek ister misiniz? (Jestler ve beden dili, tatiller ve bayramlar, giyim, ulaşım ve teknoloji, vb.)
8. Sosyalleşmek adına daha çok Malezyalı mı, Türk mü yoksa diğer milletlerden arkadaşlarınızla mı vakit geçiyorsunuz? Açıklar mısınız?
9. Uluslararası bir öğrenci olarak hocalarınızdan ve sınıftaki arkadaşlarınızdan nasıl tepki(ler) aldınız ve hangi yönde davranışlara maruz kaldınız?
10. Dersleriniz ve okuldaki diğer akademik süreçlerinizi zaman ne enerji açısından nasıl yönetiyorsunuz?
11. Dil engeli günlük ve akademik yaşamınızı nasıl etkiliyor? Türkçe seviyenizin hem günlük hem de akademik yaşam için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
12. Türkiye'de dininizi ve inançlarınızı yaşamakta zorluk çekiyor musunuz? Açıklayın.
13. Türkiye'de konaklama konusunda karşılaştığınız zorluklar nelerdir? (Ev arkadaşı, oda arkadaşı, ev kirası, ev sahibi, komşu vb.)
14. Finans sorunlar yaşıyor musunuz? Öyleyse bu soruların üstesinden gelmek için hangi yolları izliyorsunuz?
15. Bahsettiğiniz bu konuların dışında vurgulamak istediğiniz kültürel uyum sorunları kapsamına girecek herhangi bir husus var mı? (Ayrımcılık, ırkçılık, ev hasreti, depresyon, kaygı, oturma izni vb.) Cevabınız evet ise açıklayınız.
16. Sorunlarla karşılaştığınızda herhangi birinden (arkadaşlarınız, aileniz, öğrenci derneği, öğretmenler vb.) yardım alıyor musunuz? Açıklayın.
17. Kültürel uyum süreci açısından diğer Malezyalı öğrencilere bu sorunun aşılmasına yönelik önerileriniz veya fikirleriniz nelerdir?
18. Mezun olduktan sonra (eğitim yada çalışma amacıyla) Türkiye'de kalmayı veya ülkenize dönmeyi planlıyor musunuz? Açıklayın.

19. Görüşmele ilgili herhangi bir yorum veya soru eklemek ister misiniz?

C. Odak Grup Mülakat Soruları

1. Türkiye hakkındaki temel bilgilere nereden ulaştınız? Gelmeden önce ve geldikten sonra Türkiye'ye dair algılarınızda ne tür benzerlikler ve farklılıklar oluştu?
2. Türkiye ile Malezya arasındaki ilk başta aklınıza gelen kültürel farklılıkları açıklayabilir misiniz?
3. Sosyalleşmek adına daha çok Malezyalı mı, Türk mü yoksa diğer milletlerden arkadaşlarınızla mı vakit geçiyorsunuz? Açıklar mısınız?
4. Türkiye'de yaşarken karşılaştığınız kültürel uyum sorunları (dil barınma, inanç, eğitim, sosyal yaşam vb.) nelerdir?
5. Bahsettiğiniz bu konuların dışında vurgulamak istediğiniz kültürel uyum sorunları var mı? (Ayrımcılık, ırkçılık, ev hasreti, depresyon, kaygı, oturma izni vb.) Cevabınız evet ise açıklayınız.
6. Kültürel uyum süreci açısından diğer Malezyalı öğrencilere bu sorunun aşılmasına yönelik önerilerinizi veya fikirleriniz nelerdir?
7. Mezun olduktan sonra (eğitim yada çalışma amacıyla) Türkiye'de kalmayı veya ülkenize dönmeyi planlıyor musunuz? Açıklayın.
8. Görüşmele ilgili herhangi bir yorum veya soru eklemek ister misiniz?