



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

KENDİNİ KAYBETMEKTEN YENİDEN BULMAYA: TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLERİN SOSYOKÜLTÜREL UYUM YOLCULUĞU

Sadia NAZIR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En iyiye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

KENDİNİ KAYBETMEKTEN YENİDEN BULMAYA: TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLERİN SOSYOKÜLTÜREL UYUM YOLCULUĞU

FROM LOSING TO FINDING YOURSELF: A SOCIOCULTURAL ADAPTATION JOURNEY
OF INTERNATIONAL STUDENTS IN TÜRKİYE

Sadla NAZIR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sadia NAZIR'nın hazırladığı "Kendini Kaybetmekten Yeniden Bulmaya: Türkiye'deki

Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Uyum Yolculuğu" başlıklı bu çalışma jürimiz

tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Yaşar Özbay	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Arif Özer	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Hasan Eşici	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca. / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Necla Turanlı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum süreçlerini süreç odaklı ve kimlik merkezli bir perspektiften ele almaktadır. Bu çalışmada yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımına dayanan nitel bir araştırma deseni benimsenmiş olup, çalışma ağırlıklı olarak Ankara'da bulunan ve bir katılımcının İstanbul'dan çevrim içi olarak katıldığı toplam 18 uluslararası öğrenciyle gerçekleştirilen derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır. Veriler yinelemeli kodlama ve sürekli karşılaştırmalı analiz yoluyla çözümlenmiş; bu süreç sonucunda 3.224 ilk kod ve 478 odaklanmış kod, üç aşamalı bir süreç modeli yapılandırılmıştır. Bulgular, uyumu doğrusal bir ilerleyiş olarak değil, "Kendini Kaybetmekten Yeniden Bulmaya" temel kategorisi etrafında şekillenen dinamik ve doğrusal olmayan bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır.

Başlangıç aşaması (kriz ve yönelim kaybı); göç öncesi karar alma ve hazırlık süreci, beklenti–gerçeklik farkı, dil engelleri, sosyal izolasyon ve duygusal zorlanma gibi kategorileri içermektedir. Orta aşama (ve bütünleşme); sosyal ağların gelişimi, kültürel karşılaşmalar ve müzakere süreçleri, akademik uyum ve bireyin ev sahibi bağlamla aktif etkileşimini mümkün kılan başa çıkma stratejilerini kapsamaktadır. Dönüşüm aşaması ise öz-yeterlik gelişimi, olumlu anlamlandırma, yaşam tarzı dönüşümü, gelecek yönelimi ve aidiyet ile "evinde hissetme" duygusunun inşasına ilişkin kategorileri içermektedir.

Elde edilen bulgular, uyumun yalnızca dışsal koşullara verilen bir tepki olmadığını; aksine bireylerin sosyal ve kültürel çevreleriyle kurdukları sürekli etkileşimler aracılığıyla kimliklerini kendi deneyimlerini yorumladıkları, müzakere ettikleri ve yeniden inşa ettikleri aktif bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, sosyokültürel uyumu kimlik dönüşümü, anlamlandırma ve özneleşme süreçleriyle şekillenen çok katmanlı bir yapı olarak yeniden kavramsallaştırarak literatüre katkı sunmaktadır.

Anahtar sözcükler: anlamlandırma, gömülü kuram, kimlik dönüşümü, sosyokültürel uyum, uluslararası öğrenciler

Abstract

This study examines the sociocultural adaptation processes of international students in Türkiye from a process-oriented and identity-centered perspective. Adopting a qualitative research design based on the constructivist grounded theory approach, the study draws on in-depth, semi-structured interviews conducted with 18 international students, primarily in Ankara, with one participant from Istanbul (online). The data were analyzed through iterative coding and constant comparative analysis, resulting in 3,224 initial and 478 focused codes being organized into a three-phase process model. The findings conceptualize adaptation not as a linear progression, but as a dynamic and non-linear process structured around the core category of “From Losing to Finding Yourself.”

The initial phase (crisis and disorientation) includes categories such as pre-arrival decision-making and preparation, expectation–reality gap, language barriers, social isolation, and emotional distress. The middle phase (reorientation and integration) involves the development of social networks, cultural encounters and negotiation, academic adaptation, and coping strategies that enable active engagement with the host context. The transformation phase encompasses categories related to the development of self-efficacy, positive meaning-making, lifestyle transformation, future orientation, and the construction of belonging and a sense of home.

