

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ'NDEKİ ENDONEZYALI ÖĞRENCİLERİN  
KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM DENEYİMLERİ ÜZERİNE  
BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Arya Liberty PRASASTİ**

**Enstitü Anabilim Dalı : Halkla İlişkiler ve Reklamcılık**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖNDEN**

**OCAK – 2021**

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ'NDEKİ ENDONEZYALI ÖĞRENCİLERİN**  
**KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM DENEYİMLERİ ÜZERİNE**  
**BİR ARAŞTIRMA**


**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Arya Liberty PRASASTİ**

**Enstitü Anabilim Dalı : Halkla İlişkiler ve Reklamcılık**

**“Bu tez sınavı 11/01/2021 tarihinde online olarak yapılmış olup aşağıda isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”**

<b>JÜRİ ÜYESİ</b>	<b>KANAATI</b>
Prof. Dr. Emel BAŞTÜRK	Başarılı
Doç. Dr. Ayda İNANÇ	Başarılı
Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖNDEN	Başarılı

 SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLIK BEYAN FORMU	Sayfa : 1/1
<b>Öğrencinin</b>		
Adı Soyadı :	Arya Liberty PRASASTI	
Öğrenci Numarası :	Y166064014	
Enstitü Anabilim Dalı :	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	
Enstitü Bilim Dalı :		
Programı :	<input checked="" type="checkbox"/> YÜKSEK LİSANS <input type="checkbox"/> DOKTORA	
Tezin Başlığı :	Sakarya Üniversitesi'ndeki Endonezyalı Öğrencilerin Kültürlerarası İletişim Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma	
Benzerlik Oranı :	%3	
<b>SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,</b>		
<input checked="" type="checkbox"/> Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.		
11/01/2021 İmza		
<input checked="" type="checkbox"/> Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafıma yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere sbtezier@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.		
Bilgilerinize arz ederim.		
11/01/2021 İmza		
Uygundur		
Danışman Unvanı / Adı-Soyadı: Dr.Öğr.Üyesi Meltem GÖNDEN		
Tarih: 11/01/2021		
İmza:		
<input type="checkbox"/> KABUL EDİLMİŞTİR	Enstitü Birim Sorumlusu Onayı	
<input type="checkbox"/> REDDEDİLMİŞTİR		
EYK Tarih ve No:		

## ÖNSÖZ

Türkiye’de okuyan Endonezyalı bir öğrenci olarak kendi hikâyemden yola çıktığım ve ülkemden arkadaşlarımın deneyimini incelediğim bu tez çalışmasının, kültürlerarası iletişim alanında çalışanlar, uluslararası öğrenciler, yurtdışında eğitim seçeneklerini araştıranlar için faydalı olacağını düşünüyorum. İnsanlar farklı bir kültüre önyargıyla bakabiliyor ya da bir ülkedeki bir veya birkaç kişiyle etkileşimlerinden çıkardıkları sonuca dayanarak bir kültürü yargılama eğiliminde olabiliyor. Kültürlerarası deneyim yaşayan biri olarak kültürlerarası iletişim üzerine çalışırken, bu deneyimin evrensel bir iletişim kültürü için kişiye yeni perspektifler kazandırabileceğini gördüm. Kültürlerarası iletişimin önemiyle birlikte, karmaşık boyutlarını ve diyalektik bakışı keşfettim. Kültürlerarası iletişim deneyimi üzerine yazdıklarımın ve arkadaşlarımın hikâyesinin katkısını umuyorum.

Tez çalışmam sırasında yardımlarını esirgemeyen ve bende büyük emeği bulunan değerli hocam ve danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Meltem GÖNDEN’e fazlasıyla teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın gerçekleşmesine katkı sunan odak grup katılımcısı arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Arya Liberty PRASASTİ

05.01.2021

# İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>iii</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR İNCELEMESİ</b> .....	<b>15</b>
1.1. Kültürlerarası İletişim .....	15
1.1.1. Temel Kavramlar ve Kapsam .....	15
1.1.2. Temel Kuramlar ve Araştırma Yaklaşımları .....	22
1.2. Endonezya'nın Sosyokültürel Yapısı ve Özellikleri .....	34
1.3. Endonezya'da Yükseköğretimde Uluslararasılaşma .....	36
1.3.1. Giden Öğrenci Hareketliliği .....	36
1.3.2. Endonezyalı Uluslararası Öğrencilerin Kültürlerarası Deneyimlerini Konu Alan Çalışmalar .....	39
<b>BÖLÜM 2: YÖNTEM</b> .....	<b>46</b>
2.1. Araştırma Modeli .....	46
2.2. Araştırma Örnekleme .....	48
2.3. Veri Toplama Tekniği: Odak Grup Görüşmesi ve Uygulama Süreci .....	51
2.4. Veri Analiz Süreci .....	54
2.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği .....	54
<b>BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>57</b>
3.1. Türkiye'ye Gelme Kararı .....	57
3.2. İlk Deneyimler .....	62
3.3. Sosyokültürel Benzerlikler ve Farklılıklar: Karşılaştırmalar .....	70
3.4. Akademik Deneyim .....	74
3.5. Din Deneyimi .....	82

3.6. Steoreotipler'den Önyargı ve Etnomerkezciliğe .....	89
3.7. Arkadaşlık İlişkileri ve İletişim .....	94
3.8. Sosyal-Kültürel Faaliyetler ve Geziler .....	98
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>103</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>112</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>119</b>

## KISALTMALAR

<b>AUM</b>	: Anxiety-Uncertainty Management
<b>ICEF</b>	: International Consultant Education Found
<b>KYK</b>	: Kredi ve Yurtlar Kurumu
<b>OECD</b>	: Organisation for Economic Co-operation and Development
<b>SAÜ</b>	: Sakarya Üniversitesi
<b>STK</b>	: Sivil Toplum Kuruluşu
<b>TB</b>	: Türkiye Bursları
<b>TÖMER</b>	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
<b>UIS</b>	: UNESCO Institute for Statistics
<b>UNESCO</b>	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>WENR</b>	: World Education News and Reviews
<b>YBYS</b>	: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurulu
<b>YÖS</b>	: Yabancı Öğrenci Sınavı
<b>YTB</b>	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı

## ŞEKİL LİSTESİ

<b>Şekil.1</b> : Endonezyalı Öğrencilerin Uluslararası Yükseköğretimde Tercih Ettiği İlk 15 Ülke (UIS, 2017) .....	37
<b>Şekil.2</b> : Türkiye’de Endonezyalı Öğrenci Nüfusunun En Yoğun Olduğu İller (YBYS, 2018) .....	39
<b>Şekil.3</b> : Uyruklarına Göre Sakarya Üniversitesi’ndeki Uluslararası Öğrenci Sayıları .....	39
<b>Şekil.4</b> : Katılımcı Endonezyalı Öğrencilerin Demografik Bilgileri .....	49
<b>Şekil.5</b> : Katılımcıların Türk Arkadaşlarıyla İlgili Sıfat ve Betimlemelerini Yansıtan Kelime Bulutu (Cloudwords) .....	95
<b>Şekil. 6</b> : Adapazarı Kültür Merkezi’nde Düzenlenen bir “Endonezya Tanıtım Günü” Etkinliği (Katılımcı Arşivinden) .....	99



**Sakarya Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Özeti**

<b>Yüksek Lisans</b>	<b>X</b>	<b>Doktora</b>	
<b>Tezin Başlığı:</b> Sakarya Üniversitesi'ndeki Endonezyalı Öğrencilerin Kültürlerarası İletişim Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma			
<b>Tezin Yazarı:</b> Arya Liberty PRASASTI <b>Danışman:</b> Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖNDEN			
<b>Kabul Tarihi:</b> 11.01.2021		<b>Sayfa Sayısı:</b> vi (ön kısım) + 119 (tez)	
<b>Anabilim Dalı:</b> Halkla İlişkiler ve Reklamcılık			
<p>Sakarya Üniversitesi Endonezyalı öğrencilerin ülke ortalamasına göre en yoğun olduğu ilk üç üniversiteden biridir. Araştırmacının bu yoğunluğu ve literatürdeki boşluğu dikkate alarak tasarladığı nitel perspektifteki bu çalışmada Sakarya Üniversitesi'ndeki Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimleri incelenmiştir.</p> <p>Çalışma ortalama üç yıldır Sakarya'da bulunan lisans ve lisansüstü düzeyinde, burslu ve kendi imkanlarıyla gelme durumuna ve cinsiyete göre denge gözetilerek seçilmiş 8 Endonezyalı ve Müslüman öğrenci ile odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış soru formları ve e-posta yazışmaları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, birçok dini ve etnik grubun yaşadığı bir ülke olan Endonezya'dan gelen katılımcıların Türkiye'yi hem farklı hem çok tanıdık buldukları görülmüştür. Dini yakınlığı bir avantaj olarak vurgulamakla birlikte aynı zamanda farklı mezhepten olan katılımcıların bu konuda nadiren sorun yaşadığı ancak hoşgörü konusunda son derece hassas oldukları görülmüştür. Ülke ve kültürlerine yönelik aşağılayıcı ya da önyargılı tutum ve davranışlarla karşılaşmaları, "ırkçılık" ve "aşırı milliyetçilik"ten rahatsızlık duymaları, kendilerini farklılıklara daha açık ve duyarlı olarak tanımlamaları dikkat çeken bir sonuç olmuştur. Katılımcıların genelde akademik dil zorluğu ve ülkelerindeki ezber odaklı öğrenme ortamıyla benzerlik nedeniyle eğitim açısından tatminsizlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye ve özelden Sakarya'da bulunmanın akademik yaşama katkısından ziyade, yeni bir kültürü tanıma, tek başına yaşam deneyimi edinme, kendi kültürüne ilişkin farkındalık geliştirme açısından getirilerini vurguladıkları görülmüştür.</p>			
<b>Anahtar Kelimeler:</b> Uluslararası öğrenci, Endonezyalı öğrenciler, kültürlerarası iletişim, Sakarya Üniversitesi, nitel araştırma, odak grup görüşmesi			

**Sakarya University**  
**Institute of Social Sciences Abstract of Thesis**

<b>Master Degree</b>	<b>X</b>	<b>Ph.D.</b>	
<b>Title of Thesis:</b> A Research on the Intercultural Experiences of the Indonesian Students at Sakarya University			
<b>Author of Thesis:</b> Arya Liberty PRASASTI <b>Supervisor:</b> Assist. Prof. Meltem GÖNDEN			
<b>Accepted Date:</b> 11.01.2021		<b>Number of Pages:</b> vi (pre tex) + 119 (body)	
<b>Department:</b> Public Relations and Advertising			
<p>Sakarya University is among the first three universities having the greatest number of Indonesian students compared to the average of the country. Taking into account this great number and the gap in the literature, the researcher has designed this study from a qualitative perspective which analyses the intercultural communication experiences of the Indonesian students at Sakarya University.</p> <p>The study was conducted through focus group interviews, semi-structured question forms, and e-mail correspondence with eight Indonesian and Muslim undergraduate and graduate students who had been in Sakarya for three years on the average. They were selected based on a balance concerning their conditions as having a scholarship or coming through their own means, and their genders. As a result of the study in which the findings were classified under eight major themes, it has been found out that the participants from Indonesia, where many religious and ethnic groups live, generally found Turkey both different and very familiar. Emphasising religious similarity as an advantage, participants from a different sect reported that they rarely had problems related to this; and they were observed to be very sensitive about tolerance. A significant finding was that the participants had faced humiliating or prejudiced attitudes or behaviour concerning their country and culture; felt uncomfortable with 'racism' and 'ultranationalism' and defined themselves as more open to differences and sensitive. It was concluded in the study that in general, the participants were not satisfied with the education they received due to the difficulty of the academic language and the similarity of the learning environment with their country's rote-learning based education system. It was observed that rather than the contribution of being in Turkey, in particular, in Sakarya to academic life, the participants emphasised the outcomes of knowing a new culture, experiencing a life of their own, and developing awareness of their own culture.</p>			
<b>Keywords:</b> International student, Indonesian students, intercultural communication, Sakarya University, qualitative research, focus group interview			

# GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu ve problemi, amacı, önemi, yöntemi, sınırlılıkları tanımlanmıştır.

## Araştırmanın Konusu ve Problemi

*“Bazı insanlar kültürlerarası durumlara eğlenceli, meraklı veya ilgili şekilde, diğerleri ise düşmanlık, öfke veya korkuyla yanıt verebilir. Deneyimlerinizi yansıtmak ve nasıl tepki verdiğinizi ve bu tepkilerin ne anlama geldiğini belirlemek önemlidir.”*

Judith N. Martin –Thomas K. Nakayama  
**Intercultural Communication in Context**

Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve 2000’li yıllarla birlikte giderek artan öğrenci hareketliliği, küreselleşme sürecinin eğitim alanındaki en somut göstergelerinden biri olmuştur. UNESCO 2019 yılı eğitim raporuna göre dünya ölçeğinde 5,1 milyon öğrenci kendi ülkesi dışında yükseköğretime kayıtlı durumdadır (Global Education Monitoring Report 2019)<sup>1</sup>. UNESCO’nun “eğitim amacıyla ulusal ya da bölgesel sınırların dışına çıkan ve asıl ülkesi dışında öğrenci kaydı bulunan kişiler” olarak tanımladığı uluslararası öğrenciler (Global Education Digest, 2010, s.264), yaygın olarak ülke ya da bölgelerin uluslararası yükseköğretim politikaları çerçevesinde geliştirdiği çeşitli burslar ve uluslararası değişim programları aracılığıyla tercih ettikleri ülkelerde üniversite öğrenimi görme olanağına sahip olabilmektedir.

Uluslararası yükseköğretim öğrencileri, yoğun olarak İngilizce konuşulan ülkeleri tercih etmekte ve dünya ölçeğindeki beş milyonu aşkın uluslararası öğrencinin yarısı, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrenim görmektedir (UNESCO, 2019; OECD, 2019). Diğer yoğun tercih gören ülkeler arasındaki Fransa ve Almanya’nın, İngilizce lisansüstü programlar sunmalarının da etkisiyle, öğrenci payını giderek artırdığı kaydedilmektedir (UNESCO, 2019, s.97). Gelişmiş bir ülkede iyi bir eğitim alma, dünyada etkin bir dil olan İngilizceyi öğrenme ya da geliştirme ve kariyer olanaklarını genişletme beklentilerinin öğrencilerin bu

---

<sup>1</sup> UNESCO 2019 yılı raporu ve UNESCO İstatistik Enstitüsü (UIS) verileri en son 2017 yılındaki uluslararası öğrenci sayısını göstermektedir. Bu çalışmada da UNESCO ve OECD’nin 2019 yılı raporlarında ve veri tabanlarındaki 2017 yılına ait kesinleşmiş istatistiklerden yararlanılmıştır. UNESCO’nun 2020 yılı için öngördüğü uluslararası öğrenci sayısı 7 milyon olarak rapor edilmiş (Altbach, P. Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution: *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168>) ancak son veriler açıklanmamıştır.

lkeleri tercihinde etkili olduğunu belirtmek mümkündür. Bununla birlikte, Çin ve Rusya'nın da uluslararası ğrenci tercihinde ne çıkan ülkeler arasında kaydedildiği raporlara göre, yurtdışına uluslararası ğrenci gönderen ülkeler arasında ise yoğunluğu Asya lkeleri oluşturmakta, Çin, Hindistan ve Kore Cumhuriyeti önde gelen ülkeler arasında sıralanmaktadır (UNESCO, 2019; OECD, 2019).

Uluslararası ğrencileri çekebilmek için hem dünyada hem de ülkelerdeki niversiteler arasında ciddi bir rekabet söz konusudur (Montgomery, 2010). Küresel eğilimleri yakalamak, ekonomik, politik, bilimsel ve kültürel alanda kazanımlar elde etmek için ülkeler, hem yurt dışına ğrenci göndermek hem daha fazla uluslararası ğrenci edinmek amacıyla çeşitli stratejiler geliştirmekte ve programlar oluşturmaktadır (Altbach ve diğerleri, 2009; Kalkınma Araştırmaları Merkezi, 2015). Ülkelerin yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarının ğrenci profilindeki belirleyiciliği, Türkiye rneğinde de net biçimde gözlenebilmektedir. YK'n 2018-2019 ğretim yılı istatistiklerine göre yükseköğretime kayıtlı 154 bin 505 uluslararası öğrencisiyle (YBYS, 2018), uluslararası yükseköğretim hareketliliğinde ev sahibi ülke olarak düşük bir paya sahip olan Türkiye, 2010'da kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bünyesinde verilen ve 2012'de Türkiye Bursları (TB) adı altında yeniden yapılandırılan burs programıyla geçmiş yıllara oranla tercih edilirlilik payını artırmış durumdadır (Kalkınma Araştırmaları Merkezi, 2015). Türkiye'nin uluslararası ğrenci profilinde de ağırlığı, doksanlı yıllarda Büyük ğrenci Projesi'yle<sup>2</sup> ivme kazanan bu stratejinin bir uzantısı olarak, TB programı kapsamında gelen Asya (Orta Asya, Ortadoğu, Güneydoğu Asya) ve Afrika kökenli öğrenciler oluşturmakta, g nedeniyle Türkiye'de bulunan ve TB programından yararlanabilen Suriyeli ğrenciler, uluslararası ğrenci profilinde ilk sırada yer almaktadır (YBYS, 2018, Kalkınma Bakanlığı, 2015). UNESCO İstatistik Enstitüsü (UIS) verilerine göre Türkiye'den yurtdışına giden öğrencilerin tercihinde de ABD ve Batı Avrupa lkeleri ilk sıralarda yer alırken (UIS, 2017), YK verileri, bu ülkelerden Türkiye'ye gelen ğrenci

---

<sup>2</sup> Türkiye'nin uluslararası öğrencilere burs verilmesi yönündeki ilk girişimi, Türk Cumhuriyetleri'nin bağımsızlıklarını ilan etmelerinin ardından 1992'de başlatılan Büyük ğrenci Projesi kapsamında bu bölgeden öğrencilere burs olanağı sağlanması olmuştur. (T.C. Kalkınma Bakanlığı (2015) "Yükseköğretimin Uluslararasılaşması erevesinde Türk niversitelerinin Uluslararası ğrenciler İçin ekim Merkezi Haline Getirilmesi", *Kalkınma Araştırmaları Merkezi Proje Raporu* (Yayın No:2936). [http://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/Yuksekogretimin\\_Uluslararai%C4%B1lasmasi\\_Cercevesinde\\_Turk\\_Universitelerinin\\_Uluslararasi\\_Ogrenciler\\_Icin\\_Cekim\\_Merkezi\\_Haline\\_Getirilmesi\\_Arasirma\\_Projesi\\_Raporu.pdf](http://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/Yuksekogretimin_Uluslararai%C4%B1lasmasi_Cercevesinde_Turk_Universitelerinin_Uluslararasi_Ogrenciler_Icin_Cekim_Merkezi_Haline_Getirilmesi_Arasirma_Projesi_Raporu.pdf)

sayısının, yoğunluğu oluşturan Asya ve Afrika ülkelerine oranla oldukça düşük seviyede olduğunu göstermektedir (YBYS, 2018).

Bu çalışmaya konu olan Endonezyalı öğrencilerin tercih sıralamasında ise Avustralya, Malezya ve ABD öne çıkmakta, Avustralya gibi Malezya'nın da coğrafi yakınlığı, yanı sıra Batı üniversitelerinin şube kampüslerine ev sahipliği yapması ve özellikle de dil, din ve kültür benzerliği dolayısıyla popülerliğini artırdığı kaydedilmektedir (Dilas ve diğerleri, WENR, 2019). Bununla birlikte L.Pawanteh, Malezya'daki Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası karşılaşma deneyimini konu alan çalışmasında, doksanlı yıllardaki ekonomik koşullar ve politik durumun Malezya gibi gelişmekte olan ülkelerde yarattığı eğitim fırsatlarının, 11 Eylül ve Arap Baharı sonrası değişen konjonktürde daha da artan şekilde, kolektivist/toplumcu kültür yapısına sahip bu ülkeleri benzer ülkelerdeki öğrenciler için önemli bir seçenek haline getirdiğine dikkat çekmektedir (2015, s. 516-517). Endonezyalı öğrenci nüfusuna sahip 51 ülke arasında 13. sırada yer alan Türkiye'nin (UIS, 2017) de gerek dünyadaki öğrenci hareketliliğini de etkileyen ekonomik ve politik gelişmeler gerekse uluslararası yükseköğretim politikalarının belirleyiciliği çerçevesinde Endonezyalı öğrenciler tarafından tercih edilirlilik oranı her geçen yıl artmaktadır. YÖK istatistiklerine yansıyan veriler, özellikle YTB'nin kuruluşunun ardından ivme kazanan Endonezyalı öğrenci hareketliliğinin son yıllarda katlanarak arttığını, sadece 2018 yılında bir önceki yıla oranla yüzde ellinin üzerinde artış kaydedildiğini göstermektedir. YÖK'ün 2018-2019 yılı verilerine göre, Türkiye'de toplam 1218 Endonezyalı öğrenci bulunmakta ve bu mevcudun yarısından çoğu, uluslararası öğrenci sayısı sıralamasında da ilk onda yer alan İstanbul, Bursa ve Sakarya'da öğrenim görmektedir (YBYS, 2018)<sup>3</sup>.

Türkiye'nin ve özelde Sakarya'nın Endonezyalı öğrenciler tarafından tercih edilirliliği de dikkate alınarak, Sakarya Üniversitesi'ndeki Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerini anlamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın tasarlanmasında motive edici olan etkenlerden biri de üniversite kampüslerinin dünya ölçeğinde kültürlerarası nitelik kazandığı günümüzde uluslararası öğrenci deneyimlerine yönelik çalışmaların öneminin artması ve yeni yönelimler ve metodolojiler çerçevesinde

---

<sup>3</sup> YÖK'ün 2018 yılı istatistiklerine göre uluslararası öğrenci sayısında ilk sırada yer alan İstanbul toplam 45.068, beşinci sıradaki Bursa 5.498, onuncu sırada yer alan Sakarya ise 3.333 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır (YBYS, 2018), <https://istatistik.yok.gov.tr/>)

gelişmeye başlamasıdır. Yeni ve farklı akademik topluluklara ‘geçici ziyaretçiler’ olarak dâhil olan uluslararası öğrenciler, birçok ülkede akademik, sosyal ve kültürel yaşamın bir özelliği haline gelmiş durumdadır (Montgomery, 2010). Bu duruma koşut olarak, yükseköğretimde öğrenci hareketliliği ve uluslararası öğrenci olgusu, ev sahibi statüsünde ilk sıralarda yer alan ülkeler başta olmak üzere dünya ölçeğinde sosyal bilim araştırmacılarının 2000’li yıllarla birlikte artan bir ilgiyle yöneldiği ve çeşitli boyutlarıyla ele alınan önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir (Montgomery, 2010; Bista, 2019). Uluslararası ve ulusal literatürde, yükseköğretimde öğrenci hareketliliğinin durumu, uluslararası öğrencilerin dil öğrenmede karşılaştığı zorluklar, ülke/üniversite tercih nedenleri, memnuniyet düzeyleri, uluslararasılaşma ve kültürel diplomasi açısından konuları üzerine çalışmalar geniş yer tutmaktadır. Bununla birlikte özellikle eğitim bilimleri, psikoloji, sosyoloji ve ağırlıklı Batı’da iletişim bilimleri alanlarında akademik ilginin yoğun olduğu, çeşitli boyutlarıyla inceleme konusu olan ve yeni perspektiflere giderek daha açık hale geldiği görülen diğer bir konu grubunu ise, kültürlerarası karşılaşma yaşayan kişiler olarak uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye kültürel adaptasyonu ve yeni akademik ve sosyal çevrelerindeki iletişim sorunları ve deneyimleri oluşturmaktadır.<sup>4</sup>

Uluslararası öğrencilik, iyi bir eğitim, dil öğrenme, farklı kültürleri tanıma, özgüven geliştirme gibi beklenti ve amaçlarla genelde dil ve kültürüne yabancı olunan bir ülkeye doğru çıkılan heyecan verici ve bir o kadar da zorlu bir eğitim yolculuğudur. Özellikle uluslararası öğrenci grupları içinde en yoğun kesimi oluşturan lisans ve lisansüstü öğrencileri için yurtdışı eğitim aynı zamanda bir yıllık dil hazırlık eğitimiyle birlikte en az 3 ila 5 yıl yabancı bir ülkede yaşamak anlamına gelmektedir. Uluslararası öğrenciler, başlı başına zor bir süreç olan öğrenciliği, tanımadıkları bir ülkede ve akademik çevrede, daha güç ve belirsiz koşullarda deneyimlemekte, ev sahibi ülkedeki yeni hayatlarına adapte olabilmeleri ve yeni çevreleriyle etkileşim kurabilmeleri hedeflerine

---

<sup>4</sup> Uluslararası öğrenciler konulu çalışmalara ilişkin bu genel tablo, araştırmacının bu çalışma için uluslararası ve ulusal veri tabanlarında (*ProQuest Dissertations&Theses Global, Proquest Periodicals Archive Online, ULAKBİM, YÖK Tez Merkezi*) “uluslararası öğrenci” anahtar sözcüğüyle yaptığı basit taramaya dayalı olarak aktarılmıştır. Batı literatüründe ve Türkiye’de uluslararası öğrenciler başlıklı çalışmalar ve konuları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz: (Bista, K. (2019). (Ed.). *Global Perspectives on International Student Experiences in Higher Education: Tensions and Issues*. New York: Routledge; Demirhan, K. (2017). Ulusal Alanyazında Uluslararası Öğrenciler ve Uluslararası Öğrencileri Siyasal Açıdan Düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, C.13, S.4., ss.547-567).

ulaşmada önemli unsurlardan biri haline gelebilmektedir. Dolayısıyla uluslararası öğrencilikte de hedeflenen genel olarak iyi bir eğitim ve akademik başarı elde etmekse de, farklı bir dil ve kültür ortamında bunu gerçekleştirebilmek, kişinin kendi nitelik ve yetilerine, aynı zamanda gelinen ülkedeki gerçekliğe göre değişebilen zorlu bir süreci de beraberinde getirmektedir.

Kültürlerarası karşılaşma deneyimi yaşayanların ve özelde uluslararası öğrencilerin ev sahibi kültürdeki yaşantıları ve adaptasyon süreçleri, öğrenci hareketliliğinin erken dönemde başladığı ABD’de 1950’lerden bu yana çeşitli boyutlarıyla araştırılmaktadır. Batı literatüründe, iş/görev ya da eğitim için bir ülkede geçici süreyle ve gönüllü olarak bulunan ve genelde ülkesine dönme motivasyonuna sahip kişileri niteleyici bir kavram olarak ‘sojourner’ kavramı kapsamında sınıflandırılan uluslararası öğrenciler (Ward ve diğerleri, 2001), diğer sojourner grupları (uluslararası ticaret yapan iş insanları, devlet görevlileri, askeri personel, teknik uzmanlar, misyonerler) gibi çok sayıda kültürlerarası adaptasyon (intercultural adaptation), psikolojik ve sosyokültürel uyum (psychological and sociocultural adjustment), kültürleşme (acculturation) ve kültür şoku (cultural shock) araştırmasına konu olmuştur (Ward ve diğerleri, 2001; Kim, 2001; Martin ve Nakayama, 2010; Samovar ve diğerleri, 2015). Uluslararası öğrenci çalışmalarında yaygın olarak kullanılan ve yeni bir kültürle karşılaşmada yaşanan sorunları ve süreçleri açıklamaya yönelik olarak geliştirilmiş bu kavramlar, 1960’lı yıllarda yine ‘sojourner’ çalışmalarıyla temeli atılan ve kültürel antropoloji, dilbilim, kültürlerarası psikoloji ve sosyal psikoloji disiplinlerinden yararlanarak gelişen kültürlerarası iletişim biliminin de ilgi alanı kapsamındadır (Martin ve Nakayama, 2010; Kartarı, 2016). Kültür ve iletişim arasındaki güçlü bağı ve etkileşimi vurgulayan kültürlerarası iletişim disiplini, kültürlerarası karşılaşma yaşayan kişilerin adaptasyon sürecinde iletişim yeterliliğini önemli bir bileşen olarak tanımlamaktadır (Martin ve Nakayama, 2010; Kim, 2001; Kartarı, 2016). Batı ülkelerinde yapılan uygulamalı kültürlerarası iletişim araştırmaları da, Kartarı’nın da dikkat çektiği gibi, ‘sojourner’lerin buldukları ülkenin kültürlerine ‘uyum’u ve yüksek öğrenimlerini ve/veya mesleki geleceklerini belirlemekte gereksinim duyduğu ‘iletişim yeterliliği’ alanına yoğunlaşmıştır (2016, s. 70).

Kültürlerarası ortamlarda etkili iletişim kurabilmeyi ve kişinin kendi kültürü dışındaki insanların algılarını ve değerlerini anlayabilme yetkinliğini ifade eden ‘iletişim

yeterliliği' (intercultural communication competence) (Jandt, 2018, s.986), kültürlerarası iletişim bilimcilerin farklı bakış açılarına sahip olmakla birlikte üzerinde uzlaştıkları, kültürlerarası iletişimin merkezinde yer alan bir kavramdır. Kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olmanın farklı kültüre mensup insanlar arasındaki iletişim sürecini kolaylaştıracağı, kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlarla başa çıkmaya yardımcı olacağı, dolayısıyla kültürlerarası karşılaşma yaşayan kişilerin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır (Kim, 2001; Gudykunst, 2015). 1980'li yıllarda kültürlerarası iletişim disiplininin kuramsal gelişiminde önemli rol oynayan William B. Gudykunst, geliştirdiği 'Endişe ve Belirsizlik Yönetimi' (Anxiety/Uncertainty Management (AUM)) kuramı çerçevesinde, bir kültüre yabancı olan kişilerin ev sahibi ortamda etkili iletişim kurmak için o ortamdan insanlarla özellikle ilk etkileşimde endişe ve belirsizliği azaltmaları gerektiğini öne sürmüş, yabancı bir kültürde benzerlikler ve farklılıklar konusunda anlayış geliştirmenin endişeyi azaltacağını, diğer kültürdekilerin davranışlarını tahmin etme yeteneğini artıracığını, dolayısıyla etkili bir iletişime yol açacağını savunmuştur (Gudykunst, 2015). Bununla birlikte kültürlerarası iletişim, 1980'lerde ve ilerleyen dönemde, yine Gudykunst ve alandaki diğer öncü kuramcı ve araştırmacıların yürüttükleri kültürlerarası iletişimi kavramsallaştırma ve alandaki farklı yaklaşımları sınıflandırma çalışmalarıyla ortaya konulduğu üzere, genelleme ve öngörüye dayalı yaklaşımlarla açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgudur (Martin ve Nakayama, 2010).

Kültürlerarası iletişim bilimi, kültürel antropolog Edward T. Hall'ın kültürleri mikro düzeyde incelediği farklı kültürlerin iletişim pratiklerini anlamaya dönük öncü çalışmalarıyla temelin atıldığı 1960'lı yıllardan, Gudykunst ve arkadaşlarının çalışmalarıyla kuramsal ve metodolojik gelişmenin kaydedildiği 1980'lerin sonuna dek, kültürün ve iletişim davranışlarının işlevselci ve Batı merkezli bir yaklaşımla kavranmaya çalışıldığı hâkim sosyal bilim anlayışı etkisinde gelişim göstermiştir (Martin ve Nakayama, 2010; Kartarı, 2016; Binark, 2006). Bununla birlikte, kültür çalışmalarını iletişim alanına genişletip antropoloji ile iletişim çalışmaları arasında bağlantı kurarak niteliksel araştırma tekniklerinin iletişim çalışmalarında da kullanılmasının yolunu açan E.T. Hall'un çalışmaları (Kartarı, 2016, s. 66), bu çalışmalardan ve kültürlerarası psikoloji, sosyal psikoloji ve iletişim disiplininden yararlanarak geliştirdiği kuram ve kavramlarla, 'sojourner'lerden aynı kültürdeki farklı



gruplara uzanan kişiler arası nitelikte bir kültürlerarası iletişim kavrayışının gelişmesini sağlayan W. B. Gudykunst'un ve arkadaşlarının araştırmaları temelinde, 1980'lerin sonundan itibaren alanın kapsamı ve metodolojik çeşitliliği artmıştır (Gudykunst, 2015; Kartarı, 2016; Binark, 2006).<sup>5</sup> Nitekim iletişim de dahil olmak üzere insan deneyiminin öznel olduğu, insanın gerçekliği inşa ettiği ve insan davranışının öngörülemezliği anlayışına dayalı olarak belirli kültürel gruplar içindeki insan davranışlarını anlamayı ve tanımlamayı amaçlayan 'yorumlayıcı yaklaşım', 1980'lerin sonundan itibaren kültürlerarası iletişim bilimciler arasında önem kazanmaya başlamıştır (Martin ve Nakayama, 2010, s.59). Ayrıca yorumlayıcı yaklaşımın temel varsayımlarına sahip olmakla birlikte, kültürlerarası iletişimi etkileyen politik ve sosyal yapılar gibi makro bağlamlara odaklanan 'eleştirel yaklaşım' kültürlerarası iletişim alanında temel araştırma yaklaşımlarından biri olarak tanınmaya ve gelişme kaydetmeye başlamıştır (Martin ve Nakayama, 2010, s.65). 1990'lara gelindiğinde ABD'de kültürlerarası iletişimi incelemek için yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşımlara yönelik bir eğilim oluşmuştur. Bu paradigmlar, aynı zamanda dil ve kültür ilişkisi izleğinde gelişme gösteren Avrupa kıtasındaki çalışmalarla da koşutluk içermektedir (Martin ve diğerleri, 2012, s.24). Martin ve Nakayama söz konusu üç yaklaşımı (işlevsel-yorumlayıcı-eleştirel) kültürlerarası iletişim alanındaki temel araştırma yaklaşımları olarak sınıflandırdıkları ve her bir yaklaşımın kendine özgü katkı ve sınırlılıklarını tanımladıkları çalışmalarında (1999; 2010), üç yaklaşımın benzer ve çelişen yönleriyle bir arada kullanımını içeren 'diyalektik yaklaşım'ı alternatif bir yaklaşım olarak önermekte ve araştırmacıların herhangi bir yaklaşımı savunmak ve çıkış noktası kabul etmek yerine diyalektik bir perspektif geliştirebileceklerini vurgulamaktadır.

Kültür gruplarının iletişimdeki farklılıklarına odaklı 'işlevsel' perspektifteki incelemelerle başlayan sojourner çalışmaları, özelde uluslararası öğrencilerin kültürlerarası deneyimlerinin incelendiği araştırmalar, yorumsamacı paradigmanın sosyal bilimler alanındaki yükselişine ve kültürlerarası iletişim çalışmalarında nitel yaklaşım ve yöntemlerin benimsenmeye başlamasına koşut olarak yeni boyutlar

---

<sup>5</sup> Bu çalışmanın kapsamı dışında kalmakla birlikte, W. B. Gudykunst'un kültürlerarası iletişim alanı sınıflandırmasının uluslararası iletişim ve kitle iletişim sistemleri boyutlarını da kapsadığını not düşmek gerekir.

kazanmıştır. Nitekim uluslararası öğrencilerin kültürlerarasılık deneyimlerinin nitel bakış açısı ve yöntemlerle ele alındığı çalışmalarda 2000’li yıllarla birlikte artış kaydedilmeye başlanmıştır (Martin ve Nakayama, 2010; Jackson, 2012; Montgomery, 2010). Uluslararası öğrenci deneyimlerinin 2000’li yıllar öncesinde daha çok büyük ölçekli nicel araştırmalarla keşfedilmeye çalışıldığına, öte yandan sosyal ve kültürel bağlamı ön plana alan derinlemesine görüşme ve etnografi gibi nitel yöntemlere giderek bir eğilim gözlemlendiğine dikkat çeken C. Montgomery, İngiltere’de bir üniversitede farklı ülkelerden yedi uluslararası öğrencinin akademik ve sosyal deneyimlerini, gölgeleme (shadowing) ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde ettiği verilerle ortaya koyduğu çalışmasında, genelleyici nicel araştırmalarla geri planda kalan öğrencilerin kendi seslerinin anlaşılması açısından nitel yaklaşım ve yöntemlerin önemini vurgulamaktadır (2010, s.19). Uluslararasılaşma iddiasındaki üniversitelerin uluslararası öğrencilerin kültürel çeşitliliğini ve bunu yansıtan hikayelerini dikkate alması gerektiğini de vurgulayan C. Montgomery’ye benzer şekilde K. Bista, birbirinden farklı kültürlerle mensup ve eğitim yolculukları olumlu ve olumsuz geniş yelpazede deneyimler içeren uluslararası öğrencilerin hem yükseköğretimde hem de ilgili akademik çalışmalarda bu çeşitlilik ve nüans gözetilerek ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir (2019, s.2). Uluslararası alanda yabancı/yabancı uyruklu öğrenci (foreign students), deniz aşırı öğrenci (overseas students), mobil öğrenci (mobile students) ya da misafir öğrenci (sojourner students) olarak da anılan uluslararası öğrenciler<sup>6</sup>, genelde bu şemsiye kavram ve/veya kavramlar altında sınıflandırılıp incelenmekle birlikte, K. Bista’nın dikkat çektiği gibi uluslararası öğrenci nüfusu tektip bir grup değildir (2019, s.2). Farklı kültürlerle üye çok sayıda uluslararası öğrenciyi ortak paydada buluşturan, yeni bir ülkede, kendi dil ve kültürlerinden uzak bir akademik ve sosyal çevrede “öğrenci” ve “yabancı” olmaktır. Bu durumdan kaynaklı olarak yaşadıkları dil zorluğu, güven eksikliği, ev özlemi, iletişim kaygısı, ayrımcılık gibi benzer zorluklar ve deneyimler, adaptasyon süreçleri ve sorunlarına odaklı çok sayıda çalışmada ortaya konulmuştur (Bista, 2019; Demirhan, 2017). Bununla birlikte kültür farklılıklarının bir o kadar özgün ve özgül deneyimler ortaya çıkardığı, spesifik olarak belirli bölge ya da

---

<sup>6</sup> Her ülke ya da bölgenin uluslararası öğrenci politikası ve stratejileri çerçevesinde kapsamı değişiklik gösterebilmekle birlikte, dünya ölçeğinde ve 2010’dan bu yana yaygın olarak Türkiye’de, uluslararası öğrenci kavramı, yurt dışı menşeli öğrencileri tanımlayan şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır. (Bkz: TC. Kalkınma Bakanlığı (2015), *a.g.r.* s.18-19).

ülkelerden öğrencilerin (Afrikalı öğrenci, Çinli ya da Endonezyalı öğrenci gibi) deneyimlerinin ele alındığı 2000'lerle birlikte giderek artan sayıdaki çalışmadan da anlaşılmaktadır (Bista, 2019; Yuan, 2011; Novera, 2004; Pawanteh, 2015; Kisaka, 2018; Başa, 2018; Lee, 2007).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin yoğun olduğu ABD, Avrupa ülkeleri ve diğer İngilizce konuşulan ülkeler başta olmak üzere dünyada uluslararası öğrenci deneyimlerinin nitel perspektifte, spesifik kültür gruplarına yönelik ve öğrencilerin ev sahibi kültürle etkileşimlerine yükledikleri anlamları keşfetme amaçlı çalışmaların önemi giderek artmaktadır. Farklı kültür ya da alt kültürlerin üyeleri arasındaki iletişimi ifade eden kültürlerarası iletişim (Mutlu, 1998, s.240), kültürlere özgü iletişim pratiklerini ve farklı kültürden insanların fiziksel ve psikolojik çevrelerinden aldıkları mesajların kodlarını nasıl açtıklarını anlamayı amaçlayan geniş inceleme alanına sahip disiplinlerarası bir bilim dalı olarak (Kartarı, 2016, s.140), uluslararası öğrencilerin hikâyelerini ve deneyimlerini anlamak açısından kilit konumdaki sosyal bilim dallarından biridir. Uluslararası literatürde, uluslararası öğrencilerin kültürlerarasılık deneyimlerinin çeşitli boyutlarıyla ele alındığı akademik yayınların giderek arttığı, doğrudan iletişim bilimleri alanındaki çalışmalarda önemli oranda bir birikimin olduğu görülmektedir (Lee, 2007; Yuan, 2011; Pawanteh, 2015; Mulyana ve Eko, 2017; Aisha ve Mulyana, 2019; Natarova, 2011). Türkiye'de iletişim bilimleri alanında uluslararası öğrenci deneyimlerine yönelik çalışmalar ise oldukça sınırlıdır.

Türkiye'de kültürlerarası iletişim, iletişim bilimleri alanında yeni sayılabilecek geçmişe sahip ve diğer disiplinlerin çatısı altında gelişme göstermiş bir araştırma alanıdır.<sup>7</sup> İletişim alanında giderek artmakla birlikte henüz sınırlı sayıdaki kültürlerarası iletişim tez çalışmaları içinde uluslararası öğrenci deneyimlerine yönelik çalışmaların oranının da oldukça düşük olduğu görülmektedir.<sup>8</sup> Bu çalışmanın konusuyla ilgili olarak

---

<sup>7</sup> 1996 yılında Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde, "Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim (1991) kitabıyla Türkiye'de alandaki ilk akademik çalışmayı yapan Asker Kartarı'nın lisansüstü dersleriyle eğitimine başlanan kültürlerarası iletişim, Türkiye'de farklı disiplinlerden araştırmacıların çalışmalarıyla gelişme kaydetmiş ve 2000'lerin ilk on yılında iletişim çalışmaları içinde yeni tanınmaya ve yer bulmaya başlamış bir çalışma alanıdır. Kartarı, A. (2016). Kültür, Farklılık ve İletişim: Kültürlerarası İletişimin Kavramsal Dayanakları, İletişim Yayınları, İstanbul; Binark, M. (2006). Kültürlerarası İletişim Çalışmalarının Türkiye Haritası:Sorulması Gereken Sorular", *Kültür ve İletişim*, 9 (1), s.71-88).

<sup>8</sup> Binark, 2006'da YÖK Tez Kataloğu'nda "kültürlerarası iletişim" anahtar sözcüğüyle yaptığı taramada çeşitli disiplinlerden araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş toplam 16 lisansüstü tez çalışmasına

saptanabilen iletişim bilimleri kapsamındaki 4 tez çalışmasında uluslararası öğrencilerin uyma davranışı (Karaoğlu, 2007), iletişim yeterliği (Adıyaman, 2016), kültürlerarası iletişim duyarlılığı (Karaman, 2018) ve Türk kültürü üzerine deneyimleri (Tian,2019) ele alınmıştır. Tian'ın uluslararası öğrencileri de kapsayan şekilde Türkiye'deki Çinliler üzerine yaptığı ve Adıyaman'ın da uluslararası öğrencileri bölgelerine göre sınıflandırdığı (Afrika, Balkan, Türk Cumhuriyetleri vd.) çalışması dışında, gerek iletişim bilimleri gerek diğer disiplinlerdeki tez çalışmalarında uluslararası öğrenci deneyimleri genel perspektifte ele alınmış, spesifik odaklı sınırlı sayıda çalışmada ise Türk Cumhuriyetleri (Garabayev, 2000) Balkan ülkeleri (Başa, 2018) ve Afrikalı öğrencilere odaklanılmıştır (Kisaka, 2018). Uluslararası öğrenci deneyimlerine yönelik yine sınırlı olduğu görülen iletişim alanındaki akademik makalelerde de, kültürlerarası iletişim engelleri (Eğinli, 2016), kültürlerarası iletişim kaygısı (Erasmus öğrencileri) (Bozkaya ve Aydın, 2010), kültürlerarası iletişimin eğitim sürecine etkisi (Ekinci, 2016) ve kültürleşme stresi (Afrikalı öğrenciler) (Torun ve Bozkurt, 2019) konuları incelenmiştir. Batı literatürü ağırlıklı olmak üzere dünyada, uluslararası öğrenci statüsündeki lisansüstü öğrencilerin otoetnografi ya da diğer nitel araştırma yöntemlerini kullandıkları, dolayısıyla kendi deneyimlerinin motive edici olduğu akademik çalışmalar giderek artmaktadır. Türkiye'de de benzer bir eğilimin sınırlı da olsa yaygınlaştığı gözlenmektedir (Garabayev, 2000; Kisaka, 2018; Nkoko, 2016; Mrekajova, 2018).<sup>9</sup>

Kuramsal olarak kültürel yakınlık ya da benzerliklerin uluslararası öğrenci tercihinde etkili bir faktör olduğu, ev sahibi kültürle benzerliğin adaptasyon sürecini kolaylaştıracağı öne sürülmüş (Martin ve Nakayama, 2010), Türkiye'de de çoğu akraba topluluklardan oluşan uluslararası öğrencilerin tercihinde kültürel benzerlik önemli oranda bir tercih nedeni olarak ortaya konulmuştur (Ger ve diğerleri, 2017). Avrupa ve Asya'nın kesişim noktasında yer alan ve çeşitli kültürleri bünyesinde bulunduran Türkiye'nin, yoğun Müslüman nüfusa sahip Endonezya'dan gelen öğrenciler için din

---

ulaştığını ve kültürlerarası iletişim alanında lisansüstü çalışmaların desteklenmesi ve iletişim alanı kapsamındaki çalışmaların artması gerektiğini vurgulamıştır (Binark, a.g.m.,s.81-86). Bu çalışma için yapılan benzer taramada 2019 yılı itibariyle YÖK Tez Merkezi'nde kültürlerarası iletişim konu başlıklı 80 tez çalışmasına ulaşılmış; bunlardan 27'sinin iletişim bilimleri alanında gerçekleştirildiği ve bu alanda uluslararası öğrencilerin deneyimleri üzerine çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür.