The results demonstrate that adaptation is not merely a response to external conditions, but an active process in which individuals interpret, negotiate, and reconstruct their identities through ongoing interactions with their social and cultural environments. In this respect, the study contributes to the literature by reconceptualizing sociocultural adaptation as a multilayered process shaped by identity transformation, meaning-making, and subjectification.

Keywords: identity transformation, international students, grounded theory, meaning-making, sociocultural adaptation

Teşekkür

Bu çalışmanın tamamlanmasında katkı sağlayan, beni akademik ve insani olarak destekleyen herkese içten teşekkürlerimi sunarım. Her şeyden önce, bu süreci sabırla ve umutla tamamlamayı nasip eden Allah'a şükranlarımı ifade ederim.

Bu akademik yolculuğu mümkün kılan Türkiye Bursları programına (YTB) ve Hacettepe Üniversitesi'ne bana sundukları eğitim ve araştırma imkânları için teşekkür ederim. Türkiye'deki eğitim hayatımın başlangıcında dil öğrenme sürecime katkı sağlayan TÖMER'deki tüm öğretmenlerime minnettarım. Özellikle, bana Türkçedeki ilk kelimeleri öğreten ve bu sürecin temelini atan değerli hocam Öğr. Gör. Selmin KUŞ'a ayrıca teşekkür ederim. Türkçeyi öğrenme ve geliştirme çabamın devam edeceğini burada özellikle ifade etmek isterim.

Tez sürecim boyunca yalnızca akademik rehberlik sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda karşılaştığım her türlü zorlukta yanımda olan, desteğini ve anlayışını esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Arif ÖZER'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun rehberliği, bu çalışmanın şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Ayrıca, dil konusundaki sınırlılıklarına rağmen beni her zaman destekleyen, anlayış gösteren ve motive eden tüm hocalarıma da şükranlarımı sunarım.

Bu süreçte en büyük gücüm olan aileme özel bir teşekkür borçluyum. Başta annem Rubina Nazir ve babam Nazir Ahmed olmak üzere, bana her zaman güvenen, destekleyen ve motive eden aileme minnettarım. Kardeşlerim Hadia Nazir, Minahil Nazir ve Mohammad Abdullah'ya; her zaman yanımda oldukları, sayısız görüntülü görüşmede gözyaşlarımı sabırla dinledikleri ve her seferinde bana "dayan" "çok az kaldı" diyerek güç verdikleri için içtenlikle teşekkür ederim. Her zaman gücünü hissettim. Bir telefon kadar yakındın ama varlığın kilometreleri bile unutturdu. Ayrıca, her zaman bir ağabey gibi yanımda olan kuzenim Ayaz Mehmood'ya de özel olarak teşekkür ederim.

Memleketimde olup her zaman benimle iletişimde kalan, beni yalnız hissettirmeyen ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Aliya Shabbir ve Misbah Shafique'e içten teşekkürlerimi sunarım. Bana her zaman "Bunu başaracaksın, tezinin en iyisi olacağına inanıyoruz" diyerek moral verdikleri ve inançlarını hiç kaybetmedikleri için ayrıca minnettarım.

Türkiye'de ise yalnızlık duygusunu en derinden hissettiğim anlarda yanımda olan, çoğu zaman ailemden önce başvurduğum ve burada yeni bir aile olarak gördüğüm arkadaşlarım Ayesha Shabir, Farida Soleman, Maryam Saeed ve Mishaal Farooq'ya ayrıca teşekkür ederim. Onların varlığı sayesinde yalnızlık hissi yerini aidiyete bırakmıştır. Bu süreçte yalnızca arkadaş değil, aynı zamanda dört yeni kız kardeş kazandığımı hissediyorum. Paylaştığımız dayanışma, duygusal destek ve birlikte kurduğumuz bağ, bu yolculuğun en kıymetli ve unutulmaz parçalarından biri olmuştur. Bu tez hepimizin emeği. Hepinizin hakkı ödenmez.

Türkiye'de bulunduğum süre boyunca karşılaştığım insanların içtenliği ve misafirperverliği benim için unutulmaz bir deneyim olmuştur. Soğuk günlerde sunulan küçük ikramlar, paylaşılan kuru yemişler, içten iltifatlar ve gösterilen sıcaklık, kendimi bu topluma ait hissetmemde önemli bir rol oynamıştır. Türk halkının bu samimi yaklaşımına karşı duyduğum minnettarlığı ifade etmekte kelimeler yetersiz kalmaktadır.

Bu çalışma, kayboluşun içinde yeniden inşa olan kimliklerini bulan ve her kayboluşu yeni bir benliğin başlangıcına dönüştüren hepimiz içindir.

Son olarak, bu çalışmayı Naseem Bibi anneanneme ithaf ediyorum. Hayatı boyunca içinde taşıdığı yükseköğrenim arzusunu hiç kaybetmeden, öğrenmeye ve eğitime verdiği değerle bana yol göstermiştir. Onun sessiz hayali, benim akademik yolculuğumun en derin ilhamlarından biri olmuş; attığım her adımda kalbimde bir güç, gözlerimde bir ışık olarak varlığını hissettirmiştir. Bu çalışma, onun inancının ve sevgisinin bana bıraktığı yolun küçük bir karşılığıdır; onun varlığına duyduğum derin minnetle, bu yolculuğu saygıyla ona ithaf ediyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	8
Merkezi Araştırma Sorusu	9
Sayıtlılar	9
Sınırlılıklar ve Sınırlandırmalar.....	10
Tanımlar	12
Bölüm 2	14
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Kavramsal Çerçeve: Sosyokültürel Uyumun Tanımlanması	14
Uluslararası Öğrenci Deneyimleri: Küresel Perspektifler	26
Türkiye Bağlamında Sosyokültürel Uyum.....	29
Araştırma Boşlukları ve Çalışmanın Gerekçesi	33

Bölüm 3 Yöntem	36
Araştırmanın Türü	36
Genel Tasarım: Yapılandırmacı Gömülü Kuram.....	36
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar	38
Araştırma Bağlamı: Türkiye’de Yükseköğretim	38
Katılımcılar ve Örnekleme Stratejileri	40
Veri Toplama Süreci	43
Veri Toplama Araçları	46
Verilerin Analizi	50
Refleksif Farkındalık ve Konumlanmışlık.....	53
Güvenirlilik ve Titizlik	57
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	61
Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Uyum Süreçlerini Şekillendiren Deneyimler, Kırılma Noktaları ve Etkileşimler	64
Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Uyum Süreçlerini Etkileyen Bağlamsal Koşullar (Akademik, Sosyal ve Kurumsal Çevre) ve Bireysel Anlamlandırma Biçimleri	103
Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlüklerle Başa Çıkma Biçimleri ve Bu Deneyimlerin Kimlik Algılarının Yeniden Yapılandırılmasına Yansımaları	127
Teorik Duyarlılık ve İçeriden Bakış Açısı	160
Bölüm 5	161
Sonuç ve Öneriler	161
Araştırmanın Genel Sonuçları.....	161
Bulguların Teorik Çıkarımları	163

Uygulama ve Politika Önerileri	165
Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	167
Kaynaklar.....	169
EK-A: GÖRÜŞME SORULAR.....	197
EK-B: GÖRÜŞMECİ NOTLARI	202
EK-C: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi	203
EK-D: Uygulama (Görüşme Kurum İzni)	204
EK-E: Etik Beyanı	205
EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	206
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report	207
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	208

Tablolar Dizini

Tablo 1. <i>Katılımcıların Demografik ve Akademik Özellikleri</i>	42
Tablo 2. <i>Veri Toplama Araçları</i>	50

Şekiller Dizini

Şekil 1. Uyum süreci	62
-----------------------------------	-----------

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

GT: Grounded Theory (Gömülü Kuram)

IIE: Institute of International Education (Uluslararası Eğitim Enstitüsü)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü)

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkez

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YTB: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde öncelikle problem durumu küresel ve ulusal bağlamda ele alınmakta; ardından araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi ve araştırma soruları ortaya konulmaktadır. Bölüm; çalışmanın sayıltıları, sınırlılık ve sınırlandırmaları ile temel tanımların sunulmasıyla tamamlanmaktadır.