<sup>9</sup> Uluslararası ve ulusal literatürden sunulan tez ve makale örnekleri, bu çalışmanın konusuyla ilgili olarak saptanabilmiş ve seçili örneklerdir.

faktörüne ve kültürel benzerliklere bağlı olarak da çekici bir ülke konumunda olduğunu ifade etmek mümkündür. Bununla birlikte Martin ve Nakayama, uluslararası öğrencilere yönelik araştırmaların aynı zamanda, önyargıya dayalı, sabit ve olumsuz beklentiler gibi aşırı olumlu beklentilerin de adaptasyonda zorluğa yol açtığı yönünde sonuçlar ortaya koyduğuna, daha gerçekçi ve olumsuzluk da içeren beklentilerin sürece katkısının vurgulandığına işaret etmektedir (2010, s.321). Kültürlerarası adaptasyon, yeni bir kültüre girenlerin yaşadığı karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Kim, 2001) ve Pawanteh'in dikkat çektiği gibi, bu süreci verili şema ve modellerle açıklamaya çalışmak ve salt benzerliklere vurgu yapmak, her kültürel boyut içindeki kültürel örüntülerin çeşitliliğini ve her grubun deneyimlerinin özgünlüğünü gözden kaçırmak anlamına da gelmektedir (2015, s.518). Kültürlerarası iletişim deneyiminin, kültürün, kültürel farklılığın ve dolayısıyla kültürel kimliğin yeniden inşa edildiği karmaşık ve dinamik bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan daha güncel kuramlar ve yorumsamacı perspektifteki araştırma yaklaşımları, uluslararası öğrenci deneyimlerinin spesifik ve özgün boyutlarıyla keşfedilmesine olanak sunmaktadır.

İlgili tüm literatür çerçevesinde ortaya konulmaya çalışıldığı üzere, Türkiye'deki uluslararası öğrenci deneyimi literatüründe spesifik gruplara odaklı kültürlerarası iletişim çalışmalarına ve nitel yaklaşım ve yöntemlerin benimsendiği çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu düşünceden yola çıkılarak tasarlanan ve uluslararası öğrenci statüsüyle Türkiye'de bulunan ve Sakarya Üniversitesi'nde lisansüstü öğrenim gören Endonezyalı bir öğrenci olarak araştırmacının kendi hikâyesinden kaynaklı ilgisinin de bir ürünü olan bu çalışmada da Endonezyalı öğrencilerin Türkiye'de ve özelde Sakarya'daki kültürlerarası iletişim deneyimleri ele alınmaktadır. Sakarya'da öğrenim gören bir grup Endonezyalı öğrencinin hikâyesi çerçevesinde çalışmada, Endonezyalı öğrencilerin Türkiye'de ve Sakarya'da kültürel benzerlik ve farklılıkları, günlük yaşam ve ilişkilerinde nasıl deneyimledikleri, yaşam ve iletişim pratiklerinin nasıl biçimlendiği, yeni bir dil ve kültür ortamında yaşadıkları sorunları ve deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları sorularına yanıt aranmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Sakarya Üniversitesi'ndeki Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerini konu alan bu çalışmanın amacı, Endonezyalı öğrencilerin Türkiye'de ve

özelde Sakarya’da buldukları süre içerisinde akademik, sosyal ve kültürel deneyimlerini ve etkileşimlerini, kültürel farklılık ve benzerliklere ilişkin farkındalıklarını, kültürel farklılığa dayalı sorunlarını ve başa çıkma yollarını anlamak ve betimlemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Türkiye’deki uluslararası öğrenci deneyimi literatüründe yalnız belirli bölge ya da ülkelerden öğrencilere odaklı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca kültürlerarası iletişim eğitiminin Türkiye’de görece yaygınlaşmasına ve giderek artan akademik ilgiye rağmen, iletişim bilimleri alanında uluslararası öğrencilere yönelik çalışmaların yetersiz olduğu ve kültürlerarası iletişimin artan önemi doğrultusunda, bu alanda yapılmış çalışmaların ihtiyaç oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’ye yükseköğrenim için gelen uluslararası öğrenci gruplarından biri olan Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerini konu alan çalışmanın, uluslararası öğrenci deneyimi literatürüne ve iletişim çalışmaları alanına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kültürlerarası iletişim, dünya genelinde kültürlerarasındaki temasın artmasına koşut olarak, son birkaç on yıldır sorunları, olanakları ve önemi dâhilinde yalnız iletişim disiplininin değil birçok sosyal bilim alanından (eğitim, psikoloji, sosyoloji, dilbilim antropoloji) araştırmacının ilgi konusu haline gelmiştir (Jackson, 2012, s.1). 2000’li yıllarda uluslararası öğrenci hareketliliğinde dünya genelindeki yoğunlaşma, uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan birçok ülke gibi Türkiye’de de “yabancı” ve “misafir” konumundaki bu öğrencilerin adaptasyonlarına ve uyum süreçlerine, kültürlerarası iletişim sorunlarına yönelik akademik ilgiyi artırmış, özellikle de eğitim bilimleri, psikoloji ve sosyoloji alanında bu konudaki literatür giderek genişlemiştir. YÖK’ün 2018 yılı verilerine göre 3 bin 333 uluslararası öğrencisi bulunan ve öğrenci sayısı bakımından Türkiye’de onuncu sırada yer alan Sakarya Üniversitesi’nde de uluslararası öğrencilerin kültürlerarasılık deneyimlerinin çeşitli açılardan ele alındığı, dil ve kültür farklılığına dayalı sorunların öğrencilerle yapılan görüşmeler çerçevesinde betimlendiği tez çalışmaları mevcuttur (Çelik, 2019; Baycar, 2019; Tozan, 2019). Çelik’in sosyoloji alanında yapılan yüksek lisans tezinde, SAÜ’de öğrenim gören yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin karşılıklı algıları incelenmiştir. Baycar’ın felsefe

ve din bilimleri alanındaki doktora tez çalışmasında, SAÜ örneğinde, Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin dinsel ve kültürel etkileşimleri ele alınmıştır. Tozan'ın yine sosyoloji alanındaki yüksek lisans tezi, SAÜ'deki YTB burslusu öğrenciler örneğinde, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası iletişimin geliştirilmesindeki rolünü konu almaktadır. Çeşitli bölge ve ülkelerden uluslararası öğrencilere genel çerçevede odaklanan ve Baycar'ın çalışmasındaki bir katılımcı dışında Endonezyalı öğrencilerin yer almadığı bu çalışmalarda öğrencilerin dil farklılığından dolayı akademik başarı elde etmede ve sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşadığı, etnik köken, ten rengi, dinsel farklılıklar nedeniyle ırkçılık, ayrımcılık ve dışlanma sorunlarına maruz kaldığı ortaya konmuştur. Çalışmalarda genel olarak dil ve kültür farklılığına dayalı bu sorunların öğrencilerin uyum sürecini olumsuz etkilediğine, kültürel yakınlık ve benzerlikler arttıkça uyum sorunlarının azaldığına dikkat çekilmiştir. Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası iletişim sorunlarına yer vermeleri bakımından benzer temas noktaları bulunmakla birlikte iletişim bilimleri alanında, sadece Endonezyalı öğrenciler örneğinde odak grup görüşmesiyle gerçekleştirilen bu çalışma hem bu yönüyle hem kültürlerarasılık deneyimini, uyum zorlukları dışında ve verili kabul edilen kültürel benzerliklerin ve farklılıkların etkisinden çok, öğrencilerin bunlara yüklediği anlamlar çerçevesinde ele alması açısından mevcut çalışmalardan farklılaşmaktadır. Çalışmanın, Türkiye'yi ve Sakarya'yı tercih oranı giderek artan Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası deneyimlerinin ve sorunlarının anlaşılmasına, bu bağlamda uluslararası öğrencilere yönelik politikaların ve çalışmaların geliştirilmesi sürecine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılandırılan çalışmada nitel araştırmaya özgü görüşme türlerinden ve veri toplama tekniklerinden olan odak (fokus) grup görüşmesi tekniğinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış soru formları ve e-posta yazışmaları aracılığıyla, tekniğin sınırlılıkları dolayısıyla ifade edil(e)meyebileceği ya da gözden kaçabileceği düşünülen kişisel bakış açısı ve deneyimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, bulgular araştırma soruları ve verilerden hareketle oluşturulmuş tematik başlıklar altında

sunulmuştur. Çalışmanın yöntemi ve araştırma aşamaları ikinci bölümde ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Küçük ölçekli nitel bir odak grup çalışması olarak tasarlanan ve Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 8 kişilik bir grup Endonezyalı öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmanın, Türkiye'de ve Sakarya'daki diğer tüm Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerini yansıtmak gibi bir amacı da iddiası da yoktur. Çalışmanın bulgularının, diğer Endonezyalı öğrencilerin deneyimleri hakkında ipuçları sunabileceği düşünülebilirse de, çalışma Sakarya'da yaşayan ve SAÜ'de öğrenci olan küçük bir Endonezyalı katılımcı grubunun deneyimleriyle sınırlıdır.

Odak grup görüşmesi, özellikle grup etkileşimi ve dinamiğinden yararlanarak zengin veri elde edebilmek açısından sunduğu olanaklar nedeniyle tercih edilen bir araştırma tekniği ise de, bazı katılımcıların çeşitli nedenlerle geri planda kalması ya da bazılarının baskın hale gelebilmesi tekniğin sık karşılaşılan dezavantajları olarak açıklanmaktadır (Kümbetoğlu, 2005; Krueger ve Casey, 2000). Çalışmada bu dezavantaj da gözetilerek ek veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formları kullanılmış, metodolojik sınırlılıklar, gerek bu formlardan gerekse öğrencilerle e-posta yazışmalarından elde edilen verilerle aşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte katılımcılarla ilgili unutma ya da çeşitli nedenlerle ifade etmekten kaçınma gibi dezavantajlı durumlar, birçok veri toplama tekniği için söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, araştırmacının metodolojik sınırlılıkları aşma yönündeki girişimlerine rağmen, kullanılan veri toplama tekniklerinin dezavantajlarıyla da sınırlıdır.



## **BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR İNCELEMESİ**

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak kültürlerarası iletişimin kavramsal dayanakları, bir kavram ve çalışma alanı olarak kapsamı ve alandaki bu çalışmaya referans oluşturan temel kuramlar ve araştırma yaklaşımları ortaya konmaya çalışılmıştır. Kültürlerarası iletişim çalışma alanının tarihsel gelişim süreci içinde kültür ve iletişim ilişkisini, kültürlerarası iletişimdeki farklılıkları ve/veya farklı kültürlerden insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimleri açıklamaya yönelik birçok kuram ve yaklaşım geliştirilmiştir. Kültürlerarası iletişim ve etkileşimleri ele alırken farklı kuramsal bakış açılarına değinmek önem taşımaktadır. Çünkü bu bakış açılarının kültür, kültürel farklılıklar, kültürlerarası iletişim ve karşılaşılan zorluklara yönelik önerileri çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmada, araştırma süresince yararlanılan ve referans alınan Edward T. Hall, Geert Hofstede, William B. Gudykunst ve Young Yun Kim'in kuramsal çalışmalarına yer verilmiştir. Ayrıca kültürlerarası iletişim alanındaki araştırma yaklaşımları, Amerikalı kültürlerarası iletişim bilimci Judith N. Martin ve Thomas K. Nakayama'nın, araştırmada da yol gösterici olan çalışmalarından yararlanılarak tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde ayrıca katılımcı öğrencilerin menşei ülke Endonezya'nın sosyo-kültürel yapısı ve özellikleri, yanı sıra Endonezya'da yükseköğretim ve uluslararası giden öğrenci hareketliliğindeki durum ilgili literatür çerçevesinde özetlenmiş, son olarak da Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarasılık bağlamında çeşitli ülkelerdeki uluslararası öğrencilik deneyimlerini konu alan mevcut çalışmalara yer verilmiştir.

### **1.1. Kültürlerarası İletişim**

#### **1.1.1. Temel Kavramlar ve Kapsam**

İletişim teknolojisindeki gelişmeler, dünya genelindeki yoğun göç hareketliliği, genişleyen seyahat olanakları, iş dünyasında ve yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yoğunlaşması nedeniyle kültürlerarası etkileşimin arttığı son birkaç on yıldır, kültürel farklılıkları tanımak ve bu yönde farkındalık geliştirmek giderek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Farklı kültürler arasındaki karşılaşmaları ve etkileşimleri konu alan kültürlerarası iletişim, bu doğrultuda, yirmi birinci yüzyılın en önemli ve araştırma sahası giderek genişleyen sosyal bilim disiplinlerinden biri haline gelmiştir. Martin ve

Nakayama (2010), kültürlerarası iletişim çalışmanın, farklı kültürleri ve bakış açılarını anlamaya, kendi kültürümüze yönelik farkındalık geliştirmeye ve olağan referans çerçevemizin dışına çıkmaya olanak sağlayarak değişen dünyayı daha iyi müzakere etmemize yardımcı olabileceğini ifade etmektedir.

Farklı kültürere mensup insanlar arasında etkileşim ve anlam aktarımları, yabancıların algılanması, açıklanması ve kültürel farklılıkların gözetilmesi gibi konuları inceleyen disiplinlerarası bilim dalı olan kültürlerarası iletişim, ‘kültür’ ve ‘iletişim’ temel kavramları üzerinden şekillenmektedir (Kartarı, 2016, ss.49-50). Kültürlerarası iletişim alanındaki araştırmacılar, kültür ve iletişim arasındaki bağlantıyı vurgulamakta ve farklı yaklaşımlara sahip olmakla birlikte, kültür ve iletişim ilişkisinin ayrılmazlığını ve birçok açıdan karşılıklı olduğunu öne sürmektedirler (Hall, 1959; Gudykunst ve Kim, 1997; Samovar ve diğerleri, 2017; Martin ve Nakayama, 2010; Liu ve diğerleri, 2015; Jandt, 2018). “Kültür ve iletişim iç içedir ve kültürü keşfetmeden kültürlerarası iletişimi incelemek, maddeyi keşfetmeden fizik okumak gibidir” diyen Liu ve diğerlerinin dikkat çektiği gibi (2015, s.54), kültür kavramı, kültürlerarası iletişimin en temel bileşenini ve yapıtaşını oluşturmaktadır.

E. Mutlu’nun ifadesiyle, hal ve hareket kodlarından inanç sistemlerine, giyim kuşamdan kütörenlerine, dilden davranış normlarına kadar maddi ve sembolik her türlü üretim ve kullanımı içerecek şekilde bir toplumun yaşam biçimini oluşturan kültür (1998, s.229), insana ve topluma özgü her unsura, duruma ve faaliyete ilişkin kapsayıcılığı dolayısıyla, sosyal bilimler alanında çok sayıda tanıma ve günlük yaşamda yaygın kullanıma sahip karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Kültürlerarası iletişim alanında da üzerinde herkesin fikir birliği ettiği, yaygın olarak kullanılan bir kültür tanımı olmadığı gibi, kültürlerarası iletişime çeşitli perspektifler sunan farklı kültür kavramsallaştırmalarından söz etmek mümkündür (Kartarı, 2016; Martin ve Nakayama, 2010). Bu nedenle her çalışmada kültür kavramıyla ne kastedildiğinin açıkça belirtilmesi, kavramın yeniden tanımlanması, çalışmaya yön veren kültür tanımı/ tanımlarına işaret edilmesi önerilmektedir (Kartarı, 2016; Gudykunst, 2015, Liu ve diğerleri, 2015). Örneğin kültürün iletişim biçimleri ve pratiklerindeki etkisini inceleyen William B. Gudykunst’un, kültürlerarası iletişim alanında referans kabul edilen birden çok çalışmasında, kültüre, insan davranışlarına yön veren örtülü bir teori olarak işaret

ettiği gerekçesiyle, dilbilimci ve antropolog Roger Keesing'in kültür tanımına başvurduğu görülmektedir (Gudykunst, 2015; Gudykunst ve Kim, 1997). Keesing'in tanımına göre kültür, en geniş boyutunda ve derin ilkelerinde ortaklaşılın, içinde bireylerin kendi özgüllükleriyle çeşitlendikleri bir iktidar sistemidir (Gudykunst, 2015, s.57). Kültürün, bir toplumun üyeleri tarafından dış dünyayı deneyimleme ve anlamlandırma süreci içinde, çoğu kez farkında olmaksızın referans alınan belirsiz hatlara sahip bir bilgi ve anlam sistemi olduğu ifade edilen bu tanımda, aynı zamanda kişilerin kendi kültürlerinin tipik bir üyesi olmadığı vurgulanmaktadır. Gudykunst da bu noktada, her insanın özgün bir kültür bilinci, farkındalığı ve görüşü olduğunu, öte yandan kültürlere dâhil olan insanların teorilerinin yeterli ölçüde ortaklaştığını, bu sayede de günlük yaşamlarını koordine edebildiklerini ifade etmektedir (Gudykunst, 2015, s.58). Kültür, dil gibi oluşumuyla birlikte dâhil eden ve dışarıda bırakan çerçeveler çizer. Bu çerçevelerle hareket eden insan böylece kültürden geçerek kendini belli kalıplar içinde bulmakta ve bu kalıplar içinde kendini ifade etmektedir (Erdoğan, 2002, s. 152). Bu bağlamda kültürün doğasını iletişimle ilişkisi çerçevesinde anlamının, çeşitli toplum ya da grupların değerleri, inançları, davranışları arasındaki farklılıkların ve birbirlerine ilişkin algılarının kökenini açıklamaya, bu farklılıkların bir iletişim süreci içinde ortaya çıktığının hatırlanmasına yardımcı olacağını ifade etmek mümkündür.

Yaklaşımlardaki farklılığa rağmen, kültürün bir toplumun veya grubun üyeleri arasındaki anlam üretimi ve alışverişi olarak bir iletişim ürünü olduğu, aynı zamanda iletişim davranışlarına yön veren diğerlerine ilişkin algıyı etkileyen bütünleşik ve örtük bir oluşumu nitelediği genel olarak kabul görmektedir. Spencer-Oatey'in tanımıyla kültür, bir grup insan tarafından paylaşılan ve her bir üyenin davranışlarını ve diğer insanların davranışlarının anlamı hakkındaki yorumlarını etkileyen tutumların, inançların, davranış eğilimlerinin, temel varsayımların ve değerlerin belirsiz bir kümesidir (2012, s.2). J. Lull'a göre kültür, insanların temelde kalıcı ama aynı zamanda rutin iletişim ve sosyal etkileşim içinde değişebilirlik özelliğine de sahip etkinlerini, dünya görüşlerini, şeyleri, inançları içeren dinamik ve karmaşık çevresini ifade etmektedir (2001, s. 95). Edward T. Hall, kültürlerarası iletişim bilimine temel oluşturan 'Silent Language' (Sessiz Dil) (1959) adlı çalışmasında kültürü, öğrenilmiş davranış kalıplarının, tutumların ve materyallerin toplamı olarak bir halkın yaşam biçimi olarak tanımlamakta, kültürün geçmişimize derinlemesine gömülü kökenleri olan karmaşık bir

dizi birbiriyle ilişkili faaliyet olduğunu belirtmekte ve kültüre bütünüyle bir iletişim biçimi olarak yaklaşmaktadır (Hall, 1959; Novinger, 2001, s.15). Yaşayan, dinamik bir çevrede kültür iletişimi yönetmekte, iletişim kültürü yaratmakta, güçlendirmekte ve yeniden yaratmaktadır (Novinger, 2001, s.15). Martin ve Nakayama da, kültürün iletişimi etkilediğini, aynı zamanda da iletişim yoluyla hayata geçirildiğini belirtmektedir (2010, s.107). Kültürün, her şeyden önce insanların sembolik temsil pratikleri yoluyla anlam inşa etmeye çalıştıkları bir yaşam düzeni olarak görülebileceğini ifade eden J. Tomlinson'a göre de kültürden söz etmek, insanların hem bireysel hem de kolektif olarak, birbirleriyle iletişim kurarak yaşamlarını nasıl anlamlı kıldıklarından söz etmek anlamına gelmektedir (2004, s.33).

Bir toplumun veya grubun “ortak sembol sisteminden geçerek kuşaktan kuşağa aktarılan öğrenilmiş ve paylaşılan davranışları ve algıları” (Erdoğan, 2002, s.132), “her türlü maddi ve simgesel üretimleri ile bu üretim alanları içindeki ilişkiler, biçimler, örüntüler ve pratikleri” (Binark 2006, s.75), olarak da tanımlanan kültür, kendini hem dil ve düşünce kalıplarında hem faaliyet ve davranış biçimlerinde göstermektedir (Samovar ve diğerleri, 2015). İşe ve yaşa yönelik tutumlarımız, etik standartlar, giyim, sanatsal ifadeler, ritüeller ve gelenekler, sağlıkla ilgili inançlarımız, zaman kavramları, sosyal ve siyasi kurumlar, dinsel pratikler, batıl inanışlarımız dâhil hepsi kültürün yansımalarıdır (Liu ve diğerleri, 2015, s.55). Kültür, insan topluluklarına kimliklerini veren ve onları birbirlerinden ayırt eden özelliklerin toplamı” (Mutlu, 1998, s.229) olarak eşsizdir ve dolayısıyla her insan topluluğu, kendine özgü bir kültüre sahiptir. Bu bağlamda kültür, kendi karşıtını da içeren bir konumu temsil etmektedir (Kartarı, 2016: 30). Kültürü, bir toplumun üyelerini genellikle bilinçaltından yöneten ve “kabul edilebilir” olanın sınırları içinde hareket ettiren içselleştirilmiş ve görünmez bir kontrol mekanizması olarak nitelendiren E. T. Hall, bu mekanizmaya dair farkındalığın ancak farklı bir kültüre maruz kalındığında ortaya çıktığı görüşündedir (Nishimura ve diğerleri, 2008, s. 784). William B. Gudykunst, benzer şekilde farklı bir kültürün içinde, üyesi olduğumuz kültüre dair farkındalığın, dolayısıyla kendimizi ait olduğumuz kültürle tanımlama eğiliminin arttığını vurgulamaktadır (2015, s. 83). Martin ve Nakayama (2010) da, esasen kültürlerarası iletişim üzerine çalışmanın en önemli nedenlerinden birinin de, daha az vurgulanmakla birlikte, kendi kültürel kimliğimiz ve geçmişimiz hakkında uyandırdığı (bu) farkındalık olduğunu öne sürmektedir.

Genel olarak kültürel olarak tanımlanan farklılıklar arasında dil, milliyet, etnisite, değerler ve gelenekler bulunmaktadır (Novinger, 2001, s.13). Kültürlerarası iletişim alanına öncülük eden ilk bilim insanları ve eğitimciler kültürü daha dar bir çerçevede öncelikle ‘milliyet’ açısından tanımlamış, alanın giderek disiplinlerarası nitelik kazandığı ve kültür tanımının genişlediği ilerleyen dönemde, aynı toplum içindeki farklı gruplar kültürlerarası iletişimin konusu olmaya başlamıştır (Martin ve Nakayama, 2010, ss.46-48). Dolayısıyla kültürel farklılıklar bir ülke ya da bölgeyle ve millet tanımıyla sınırlı değildir. Örneğin çok sayıda etnik grubun yaşadığı Endonezya’da iki farklı grup olan Cava halkı ve Batak halkı yerel dilleri ve yaşam biçimleriyle birbirinden farklılaşan özgün kültürlere sahiptir. Bununla birlikte 300’ün üzerinde etnik grup, ulus tanımı altında Endonezyalı kimliğinde birleşmekte, aynı ülke ve milliyete mensup gruplar olarak ortak değerleri paylaşmaktadır. Genelde farklı ulusal kültürlerden insanlar arasındaki etkileşime odaklanan kültürlerarası iletişim çalışmalarında da, daha genel bir perspektifte, ulusal bağlar çerçevesinde ortak değer ve normları, aynı ülkenin sınırları içinde daha geniş bir kültürü paylaşan (örneğin Endonezya, Japon ya da Meksika kültürü gibi) insanların diğer ülkelerden insanlarla karşılaşma deneyimi araştırılmaktadır. Öte yandan farklı kültürler arasındaki ilişki ve etkileşimleri, anlam paylaşımlarını, algı ve anlayış biçimlerini anlamaya ve açıklamaya çalışırken, kültürün D. Matsumoto’nun da önemle vurguladığı gibi, bir grup insan tarafından paylaşılan, “ancak her birey için farklı olan” bir dizi tutum, değer, inanç ve davranışı ifade ettiği, dolayısıyla kişiye özgü boyutlara da sahip olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Matsumoto, 1996’dan aktaran Spencer-Oatey, 2012, ss.2,9). Farklı bir ulusal kültüre mensup kişiler olarak Türkiye’de/Sakarya’daki bir grup Endonezyalı öğrencinin kültürlerarası iletişim deneyimlerine odaklanan bu çalışmada da kültür, aynı coğrafyada ortak dile sahip bir grup insan tarafından geniş ölçüde referans alınan örtülü bir değerler dizgesi, aynı zamanda yaratılan, paylaşılan ve değişime açık bir iletişim ürünü ve faaliyeti olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte her insanın bir bütün olarak bir kültürü temsil etmeyebileceği, hem kültürün hem iletişimin kişisel boyutlarının da olduğu, dolayısıyla deneyimlerin özgünlüğü olabildiğince dikkate alınmaya çalışılmıştır.

Kültürlerarası iletişimin ikinci temel bileşenini oluşturan ve kültür gibi farklı tanımlara ve yaygın kullanıma sahip bir kavram olan iletişim, genel olarak kişinin semboller kullanarak diğeriyle anlam uyandırmak amacıyla başlattığı bir ileti ve anlam alışverişi

(Jandt, 2018), mesajların iletilmesini, yorumlanmasını ve anlam yaratmayı içeren sembolik bir faaliyet ve etkileşim süreci (Gudykunst ve Kim, 1997) şeklinde tanımlanmaktadır. İletişimin kültürel boyutlarını vurgulayan Ü. Oskay'ın da belirttiği gibi iletişim, gündelik yaşantıda bize nesnelere, insanları tanımlamakta, işbölümü içinde değişik toplumsal roller yüklenmiş insanlara bu rolleri yerine getirirken toplumun o tarih dönemindeki hayat tarzını öğretmekte, olumlatmakta, yeniden-üretimi için gereken değerlendirme biçimlerini aşılarda ve böylece toplumsal sistemin kendini yeniden üretmek sürmesini sağlamaktadır (2001, s.2). İnsanlar birbirleriyle iletişimlerini belli yer ve zamanda, belli tarihsel, teknolojik, örgütlü, psikolojik ve amaçsal koşulların biçimlendirdiği durumlar içinde yaparlar. O anki ve geçmişten getirilen faktörlerin bütünü iletişimin bağlamını oluşturmaktadır (Erdoğan, 2002, s. 65). Dolayısıyla hem iletişime girdiğimiz zamanki davranışlarımızı hem de iletişim sürecini değiştirebilecek birçok toplumsal ve kültürel etmen vardır (Hartley, 2014, s.14). Kùltürler dil ve davranış açısından farklılık göstermektedir ve bir toplumun üyerini ses tonundan hareket tarzları ve yüz ifadelerine, zamanı ve mekânı kullanma şekillerine kadar her türlü sözlü ve sözlü olmayan mesajı yorumlamaya programlayan kùltürdür (Kim, 2001, s.47). Bu bağlamda özellikle kültürel boyutlar ve farklılıklar söz konusu olduğunda, bir anlam ve anlayış paylaşımını ifade eden iletişim süreci daha karmaşık bir boyut kazanmaktadır.

W.B. Gudykunst'a göre öteki kùltürlerle kurduğumuz iletişim daha az rutine bağlıdır ve kendi kùltürümüzden birileriyle kurduğumuz iletişimden daha çok yeni ve tuhaf durumlar içermektedir (2015, s.25). Dil, bir iletişim aracı olarak, farklı dili konuşan kùltürler arasındaki iletişimde doğal olarak bariyer kabul edilmektedir (Jandt, 2018). Novinger (2001)'e göre farklı bir dil konuşmak, kùltürlerarası iletişim için bariz bir engeldir, ancak daha büyük ve aşılması zor olan güçlük, farklı bir kùltürü 'konuşmak' tır: "Bir dili sözcükler, gramer ve telaffuz açısından öğrenebilmemize rağmen, kültürel farklılıkların iletişim açısından yol açtığı daha büyük engelleri nasıl aşacağımızı henüz bilmiyor olabiliriz" (Novinger, 2001). Dolayısıyla dil yalnızca konuşmadan daha fazlasını, ait olduğu kùltürle biçimlenen bir semboller dizisini, iletişim de sözel bir sürecin çok ötesinde kodları ve anlam paylaşımlarını içermektedir (Oskay, 2001; Martin ve Nakayama, 2010). Yüz ifadeleri, jestler, bakışlar, kişilerarası mesafe gibi iletişim esnasındaki sözlü dil içermeyen davranışların, yaygın kullanımıyla sözsüz iletişimin

doğru anlamlandırılması da kültüre ve kullanıldığı bağlama sıkı sıkıya bağlıdır (Erdoğan, 2002, s.207). Örneğin bir kültürde tamamen uygun ve kabul edilebilir olduğu düşünülen davranışlar başka bir kültürde sert veya saldırgan görünebilmektedir (Liu ve diğerleri, 2015, s. 16). Mevcut literatürde de genel olarak kültürün sözsüz iletişim davranışlarını büyük ölçüde etkilediği ne sürülmekte (Hall, 1959; Jandt, 2018; Samovar ve diğerleri, 2015) ve kültürlerarası iletişimde zorlukların yalnızca dil farkından değil, aynı zamanda E.T. Hall'un 'sessiz dil' olarak nitelediği sözsüz iletişimdeki farklılıklardan kaynaklandığı vurgulanmaktadır: "Sözlü dilimizle (verbal language) söylediklerimize ek olarak gerçek duygularımızı sürekli sessiz dilimizle-davranış diliyle iletiyoruz. Bazen bu, diğer milletler tarafından doğru bir Şekilde yorumlanır, ancak çoğu zaman öyle değildir." (Hall, 1959, s.15). Bu bağlamda, genel çerçevede, iletişim sürecine farklı kültürden insanlar dâhil olduğunda 'ne olduğu' sorusuna çeşitli boyutlarıyla yanıt arayan kültürlerarası iletişim, kültürlere göre farklılaşan semboller, davranış tarzı ve değerlerin iletişim sürecindeki etkisini anlamayı içermektedir.

Streotipleştirme ve ayrımcılık gibi engeller de kültürlerarası iletişimin konusu ve çalışma alanı kapsamındadır (Martin, Nakayama, 2010, s.4). Kendi kültürümüzün diğer kültürlerden üstün olduğunu düşünme eğilimini ifade eden 'etnomerkezcilik' (ethnocentrism), farklı toplum ya da gruplar hakkında yaygın kabulleri niteleyen 'streotipler' (kalıp düşünceler) ve önyargılar (prejudice) (Martin ve Nakayama, 2010), mevcut literatürde 'yabancı' olanla iletişimi sınırlayan, dolayısıyla kültürlerarası iletişimi olumsuz etkileyen engeller olarak tanımlanmaktadır (Jandt, 2018; Gudykunst, 2015; Kartarı, 2016). Martin ve Nakayama (2010)'nın vurguladığı gibi ancak tarihsel ve politik bağlam gözetilerek açıklanabilecek bu engeller ve genel olarak farklı kültürler arasındaki iletişim süreci, kültürlerarası iletişim çalışmalarının doğuşunda rol oynayan ve gelişimini yönlendiren nedenlere bağlı olarak, daha çok işlevselci sosyal bilim yaklaşımı çerçevesinde sorun tanımlama ve çözüm geliştirme odaklı ele alınmıştır ve mevcut çalışmalar da bu yönde yoğunlaşmaktadır. Nitekim Amerika Birleşik Devletleri'nin giderek dünya sahnesine egemen olduğu İkinici Dünya Savaşı sonrası dönemde, denizaşırı ülkelerde çalışan hkmet ve iş adamlarına yönelik eğitimlerle başlayan kültürlerarası iletişim çalışmaları, alandaki araştırmacıların Barış Gnlllleri (Peace Corps), ordu ya da ulusötesi şirketlerdeki deneyimleriyle Őekillenirken,

araştırmalar da kültürel farklılıkların kavranması ve iletişim sürecinin ortak bir iletişim ve uzlaşım alanı oluşturma amaçlı oluşturulan modellerle açıklanması odaklı devam etmiştir (Binark, 2006; Martin ve Nakayama, 2010). Bu kapsamda, kültürlerarası iletişim çalışma alanının temel konu başlıklarını da farklı kültürler arasındaki yanlış anlaşılmalar ve çatışmalar, kültürlerarası adaptasyon, kültür şoku, farklı kültürlerle etkili iletişim ve iletişim yeterliliği gibi kültürlerarası karşılaşma deneyimleri ve zorlukları oluşturmaktadır (Kartarı, 2016; Martin ve Nakayama, 2010; Jandt, 2018; Liu ve diğerleri, 2015; Erdoğan, 2002). Uluslararası oğrenci çalışmalarında da yaygın olarak öne çıkan ve kültürlerarası iletişim alanındaki nc araştırmacılar tarafından geliştirilmiş disiplinlerarası nitelikteki çeşitli kuram ve modellere dayalı bu konu başlıkları, kültür ve iletişim arasındaki ilişkiyi ve farklı kültürler arasındaki iletişim süreçlerini farklı anlayışlarla açıklayan araştırma yaklaşımları çerçevesinde ele alınmakta ve tartışılmaktadır.

### **1.1.2. Temel Kuramlar ve Araştırma Yaklaşımları**

Kültürlerarası iletişim bilimi ve eğitimi, Amerikalı antropolog E. T. Hall'un, ABD hkmetinin 1946'da denizaşırı ülkelerde görev yapan personele eğitim vermek amacıyla kurduğu Dış Hizmet Enstitüsü (Foreign Service Institute-FSI) bünyesindeki çalışmalarıyla başlamıştır. Farklı kültürlerle temasın sağlanmasında dil eğitiminin yeterli olmadığının anlaşılması üzerine dilbilimci ve antropologların görevlendirildiği FSI'da çalışmaya başlayan Hall, eğitim programının önemli bir parçası olarak kültürel farklılıklara, özellikle de sözlü olmayan dil ve davranış farklılıklarına dikkat çekerek kültürleri mikro düzeyde incelediği araştırma ve eğitimlere yönelmiştir (Martin ve Nakayama, 2010; Kartarı, 2016; Liu ve diğerleri, 2015).

Farklı kültürden insanlar arasındaki etkileşimi "kültürlerarası iletişim" olarak adlandırılan ve sorunsallaştıran ilk kişi olarak alana öncülük eden E.T. Hall'un çalışmalarıyla, Batı dışındaki ulusal kültürlerin Batı merkezli bir yaklaşımla kavranması yönünde başlayan erken dönem çalışmaların ortak zellikleri, M. Binark'ın da kaydettiği gibi, farklı kültürel örüntüler ve yaşam tarzları arasında iletişimin kurulabilmesi için bu 'farklılıkların' önce tanımlanması ve daha sonra ortak bir iletişim, diğer bir deyişle uzlaşım alanı yaratılabilmesi için modeller geliştirmektedir (2006, s.75). Hall'un, zamanın ve meknın algılanması, jestler, mimikler ve sesin dil dışında



kullanımı (paralanguage) aracılığıyla diğer kültürü anlamının yolunu gösterdiği ve ilerleyen dönemde kültürlerarası iletişim olgusunu açıklamaya çalışan birçok kurama da temel oluşturan mikro kültür incelemeleri, bugün de önemini korumakta ve sözsüz iletişim incelemelerine kaynaklık etmektedir (Kartarı, 2016, s.66). Hall, kültürlerarası iletişimin öncü kaynağı olarak kabul edilen *Silent Language* (1959)'de, Temel Mesaj Sistemleri (Primary Message Systems-PMS) olarak adlandırdığı on farklı insan etkinliği türü tanımlamaktadır: Etkileşim, Topluluk/Toplumsal yaşam, Geçinme/Yaşamını sürdürme, İki cinsiyetlilik/Cinsiyet rolleri, Bölgesellik/Mekân algısı ve kullanımı, Zamansallık/Zaman algısı ve kullanımı, Öğrenme, Oyun, Savunma, Yararlanma/Materyal Kullanımı (Hall, 1959, ss.61-62). Yalnızca ilk PMS türü olan 'etkileşim'in dili içerdiğini, diğerlerinin iletişim sürecinin dilsel olmayan biçimleri olduğunu kaydeden Hall (1959, s.61), herhangi bir kültürün birbiriyle yakından ilişkili ve iç içe nitelikteki bu mesaj sistemleri çerçevesinden karakterize edilebileceğini ve incelenebileceğini savunmuştur. Hall, *Silent Language*'de genel teorisi Temel Mesaj Sistemleri arasında ele aldığı zaman ve alan/mekân boyutlarını ve yanısıra iletişim sürecindeki belirleyici rolüne dikkat çektiği bağlam unsurunu, farklı kültürlerin iletişim davranışlarını analiz ettiği ilerleyen dönemdeki çalışmalarında detaylandırmıştır.

Hall, insanların iletişim için kişisel alanı nasıl kullandıklarının incelenmesini ifade eden proksemi (proxemics) kavramı çerçevesinde, farklı ilişkilerde insanlarla konuşurken kullanılan dört temel mesafe bölgesi (yakın/samimi, kişisel, sosyal ve kamusal) olduğunu öne sürmüş, her kültürel grubun kişisel alan için kendi kuralları olduğunu ve bu kültürel farklılıklara saygı duymanın sorunsuz iletişim için kritik önem taşıdığını belirtmiştir (Martin ve Nakayama, 2010, s. 46; Hartley, 2014, s.239). Zamanın kullanımı (chronemics) ve farklı algılanmasından doğan yanlış anlama ve yanlış iletişim kurma ihtimalleri üzerine de incelemelerde bulunan Hall'e göre, kültürce şekillendirilmiş zaman, yaşamın ve dolayısıyla iletişimin 'temel düzenleme sistemi'dir (Hartley, 2014, s.240; Kartarı, 2016, s.80). İletişimin gerçekleştiği fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamı niteleyen ve dolayısıyla iletişimin biçimini ve içeriğini etkileyen bir değişken olarak bağlamın önemine dikkat çeken Hall, iletişim tarzı ve kültürel konulardaki temel farklılıkları anlamak için kültürlerin 'yüksek ve düşük bağlamlı kültürler' (high and low context cultures) olarak sınıflandırılmasını önermiştir (Nishimura ve diğerleri, 2008, s.784). Hall'un kuramına göre, anlamın açıkça dille ifade

edildiği ‘düşük bağlamlı kültürler’ (genelde Batılı ülkeler) doğrudan iletişimle karakterize edilmekte, bu toplumlarda enformasyonun çoğunlukla kelimelerle aktarıldığı düşük bağlamlı iletişim tarzının yaygın olduğu öne sürülmektedir. Mesajın daha çok satır aralarında gizlendiği ‘yüksek bağlamlı kültürler’ (genelde Doğu, Güney Amerika ve Akdeniz toplumları) ise, iletişimde genellikle sözlü olmayan ipuçlarını, dolayısıyla yüksek bağlamlı iletişim tarzını kullanma eğilimi göstermektedir (Nishimura ve diğerleri, 2008; Kartarı, 2016; Martin ve Nakayama, 2010). Hall’un kuramsal perspektifinden bakıldığında, bir çok çalışmada sözsüz iletişimin hakim olduğu tipik ülkelerden biri olarak vurgulanan Endonezya (Novera, 2004; Moffatt, 2012; Evason, 2016), Türkiye dahil aynı kategoride sınıflandırılabilir ülkelerle karşılaştırıldığında yüksek bağlamlı kültürler arasında daha üst sıralarda yer almaktadır.

E. T. Hall’un yüksek-düşük bağlam kültürler sınıflandırması, sosyal psikolog G. Hofstede’in ulusal kültürler arasındaki değer farklılıklarını ve kültürel değerlerin davranışlara etkisini açıklayan ‘Kültürel Boyutlar Kuramı’ (Cultural Dimensions Theory) kapsamındaki “kolektivizm-bireycilik” boyutuyla koşutluk içermektedir (Nishimura ve diğerleri, 2008). Hofstede, 53 ülkedeki IBM çalışanlarıyla gerçekleştirdiği araştırmasına dayalı olarak geliştirdiği ve kültürlerarası iletişim incelemelerinde yaygın kullanılan kuramında kültürel değerleri açıklamak üzere beş boyut tanımlamıştır: ‘Güç Aralığı/Mesafesi’, ‘Kolektivizm-Bireycilik’, ‘Erkeklik-Kadınlık’, ‘Belirsizlikten Kaçınma’, ‘Uzun-Kısa Vadeli Yönelim’ (Martin ve Nakayama, 2010, s. 103). Hofstede’in taksonomisi, özellikle ‘Güç Aralığı’, ‘Kolektivizm-Bireycilik’ ve ‘Belirsizlikten Kaçınma’ boyutu, uluslararası öğrenci çalışmalarında, özellikle Batılı ülkelerdeki farklı kültürlerden öğrencilerin deneyimlerine yönelik incelemelerde geniş ölçüde kullanılmakta ya da referans alınmaktadır (Novera, 2004; Newsome ve Cooper, 2016; Skow ve Stephan, 2015).

Güç aralığı, bir toplumda insanların eşit olmayan bir güç dağılımını ne ölçüde kabul ettiğiyle ilgilidir. G. Hofstede’in sınıflandırmasına göre güç aralığının az olduğu ülkelerde (çoğunlukla Batı toplumları), toplumsal hayatın her alanında hiyerarşiye dayalı ilişkilerin (ailede çocuk-ebeveyn, okulda öğrenci-öğretmen, işyerinde ast-üst ilişkisi gibi) daha demokratik ve eşitlikçi olması gerektiği inancı yaygınken, güç aralığının büyük olduğu ülkelerde (genelde Asya ülkeleri) hiyerarşiye uyma ve otoriteyi

kabullenme eğilimi gözlenmektedir (Martin ve Nakayama, 2010; Kartarı, 2016; Samovar ve diğerleri, 2017). Kolektivizm-Bireycilik boyutu, bir toplumun bireye ya da gruba verdiği değerle ilgili bir ölçüttür. Bireysel kültürler genellikle düşük güç aralığına sahipken, kolektivist kültürlerde güç aralığı yüksektir (Samovar ve diğerleri, 2017, s. 224). Hofstede'in sınıflandırmasına göre tipik bir örnek olarak ABD bireysel ihtiyaçların ve başarının önemli görüldüğü bireyci toplum yapısına, Japonya ise toplumsal çıkarların baskın olduğu kolektivist yapıya sahip ülkeler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Hofstede'in sınıflandırmasında Endonezya ve Türkiye, güç aralığı yüksek ve kolektivist ülkeler arasında gösterilmekte, bununla birlikte Endonezya kolektivizmin daha baskın olduğu önde gelen ülkeler arasında sıralanmaktadır (Samovar ve diğerleri, 2017, ss.224-227; <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>). Belirsizlikten kaçınma boyutu ise, bir toplumun üyelerinin belirsizliğe toleransını, bilinmedik durumlardaki risk alma ve başa çıkma durumunu nitelemektedir. Belirsizlikten kaçınma derecesinin yüksek olduğu toplumlarda kesin ve net kurallara ihtiyaç duyma, güvence arayışı ve riskten sakınma, düşük olduğu toplumlarda ise belirsizliği ve riski yaşamın olağan bir durumu olarak kabul etme eğilimi gözlenmektedir (Liu ve diğerleri, 2015, s.109). Hofstede'in sınıflandırmasına göre Endonezya belirsizlikten kaçınmanın düşük, Türkiye ise yüksek olduğu ülkeler arasında sıralanmakta(<https://www.hofstede-insights.com/countrycomparison/indonesia,turkey/>), bu sıralama, Endonezya'nın genel olarak ve Türkiye'ye kıyasla yeniliklere açık olma ve belirsizlikle başa çıkma konusundaki yüksek potansiyeline işaret etmektedir.

Hofstede'in ülke/bölge düzeyinde kültürlerde gözlenen genel eğilimleri uç boyutlarda yansıtan Kültürel Boyutlar kuramı, genel olarak yalnızca bir şirketin (IBM) (çoğu eğitimli, erkek ve orta sınıf) çalışanlarından elde edilen verilere dayalı olduğu için bir ülke kültürüne dair derinlik sunamayacağı yönünde eleştirilmekte, ülke kültürlerinde zaman içinde meydana gelen değişikliklerin, ülke içi farklılıkların ve kişisel faktörlerin göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kartarı, 2016, ss.76-77). Bununla birlikte Hofstede'in çalışması ilerleyen dönemdeki kültürlerarası iletişim çalışmalarına açılım kazandırmış ve Kültürel Boyutlar kuramından katkıları ve sınırlılıkları dâhilinde yeni kuram ve modeller çerçevesinde yararlanılmıştır. E. T. Hall ve G. Hofstede'in kültürel farklılıkları tanımlamaya ve bu farklılıkların iletişim pratiklerine etkisini açıklamaya yönelik kuramsal çalışmaları, kültürlerarası iletişimi, farklı kültür ya da alt

kültür gruplarından insanlar arasındaki kişilerarası iletişim olarak kavramsallaştıran W. B. Gudykunst'un 'Kaygı ve Belirsizlik Yönetimi' (Anxiety/Uncertainty Management-AUM) kuramında daha bireysel ilişkiler düzeyinde ve etkili iletişim odaklı ele alınmaktadır (Gudykunst, 2015). Araştırmalarında farklı kültürle ilk karşılaşmalara odaklanan Gudykunst, geliştirdiği kuram çerçevesinde, yeni bir kültüre giren bireylerin ev sahibi kültürün üyeleriyle kurdukları iletişimde kaygı ve belirsizliğin rolünü incelemeye yönelmiştir (Martin ve Nakayama, 2010, s. 55).

Kuram genel olarak özellikle başka kültürden kişilerle karşılaşmaların kültürel farklılıkların ve iletişim kurallarının bilinmemesi nedeniyle daha yüksek düzeyde belirsizlik ve kaygı içerdiğini, etkili kültürlerarası iletişimin bu belirsizlik ve kaygıyı nasıl yönettiğimizle ilgili olduğunu öne sürmektedir. Belirsizliği “yabancıların tutumlarını, davranışlarını ya da duygularını tahmin edememe ve açıklayamama” olarak tanımlayan Gudykunst'a göre diğer kültürden insanlarla, dolayısıyla yabancılarla kurduğumuz ilişkinin başlarında zihnimizi en çok meşgul eden şey hissettiğimiz belirsizlik ve kaygının yönetilmesidir. Belirsizlik, ne olacağını tahmin edebilmek için yeterli bilgiye sahip olunmamasından kaynaklandığı için, bunun üstesinden gelmenin en güçlü yolu daha çok bilgi ve daha derin bir kavrayış için araştırma yapmak, dolayısıyla belirsizliği azaltmaktır (Gudykunst, 2015, ss.250, 336). Farklı kültürlerin üyelerine yönelik genelde kendi kültürümüzü referans alarak ve kültürel kimliklerimize dayalı olarak yaptığımız tahmin ve yorumların yanlış olabileceğini ve yanlış anlamaya yol açabileceğini vurgulayan Gudykunst, kuramı çerçevesinde etkili iletişimi yanlış anlamaları en aza indirebilmek olarak tanımlamış, etkili iletişim ve yeni ortamlara adaptasyon için de orta düzeyde belirsizlik ve kaygının işlevsel olabileceğini vurgulamıştır (Gudykunst, 2015; Gudykunst ve Kim, 1997). W. B.Gudykunst, Hall ve Hofstede'in kültürel değişkenlerinden de (bireycilik- kolektivizm ve düşük-yüksek bağlamlı iletişim) yararlandığı çalışmalarında farklı kültürlerin belirsizlik ve kaygı yönetimi stratejilerini incelemiş, örneğin kollektivist kültürlere mensup kişilerin bireyci kültürlerle kıyasla, diğerleriyle ilgili varsayımlarını daha çok kültürel arka plana dayandırdıklarını, karşıdakinin geçmişiyle ilgili daha çok soru sorduklarını, dışgrup üyeleriyle iletişimde benzer özellikler aradıklarını öne sürmüştür (Gudykunst, 2015, s.321). Özellikle kültürel benzerliklerin belirsizlik ve kaygıyı azalttığı, dolayısıyla etkili iletişime yol açtığı savıyla birlikte AUM kuramı çerçevesinde genel olarak kültürel

benzerlik ve farklılıklara yönelik farkındalık ve duyarlılık geliştirmenin kültürlerarası adaptasyon açısından önemi vurgulanmıştır.

Kültürlerarası adaptasyon, yeni bir kültürel çevreye giren kişilerin ev sahibi kültürle etkileşimlerini ve uyum süreçlerini kapsayıcı ve niteleyici bir kavram olarak kültürlerarası iletişim araştırmalarının merkezinde yer almaktadır. 1980’li yıllarda W.B. Gudykunst’la birlikte, farklı kültürlerin üyeleri arasındaki iletişime ve ‘yabancıların’ yeni kültürel ortamlara adaptasyon süreçlerine odaklı çalışmalar yürüten Y.Y. Kim, bireyin yeni bir kültüre girdikten sonra geçirdiği süreci iletişimin rolü bağlamında açıklayan Kültürlerarası Adaptasyon Kuramını (Cross-Cultural Adaptation Theory)<sup>10</sup> geliştirmiştir. Y. Kim, kültürlerarası adaptasyonu yabancı ve ev sahibi kültür arasındaki etkileşimle şekillenen dinamik bir süreç olarak tanımlamış ve kültürlerarası adaptasyon sürecinin temelde bir stres-adaptasyon-gelişim dinamiği olduğunu öne sürmüştür (Kim, 2001). Bu kurama göre adaptasyon, sorunsuz ve kesintisiz ilerleyen bir süreçten çok, olumlu ve olumsuz bir deneyimler dizisidir (Liu ve diğerleri, 2015, s. 215). Bir kültüre yabancı olan bireyin ve ev sahibi ortamın, dinamik ve dalgalı seyreden kültürlerarası adaptasyon deneyimini birlikte etkilediğini belirten Kim, adaptasyonun doğal olarak gerçekleştiği ve yabancı bir ortamdaki çok az kişinin adaptasyon sağlamaktan tamamen kaçabildiği görüşündedir (Kim, 2015, s.393). Buna göre kişinin farklı bir kültürdeki adaptasyon deneyimi, o kültürde bulunma nedeni ve süresine göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin uluslararası öğrenciler, genelde ev sahibi ülkede kalıcı olma beklentisi taşıyan göçmenlere göre, geçici ve bulunma gerekçeleri dolayısıyla daha az genel katılım gerektiren misafirlikleri süresince, adaptasyonlarını, öğrenci rollerini yerine getirmek için gereken asgari düzeyde sınırlayabilmektedir (Kim, 2015, s. 385).

‘Kişisel iletişim’, ‘sosyal iletişim’, ‘ev sahibi ortam (çevre)’ ve ‘kişisel yatkınlık’, Y. Kim’in kuramına göre kültürlerarası adaptasyon sürecinin temel boyutlarını oluşturmaktadır. Kişisel iletişim boyutu, kişinin ev sahibi kültüre dair bilgisi, algısı ve

---

<sup>10</sup> A. Kartarı’nın da dikkat çektiği gibi, ABD’de önceleri kültürlerarası iletişim ‘cross-cultural’ ve ‘intercultural’ olarak adlandırılmış ancak daha sonra bu terimler belirgin olarak tanımlanmıştır. Günümüzde ‘cross-cultural’ çalışmalar çok kültürlü toplumlarda yapılan karşılaştırmalı çalışmalara verilen addır (Kartarı, a.g.e., s. 69). Dolayısıyla Y. Kim’in geçmişten bugüne her iki çalışma alanında da (intercultural ve cross-cultural) kullanılan kuramı, literatürde “kültürlerarası adaptasyon kuramı” (intercultural adaptation theory) olarak da anılmaktadır.

ev sahibi ortamdaki iletişim yeterliliğini ifade etmektedir. Sosyal iletişim boyutu ise kişinin ev sahibi kültürün üyeleriyle kişilerarası iletişimini, kitle iletişim faaliyetlerini ve kendi etnik/kültür grubuyla ilişkilerini kapsayacak şekilde ev sahibi çevredeki etkileşimlerini nitелеmektedir (Kim, 2001, ss.72-74). Yeni bir kültüre giren kişinin adaptasyonunun kısmen de ev sahibi ortama bağlı olduğunu vurgulayan Kim'e göre yabancılar ev sahibi çevreyle iletişim halinde oldukları ve bu ortama katıldıkları sürece, çevre, iletişim faaliyetlerinin kültürel ve sosyopolitik bağlamı olarak hizmet eder. Bu nedenle, ev sahibi ortam yabancıların adaptasyon sürecinin doğasını şekillendirmektedir (Kim, 2001, s.78). Ev sahibi kültürün farklı kültürlere ne kadar açık olduğu (host receptivity), ev sahibi kültürün üyelerinin yeni gelenlere kendi kültürlerinin değerlerine, inançlarına ve yaşam pratiklerine uymaları için ne ölçüde baskı uyguladıkları (host conformity pressure) ve etnik grup gücü (ethnic group strength), kişinin kültürlerarası adaptasyonu etkileyen üç çevre faktörü olarak açıklanmaktadır (Kim, 2001, ss.147-155). Kültürel adaptasyonun kişiye bağlı olma durumuna “yatkınlık” (predisposition) boyutu kapsamında açıklık getiren Kim (2001, s.82), adaptasyon sürecinin baştan sonra kişinin kendine dair özelliklerden de etkilendiğini, her insanın yeni duruma ilişkin deneyiminin öznel sebepler dolayısıyla farklılaşabileceğini öne sürmüştür. ‘Değişime hazırlıklı olma’, ‘etnik kökene bağlı faktörler’ ve ‘kişilik özellikleri’ de, bir yabancıların ev sahibi çevreye adapte olma potansiyelini oluşturan ve deneyimi farklılaştıran yatkınlık unsurları olarak tanımlanmaktadır (Kim, 2001, ss. 82-85; Kim, 2015, s.381).

Kişinin yeni bir kültürdeyken, çevredeki tanıdık ipuçlarının eksikliğinden dolayı görece kısa vadede yaşadığı rahatsızlık hissi, stres, kaygı ve yönelim bozukluğunu ifade eden ve adaptasyon sürecinin olağan deneyimlerinden biri olarak nitelendirilen kültür şoku (Martin ve Nakayama, 2010, s.328; Jandt, 2018, s.983), Kim'in adaptasyon kuramında dönüştürücü bir güç olarak olarak vurgulanmaktadır (Kim, 2001, s.190). Mevcut kültürlerarası adaptasyon yaklaşımları çerçevesinde kültür şokunun ya genelde sorunlu doğası ya da aksine öğretici ve geliştirici yönünün vurgulandığına dikkat çeken Kim, iki yaklaşımı uzlaştırdığı ve adaptasyonu hem stresli hem gelişmeye yönlendirici bir süreç olarak açıkladığı (2001, s.69) kuramı kapsamında, kültür şokunun da iki yönüne ve kişisel ve çevresel koşullara bağlı dönüştürücü potansiyeline vurgu yapmaktadır.

Genel olarak, farklı kültürden gelenlerin ev sahibi bir ortama adapte olabilmesinin önemini kabul eden Kim, iletişimin bir kültüre giren yeni üyeleri ortak fikir ve değerlerden oluşan uyumlu bir sosyal organizasyonda birleştirmeyi mümkün kıldığını savunmakta, kuramı çerçevesinde kişinin ev sahibi kültürle etkili ve uygun iletişim kurma becerisi olarak vurguladığı ‘iletişim yeterliliği’nin (host communication competence), başarılı bir adaptasyon sürecinin temel mekanizması olduğunu öne sürmektedir (Kim, 2015, s. 394). Ev sahibi çevreyle etkileşimli ilerleyen kültürlerarası iletişim deneyimleri yoluyla kişinin orjinal kültürel kimliğinin aşamalı bir dönüşüme uğradığını varsayan kuram, bu kimlik dönüşümünü, kendi kültürel grubuna daha az katkı şekilde bağlı, daha esnek ve giderek daha fazla evreselleşen bir kültürlerarası kimliğin (intercultural identity) ortaya çıkışı olarak açıklamaktadır (Kim, 2011, ss.190-195). Bu bağlamda Kim’in, asimilasyonu (assimilation) ve kültürleşmeyi (acculturation) de içeren kuramı, etnik gruplar ve göçmenler gibi bir kültürde daha uzun vadede ve kalıcı olarak yaşamlarını sürdürenlerin kültürlerarası deneyimlerinin incelenmesi açısından elverişli bir çerçeve sunmaktadır. Kültürel kimlik, kişinin dâhil olduğu, kendini tanımladığı, aidiyet hissettiği, ulus, etnisite, din, cinsiyet gibi çeşitli kategorilerdeki kültürel üyeliğine dayalı, diğer kültürlerle etkileşimle ortaya çıkan ve düşünce ve eylemlerinde kişiye referans çerçevesi oluşturan sosyal kimliğidir (Gudykunst, 2015, Kim, 2001). Genel olarak, uluslararası öğrenciler, şirket çalışanları, bürokratlar gibi yurtdışında belirli bir amaçla daha kısa vadeli bulunan ‘sojourner’ gruplarının ev sahibi kültürle etkileşimlerine yoğunlaşan kültürlerarası iletişim çalışmalarında, kültürel kimlik, özellikle dil ve/veya din gibi, önemli birer parçasını oluşturan unsurlarıyla, ulusal kimlik (Amerikalı, Japon, İngiliz gibi) odaklı ele alınmaktadır. Kültürel kimliğin iletişim davranışlarını büyük ölçüde etkilediğini öne süren W. B. Gudykunst, kişinin çoğu kez farkında olmadığı bu etkinin, daha çok farklı bir kültürde bulunulduğu zaman ortaya çıktığını, bu bağlamda kendimizi kültürümüzle tanımlama derecemizin ve kültürel kimliğimizin neyi kapsadığının diğer kültürle iletişim yönelimimizin açıklanabilmesi açısından önem taşıdığını vurgulamakta (2015, ss. 82-83), dolayısıyla kişinin kültürüyle özdeşleşme boyutunun, kültürlerarası iletişim deneyimindeki etkisi ve belirleyiciliğine işaret etmektedir. Bununla birlikte Kartarı’nın dikkat çektiği gibi, kültürlerarası karşılaşmalarda genellikle tarafların belirli kültürel kimlikleri tartışmaya açılrsa da, hangi kimliklerin iletişim sürecine etki edeceği önemli ölçüde iletişimin

gerçekleştiği ortam ve duruma, dolayısıyla bağlama bağlıdır (2016, s.137). Uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkelerdeki ilişkilerinde genelde öğrenci kimliği öne çıkmakla birlikte, gelinen ülkedeki kültürel benzerlikler ya da farklılıklar doğrultusunda kültürel kimlikleri iletişim ve etkileşimlerinde önemli rol oynayabilmektedir (Kartarı, 2016, s.64-65). Örneğin ABD’de öğrenim gören bir Avustralyalı ve bir Malezyalı öğrenci, ev sahibi ülkede uluslararası öğrenci statüsü ve öğrenci kimliği ortak paydasında benzer konu ve sorunlarla karşılaşsalar da, kültürel kimliklerinin genel çerçevede eğitim yolculukları boyunca farklı deneyimler ortaya çıkaracağı açıktır.

Kültürlerarası iletişim çalışma alanının tarihsel gelişim çizgisi içinde kültürlerarası iletişimdeki farklılıkları ve/veya farklı kültürlerden insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimleri açıklamaya yönelik olarak çeşitli disiplinlerin katkısıyla geliştirilen bir çok kuram, kültürlerarası karşılaşmalarda yaşanan deneyimleri anlama çabasındaki araştırmacılara çok çeşitli perspektifler sunmaktadır. Kültürlerarası iletişim sürecini, kültürel ve/veya bireysel çeşitli değişkenlerle açıklayan ve çözüm önerileri sunan farklı varsayım ve önermelere sahip her bir kuram, kültürlerarası iletişim deneyiminin karmaşıklığına, çok yönlülüğüne ve doğrudan ya da dolaylı olarak özgünlük ve özgüllüğüne işaret etmektedir. Martin ve Nakayama (1999; 2010), kültürlerarası iletişim deneyiminin karmaşık boyutlarını ve farklı değişkenler arasındaki ilişkileri kavramak açısından kültürlerarası iletişim incelemelerinde ‘diyalektik yaklaşım’ı önermektedir. Buna göre, kültürlerarası geçişler üzerine diyalektik bir perspektif geliştirmenin, kültürlerarası iletişim kuramları ve yaklaşımlarının katkıları kadar sınırlılıklarının da göz önüne alınmasına, kültür ve iletişim ilişkisi, kültürel benzerlikler ve farklılıklar, kültürel kimlik ya da kültürel adaptasyon konularına daha geniş bir çerçeveden bakılmasına olanak sağlayacağı öne sürülmektedir.

Farklı sosyal bilim disiplinlerinin kuramsal ve metodolojik katkılarıyla gelişen kültürlerarası iletişim çalışma alanı, 1980’li yıllarla birlikte kendi disiplin çerçevesini oluşturmaya çalışırken, kültürlerarası iletişimin ne olduğu, neyi kapsadığı ve nasıl incelenmesi gerektiği konusunda tartışmalar yoğunlaşmış ve alandaki kuramcı ve araştırmacılar tarafından kültürlerarası iletişim yaklaşımlarının sınıflandırılması yönünde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Martin ve Nakayama, 2010, Binark, 2006, Kartarı, 2016). Alanın kuramsal öncülerinden W. Gudykunst ve T. Nishida’nın



kültürlerarası iletişimi açıklamak üzere geliştirilmiş kuramsal yaklaşımları sınıflandırdıkları çalışmaları başta olmak üzere bu yöndeki öncül çalışmaları değerlendiren ve yeni bir sınıflandırma öneren Martin ve Nakayama, kültür ve iletişim çalışmalarını geniş ölçüde temsil eden üç temel yaklaşım olduğunu belirtmektedir: İşlevselci yaklaşım(sosyal bilim yaklaşımı), “Yorumlayıcı yaklaşım” ve “Eleştirel yaklaşım” (2010, s. 50-52). Gerçeklik, insan davranışı, kültür ve iletişimi ele alış biçimleri açısından farklı görüş ve varsayımlara sahip disiplinler arası nitelikteki bu üç yaklaşımı karşılaştıran araştırmacılar, her bir yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini vurgulamaktadır.

Sosyal bilim yaklaşımı olarak da adlandırılan işlevselci yaklaşım, tanımlanabilir bir dış gerçeklik olduğu, insan davranışlarının öngörülebilirliği ve kültürün ölçülebilir bir değişken olduğu varsayımlarına dayanmaktadır. Sosyoloji ve psikoloji temeline dayalı ve genellikle nicel yöntemlerin kullanıldığı işlevsel perspektifteki çalışmalar, kültürel farklılıkların iletişim davranışlarındaki etkisini tanımlamaya, açıklamaya ve tahmin etmeye yöneliktir (Martin ve Nakayama, 2010, s.54). Martin ve Nakayama, kültür gruplarının iletişimdeki farklılıklarının ve iletişim sürecindeki psikolojik ve sosyolojik değişkenlerin belirlenmesi açısından bu yaklaşım çerçevesindeki çalışmaların katkısını belirtmekle birlikte, işlevsel yaklaşımın iletişimin yaratıcı ve dinamik doğasını ve gerçekliğin inşasında öznenin rolünü göz ardı etmesi bakımından sınırlılıklarını vurgulamaktadır. Yaklaşım ayrıca kültürel gruplar içindeki farklılıkları göz ardı eden genelleyici nitelikteki metodolojik sınırlılıkları dolayısıyla da eleştirilmektedir (Martin ve Nakayama, 2010, ss. 58-59). Araştırmacılar, W. B. Gudykunst'un farklı kültürden insanların (bireyci-kolektivist) iletişim sürecinde belirsizliği azaltma stratejilerini karşılaştırdığı çalışmalarını işlevsel perspektifteki çalışmalara örnek göstermektedir (Martin ve Nakayama, 2010, ss. 54-55). Kültürler arasındaki iletişim farklılıklarını ve farklı kültürlerden insanların iletişim davranışlarını açıklamaya ve tahmin etmeye odaklı kuram geliştirme çalışmalarıyla başlayan ve bu anlayışla gelişen kültürlerarası iletişim çalışma alanında geleneksel işlevselci yaklaşımın, dolayısıyla pozitivist paradigmanın hâkimiyeti büyük ölçüde devam etmektedir.

Belirli kültürel gruplar içindeki insan davranışını anlamayı ve tanımlamayı amaçlayan yorumlayıcı yaklaşım, insan deneyiminin öznel olduğu, insan davranışının belirlenebilir

ve tahmin edilebilir olmaktan çok yaratıcılık içerdiği ve kültürün iletişim aracılığıyla oluşturulduğu ve sürdürüldüğü varsayımlarına dayanmaktadır. 1980’li yılların sonunda iletişim akademisyenleri arasında önem kazanan ve antropoloji ve dilbilim disiplinlerinin etkisinde gelişen yorumlayıcı yaklaşımın benimsendiği çalışmalarda, nitel araştırma yöntemleri kullanılmakta, katılımcı gözlem ve görüşme gibi deneyimleri yakından keşfetmeye yönelik tekniklerden yararlanılmaktadır (Martin ve Nakayama, 2010, s.59). Yorumlayıcı ve işlevsel yaklaşımların “emik” ve “etik” yaklaşım olarak da sınıflandırıldığını kaydeden Martin ve Nakayama, kültürleri objektif bir şekilde ‘dışarıdan birinin’ bakış açısıyla inceleyen ve genellemeler arayan işlevsel perspektifteki araştırmaların ‘etik’, bir kültürü içeriden ve bağlamı içinde anlamaya odaklı yorumlayıcı araştırmaların da ‘emik’ olarak nitelendirildiğini belirtmektedir (2010, s.60). Kültürlerarası iletişim alanındaki erken dönem çalışmalar, ‘emik’ ve ‘etik’ yaklaşımlar izleği üzerinden gelişmiştir ve antropoloji ve kültürlerarası psikoloji alanındaki yaklaşımlardan yararlanma eğilimi nedeniyle alanda her iki yaklaşım da kullanılmaktadır (Kartarı, 2016, s.74; Binark, 2006, s.75). Kartarı, E. Hall’un mikro kültür incelemelerinin ‘emik’, G. Hofstede’in uluslararası bir şirketin (IBM) çalışanlarından elde edilmiş verilere dayalı kültür incelemelerini ‘etik’ yaklaşıma örnek oluşturduğunu kaydetmektedir (2016, s.74). Martin ve Nakayama, iletişimi bağlamı içinde inceleyerek belirli topluluklara özgü iletişim örüntülerinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamakla birlikte genelde tek bir kültüre odaklanan yorumlayıcı yaklaşımın kültürlerarası karşılaştırmalar açısından sınırlılığını vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmacıların genellikle araştırılan topluluğun dışından olması nedeniyle, topluluk üyelerinin iletişim örüntülerinin tam temsil edilemeyebilirliği, yaklaşımın bir diğer sınırlılığı olarak belirtilmektedir (Martin ve Nakayama, 2010, ss. 64-65). Kültürlerarası iletişim alanında yorumlayıcı yaklaşımdaki çalışmaların son yıllarda görece arttığı gözlenmektedir. Türkiye’deki kültürlerarası iletişim çalışmalarında da alan araştırmalarının oldukça sınırlı olduğu bu çalışma için yapılan tez ve makale taramalarında da açıkça gözlenmiştir.

Kültürlerarası iletişim çalışmalarında eleştirel yaklaşım, öznellik vurgusu ve iletişimin gerçekleştiği bağlamı dikkate alması bakımından yorumlayıcı yaklaşımın temel birtakım varsayımlarını içermekle birlikte, iletişimi etkileyen politik ve sosyal yapılar gibi makro bağlamlara odaklanmakta, iletişimin tarihsel bağlamını ön plana almaktadır

(Martin ve Nakayama, 2010, s.65). Eleştirel yaklaşımı benimseyen araştırmacıların odak noktası, iletişimdeki güç/iktidar ilişkileridir. Eleştirel çalışmalarda kültür özünde bir mücadele alanı olarak kabul edilmekte, iletişimdeki kültürel farklılıkların belirlenmesi, güç farklarıyla ilgili olarak önemsenmektedir. İktidarın kültürel durumlardaki işleyişini deşifre etmek için medya metinleri gibi kültürel ürünlerin analizine yoğunlaşan eleştirel araştırmacılar, ortalama bir bireyin güç ve baskıya karşı direnmeyi öğrenebileceğini varsaymakta ve buna katkı sunabilmeyi amaçlamaktadırlar (Martin ve Nakayama, 2010, ss. 65-66). Martin ve Nakayama, eleştirel yaklaşımın kültürlerarası etkileşimlerdeki güç ilişkilerine ve sosyal- tarihsel bağlamın önemine dikkat çekmek açısından katkısını vurgulamakla birlikte, eleştirel perspektifteki çalışmaların genelde popüler medya metinlerine odaklandığını, kültürlerarası yüz yüze iletişimin geri planda bırakıldığını, dolayısıyla pratiğe dair sonuçları açısından sınırlılıklar içerdiğini belirtmektedir (2010, s.70). Eleştirel kültürlerarası iletişim incelemelerinde genel olarak medya içeriklerindeki ırk, sınıf, cinsel yönelim, toplumsal cinsiyet temelinde kültür gruplarına yönelik söylemler ele alınmaktadır.

Martin ve Nakayama, işlevselci, yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşımın kültürlerarası iletişim çalışma alanına katkılarından ve sınırlılıklarından hareketle, her üç yaklaşımı birbirleriyle bağlantılı ve çelişkili yönleriyle bütünleştiren alternatif bir yaklaşım biçimi olarak diyalektik yaklaşımı önermektedir. Kültürlerarası iletişimin karmaşık ve dinamik doğasının, her biri gerçekliğin tek bir boyutuna dair bilgi veren üç temel araştırma yaklaşımından herhangi biriyle sınırlı kalındığı takdirde kavranamayacağını öne süren araştırmacılara göre, diyalektik bir perspektif, kültürlerarası iletişimin çeşitli yönleri arasındaki ilişkiyi ve bunları tek başına değil bütünsel olarak incelemenin önemini vurgulamaktadır (Martin ve Nakayama, 2010, ss.71-72). Martin ve Nakayama, kültür ve iletişim anlayışında önemli bir epistemolojik hareketi temsil eden alternatif bir yaklaşım olarak öne sürdükleri ve gerek kültürlerarası iletişim alanındaki araştırmacı ve uygulayıcılar gerekse öğrenciler için işlevselliğini vurguladıkları diyalektik yaklaşım çerçevesinde kültürlerarası etkileşimlerde birbirine bağlı olarak işleyen altı diyalektik tanımlamışlardır: ‘Kültürel-Kişisel’, ‘Kişisel-Bağlamsal’, ‘Farklılıklar-Benzerlikler’, ‘Statik-Dinamik’, ‘Tarih/Geçmiş - Bugün/Gelecek’, ‘Ayrıcalık-Dezavantaj’ (Martin ve Nakayama, 1999; Martin ve Nakayama, 2010). Bu altı diyalektik, kültürlerarası iletişime hem kültürel hem de kişiye özgü, bağlamı içinde ele alınması gereken, farklılık

ve benzerliklerin bir arada var olduğu, sürekli değişen, geçmişten etkilenen ve kişilerin eşzamanlı olarak ayrıcalıklar ve dezavantajlar yaşayabileceği bir deneyim olarak bakabilmenin yolu olarak sunulmuştur. Martin ve Nakayama, kültürel adaptasyon, önyargı ve ayrımcılık, kültürel benzerlikler ve farklılıklar, kültürel kimlik gibi kültürlerarası iletişim araştırmalarının ilgi alanı kapsamındaki konuları üç geleneksel araştırma yaklaşımı ve diyalektik yaklaşım çerçevesinde ayrı ayrı ele aldıkları çalışmalarında (2010), tanımladıkları altı diyalektiğin tümünden ya da kısmen yararlanılabileceğini gösteren çalışma örnekleri sunmuşlardır. Söz konusu altı diyalektik, genel çerçevede, kültürlerarası iletişimin dört temel unsuru olarak vurgulanan 'kültür', 'iletişim', 'bağlam' ve 'güç' ile ilgilidir. Kültürlerarası karşılaşmaların bilindik ve verili kategorilerin ötesinde incelenmesine olanak tanıyan alternatif bir yaklaşım olarak öne sürülen diyalektik yaklaşım, Endonezyalı öğrencilerin Türkiye'deki kültürlerarası iletişim deneyimlerinin incelendiği bu çalışma açısından da yol gösterici olmuştur. Nitekim nitel bir perspektifte tasarlanan çalışmada, kültürlerarası iletişim deneyimi, hem kültürel hem kişisel, kültürel benzerliklerden de farklılıklardan da bir arada ve ayrı ayrı etkilenebilen ve bağlama göre şekillenen etkileşimli ve dinamik bir süreç olarak düşünölmüştür.

## **1.2. Endonezya'nın Sosyokültürel Yapısı ve Özellikleri**

Güneydoğu Asya ülkesi Endonezya, resmi adıyla Endonezya Cumhuriyeti, 264 milyon nüfusuyla dünyanın en kalabalık dördüncü ülkesi, yüzde 87,2 oranındaki Müslöman nüfusuyla da dünyanın en büyük İslam ülkesi konumundadır. Bununla birlikte 5 büyük ada (Java, Sumatra, Borneo/Kalimantan, Sulawesi ve Papua) ve 17 binden fazla adacığa yayılan dünyanın en büyük takımada ülkesi de olan Endonezya, Hristiyanlık, Hinduizm, Budizm ve Konfüçyanizm dinlerine ve çoğu özgün dil ve kültürlere sahip 300'ün üzerinde etnik gruba ev sahipliği yapan bir ülke olarak, yerel ve kültürel çeşitliliği ile de karakterize edilmektedir (Novera, 2004; Forshee, 2006; Moffatt, 2012; Dilas ve diğerleri, WENR 2019).

Endonezya'nın en büyük üç etnik grubu (Java/Cava, Sunda ve Malay) ve çoğu Javalılar'dan oluşan ülke nüfusunun yüzde 50'sinden fazlasının yaşadığı Java adasında yer alan Jakarta şehri, ülkenin başkenti ve sanayi merkezi konumundadır (Dilas ve diğerleri, WENR 2019). Uzun yıllar süren sömürge döneminin ardından İkinci Dünya

Savaşı'nın sona erdiği 1945 yılında bağımsızlığını ilan eden Endonezya'nın resmi dili ise, bağımsızlık sonrası Malay lehçesiyle üretilen Bahasa Endonezcası'dır. Bununla birlikte geniş bölgesel ve kültürel çeşitliliğe sahip ülkede, bölgeye özgü lehçeler de kullanılmaktadır (Forshee, 2006; Moffat, 2012; Evason, 2016).

Endonezya'nın çokkültürlü yapısı nedeniyle, Endonezyalılar genelde kendilerini ulusal kimlikleriyle tanıtmadan önce, başta yerel olarak (etnik köken, aile ya da doğum yerine göre) tanımlama eğilimi göstermektedir.(Moffat, 2012; Evason, 2016, s.7). Öte yandan, Bali adasındaki çoğu Hindu olan Bali nüfusu gibi, farklı din ve geleneklere sahip ve birçok yönden diğer etnik topluluklardan ayrışan gruplar dışında, hâkim Endonezya kültürünün Java ve İslam toplumunun özelliklerini büyük ölçüde yansıttığı gözlemlenebilmektedir (Evason, 2016). İslam, Endonezya'da sadece baskın din değil, Endonezya ahlaki değerler çerçevesinin bir parçasıdır. Dolayısıyla zengin din, dil ve kültür çeşitliliğine sahip olmakla birlikte Endonezya, İslam dininin hâkimiyeti, resmi dil Bahasa Endonezcası ve ulusal bayrağın yaygın kullanımının gösterdiği gibi, belirli değerler üzerine inşa edilmiştir (Novera, 2004: 478-479). Endonezya Cumhuriyeti Anayasası'ndaki beş temel ilke (Pancasila) 'Tek Tanrı'ya inanç', 'adil ve uygar sosyal düzen', 'Endonezya'nın birliği', 'temsili demokrasi ve sosyal adalet', ülke içerisindeki farklı eğilimlere rağmen birliği vurgulamakta, ulusal slogan olan eski Java deyişi "Bhinneka Tunggal Ika" da "çeşitlilikte birlik" ifadesi olarak kullanılmakta ve ülkedeki birçok dini ve etnik grubu kapsayıcı şekilde ulusal birlik ve bütünlük vurgulanmaktadır (Novera, 2004; Forshee, 2006).

Endonezya, G. Hofstede'in kültürel boyutlar kuramına göre, birçok Asya ülkesi gibi kolektivist kültür özelliğine sahip ülkeler arasında değerlendirilmektedir (Samovar ve diğerleri, 2017; Hofstede Insights, 2019). Endonezya'da grup uyumu ve bağlılığının çok değerli olduğu, bireylerin kendilerini genellikle otonom aktörlerden çok 'grupların' üyesi olarak algıladığı, geleneksel aile değerlerinin korunmasına büyük önem verildiği ifade edilmekte, aileye bağlılık, özellikle de yaşlılara karşı sorumluluk Endonezya kültürünün önemli bir özelliği olarak vurgulanmaktadır (Novera, 2004; Forshee, 2006; Moffat, 2012, Evason, 2016, Hofstede Insights, 2019). Endonezya'nın geniş kültürel çeşitliliği ve kişisel farklılıklar göz önüne alındığında, tüm kültüre ve bireylere genellemeyecek olmakla birlikte, Hofstede'in kuramı, genelde tekrarlanan bu eleştirisi

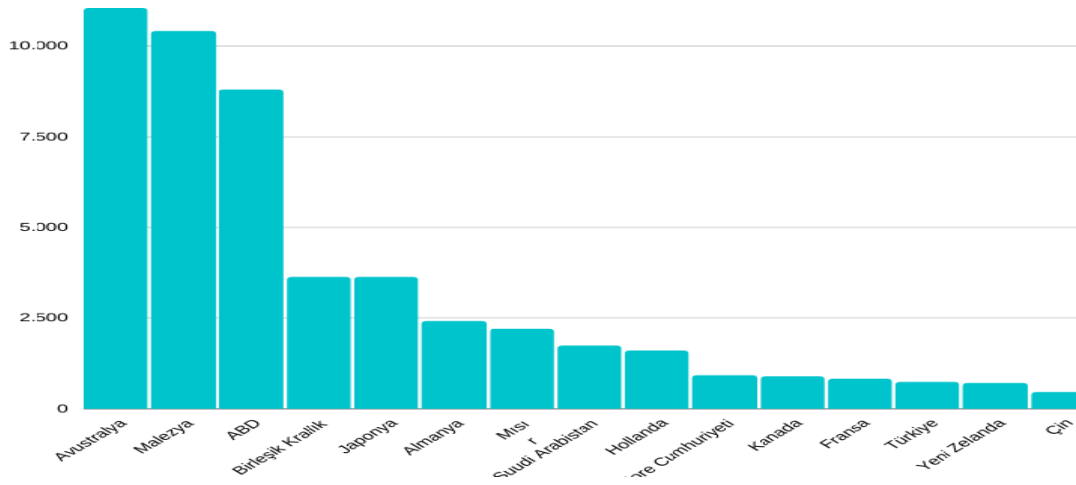
(Kartarı, 2016, ss.128-129) dikkate alınmak kaydıyla, diğer birçok ülke gibi, Endonezya'daki yaygın davranış ve eğilimleri anlamaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Kolektivist kültürlerin karakteristik özelliklerinden biri olarak vurgulanan dolaylı ve üstü kapalı iletişim tarzı (Gudykunst, 2015, s.75), literatürde Endonezyalılar'a dair en sık ve çeşitli detaylarla tekrarlanan temel özelliklerden biridir (Novera, 2004; Moffat, 2012; Evason, 2016; Samovar ve diğerleri, 2017; Hofstede Insights, 2019). Endonezyalılar'ın genelde olumsuz duyguları gizledikleri, doğrudan eleştirmekten ve tartışmaya girmekten kaçındıkları, düşünce ya da isteklerini dolaylı ifade etmeyi tercih ettikleri belirtilmektedir (Novera, 2004; Forshee, 2006; Moffat, 2012; Evason, 2016). Yumuşak ve alçak sestonu, yüksek sesle konuşmaktan kaçınma ve Asya iletişim tarzının önemli ve amaçlı bir özelliği olarak vurgulanan sessizlik, Endonezyalılar'ın en tipik ve gözlenebilir iletişim davranışları arasında sıralanmaktadır (Samovar ve diğerleri, 2017, s. 222; Evason, 2016). Kolektivist ve E.Hall'ın kavramsallaştırmasıyla yüksek bağlamlı iletişimin yaygın olduğu Asya kültüründe, sessizliğin kelimelerden daha etkili olduğuna, kelimelere ihtiyaç duyanların yeterli iletişim becerisine sahip olmadığına inanıldığını ileri süren Samovar ve diğerleri, bu inancı "Boş teneke çok ses çıkarır"(Tong Kosong Nyaring Bunyinya) Endonezya atasözüyle örneklendirmektedir (2017, s. 222). Batı bireyciliğini genelde tuhaf ve bencil buldukları öne sürülen Endonezyalılar'ın (Novera, 2004) ve genel olarak hâkim Endonezya kültürünün yalnızca bireyciliğin yaygın olduğu Batı toplumlarıyla değil, kolektivist yapıdaki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında da, her ülke gibi, kendine has özellikler taşıdığını, bununla birlikte Endonezya'nın kolektivist kültürler için vurgulanan karakteristik özelliklere daha somut ve tipik bir örnek oluşturduğunu ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla benzer ya da yakın kültürler arasındaki karşılaşma deneyimlerinin benzerlikler kadar bu özgün farklılıklar gözetilerek incelenmesi gerektiği ve bu tarz çalışmaların çarpıcı sonuçlar ortaya koyacağı açıktır.

### **1.3. Endonezya'da Yükseköğretimde Uluslararasılaşma**

#### **1.3.1. Giden Öğrenci Hareketliliği**

UNESCO 2017 yılı verilerine göre 47 bin 574 Endonezyalı öğrenci yükseköğrenimini yurt dışında sürdürmektedir. Tercih edilen ilk beş ülke sırasıyla, Avustralya, Malezya, ABD, Birleşik Krallık ve Japonya'dır. Öğrencilerin yarısından fazlası Avustralya ve Malezya'da öğrenim görmektedir (UIS, 2017). Endonezya, uluslararası giden öğrenci hareketliliğinde nüfusuna ve genç nüfus yoğunluğuna oranla oldukça düşük paya sahiptir. Bununla birlikte, dünyanın en büyük on altıncı ekonomisi olan ve büyüme hedefleri doğrultusunda eğitilmiş iş gücüne ihtiyaç duyan Endonezya'da<sup>11</sup>, demografik ve sosyoekonomik faktörlerin, ülkenin uluslararası yükseköğretimde gelecek yıllardaki potansiyeline işaret ettiği kaydedilmektedir (Dilas ve diğerleri, WENR 2019).



**Şekil.1:** Endonezyalı Öğrencilerin Uluslararası Yükseköğretimde Tercih Ettiği İlk 15 Ülke (UIS, 2017)

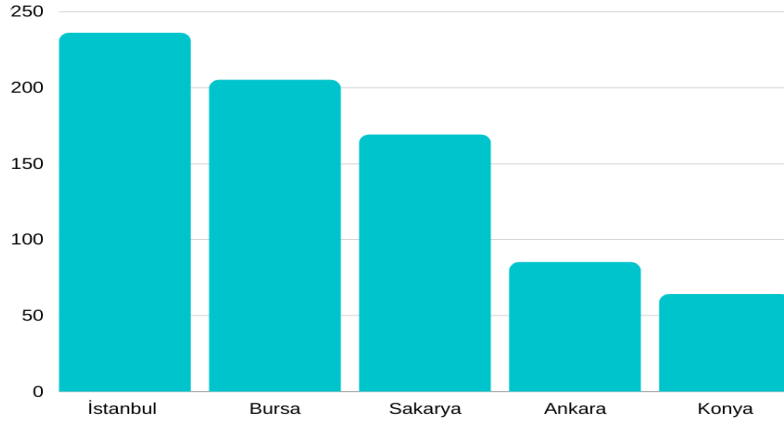
Son on yıldır yurtdışına öğrenci akışında belirgin oranda artış gözlenen Endonezya'da, özellikle Asya-Pasifik'teki destinasyonlara yönelik hareketlilikte yoğunluk yaşanmaktadır. Bu eğilim büyük ölçüde, 11 Eylül'ün ardından ABD'nin tercih edilme oranındaki görece azalmanın da etkisiyle, yakın destinasyonların rekabet avantajının artmasıyla ilişkilendirilmektedir (Dilas ve diğerleri, WENR 2019; ICEF Monitor, 2019;

<sup>11</sup> Gelişmekte olan ülke statüsündeki Endonezya, sadece derin bölgesel eşitsizliklerle değil, aynı zamanda çeşitli sosyoekonomik sorunlarla yüz yüzedir. Birleşmiş Milletler (BM) İnsani Gelişim Endeksi'nde 189 ülke arasında 116. sırada olan ve kişi başına düşen ulusal gelirin hayli düşük olduğu Endonezya'da, tam ekonomik potansiyele ulaşılabilmesi için kamu harcamalarının artırılması, yolsuzluğun azaltılması, istikrarlı ve öngörülebilir bir yönetim politikası oluşturulması ve sağlık, eğitim ve beşeri sermayeye yatırım yapılarak yaşam standartlarının yükseltilmesi gerekmektedir (Dilas ve diğerleri (2019). Education in Indonesia. <https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2>

Pawanteh, 2015). Ülkelerin uluslararası eğitimdeki durumu ve eğitim politikaları üzerine çalışmalar yürüten WNR'nin 2019 yılı raporunda, Donald Trump'ın başkanlığının ardından ABD'nin, Endonezya'daki kamuoyu yoklamalarına göre uluslararası yükseköğretimdeki popülerliğini kaybetmeye başladığı, Çin ve Kanada'ya yönelik hareketlilikte görece artış gözlemlendiği kaydedilmektedir. ICEF Monitor 2019 yılı raporunda ise, Endonezya kültüründe öne çıkan aileye bağlılık dolayısıyla Endonezyalı öğrencilerin yurtdışında okuma isteğine sahip olmakla birlikte, aile ve arkadaş çevrelerinden uzak kalmaya sıcak bakmadıkları yönünde bulgular olduğuna, bu durumun yakın destinasyonlar açısından ayrıca avantaj oluşturduğuna dikkat çekilmektedir.