Problem Durumu

Yurt dışında yükseköğrenim görmek, akademik ve mesleki açıdan seçkin bir düzeye ulaşmak isteyen öğrenciler için dünya genelinde giderek daha belirgin bir hedef hâline gelmiştir. Bu hedef, yalnızca akademik başarıyı aşmakta; aynı zamanda öz-gelişimi, kültürlerarası etkileşimi ve küreselleşen dünya ile bütünleşmeyi de içeren daha kapsamlı bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Bu bağlamda üniversiteler; eğitim ve mesleki formasyon sağlayan, çoğulcu kültürleri teşvik eden, devlet-toplum ilişkilerini güçlendiren ve ulusal kalkınmaya katkı sunan uluslararası kurumlar olarak önemli roller üstlenmektedir (Heyneman vd., 2007). Dolayısıyla küresel öğrenci hareketliliğine yönelik ilginin her geçen yıl artması şaşırtıcı değildir.

Nitekim, her yıl gelişmekte olan ülkelerden çok sayıda öğrenci, yurt dışında yükseköğrenim olanaklarından yararlanmak amacıyla başka ülkelere yönelmektedir. Uluslararası Eğitim Enstitüsü'nün verilerine göre (Institute of International Education [IIE], 2024) 2023–2024 akademik yılı boyunca Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yükseköğretim kurumlarına 200'den fazla ülkeden 1.1 milyondan fazla uluslararası öğrenci kayıt yaptırmıştır. Eğitimleri süresince bu öğrenciler, yabancı ortamlarda çeşitli akademik ve sosyokültürel zorluklarla karşılaşmakta ve bu durum, yurt dışındaki deneyimlerini ve uyum süreçlerini önemli ölçüde şekillendirmektedir (Gao ve Wesely, 2024). Bu eğilim, uluslararası öğrenci hareketliliğinin küresel ölçekte nasıl büyüdüğünü daha geniş bir perspektiften ele almayı gerekli kılmaktadır.

Bu genişleme özellikle, yirmi birinci yüzyılda uluslararası öğrenci hareketliliğinin küreselleşmenin en görünür yansımalarından biri hâline gelmesiyle belirginleşmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) verilerine göre, küresel yükseköğretim kayıtları 2000 yılından bu yana iki kattan fazla artarak 2025 yılı itibarıyla yaklaşık 264 milyon öğrenciye ulaşmıştır. Bu toplam içerisinde yaklaşık 6,9 milyon öğrenci eğitimlerini kendi ülkeleri dışında sürdürmekte olup, bu sayı 2000 yılından bu yana üç kat artış göstermiştir (UNESCO, 2023, 2025). Bu sürekli artış yalnızca yükseköğretim sistemlerinin genişlemesine değil; aynı zamanda uluslararası akademik niteliklere, kültürlerarası etkileşime ve küresel kariyer olanaklarına atfedilen değerin giderek arttığına işaret etmektedir. Yurt dışında eğitim görmek genellikle bakış açılarını genişletme, bağımsızlık geliştirme ve istihdam edilebilirliği artırma fırsatı olarak sunulsa da uluslararası hareketlilik yalnızca akademik ve ekonomik dinamiklerle sınırlı olmayıp aynı zamanda uyum süreçleri, kimlik müzakeresi ve aidiyet arayışı tarafından şekillenen derin bir kişisel ve sosyokültürel deneyimi de kapsamaktadır. Bu eğilimler, uluslararası öğrenci hareketliliğinin neden giderek daha fazla politika ve akademik ilgi odağı hâline geldiğini açıklamaktadır.