Avustralya, coğrafi yakınlığı, algılanan kurumsal kalitesi ve İngilizce eğitimi, Malezya coğrafi yakınlıkla birlikte dil, din, kültür benzerliği nedeniyle Endonezyalı uluslararası öğrenci nüfusunun yarısına ev sahipliği yaparken (Dilas ve diğerleri, WENR 2019; Pawanteh, 2015), son yıllarda Mısır ve Suudi Arabistan'a hareketliliğin de arttığı gözlenmektedir (Dilas ve diğerleri, WENR 2019). Türkiye'nin de, Müslüman nüfusun yoğun olduğu ülkeler arasında Endonezyalı öğrenciler tarafından tercih edilirlilik oranı giderek artan ülkelerden biri olduğu görülmektedir (UIS, 2017; YBYS, 2018). YÖK'ün 2018 yılı verilerine göre Türkiye'de Endonezyalı öğrenci sayısının en yoğun olduğu iller sırasıyla İstanbul, Bursa, Sakarya, Ankara ve Konya'dır. 200'ü aşkın öğrenci sayısı ile İstanbul, Bursa ve Sakarya, Türkiye'deki toplam 1218 Endonezyalı öğrencinin yarısından fazlasına ev sahipliği yapmaktadır.





**Şekil.2:** Türkiye’de Endonezyalı Öğrenci Nüfusunun En Yoğun Olduğu İller (YBYS, 2018)

YÖK’ün 2018 yılı istatistiklerinde Sakarya Üniversitesi’ndeki Endonezyalı öğrenci sayısı 161 olarak kaydedilmektedir. Sakarya Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Merkezi’nin güncel verilerine göre (2019-2020 eğitim-öğretim yılı) ise bu sayı 209’a ulaşmış durumdadır.(Şekil.3).



**Şekil.3:** Uyruklarına Göre Sakarya Üniversitesi’ndeki Uluslararası Öğrenci Sayıları <http://studyinsau.sakarya.edu.tr/tr/icerik/17077/89064/sayisal-veriler>

SAÜ Uluslararası Öğrenci Merkezi’nden alınan bilgiye göre TÖMER’de dil hazırlık eğitimi sürecindeki öğrenciler, uluslararası öğrenci istatistiklerine dâhil edilmemiş, dolayısıyla grafikler, fakülte ya da bölümlerinde öğrenim sürecinde olan öğrenci sayıları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

### 1.3.2. Endonezyalı Uluslararası Öğrencilerin Kültürlerarası Deneyimlerini Konu Alan Çalışmalar

Literatürde Endonezyalı uluslararası öğrencilerin farklı ülkelerdeki akademik ve sosyal yaşamlarının çeşitli yönlerden ele alındığı çalışmaların giderek arttığı, genelde yakın tarihli tez ve makale düzeyindeki çalışmaların öğrencilerin kültürlerarasılık deneyimlerine dair önemli veriler içerdiği görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerle ilgili mevcut çalışmaların, genelde gelişmiş ve bireyci kültürel yapıdaki ülkelerde, özellikle de ABD’de öğrenim gören kolektivist kültürden öğrencilerin deneyimlerine odaklandığını belirten L. Pawanteh, 2015 tarihli çalışmasında Endonezyalı öğrencilerin coğrafi yakınlık ve kültürel benzerlik nedeniyle yoğun olarak tercih ettikleri Malezya’daki günlük yaşam ve iletişim deneyimlerini ele almaktadır. Malezya’da lisansüstü öğrenim gören 30 Endonezyalı öğrenciyle odak grup tekniğine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin benzer bir kültürel ortamdaki öğrenme ve yaşama ilişkin deneyimleri, adaptasyon sürecindeki sorunları, zorlukları ve başa çıkma stratejileri tanımlanmaya ve kültürel kimliğin günlük iletişimdeki yansımaları ve yürürlüğe konma biçimleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışmada, katılımcı öğrencilerin ev sahibi kültürdeki günlük olayları nasıl anlamlandırdıkları, ev sahibi kültüre dair ilk izlenimleri, yaşayış kalıplarında belirleyici olan etkenler, kültürel kimliklerine dair farkındalıkları, kültürel benzerlik ve/veya benzerlik algısının adaptasyon sürecinde kolaylaştırıcı etkisi olup olmadığı sorgulanmıştır. Endonezyalı öğrencilerin Malezya’daki benzer dil ve kültür ortamına rağmen yaşadıkları zorluklar ve başa çıkma stratejileri üzerine aktarımları doğrultusunda kültürel benzerliklerin adaptasyonu kolaylaştırdığı yönündeki kuramsal varsayımları tartışmaya açan araştırmacı, kültürlerarası adaptasyonun kişinin kendisinden ev sahibi ülkedeki koşullara kadar birçok değişkenle şekillenen, farklılaşan ve çeşitlenen bir deneyim süreci olduğunun gözden kaçırılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Pawanteh, Endonezyalı öğrencilerin Malezya’daki deneyimlerinin ilk evresinde, kendilerini güvende hissettiren ön bilgiler (Endonezya’dan gelişmişlik, ucuz eğitim, İslam toplumu, benzer dil ve yaşam tarzları) doğrultusunda isteklilik ve hazır olma hali içinde olduklarını, Malay dilinin (Bahasa Melayu) beklentilerinin aksine kendi dillerinden farklı olduğunu anladıkları ve konuşma biçimlerini değiştirmek zorunda kaldıkları andan itibaren ise yabancılaşma ve ulusal kimlik kaybı duygusunun gelişmeye başladığını kaydetmektedir. Çalışma, kültürel benzerliklerin yaşantılarını kolaylaştırıcı yönlerine değinmekle birlikte Endonezyalı öğrencilerin Malezya’daki

ikinci yılın sonunda, kültürel örüntülerdeki benzerliklerin yüzeysel, farklılıkların ise beklenenden çok daha büyük olduğunu fark ettiklerini, ev sahibi ülkedeki zorlayıcı koşullara ve kendilerine atfedilen olumsuzluklara ise ‘Endonezyalı’ bilinciyle, kimliklerini sahiplenerek karşılık verdiklerini ortaya koymuştur.

Mulyana ve Eko’nun çalışması (2017), Güney Kore’de öğrenim gören Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası adaptasyonunu konu almaktadır. Kültürlerarası karşılaşma yaşayan kişilerin gittikleri ülkedeki uyum sürecini dört aşamada (balayı, kriz/şok, toparlanma/alışma, uyum) inceleyen U Eğrisi modeline (U-Curve Model) dayalı olarak nitel yaklaşımla tasarlandığı kaydedilen çalışma, Busan kentinde öğrenim gören 10 Endonezyalı öğrenciyle, odak grup görüşmesi, anket ve e-posta yazışmaları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, en az sekiz aydır Kore’de bulunan çoğu lisans öğrencisi katılımcıların deneyimleri bağlamında, Endonezyalı öğrenciler ve Koreliler arasındaki kültürlerarası iletişim engelleri, Endonezyalı öğrencilerin yaşadığı kültür şoku, iletişim engelleri ve kültür şokunun üstesinden gelmek için kullandıkları adaptasyon stratejileri araştırılmıştır. Çalışma, katılımcı Endonezyalı öğrencilerin, burs olanakları, Kore’nin teknolojik ve ekonomik gelişmişliği, Japonya ve Avrupa’ya kıyasla düşük eğitim maliyeti nedeniyle genelde bilinçli olarak tercih ettikleri Kore’de, ilk iki-üç aylık ‘balayı’ evresinin ardından, dil ve arkadaşlık değerlerindeki farklılıklar, iki kültür arasında ayrımcılığa yol açan stereotipler ve önyargılar nedeniyle, kişisel olarak değişen şekilde üç aydan bir yıla uzanan bir kriz dönemi yaşadıklarını ortaya koymuştur. Katılımcı öğrenciler, günlük etkileşimde kullanılmayan çok sayıda jargon içeren karmaşık Kore dilinin hem akademik hem de sosyal ilişkiler açısından kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Endonezya’yı az gelişmiş gören Koreli öğrencilerin önyargı ve ırkçılığa dayalı tutumlarına maruz kaldıklarını, özellikle Kore’de gelenekselleşmiş olan sosyal içiciliğin, dinsel değerlere bağlılık nedeniyle arkadaşlık ilişkilerinde kendilerine kaygı ve depresyon yaşattığını belirtmişlerdir. Rekabet, etnik merkezilik ve menfaati, Kore’ye ilişkin algıladıkları olumsuz değerler olarak sıralamakla birlikte Endonezyalı öğrenciler, sıkı çalışma disiplini, aileye ve işe bağlılık, yaşlı ve daha yüksek pozisyona sahip insanlara saygı gibi özellikleri, Koreliler’in olumlu yönleri olarak vurgulamışlardır. Mulyana ve Eko’ya göre, çalışma bulguları, katılımcıların yaşadıkları stres ve zorluklarla başa çıkmada kültürlerarası iletişim literatüründe öne sürülen uyum stratejilerine (arkadaşlık kurma, ev sahibi kültürü

öğrenme, kültürel katılım) yakın stratejiler izlediğini göstermiş, ayrıca yüzeysel ve indirgemeci olduğu yönündeki eleştirilere rağmen, kültürlerarasılık deneyimine ilişkin genel bir çerçeve sunan U eğrisi modelinin işlerliğini ortaya koymuştur.

Birleşik Krallık'ta ve genel olarak denizaşırı ülkelerde okuyan Endonezyalı öğrenci sayısındaki artışa rağmen, bu öğrencilerin kültürlerarasılık deneyimlerini üzerine çalışmaların sınırlı olduğunu belirten Aisha ve Mulyana'nın 2019 tarihli çalışmasında, Birleşik Krallık'taki Endonezyalı lisansüstü öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimleri, akademik bağlılığa etkisi odaklı incelenmektedir. Birleşik Krallık'ın çeşitli bölgelerindeki üniversitelerde öğrenim gören 13 Endonezyalı lisansüstü öğrencisiyle gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanan nitel perspektifli çalışmada, öğrencilerin akademik bağlılığına kolaylaştırıcı ya da engelleyici yönde etki eden birbiriyle ilişkili bireysel, kurumsal ve sosyokültürel faktörler tanımlanmıştır. Uluslararası öğrencilerle ilgili daha önce yapılmış çalışmalarda, kültürlerarası iletişim deneyimlerinin öğrenme sürecinde önemli rol oynadığının öne sürüldüğünü ve akademik zorlukların hem yeni akademik ortamın gerekliliklerine aşına olmamaktan hem de kültürel farklılıktan kaynaklandığını ortaya koyduğunu kaydeden araştırmacılar, Endonezyalı öğrencilerin öğrenme deneyiminin kendi öğrenme alışkanlıkları ve kültürlerarasılık algılarıyla ilişkisine dikkat çekmektedir. Çalışmada, katılımcı öğrencilerin genel olarak farklı bir akademik kültüre uyum sağlama zorluğu ve zorunluluğundan bahsettikleri ifade edilmekte, alışkın olmadıkları ve beklentilerinin üzerindeki yoğun akademik iş yükünün yanısıra, herkesi öğrenmede eşit varsayan eğitimciler, dilsel engeller ve düşüncelerini aktarmalarını veya sınıf tartışmalarına katılmalarını engelleyen huzursuzluk duygusu, akademik bağlılığa olumsuz etki eden faktörler olarak tanımlanmaktadır.

Novera'ya ait 2004 tarihli çalışmada ise, Avustralya'da lisansüstü öğrenime kayıtlı Endonezyalı öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel deneyimleri ele alınmıştır. Kültürel farklılıkların uluslararası öğrencilerin uyum sürecine etkisinin çeşitli araştırmalarla ortaya konulduğunu, öte yandan Avustralya'daki uluslararası Endonezyalı öğrenci yoğunluğuna ve iki ülke arasındaki önemli kültürel farklılıklara rağmen, Avustralya'daki Endonezyalı öğrencilerin uyumu konusunda sınırlı çalışma olduğuna dikkat çeken araştırmacı, çalışmasında Victoria eyaletindeki üniversitelerde okuyan

17'si Müslüman 25 Endonezyalı öğrencinin uyum deneyimini araştırmıştır. En az bir yıldır Avustralya'da bulunan öğrencilerle gerçekleştirilen ve verilerin demografik arka plan anketi ve açık uçlu soru formları aracılığıyla elde edildiği nitel araştırma yaklaşımına dayalı çalışmada, G. Hofstede'in "kültürel boyutlar kuramı"ndan yararlanılmıştır. Uluslararası öğrenci uyumu çalışmalarının, öğrencilerde yeni rol ve davranış beklentilerinin yarattığı baskılar, dil zorlukları, finansal sorunlar, akademik ve sosyal zorluklar, yurt özlemi, kendine güvensizlik gibi sorunları ortaya koyduğunu belirtmekle birlikte araştırmacı, kültürlerarası uyumun uluslararası öğrencilerin diğerleriyle kurdukları ilişkilerde şekillenen ve değerlerdeki farklılıklardan etkilenen bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Çalışmada da, Endonezyalı öğrencilerin deneyimlerinde iki ülke arasındaki derin kültür farkının belirleyici olduğu vurgulanmakta, dil ve kültür bağlantısına dayalı iletişim sorunları ve katılımcıların kültürel geçmişinin bir parçası olarak Müslüman kimliğinin uyum sürecindeki etkisi açıklanmaktadır. Çalışma sonucunda, Endonezyalı öğrencilerin akademik İngilizce öğreniminde yaşadıkları zorlukların öğrenme tarzlarındaki kültürel farklılıklarla kesiştiği, güç aralığının düşük olduğu, daha az hiyerarşik bir öğretmen-öğrenci ilişkisine dayanan, öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme ortamına alışmakta ve kendilerini ifade etmekte güçlük çektikleri, öte yandan Avustralya eğitim sisteminin kendilerine yaratıcılık ve bağımsızlık imkânı sunduğu şeklinde bir olumlu düşünceye de sahip oldukları ortaya konmuştur. Sosyokültürel hayata ve günlük etkileşimlere ilişkin deneyimler hakkında ise katılımcı öğrencilerin, alkol kültürünün olmaması ve kültürel yabancılaşma dolayısıyla ortak ilgi ve sohbet konusu geliştirememenin arkadaş edinmeyi zorlaştırdığını belirttikleri kaydedilmiştir. Tuvalet sistemindeki farklılığın sorun oluşturması, ibadet yeri ve helal gıda bulmakta yaşanan sıkıntılar, medyanın da etkisiyle Endonezya ve Müslüman karşıtı tutumlara maruz kalma gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmekle birlikte katılımcıların, çok kültürlü bir toplum yapısına sahip olan Avustralya'da genel olarak farklılıklara karşı hoşgörüden, çevre temizliği, yaşlılara ve engellilere saygı gibi konulardaki hassasiyetten memnun oldukları ortaya konmuştur.

Mukminin ve McMahon'ın çalışmasında (2013), ABD'de doktora eğitimi alan Endonezyalı öğrencilerin akademik deneyimleri incelenmiş ve Amerikan üniversitelerindeki kültürlerarası karşılaşmalarında kültürel değerlerini nasıl müzakere ettikleri ortaya koymaya çalışılmıştır. 12 Endonezyalı doktora öğrencisinin akademik

deneyimini, demografik arka plan anketleri ve ve yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler aracılığıyla keşfetmeyi amaçlayan çalışmanın, uluslararası öğrencileri ya da farklı uluslardan Asyalı öğrencileri tek bir kategoride gruplandırma eğilimindeki yaygın literatürden farklı olarak salt Endonezyalı öğrencilere odaklanması açısından literatüre katkı olarak düşünüldüğü ifade edilmektedir. Ayrıca, ABD'deki Endonezyalı öğrenci nüfusundaki düşme eğiliminde, 11 Eylül'ün ardından yapılan göçe ilişkin düzenlemeler ve vize kısıtlamalarının yanı sıra, önceki çalışmalarda öne sürülen dil, kültürel değerler ve iletişim tarzlarındaki önemli farklılığın etkisine dikkat çeken araştırmacılar, Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası akademik bağlılık deneyimini araştırmının önemini vurgulamaktadır. Çalışmada, Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası akademik bağlılık deneyimine ilişkin bulgular, Aisha ve Mulyana'nın Birleşik Krallık'taki Endonezyalı öğrenciler konulu çalışmasına benzer şekilde, akademik iş yükü, sınıf dinamiklerine ve fakülte- öğrenci arasındaki ilişkilerin doğasına aşına olmama, dilsel engeller, öğretim elemanlarıyla ve haksız tutumlarıyla kişisel çatışmalar temaları altında aktarılmıştır. Bu kapsamda, Endonezyalı öğrencilerin genelde İngilizce yetersizliği ve öğrencilerin aktif katılımını talep eden akademik kültüre aşına olmamaktan dolayı özgüvensiz ve pasif hissettikleri, öğretim elemanlarının yüksek beklentilerine karşılık vermekte zorlanan bazı öğrencilerin kaygı ve dışlanma hissi yaşadıkları ifade edilmiştir. Endonezyalı öğrencilerin eğitim sürecinin ikinci döneminden itibaren Amerikan yükseköğretimindeki kuralları, norm ve değerleri anlamaya, bu doğrultuda da sınıf etkinliklerine katılmak için kısmen de olsa cesaret ve güven kazanmaya başladıklarını belirtmekle birlikte araştırmacılar, öğrencilere bu yönde ve belirtilen sorunların aşılmasına yönelik danışmanlık hizmeti ve politikalar geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

A. Mukminin'in 2019 tarihli çalışmasında, Hollanda'da lisansüstü öğrenim gören Endonezyalı öğrencilerin kültürleşme deneyimleri incelenmektedir. Kültürlerarası etkileşimle ortaya çıkan psikolojik, sosyal ve kültürel değişim sürecini ifade kültürleşme/kültürlenme (acculturation) ve yeni bir kültüre geçişte yaşanan stres tepkilerini niteleyen kültürleşme stresi (acculturation stress) kavramlarının temel alındığı çalışma, Kanadalı psikolog J.W. Berry ve arkadaşlarının kültürleşme stresi modeline (acculturation stress model) dayalı olarak gerçekleştirilmiş nitel bir kültürlerarası psikoloji araştırmasıdır. Hollanda'daki Endonezyalı öğrenci sayısının

giderek azaldığına dikkat çeken ve bu durumun kültürleşme sürecinde karşılaşılan zorluklarla ilişkili olup olmadığını sorgulamayı amaçladığını belirten araştırmacı, literatürde spesifik olarak Endonezyalı öğrencilere yönelik çalışmaların sınırlı olduğunu altını çizdiği çalışmasında, Hollanda'daki iki devlet üniversitesinde okuyan ve ilk yılını tamamlamış 24 lisansüstü öğrencisinin deneyimlerine odaklanmaktadır. Verilerin demografik arkaplan anketi ve derinlemesine görüşmelerle toplandığı araştırmanın bulguları, öngörülme-yen eğitim stresleri, beklenmedik sosyal stresler, dilsel zorluklar ve yalnızlık/izolasyon temaları altında tanımlanmış, ayrıca katılımcıların bu stres faktörleriyle başa çıkma stratejileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin, ödev yoğunluğunun yanı sıra, Endonezya ve Hollanda eğitim sistemi arasındaki farklılıklar ve Hollanda sınıf ortamına alışkın olmama durumundan kaynaklı zorlukları vurguladıkları kaydedilen çalışmada, Endonezyalı öğrencilerin öğretmenin tipik olarak aktif olduğu kendi akademik kültürlerinden etkilenme olasılığının altını çizmektedir. Çalışmada, Endonezyalı öğrencilerin danışmanlık hizmetlerinden yararlanma konusunda oldukça çekingen davrandıkları, yaşadıkları zorluklar hakkında konuşmaktan kaçındıkları ifade edilmekte, bu durumun Endonezya kültüründe başkalarından yardım istemenin utandırıcı ve gurur kırıcı görülmesiyle ilişkili olabileceği kaydedilmektedir.

Mukminin'in çalışmasından hareketle, 350 yıllık sömürge döneminin ardından 1945'te Hollanda'dan bağımsızlığını ilan eden Endonezya'da Hollanda okullarının ve Avrupa kültürünün etkisi ve iki ülke arasındaki kültürel aşinalık dolayısıyla Hollanda'nın Endonezyalı öğrencilerin yükseköğrenim tercihinde önemli bir seçenek oluşturabileceğini, öte yandan sömürge geçmişinin Hollanda tercihinde caydırıcı, dolayısıyla tercihi geri plana iten etkenlerden biri olduğunu öne sürmek mümkündür.

## BÖLÜM 2: YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Sakarya Üniversitesi'ndeki Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerini konu alan bu araştırma, bu deneyimi öğrencilerin kendi ifade ve görüşleri üzerinden ortaya koymak, Türkiye'de ve özelde Sakarya'daki akademik, sosyal ve kültürel yaşam deneyimlerini onların bakış açısı, duygu ve düşünceleri, anıları ve izlenimleri çerçevesinde betimlemek ve anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Araştırmada, Endonezyalı öğrencilerin deneyimlerine dair ortak örüntüleri grup etkileşimi aracılığıyla keşfedebilmek amacıyla, nitel araştırmaya özgü görüşme türlerinden ve veri toplama tekniklerinden olan odak (fokus) grup görüşmesi tekniğinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış soru formları ve e-posta yazışmaları aracılığıyla, tekniğin sınırlılıkları dolayısıyla ifade edil(e)meyebileceği ya da gözden kaçabileceği düşünülen kişisel bakış açısı ve deneyimler tespit edilmeye çalışılmıştır. İki odak grup görüşmesine, öğrencilerden yazılı olarak yanıtlamaları istenen yarı yapılandırılmış soru formlarına ve e-posta yazışmalarına dayalı olarak elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, bulgular araştırma soruları ve verilerden hareketle oluşturulmuş tematik başlıklar altında sunulmuştur.

Nitel araştırmalar, B. Kümbetoğlu'nun da ifade ettiği gibi, sosyal olanın bilgisinin insanların kendi ifade ve anlatılarından derlendiği bir araştırma özelliği taşımaktadır (2005, s. 38). İnsana ve nesneye, kendi koşullarından bağımsız şekilde ölçme ve deney konusu olarak bakabilen ve genellebilirlik iddiası taşıyan pozitivist yaklaşımın aksine nitel araştırma, insan davranışının ve sosyal gerçekliğin bütüncül ve esnek bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği vurgusuna sahiptir (Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Kümbetoğlu, 2005; Patton, 2014; Glesne, 2012; Creswell, 2017). Nitel araştırmanın, kişilerin, grupların ya da toplumların yaşam deneyimlerini yorumsamacı bir anlayışla ele almaya olanak tanıyan belirleyici özelliklerine sahip 'fenomenoloji', etnografi', 'durum çalışması', eylem araştırması', 'temellendirilmiş kuram' gibi birbirinden net çizgilerle ayrılmayan araştırma yaklaşımları/desenleri, temelde sosyal olguları ağırlıklı olarak katılımcıların bakış açısından anlamaya ve tanımlamaya çalışır (Merriam, 1998; Glesne, 2012, s.22-23). Nitekim en köklü nitel araştırma



yöntemlerinden olan ve A. Kartarı'nın tanımıyla, bir insan grubunu ya da bir grubun kültürünü anlama ve betimleme için gösterilen bilimsel çabaların bütünü ifade eden etnografi (2017, s.217) başta olmak üzere, temelde insan yaşamı ve deneyimlerinin açıklanmasına ve yorumlanmasına imkan veren nitel paradigma, farklı kültürel gruplar arasındaki etkileşime odaklı kültürlerarası iletişim araştırmaları açısından merkezi bir öneme sahiptir. Kişisel yaşam hikâyelerini merkeze alan anlatı araştırmaları (Creswell, 2017) ya da insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığı üzerine odaklanan (Patton, 2014) ve ortak deneyimlenen bir fenomeni derinlemesine anlama amacıyla gerçekleştirilen fenomenoloji çalışmaları (Creswell, 2017) da yine, kültürlerarası iletişim deneyimini, kişi ya da grupların sesinden dinleme çabasına giren araştırmacılara geniş olanaklar sunmaktadır.

Katılımcı gözlemden, derinlemesine görüşmeye, odak gruptan doküman incelemesine kadar geniş çeşitlilikteki veri toplama teknikleriyle, araştırmacıya araştırma öznesini çok yönlü ve bütüncül biçimde inceleme fırsatı sunan nitel araştırma yaklaşımı, araştırmacının rolüne ilişkin olarak da pozitivist paradigmadan ayrılan ve onu etkin kılan bir bakış açısına sahiptir. Niceliksel araştırmacı bilginin tarafsız toplayıcısı konumundayken, niteliksel araştırmacı bilgi elde edilmesinde karşılıklı bir etkileşim sürecini paylaşan, bilgiyi oluşturan, yorumlayan kişidir (Kümbetoğlu, 2005, s.43). Pozitivist paradigmanın daha çok bu noktada yoğunlaşan 'objektif' ve 'temsil edici olmama', 'öznellikleri genel geçer doğrular olarak sunma' ve hikayeleştirme şeklindeki eleştirilerine karşı yorumsamacı görüş, yaşanan insan deneyimlerini tanımlamak, az sayıda insanla yoğun biçimde görüşerek ilişkiler geliştirmek, bireylerin sübjektif anlatı ve deneyimleri aracılığıyla sosyal örüntülerin bilgisine ulaşmak amacı ve felsefi ilkesi doğrultusunda yanıt vermektedir (Kümbetoğlu, 2005, s.29-31).

Sakarya'ya uluslararası öğrenci statüsüyle gelen ve doğup büyüdüğü ülke ve kültürden uzakta yeni bir yaşam deneyimi sürdüren bir grup Endonezyalı öğrencinin kültürlerarası iletişim deneyimlerine yükledikleri anlamı keşfetme amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın tasarlanmasında, araştırmacının kendi kimliği ve hikâyesi belirleyici olmuştur. Endonezya'da iletişim alanında lisans eğitimini tamamladıktan sonra 2016'da lisansüstü eğitim için Türkiye'ye gelen, SAÜ TÖMER'deki dil hazırlık programının ardından öğrenimine başlayan ve üç yılı aşkın

süredir Sakarya’da yaşayan Endonezyalı bir öğrenci olarak araştırmacı kendi yaşam deneyiminden yola çıktığı, ancak bu deneyimin bir parçası olan diğerlerinin hikâyelerini keşfetmeyi amaçladığı araştırmada, amaçlı örnekleme belirlediği bir grup katılımcıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Araştırma için, konu ve amaç doğrultusunda açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu da oluşturan araştırmacı, katılımcıların yazılı olarak görüş belirttiği bu formlar aracılığıyla kişisel bakış açısı ve izlenimlere de ulaşmaya, katılımcıların öznel deneyiminin yanısıra tekrarlanan ifadeleri de dikkate alarak, bütüncül bir deneyim ortaya koymaya çalışmıştır.

## 2.2. Araştırma Örnekleme

Nitel araştırmalarda, pozitivist ilkeleri ölçüt kabul eden eden nicel araştırmada olduğu gibi araştırma evrenini temsil eder nitelikte örnekleme ulaşma ve genelleme hedefi söz konusu değildir. Niteliksel araştırmada örneklem seçimi rastgele değil, araştırmacının problem ve amacı doğrultusunda zengin ve anlamlı veri sunabilecek katılımcı ya da dokümana ulaşmak gayesiyle oluşturulur ve bu nedenle de ‘amaçlı örnekleme’ çeşitlerinden yararlanır (Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Kümbetoğlu, 2015). Bu çalışmada da araştırmacı, Sakarya’daki Endonezyalı öğrencilerin evsahibi kültürdeki deneyimlerine, etkileşimlerine ve sorunlarına odaklandığından, örneklemini, en az iki yıldır Sakarya’da bulunma koşuluna sahip, dolayısıyla kültürlerarası iletişim deneyimi açısından zengin veri sunabilecek katılımcılardan oluşturmuştur. Bu bağlamda çalışmada, araştırmacının, araştırma amacına uygun olarak örnekleme belli bir ölçüt getirebildiği ve buna uygun özellikte katılımcıyı araştırmaya dâhil ettiği ‘ölçüt örnekleme’ türü (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Patton, 2014) kullanılmıştır.

SAÜ Uluslararası Öğrenci Merkezi tarafından açıklanan verilere göre SAÜ’de 134’ü erkek, 75’i kadın olmak üzere toplam 209 Endonezyalı öğrenci mevcuttur (<http://studyinsau.sakarya.edu.tr/tr/icerik/17077/89064/sayisal-veriler>). Araştırmacı, bu mevcut kitle içerisinde iki yılı aşkın süredir Sakarya’da olan, birbirinden farklı lisans ya da lisanstü programlarda öğrenim gören, barınma koşulları açısından hem öğrenci yurdu hem ev deneyimi hakkında ipucu sunabilecek, 4’ü erkek 4’ü kadın olmak üzere 8 öğrenciden oluşan gönüllü bir katılımcı kümesi oluşturmuştur.

Kendisi de üç yılı aşkın süredir Sakarya’da bulunan ve Endonezyalı öğrencilerin yüz yüze ya da sosyal ağlarda bir araya geldiği grup ve topluluklarla etkileşim halinde olan araştırmacı, katılımcıların belirlenmesi sürecinde genel itibariyle zorluk yaşamamıştır. Sosyal paylaşım ağları, Whatsapp grupları, yakın temasta olunan kişiler aracılığıyla araştırma için belirlenen ölçütlere sahip ve araştırmaya katılmaya gönüllü 17 kişiye ulaşan araştırmacı, cinsiyet açısından denge sağlayabilmek, farklı öğrenim alanlarını kapsayıcı bir katılımcı grubu oluşturabilmek için elemeye gitmiş, odak grup görüşmeleri için genel olarak önerilen katılımcı sayısını (6-10) da gözeterek, 8 kişilik bir grup oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem kümesini oluşturan Endonezyalı öğrencilerin kimlik bilgileri, gizlilik ve görüşmelerde rahatlık hissini sağlamak açısından gizli tutulmuş ve araştırmada katılımcılar için takma ad (rumuz) kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri, Sakarya’da bulunma süreleri, öğrenim gördükleri programlar hakkında bilgiler Şekil.4’te sunulmuştur:

<b>Adı</b>	<b>Cinsiyeti</b>	<b>Yaşı</b>	<b>Öğrenim alanı</b>	<b>Sakarya’da bulunma süresi</b>
Irwan	Erkek	21	Uluslararası İlişkiler-Lisans	3 yıl
Rizal	Erkek	26	İktisat-Yüksek lisans	4 yıl
Sasa	Kadın	21	Sosyoloji-Lisans	3 yıl
Windi	Kadın	21	İlahiyat-Lisans	4 yıl
Teuku	Erkek	23	Tarih-Lisans	4.5 yıl
Adinda	Kadın	23	Endüstri Mühendisliği-Lisans	5.5 yıl
Luki	Erkek	21	Görsel İletişim Tasarımı-Lisans	3 yıl
Eva	Kadın	20	Gazetecilik-Lisans	2,5 yıl

**Şekil.4:** Katılımcı Endonezyalı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Görüşmelerin gerçekleştirildiği 2019 yılı itibarıyla ortalama 3 yılı aşkın süredir Sakarya’da yaşayan ve her biri TÖMER’deki bir yıllık Türkçe dil hazırlık eğitiminin

ardından lisans/yüksek lisans öğrenimine başlamış olan Endonezyalı katılımcıların Sakarya'daki barınma durumları ve tercihleri, burslu olup olmama durumlarına ilişkin bilgiler de araştırmacı tarafından hem ön görüşmelerde hem de yazılı soru formları aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcılardan ayrıca, araştırmada veri çeşitliliği sağlamak amacıyla oluşturulmuş soru formları aracılığıyla doğup büyüdüğü bölgeler ve özgeçmişleri hakkında bilgi de alınmıştır. Aktardıkları bilgilere göre geniş bir coğrafyaya ve kültürel çeşitliliğe sahip Endonezya'daki baskın etnik gruptan (Java) olan ve Türkiye'ye Java ve Sumatera adasındaki şehir ya da kasabalardan gelen Müslüman nüfusa mensup öğrencilerin otobiyografik bilgilerinin analiz sürecine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Katılımcı öğrencilerin bursluluk ve barınma durumlarına, yanı sıra (varsa) farklı yurtdışı deneyimlerine ilişkin bilgiler şunlardır:

- **Irwan** - YTB burslusuz - KYK'da 3'ü uluslararası öğrenci statüsünde 1'i Türk dört arkadaşıyla kalmaktadır.
- **Rizal** - YTB burslusuz - İki yıl KYK'da kalmıştır. Şu anda bir Türk arkadaşıyla birlikte kiraladığı evde kalmaktadır. ERASMUS programı kapsamında bir yıl Polonya'da bulunmuştur.
- **Sasa** - Burslusuz - Endonezyalı arkadaşlarıyla birlikte kiraladığı evde kalmaktadır. ERASMUS programı kapsamında Avusturya'da bulunmuştur.
- **Windi** - Burslusuz - İlk üç yıl, iki Endonezyalı iki Türk arkadaşıyla kiraladıkları evde yaşamıştır. Şu an, 2019'da SAÜ'ye öğrenim için gelen kız kardeşiyle birlikte evde kalmaktadır.
- **Teuku** - YTB burslusuz - KYK yurdunda kalmakta ve Türk arkadaşlarıyla aynı odayı paylaşmaktadır.
- **Adinda** - Burslusuz - SAÜ ile birlikte Uludağ Üniversitesi'nde de öğrenim hakkı kazanan ve TÖMER hazırlık eğitimini Bursa'da alan Adinda bir yıl burada yaşadıkdan sonra SAÜ'yü tercih etmiş ve Sakarya'ya yerleşmiştir. Bir Türk arkadaşıyla kiraladıkları evde kalmaktadır.
- **Luki** - Burslusuz - Türkiye'ye ilk olarak 2015 yılında Kayseri'de öğrenci olan ağabeyini ziyaret amacıyla gelmiştir. YÖS sınavını kazanarak geldiği Sakarya'da Türk arkadaşlarıyla birlikte kiraladıkları evde kalmaktadır.

- **Eva** - YTB burslusu - KYK yurdunda kalmakta ve Türk arkadaşlarıyla aynı odayı paylaşmaktadır.

### **2.3. Veri Toplama Tekniği: Odak Grup Görüşmesi ve Uygulama Süreci**

Odak grup görüşmesi genel olarak, araştırma konusuyla ilgili ve buna göre belirlenmiş bir grubun konu hakkındaki görüşlerini almak amacıyla tasarlanan ve düşüncelerin, algıların, hikâyelerin, deneyimlerin grup etkileşimi içinde açığa çıkarılabilmesine olanak sunması dolayısıyla, araştırmacının ayrıntılı veri elde amacıyla başvurduğu nitel bir veri toplama tekniğidir. (Krueger ve Casey, 2000; Kümbetoğlu, 2005; Glesne, 2012). C. Glesne, araştırmacının sorularıyla harekete geçen grup etkileşimine dayalı bir teknik olarak açıkladığı odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının ortalama 6-10 kişilik küçük gruplar şeklinde oluşturulmasının, özellikle grup denetiminin sağlanabilmesi ve konudan uzaklaşmaması açısından uygun olduğuna dikkat çekmektedir (2012, s.177-179). Odak grup görüşmelerinde amaç, araştırma konusu hakkında çok sayıda kişiden görüş almak değil, konuyla ilgili ve belirli ortak özelliklere sahip küçük bir grup aracılığıyla ayrıntılı veri elde edebilmektir. Sakarya'daki Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerini konu alan bu çalışmada da, araştırmacı, odak grup görüşmeleri için önerilen katılımcı sayısını da dikkate alarak, araştırma amacı çerçevesinde tanımlanan ölçütlere uygun 8 kişilik bir katılımcı grubu oluşturmuştur.

Araştırmacının bu teknikteki rolü, oluşturacağı grubu ve grubun tartışmalarını yönetmektir (Kümbetoğlu, 2005, s.117). Araştırmacı, başlangıçtan itibaren zaman zaman sorularla ya da tartışmanın amacı doğrultusundaki yönlendirmelerle, çeşitli konulara değinildiğinden emin olmak için süre tutan bir kolaylaştırıcı ve moderatör rolü üstlenir (Glesne, 2012, s.177-178). Odak grup görüşmelerinde moderatörün yanı sıra tartışmanın akışını gözlemek ve not almak amacıyla bir raportör/gözlemci bulunması önerilir (Kümbetoğlu, 2005, s.117). Literatürde, odak grup görüşmesinin ne kadar süreceği ve kaç oturum yapılması gerektiği konusunda kesin bir kural belirtilmemiştir. Araştırmacı, araştırmanın amacı ve toplanan verinin niteliğine bağlı olarak karar verici ve belirleyici konumundadır. Bu bağlamda, odak grup sayısının uygun bir biçimde belirlenmesinde, araştırmacının belirlediği konu veya konularda daha yeni bir bilgiye ulaşmadığı durumları yeterli bir sınır kabul etmesi ve görüşmeleri durdurması önerilmektedir (Kümbetoğlu, 2005, s.123). Genelde odak grup toplantıları

bir ya da iki saat olarak planlanmaktadır (Glesne, 2012, s.179). Bu araştırmada, araştırmacının moderatör olarak yer aldığı, ortalama 90 dakika süreli iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. 24 ve 27 Mayıs 2019 tarihlerinde yapılan oturumlarda, tez danışmanı gözlemci olarak yer almıştır. 24 Mayıs tarihinde gerçekleştirilen oturumdan bir saat önce, moderatör ve gözlemci, katılımcılarla araştırma hakkında genel bilgilerin verildiği, ön hazırlık ve tanışma niteliğinde bir görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmede katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını ve verdikleri bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılacağını onayladıkları izin formunu imzalamışlardır.

Odak grup görüşmelerinde, tartışmayı yönetmek, not tutmak, katılımcıların ifade ya da tepkilerini gözden kaçırmamak zorlayıcı bir süreç olduğundan oturumları kayıt altına almak genelde zorunludur (Kümbetoğlu, 2005; Glesne, 2012). Bu araştırmada da, katılımcıların bilgisi ve izni dâhilinde, kamera ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcıların, görüşmelerin kamerayla kayıt altına alınmasına yönelik herhangi bir itirazı söz konusu olmamıştır. Katılımcılara araştırmada kimlik bilgilerinin gizlenerek kullanılacağı bilgisi de verilmiştir. Araştırmacının katılımcılarla aynı kültürden olması ve katılımcıların arasında birbirini tanıyan üyelerin de bulunması, görüşmelerin daha samimi geçmesi açısından bir avantaj olarak öngörülmüştür. Bununla birlikte araştırmacı, daha çok katılımcıların kendilerini tanıtabileceği, birbirini tanımayan katılımcıların tanışıp kaynaşmasına zemin oluşturabilecek giriş sorularıyla yapılandırdığı ilk oturumun ardından, ikinci bir oturum için randevu talep etmiştir. İkinci oturumda katılımcıların gündelik yaşamlarını, arkadaşlık ilişkilerini, iletişim zorluklarını, kültürel benzerlik ve farklılıklara dair algı ve deneyimlerini keşfetmeye yönelik daha derinlemesine sorular sorulmuş, katılımcıların rahat hissedebilmelerini sağlamak amacıyla sorular sohbet tarzında yöneltilmeye çalışılmıştır.

Odak grup tartışmasının içermesi gereken konular, araştırmacının amacına göre belirlenmektedir. Bununla birlikte bireylerin çok duyarlı olabileceği, çok tartışmalı, çok özel, çok duygusal konulardan sakınılması gerektiği ifade edilmektedir (Kümbetoğlu, 2005, s.119). Öte yandan odak grup tekniğinin, bazı durumlarda hassas konuların irdelenmesinde kişisel görüşmelerden daha etkili olduğunu, nitekim benzer deneyimlere sahip insanların bir arada kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini vurgulayan görüşler de vardır (Patton, 2014). Araştırma konusuna bağlı olarak çeşitli yönlerden

benzeşik gruplar daha kolay yürüyen rahat sohbetlere izin verebilmektedir (Glesne, 2012, s.179). Odak grup görüşmelerinin sık vurgulanan dezavantajı, bazı katılımcıların çeşitli nedenlerle sessiz kalması, bazılarının baskın hale gelebilmesi durumudur. Bu tür durumlarda grup tartışmasını yönlendiren araştırmacının her katılımcıya görüşlerini yeterince açıklama fırsatı sunması gerekmektedir (Kümbetoğlu, 2005, s.118). Bu araştırma kapsamındaki odak grup görüşmelerinde, benzeşik bir grubun bir arada bulunmasının, ayrıca araştırmacının aynı ülkeden olmasının da etkisiyle, genel olarak samimi ve dengeli bir tartışma zemini oluşturulabilmekle birlikte, özellikle iki grup üyesinin ön oturumda Türkçe ifadede zorlanma nedeniyle, görece geri planda kaldıkları gözlenmiştir. Bu nedenle katılımcılara, daha somut deneyimlerin, kişisel hikâyelerden örneklerin konuşulduğu ve görüşmenin derinleştiği ikinci oturumda, kendi dillerini kullanabilmeleri konusunda esneklik tanınmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde katılımcılardan tercih ettikleri dilde yazılı olarak yanıtlamaları talep edilen soru formları ve yanı sıra kişisel e-posta yazışmaları aracılığıyla, odak grup görüşmesine özgü bu dezavantajlar aşılmaya çalışılmıştır.

Odak grup görüşmeleri, katılımcılara kendilerini ifade edebilme imkânı tanımak ve ayrıntılara girilebilen bir tartışma zemini oluşturabilmek amacıyla genel olarak açık uçlu sorularla yapılandırılması önerilen bir veri toplama tekniğidir. Odak grup görüşmelerinde soruların katılımcılar tarafından anlaşılabilir nitelikte sade ve günlük bir dille, söyleşi tarzında, olabildiğince kısa ve açık uçlu hazırlanmasının uygun olduğu, genelden detaya inilen bir soru sırası izlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Krueger ve Casey, 2000, s.40-42). Bu çalışmada da, araştırma konusu ve amacı doğrultusunda oluşturulmuş, önce giriş niteliğinde, ardından temel konu ve kavramlara odaklı açık uçlu sorularla, katılımcıların araştırmayla ilgili konu ve kavramlar çerçevesinde görüş belirtebilecekleri ve tartışabilecekleri bir grup görüşmesi uygulanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların birbirlerini görüp duyabilecekleri, rahat hissedebilecekleri ve etkileşim içine girebilecekleri nitelikte bir toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin ve birbirleriyle etkileşime girmeleriyle ortaya çıkacak görüş ve deneyimlerin, odak grup görüşmeleri açısından önemi gözetilerek, oturumlarda katılımcılara müdahaleden olabildiğince kaçınılmıştır. Ortalama 90 dakikalık iki oturum kamera ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmakla birlikte, görüşmeler süresince,

analiz aşamasına katkısı düşünülerek, araştırmacı ve gözlemci tarafından not tutulmuştur.

#### **2.4. Veri Analiz Süreci**

Odak grup görüşme verilerinin kayıt cihazından (görüntü, ses) çözülüp bir metin haline getirilmesiyle nitel veri tabanı oluşturulmuş olur. Veriler, nitel veri analizinde kullanılan analiz biçimlerinden olan betimsel analiz veya içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenebilmektedir (Kümbetoğlu, 2005, s.123-124). Nitel veri analizinde araştırmacı, (a)-sadece katılımcılardan toplanan bilgiyi temel alarak kodlar geliştirebilir, (b)-önceden belirlenmiş kodlar kullanıp ardından verileri bu kodlara uygun hale getirebilir, ya da (c)-ortaya çıkan ve önceden belirlenmiş kodların bir kombinasyonunu kullanabilir (Creswell, 2017, s.199). Odak grup görüşmeleri ve yazılı soru formlarından toplanan verilerin kodlama yoluyla ve tematik başlıklar oluşturularak sistematik şekilde sınıflandırılması işlemi olarak tanımlanabilecek olan nitel içerik analiziyle çözümlendiği bu araştırma kapsamında da odak grup görüşme verileri önce kayıt cihazından deşifre edilip tam bir metin haline getirilmiştir. Katılımcıların yazılı olarak yanıtladıkları görüşme formundan elde edilen veriler de geçici olarak sorularla oluşturulan başlıklar altında derlenmiştir. Ardından tüm bu veri seti içinde benzeşen ifade ve örüntüler, araştırma sorularından da kısmen yararlanılarak çeşitli kodlar ve geçici başlıklar altında bir araya getirilmiştir. Ana temaların genel olarak katılımcıların ifade ve görüşleri çerçevesinde belirlendiği araştırmada, katılımcılardan doğrudan alıntılara olabildiğince yer vermeye, ortak eğilimler ve temel örüntüler doğrultusunda analitik bir değerlendirme ortaya konmaya çalışılmıştır.

#### **2.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği**

Geçerlik ve güvenilirlik, nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmacılar açısından da son derece önemlidir ancak iki paradigmanın bu yöndeki değerlendirme kriterleri birbirinden farklıdır (Yıldırım, Şimşek, 2005; Kümbetoğlu, 2005; Glesne, 2012; Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, -Türkçe literatürde inandırıcılık ya da güvenduyulabilirlik gibi farklı kavramlarla da karşımıza çıkan- 'trustworthiness' kavramı altında da değerlendirilmektedir (Glesne, 2012; Creswell, 2017). Geçerlik, nitel araştırmada belirli süreç ve yöntemler aracılığıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken, güvenilirlik, farklı araştırma ya da



araştırmacılar açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığına işaret etmektedir (Creswell, 2017, s.201). Dolayısıyla nicel araştırmalarda temsil etme, genelleme, test ve tekrar edilebilirlik iddiası doğrultusunda geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinden farklı olarak nitel araştırmada, araştırma soruları, veri toplama ve çözümleme yöntemleri arasındaki uyum, betimlemenin doğruluğu, araştırma soruları ve veriler arasındaki ilişkiler gibi araştırmanın farklı boyutlarına ilişkin inandırıcılığı artırma amaçlı çeşitli stratejilere başvurulmaktadır (Kümbetoğlu, 2005; Glesne, 2012; Creswell, 2017). Bu araştırmada da, Glesne (2012) ve Creswell (2017)'in, nitel çalışmalarda, araştırmanın niteliğine ve gereklerine bağlı olarak kısmen ya da tümüyle kullanılabilen geçerlilik ve güvenilirlik stratejileri/yöntemleri arasında önerdiği 'katılımcı onayı', 'çeşitleme', 'uzman/meslektaş değerlendirmesi', 'yansıtıcılık', 'zengin ve ayrıntılı betimleme' stratejileri uygulanmaya çalışılmıştır.

Araştırma, Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimine dair yaşanmışlıklar çerçevesinde bütüncül bir resim ortaya koyabilmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Bu nedenle, araştırma bağlamının ve aktarılan deneyimin okura yansıtılabilmesi amacıyla yönelik 'zengin ve ayrıntılı betimleme' (Glesne, 2012, s.66; Creswell, 2017, s.202) stratejisi doğrultusunda, katılımcılardan doğrudan alıntılara, detaylı betimlemelere geniş ölçüde yer verilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerini grup etkileşimi içinde keşfetmek amacıyla odak grup görüşmesi tekniği tercih edilmekle birlikte, tekniğin sık karşılaşılan kısıtlılıkları göz önüne alınarak, katılımcıların bireysel olarak ve yazılı şekilde yanıtladıkları yarı yapılandırılmış görüşme formlarından da yararlanılmış, dolayısıyla veri setini zenginleştirmek amacıyla çeşitliliğe gidilmiştir. Araştırmada ayrıca, geçerliliğe katkı sağlamak için önemli bir strateji olarak vurgulanan 'katılımcı onayı'na da başvurulmuş, araştırma taslağı e-posta yoluyla katılımcılarla paylaşılarak kontrol etmeleri ve geri bildirim vermeleri istenmiştir. Katılımcılar görüşme dökümlerine genel olarak onay vermiştir. Bununla birlikte, katılımcıların her birinin e-postalara kısa sürede yanıt vermesi, çoğunun araştırma için gerekli olduğu takdirde tekrar katkı sunabileceklerini belirtmesi, araştırmaya gönüllü katıldıklarının ve araştırmada güven duygusu/ortamı oluşturulabildiğinin bir göstergesi olarak okunabilir. Çalışmada, araştırmaya dışarıdan bir uzmanın fikir vermesi ve katkı sağlaması durumunu ifade eden 'meslektaş/uzman değerlendirme' stratejisine de

başvurulmuştur. Odak grup görüşmelerine araştırma danışmanının gözlemci olarak katıldığı, görüşme formları ve görüşme dökümlerinin yine danışman kontrolünde yapılandırıldığı araştırmada, ABD'deki Müslüman öğrencilerin deneyimleri üzerine çalışmış Anadolu Üniversitesi'nden bir öğretim üyesine de danışılmış, görüş ve önerileri alınmıştır. Araştırmacının kendi öznelliği ve araştırma boyunca bunu nasıl kullanıp kontrol edeceği üzerine yansıtma yapması olarak açıklanan yansıtıcılık (Glesne, 2012, s.66; Creswell, 2017, s.202) stratejisi de, uzman önerisi doğrultusunda göz önünde bulundurulmuş ve uygulanmaya çalışılmıştır. Nitekim araştırmacı, araştırma konusunun seçiminden örneklemin oluşturulmasına kadar tüm süreçlerdeki belirleyici rolünü ve konumunu araştırma boyunca ortaya koymaya, bu durumun avantaj ve dezavantajlarına ilişkin farkındalığını aktarmaya çalışmıştır.

## **BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın bulguları ‘Türkiye’ye Gelme Kararı’, ‘İlk Deneyimler’, ‘Sosyokültürel Benzerlikler ve Farklılıklar: Karşılaştırmalar’, ‘Akademik Deneyim’, ‘Din Deneyimi’, ‘Stereotiplerden Önyargı ve Etnomerkezciliğe’, ‘Arkadaşlık İlişkileri ve İletişim’, ‘Sosyal Kültürel Faaliyetler ve Geziler’ olmak üzere 8 ana tema altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### **3.1. Türkiye’ye Gelme Kararı**

Uluslararası öğrenciler hakkında en çok merak edilen konuların başında ülke tercihinde etkili olan unsurlar gelmektedir. Nitekim uluslararası öğrencilerin öğrenim görecekları ve geçici süre de olsa yaşamlarının önemli bir evresinde içine dâhil olup yaşam sürdürecekları ülkeye gelme kararında belirleyici olan etkenler, beklentileri ve yine hareketlilik öncesinde ev sahibi ülke hakkındaki izlenimleri ve çeşitli kaynaklardan edinilmiş bilgiler, eğitim yolculuklarının devamındaki deneyimleri açısından temel oluşturmaktadır. Bu düşünceden hareketle odak grup görüşmelerinin tanışma ve giriş niteliğinde sorularla başlayan ilk oturumunda katılımcılara Türkiye’yi tercih nedenleri, Türkiye ile ilgili beklentileri, gelmeden önce zihinlerindeki Türkiye imgesi ve Türkiye hakkında bilgi düzeyleri sorulmuştur. Gerek odak grup görüşmeleri süresince gerekse yazılı soru formlarındaki yanıtlarında katılımcıların Türkiye’ye gelme nedenleri ve Türkiye hakkındaki ilk duygu ve izlenimleri hakkında, ilerleyen süreçteki deneyimlerinde etkisi gözlenen kayda değer detaylar vermeleri, bu temanın seçilmesinde etkili olmuştur.

Katılımcı Endonezyalı öğrencilerin Türkiye’ye gelme kararında belirleyici olan nedenler ve Türkiye’ye dair ön bilgi ve izlenimleri çeşitlilik içermekle birlikte benzer vurgulara ve ortak örüntülere sahiptir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkıldığında genel olarak Türkiye’nin temelde yurt dışı Türkler ve akraba topluluklardan öğrencileri hedefleyen yükseköğretim politikasının ve bu hedefe yönelik sunduğu burs olanaklarının, yurtdışında öğrenim görme isteğini İslam ülkeleriyle sınırlı tutan ve/veya alternatif ülkeleri çeşitli nedenlerle (güvenlik, din ve inanç özgürlüğüne ilişkin koşullar, burs ve başvuru koşullarına dair zorluklar gibi) tercih dışı bırakan Endonezyalı öğrenciler için de önemli bir seçenek oluşturduğunu belirtmek mümkündür. Ayrıca

burslu statüde olsun ya da olmasın, katılımcı Endonezyalı öğrencilerin birçoğu tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak tekrarlanan Türkiye'nin "hem Müslüman hem modern ülke" olduğu vurgusu, Türkiye'nin, yoğun Müslüman nüfusa sahip olmakla birlikte farklı dinlere ev sahipliği yapan ve çokkültürlü bir yapıya sahip olan Endonezya'dan gelen öğrenciler için öncelikle bu yönüyle cazip bir seçenek olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır:

"Hem Müslüman hem modern ülke olduğu için Türkiye'yi tercih ettim. Burs olanağımı görünce başvurdum. Bir önceki yıl da başvurmuştum aslında ama kazanamadım, tekrar denedim, oldu". (Teuku).

Bir diğer katılımcı (Eva) yine Müslüman bir ülke olduğu ve burs olanağı dolayısıyla Türkiye'yi tercih ettiğini belirtirken, lisansüstü burslu öğrenci olan katılımcı (Rizal) buna ek olarak Türkiye'nin eğitim almak istediği alan için uygunluğunu, bir diğeri de (Irwan) benzer şekilde alan uygunluğu ve yanısıra başvuru kolaylığını tercihini etkileyen nedenler arasında sıralamaktadır:

"Burstan dolayı Türkiye'ye geldim. Yüksek lisans için internetten bursları araştırırken YTB bursuna rastladım. Elhamdulillah hem Endonezya'nın hem Türkiye'nin bursunu kazandım. Yurt dışında eğitimi merak ettiğim için, uluslararası bir yaşam deneyimi edinmek için Türkiye'yi seçtim. Başka bir dil öğrenmek isteği ayrıca... Müslüman ve seküler bir ülke olduğu için Türkiye'de daha rahat olacağımı düşündüm. Bir de tez konum da Türkiye ile alakalı olabilir, o yüzden." (Rizal).

"Burstan dolayı Türkiye'ye geldim. Burs başvurusu diğer ülkelere göre daha kolaydır. TOEFL, IELTS sertifikası gerekmiyor. Uluslararası İlişkiler okumak için de Türkiye çok uygun. Ortadoğu'ya yakınlığı, stratejik konumudur. Hem Doğu hem Batı'dan politikalar filan bilebiliriz burada." (Irwan).

Kendi imkânlarıyla Türkiye'de bulunan katılımcılar da diğerlerinden farklı olarak, özellikle ailelerinin çeşitli sebeplerle karar sürecindeki etkisini vurguladıkları ifadelerinde Türkiye'yi tercih nedenleri hakkında şunları anlatmaktadır:

"Ben aslında Türkiye'yi sonradan tercih ettim, şöyle oldu. İlkokuldan beri hep özel İslam okullarında okudum, İmam Hatip okulları gibi düşünebilirsiniz buradaki. Ailemden de çok etkileniyordum, çünkü onlar da din konusuyla fazla meşguller.

Din bilimleri okumayı kendi isteğimle seçtim. İslami bilimler eğitimi için Arabistan'a ya da Arap bölgelerine gitmeyi istedim ve öyle plan yaptım önce. Mısır ve Sudan ön plana çıktı. Ama ailem çok sıcak bakmadı. Özellikle babam çok endişelendi, o taraflar savaş mavaş filan karışık, tehlikeli diye düşündüler. Ben de hemen seçenekleri araştırmaya başladım internette, başka hangi ülkelere gidebilirim diye. Türkiye dikkatimi çekti. Okulda hocalarımın Osmanlı tarihi ile ilgili bahsettikleri kaldı hafızamda belki ondan, biraz da araştırınca neden olmasın dedim..." (Windi).

Din bilimleri eğitimi için ailesinin de teşvikiyle ve alternatif ülkelere göre güvenli olduğu düşüncesiyle Türkiye'yi tercih ettiğini belirten katılımcının (Windi) Sakarya'yı tercih düşüncesi de yine karar aşamasında oluşmuş, Endonezya'dayken Sakarya'da öğrenim gören bir öğrenciyle tesadüfen tanışması SAÜ'yü tercihinde etkili olmuştur. Diğer burssuz katılımcı (Sasa) da Türkiye'de öğrenim gören arkadaşının etkisi ve aile teşvikinin yanı sıra üniversite eğitiminin Endonezya'ya kıyasla ucuz olmasını Türkiye'yi seçmesinde belirleyici etkenler arasında sıralamaktadır:

"Benden üst sınıfta olan bir okul arkadaşım Türkiye'ye gitmişti. Sonra ben de ebeveynimle konuşunca, Türkiye'de insanlar çoğunluk Müslüman olduğu için onlar da hemen desteklediler olur diye, endişelenmediler. Üniversite dönem ücretlerine bakınca da Endonezya'ya göre ucuz geldi." (Sasa).

Katılımcı Endonezyalı öğrencilerin Türkiye tercihinde ve zihinlerindeki Türkiye imajında ön araştırmalarının ve kısmen önceki öğrenmelerinde Türkiye hakkında edinmiş oldukları bilgilerin de etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Görüşmelerde katılımcıların çoğu yurtdışında ya da özel olarak Türkiye'de eğitim kararında ailelerinin etkisine ve yönlendiriciliğine değinmiştir. Yurt dışında eğitimin öğretmeninin tavsiyesiyle kendisi için bir seçenek haline geldiğini, yurtdışında öğrenim görme isteği dışında Türkiye'yi tercihini etkileyen belirgin bir sebebin olmadığını belirten bir başka katılımcı (Adinda) da, (Windi ve Sasa gibi) ailesinin yurtdışı eğitim kararındaki yönlendirici etkisini vurgulamaktadır. Türkiye'de öğrenim görmenin kendi tercihi olmadığını söyleyen bir diğer katılımcı da (Luki) yine, ailesinin farklı ve özel bir nedenle kendisini Türkiye'ye yönlendirdiğini anlatmaktadır:

“Lisedeyken hocam tavsiye etti yurt dışında eğitimi. Önce hiç üzerinde düşünmemiştim. Hatta Endonezya’da başvurduğum üniversiteye, kazandım da. Sonra babam anlattı, dedi ki, başka bir ülkede eğitim senin için tecrübe olur. Başka bir dil öğrenmek için de iyi. Ondan geldim buraya.” (Adinda).

“Çok açık söyleyeyim, ben istemeyerek geldim. Abim uzun zamandır Türkiye’de. Kayseri’de Gıda ile ilgili bir sene okudu ve Ankara’da bölüm taşınıp Elektronik okudu. Şimdi de İstanbul’da yüksek lisans yapıyor. Ailem “Abin orada, sen de git” dedi. Endonezya’da üniversite kazanmıştım aslında ama ailem yönlendirince biraz da mecburiyetten geldim.” (Luki).

Katılımcılardan ikisinin (Luki ve Windi) kardeşleri de Türkiye’de öğrenim görmektedir. Hem bu durumu hem de genel olarak ailelerinin yurt dışında eğitim ve/veya Türkiye’yi tercih kararındaki rolünü belirten katılımcıların ifadelerinden, Endonezya’da uluslararası yükseköğretimin aileler tarafından da desteklendiği, aynı zamanda Endonezyalı öğrencilerin ailelerinin tavsiye ve yönlendirmelerine önem verdiği ve/veya uyduğu anlaşılmaktadır. Nitekim ICEF Monitor 2019 yılı raporunda da, Endonezya’da yurtdışında eğitimin çoğu zaman ebeveynlerle birlikte alınan bir karar olduğu, bu nedenle bazı kuruluşların Endonezyalı öğrencilerin aileleri için özel kaynaklar ve web sayfaları oluşturma yoluna gittiği kaydedilmektedir.<sup>12</sup> Endonezya kültürünün, aile yakınlığı ve bağlantısına öncelik vermesi açısından dikkate değer olduğu belirtilen raporda, araştırmaların Endonezyalı gençlerin genelde yurtdışında eğitime istekli olmakla birlikte aile ve arkadaş çevrelerinden uzak kalmaktan endişe ettiklerini, ayrıca yurt dışı eğitim tercihinde “güvenlik ve emniyet” durumuna yüksek oranda önem verdiklerini ortaya koyduğu da belirtilmektedir.<sup>13</sup> Buna göre Türkiye coğrafi uzaklık nedeniyle genel olarak Endonezyalı öğrencilerin ilk tercihleri arasında yer almasa da,

<sup>12</sup> Türkiye’deki [Endonezyalı Öğrenciler Birliği](#) (Persatuan Pelajar Indonesia di Turki/PPI Turki), [Endonezyalı](#) öğrenciler ve aileleri arasında aracı konumundaki bu kuruluşlara örnek gösterilebilir. Türkiye’deki Endonezyalı öğrencilere öğrenim süreleri boyunca destek vermek ve aralarında birlik ve dayanışma sağlamak amacıyla faaliyet gösteren bir organizasyon olan [“Endonezyalı Öğrenciler Birliği’nin](#) Türkiye’deki bir çok ilde (Sakarya dahil) temsilciliği bulunmaktadır. Kuruluş, üniversite ve yerel yönetimlerle temaslar çerçevesinde her yıl, Endonezya kültürünü tanıtmak, Endonezyalı öğrenciler arasında birlik oluşturmak ve Endonezyalı öğrencilere Türkiye’den ve diğer ülkelerden öğrencilerle etkileşim ortamı sağlamak amacıyla kültür tanıtım günleri ve oryantasyon faaliyetleri düzenlemektedir. Türkiye’de Endonezya Büyükelçiliği’nin bünyesinde 2010’dan bu yana faaliyet gösteren ve 2019 yılı itibarıyla 11 şehirde (Ankara, Bursa, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Konya, Sakarya, Samsun ve Trabzon, Isparta) faaliyette olan Endonezyalı Öğrenciler Birliği’nin bir şehirde aktif olabilmesi için kayıtlı 10’dan fazla öğrenci mevcuduna sahip olması gerekmektedir.

<sup>13</sup> Ayrıntılı için bkz: <https://monitor.icef.com/2019/02/indonesian-outbound-continues-to-grow-with-emphasis-on-regional-destinations/>

katılımcıların ifadeleri, dinsel yakınlığın ve alternatif konumdaki İslam ülkelerinden güvenli ve aynı zamanda modern bir ülke olduğu izleniminin Türkiye'yi Endonezyalı öğrenciler ve aileleri tarafından tercih edilir konuma taşıdığını ortaya koymaktadır.

Aktardıkları ifadelerle göre, genel olarak yurt dışında okuma ve tecrübe edinme isteği içinde olan ve benzer ya da farklılaşan çeşitli sebep ve gerekçelerle (burs olanağı, dinsel yakınlık, modern ülke imajı, güvenlik, ucuz eğitim, başvuru kolaylığı, öğrenim alanı açısından elverişlilik) ve ailenin de etkisiyle Türkiye'yi alternatif ülkelere tercih eden katılımcı Endonezyalı öğrencilerin karar sürecinde Türkiye'ye dair bilgi için genelde internetten yararlandıkları görülmektedir. Okuldan ya da Türkiye'de öğrenim gören arkadaşlardan edinilmiş bilgiler de bazı katılımcılar (Windi ve Sasa) açısından karar aşamasında kısmen etkili olmuştur. Türkiye'ye gelmeden önce zihinlerindeki Türkiye imajı ve Türkiye'ye dair bilgi düzeyleri hakkında da detay veren iki katılımcı (Sasa ve Adinda), Endonezya'da Türkiye'nin Arap kültürüne yakın olduğu algısının varlığına dair ipuçları sunmuşlardır. Katılımcı (Sasa), Endonezya'dayken izlediği haberlerde Türkiye'yi "fazla Müslüman" bir ülke olarak gördüğünü, gelmeden önce ailesiyle bu konuda da konuştuklarını belirtmiştir. Diğer katılımcı (Adinda) gelmeden önce Türkiye hakkında bir bilgisi olmadığını, bununla birlikte Türkiye'ye geleceği sırada birçok kişinin "Aa Araplar gibi, Arabistan gibi" şeklinde yorumlarda bulunduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Türkiye'ye gelmeden önce medyadan ve çevrelerinden aldıkları duyular da sözkonusu olmakla birlikte, ailelerinin de dâhil olduğu karar ve ön araştırma sürecinin katılımcı Endonezyalı öğrencilerin tercih ve kanaatlerinde önemli ölçüde belirleyici olduğu görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin ülke tercihleri, geldikleri ülkeye, bölgeye ve kişisel nedenlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Türkiye'de uluslararası öğrencilerin ülke tercihleri gerek konuyla ilgili spesifik çalışmalarda gerekse öğrencilerin deneyimlerine yönelik tez araştırmalarında yaygın olarak genel çerçevede ele alındığından ülke ve/veya bölgelere özgü nedenler gözden kaçabilmektedir. Örneğin Ger ve diğerlerinin çalışmasında (2017) uluslararası öğrencilerin Türkiye'de yükseköğrenim görmek isteme nedenleri arasında, 'ekonomik açıdan gelişmişlik, yükseköğrenim sağlama imkânları ve kültürel yakınlık' ilk üç sırada yer almaktadır. Tozan'ın SAÜ'deki YTB öğrencileriyle gerçekleştirilmiş tez çalışmasında (2019) ise 'Türk üniversitelerinin eğitim kalitesinin

yüksek olması, Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması, coğrafi ve kültürel yakınlık, burs olanağı, öğrencilerin yabancı bir ülkede okuma isteği ve aile tavsiyesi' çokluk sırasına göre tercih nedenleri olarak açıklanmıştır. Bununla birlikte söz konusu çalışmalarda ilk nedenler arasında gösterilen 'ekonomik gelişmişlik' ya da 'eğitim kalitesi', bu çalışmada Endonezyalı katılımcı öğrenciler tarafından tercih nedeni olarak belirtilmemiştir. Baycar'ın yine SAÜ'deki uluslararası öğrencilerle gerçekleştirilmiş ve diğer çalışmalardan farklı olarak burslu ve bireysel imkânlarıyla gelen öğrencilerin tercih nedenleri arasındaki ayrıma dikkat çektiği doktora tez çalışmasında (2019), bireysel imkânlarıyla gelen öğrenciler için Türkiye'nin liberal yaşam tarzı ve barış ortamı, burslu öğrenciler için ise burs olanağı dolayısıyla çekici bulunduğu, ayrıca öğrencilerin Türkiye tercihinde birincil sebebin eğitim kalitesi olmadığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda bu çalışmanın Endonezyalı öğrencilerin tercih nedenlerine ilişkin bulgularının kısmen Baycar'ın araştırmasıyla koşutluk sergilediği görülmektedir.

Küçük bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilen bu çalışmada Endonezyalı öğrencilerin Türkiye tercihi ve karar aşamasında yaşadıkları, kültürlerarası iletişim deneyimlerinde bütünü ve sürecin bir parçası olarak düşünülmüş ve katılımcıların Türkiye'ye dair beklenti, ön bilgi ve izlenimleri bu nedenle keşfedilmeye çalışılmıştır. Endonezyalı öğrencilerin yükseköğretimde Türkiye'yi tercih nedenlerine açıklık getirmek için kuşkusuz ki daha geniş ölçekte araştırmalara ihtiyaç vardır.

### **3.2. İlk Deneyimler**

Görüşmelerde katılımcı öğrencilere Türkiye'ye/Sakarya'ya geldikleri yıl yaşadıkları deneyimler ve ilk izlenimleri sorulmuştur. Yurtdışında öğrenim görme nedenlerini genelde uluslararası deneyim kazanmak ve yeni bir dil öğrenmek olarak açıklayan ve Türkiye'yi de genel itibarıyla burs olanağı ve alternatif ülkelere göre modern ve güvenli bir Müslüman ülke olduğu düşüncesiyle tercih eden katılımcı Endonezyalı öğrenciler, internet başta olmak üzere çeşitli kaynaklardan edindikleri bilgi ve izlenimleri doğrultusunda ve aile teşvikiyle gelme kararı aldıkları Türkiye'deki ilk yıllarını, çeşitli boyutlarıyla anlatırken, mevcut bilgilerinin, imajlarını, öngörülerini ve beklentilerini sınadıkları, kaçınılmaz olarak beklenmedik durumları ve kültürel karşılaştırmaları da içeren özgün detaylar ve ifadeler aktarmışlardır. Bu kısımda, katılımcıların Türkiye'de ve Sakarya'daki ortalama üç yıllık akademik ve sosyal yaşamlarının ve kültürlerarası



etkileşimlerinin ana hatlarına dair ipuçları taşıdığı, aynı zamanda Türkiye'yi tercih dönemindeki izlenim ve beklentileriyle karşılaştırıldığında anlamlı veriler içerdiği düşünülen ilk yıl dair izlenim ve deneyimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Bir uluslararası öğrencinin üniversite öğrenimi için geldiği ülkedeki ilk yılı, genel olarak dil başta olmak üzere ev sahibi ülkenin ve üniversitenin bulunduğu kentin iklimi, yemek kültürü, yaşam koşulları, sosyal düzeni, ulaşım sistemi ve gündelik hayatın akışını belirleyen sosyal ve kültürel örüntülerinin tanınmaya ve keşfedilmeye çalışıldığı bir hazırlık ve alışma evresidir. Yeni bir ülkeye gelme heyecanının ve yabancı bir ortama alışmaya çalışmanın yarattığı duygusal iniş çıkış ve gerilimlerin aynı anda yaşandığı ilk yıl, birçok uluslararası öğrenci için hem ortak deneyimler içeren hem de geçmiş yaşantı ve kişisel özelliklere de bağlı olarak zamanla kendine özgü boyutlar kazanacak olan bir uluslararası öğrencilik serüveninin seyrini belirleyen kritik bir geçiş sürecidir.

Endonezyalı öğrencilerin Türkiye'deki ilk yılı, genel olarak diğer birçok uluslararası öğrenci gibi, TÖMER'de alınan Türkçe hazırlık eğitimiyle geçmektedir. SAÜ'ye geldiklerinde, farklı ülkelerden uluslararası öğrencilerle birlikte dönem başında verilen ve eğitim sistemi, üniversite ve programların tanıtıldığı oryantasyon eğitimine katılan Endonezyalı öğrenciler, bölümlerinde öğrenime başlayabilmeleri için önkoşul olan Türkçe dil hazırlık sürecinde, ev sahibi ülkeden kişilerle görece sınırlı bir ilişki ve iletişim içindedir. Okul çevresinin genelde TÖMER eğitmenleri ile kendi ülkelerinden ve diğer yerlerden gelen uluslararası öğrencilerden oluştuğu bu dönem, TÖMER aracılığıyla hem uluslararası öğrenciler arasında kültürel alışverişin başladığı hem de Türkçe öğretimiyle birlikte Türkiye kültürünün tanıtılmaya çalışıldığı bir süreci kapsamaktadır. Bununla birlikte bursluluk ve kendi imkânlarıyla gelme durumuna göre öğrencilerin barınma mekânlarına (devlet yurdu) yerleşmeye başladığı ya da barınma ihtiyaçlarını gidermeye (kiralık ev ya da özel yurt) çalıştıkları, alışveriş ya da sosyalleşme amacıyla kent hayatına yavaş yavaş adım attıkları bu süreç, aynı zamanda evsahibi kültürden insanlarla (yurtlardaki Türkiyeli öğrenciler, ev/ özel yurt kiralayan kişiler, Türk ev arkadaşları gibi) ilk temasın kurulmaya başladığı da bir dönemdir.

**Dil: Türkçe'nin Zorluğu-Hazırlık Eğitimi:** Tercih nedenleri her ne olursa olsun Türkiye'ye öğrenci statüsünde eğitim amaçlı gelen ve bölümlerinde eğitim dilinin

Türkçe olması nedeniyle öncelikle yeni bir dili/Türkçeyi sıfırdan öğrenmek zorunluluğuyla karşı karşıya olan Endonezyalı katılımcı öğrencilerin ilk yıl deneyimlerinin merkez teması kaçınılmaz olarak Türkçe'nin ve Türkçe öğrenmenin zorluğu olmuştur. Önceliği akademik gereksinim ve yükümlülükler olan öğrencilerin, Türkçe'nin zorluğunu ve TÖMER'e yönelik eleştirilerini, henüz deneyimlerinin başlangıcında Türkiye'yi tercih kararını sorgulatan bir durum olarak vurguladıkları ve tekrarladıkları görülmüştür. Türkiye'ye gelmeden önce kendileri için önemli bir motivasyon olan yeni bir dil öğrenme isteğinin Türkçe'nin öngörülerini oldukça aşan zorluğu, özellikle hazırlık süresinin ve eğitiminin yetersizliği dolayısıyla Türkçe öğrenememe ve akademik dilde gelişememe endişesine dönüştüğü konusunda çoğu katılımcı hemfikirdir. Görüşmelerde akademik deneyimleri hakkında sorular yöneltildiğinde de, ilk derslerdeki anlama sorunundan bahsettikleri ve bu durumu hazırlık süreciyle ilişkilendirdikleri görülmüş, bu nedenle dil hazırlık süreciyle ilgili görüşlere bu kısımda yer verilmiştir.

Katılımcıların bazıları Sakarya'daki ilk yılda günlük dilde zorlanmadıklarını ifade etmiş, TÖMER'de günlük Türkçe kullanımına ağırlık verilmesi konusundaki eleştirilerini dile getirmiştir. Yalnızca Türkçe'nin ve Türkçe öğrenmenin zorluğundan bahsedenler de olmuş, bir katılımcı diğerlerinin aksine hazırlık eğitiminden memnuniyetini dile getirmiştir:

“İlk geldiğimde günlük dilden sıkıntım olmadı. Sadece üniversite başlarken akademik diline bakınca TÖMER'de öğretilenden fazla farklı olduğu için şaşırđım ve zorlandım. Ancak yavaş yavaş alıştım.” (Irwan).

“Türkiye'de yaşamaya çabuk alıştım diyebilirim. Zorlanmam dersler başlayınca oldu. Sadece günlük Türkçe öğrendik TÖMER'de. Matematikte artı eksi çarpı ne öyle onu bile öğretemedi bana. O zamanlar düşünün ki keşke Endonezya'da bölüm seçseydim, öyle hissediyordum.” (Adinda).

“Ben ilk geldiğimde TÖMER'e gitmedim bir sene, kendim çalışarak günlük Türkçe öğrendim. TÖMER'e ikinci yılımda gittim. Rahat konuşabiliyorum ama ilk derslere girince, akademik için yani, biraz değişik, bu ne dedim? Tek TÖMER yetmiyor. Gördüğüm kadarıyla hikâye gibi anlatıyor.” (Luki).

“İlk yıl dil öğrenmeye başlarken çok zorluk çektim.” (Raizal).

“Türkiye’ye ilk geldiğimde dil zorluğu en büyük problem oldu.” (Sasa).

“Bence Türkçe zor ancak kursta öğrenme yöntemi iyiydi, yabancı öğrenciler Türkçeyi iyi öğrenebilirler. Benim için de zorluk akademik Türkçe...” (Eva).

TÖMER’deki hazırlık eğitimi konusu grupta tartışılmış, Türkiye’ye arkadaşlarından sonra gelmiş olan katılımcı, TÖMER’deki eğitimin geçmiş dönemlerden farklılaştığını ifade etmiştir. Dil hazırlık programlarında ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemelere gidilmektedir. Bununla birlikte uluslararası öğrencilere yönelik yakın tarihli çalışmalarda da dil hazırlık eğitimi konusundaki sorunların ortaya konulduğu görülmektedir. Baycar’ın SAÜ’deki uluslararası öğrencilerin deneyimlerini konu alan tez çalışmasında (2019) Türkçe hazırlık süresi ve eğitimindeki sınırlılıkların ve bundan kaynaklı dil probleminin ve akademik zorlukların öğrenciler açısından önemli ölçüde sorun oluşturmaya devam ettiği kaydedilmektedir.

Türkiye’deki deneyimleri, genel olarak akademik yaşamda öğrenme, anlama, kendini ifade etme, sınıf içi iletişim açısından temel gereksinimleri olan dili/Türkçe’yi öğrenme uğraşı ve öğrenememe endişesiyle başlayan katılımcı Endonezyalı öğrencilerden bazılarının (Windi-Rizal-Sasa) soru formlarında Sakarya’ya geldiklerinde şaşkıncı buldukları bir durum olarak İngilizce’nin özellikle okul çevresinde yaygın olmamasını ve İngilizce bölüm bulunmamasını not düştikleri görülmüştür. Endonezyalı öğrencilerin dünyada en yaygın konuşulan dil olan ve farklı düzeylerde de olsa temeline sahip oldukları İngilizceyi, bir dili sıfırdan öğrenmek ve bu dille öğrenim görmek mecburiyetinde oldukları yeni bir akademik ortamda ve kısmen gündelik yaşamda bir alternatif olarak öngördükleri ve/veya Türkiye’de İngilizce eğitim alabilecekleri yönünde beklenti geliştirdikleri anlaşılmaktadır. ICEF 2019 raporuna göre Endonezya’da İngilizce lisans ya da lisansüstü programlarında öğrenim görmek isteyen öğrenciler yoğunlukta olsa da, ülkedeki İngilizce dil yeterliliği seviyesi görece düşüktür<sup>14</sup> Katılımcı Endonezyalı öğrencilerin İngilizce düzeyi de iki öğrenci dışında (Sasa ve Rizal) genelde orta düzeyde ise de günlük İngilizce pratiğinde -Türkiye’ye ve buldukları çevreye kıyasla-daha gelişmiş ve İngilizce okuma alışkanlığı geliştirmiş durumdadırlar.

<sup>14</sup> Ayrıntı için bkz: <https://monitor.icef.com/2019/02/indonesian-outbound-continues-to-grow-with-emphasis-on-regional-destinations/>

Türkçe'nin zorluğu ve eğitimleri için kısa zamanda Türkçe öğrenme zorunluluğu nedeniyle bazı katılımcılar ilk yıl Türk öğrencilerle temasa geçtiklerini belirtmiştir. Bir katılımcı (Adinda) *“İlk yıl Türkçemi geliştirmek ve Türk yemeklerine alışmak için Türk bir ev arkadaşıyla yaşamak istedim”* derken Türkçe öğrenmenin zorluğunu ağabeyinin deneyimleriyle de gözlemlemiş olan katılımcı (Luki), bu nedenle Türkiye'ye geldiğinden beri Türk arkadaşlarıyla yaşamayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Burslu olup öğrenci yurduna yerleşmiş olan katılımcılardan biri (Eva) de, yurttaki Türk arkadaşlarla aynı odayı paylaşmanın ilk yıldan itibaren kendisi için hem Türkçe öğrenmek hem Türk kültürünü yakından tanımak açısından bir avantaj oluşturduğundan söz etmiştir.

### **Yemeklere Alışmak**

*“Endonezya yemeklerinin çoğu zıt tatlarla hazırlanır. Sıcak ve baharatlı yemekler genellikle gevrek fıstık, çıtır çıtır kraker, palmye şekeri veya tatlı soya sosu gibi zıt lezzetlerle servis edilir. Pirinç ve temel baharat ezmesi Bumbu çeşitli et yemeklerine eşlik eder.”*

Amanda Moffat

### **Indonesian Cultural Profile**

Erken deneyimlerini anlatırken çoğu katılımcı Türk yemeklerine alışma sürecinden söz etmiş, bazı katılımcılar yemek farklılığını dilden sonraki en önemli sorunu olarak tanımlamıştır. Katılımcıların ev ve yurt ortamlarında farklı şekilde deneyimledikleri görülen bu alışma sürecinde yaşananlar, Endonezya ve Türk yemeklerinin karşılaştırılmasını da içermektedir. Moffat'ın Endonezya mutfağına ilişkin yukarıda not düşülen satırları, katılımcıların yemek kültürüne ve neden zorlandıklarına ipucu oluşturmaktadır.

Katılımcı Rizal, ilk geldiğinde en büyük zorluğunun yemekler olduğunu, zamanla alıştığını katılımcı Windi ise kendisi için zorluğun devam ettiğini belirtmiştir:

*“İlk geldiğim zaman Türk yemeklerini hiç beğenmedim ve yiyemedim. Zaten Türkiye'deki yaşamak boyunca ilk sorunum yemek ve dille ilgilidir. Ama zaman geçtikten sonra çeşitli yemek ve sağlıklı yemekleri fark ettim. Türk yemeklerinin tadı güzel gelmeye başladı ve yemekleri pişirebilirim bile.”* (Rizal).

*“Ben açıkçası yemekler konusunda halen zorlanıyorum.”* (Windi).

Katılımcı Adında, yemek konusunda başta zorlandığını ve Türk ev arkadaşları sayesinde çabuk alıştığını anlatmıştır:

“Arkadaşlarıma göre ben yemeklere daha kolay alıştım. Türkiye’ye kadar geldim neden Türk yemeklerine alışmayayım ki, öyle hissettim. Türk arkadaşlarım da beni anladı yabancı olduğum için. Onlar hafif yemekler hazırlıyorlar. Birinci senede hiç yemek yapmadım. Benim yemeğim baharatlı onlara göre ama Türk yemeklerine de bayağı çok alıştım onların sayesinde.” (Adında).

Evde kalanlar isterlerse kendi yemeklerini yapabilme şansına sahip olsa da, yurttaki kalanların çok fazla seçeneği yoktur. Katılımcı Eva, yurttaki yaşadığı için Türk yemeklerine uyum sağladığını, katılımcı (Irwan) alışamadığı yemekler dışında sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir:

“Yurttaki yaşadığım için Türk yemeklerine uyum sağlayabildim. Daha tatlı ve yağlıdır, baharatlıdır yemekler Endonezya’da, burdan farklıdır. Ama şimdi Türk yemeği yemeyi çok seviyorum.” (Eva).

“Türk yemeklerinden sıkıntı yaşamadım, sadece ıspanak hariçtir.” (Irwan).

Katılımcılar ilk geldiklerinde yemek konusunda değişen oranda zorluklar yaşadıklarını ifade etmekle birlikte üç katılımcı (Rizal-Eva-Adında), helal gıda sıkıntısı olmamasının da alışma sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Katılımcıların Müslüman ülkenin avantajı olarak belirttiği bu tür detaylar, din deneyimlerine dair ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

**Etnik Dayanışma:** Yurtdışında yaşamın ilk dönemine kaçınılmaz olarak sayısız zorluk eşlik etmektedir. Bazı katılımcılar, başlangıçta gerek kayıt sürecindeki resmi prosedürler gerekse burslu olup olmama durumlarına göre değişen şekilde yurda yerleşmeye ya da barınma koşullarını oluşturmaya çalıştıkları, bir yandan okul ortamındaki işleyişi diğer yandan ulaşım sisteminden günlük çalışma saatlerine kadar yaşayacakları ülkeyi/kenti tanımaya zaman ayırmalarını gerektiren ilk yılda, kendilerinden önce Sakarya’ya gelmiş ya da kendi durumlarında olan Endonezyalı öğrencilerle dayanışma içinde olduklarını anlatmışlardır. Türkiye’ye diğerlerinden daha önce gelen bir katılımcı (Adında), “*Buraya geldiğimde Sakarya’da sadece beş kişi vardı Endonezyalı. Hatta o zaman kız olarak sadece ben vardım. Epey zorlandım. Şimdi*

*daha çok var.*” derken, kendisinden sonraki yıllarda gelen ve tecrübeli daha fazla Endonezyalı öğrenciye ulaşma imkânı olanların bu açıdan şanslı olduğunu belirtmiştir. Katılımcı (Sasa), Sakarya’ya geldiğinde tanıdığı Endonezyalı arkadaşlarının kayıt sürecinde kendisine yardımcı olduğunu, ev kiralarken de ülkesinden öğrencilerle ev arkadaşlığını tercih ettiğini ifade etmiştir. Endonezya’dayken tanıştığı ve SAÜ’de öğrenim gören bir arkadaşının tercih sürecinden itibaren kendisine yardımcı olduğunu söyleyen bir diğer katılımcı (Windi) de, ilk zamanlarını genelde Endonezyalı arkadaşlarıyla birlikte geçirdiğini, onlar aracılığıyla Türk öğrencilerle tanıştığını ve daha ilk yılında hem Endonezyalı hem Türk arkadaşlarıyla ev arkadaşlığı yaptığını belirtmiştir.

Endonezyalı öğrencilerin birbirleriyle temasa geçmesinde, araştırmacının da aktif olarak çalıştığı Türkiye Endonezyalı Öğrenciler Birliği’nin (Persatuan Pelajar Indonesia di Turki / PPI Turki) Sakarya temsilciliği tarafından her yıl düzenlenen oryantasyon etkinliklerinin önemli rolü olmuştur. PPI Sakarya’nın her yıl düzenlediği Endonezya Tanıtım Günü etkinlikleri Endonezyalı öğrencilere ilk yıl Türkiye’den öğrencilerle etkileşim olanağı sunmaktadır. Katılımcıların ilgisi gözlenen bu etkinliklere dair deneyimleri, çalışmada ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

Y. Kim (2001), Kültürlerarası Adaptasyon Kuramı’nda adaptasyon sürecinin temel boyutlarından birinin, kişinin kendi etnik/kültür grubuyla ilişkilerini kapsayacak şekilde ev sahibi çevredeki etkileşimlerini niteleyen sosyal iletişim boyutu olduğunu ifade etmektedir (2001:72-74). Bir katılımcının (Luki)’nin görüşme formunda Sakarya’ya geldiğinde şaşırtıcı bir durum olarak belirttiği gibi Sakarya’da “*Endonezyalı öğrencinin çok olması*” durumunun ilgili literatüre göre (Liu, 2001; Pawanteh, 2015) uluslararası öğrencilik sürecinde kendi etnik grubuyla teması ve dayanışmayı sürdürme eğiliminde olan Endonezyalı öğrenciler için bir güven ortamı yarattığı ifade edilebilir. Bununla birlikte geline ortam ve kişinin motivasyonuna bağlı olarak, deneyimler farklılaşmakta, dolayısıyla bazı öğrenciler etkileşimlerini kendi etnik gruplarına yoğunlaştırırken bazıları yeni çevreyle daha fazla temasa geçebilmektedir. Katılımcıların ilk yıla ilişkin olarak kendi çevreleriyle etkileşimlerinden söz etmeleri, bu durumun deneyimlerinin devamındaki etkisini görebilmek açısından önemli ipucu oluşturmuştur.

**İlk Yıl Hatıraları:** Katılımcıların görüşmelerde ilk yıllarından çok bahsettikleri, dersler başlamadan önceki bu sürecin kendileri için bir keşif dönemi olduğu görülmüştür. Sakarya’da unutamadıkları, kültürel farklılık hissettikleri bir olay ya da anıdan söz etmeleri istendiğinde, bazı katılımcılar, ilk yıla ait deneyim ya da tanıklıklarını anlatmıştır. Kendilerini daha “yabancı” hissettikleri ya da farklılıkları ilk deneyimledikleri ya da gözlemedikleri bu süreçte unutamadıkları hikâyeler biriktirmeleri kaçınılmaz olmuştur. Örneğin katılımcı (Windi), İstiklal Marşı’nı ilk duyduğu anı ve o anda Türkiye’ye ve insanlarına dair hissettiklerini anlatmıştır:

“İlk sene Sakarya’da ben ve Endonezyalı arkadaşlarım kafeteryada oturduk, sohbet ediyorduk. Çok kalabalıktı kafeterya. Sohbet ederken biz birkaç erkek nereden geldi bilmiyorum ama Türk bayrağı tuttular. Kafeterya ortasında ayakta kalıp durdular. Biz hala sohbet ederken herkes, oradaki insanlar ayağa kalkmışlardı. Biz farkında değildik. Sonra anladık, niye birden sessiz oldu kafeterya. Baktık etrafımızda herkes ayakta idi ve bir şarkıyı söylediler. Biz de o zaman hemen kalkıp onların yaptıklarını yapmaya çalıştık. Sonunda anladık ki bu şarkı İstiklal Marşı idi ve bu marş söylenince Türkler hemen ayağa kalkıp ve o şarkıyı söylerler. Anladım ki Türkler vatanlarını çok severler.” (Windi).

Katılımcı (Irwan), Camiye çorapsız gittiği için uyarı aldığı, bunu dini kural zannettiği ilk günü unutamadığını söylemiştir:

“Türkiye’de, camiye girerken çorap giymeliyiz. Fakat burada birinci günde, ben hiç bilmeden çorapsız camiye girerken bir amca beni çağırdı ve duvardaki bir uyarıyı parmakla gösterdi. O andan beri çorapsız camiye girmiyorum.” (Irwan).

Katılımcı (Adinda), ilk yıl, ülkesini bilmeyen ya da neden geldiklerini anlamaya çalışan Türk arkadaşlarının gülünç sorularını unutamadığını anlatmıştır:

“Geldiğimde bir Türk arkadaşım Endonezya’da üniversite yok mu” diye sormuştu. Endonezya’da elektrik var mı yok mu soran da oldu.” (Adinda).