Bu kapsamda, sayısal büyümenin ötesinde uluslararası öğrenci hareketliliği; yükseköğretim sistemleri ile ev sahibi toplumlar üzerindeki etkileri nedeniyle akademik çevreler ve politika yapıcılar tarafından artan bir ilgiyle ele alınmaktadır. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 2024) uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkelerde araştırma kapasitesine, bilgi temelli ekonomilere ve kültürel çeşitliliğe önemli katkılar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda hükümetler, uluslararası iş birliğini güçlendirme ve iş gücü piyasası taleplerini karşılama rollerini üstlenerek uluslararası öğrencileri çekmek amacıyla giderek artan bir rekabet ortamına girmektedir. OECD, öğrenciler açısından bu fırsatların çoğu zaman finansal kısıtlar, kaynaklara sınırlı erişim ve eğitim deneyimlerini etkileyebilecek kurumsal engeller gibi çeşitli zorluklarla birlikte ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu iki yönlü durum, uluslararası öğrencilerin ev sahibi toplumlarla etkileşimlerini daha kapsamlı biçimde değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Nitekim, uluslararası öğrenciler ev sahibi toplumları olumlu yönde etkileyen değerli bilgi, beceri ve kültürlerarası bakış açıları sunmaktadır (Dogutas, 2024). Bilgi aktarımı ve kültürel değişim süreçleri hem akademik ortamları hem de yerel toplulukları zenginleştirmektedir (Harzing vd., 2019). Ayrıca uluslararası öğrenciler, finansal ve akademik katkıları aracılığıyla yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirliğinde önemli bir rol oynamaktadır (Hegarty, 2014). Uluslararası ve yerli öğrenciler arasındaki etkileşimler ise kültürlerarası anlayışı ve kişisel gelişimi teşvik etmektedir (Luo ve Jamieson-Drake, 2013). Bu katkılar önemli olmakla birlikte, uluslararası öğrencilerin karşı karşıya kaldığı güçlükleri de göz ardı etmemek gerekir.

Bu doğrultuda, uluslararası öğrenciler dil engelleri, akademik uyum güçlükleri ve kültürel farklılıklar gibi iyi oluşlarını ve uyum süreçlerini etkileyebilecek çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir (Yakunina vd., 2013). Ulusal sınırların ötesinde eğitim fırsatları arayan öğrenci sayısının artmasıyla birlikte sosyokültürel uyum hem araştırmacılar hem de politika yapıcılar açısından temel bir odak noktasına dönüşmüştür. Bu gelişmeler, özellikle belirli coğrafyaların uluslararası öğrenciler için neden giderek daha çekici hâle geldiğini anlamayı önemli kılmaktadır.

Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum süreci literatürde belirli temalar ve aşamalar çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu sürecin erken evrelerinde sıklıkla deneyimlenen kültür şoku olgusu ve buna eşlik eden sosyal geri çekilme, bireyin aşına olduğu kültürel referans çerçevelerini kaybetmesinden kaynaklanan bir yönelim bozukluğu hissinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğrenciler, ev sahibi toplumun görünmez sosyal normlarını, örtük akademik beklentilerini ve kişilerarası ilişki dinamiklerini anlamaya çalışırken önemli ölçüde bilişsel ve duygusal bir yük ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Harzing vd., 2019; Luo ve Jamieson-Drake, 2013). Bu süreç, önceki kimlik rollerinin işlevselliğini yitirdiği, ancak yenilerinin henüz tam olarak oluşmadığı eşikte bir geçiş dönemini içermektedir. Dolayısıyla sosyokültürel uyum, bireylerin yabancı bir çevrede yaşamı sürdürmeye çalışırken deneyimledikleri içsel krizleri, kimlik müzakerelerini ve yeni aidiyet

biçimlerine yönelik arayışlarını kapsayan, doğrusal olmayan ve psikodinamik açıdan temellendirilmiş bir yolculuk olarak anlaşılabilir.

Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından koordine edilen Türkiye Bursları Programı gibi girişimler aracılığıyla ülke, uluslararası eğitim alanında önemli bir merkez konumuna yükselmiştir. Güncel veriler, Türk üniversitelerinde 300.000'den fazla uluslararası öğrencinin kayıtlı olduğunu ve bu durumun Türkiye'yi dünya genelinde önde gelen ev sahibi ülkeler arasında konumlandığını göstermektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2024). Türkiye'nin uluslararası öğrenciler açısından artan çekiciliği, bu öğrencilerin deneyimlerinin hangi bağlamsal koşullar altında şekillendiğini incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Nitekim, Türkiye'nin coğrafi konumu, kültürel çeşitliliği ve çok sayıda öğrenci gönderen bölgelerle sahip olduğu tarihsel bağlar, uluslararası öğrenci deneyimlerinin incelenmesi açısından kendine özgü bir bağlam sunmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler; dil engelleri, idari süreçler ve aşına olmadıkları akademik ile sosyal beklentilerle başa çıkmak durumunda kalmaktadır (Sumer vd., 2023). Bu tür deneyimler, kimliklerin müzakere edilmesini, başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesini ve yeni sosyokültürel bağlamlar içinde aidiyet duygusunun yeniden inşa edilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, uluslararası öğrencilerin yaşantıları hem bireysel hem de bağlamsal düzeyde karmaşık bir uyum sürecine işaret etmektedir.