Katılımcıların Sakarya’daki ilk yıllarında ibadet ya da sosyalleşme amaçlı kullandıkları mekanlardaki gözlem ve etkileşimlerini ya da arkadaşlarla ilk iletişimlerini ve edindikleri izlenimlerini yansıtan bu paylaşımlar, grup görüşmelerinde diğer başlıklarda ayrıntılandırılan görüş ve deneyimleri ortaya çıkarmıştır.

### 3.3. Sosyokültürel Benzerlikler ve Farklılıklar: Karşılaştırmalar

Türkiye ve Endonezya'nın kolektivist toplum yapısına ve dinsel yakınlığa dayalı kültürel benzerlikleri nedeniyle, Endonezyalı öğrencilerin Avustralya, ABD ya da Avrupa ülkelerine kıyasla Türkiye'de hem tanıdık hem de yabancı bir ortamda öğrenim ve yaşam deneyimi içinde oldukları söylenebilir. Nitekim başta konuşulan dil olmak üzere coğrafyası, iklimi, yemek kültürü, tarihi ve daha birçok yönüyle Endonezya'dan son derece farklı ve dolayısıyla 'yabancı' olan Türkiye, aynı zamanda Müslümanlığın ve çoğu din ve geleneklere dayalı kültürel değer ve normların yaygın olduğu toplumcu bir kültür olarak bir o kadar 'tanıdık'tır. Dinsel yakınlık, katılımcı Endonezyalı öğrencilerin Türkiye'yi seçmelerindeki motivasyonlardan biri olmuş, daha da önemlisi deneyimlerin başından sonuna Türkiye'de olmanın kendileri açısından en önemli avantajı olarak vurgulanmıştır. Öte yandan katılımcılar, Türkiye'nin ve Türk kültürünün kendi ülke ve kültürlerinden ne kadar farklı olduğuna ilişkin çok çeşitli ayrıntılar da ortaya koymuştur. Katılımcıların gerek Türkiye ve Endonezya arasındaki kültür farklılıklarının neler olduğu sorusuna doğrudan verdikleri yanıtlar gerekse gözlem ve deneyimlerini anlatırken dolaylı biçimde sundukları ipuçları, yemekten dans ve düğün kültürüne, selamlaşma biçimlerinden iyi dilek ifadelerine, yaşam biçimi ve alışkanlıklardan iletişim tarzlarına kadar iki ülkeye özgü kültürel farklılıkları yansıtan çarpıcı karşılaştırmalar içermektedir.

Katılımcılar genel olarak ve öncelikle yemeklerdeki farklılığa değinmiştir. Türkiye'ye ilk geldikleri dönemde kendilerine kültür şoku yaşatan ve alışmakta zorlandıkları yemekler, katılımcılar tarafından sık sık iki ülkeye özgü en belirgin kültür farklılıklarından biri olarak dile getirilmiştir:

“Türk yemekleri Endonezya yemeklerinden daha yağlı ve tatlıdır. Ülkemde yemek daha baharatlı.” (Eva).

“Mesela ayran yok bizde yok. Dördüncü içtiğimde alıştım (gülümsüyor).” (Adinda).

Bazı katılımcılar, düğün ve yöresel danslardaki farklılıklara ilişkin karşılaştırmalarda bulunmuştur:

“Bizim danslarımız daha az hareketli, daha sakin.” (Adinda).



“Düğün geleneksel (klasik, standart anlamında kullanıyor). Endonezya’da daha çeşitlidir.” (Eva).

Katılımcıların çoğu, gündelik hayatın iletişim rutinlerinden olan selamlaşma ve iyi dilek ya da duygu içeren kalıp sözlerdeki farklılıklara dair çeşitli yorumlar ortaya koymuştur:

“Selamlaşmak farklı bizde (tokalaşmayı gösteriyor). Endonezya’da böyle yapılıyor selamlaşma tam el ile (gösteriyor). Ben burdaki selamlaşmaya alıştım ama Endonezya’da yapsam şaşırırlar... Mesela biz yakın arkadaş olursa hemen sarılıyoruz bu kadar ama burda yeni tanıdığı kişiye de. Endonezya’da öyle değil. Sadece handshake (tokalaşma).” (Adinda).

“Erkekler arasında da selamlaşırken kafa kafaya yapıyorlar (gösteriyor)\*<sup>15</sup>. Endonezya’da mesela biraz tuhaf belki gelir evet yapılmıyor orda.” (Teuku).

“Selamlık farklı. Türkiye’de selamlık deyimleri çok fazla olduğu ve hayatta kullanılması da yaygın olduğu halde bizde o kadar fazla olmuyor. Mesela kolay gelsin deyimini, sınavdan sonra geçmiş olsun deyimini, Allah razı olsun, hayırlı işler deyimini...” (Windi).

“Teşekkür ederim yerine ellerine sağlık, biz de öyle bir şey yok. Tek teşekkür ederim var.” (Luki).

“Kolay gelsin, Allah bereket versin, bizde yok. Mesela ben bir şeyler alıyorum marketten burada kolay gelsin diyorum ama Endonezya’da teşekkür ederim, tamam o kadar. Bazen de şaşırdım ne diyeceğim.” (Adinda).

Katılımcıların sıklıkla değindiği ve karşılaştırmalı örnekler sunduğu kültürel farklılıklardan bir diğeri de sözsüz iletişim, özellikle de “ses tonu, suskunluk, söz dışındaki sessel davranışlar ve ses bölücüleri içeren paradil” (Mutlu, 1998) kodlarındaki farklılıklardır. Katılımcılar, Asya kültürleri arasında Endonezyalıların tipik bir özelliği olarak vurgulanan suskunluk ve yumuşak ses tonuyla konuşma özelliğine ilişkin kendi bakış açılarını ve Türkiye’deki konuşma

---

\*<sup>15</sup> Katılımcının söz ettiği kafa tokuşturma şeklindeki selamlaşma, Türkiye’de yaygın kültüre has bir selamlaşma biçiminden çok genelde bir siyasi gruba (ülkücü) aidiyetin ya da etnik kimliğin (Türklük) sembolik ifadesi olarak son yıllarda gençlik grupları arasında da yaygınlaştığı ve bilinçli ya da bilinçsiz benimsendiği gözlenen, Sakarya’da da özellikle üniversiteli erkek öğrenciler arasında yaygın kullanılan bir selamlaşma pratiğidir.

biçimlerini, sözlü ya da sözsüz mesajları nasıl algıladıklarını yansıtan yorumlarda bulunmuştur:

“Kültür olarak biz Türkler’den biraz daha düşük konuşuyoruz, ses biraz çıkıyor.” (Teuku).

“Her insanın karakteristiği farklıdır tabii ki de ama genel olarak Endonezyalılar çekiniyorlar ve sessiz diyebiliriz. Türkiye’de ise birazcık tam tersi. Türkler biraz daha sert gibidir.” (Adinda).

“Doğu kültürü olarak utangacız o yüzden o kadar ifade etmiyoruz Türkler gibi.” (Rizal).

“Telefonla konuşurken de bağıra bağıra konuşuyorlar.” (Luki).

Bir katılımcı, Türk kültüründe daha çok ‘hayır’ anlamında yaygın olarak kullanılan anlamlı sözsüz-sessel mesajlardan olan ‘cık’ sesi çıkarma davranışının kendi kültürlerinde saygısızlık anlamı taşıdığını ifade etmektedir:

“Mesela Türkiye’de ‘yok’ deyince şöyle yapıyor (çene hareketiyle ‘cık’ sesi çıkarıyor) ama Endonezya’da o çok terbiyesizlik, saygısızlık gibidir.” (Teuku).

Katılımcıların Türkiye ve Endonezya’daki sosyokültürel benzerliklere ve farklılıklara ilişkin yorumları, gözlem ya da deneyimlerinin çıktısı olan görüş ve düşünceleri ortak paydalar taşımakla birlikte oldukça çeşitlilik içermektedir. Katılımcılar ulaşım sistemi açısından Türkiye’nin Endonezya’dan daha gelişmiş olduğu konusunda hemfikirdir. Ülkelerinde trafikte kaos yaşandığını belirten bir katılımcı, “Endonezya’da her yerde araba durabilir, burada olmaz.” (Sasa) derken, bir diğeri (Rizal) toplu ulaşımdaki gelişmişliğe rağmen araç kullanma ve trafik kurallarına uyma konusunda Türkiye’deki özensizliğin kendisinde şok etkisi yaratan durumlardan biri olarak açıklamıştır. Bazı katılımcılar benzerlikle ilgili olarak eğitim sistemini, ezber odaklı eğitim kültürü açısından yakınlığı belirtmiştir:

“Eğitimi Endonezya eğitimine benzettim. Sınıftayken ezberlemeye fazla odaklanmıştır.” (Irwan).

“Eğitim kalitesi Endonezya’nın eğitimi benzer.” (Rizal).

Katılımcıların geneli vatan sevgisi, dini bayramlardaki ritüeller ya da yaşlılara saygı konusunda kültürel benzerlik ya da yakınlık bildirmiştir. Kültürel farklılık açısından neyin/nelerin belirgin ve şaşırtıcı bulunduğu sorusuna verilen ve yaşam tarzından değer ve normlara kadar birçok farklılığa dair ipucu sunan yanıtlar ise oldukça ilginçtir. Türkiye’de kadınların (özellikle başörtülü kadının) sigara içmesi, katılımcılar tarafından belirgin bir kültürel farklılık olarak değerlendirilen ve benzer ya da örtüşen ifadelerle dile getirilen konuların başında gelmektedir:

“Sigara içen kadınlar çünkü bizim kültürümüzde böyle bir şey ayıp bir davranma sayılıyor.” (Irwan).

“Türk kızları kapalı olan da sigara içiyor. Biz Endonezya’da gizli gizli yapıyoruz. Kötü gibi düşünüyorlar.”(Eva).

Bir katılımcının (Risal) Doğu’da kadının statüsüyle de ilişkilendirdiği ve katılımcılar tarafından genelde Endonezya’da yaşam biçimi ve değerler üzerinde de baskın olan İslam’ın etkisiyle norm haline geldiği belirtilen kadının sigara içmesi meselesi, Türkiye’de de kadına yönelik önemli toplumsal baskı konularından biri olmakla birlikte seküler yapı kadına görece bir özgürlük alanı sunmaktadır. Bir katılımcı (Eva) da, Müslüman ülke olması açısından Endonezya kültürüne genelde yakın bulunduğu Türkiye’deki en belirgin farklılığın Batı yaşam tarzı olduğunu ifade etmektedir:

“Gördüğüm sürece kültür farklılığı fazla göstermez. Sadece Türkiye daha serbest Batının kültürünü takip eder.” (Eva).

Bununla birlikte Şafii mezhebinden olduklarını belirten bir katılımcı ibadet pratiklerinde farklılıklar olduğunu ifade etmiştir:

“Mezhep farklılığı var. Biz Şafii olduğumuzdan abdest namaz fark ediyor.” (Luki).

Çok kültürlü bir coğrafyadan gelen ve Türkiye’yi tercih nedenlerini anlatırken de, Türkiye’nin Müslüman ve alternatif ülkelere göre kendilerine modern/seküler ve/veya güvenilir/barışçıl bir ortam vaat ettiğini beklentileri ve zihinlerindeki Türkiye imajı çerçevesinde belirtmiş olan katılımcıların genel bir ifadeyle yaşam tarzı farklılığı olarak söz ettikleri ve geniş yelpazede yeme-içme, giyim-kuşam, eğlence, inanç ya da ilişki biçimlerindeki farklılığa işaret eden karşılaştırmalarında yadsıyıcı bir tavır içinde

olmadıkları gözlenmiştir. Karşılaştırmaları genelde kadınların sigara içmesi ya da bir katılımcının (Sasa) değindiği “içki içilebilmesi” gibi, değer ve normlarda dini referansın baskın olduğu ülkelerinde görmeye alışkın olmadıkları durumlara ilişkindir. Buldukları kent/Sakarya'nın muhafazakâr dokusunun da etkisiyle sosyokültürel özellikler açısından genelde yakın buldukları Türkiye'yi kültürel benzerlikler ve farklılıklar açısından değerlendirdikleri tartışmalarda katılımcıların çok çeşitli ve ilgi çekici karşılaştırmaları olmuştur. Odak grup görüşmelerinin çoklu diyalog ve farklı görüş ya da karşıtlıklar zemininde kaçınılmaz olarak çalışmanın sınırlarını zorlayan ve diğer konu/soru başlıklarına geçişlerin olduğu durumlar yaşanabilmektedir. Bununla birlikte veri zenginliği açısından çalışmaya çoğu kez avantaj da sağlayan bu durumlardan biri, romantik ilişkilerde sevgilinin ya da arkadaşlıklarda kız/erkek arkadaşın aileyle tanıştırılması konusunun iki toplum/kültür arasındaki farklılıklardan biri olarak dile getirilmesi ve özellikle kadın katılımcılar arasında tartışılması sırasında yaşanmıştır. Bir katılımcı (Adinda), Endonezya'da ailelerin çocuklarının arkadaş çevresinden haberdar olmak istediğini, bu nedenle sevgili ya da arkadaş oldukları kişileri aileleriyle tanıştırdıklarını belirtirken Türkiye'de aileyle tanıştırma konusunda kız ya da erkeklerin değişen çekinceleri olduğu yönündeki gözlemini aktarmıştır. Katılımcıların üstü kapalı örneklerle kendilerinin ve Türk arkadaşlarının deneyimlerini karşılaştırdıkları ve zaman zaman çalışmanın konu sınırlarını aşan diyaloglara girdikleri bu tartışma, kültürlerin cinsiyet ve eşitlikler, baskı ve tabu unsuru meseleler hakkında farklı anlayışlara ve değerlere sahip olduklarını göstermesi bakımından ilginçtir. Bir katılımcının (Luki), “Türkiye’de şehirlerarası otobüse, trene binerken erkek kadın yan yana oturamaz. Bizde serbest.” karşılaştırması, bu durumu yansıtan ve Endonezyalı katılımcılara modern Türkiye imajı dolayısıyla genelde şaşırtıcı gelen bir başka çarpıcı örnektir. Katılımcıların Türkiye’de yakın arkadaşlıklar kurabildiklerini ya da seyahatlerde bulduklarını da gösteren ve dolayısıyla bu deneyimlerle zenginleşen tartışma zemininde Endonezya ve Türkiye karşılaştırmasına konu olan bir çok kültürel benzerlik ve farklılığın iletişim deneyimlerindeki yansımaları, çalışmanın diğer başlıklarında doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilmektedir.

#### **3.4. Akademik Deneyim**

Araştırmaya katılan Endonezyalı öğrencilerin akademik deneyimlerine ilişkin olarak öne çıkan iki konudan biri ‘akademik dil problemi’, bir diğeri de Endonezya ve Türkiye arasında eğitim sistemi açısından benzerlik tanımlamaları olmuştur.

Dünya ölçeğinde çok sayıda araştırmada uluslararası öğrencilerin en önemli sorunu olarak tanımlanan dil, Türkiye’de ve özelde SAÜ’deki uluslararası öğrencilere yönelik farklı çalışmalarda da, birçok uluslararası öğrencinin temel problemi olarak ortaya konmuş ve öğrencilerin genellikle Türkçe öğrenme zorluğu ve akademik dil yetersizliği problemiyle mücadele ettiği ifade edilmiştir (Baycar, 2019; Tozan, 2019; Çelik, 2019). Bu çalışmada da katılımcılar genel olarak Türkiye’deki en büyük problemlerini dil/akademik dil yetersizliği olarak açıklamış ve öğrenim sürecine zamanla azalan oranda dil kaygısının eşlik ettiğinden söz etmişlerdir. Bazı katılımcılar (Adinda -Luki-Irwan), ilk yıl deneyimlerini anlattıkları bölümde de açıklandığı gibi dil problemini hazırlık eğitimindeki yetersizliklerle de ilişkilendirmiştir. Çalışmada 1 katılımcı (Eva), Türkçe’nin zor ve karmaşık bir dil olduğundan ve öğrenme zorluğundan bahsetmekle birlikte dil hazırlık eğitimini yeterli bulduğunu ve akademik anlamda önemli bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiş, 1 katılımcı ise dil konusunda sorun bildirmemiştir. Bu çalışma akademik dil yetersizliğinin temel bir problem olarak tanımlanması bakımından mevcut çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte 5 katılımcının (Rizal-Irwan-Windi-Sasa-Adinda) dil zorluğu ve akademik dil yetersizliğinin yanısıra, öğrenimleriyle ilgili bir memnuniyetsizlik ve tatminsizlik nedeni ya da sadece izlenim olarak ifade ettiği ezber odaklı eğitim konusu ve bazılarının (Rizal-Sasa-Irwan) bu yönde ülkelerindeki eğitim sistemiyle çizdiği paralellik dikkat çekicidir. Bu durum Türkiye’deki/Sakarya’daki eğitim sisteminin tatmin edici bulunmadığını göstermekle birlikte, Endonezyalı öğrencilerin ve özelde katılımcıların akademik deneyimlerini farklı dilde ve benzerlik algıladıkları bir eğitim ortamı deneyimi olarak anlamak gerektiğini ortaya koymaktadır. Ortalama üç yıldır SAÜ’de öğrenim gören yarı süreyi aşmış ve bazıları mezuniyet aşamasına gelmiş durumdaki Endonezyalı katılımcıların vurguladıkları dil farkına ve akademik dil yetersizliğine rağmen öğretim tarzını benzer buldukları bir ortamda nasıl bir akademik deneyim süreci geçirdiklerini anlamak ilginçtir.

D. Poedjiastutie (2009), Endonezya ve genel olarak Doğu akademik sistemini karakterize eden şeyin öğretmenin merkezi konumu olduğunu, ders özetleri, revizyon notları ve tipik sınav sorularına cevap anahtarı sunan bir öğretmen modelinin benimsendiğini ifade etmektedir. Bu sistemde öğrenme alışkanlığı da, öğrencilerin sınıf içinde aktif ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğretmenin tek bilgi kaynağı kabul edilmediği Batı akademik kültürünün aksine, çoğunlukla bilgiyi kabul etme, not alma, ezberleme ve sınav için hatırlamaya dayalıdır (2009:27). Eğitim anlayışı ve öğretim yöntemleri konusunda Türkiye’de değişim arayışları ve güncel uygulamalar söz konusu olsa da, Poedjiastutie’nin çizdiği tablonun genel olarak kolektivist/güç aralığı yüksek kültürlerdeki yerleşik eğitim modelini yansıttığını belirtmek mümkündür. Katılımcılardan üniversite ve bölümleri hakkındaki düşüncelerinden ve ders deneyimlerinden söz etmeleri istendiğinde paylaştıkları görüşler ve sınıf ortamlarına ilişkin betimlemelerinde benzer bir tablo ortaya koydukları görülmüştür. Sınıflarındaki öğretim tarzını tartıştıkları, aynı zamanda Türkiye’deki eğitim sisteminden İngilizce eğitim veren bölümlerdeki aksaklıklara kadar çeşitli konularda gözlem ve görüş aktardıkları çapraz diyaloglardan biri bunun çapıcı bir örneği olarak aşağıda sunulmuştur:

Windi	Sunum yapmak burdaki de sıkıcı değil mi?
Adinda	Doğru!
Irwan	Yani çok basit gibi.
Windi	Konuşma sunum içerisinden daha aktif.
Adinda	Sunum hemen okunur
Windi	Kitaptan tekrarlanmış gibi yani kitaptan hiç fark olmamış kendimiz de okurken.
Sasa	Eğitim sistemi fazla ezberlemek gibi
Rizal	Evet.. Bence Türkiye’nin eksikliği eğitim sistemidir.
Moderator	Üniversiteye göre fark eder mi sizce?
Rizal	Fazla fark olmaz herhalde ama bilemem.
Irwan	Özel üniversite belki biraz farklı olabilir.
Adinda	Ancak bir arkadaşım var İstanbul Teknik’te okuyordu ve İngilizce sınıfı seçmiş. Oraya gittiğinde tek yabancı olduğu için, onun hocası diyor ki sen tek yabancı olduğun için sınıftayken

Türkçe kullanırız. Tabii, sınıfta hiçbir şey anlamadı. Burada öğrenimi bırakmayı tercih edip Yeni Zelanda'ya taşındı.

Rizal Yüksek lisans yapan arkadaşlarıma göre buradaki öğrenmede bir şey alınmaz. Fakat lisans öğrencileri için hiç bilemiyorum.

Katılımcılar, grup tartışmasında ders deneyimleri hakkında ortak görüş bildirmiş ve 'sunum yapma', 'kitaptan tekrarlama' 'ezberleme' şeklindeki betimlemeleriyle anlatıma dayalı ve öğretim elemanı merkezli bir sınıf atmosferinden söz etmişlerdir. Hikayelerini derinleştiklerinde ve sınıf ortamlarından, zorlandıkları dil becerilerinden (anlama-okuma-yazma-konuşma), üniversite ve bölüm memnuniyet durumlarından bahsettiklerinde, deneyim ve sorunlarının kişiye özgü farklılıklarla birlikte birçok benzer örüntü taşıdığı görülmüştür. Öğrenim sürecinde son aşamaya gelmiş olan katılımcı Irwan, anlatıma dayalı derslerin ağırlıkta olduğu sınıf ortamında anlama sorununu halen tam olarak aşamadığından, yoğun ders yükünden, ülkesindeki benzer bir öğrenme kültürü deneyimlediğinden ve bu nedenlerden dolayı yaşadığı tatminsizlik duygusundan bahsetmiş, ayrıca avantaj olarak gördüğü durumları ortaya koymuştur:

“Eğitimi az çok Endonezya eğitimine benzettim. Sınıfta, lisansa göre yani, ezberlemeye fazla odaklanıyor. Bazen hocaların anlattıklarını pek anlayamam. Ortak dersleri fakülteden ve kampüsten fazla olduğu için bölümün derslerine odaklayamam. Bunlar için bazen Türkiye’de okumayı tercih ettiğime pişman oldum. Ancak yeni dil öğrenmek, yeni ortam yaşamak, yeni bir kültüre bakmak, bunlardan memnunum. Kampüse giderken gömlek giymek, jeans giymek, Endonezya’da gibi yasak bir şekilde burda yok ve bunun için sevinirim. Avrupa’ya gitmek mesela Erasmus program ile daha fırsat olabilir. Bitirme projesi daha rahat gibi, Endonezya’da sanki çok ciddi bir şeydir, buna da sevinirim.” (Irwan).

Katılımcılar akademik deneyimlerini anlatırken, genelde Türkiye/Sakarya’daki yurt dışı eğitim programı olanaklarının ülkelerine oranla kendileri açısından avantajını da belirtmiş, Erasmus programından yararlanan biri yüksek lisans öğrencisi iki katılımcı (Rizal-Sasa), öğrenimleriyle ilgili düşüncelerini, sorunlarını, memnuniyet durumlarını bu deneyim perspektifinden dile getirmiştir:

“Dil konusunda başlarken zorluk çektim. Türkçe akademik tez yaptığım için şimdye kadar da zorlandım. Yüksek lisans yapanlar özellikle, kısa zaman okuduğu için Türkçeyi akademik yıllarda anlayabilir. (Hazırlık sürecinin altyapı

oluşturmadığını düşünüyor). Dürüstçe şöyle bir şey var, Türkiye'nin eğitim kalitesi Endonezya'nın eğitimi benziyor, fazla fark olmadı. Ders vermek metodu ve hocalarla ilgilidir. Sürekli teorik ve sunum metodu yapılır. Bana göre kampüsün tesisleri, araştırma fırsatı, Türkiye'de Endonezya'dan daha iyidir. Avrupa'ya Erasmus program için daha imkân var. Sadece eğitim sistemi biraz kalitesiz kaldı. Hocalarla ilgili mesela İngilizce bilip jurnal yayınlayanlar eksik gibi sanki. Mesela hocayla ilgili benim dediğim Sakarya'da, başka Türkiye'nin hocalarını bilemem. Eğitim vermek az çekici yani sunum yaparak sadece teorik olarak bahsederler. Polonya'da okumak tecrübem de olduğu için, oradaki öğrenciler tartışmalarla daha interaktif haline getirilmektedir. Ancak ben bütün Türkiye'deki üniversiteler yani mesela Koç, Sabancı ya da herhangi yüksek sırada olan üniversite gibi nasıl olduğunu yorum veremem. Yani belki dediğim gibi bir eğitim verilebilir ama bunun dışında Endonezya ya da Polonya'daki orta üniversitelerde bile daha kaliteli eğitim alabiliriz.” (Rizal).

Yüksek lisans öğrencisi katılımcı Rizal, akademik yazma zorluğunu ve İngilizce'nin yaygın kullanılmamasını sorun olarak bildirmiş ve öğretim elemanının aktif olduğu SAÜ'deki ders deneyiminin kendisini tatmin etmediğini belirtmiştir. Erasmus kapsamında bir akademik yılını Avusturya'da geçirmiş olan katılımcı Sasa da, benzer şekilde dil probleminden söz etmiş ve SAÜ'deki eğitim sistemini yurt dışı deneyimiyle karşılaştırmıştır:

“İlk dönemlerde dil nedeniyle zorlandım ve problemler yaşadım. Eğitim sistemi de fazla ezberlemek gibidir. Erasmus'a gittiğim zaman bu konuyu kıyaslayabildim ve gerçekten Sakarya'da daha teorik eğitime önem verilir.” (Sasa).

Katılımcıların Endonezya, Türkiye ve Batı ülkelerindeki eğitim sisteminin karşılaştırılmasını da içeren yorumları, farklı öğrenme kültürlerini deneyimlemenin kendi öğrenme ortamlarını ve alışkanlıklarını sorgulama açısından öğrencilere katkısını da ortaya koymaktadır. Grupta derslerdeki anlatım ve sunuma dayalı öğretim yöntemlerini 'sıkıcı' bulduğunu ilk dile getiren ve tartışmayı başlatan katılımcı (Windi) ise, Türkiye'deki teorik ve felsefe ağırlıklı İlahiyat eğitiminin beklentisini karşılamadığını, Türkçe'nin yanı sıra Arapçada da kendini geliştirmekte zorlandığını belirtmiş, ayrıca okul ortamında İngilizcenin yaygın olmamasını şaşkıncu bulduğunu ifade etmiştir.



Katılımcılar, öğrenim dili ve ders kaynaklarının Türkçe olduğu yeni akademik ortamlarında, anadili dışında öğrenim gören birçok uluslararası öğrenci gibi dil sorunu yaşadıklarını belirtmiş, öte yandan dil farkı dışında ders işleniş biçimi açısından farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Anlatıma dayalı ve herkesin dil yönünden eşit düzeyde varsayıldığı sınıf ortamında anlama güçlüğüne ders deneyimlerinin başlangıcında önemli bir sorun olarak tanımlayan katılımcıların aktif katılım talep etmeyen bir sınıf ortamı betimledikleri görülmektedir. Öğrenim sürecinin önemli evresini geride bırakmış ve başarı kaydetmiş olan katılımcıların genelde “zamanla alıştık” şeklinde ifade ettikleri dil sorunlarını aşma yönünde mücadele verdikleri ve öğrenme ortamlarının gerektirdiği dil becerilerini geliştirdikleri oranda alışkın oldukları eğitim sistemine ayak uydurabildikleri anlaşılmaktadır. Türkçe hazırlık eğitimini akademik dil açısından yetersiz bulduğunu söyleyen dört katılımcıdan biri olan Luki, “Türkçe konusunda kişinin kendi ihtiyaç duyması gerekiyor, kitap okuması gerekiyor” diyerek dil için kendine kendine de çalıştığını ve Türk öğrencilerle ev arkadaşlığı yaptığını anlatmış, Türk öğrencilerden daha yüksek not alabildiklerini ifade etmiştir. Türkiye’ye ailesinin teşviği ve dil öğrenme isteğiyle geldiğini, başından beri Türk öğrencilerle yaşamayı tercih ettiğini söyleyen katılımcı Adında ve katılımcı Luki’nin diyalogu çalışma motivasyonu ve başarı ölçütlerine ilişkin ipucu oluşturması açısından çarpıcı bir örnektir:

“Bizim notlarımız Türkler’den daha yüksek oluyor. Hoca ‘Luki sen anlıyorsun’ diyor. (Gülerek). Kıskanıyorlar bazen.” (Luki).

(Gruptakiler gülüyor)

“Aslında biz öğrenmeye çalışıyoruz. Biz kendimiz dili öğrenelim deyip aslında hem motive (motivasyon) için yapıyoruz ama (gülümseyerek) demek ki kıskançlık da oluyor.” (Adında).

Kendi öğrenme alışkanlıklarının geçerli olduğu ve dil farkına rağmen yerli akranlarından yüksek not alabildikleri bir eğitim ortamında olduklarını doğrudan ya da dolaylı olarak ifade eden katılımcıların akademik deneyimlerine dair açıklamaları, Batılı ülkelerde öğrenim gören Asyalı-Endonezyalı öğrencilere yönelik çalışmalarla karşılaştırıldığında anlamlı sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin Liu (2001)’nin ABD’de öğrenim gören Endonezya dahil Asyalı öğrencilerin sınıftaki iletişim örüntülerini incelediği çalışmasında, kişisel farklılıklar söz konusu olmakla birlikte,

birçok öğrencinin Batı'daki öğrenimleri sırasında genelde ders anlatımı, sınıf mevcudiyeti ve notlara vurgu gibi kendi ülkelerinde de mevcut olan pedagojik unsurlara güvendiğini, kendi öğrenme stillerini ve stratejilerini Amerikan sınıflarına aktararak alıştıkları 'not' düzeyindeki başarı hedefine odaklandıklarını ifade etmektedir. Liu'ya göre çoğu öğrenci, Asya'nın yükümlülük ve sorumluluk üzerindeki vurgusu, ders kitabından çalışmada öz disiplin, benzer bir kültürel geçmişi paylaşan akranlara aşırı güven gibi kültürel unsurlara da bağlı olarak kendi ölçütlerinde başarı elde edebilmektedir. Öte yandan genelde suskun bir kültürel grup oldukları varsayılan Asyalı ve tipik bir örnek olarak Endonezyalı öğrenciler, sosyokültürel geçmişleri, dil yetersizlikleri, bilişsel ve duyuşsal diğer unsurların etkisiyle aktif katılımın beklendiği Batı'daki sınıf ortamlarında geri planda kalabilmektedir (2001:176-178). Bu çalışmadaki katılımcı öğrenciler (Irwan-Sasa-Rizal-Windi-Adinda) ise, kendi ifadelerinden de yansıdığı üzere, Batı'dakinin aksine, katılımlarının sınırlı olduğu, dolayısıyla konuşmayla ilgili yetersizliğin ve/veya kültürel özelliklere bağlı suskunluğun açığa çıkmadığı ve görece gizlenebildiği bir öğrenme ortamı içindedirler. Öğretmenin merkezi konumunun ve öğretmene itaatin genel bir eğilim olarak gözlemlendiği Asya/Endonezya eğitim sisteminden (Liu, 2001; Poedjiastutie, 2009) gelen ve çalışmanın farklı kısımlarında da ortaya konulduğu gibi, suskunluğu kültürlerinin bir özelliği olarak vurgulamış olan katılımcılar grup tartışmasında kendi ülkelerinde sınıfta sormak konusunda çekingen olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte 5 katılımcının benzer bir öğrenme ortamı içinde olduklarını ifade etmeleri, genelleyebilir olmamakla birlikte derslerde konuşma becerisini geliştirmeye motive edilmemiş olduklarını göstermektedir. Görüşmeler süresince de katılımcıların genelde konuşmaya istekli oldukları görülmüş, ilk Türkçe oturumda kişiye göre değişmekle birlikte daha az katılımında bulunma durumunun dildeki yetersizliklerle ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Dil yetersizliği ve yeni bir öğrenme ortamında 'yabancı' olmak', Liu (2001)'nin araştırmasında ve uluslararası öğrencilere yönelik çok sayıda çalışmada da kaydedildiği gibi, derse katılımında çekince oluşturabilmektedir. Katılımcılar, derse katılımları (soru sorma-tartışma) konusunda genel olarak bu yönde bir çekince bildirmemişse de, iki katılımcı (Windi-Irwan) ilk zamanlarında olumsuz hissettikleri anlar yaşadıklarından söz etmiştir:

“İlk seneler konuşmamız düzgün olmadığında gülenler olabilirdi. Öyle bir şeyler oluyordu ama şu an yok.” (Windi).

“Bakışlardan dolayı çok az bilmiyorum ama kötü hissettiğimiz oldu, yabancı olduğumdan ya da farklı olduğumdan dolayı belki.” (Irwan).

Katılımcılar sınıf ortamında yerli akranlarıyla etkileşimleri konusunda genel olarak memnuniyetlerini ifade etmiş ve Türk öğrencileri yardımsever olarak nitelemiştir. Bununla birlikte bir katılımcı (Teuku) kendi sınıfında rekabet ortamı olduğunu ifade ederek ülkesindeki öğrenci dayanışmasından söz etmiştir. Farklı görüş bildiren iki katılımcının ifadeleri, kültürlerarası iletişim deneyiminin kişiye ve bağlama göre farklılaşığına örnek oluşturmaktadır:

“Sosyoloji okuduğum için Türk arkadaşlarım farklı kültürümüzü anlayabiliyor ve grup çalışmalarında fazla yardım ediyorlar.” (Sasa).

“Kişiye göre değişir belki ama burda sınıfta daha rekabetçi bir ortam var. Endonezya’da öğrenciler birbirini anlar. Burda pek not paylaşımı yok sınıfta.” (Teuku).

Endonezyalı öğrenciler ve özelde katılımcılar, Türkiye’de Batılı ülkelerdeki akranlarının aksine dinsel-kültürel benzerliklerin olduğu bir ortamı deneyimlemektedir. Bu durumun Türkiye’den arkadaşlar edinmelerini kolaylaştırdığı, motivasyonları oranında dil pratiğini geliştirebilmek için Türk öğrencilerle etkileşim kurdukları görülmüştür. Literatürde, ev sahibi kültürü öğrenmenin ve arkadaşlık kurmanın, dil ve adaptasyon sorunlarıyla başa çıkmak açısından katkısı vurgulanmaktadır (Kim, 2001; Gudykunst, 2015; Samovar ve diğerleri, 2017). Burslu olup olmama durumlarına göre, Türk öğrencilerle ev arkadaşlığını (Luki ve Adinda) ya da yurt ortamında Türk öğrencilerle vakit geçirmeyi tercih ettiklerini (Rizal-Eva) açıkça belirten katılımcıların bu stratejileri izlediği anlaşılmaktadır. Örneğin “Yurtta Türk arkadaşlarla yaşamak beni hızla adapte ediyor.” diyen katılımcı Eva yurt ortamında Türk öğrencilerden Türkiye hakkında da birçok yeni bilgi edindiğini ve dil pratiğini geliştirebildiğini ifade etmiştir. Katılımcı (Rizal) da iki yıl yurt deneyiminin ardından bir Türk arkadaşıyla ev arkadaşlığını tercih ettiğini belirtmiştir. Görüşmelerin başlangıcında Türkçe konuşmada zorlandığını bildiren katılımcı Sasa’nın, yerli akranlarıyla ortak barınma alanı paylaşma (ev ya da yurt) deneyimi bulunmayan tek katılımcı olduğunu, ev sahibi ülkeden kişilerle

temasının dil pratiği geliştirme açısından önemine somut örnek oluşturması bakımından not düşmek gerekir.

Akademik deneyim ve sorunların tartışıldığı oturumun sonunda katılımcılara “yurtdışı eğitim için tekrar şansınız olsa Sakarya’da/SAÜ’de öğrenim görmeyi tercih eder misiniz” sorusu yöneltilmiş, 8 katılımcıdan 5’i (Sasa-Luki-Irwan-Teuku-Rizal) kesin olarak ‘Hayır’, diğer 3 katılımcı ise (Eva-Windi-Adinda) ‘Evet’ ve ‘Olabilir’ şeklinde yanıt vermiştir. Olumlu yanıt verenlerin gerekçesi Sakarya’yı öğrenciler için yaşam kolaylığı olan (ucuz ve rahat) bir şehir olarak düşünmeleridir. “Hayır” yanıtını veren 5 katılımcıdan 3’ünün gerekçesi daha büyük bir şehirde yaşama isteği (İstanbul ve Ankara), 2’sinin (Rizal-Sasa) gerekçesi ise deneyimlerini anlatırken de belirttikleri akademik sorunlardır: “Hayır. Diğer şehrin İngilizce ders verilen bir üniversitesine giderim.” (Sasa), “Hayır, farklı yerde ve daha kaliteli eğitim sistemi okumak istiyorum.” (Rizal).

### 3.5. Din Deneyimi

*“Endonezya, dünyadaki İslam ağırlıklı en büyük ulus olmasına rağmen, adalarında bir uçtan bir uca, belli tarihsel geçmişlere sahip ve farklı şekilde uyarlanmış biçimlerde su yüzüne çıkıyor. Ortadoğu’nun bazı bölgelerindeki Müslüman ideolojisi ve uygulamaları ile karşılaştırıldığında, Endonezya İslam ılımlı ve hoşgörülüdür.”*

Jill Forshee

#### **Culture and Customs of Indonesia**

Din benzerliği, mezhep farklılığı, dinsel hoşgörü Endonezyalı katılımcı öğrencilerin birbiriyle ilintili olarak din unsuru üzerine en yoğun temas ettikleri konular olmuştur. Bazı katılımcılar laiklik, din ve yaşam tarzı konusunda Türkiye’ye dair izlenimlerini de aktarmıştır. Dinsel yakınlık, Türkiye’de, Endonezya’daki kültürel-dinsel norm ve değerlere referanslı yaşam tarzı ve alışkanlıklarını önemli ölçüde sürdürebilmeleri nedeniyle genelde bir avantaj unsuru olarak ortaya konmuştur. Sünni-Şafii mezhebenden olmaları dolayısıyla, Sünni-Hanefiliğin yoğun olduğu Türkiye’de mezhep farklılığını da deneyimlemiş olan katılımcılar, bu konuda gözlem ya da deneyimler de paylaşmıştır. Bazı katılımcılar din ve inançlara karşı hoşgörü konusundaki hasiyetlerini vurgulamıştır. Dünyanın en kalabalık Müslüman nüfusuna sahip olmakla birlikte, birçok dini ve etnik grubun yaşadığı bir coğrafyadan gelen, Forshe’nin ifadesiyle “ılımlı ve hoşgörülü” Endonezya İslam’ına mensup olan katılımcıların hoşgörüyü dinsel-kültürel

kimliklerinin bir parçası olarak tanımladıkları görülmüştür. Açık uçlu soru formunda katılımcılardan geldikleri bölgeyi ve kültürel yapısını (din sözcüğü kullanılmadı) kısaca tanıtmaları istenmiştir. Anlatıların büyük bir kısmında, dini/İslami yaşam tarzı ve geleneklerin sürdüğü, aynı zamanda farklı dini ve etnik gruplara toleransın önemsendiği bir ortam ve yaşantı betimlenmiştir. Yalnızca bir katılımcı (Teuku) Endonezya'nın 'İslam'ın katı kurallarının geçerli olduğu' bölgesinde yaşadığını belirtmiş, görüşmelerde de bölgesinin Endonezya'yı temsil etmediğini ifade etmiştir. Aşağıda, katılımcıların Türkiye'deki deneyimlerinde geçmişleriyle ve kültürleriyle kurduğu özdeşimi yansıması açısından oldukça çarpıcı olan bu anlatılardan kesitlere yer verilmiştir:

### **Geçmiş Yaşantı: Kültürel-Dinsel Kimlik**

"Yaşadığım yer, Doğu Java'da küçük bir şehirdir. Sahile yakın bir yerdir. Genellikle balıkçılık ve tarım sektörü çalışılır. Yaşam tarzı olarak fazla eğlenceli bir ortam değildir. AVM var ama az ve küçüktür. Gece kulübü kurallı sıkıştırılmıştır. Din olarak Müslüman olan ve olmayan tolerans yaparlar çünkü eskiden beri Merkez'de çoğu kilise ve tapınak fazla olmuştur. Elhamdulillah şu ana kadar dinler arasında hiç problem yaşamayız." (Irwan).

...

"Kaldığım yer Sumatera (Sumatra)'nın doğusunda küçük bir ilçe. Sumatera'daki en büyük ekonomik merkezi olan bir başkent ilçesidir. Kentte yüzde doksana yakın Müslüman. Diğer Hristiyan Katolik, Buddha (Budist), Confucius (Konfüçyüs) ve Hindu vardır. İnsanların oranı da çok çeşitlidir, Bataklı, Javalı, Kalimantan'dan gelen ve Çin kökenli eskiden göç yapanlar vardır. İslamiyet kültürü ve gelenekleri yoğundur. İnsanları çok kibar ve tolerans yapar. Yaşadığım küçük ilçede insanlar birbirleriyle tanışır. Karşılıklı işbirliği yapar yani yardım ederler. Her hafta dini aktivite yaparız mesela kadınlar Kur'an okur. Komşularla yemek paylaşılır gelenek olarak mesela tatlılar ve özel yemekler. Herkesi komşu değil daha aile gibi hissederim. Herkes kuralları takip ederek ortamda sakin ve barış olur. Farklı kültürler, dinler ve olmasına rağmen birbirimize tolerans yaparız." (Eva).

...

"Yaşadığım yer sosyal durumu kent gibi değil. Batı Java'da başkente bağlıdır ve merkeze yaklaşık bir saat sürer. Fidanlık ve tarım yapılır. Önce çok köy gibiydi ancak şu an turistik olarak kullanılır. Tarım arazisi satılıp turistik olarak dönüştürülmüş. Kaldığım ortam dindar çünkü her hafta Kuran okunur. Camilerde

nimetler okunur. İnsanların yaşam tarzı kibar, misafirperver, konuşma tarzı da yumuşak. Her Cuma günü komşular beraber sokaklarda temizlik yaparlar. Komşular birbirine yakındır.” (Sasa).

...

“Çocukken ana okula kadar Orta Java’daydım, küçük bir yerde. Büyükşehrin fabrikalarında çalışanlar çok vardır, aynı zamanda tarım sektörü de çalışan vardır. Sosyal yaşam tarzı olarak insanlar genelde yakın insanlar ile takılır. Konuşma tarzı da biraz yüksek ton gibi konuşurlar. Sıcak ve sahile yakın bir yerdir. Ortaokul ve lisedeyken Orta Java’nın iki ayrı bölgesinde yaşadım. Ortaokulda yurttan kaldığım için yerli insanlara fazla takılamadım. Ancak bildiğim şey oradaki insanlar yabancılara (uzaktan gelen insanlar başka şehirden mesela) samimi oldular. Dinle ilgili organizasyonlar çok vardır. Dinler birbirine saygı gösterir mesela Camilerin karşısında Kiliseler vardır. Dindar insanlar diyebiliriz ama sonuçta birbirine saygı göstereler...”(Luki).

...

“Büyük bir şehir (hatta hem başkent hem de metropolitan şehir) bölgesi olmasına rağmen kaldığım yerde insanların topluluğunda fazla yardım yaparlar. Yani komşular başka caddelerden bile (biz normalde müstakil evde kalırız) birbiriyle tanışır. Kur’an eğitim derneği, Cami, üstadlar (din öğretmeni) oralarda kaldığı için daha İslamiyet pratikleri yaparlar. İslam Yüksek Okulu vardır. Ancak başka dinler de vardır mesela Hristiyan. Herkes birbiriyle birlikte yaşayabilir. Sosyal toplum devam eder mesela Bağımsızlık Bayramı’nda herkes sokakları temizler ve anneler yemek pişireler. Aslında başka mahallelere göre benim kaldığım yer pek güzel bir ortam değildir. Fazla zengin mahallerde benim kaldığım yerdeki gibi komşuluk yoktur. Benim kaldığım yerde insanların evlerinde çiti olmadığı için birbirlerine samimi olur. Ekonomik durumu ortadan aşağıya seviyesinde insanlar daha samimi olur. Büyükşehir olmasına rağmen kaldığım yerde insanlar tek başına olmaz. İnsanların işi genellikle şirkette çalışan ya da ticaret yapanlardır. Hem başkent hem de metropolitan o yüzden kalabalık ve trafik çok vardır. Başka ilden insanlar gidip gelip çalışırlar.” (Windi).

...