Bu karmaşıklığa rağmen, uluslararası öğrenci hareketliliği ve uyumuna ilişkin literatür giderek genişlemekte; ancak mevcut araştırmaların önemli bir bölümü psikolojik iyi oluş, akademik başarı ve kültürleşme stratejilerine odaklanmakta ve çoğunlukla nicel ya da kesitsel yaklaşımlar benimsemektedir (Searle ve Ward, 1990; Ward vd., 2001; Zhang ve Goodson, 2011). Bu çalışmalar, uyum düzeylerine ilişkin önemli bulgular sunmakla birlikte, sosyokültürel uyumun kimlik dönüşümünü içeren dinamik bir süreç olarak zaman içinde nasıl geliştiğini yeterince açıklamamaktadır. Ayrıca, bu deneyimleri Türk yükseköğretimi bağlamında ele alan nitel araştırmaların görece sınırlı olduğu görülmektedir (örn., Tekel vd.,

2024). Bu doğrultuda, uluslararası öğrencilerin yeni sosyokültürel ortamlara uyum sağlarken kimliklerini nasıl anlamlandırdıklarını, müzakere ettiklerini ve yeniden inşa ettiklerini inceleyen süreç odaklı çalışmalara açık bir gereksinim bulunmaktadır. Bu gereksinim, sosyokültürel uyumun kapsamlı ve bağlama duyarlı bir biçimde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu doğrultuda, bu tez sosyokültürel uyumu Türk yükseköğretimi bağlamında yaşantısal, çok boyutlu ve sürekli gelişen bir deneyim olarak kavramsallaştırmakta ve bu süreci açıklayan temellendirilmiş bir kuramsal model geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumu, akademik başarıyı, psikolojik iyi oluşu ve toplumsal bütünleşmeyi derinden etkileyen çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç, yalnızca yeni bir eğitim sistemine uyum sağlamayı değil; aynı zamanda kültürel normların, toplumsal beklentilerin, sosyal ilişkilerin ve kimlik algılarının yeniden şekillenmesini içeren kapsamlı bir dönüşüme işaret etmektedir. Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için giderek daha görünür bir ev sahibi ülke hâline gelmesi, bu sürecin Türk bağlamında derinlemesine incelenmesini hem kuramsal hem de pratik açıdan gerekli kılmaktadır. Türkiye'nin çok kültürlü yapısı, tarihsel bağları ve genişleyen yükseköğretim kapasitesi, uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum deneyimlerini özgün kılan bağlamsal koşullar sunmakta ve bu nedenle söz konusu deneyimlerin süreç odaklı biçimde ele alınmasının literatürde önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir.

Kuramsal açıdan bu çalışmanın, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin yaşantısal deneyimlerine dayalı, süreç odaklı ve kimlik merkezli bir sosyokültürel uyum modeli geliştirerek mevcut kültürleşme ve uyum literatürüne özgün katkılar sağlaması öngörülmektedir. Uyumun doğrusal olmayan, zaman içinde değişen ve kimlik dönüşümlerini içeren bir süreç olarak kavramsallaştırılması; öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin, başa çıkma stratejilerinin ve benlik algısında meydana gelen yeniden yapılanmaların daha