“Yaşadığım şehir bir kaç tane köy toplanmış gibidir. Sumatera (Sumatra)’nın doğusundaki bir büyük şehir bölgesidir. Çocuk yuvasından ana okula kadar ebeveynimin çalıştığı bu yerde küme alanında büyüdüm. Fazla büyük bir ortamdan dolayı şehrin içinde şehir gibi bir yer. Yaşadığım alanda herkes birbirini tanır ve

ebeveynler de birbirini bilirler. Lisedeyken iki farklı yerde oldum. Birincisi aynı şehirde, yine aynı insanlar aynı arkadaşlarla okudum. Sonra Batı Java’da bir büyük şehre taşındık. Orada biraz zorla sosyalleşmeye çalıştım. Yaşadığım yerde çoğunlukla başka şehirden gelen insanlar var ama Melayu (Malay) görenek ve kültürü daha fazladır. Çok kabile ve dinlere sahiptir ama hiç problem yaşamadık. Birbirimize çok tolerans yaparız. Nadir problem yaşarız mesela cinayet ya da hırsızlık varsa hemen yayınlanır ve yapanlar hemen bulunur. Problemler bu zamanlarda yeni başlamıştır. Şehir geliştikçe suçlar da çeşitli oldu.” (Adinda).

...

“Sumatera adasında bir büyük şehir merkezine bağlı (3 saat uzak) köy gibi bir ortamda doğdum ve büyüdüm (ilçe olarak yeni yapılmış). Ana okuldan ortaokula kadar annem ve babam orada çalıştığı için kaldığım yerde insanlar fazla görenek yaparlar ve herkesin bildiği gibi çok çok dindarlardır. Lisedeyken şehrin merkezine taşındık ve üç sene boyunca yatılı okulda okudum. Orada İslamiyet şeriat kanunları zorlanır. Yani hem son sınırında hem de çok çok dindarlardır. Şehir çok dindar olmasına rağmen diğer taraftan biraz daha açık bakışlı oldular. Endonezya’ya döndüğümde direk gidip orada yaşarım çünkü ailem orda var. AVM’ye kafelere ya da sahil kenarına takılırım.” (Teuku).

...

“Hayatımın yarı yarıya döneminde Kuzey Sumatera ve Doğu Java’da kaldım. Yaşadığım iki şehir merkezinden biri daha sanayi biri daha eğitim şehri gibidir. Merkez’de yaşam tarzı standart gibi AVM, gece kulübü vardır. İnsanlar arkadaş canlısı, kibar, misafirperver, tolerans yapar. 7-17 yaşına kadar yaşadığım yer Kuzey Sumatera’daki küçük bir şehir. 1998’de reformasyon ve kriz olduğu için buraya yerleştik. Geldiğimizde sanki her şey çok değişmiş. Hayat daha acı ama zamanla alıştım. İnsanlar daha kaba ama aslında içinde iyi insanlardır. Bir problem olursa hiç intikam yapmaz ve hemen açıkça söyler. Tolerans olarak da burası çok iyidir. Çoğunluk Müslüman ama Hristiyan da çok fazla. Ön komşularımız soldaki Hristiyan, sağdaki Çin kökeni. Her gün yemeklerimizi paylaşırız...” (Rizal).

**Dinsel Yakınlık:** Endonezyalı katılımcı öğrenciler, genel olarak dini ibadetlerin yerine getirilmesi, helal gıda tüketimi ya da giyim tercihleri konusunda alışkanlıklarını ve hassasiyetlerini devam ettirebilmenin kendileri için önemli olduğunu doğrudan ya da dolaylı olarak birçok kez ifade etmiştir. 5 katılımcı ortak dine mensup olmanın Türkiye’deki yaşamlarını kolaylaştırdığını belirterek şunları söylemiştir.

“Türkiye Devleti, Endonezya’ya benzer. İbadet etmeyi, başörtüsü giymeyi ve helal yemek yemeyi zor bulmuyorum. Çünkü Türkiye de çoğunluğu Müslüman olan bir ülke.” (Eva).

“Kültürden olarak aynı, Müslümandır. Domuz eti yenmez ve Camiler her yerde bulunur.” (Irwan).

“Yurt dışında okumak isteyen Müslüman öğrenciler için iyi bir ülke. Müslüman ülkesi olduğu için rahat ibadet yapabiliyoruz.” (Rizal).

Türkiye’de kendi ülkelerinden çok farklı ve alışmakta zorlandıkları bir yemek kültürü olduğu halde helal gıda bulabilmek konusunda avantajlı olduklarını söyleyen katılımcı (Adinda), bunun kendileri açısından önemini bir örnekle anlatmaktadır:

“Bana göre helal yemekler çok kolay bulunur burda. Başka bir ülkeye gidersek daha zor olabilirdi. Dürüst olmam gerekirse Kore ya da Türkiye bir seçenek varsa Türkiye’yi seçerim. Kore’deki yemekleri güzel görenebilir ama helal yemekleri belki bulunmaz.” (Adinda).

Dinsel yakınlık katılımcılar tarafından genel olarak Türkiye’de dil ve yemek başta olmak üzere yaşadıkları sorunlarda önemli bir denge unsuru olarak sunulmuştur. Türkiye’de en büyük sorununun dil olduğunu birçok kez ifade eden bir katılımcı (Sasa), bununla birlikte “Müslüman bir ülke olduğu için Türkiye’de fazla problemle karşılaşmadım” demektedir ve kültürel-dinsel değer ve alışkanlıklarına uzak olmayan, bayram ziyaretleri, komşuluk ilişkileri ve yemek paylaşımları gibi geleneklerin sürdüğü bir çevrede bulunduğu için rahat hissettiğini belirtmektedir.

**Mezhep Farklılığı-Dinsel Hoşgörü: Karşılaştırmalar:** Çokkültürlü bir İslam ülkesinden gelen ve gerek kültürel özellikleri gerekse mezhep farklılığı dolayısıyla Türkiye’de din konusunda hem benzerlikler hem farklılıklar üzerine kurulu bir deneyim süreci yaşayan katılımcılar, iki ülke arasında benzerlik ve zıtlıkların çizildiği, din, yaşam tarzı ve özgürlükler üzerine karşılaştırmaların yapıldığı iç içe geçen gözlem, görüş, izlenim ve deneyimler aktarmışlardır.

Sünni-Şafii mezhebinden olan katılımcılar, mezhep farklılığını kendi dini uygulamalarıyla karşılaştırarak, bazıları da aynı zamanda sosyal yaşamda ve arkadaşlık ilişkilerinde deneyimlerine yansıyan örneklerle anlatmıştır. “Kadın imamlar var bizde,



burda yok” diyen bir katılımcı (Eva) Şafii mezhebinin yaygın olduğu Endonezya’da kadın cemaate namaz kıldıran kadın imamların olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, iki mezhep arasında namaz ve abdest pratikleri açısından da farklılıklar olduğundan bahsetmiş, bir katılımcı (Luki) bu konuda bazı arkadaşlarının da kendisinin de kötü hissettiren deneyimler yaşadıklarını anlatmıştır:

“Biz abdest alırken üç kere alıyoruz, Hanefi mezhebinde iki kere yeterli. Aramızda farklı olduğu için bazen burda (Kampüs Camii’ni işaret ederek) bizimki doğru seninki yanlış gibi şeyler söylüyorlar. Biz alırken yanlış yapıyorsun diye.” (Luki).

Bu durum karşısında katılımcıya ne tepki verdiği sorulduğunda ‘açıklamaya çalıştığını ancak yine de kendi uygulamalarını tavsiye ettiklerini’ belirtmiştir. Katılımcıların yalnızca dini ibadet ve ritüelleri yerine getirmekte değil, farklı inanç ve kültürlerle hoşgörü konusunda da son derece hassas oldukları gözlenmiştir. Farklı inanç ve yaşayışlara saygı duymak gerektiğini, bunun kişiye göre de değişen bir mesele olduğunu, kendisinin özen göstermeye çalıştığını belirten bir katılımcı (Adinda) mezhep farklılığı konusunda kendi deneyimini anlatmıştır:

“Bence bu kişiye göre de oluyor. Bizim mezhepte köpek beslemek olmasa da benim ev arkadaşımın köpeği var ama ben onu anlıyorum, o da beni anlıyor. Bu yanlış bir şey demiyorum. Hanefi mezhepte onlara göre olduğu için yanlış bir şey demek istemiyorum. Sadece anlaşmak yapıyoruz tamam...”

(nasıl bir anlaşma yaptıkları sorusu üzerine katılımcı devam ediyor)

“Biz bölgeye ayrılıyor. Köpek bölgeme girmez mesela yatak tarafına ama işte o da beni anlıyor.” (Adinda).

Mezhep farklılığı ve hoşgörü konusu grupta tartışılmış, din ve inançlara saygı hakkında görüşler dile getirilmiş, Türkiye ve Endonezya arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Endonezya’da İslami norm ve değerlerin farklı kültür gruplarına hoşgörü içinde sürdürüldüğü çokkültürlü bir çevreden geldiklerini belirtmiş olan 7 katılımcıdan üçü (Adinda-Sasa-Luki) mezhep farklılığı ve genel olarak farklı dinlere saygı konusunda ülkelerini Türkiye’ye göre daha duyarlı bulduklarını ifade etmiştir. “Türklerin bakışları daha kapalıdır, Endonezyalılar farklılıklara daha toleranslı” diyen katılımcı (Adinda), bu

bakışın dini ve kültürel değerlerin bütününe yönelik olduğu görüşündedir. Benzer görüşte olan katılımcı (Sasa), bu durumu tanık olduğu bir olay örneğinde anlatmıştır:

“Endonezya’da Türkiye’den farklı dinlere daha saygı gösterilir. Böyle düşündüm, mesela Erasmus’la gelen bir arkadaşım vardı. O çapraz kolye takar ya, Türk arkadaşım ona sordu kolyeyle ilgili. Ben Müslüman değilim Hristiyan’ım deyince Türk arkadaşım ona uzaklaştı, farklı davranmaya çalıştı, tepki verdi.” (Sasa).

Katılımcı Luki ise, dini uygulama konusunda serbestliğe sahip Türkiye’de farklı dinlere saygı duyulmamasını, kendi dini pratiklerinin sorgulanmasını ve çok soru sorulmasını tezat ve rahatsız edici bulduğunu ifade etmektedir:

“Kendileri Müslümanım derler, evet. Ama Kur’an okumayı bilemeyebiliyor, namaz kılmıyor veya oruç tutmuyor. Ama bizimkilere ve yabancılara hep soruyorlar dinle ilgili.”(Luki).

Deneyimler geçmiş yaşantıya göre de farklı boyutlar kazanmaktadır. Endonezya’nın genel olarak çokkültürlü bir iklime sahip olduğunu ancak kendi yaşadığı bölgede dini yönetim ve kuralların uygulandığını belirten katılımcı (Teuku), Türkiye’de daha fazla hoşgörü ve din özgürlüğü ortamı bulduğunu söylemiş ve diğerlerinden farklı yönde görüş bildirmiştir:

“Endonezya’da dinler, inanışlar daha çeşitlidir evet ama insanlar birbirini anlamakta zorlanıyor bana göre. Benim yaşadığım şehir öyle, çok çok dindardır. Müslüman kadınların kapalı olması gerekir. Bir arkadaşımız namaz kılmaz ya da oruç tutmazsa baskı olur, herkes dedikodu yapar, daha fazla karışır. Burda öyle bir şey yok.” (Teuku).

Türkiye’ye eğitim amacıyla gelen çoğunluğu Müslüman ülkelerden öğrencilerin bakış açıları ve beklentileri geçmiş yaşantılarına ve ev sahibi çevredeki deneyim ve etkileşimlerine göre şekillenmekte ve değişiklik göstermektedir. Endonezya’dan gelen öğrencilerin Müslümanlıkla birlikte hoşgörü ortamına önem verdikleri görülmektedir.

**Modern ve Laik Türkiye İzlenimi:** Katılımcıların Türkiye’deki laik düzen ve yaşam tarzını farklı buldukları, öte yandan bir tepki ve rahatsızlık konusu olarak dile getirmediikleri görülmüştür. Kendi dini ve kültürel değerlerini korudukları ancak farklılıklara da açık ve toleranslı oldukları görülen katılımcılar ‘Müslüman bir ülke’ ya

da “Müslüman ve modern ülke” olarak tanımladıkları Türkiye’deki laik düzeni, hem bir kültürel farklılık hem kendi değerlerini yaşatabildikleri bir deneyim alanı olarak görmüşlerdir. Örneğin ülkesinde Türkiye’nin Arap kültürüne sahip bir ülke olduğunu düşünenler dolayısıyla ilk geldiğinde şaşırıldığını ifade eden (Sasa) laik Türkiye’ye bakışını şöyle anlatmaktadır:

“Türkiye Avrupa kültüründen etkilenmiş seküler ülkedir. Burda her kişiye göre namaz kılmak ya da herhangi dini ritüel yapmak seçilen bir şeydir. Alkol içenler de olabilir ancak çok serbest gibi görünmez çünkü İslamiyet’ten etkilenmiştir. Bu nedenle endişe duymam.” (Sasa).

Türkiye’nin ‘Arap ülkeleri’nden farklılığının vurgulanması, ülkelerinde aksi yönde izlenimlerin bulunması ve/veya tercih etmedikleri bir din ortamı ve yaşam biçimine sahip ülkeler olması dolayısıyla temas edilen bir durumdur. Katılımcı (Teuku) de laik yaşam tarzına bakışını,

“Türkiye’de namaz kılmak oruç tutmak kişinin Allah’la arasındadır. İnsanlar Arabistan’daki gibi takılmak istemez. Türkiye’nin en olumlu tarafı bu bana göre. Burdaki hayatı daha çok sevdim diyebilirim.” (Teuku).

şeklinde ifade etmektedir. Türkiye’yi “Arap ülkelerinden farklı modern yaşam ülkesi” olarak tanımlayan (Adinda), kendi ülkesinde var olan Arap imajına rağmen geldiği ve modern bulduğu Türkiye’de farklı deneyimler kazandığını söylemektedir. Katılımcı Eva Türkiye’yi hem “serbest Batı kültürünü takip eden modern bir ülke” hem “Endonezya gibi Müslüman ülkesi” olarak tanımlamış ve Türkiye’deki ortamın kendisine “yeni bir yaşam dersi ve deneyimi” sunduğunu ifade etmiştir.

### **3.6. Stereotipler’den Önyargı ve Etnomerkezciliğe**

Her kültürel temas bireyin kendi ya da mensubu olduğu grubun, her defasında ‘yabancı’ olarak kabul ettikleri ile ilgili deneyimlerinin üzerine kurulur. Kültürlerarası karşılaşmalarda kategorik önbilgiler ve düşüncelerden hareketle diğeri hakkında yapılan genelleştirmeler (Asyalı, Avrupalı) ya da daha spesifik çıkarımlar (Araplar, Almanlar) iletişim sürecinde belirleyici etki yapar (Kartarı, 2016, s.252). Diğerkültürler hakkında varsayımlara dayalı olumlu ya da olumsuz ‘stereotipler’, pozitif olabilse de genelde olumsuz sonuçlar ve deneyimler yaratan ‘önyargılar’, kendi kültürümüzü diğerkültürlerinden

daha üstün görme eğilimi olan ‘etnosentrizm’, kültürel temasın gerçekleştiği ‘bağlam’ (ortam) ve etkileşim esnasında harekete geçirilen ‘kimlik’lerle (kişisel-kültürel) bağlantılı olarak birbirini tetikleyebilen ve kültürlerarası iletişimi etkileyen unsurlar ve sorunlar olarak kabul edilmektedir (Gudykunst, 2015; Kartarı, 2016; Erdoğan, 2002; Jandt,2018; Martin ve Nakayama, 2012). Endonezyalı katılımcıların gerek akademik gerekse sosyal ortamlarında ırksal stereotiplere, önyargılara, etnomerkezci tutumlara dayalı deneyimler yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların ülke ve kültürlerine ya da kültürel farklılıklarına yönelik kendilerini açıklamak durumunda kaldıkları, yabancı-farklı-olumsuz hissettiren, önyargı ya da ırkçılık olarak algıladıkları çeşitli durum ve olaylarla ilişkili deneyimleri bu başlık altında ortaya konmaya çalışılmıştır.

Endonezyalı öğrenciler, fiziksel görünüşlerinden yabancı oldukları kolay anlaşılabilir ve diğer Asya kökenli çoğu insan gibi çekik göz yapılarından dolayı ilk karşılaşmalarda tipik olarak Çinli, Japon ya da Koreli oldukları düşünülen SAÜ’de geniş profildeki Asyalı (Orta ve Güneydoğu Asya) öğrenci grupları arasındadır. Görüşmelerde katılımcılar yabancı olduklarını hissettiren ya da ülkelerini ve kendilerini anlatma ya da açıklama gereği duydukları olay ya da durumlardan söz ederken Japon, Koreli, Çinli ya da diğer Asya ülkelerinden varsayıldıkları sayısız karşılaşma yaşadıklarından bahsetmiştir. Bu yaygın stereotipleştirme, çoğu katılımcıya göre fiziksel özellikleriyle ve ülkelerinin diğerlerine göre daha az bilinmesiyle ilgili olarak sık yaşadıkları ortak bir deneyimdir. Bir katılımcı (Teuku) Sakarya’daki ilk yıllarında (2014) daha az yabancı öğrenci olduğu için daha sık yaşadığı bu karşılaşma anlarında “Endonezya nerede?” sorusuna defalarca cevap vermek zorunda kaldığını anlatmıştır. Bir başka katılımcı (Adinda) “Kazakistan, Japon, Kore, Tayland, Türkmenistan, Kazakistan ya da Özbekistanlı” olduğunun sanıldığı çok karşılaşma yaşadığını, Endonezya’nın çoğu kez tahmin konusu olmadığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar (Rizal-Eva-Luki) daha sıra dışı biçimde Afrikalı ya da Suriyeli olduklarının da düşünüldüğünden bahsetmiştir. Katılımcılar genelde Japon ya da Koreli olduklarının düşünülmesini ve Endonezya’nın tanınmıyor olmasını doğal karşıladıklarını belirtmekle birlikte, bazıları bu temasların zaman zaman ülkeleri, kültürleri ve Türkiye’ye geliş nedenleri hakkında sorular ya da imalarla kendilerine kötü hissettiren deneyimlere dönüştüğünü de anlatmıştır. Bir katılımcı (Rizal) Endonezya’yı Türkiye’ye neden geldiğini açıklayarak anlatmak durumunda kaldığı şu örneği vermektedir:

“Mesela bana Çinli, Japon, Suriye olarak da baktılar, yok Endonezya. O zaman yani ‘gelişmemiş bir ülke mi’ geldim diye ‘üniversite ya da hiç güzel yemekleri olmadığı’ için mi Türkiye’ye geldim gibi soru soranlar vardır. Yani basit ırkçılık diye söyleyebiliriz. Ancak kızmak ve küçümsemek değil.” (Rizal).

Katılımcının (Rizal) yaşadığı, farklı ırklara yönelik genelde bilinçsizce gerçekleştirilen mikro saldırganlık (micro-aggression) biçimleridir (Martin ve Nakayama, 2012). Katılımcı ‘basit ırkçılık’ ifadesiyle de belirttiği gibi bu tarz tepkileri, kasıtsız fakat olumsuz hissettiren durumlar olarak yorumlamıştır. Katılımcılar arasındaki bir diyalog, bir ulus, kültür ya da insan hakkında zihinde oluşturulmuş çeşitli şemaların, sosyalleşme sürecinde edinilmiş düşüncelerin, olumlu ya da olumsuz bilinçsizce verilen tepkilerin ya da yapılan davranışların kültürlerarası karşılaşmalarda yarattığı sonuçları yansıtması bakımından çarpıcıdır:

“Beni Afrikalı da sanıyorlar ya da Suriyeli. Ben biraz daha esmerim ya, ondan.” (Eva).

“Suriyeli var ya çok burada evet. Onlar düşünüyor bizi de Suriye’den veya Filistin’den göçmen olarak.” (Rizal).

“Mesela sokaktaki bir annelerle karşılaştığım zaman para verdiler.” (Windi). (Gruptakiler şaşırды, güldü ve yorum yaptı). (Katılımcıya olayın ayrıntısı soruldu). (Nedeni pek anlamadığımı belirten mimikler).

“Şey bana göre misafir olduğu için yani öğrenci yardım etmek isterler. Suriye’den kalanlar gibi de.” (Adinda).

“Uzaktan geldiği için.” (Luki).

“Evet, sordu, siz öğrencisiniz buralarda o yüzden gibi.” (Windi).

Katılımcılar bu durumu genel olarak iyi niyetli ve yardımsever bulduklarını ifade ederek Türkiye’de/Sakarya’da Suriyelinin çok olması, yabancıların Suriyeli sanılması, gelişmemiş ülkelerden ve yardıma muhtaç yabancıların/öğrencilerin geldiğinin düşünülmesi gibi nedenler sıralamıştır. Bir katılımcı (Luki) kendilerine ve diğer yabancılara gelişmemiş ülkelerden geldiklerini ima sorular sorulmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir:

“Hep sıkıcı sorular soruyorlar, bu var mı şu var mı, sanki bizim ülkemizde hiç bir şey yok gibi, sadece bizimkilere değil tüm yabancılara soruyorlar.” (Luki).

Bir diğer katılımcı (Irwan), sadece ülkesiyle ilgili sorulardan değil, bazen bakışlardan da rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir:

“Çok az sayıda insanlar söylemeden bana ırkçılık yaptıklarını hissediyorum.”  
(Irwan).

Katılımcıların zaman zaman ırkçılık ya da önyargı şeklinde değerlendirdikleri olay ya da durumlara ilişkin verdikleri örnekler çeşitlidir. Bir katılımcı (Adinda) kendisinden farklı bölümdeki bir yakın arkadaşına İngilizce konuşabildiği için öğretim görevlisinin sınıfta “*Onlar sömürge de ondan konuşabiliyor*” şeklinde küçümseyici tavırla yaklaştığını anlatmıştır. Yaşadığı ve gözlemlendiği durumlar nedeniyle Türkiye’de insanların fazla milliyetçi ve dışa kapalı olduğu görüşü taşıdığını belirten katılımcı, farklı kültürlere saygı açısından ülkesi ve Türkiye arasında karşılaştırmalar yapmıştır:

“Bence Türkler çok milliyetçi olduğu için kendi ülkelerini bayağı severler. Genel olarak buraya ilk geldiğimden bugüne kadar düşüncem Türklerin bakışları daha kapalıdır. Kendi kültürü dışında fazla açıkça kabul etmez. Bana göre Endonezyalılar Türklerden mesela yeni şey denemek için daha cesurdur, daha toleranslı olabilir. Yabancı yemek bir örnektir. Belki o yabancı yemeği beğenmeyiz ama saygı duyarak yemeye devam ederiz. Ancak Türkler öyle yapamamıştır. Neden bu kek böyle bu şekilde gözüküyor, neden tadı çok tuhaf çok iğrenç falan deyip dalga geçerler. O yemek onlara göre değersizse bizim için önemlidir ve manalıdır. Mesela bizim dansımız Türkiye’nin dans gibi değildir, yani fazla enerjili ve hareketli değil bizim hareketlerimiz daha sakin. Ancak bazı Türkler hemen dans çok sıkıcı diye yorum yapar. Aslında bizim danslarımız çok çeşitli sadece bir iki tane değil her bölge farklı dans vardır ama Türkler başka kültürleri merak etmez. Biz her kültürü çok merak ederiz. Bunun için aklıma gelir neden Türklerin bakışları fazla kapalıdır? O yüzden sadece fikir olarak değil, başka şeylerden Endonezyalılardan daha acı davranır.” (Adinda).

Katılımcının “çok milliyetçi” ifadesiyle etnomerkezciliğe tepkisini ifade ettiği görülmektedir. Üç yüzün üzerinde etnik grubun yaşadığı bir ülkeden gelen katılımcı öğrencilerin “milliyetçi” kavramını genelde olumsuz referansla kullandıkları

gözlenmiştir. Türkiye’de/Sakarya’da kendisini en olumsuz hissettiren durumlardan birinin ‘ayrımcı ve kapalı düşüncede insanlar’ olduğunu belirten bir başka katılımcı (Teuku) da yine “*Türkiye’nin eksikliği olarak düşündüğüm bir konu ırkçılığın yüksek olması*” demiştir. Bir katılımcı (Windi) Türkiye’de insanların *vatanser* olmasından hoşlandığını ancak “*yüksek milliyetçilik ruhu*”nu şok edici bulduğunu ifade etmiştir. Bir diğeri (Adinda) de, ilk geldiğinde Türkiye’yi ‘*Müslüman ve Avrupalı*’ olarak düşündüğünü ancak bugün “*çokkültürlü ama çok milliyetçi*” olarak gördüğünü söylemiştir.

Katılımcılara kendilerini rahatsız eden önyargı hissettikleri durumlarla daha sık nerelerde (kampüs-şehir) karşılaştıkları sorulmuş, hem okul hem şehir ortamında farklı boyutlarda yaşanan deneyimler ortaya çıkmıştır. Bir katılımcı (Luki) şehirde ev kiralarından sorunlar yaşanabildiğini, “*Nerelisin, Suriyeli filan mı*” şeklinde sert tepkilere maruz kaldığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar (Adinda ve Teuku), burslu öğrencilerin okul ortamında ve yurtlarda burslu olduklarını gizlemek zorunda kaldıklarında söz etmiştir. Burslu öğrenci olan katılımcılardan (Teuku), bazı Türk öğrencilerin nedenini bilemediği (belki kıskançlık diyor) olumsuz tepkileriyle karşılaştığını, bu nedenle kendisinin burs durumunu saklamayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Tepkiler konusunda ayrıntıya girmek istemediği anlaşılan katılımcıya bu tür tepkilere ne yanıt verdiği sorulmuş, açıklaması şu yönde olmuştur:

“Ben anlatmaya çalıştım yani. Sen de yurtdışında okumak istiyorsan bursa başvurabilirsin. Ama her insan aynı değil, bazı insan anlamayabilirler.” (Teuku).

Önyargı konusu olduğu ifade edilen burs meselesi grupta tartışılmış, bir katılımcı (Adinda), kendisinin burslu olmadığını ancak burslu ve yurttaki arkadaşlarının yaşadığı bir sorun olduğunu belirtmiştir. Diğer üç burslu katılımcı kendileriyle ilgili durum bildirmemiş, bir katılımcı (Eva) burs durumunu saklamadığını, yabancı öğrenci sayısı arttığı için önceki sorunların yaşanmadığını belirtmiştir (Eva’nın genelde kendilerinden farklı ve olumlu yanıtlar vermesi grupta espri konusu oldu). Endonezyalı katılımcılardan yarısı ve genel olarak Türkiye’yi burs dolayısıyla tercih eden birçok uluslararası öğrenci için burs avantajının aynı zamanda dezavantaj oluşturan bir duruma dönüştüğü açıktır. Bu durum mevcut çalışmalarda da bir sorun olarak ortaya konmuştur. Katılımcıların burs, ev kiralama ya da kendilerini olumsuz hissettiren durumlar üzerine

ortaya koyduğu deneyimlerin, Türkiye’de göç politikası, Suriyelilere ve genelde yabancılara yönelik önyargıyı tetikleyen medya temsilleri, yükseköğretimde çeşitlilikten çok dinsel-kültürel-etnik yakınlığı gözeten uluslararasılaşma politikası ve uygulamalarıyla ilgili olduğu, bu alanlardaki sorunlara işaret ettiği görülmektedir.

### **3.7. Arkadaşlık İlişkileri ve İletişim**

Farklı ülkelerdeki Asyalı ya da özelde Endonezyalı öğrencilerle gerçekleştirilmiş çalışmalarda, Endonezyalı öğrencilerin yeni çevrelerinde sosyal ilişki ve arkadaşlıklar geliştirmekle birlikte, aynı zamanda kendi etnik gruplarıyla ve ülkeleriyle yakın teması sürdürme eğiliminde oldukları saptanmıştır (Liu, 2001; Pawanteh, 2015). Pawanteh’in Malezya’daki, Liu’ nun ABD’deki Endonezya dâhil Asyalı öğrencilerle yaptığı çalışmada genel olarak bu eğilimin merkezinde kültürel kimlik ve grup içi dayanışmanın olduğu vurgulanmaktadır. Kültürel benzerlik ve farklılık açısından iki ayrı ucu temsil eden ülkelerde (ABD-Malezya) gerçekleştirilmiş söz konusu çalışmalar, her koşulda yeni dil ve kültür ortamını tanımak açısından ev sahibi çevreden kişilerle temasın önemini ama aynı zamanda bunun kültürel yakınlık derecesine, ev sahibi ülkenin koşullarına ve kişiye göre değiştiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, araştırmacının kendisi de katılımcılar da Malezya ya da ABD’deki akranları gibi, telefon, internet ve sosyal medya aracılığıyla ülkelerindeki yakınlarıyla sık bağlantı kuran ve SAÜ kampüste kendi etnik gruplarıyla özel olarak ya da öğrenci topluluğu ve dernek faaliyetleri aracılığıyla sürekli temas halinde olan, -aralarında kendi dillerini konuşmayı tercih eden- öğrencilerdir. Bununla birlikte Türkiye’den öğrencilerle arkadaşlık ilişkileri olup olmadığı sorulduğunda, tüm katılımcılar diğer ülkelerden de Türkiye’den de arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların genel olarak okul, sınıf, yurt ya da ev arkadaşları arasından Türk öğrencilerle yakın arkadaşlıklar da kurduğu ve arkadaş edinmekle ilgili bir zorluk bildirmediği görülmüştür.





“Türk arkadaşlarım hızlı ve zor cümle konuşuyor. Şaka yapma kültürleri de farklı...Kültürel olarak daha utangacız, o kadar ifade etmiyoruz Türkler gibi, arkadaşlarım bunu tuhaf bulabiliyor”. (Rizal).

Dili ve kültürü tanımak için Türkiye’ye gelişinden itibaren Türk öğrencilerle arkadaşlık ettiğini ve yakın arkadaşlıklar da geliştirdiğini anlatan Adinda da Türk arkadaşlarını ‘yardımsever’, ‘konuşkan’, aynı zamanda da sert bulduğunu belirtmekte ve Rizal gibi, bu izlenimine kendi kültürüyle kurduğu karşıtlık temelinde açıklık getirmektedir:

“Bize göre kültür olarak ya da sosyal olarak sanki Türklerin biraz daha sert olduğunu hissediyorum. Biz daha çok konuşamıyoruz gibi, sessiz gibiyiz. Biraz çekiniyoruz. Bu aslında normal bir şey ama problem olabiliyor arkadaşlıklarda.” (Adinda).

Edward T. Hall’a göre duygularımızı karşımızdakine iletirken sözlü ifadelerimize sessiz dilimiz-davranış dili-sürekli olarak eşlik etmektedir. Bazen bu, farklı ulustan insanlar tarafından doğru bir şekilde yorumlansa da, çoğu zaman öyle değildir (1959, s.15). Bir kültürde tamamen uygun ve kabul edilebilir olduğu düşünülen davranışlar başka bir kültürde sert veya saldırgan görülebilmektedir (Liu, 2015, s.16). Endonezya gibi düşük ve yumuşak ses tonuyla konuşan kültürlerle mensup kişiler, Samovar ve diğerlerinin (2017) dikkat çektiği gibi, yüksek sesle konuşan kişilerin bir şeye öfkelenildiğini ya da tartıştığını düşünebilmektedir. Türk arkadaşlarını “yardımsever, nazik ve samimi” olarak tanımlayan, yurttan Türk arkadaşlarıyla sohbetten keyif aldığı, Türkiye’den yakın arkadaşlarıyla dışarıda vakit geçirmeyi sevdiğini ve genel olarak iletişim problemi yaşamadığını söyleyen katılımcı Eva’nın öte yandan Türk insanını ve özelde arkadaşlarını ‘sert’ ve ‘tartışmaya eğilimli’ olarak nitelemesi bu duruma örnek gösterilebilir:

“Bazen Türklerin sert davranması ve tartışmayı sevmesi beni rahatsız eder. Türkler bence çok tartışmayı seven insanlar. Bazen küçük olayları büyük olay haline getirebiliyorlar.” (Eva).

ABD ve Avrupa ülkelerindeki uluslararası öğrenci deneyimlerini konu alan farklı araştırmalar, ev sahibi kültürün üyeleriyle daha çok zaman geçiren (birlikte yemek yeme, ortak çalışmalar yapma, sosyalleşme) öğrencilerin daha fazla kültür şokuyla karşı karşıya kaldıklarını, bununla birlikte adaptasyon ve yurt dışı memnuniyet durumlarının

diğerlerinden yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Martin ve Nakayama, 2012, s.325). Farklılıklara daha sık tanık olmakta, dil başta olmak üzere iletişim süreçlerinde ortaya çıkabilecek kültür farkına dayalı sorunlarla daha fazla yüzleşmektedirler. Rizal, Adinda ve Eva gibi yerli öğrenci arkadaşlarıyla daha yoğun etkileşimde olan katılımcılar da deneyimlerinin birçok boyutunda olduğu gibi, arkadaşlık ilişkileri ve iletişim sürecine dair konuşma dili farklılığından kaynaklı anlaşmazlıkların dışında farklılıklar tanımlamış, sözsüz iletişimle ilgili izlenimlerinden detaylar aktarmışlardır. Diğerlerine oranla Türk arkadaşlarıyla görece daha sınırlı etkileşimi olan Sasa ve Windi, Türk arkadaşlarıyla iletişimde dil farkından kaynaklı anlaşmazlıklara değinmiştir:

“Birlikte vakit geçirdiğim Türk arkadaşlarım var. Dil engeli nedeniyle iletişim kurmakta zorlandığım anlar oluyor.” (Sasa)

“Yakın Türk arkadaşlarım var. Hatta bazen onların evlerine gidiyorum ve dışarıda onlarla vakit geçiyorum. Bazı durumlarda birbirimizle anlaşamıyoruz, dilimiz farklı olduğundan dolayı bazı cümleler aktarılamıyorum.” (Windi).

Katılımcıların Türkiye’den öğrencilerle ilişkilerini anlatırken temas ettikleri bir konu da özellikle ilk tanışma aşamasında kendilerine ülke ve kültürleriyle ilgili yöneltilen sorular olmuştur. Katılımcılar, Türkiye’de/Sakarya’daki akademik, sosyal ve kültürel deneyim sürecinin çeşitli boyutlarını anlatırken bazı Türk öğrencilerin burslu yabancı öğrencilere yönelik tepkilerinden, “soğuk” buldukları bakışlarından, ülke ve kültürlerine yönelik “aşağılayıcı” diye niteledikleri soru ya da tavırlarından duydukları rahatsızlığı belirtmiş olsalar da, bu durumun yakın arkadaşlıklar geliştirmelerine engel oluşturmadığı, arkadaşlık kurdukları Türk öğrencilerin sorularını kendilerini tanıma çabası olarak görmeye başladıkları görülmektedir:

“Türk arkadaşlarımdan ilk karşılaştığımız zaman çok sorular geliyor. En çok sordukları kültürümüzle ilgili şeyler. Belki merak etmek, bizi daha iyi bilmek, bize yakın olmak istediklerinden dolayı. Bazen düşüncelerinde önyargı öncelikli gelir. Aslında kötü önyargı değil de normal merak edilen şeyler gibi.” (Windi).

“Türk arkadaşlar çoğunlukla benim ülkem ile ilgili, ekonomik durumu, hava, dil vs. soruyorlar. Beni tanımaya çalışıyorlar.” (Irwan).

“En çok burada okumayı neden tercih ettiğimi soruyorlar.” (Sasa)

“Evet, bana da neden Türkiye’de okumayı tercih ettin diye sorarlar.” (Rizal)

“En çok sordukları soru Türk ile evlenir misin?” (Eva)

Kültür ve dil farklılıkları genellikle uluslararası ve yerel öğrenciler arasında anlamlı etkileşime engel olarak belirtilmektedir. Bu çalışmadaki katılımcı öğrenciler Türk öğrencilerle genel olarak dili ve kültürü tanımak amacıyla başlayan arkadaşlık ilişkilerinde zamanla yakın arkadaşlıklar da geliştirebildiklerini ifade etmiş ve bunun kültürlerarasılık deneyimine çeşitli yönleriyle katkılarını vurgulamışlardır. Uluslararası ve yerel öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkileri ve iletişim, kültürlerarası iletişimin artan önemi doğrultusunda uluslararası öğrenci deneyimlerinde spesifik olarak ele alınması konu başlıklarından birini oluşturmaktadır.

### **3.8. Sosyal-Kültürel Faaliyetler ve Geziler**

Uluslararası öğrencilerin ev sahibi kültürle etkileşim kurması, dil ve iletişim yeterliliğinin geliştirilmesi, ev sahibi kültürü anlama ve kendi kültürlerini tanıtmaya açısından son derece önemlidir. Görüşmelerde Endonezyalı katılımcılar, Sakarya'daki Endonezyalı Öğrenciler Birliği (PPI Sakarya) tarafından düzenlenen etkinlikler başta olmak üzere SAÜ bünyesindeki çeşitli uluslararası öğrenci topluluklarının (Yedirenk Dünya Öğrenci Topluluğu, Hüma Uluslararası Öğrenci Topluluğu) organizasyonlarında aktif olduklarını, yerel öğrenci topluluklarının, Türkiye'deki/Sakarya'daki kamu ve STK kuruluşlarının düzenlediği sosyal faaliyet ve gezi programlarına katıldıklarını ve/veya özel olarak gerçekleştirdikleri gezilerle (kendisi-arkadaş daveti) Türkiye'nin farklı bölgelerini tanıma şansını bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmacının da aktif üyesi olduğu Sakarya'daki Endonezyalı Öğrenciler Birliği (PPI Sakarya)'nin düzenlediği kültürel tanıtım etkinliklerine SAÜ'deki tüm Endonezyalı öğrenciler gibi katılımcılar da yoğun ilgi göstermektedir. Endonezya kültürünün Türkiye'ye/Sakarya'ya tanıtılması ve Endonezyalı öğrencilerin hem Türkiye'den hem diğer ülkelerden uluslararası öğrencilerle etkileşim kurması amacıyla düzenlenen 'Muhteşem Endonezya' ve 'Endonezya Tanıtım Günü' etkinlikleri, katılımcılara göre Türkiye ve Endonezya kültürü arasında köprü oluşturmaktadır.



**Şekil.6:** Adapazarı Kültür Merkezi'nde Düzenlenen bir “Endonezya Tanıtım Günü” Etkinliği (Katılımcı Arşivinden)

Katılımcı (Adinda), SAÜ’de Endonezyalı öğrenci sayısının giderek arttığını, tanışmadıklarının da olduğunu ancak ‘Muhteşem Endonezya’ ve ‘Endonezya Tanıtım Günü’nde ülkelerini temsil etmek için bir araya geldiklerini söylemektedir:

“Sayımız artıyor giderek, geldiğimde beş kişiydik şimdi 170 kişi. Etkinlik olunca organize oluyoruz tanınmasak bile. Çünkü Endonezyalılık önemli oluyor burada. Temsilciyiz yani. Endonezya’yı tanıtıyoruz bir bakıma. Adinda, Teuku, Luki değil, kendi ismimiz değil yani, Endonezyalı olmak öne çıkıyor.” (Adinda).

Endonezya’daki çeşitli yerel kültürlerden dans gösterileri, ülke mutfağından özel yemekler, yerel halk şarkıları ve şiirlerin paylaşıldığı dinletiler ve diğer çeşitli kültürel performanslar aracılığıyla ülkelerini Türkiye’den ve diğer ülkelere öğrencilere tanıtmak amacıyla bir araya gelen Endonezyalı öğrencilerin, kültürel etkileşim fırsatı olarak gördükleri bu etkinlikler için özel olarak hazırlandıkları, katılımcıların sunduğu anekdotlardan da anlaşılmaktadır. Birçoğu Endonezya’yı temsil ettikleri bu özel tanıtım etkinliklerinde ülkelerinden gelirken getirdikleri yerel kıyafetler giydiklerini, etkinliklere katılan Türk öğrencilerin kıyafetlerine ilgi gösterdiğini ve beğenilerini ifade ettiğini söylemektedir:

“Türk arkadaşlarım kültür tanıtım gününde giydiğim yöresel kıyafetime övgü verirler.” (Eva).

“Yerel kıyafetimi merak ediyorlar ve fotoğraf çekmek istiyorlar.” (Rizal).

Türkiye'ye geldikleri ilk yıl diğer ülkelerden uluslararası öğrencilerle birlikte dil hazırlık eğitiminde olan Endonezyalı öğrenciler Endonezya tanıtım günlerinde Türkiye'den öğrencilerle bir araya gelme ve tanışma fırsatı bulmaktadır. Katılımcılardan bazıları 'Yedirenk Dünya' ve 'Hüma' uluslararası öğrenci topluluğunun düzenlediği ülke tanıtım günlerine de katıldıklarını ve stant kurduklarını belirtmiştir. SAÜ'de çeşitli alanlarda aktif 165 öğrenci topluluğu bulunmaktadır. Katılımcı (Eva) uluslararası ve ulusal öğrenci topluluklarının ve ayrıca kamu ve STK bünyesinde düzenlenen sosyal etkinliklere katılmanın kendisine Türkiye'yi/Sakarya'yı tanımak açısından büyük katkı sunduğunu anlatmıştır:

“Sosyal etkinliklere aktif olarak katılıyorum. Yetimhaneleri, okulları, bakım evlerini, gazilerin evlerini ve engelli insanlar için evleri ziyaret ediyoruz, elbette bu fırsat Türkiye'yi başka bir açıdan görmek için katma değer.” (Eva).

Ortalama üç yıldır Sakarya'da öğrenci olan katılımcılar, Türkiye deneyimlerinin Sakarya ve çevresiyle sınırlı kalmadığını ifade etmiş ve görüşmeler süresince Türkiye'nin farklı şehirlerine gerçekleştirdikleri yolculukları anlatmışlardır. Tüm katılımcılar Türkiye'nin ulaşım ve seyahat olanaklarından memnuniyetlerini belirtmiş, Sakarya'nın gezmekten keyif aldıkları İstanbul'a yakın olması, Ankara'ya yakınlık ve ulaşım kolaylığı, tren seferleri ve öğrenci indirimleri sayesinde rahat yolculuk yapılabildiği belirtilmiştir. Bazı katılımcılar çeşitli gezi programı organizasyonları aracılığıyla bazıları da özel olarak ya da arkadaş gruplarıyla gerçekleştirdikleri yolculuklarla Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıma şansı bulduklarını anlatmıştır. İki katılımcı (Adinda ve Rizal) Türk arkadaşları (ev ya da okul arkadaşı) sayesinde de Türkiye'nin farklı şehirlerini görme şansı bulduklarını belirtmiştir:

“Türkiye'nin Batı tarafını da çok gezdim ve çok beğendim. Mesela Ege bölgesi, İzmir Türk arkadaşlarım Edirneli, orayı da gezdim onlarla.” (Rizal).

Katılımcı (Adinda) Türkiye'de tarihi ve turistik geziler yaptığından, ayrıca Türk arkadaşlarının düğün törenlerine katıldığından bahsetmiştir. Bu gezi ve törenler sayesinde Türkiye'nin kültürel çeşitliliğini tanıdığını ifade eden (Adinda), Türkiye ve Endonezya'nın yerel yemekleri ve halk dansları arasında karşılaştırmalar da yapmıştır:

“İğdır’a bile gittim. Şanlıurfaya, Trabzon’a. Türk arkadaşlarımdan evlenen var, onların düğünlerine ziyarete. Arkadaşım üç kişi Türk. Üç düğün de farklı görünüyordu. İşte düğünde oynadım birazcık, nasıl yapılıyor, nasıl farklı oynuyor Endonezya’ya göre ne fark ediyor, orda öğrendim. Yemeklerinden de mesela İğdır’da daha çok bizim gibi. Hem pilav olması lazım hem de daha çok et, tavuk yiyorlar hem de kömür de yapılıyor. Mesela Urfa’da da öyle. İşte farklı oluyor. İnşallah devam ediyorum gezmeye.” (Adinda).