bütüncül biçimde anlaşılmasına imkân tanıyabilir. Uygulamalı açıdan ise araştırmının bulgularının, üniversitelerin uluslararası öğrencilere yönelik destek mekanizmalarını geliştirmesine, öğrenci hizmetlerini daha kapsayıcı hâle getirmesine ve politika yapıcılarının uyumu kolaylaştıran stratejiler tasarlamasına katkı sunması beklenmektedir. Bu nedenle çalışmanın hem kuramsal hem de uygulamaya dönük yönleriyle yükseköğretim alanına anlamlı değer katabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma aynı zamanda politika yapıcılar açısından da stratejik öneme sahip olabilir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin hızla arttığı günümüzde, bu öğrencilerin sosyokültürel uyum süreçlerini anlamak; göç, eğitim, uyum ve entegrasyon politikalarının daha kapsayıcı ve sürdürülebilir biçimde tasarlanmasına yönelik önemli ipuçları sağlayabilir. Araştırmanın bulgularının, Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Göç İdaresi gibi kurumların uluslararası öğrencilerin yaşadıkları yapısal engelleri daha görünür hâle getirmelerine ve bu engelleri azaltmaya yönelik politikalar geliştirmelerine katkı sunması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, uluslararası öğrenci politikalarının yalnızca nicel artışlara değil, aynı zamanda nitelikli uyum süreçlerinin güçlendirilmesine odaklanması için bir temel oluşturabilir.

Ayrıca araştırmanın Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) açısından da yol gösterici nitelikte olması mümkündür. YTB burs programları aracılığıyla Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin farklı sosyokültürel, akademik ve psikolojik güçlüklerle karşılaştığı dikkate alındığında, bu çalışmanın bulgularının burs programlarının yalnızca akademik destekle sınırlı kalmayıp; kültürel uyuma yönelik rehberlik hizmetlerini güçlendiren, öğrencilerin Türkiye'ye daha sürdürülebilir şekilde entegre olmasını destekleyen çok boyutlu yapılara dönüştürülmesine işaret etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda çalışma, YTB'nin uluslararası eğitim diplomasisine yönelik faaliyetlerinin daha öğrenci merkezli ve hedef odaklı biçimde yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayabilir.

Üniversite yönetimleri, uluslararası öğrenci birimleri ve özellikle PDR merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlar açısından da araştırmanın önemli sonuçlar sunması

beklenmektedir. Sosyokültürel uyumun yalnızca akademik başarıyla sınırlı olmayıp kimlik, aidiyet, iletişim, kültürlerarası etkileşim ve yaşam doyumu gibi psikososyal boyutları içerdği düşünüldüğünde, danışmanların bu öğrencilerin özgün ihtiyaçlarına uygun müdahale programları geliştirmelerine yardımcı olabilecek bulgular ortaya çıkabilir. Süreç odaklı uyum modelinin, üniversitelerde yürütülen psikoeğitim programlarının, oryantasyon faaliyetlerinin ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkili biçimde yapılandırılmasını desteklemesi beklenmektedir.

Bunun yanında araştırmanın bulgularının, uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki eğitim bakanlıkları ve dış temsilcilikler açısından da önem taşıması muhtemeldir. Öğrencilerin yurtdışında karşılaştıkları kültürel, akademik ve psikolojik güçlüklerin anlaşılması, gönderen ülkelerin hem öğrenci rehberlik sistemlerini güçlendirmesine hem de öğrencilerin yurda dönüş süreçlerinde ortaya çıkan yeniden uyum problemlerini azaltmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca Türkiye’de edinilen bilgi, beceri ve kültürlerarası yeterliklerin öğrencilerin kendi ülkelerinin insan kaynağına nasıl yansıdığına ilişkin bulguların, uluslararası eğitim politikalarının uzun vadeli etkilerini değerlendirme süreçlerine katkı sunması beklenmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın, yalnızca akademik alana değil; politika üreticilerinden uygulayıcılara, burs sağlayıcı kurumlardan danışmanlara ve uluslararası eğitim ekosisteminin tüm aktörlerine kadar geniş bir paydaş grubuna yönelik çok boyutlu katkılar sağlaması öngörülmektedir. Bu önem doğrultusunda çalışmanın genel amacı, Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum süreçlerini nasıl deneyimlediklerini ve anlamlandırdıklarını ortaya koyarak bu süreci açıklayan yorumlayıcı, temellendirilmiş bir kuramsal model geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmanın odaklandığı yapıyı ayrıntılı biçimde açıklamak üzere aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

Alt Amaçlar

1. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki sosyokültürel uyum deneyimlerinin zaman içinde nasıl şekillendiğini ve hangi yaşantılar üzerinden anlam kazandığını ortaya koymak.
2. Uyum sürecinin oluşumunu etkileyen bağlamsal koşulları ve öğrencilerin geliştirdikleri başa çıkma ile anlamlandırma stratejilerini belirlemek.
3. Uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum süreçlerini ve bu süreçte meydana gelen kimlik dönüşümlerini açıklayan bütüncül bir kuramsal çerçeve geliştirmek.