Katılımcıların Türkiye’nin farklı bölgelerine yaptıkları yolculuklar Türkiye’deki kültürel çeşitliliği fark etmelerini sağlamıştır. Örneğin Türk yemeklerinin kendi ülkelerindekine göre sade ve az çeşitlilikte olduğunu düşünürken Türkiye’de yeni yerler ve kültürler keşfetmenin, bakış açılarını değiştirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcı (Luki) da Türkiye’nin İç Anadolu ve Doğu illerinden bazılarını gezmiş, Kayseri’de başlayıp Sakarya’da devam eden yolculuğunda Doğu’da kendi yemekleriyle benzerlik keşfettiğini bildirmiştir: “Doğu tarafına gittiğimde yemekler benziyordu, bizimki gibi baharat çok orada.” Katılımcı (Teuku) ise Türkiye’de ülkesindeki gibi bölgelere göre yaşam tarzı farklılıklarını gözlemlemiş, Doğu ve Şanlıurfa’yı muhafazakâr dokusuyla (kendisi çok dindar şeklinde ifade ediyor) kendi yaşadığı bölgeye daha çok benzettiğini ifade etmiştir. Katılımcı Rizal da Batı yakası özellikle Ege bölgesi ile kendi yaşadığı ve “dost canlısı, kibar, misafirperver ve toleranslı” olarak tanımladığı kentler arasında benzerlik kurmuştur. “Bursa tam Endonezya’daki benim kaldığım şehrim gibi öyle hissediyorum” diyen katılımcı (Adinda) gibi Eva da Konya’yı yaşadığı şehre çok benzettiğini belirtmiştir. Türkiye’de on beş şehir gezdiğini söyleyen katılımcı (Eva), bu gezilerin Türkiye’yi tanımak ve bir gazetecilik bölümü öğrencisi olarak bilgilenmek açısından sunduğu katkıyı anlatmıştır:

“Türkiye’de 15 farklı şehre seyahat ettim. Şehirleri ziyaret ederken birçok benzersiz şey buldum. Her şehrin kendine has özellikleri vardır. Gazetecilik öğrencisi olarak elbette bu, Türkiye’nin tarih, kültür, yemek, dil ve diğerlerinden gelen çeşitliliği hakkındaki bilgileri keşfetme şansım oldu, fazla hikâyeler verdi. Türkiye, doğasıyla, tarihiyle çok güzel bir ülkedir. Endonezya’ya dönmeden önce Türkiye’deki seyahat seferine devam edeceğim.” (Eva).

Çeşitli sosyal-kültürel faaliyetlerde aktif olduklarını, gezi organizasyonlarına katılarak ya da özel seyahatlerle Türkiye’yi ve kültürel çeşitliliğini yakından tanımaya

çalıştıklarını bildiren ve deneyimlerini paylaşan katılımcıların hikâyeleri, bu tür faaliyetler aracılığıyla, Türkiye'yi tanımak, arkadaş edinmek, dil pratiği geliştirmek, ülkelerini tanıtmak ve kendi kültürlerine yönelik farklı bakış açıları kazanmak açısından elde ettikleri kazanımları ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Sakarya ve SAÜ'nün kültürel katılımlarını teşvik eden ortamından memnun oldukları, Türkiye deneyimlerinin Sakarya'yla sınırlı kalmadığı anlaşılrsa da bazı katılımcıların (özellikle Sasa ve Windi) sosyal aktivitelerinde daha çok kendi etnik gruplarıyla etkileşim içinde oldukları görülmüştür. Batılı ülkelerdeki Endonezyalı öğrencilerin akademik ve sosyal deneyimlerinin ele alındığı çalışmalarda sosyo-kültürel özelliklere de bağlı olarak yaygın bir eğilim olarak vurgulanan bu durum, Türkiye'de/Sakarya'daki öğrencilerin deneyimlerinde de gözlenmekle birlikte, dinsel-kültürel yakınlık dolayısıyla görece sınırlıdır. Türkiye'deki Endonezyalı öğrencilerin genel olarak deneyimleri süresince özellikle gezi faaliyetlerine önem ve ağırlık verdiklerini göstermesi açısından önemli bir anekdotu paylaşmak gerekir. Türkiye'de öğrenim görmüş bir grup Endonezyalı öğrenci Türkiye'nin farklı şehirlerindeki yolculuk hikâyelerini bir kitapta derlemiş, "A Trip to Turkey/Jalan-Jalan Ke Turki" adlı kitap 2019'da Endonezya'da yayınlanmıştır.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Öğrencilerin Türkiye izlenimlerinin yanısıra öğrencilik süreci boyunca gezi ve kültürel faaliyetlere ilgisini de yansıtan kitabın tanıtım yazısında şu ifadeler yer almaktadır: Bu kitapta Türkiye'deki Endonezyalı öğrenciler Türkiye'nin farklı bölgelerindeki sırt çantalı seyahat deneyimlerini aktarıyor. Büyük şehirlerden kırsal bölgelere ve ülke sınırlarına, turizm merkezlerinden benzersiz ve gizli kalmış yerlere. Hepsi Türkiye sokaklarına referans olarak okumanız ya da hikayeleriyle Türkiye'nin tadını çıkarmanız için güzel ve ilginç bir anlatımla özetlenmiştir." [https://divapress-online.com/portal/detail\\_buku/jalan-jalan-ke-turki](https://divapress-online.com/portal/detail_buku/jalan-jalan-ke-turki)



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sakarya Üniversitesi'ndeki Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerini anlamayı amaçlayan bu çalışma, 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi, açık uçlu soru formları ve e-posta yazışmaları aracılığıyla veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Spesifik olarak Endonezyalı öğrencilere odaklı Türkiye'deki ilk inceleme olan çalışma, farklı bir ülkede, yeni bir dil ve kültür ortamında ortak deneyimler ve sorunlar paylaşmakla birlikte her uluslararası öğrenci grubunun kültürlerarası karşılaşma deneyiminin bir o kadar kendine özgü boyutları olduğunu gösteren sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Kuşkusuz her deneyim özeldir ve kültürlerarası iletişim literatürü, yurt dışı eğitim için ülke sınırlarını aşan her öğrencinin, hem kendisinden hem geldiği ülkenin koşullarından kaynaklı birçok faktörle şekillenen bir deneyim süreci yaşadığını birçok kuram ve kavram eşliğinde ortaya koymaktadır. Bu deneyimin kültürel boyutlarının kavranması, farklı kültürlerden öğrencilerin ev sahibi kültürdeki deneyimleri ve etkileşimlerinin keşfedilmesi, kültürler arasında etkileşimlerin yoğunlaştığı günümüzde giderek daha önemli hale gelmektedir.

Uluslararası öğrenci nüfusuna sahip her ülkede yükseköğretim politikaları öğrenci profilinde önemli ölçüde belirleyici olmaktadır. Türkiye'nin daha çok kültürel, etnik ve dinsel yakınlığı gözetilen yükseköğretim politikaları ve bu yöndeki uygulamaları geniş Asya coğrafyası ve Afrika ülkelerinden her yıl çok sayıda öğrenciyi Türkiye'ye yönlendirmektedir. Bu öğrenciler arasında son yıllarda öne çıkan gruplardan biri de Endonezyalı öğrencilerdir. Gelişmekte olan ekonomisi ve potansiyeliyle yetişmiş işgücüne ihtiyaç duyan Endonezya'nın yurt dışı eğitime teşvik ettiği genç nüfus her yıl giderek artan oranda ülke sınırları dışında eğitim seçeneklerini araştırmaktadır. Türkiye Endonezyalı öğrencilerin tercih seçenekleri arasında görülen 51 ülke arasında 13. sıradadır. Endonezyalı öğrencileri Türkiye'ye yönlendiren nedenlerin ne olduğu, dinsel-kültürel yakınlığın ne derece rol oynadığı ya da geldiklerinde deneyimlerinde ne derece yansımaları olduğu, öngörülebilir olmakla birlikte, ilgili çalışma olmadığından net olarak bilinmemektedir. Bu çalışmada Endonezyalı öğrencileri Türkiye'ye yönelten nedenlerden başlayarak, Türkiye'deki ve özelde Sakarya'daki sosyal ve kültürel deneyimleri ve etkileşimleri, kültürel benzerlik ve farklılıklara dayalı yaşanmışlıkları, kültürel kimliklerini yürürlüğe koyma dereceleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Sakarya'nın

Endonezyalı öğrencilerin tercihinde son verilere göre İstanbul ve Bursa'dan sonra 3. sırada yer alıyor olması, çalışmanın gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olmuştur. Küçük bir öğrenci grubunun deneyimlerinin, Türkiye'deki diğer kent ya da üniversitelerdeki deneyimleri temsil etme iddiası yoktur. Katılımcıların deneyimlerinin hem her biri kendine özgüdür hem genel olarak Sakarya'daki yaşanmışlığı ve Türkiye'ye Sakarya'dan bakışı ifade etmektedir. Bununla birlikte Endonezyalı öğrencilerin Türkiye'den beklentilerine, kültürel özelliklerine, diğer kentlerle ilgili görüş ve deneyimlerine, Türkiye-Endonezya karşılaştırmalarına dair önemli ve ileriki çalışmaları motive edici sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Odak grup görüşmeleri, ortak deneyimlerin ve örüntülerin keşfedilmesine yönelik bir nitel araştırma tekniğidir. Kültürlerarası iletişim deneyiminin karmaşık boyutlarının grup dinamiği içinde ortaya çıkmasına ve keşfedilmesine yarar sağlayacağı düşünülerek tercih edilmiştir. Bu çalışmada da, her bir katılımcının aktardığı küçük bir anekdotun tartışmaları geliştirdiği, yeni paylaşımların ortaya çıkmasına zemin yarattığı görülmüştür. Çalışmanın, Endonezyalı bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmesinin, katılımcılar için güven ortamı oluşturmak ve kendi dillerini de kullanabilmeleri açısından avantaj oluşturduğunu ifade etmek mümkündür. Deneyimlere ilişkin zengin veri elde edebilmek amacıyla Sakarya'da bulunma süresi iki yılı aşmış katılımcılardan oluşturulan grupta mezuniyet aşamasına gelmiş olmakla birlikte halen dil yetersizliği sorunu yaşayan öğrencilerin olması, görüşmelerin daha en başında dilin diğer uluslararası öğrenciler gibi Endonezyalı öğrencilerin de temel sorunu olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte görüşmeler süresince öğrenme ortamlarına dair paylaşımları ve sundukları ipuçları, dil yetersizliğine rağmen son sınıfa ya da mezuniyet aşamasına nasıl geldiklerinin anlaşılmasını sağlamıştır.

Kültürel incelemelerde aile bağları en güçlü toplumlardan biri olarak vurgulanan ve farklı çalışmalarda yurtdışı tercih süreçlerinde coğrafi yakınlığı önemsedikleri belirtilen Endonezyalı öğrencilerin 9.081 km uzaklıktaki Türkiye'yi tercih nedenleri çalışma sonuçlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Burslu olan ve kendi imkanlarıyla gelen öğrencilerle oluşturulan katılımcı grubu, burs dışındaki nedenlerin de anlaşılmasına olanak sağlamıştır. Bununla birlikte burslu olsun ya da olmasın ortak motivasyonlar, beklentiler, yönlendirici nedenler söz konusudur. Burs olanağının dinsel yakınlıkla

birlikte önemli bir motive edici neden olduğu, bununla birlikte modern ülke imajı, güvenli olması, ucuz eğitim ve başvuru kolaylığının bir ya da bir arada tercihte belirleyici olarak açıklandığı görülmüştür. Endonezyalı öğrencilerin yurtdışı eğitiminde ailelerin teşvik edici ve karar sürecinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Müslüman nüfus yoğunluğuna rağmen çok dinli ve çok kültürlü bir ülkeye mensup olan öğrenciler için Arap ve Ortadoğu ülkelerinin gerek güvenlik gerekse dini düzen ve kısıtlılıklar nedeniyle hiçbir koşulda seçenek oluşturmadığı görülmüştür. Katılımcıların Türkiye'yi daha çok internetten araştırmış olmaları, ülkelerinde Türkiye'yi 'Arap ülkeleri gibi' düşünenlerin de olduğunu belirtmeleri Türkiye'nin tanıtımı konusunda gerekliliği ortaya koymuştur.

8'i de Müslüman olan katılımcıların, dini norm ve değerlere bağlı bir yaşam tarzına sahip oldukları görüşmeler sürecinde de net şekilde gözlenmekle birlikte, 'modern Türkiye'yle karşılaşmaktan hoşnut oldukları, yaşam tarzı konusunda farklılıklar olduğunu belirtmekle birlikte, rahatsızlık ya da memnuniyetsizlik dile getirmediği görülmüştür. Endonezya, çalışmada da kaydedildiği gibi, birçok araştırmacı tarafından genel olarak İslam'ın hoşgörü ikliminde yaşandığı, 'laik' dokuya sahip bir ülke olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların Türkiye'de ortak dini paylaşmanın kendileri açısından birçok avantajını belirtmekle birlikte, gerek mezhep farklılığı deneyimleri gerekse bazı tanıklıkları etrafında memnuniyetsizlik dile getirdikleri, hatta bazı katılımcıların kendi ülkelerini daha hoşgörülü bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Farklı din ve inançlara saygıyı önemsedikleri, bunun da ötesinde hoşgörülü olmakla övünç duydukları görülmüştür. Türkiye'yi daha hoşgörülü bulduğunu belirten bir katılımcının Endonezya'nın şeriat bölgesinde yaşadığını ve bundan duyduğu rahatsızlığı dile getirmesi, katılımcılar açısından her koşulda hoşgörünün önemli olduğunu göstermiştir. Mezhep farklılığı konusundaki olumsuz deneyim konusunda Kampüs Camii'ne işaret edildiğini de not düşmek gerekir. Bu noktada SAÜ'de ve genel olarak yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları doğrultusunda üniversitelerde benzer bir öğrenci profili olmasının, farklılıklara saygı ve kültürel çeşitliliğin önemi çeşitli etkinlikler ve araştırmalar doğrultusunda vurgulansa da, benzerliğin ve ortak paydaların öne çıktığı bir iklim oluşturduğu da ifade edilmelidir. Kampüste kültürel çeşitliliğin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların din konusundan ziyade ‘ırkçılık’ ve ‘önyargı’ algısı ve deneyimi bildirmesi de dolaylı olarak yine aynı gerekliliğe işaret etmektedir. Mevcut çalışmalarda da kaydedilen bursluluk durumunun Türk öğrencilerden gelen tepkiler nedeniyle gizlenmesi, bu çalışmada da dile getirilen memnuniyetsizliklerden biri olmuştur. Gerek benzer öğrenci profili (Müslüman ve gelişmemiş ülkeden), gerek bu durumu tetikleyen medya temsilleri, önyargıları beslemektedir. Katılımcıların çoğu Türkiye’yi “aşırı milliyetçi” ve “dışa kapalı” bulduğunu ve bundan duyduğu rahatsızlığı belirtmiştir. Vatanseverlik ve milliyetçilik arasında ayrımı vurguladıkları görülmüştür. Endonezya, kültürlerarası iletişim literatüründe toplumcu bir kültür olmakla birlikte belirsizlikten kaçınma oranı düşük ülkeler arasında gösterilmektedir. Türkiye ise farklılıklara açık olma konusundaki seviyeye de işaret eden bu sıralamada puanı yüksek ülkeler arasındadır. Katılımcıların sundukları birçok detay, bu kültürel analizlerin genelleyici olmakla birlikte temsil edici de olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların genel olarak yeniliklere açık olduğu, sosyal etkileşimde zorlanmadıkları, Türkiye’yi ve Türk kültürünü keşfetmeye çalıştıkları, dil pratiği geliştirmek için Türk öğrencilerle yakın arkadaşlıklar geliştirebildikleri görülmüştür. Kültür ve dil farklılıkları genellikle uluslararası ve yerel öğrenciler arasında anlamlı etkileşim açısından engel olarak görülmektedir. Çalışma sonucunda Endonezyalı öğrencilerin gerek konuşma dili farklılığı gerekse sözsüz iletişimdeki farklılıklar (örneğin kendilerini sessiz ve utangaç, yerli arkadaşlarını çok konuşan/konuşkan olarak tanımlamaları) nedeniyle yaşadıkları iletişim problemleri hakkında detaylar sunmakla birlikte, yerel kültürden insanlarla ve özellikle de Türk öğrencilerle diyalog ve etkileşimin kültürlerarası deneyimlerine katkılarını vurguladıkları görülmüştür.

Eğitim, dolayısıyla da akademik yaşam uluslararası öğrenciliğin en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada Endonezyalı katılımcıların genel olarak akademik dil zorluğu ve yanısıra ülkelerindeki ezber odaklı öğrenme ortamıyla benzerlik nedeniyle eğitim açısından tatminsizlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’deki uluslararası öğrencilere yönelik farklı çalışmalar da, birçok uluslararası öğrencinin genellikle Türkçe öğrenme zorluğu ve akademik dil yetersizliği problemiyle mücadele ettiğini ortaya koymuştur. Uluslararası yükseköğretim politikalarına koşul olarak uluslararası öğrenci nüfusu genelde dinsel ve etnik yakınlık nedeniyle Türkiye’yi tercih etmiş öğrencilerden oluşan üniversite kampüslerinde çoğu Asya ve Afrika ülkelerinden

gelmiş öğrencinin, öncelikle Türkçe'nin ve Türkçe öğrenmenin zorluğuyla yüzleştiği, dil ve iletişim sorunlarının büyük oranda akademik alanda yoğunlaştığı kaydedilmektedir. Türkiye'ye öğrenim için gelen uluslararası öğrencilerin eğitim dili olan Türkçe'yi hem sıfırdan öğrenmek hem kısa vadede Türkçe'yle öğrenime başlamak zorunluluğuyla karşı karşıya olmaları ve dil hazırlık eğitimindeki mevcut sorunlar, onlara ve özelde Endonezyalı öğrencilere diğer ülkelerdeki akranlarıyla çok benzer ancak bir o kadar da kendine has zorlukları olan bir akademik deneyim süreci yaşatmaktadır. Nitekim ABD, Avustralya ve Batı Avrupa ülkelerindeki Endonezyalı öğrencilerin akademik deneyimlerinin ele alındığı çalışmalarda öğrencilerin dildeki yetersizliklerin yanısıra akademik kültür farkına dayalı sorunlar yaşadığı kaydedilmektedir. Farklı araştırmalarda, öğrencinin ağırlıklı pasif alıcı konumunda olduğu ezber odaklı bir öğrenme kültüründen gelen Endonezya dahil Asyalı öğrencilerin, öğrenci merkezli ve aktif katılım talep eden bir akademik ortama geçiş yaptıklarında hem dil hem de alışkın olmadıkları bir eğitim sistemine uyum sorunu yaşadıkları belirtilmektedir. Temel düzeyde de olsa bir dil yeterliliği kriterinin aranmadığı ve öğrencilerin Türkçe öğrenmek için bir yıl hazırlık eğitimi aldığı Türkiye'de ise dil eksikliği Endonezyalı öğrenciler açısından önemli bir sorun oluşturmakla birlikte Batılı ülkelere farklı olarak akademik kültür ve öğretim tarzında benzerlikler sözkonusudur. Bu durum, çalışmaya katılan bazı Endonezyalı öğrenciler tarafından bir akademik memnuniyetsizlik ve tatminsizlik sebebi olarak belirtilmiş, Türkçe hazırlık dönemindeki kısıtlılıklarla ilişkilendirilen dil yetersizliği ve sorunlarıyla birlikte deneyimlerin başından sonuna Türkiye tercihlerini sorgulatan ikinci temel neden olarak açıklanmıştır.

Uluslararası öğrencilik sürecinde her öğrenciyi tatmin etmek zor olsa da, ilgili kurumların her koşulda bu öğrencilerin seslerini ve ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir. Uluslararası öğrenciler ve özelde bu çalışmanın konusu olan Endonezyalı öğrenciler öğrenim görecekları bir ülke olarak Türkiye'yi tercih ettikleri sürece yükseköğretim alanında politika geliştirenlerin ve üniversitelerin bu öğrencilerin verimli bir akademik deneyim sürecinden geçebilmeleri için gerekli koşulları yerine getirme yükümlülükleri bulunmaktadır. Bu hem öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması hem de Türkiye'nin/Sakarya'nın eğitim için tercih edilirliğine yönelik tutum oluşturulabilmesi açısından önemlidir. Bu noktada çalışmanın

bulguları doğrultusunda ilgili kurum ve kişilere (YÖK, üniversiteler ve özelde Sakarya Üniversitesi, uluslararası öğrenci ofisi, öğretim elemanları) yönelik bazı öneriler sunmak mümkündür.

Endonezyalı öğrencilerin tercih sürecinde Türkiye'ye dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ülkelerinde Türkiye'nin 'Arap' ülkeleriyle benzerliğine ilişkin bir imajın mevcut olduğundan söz ettikleri görülmüştür. Müslüman çoğunluğa rağmen birçok dini ve etnik grubun yaşadığı bir ülke olan Endonezya'dan gelen katılımcılar açısından olumsuz olarak nitelenen bu imajın Türkiye'ye geldikten sonra değiştiği ancak tercih sürecinde çekince oluşturabildiği görülmüştür. Endonezyalı öğrencilerin, yurt dışı tercih sürecinde belirleyici konumda olduğu anlaşılan ailelerin ve Endonezya'da yurt dışı tercihler konusunda oldukça aktif çalışmalar yürüten kuruluşların Türkiye hakkında daha fazla bilgilendirilmesinin ve bu yönde tanıtıcı faaliyetlerin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Burs olanağı, birçok uluslararası öğrenci gibi Endonezyalı öğrenciler açısından Türkiye'yi tercih sürecinde cezbedici bir faktör olsa da, çalışmada hem burslu hem burssuz durumdaki azımsanmayacak oranda Endonezyalı öğrenci açısından Türkiye'nin, özellikle internet ve Türkiye deneyimi olan arkadaşlar aracılığıyla edinilen 'modern, güvenli, laik ülke' algısıyla çekici bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'nin uluslararası yükseköğretim politikaları doğrultusunda sunduğu olanaklar, dünyadaki öğrenci hareketliliğini de etkileyen ekonomik ve politik gelişmeler ve alternatif ülkelere göre çeşitli yönlerden avantajları nedeniyle, dinsel, etnik ve kültürel yakınlığı olan bölge ya da ülkelerdeki ve özelde Endonezya'daki öğrenciler için önemli bir seçenek haline geldiğini ifade etmek mümkündür. Nitekim Türkiye'ye yönelik öğrenci hareketliliğinde Asya ve Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler öne çıkmakta ve üniversitelerdeki genel uluslararası öğrenci profilini de Afrika ve geniş Asya coğrafyasından öğrenciler oluşturmaktadır. Öte yandan katılımcıların açıklamaları doğrultusunda Endonezyalı öğrencilerin deneyimleri süresince dinsel yakınlığı bir avantaj olarak değerlendirdikleri görülse de, hoşgörü ve farklılıklara saygı konusunu çok önemsedikleri ve vurguladıkları görülmüştür. Katılımcıların bu yönde dile getirdikleri ve önceki uluslararası öğrenci deneyimi çalışmalarıyla da koşutluk içeren memnuniyetsizlikleri dikkate alındığında, uluslararası ve Türk öğrenciler arasında kültürlerarası farkındalığı arttıran programların geliştirilmesi ve uygulanmasının önemi

ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarında farklı din ve kültür gruplarından öğrencilere de yönelmesinin, kampüslerde kültürel çeşitliliğin artmasının, farklı kültürlerin tanınması ve farklı kültürlere yönelik farkındalığın geliştirilmesi açısından önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Kampüslerdeki benzer öğrenci profili ve dinsel ya da etnik benzerlik vurgusu, gerçek anlamda bir kültürlerarası etkileşim ve alışveriş, farklılıklara saygı ve hoşgörü ortamının oluşması için önem arz etmektedir.

Çalışmada katılımcıların Türkiye ve özelde Sakarya'da bulunmanın akademik yaşama katkısından ziyade, yeni bir kültürü tanıma, tek başına yaşam deneyimi edinme, kendi kültürüne ilişkin farkındalık geliştirme açısından getirilerini vurguladıkları görülmüştür. Bu durum daha önce de ifade edildiği gibi, katılımcıların eğitimleri sırasında yaşadıkları akademik dil problemi ve yanısıra ülkeleriyle benzerlik vurguladıkları eğitim sistemine dair taminsizlikleriyle ilişkilidir. Uluslararası öğrencilerin öğrenim süreçlerini olumsuz etkileyen akademik dil problemi konusunda üniversitelerde ve özelde SAÜ'de dil hazırlık eğitiminde yeni uygulamalar ve arayışlar sözkonusu olmakla birlikte, yakın tarihli çalışmalarla koşut biçimde bu çalışmada da problemin önemli ölçüde devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe'nin başlı başına zorluğu, hazırlık eğitimindeki yetersizlikler, sıfırdan öğrenilen bir dille kısa vadede alan eğitime başlamak durumunda olmak, özellikle Endonezyalı öğrenciler gibi çok farklı bir dil yapısına sahip ülkelerden gelen öğrenciler için akademik deneyimde aşılması güç bir temel sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Gazetecilik ve Görsel İletişim Tasarımı gibi uygulama ve güncel konuların ağırlıkta olduğu bölümler dışındaki katılımcı öğrencilerin, öğrenme ortamlarını öğretim elemanı merkezli ve anlatıma dayalı olarak tanımladıkları, bazı öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitim sistemiyle bu benzerlik dolayısıyla tatminsizlik yaşadıkları, dolayısıyla aldıkları eğitimden memnun olmadıkları görülmüştür. Bu çalışma Endonezyalı öğrencilerin sınıf içi performanslarına yönelik bir gözlem araştırması içermediğinden öğrenme ortamlarındaki katılım düzeylerinde dil yetersizliği ya da 'sessizlik'le nitelenen kültürel özelliklerinin etkisine dair bir çıkarıma imkan vermese de, katılımcıların açıklamaları kendilerini aktif katılıma yönelten bir sınıf deneyimi yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Batılı ülkelerdeki araştırmalarda Asyalı ve özelde Endonezyalı öğrenciler için vurgulanan sorumluluk duygusunun ve yanısıra sıkı çalışma, ders kitabını dikkatli takip etme, ezber, sınav için çalışma ve

öğrenme gibi alışkın olunan çalışma stratejileri ve taktiklerin, ezber odaklı sınıf ortamında süregelen dil yetersizliğine rağmen öğrencilerin not düzeyinde başarı elde etmelerine imkan verdiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda akademik dil problemi ve anlatıma dayalı eğitim sisteminin, Türkiye'nin/Sakarya'nın mevcut avantajlarına rağmen uzun vadede tercih edilirliliğini olumsuz etkileyecek sorunlar olarak önemsenmesi ve bu konuda çözüm reçeteleri geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye ve özelde Sakarya/Sakarya Üniversitesi'nin akademik açıdan katılımcılar tarafından sıralanan dezavantajlarına rağmen, sosyokültürel özellikleriyle Türkiye'yi yakın ve alternatif ülkelere göre çeşitli açılardan avantajlı ve güvenli bulan, yurtdışı deneyimi yaşamak, yeni bir dil ve kültürü tanımak isteyen Endonezyalı öğrenciler için tercih potansiyeli taşıdığı açıktır. Ülkelerine dönen Endonezyalı öğrencilerin Türkiye'ye/Sakarya'ya öğrenci akışına yol açacak bir deneyimden söz edebilmeleri önemlidir. Bu nedenle de öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarına ilişkin sıralanan sorunlarına dair çözümlerin ve hizmetlerin geliştirilebilmesi önem taşımaktadır. Uluslararası öğrencilerin deneyimlerine yönelik olarak eğitim alanındaki çalışmalar akademik yetersizlikler bağlamında ya da psikoloji alanındaki çalışmalar rehberlik hizmetlerinin artırılması açısından çözüm önerileri sunabilir. İletişim bilimleri alanında gerçekleştirilen ve odak noktası kültürlerarası iletişim olan bu çalışmanın önerisi ise kültürlerarası iletişimin giderek artan önemi doğrultusunda kültürel farklılıklara dair bilinç ve duyarlılık geliştirebilmenin önemine ve bu yönde hayata geçirebilecek olan uygulamalara yoğunlaşılmasıdır. 21. yüzyılın ayırt edici özelliklerinden biri, uluslararası öğrenci hareketliliğinin artması ve üniversite kampüslerinin dünya ölçeğinde kültürlerarası nitelik kazanmasıdır. Bu doğrultuda kültürlerarası iletişimin öneminin kavratılması ve farklı kültürlerin tanıtılması açısından kültürlerarası iletişimin tüm bölümlerde seçmeli ders olarak okutulması, bu yönde iletişim fakültesindeki ilgili akademisyenlerinden destek alınması önerilmektedir. Ayrıca Sakarya Üniversitesi'nin oldukça geniş çeşitlilikteki üniversite ortak seçmeli ders havuzuna “kültürlerarası iletişim” dersinin de eklenmesinin ve dersin uluslararası ve yerli öğrencilerin etkileşim kurabilmesi açısından karma öğrenci profiliyle oluşturulmasının yararlı sonuçları olabileceği düşünülmektedir.



Uluslararası öğrencilerin deneyimlerine katkı sunacak ve kültürlerarası alışveriş ve etkileşimi artıracak program ya da uygulamaların geliştirilmesinin yanısıra bu konuda akademik çalışmaların, özellikle de öğrencilerin deneyimlerini yansıtacak nitel perspektifli araştırma ve yayınların artırılması da önemlidir. Nitel çalışmalar, uluslararası öğrencilerin deneyimleri hakkındaki bilgileri derinleştirmekte, kültürlerarası deneyimlerinin farklı boyutlarının anlaşılmasına imkan vermektedir. Türkiye’de iletişim bilimleri alanında gerçekleştirilmiş uluslararası öğrenci deneyimi çalışmalarının ve spesifik gruplara yönelik araştırmaların sınırlılığı gözetilerek tasarlanan bu çalışmanın özel katkısı, yalnızca Endonezyalı öğrenci grubuna yönelmesi ve öğrencilerin deneyimlerini kendi seslerinden ortaya koyması olmuştur. Uluslararası öğrencilerin yoğunlukta olduğu Batılı ülkeler başta olmak üzere öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimlerine odaklı nitel çalışmaların sayısı giderek artmakta, farklı kültür gruplarına (din, etnik, cinsiyet gibi) yönelik spesifik çalışmalara yönelmenin gereği ve önemi vurgulanmaktadır. Küçük bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiş bu çalışmanın, bu konuda daha fazla, daha büyük ölçekli araştırmaların temelini oluşturması, ayrıca öğrencilerin hikayelerine odaklı nitel çalışmalar için yol açıcı olması umulmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Adıyaman, H.K. (2016). Uluslararası Öğrencilerin Kültürlerarası İletişim Yeterliği Üzerine Bir İnceleme: Türkiye Bursluları Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aisha, S., Mulyana, D. (2019). Indonesian Postgraduate Students' Intercultural Communication Experiences in the United Kingdom. *Jurnal Kajian Komunikasi*, 7 (1), 1-13. <http://jurnal.unpad.ac.id/jkk/article/view/20901/10541>. (Erişim tarihi: 20.06.2020).
- Altbach, P. Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution: *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168>) (Erişim tarihi: 10.07.2019).
- Başa, Ş. (2018). Balkan Ülkelerinden Türkiye'ye Yükseköğrenim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Beklentileri, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baycar, A. (2019). Türkiye'deki Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Dini-Kültürel Etkileşimi (SAÜ Örneği). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binark, M. (2006). Kültürlerarası İletişim Çalışmalarının Türkiye Haritası: Sorulması Gereken Sorular", *Kültür ve İletişim*, 9 (1), 71-88.
- Bista, K. (2019). (Ed.). *Global Perspectives on International Student Experiences in Higher Education*. New York: Routledge.
- Bozkaya, M , Erdem Aydın, İ . (2011). Kültürlerarası İletişim Kaygısı: Anadolu Üniversitesi Erasmus Öğrencileri Değişim Programı Örneği. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1 (39), 29-42.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev.Ed.) S.B. Demir, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çelik, Ö. (2019). Sakarya Üniversitesi'nde Okuyan Türk ve Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Karşılıklı Algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirhan, K. (2017). Ulusal Alanyazında Uluslararası Öğrenciler ve Uluslararası Öğrencileri Siyasal Açından Düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13 (4), 547-567.
- Dilas, D. B., Mackie, C., Huang, Y., Trines, S. (2019). Education in Indonesia. WENR, <https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2>. (Erişim tarihi: 22.06.2020).

- Eğinli, A. T. (2016). From the Intercultural Communication Barriers to the Intercultural Adaptation: Intercultural Communication Experiences. *IJASOS- International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 2, (4), 32-39. <http://ijasos.ocerintjournals.org/en/download/article-file/225745>. (Erişim tarihi: 19.05.2020).
- Ekinci, D. K. (2016). Kültürlerarası İletişimin Eğitim Sürecine Etkisine Yönelik Ampirik Bir Araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1177-1187. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3641/1705>. (Erişim tarihi: 15.05.2020).
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlamak*, Ankara: Erk Yayınları.
- Evason, N. (2016). Indonesian Culture, The Cultural Atlas. <https://culturalatlas.sbs.com.au/indonesian-culture/indonesian-culture-references>. (Erişim tarihi: 20.02.2020).
- Forshee, J. (2006). *Culture and Customs of Indonesia*. London: Greenwood Press
- Garabayev, B. (2000). Türkiye’de Yüksek Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri Öğrencilerinin Uyum Sorunları ve Türkiye ve Türkler’e İlişkin Kalıpyargılar, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ger, A. M., Ertepinar, H., Sayı, A. K., Suna, H. T., Türk, Z., Akdemir, Z. G. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Üniversite ve Ülke Seçimini Etkileyen Faktörler*. Ankara: CB Basımevi.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev.Ed.) A.Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Ankara: Anı Yayıncılık
- Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. Boston: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W.B.(2015). *Farklılıklar Arasında Köprü Kurmak*, (Çev.). K. Asar, İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday.
- Hartley, P. (2014). *Kişilerarası İletişim*. (Çev.). Ü. Doğanay ve diğerleri. Ankara: İmge Kitabevi.
- Hofstede Center (2019). <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>. (Erişim tarihi: 07.12.2019).

- ICEF Monitor (2019). Indonesian Outbound Continues to Grow with Emphasis on Regional Destinations. <https://monitor.icef.com/2019/02/indonesian-outbound-continues-to-grow-with-emphasis-on-regional-destinations/> Erişim tarihi: 25.02.2020).
- Jackson, J. (2012). (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jandt, F. E. (2018). *An Introduction to Intercultural Communication*, Thousand Oaks, CA. Sage Publications, Inc.
- Kalkınma Bakanlığı (2015). Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi Raporu, *Kalkınma Araştırmaları Merkezi Proje Raporu* (Yayın no:2936).
- Karaman, S.Y. (2018). Sosyo-Kültürel Adaptasyon Sürecinde Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Kültürlerarası İletişim Duyarlılığı, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karaoğlu, F. (2007). Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Uyuma Davranışı: TÖMER Örneği, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kartarı, A. (2016). *Kültür, Farklılık ve İletişim: Kültürlerarası İletişimin Kavramsal Dayanakları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kartarı, A. (2017). Nitel Düşünce ve Etnografi: Etnografik Yönteme Düşünsel Bir Yaklaşım, *Moment Dergi*, 4 (1). 207-220. <http://www.momentdergi.org/index.php/momentdergi/article/view/236/456>. (Erişim tarihi: 25.04.2020).
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-cultural Adaptation*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Kim, Y.Y. (2015). Adapting to a New Culture. *Intercultural Communication: A Reader*. (Ed.). L.A. Samovar ve diğerleri, Boston: Cengage Learning. 385-397
- Kisaka, M. O. (2018). Afrika'dan Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Görmek İçin Gelen Öğrencilerin Uyum Süreçleri ve Karşılaştıkları Sorunlar: Ankara Örneği, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam.

- Lee, E. L. (2007). Linguistic and Cultural Factors in East Asian Students' Oral Participation in U.S. University Classrooms. *International Education*, 36 (2), 29 – 47. [https://www.academia.edu/25884196/Linguistic\\_and\\_Cultural\\_Factors\\_in\\_East\\_Asian\\_Students\\_Oral\\_Participation\\_in\\_U\\_S\\_University\\_Classrooms](https://www.academia.edu/25884196/Linguistic_and_Cultural_Factors_in_East_Asian_Students_Oral_Participation_in_U_S_University_Classrooms). (Erişim tarihi: 23.06.2020).
- Liu, J. (2001). *Asian Students' Classroom Communication Patterns in U.S. Universities: An Emic Perspective*. Westport, Conn: Ablex Publishing. (Adobe Digital Editions version).
- Liu, S., Volcic, Z., & Gallois, C. (2015). *Introducing Intercultural Communication: Global Cultures and Contexts*. London UK: SAGE Publications.
- Lull, J. (2001). *Medya, İletişim, Kültür*. (Çev.) N. Güngör. Ankara: Vadi Yayınları.
- Martin, J. N. ve Nakayama, T. K. (1999). Thinking Dialectically About Culture and Communication. *Communication Theory*, 9(1), 1-25. [https://www.researchgate.net/publication/229704281\\_Thinking\\_Dialectically\\_About\\_Culture\\_and\\_Communication](https://www.researchgate.net/publication/229704281_Thinking_Dialectically_About_Culture_and_Communication). (Erişim tarihi: 25.05.2020).
- Martin, J. N., Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural communication in contexts*. New York: McGraw-Hill.
- Martin, J., Nakayama, T.K., Carbaugh, D. (2012). The History and Development of the Study of Intercultural Communication and Applied Linguistics. (Ed.) Jackson, J., *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moffatt, A. (2012). Indonesian Culture Profile. West End, Queensland: Diversicare. [http://www.diversicare.com.au/wp-content/uploads/2015/10/Profile\\_Indonesian.pdf](http://www.diversicare.com.au/wp-content/uploads/2015/10/Profile_Indonesian.pdf) (Erişim tarihi: 23.06.2020).
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the International Student Experience (Universities into the 21st Century)*, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Mrekajova E. (2018). Bir Yabancı Karşısında: Etkili Kültürlerarası Etkileşim İmkanlarının Değerlendirilmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mukminin, A., McMahon, B. J. (2013). International Graduate Students' Cross - Cultural Academic Engagement: Stories of Indonesian Doctoral Students on an American Campus. *The Qualitative Report*, 18 (35), 1-19. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol18/iss35/1> (Erişim tarihi: 02.04.2020).

- Mukminin, A. (2019). Acculturative Experiences Among Indonesian Graduate Students in Dutch Higher Education. *Journal of International Students*, 9(2), 488-510. <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/265/691>. (Erişim tarihi: 03.06.2020).
- Mulyana, D. , Eko, B.S (2017). Indonesian Students' Cross-Cultural Adaptation in Busan, Korea. *Jurnal Aspikom*, 3, (2), 144-156. <http://jurnalaspikom.org/index.php/aspikom/article/view/135>. (Erişim tarihi: 28.07.2019)
- Mutlu, Erol (1998). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat/Ark Yayınları
- Natarova, T. (2011). Intercultural Communication Experiences of Foreign Students with a Focus on their Perspectives of National, Cultural and Ethnic Identity: Case of Exchange and Degree Students in Jyväskylä, Finland. *Master Tezi*, Department of Communication, University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37101/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aajyu-2011121811816.pdf>. (Erişim tarihi: 10.03.2020).
- Newsome, L.K., Cooper, P. (2016). International Students' Cultural and Social Experiences in a British University: "Such a Hard Life [it] is Here", *Journal of International Students*, 6 (1), 195-2015, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083255.pdf>. (Erişim tarihi: 07.12.2019)
- Nishimura, S., Nevgi, A., Tella, S. (2008). Communication Style and Cultural Features in High/Low Context Communication Cultures: A Case Study of Finland, Japan and India, *Renovating and Developing Didactics*, (Ed.) A. Kallioniemi, Proceedings of A Subject-Didactic Symposium in Helsinki, 783-796. <https://people.uwec.edu/degravjr/GEOG-ANTH%20351/Articles/NishimuraNevgiTella-highcontextlowcontext.pdf>. (Erişim tarihi: 03.02. 2020).
- Nkoko, M. M. (2016). Yurtdışında Eğitimin Zorlukları: Türkiye, Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Öğrenciler Örneği, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Novera, I. A. (2004). Indonesian Postgraduate Students Studying in Australia: An Examination of Their Academic, Social and Cultural Experiences. *International Education Journal*, 5,(4) 475-487. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903872.pdf>. (Erişim tarihi:09.04.2020).
- Novinger, T. (2001). *Intercultural Communication: A Practical Guide*. Austin, TX: University of Texas Press.
- OECD (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. (Erişim tarihi: 11.12.2019)
- Oskay, Ü. (2001). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları

- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev.Ed.). M. Bütün ve S.B.Demir, Ankara: PEGEM Akademi.
- Pawanteh, L. (2015). Communicating Identities Among ‘Others’: Experience of Indonesian Graduate Students. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 31(2), 515-532. <http://ejournal.ukm.my/mjc/article/view/14916/7594> (Erişim tarihi: 12.04.2019)
- Poedjiastutie, D. (2009). Culture Shock Experienced by Foreign Students Studying at Indonesian Universities. *TEFLIN Journal*, 20 (1), 25-36. <https://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/79>. Erişim tarihi: 25.09.2019
- Samovar, L. A., Porter, R. E., Roy, C. S., McDaniel, E. R., (2015). *Intercultural Communication: A Reader*. Boston: Cengage Learning.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., Roy, C. S. (2017). *Communication Between Cultures*. Boston: Cengage Learning.
- Skow, L.M., Stephan, L. (2015). Intercultural Communication in the University Classroom. *Intercultural Communication: A Reader*. (Ed.). L.A. Samovar ve diğerleri, Boston: Cengage Learning., 288-302.
- Spencer-Oatey, H. (2012). What is Culture? A Compilation of Quotations. *GlobalPAD Core Concepts*. University of Warwick. [https://warwick.ac.uk/fac/cross\\_fac/globalpeople2/knowledgeexchange/gp\\_cc\\_what\\_is\\_culture\\_final\\_181204.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople2/knowledgeexchange/gp_cc_what_is_culture_final_181204.pdf). (Erişim tarihi: 29.05.2019).
- Tian, T. (2019). Kültürlerarası İletişim: Türkiye’de Yaşayan Çinlilerin Türk Kültürü Üzerine Deneyimleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tomlinson, J.(2004). *Küreselleşme ve Kültür*. (Çev.). A. Eker, İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Torun, B.U , Bozkurt, E . (2019). Uluslararası Öğrencilerin Kültürleşme Stresi: Selçuk Üniversitesinde Okuyan Afrikalı Öğrenciler Üzerine Bir Uygulama. *Selçuk İletişim* , 12 (1) , 405-424. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/637344>. (Erişim tarihi: 27.04.2020)
- Tozan, S. (2019). Kültürlerarası İletişimin Geliştirilmesinde Uluslararası Öğrencilerin Etkisi: YTB Sakarya Üniversitesi Öğrencileri Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- UNESCO (2010). Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics across the World, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189433> (Erişim tarihi: 09.10.2019).

- UNESCO UIS (2017). <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. (Erişim tarihi: 07.08.2019)
- UNESCO (2018). Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls, UN, New York, <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>, (Erişim tarihi: 02.02.2020)
- Ward, C. A., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. Hove, East Sussex: Routledge.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuan, W. (2011). Academic and Cultural Experiences of Chinese Students at an American University: A Qualitative Study. *Intercultural Communication Studies*, 20 (1) 141-157. <https://web.uri.edu/iaics/files/11WenliYuan.pdf>. (Erişim tarihi: 05.03.2020).
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2018). <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 05.06.2019)



## ÖZGEÇMİŞ

19 Ekim 1990'da Endonezya'nın Bekasi kentinde doğan Arya Liberty Prasasti, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık yüksek lisans programı 2016 YTB burslu öğrencisidir. Endonezya'da Mercu Buana Üniversitesi'nde Sinema ve Televizyon alanında lisans eğitimini tamamlamış olan Prasasti, medya ve iletişim sektöründe kısa süre çalıştıktan sonra yüksek lisans öğrenimi için Türkiye'ye gelmiştir. Akademik kariyer alanı olan İletişim bilimi alanına ilgisinin yanı sıra Tarih, Mitoloji, Uygarlık Tarihi, Arkeoloji alanlarına yoğun ilgi duyan Prasasti'nin Türkiye'ye başvuruda bulunmasında Türkiye'nin zengin tarihi mirasını tanımak ve incelemek istemesi önemli bir etken olmuştur. (Arya Prasasti ile iletişime geçmek için [aryaliberty@gmail.com](mailto:aryaliberty@gmail.com)).