Bu alt amaçlar doğrultusunda çalışma, sosyokültürel uyumu durağan bir sonuç olarak değil; akademik, sosyal ve kültürel bağlamlarda sürekli yeniden inşa edilen, kimlik müzakereleri ve aidiyet arayışlarıyla derinleşen gelişimsel bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Öğrencilerin yaşantısal deneyimlerine dayanan bu yaklaşım, onların yeni bir sosyokültürel çevrede karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıktıklarını, başa çıkma ve uyum stratejilerini nasıl geliştirdiklerini ve benlik algılarını nasıl yeniden yapılandırdıklarını açıklayan süreç odaklı bir kuramsal model sunmayı amaçlamaktadır. Bu kuramsal çerçeve hem literatüre özgün katkılar sağlamakta hem de politika ve uygulamalara yönelik anlamlı içgörüler üretmektedir.

Araştırma Problemi

Günümüzde uluslararası öğrenci hareketliliği küresel bir ivme kazanırken, Türkiye bu hareketliliğin önemli merkezlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Ancak Türkiye'deki uluslararası öğrenciler, dil engelleri, bürokratik ve idari süreçler ile aşina olmadıkları akademik ve sosyal beklentilerle başa çıkmak zorunda olmaları nedeniyle karmaşık bir uyum süreci deneyimlemektedir. Bu karmaşıklığa rağmen, mevcut literatürün önemli bir bölümü ağırlıklı olarak nicel ya da kesitsel yaklaşımları benimseyerek psikolojik iyi oluş, akademik başarı ve kültürleşme stratejilerine odaklanmaktadır (Searle ve Ward, 1990; Ward vd., 2001; Zhang ve Goodson, 2011).

Bu alışmalar uyum düzeylerine ilişkin istatistiksel bulgular sunmakla birlikte, sosyokültürel uyumun kimlik dönüşümünü içeren dinamik bir süreç olarak zaman içinde nasıl geliştiğini ve öğrencilerin bu süreci nasıl yorumlayıp anlamlandırdıklarını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Özellikle Türk yükseköğretim bağlamında, bu deneyimleri öğrencilerin öznel anlamlandırma çerçeveleri içinde kavramsallaştıran süreç odaklı nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (r., Tekel vd., 2024). Bu bağlamda, sosyokültürel uyumun kimlik müzakereleri aracılığıyla nasıl inşa edildiğini açıklayan aşamalı ve yorumlayıcı bir kuramsal çerçeveye duyulan ihtiyaç, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Merkezi Araştırma Sorusu

Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrenciler sosyokültürel uyum süreçlerini nasıl deneyimlemekte, anlamlandırmakta ve bu süreç zaman içinde nasıl ilerleyerek kimliklerinin yeniden inşasına dönüşmektedir.

Alt Problemler

1. Uluslararası ğrenciler sosyokültürel uyum süreçlerini hangi deneyimler, kırılma noktaları ve etkileşimler üzerinden tanımlamakta ve bu süreç zaman içinde nasıl şekillenmektedir?
2. Bu sürecin oluşumunu etkileyen bağlamsal koşullar (akademik, sosyal ve kurumsal evre) ve bireysel anlamlandırma biçimleri nelerdir?
3. Uluslararası ğrenciler bu süreç içinde karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıkmakta ve bu deneyimler kimlik algılarının yeniden yapılandırılmasına nasıl yansımaktadır?

Sayıtlılar

Araştırma bulgularının geçerliliği, katılımcıların deneyimlerini aktarış biçimlerine ve veri üretim sürecine ilişkin bazı temel sayıtlıların doğru kabul edilmesine dayanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın yürütülmesini mümkün kılan temel sayıtlılar şunlardır:

1. Katılımcıların görüşmeler sırasında deneyimlerini dürüst, içten ve yaşantılarına uygun şekilde aktarabilecekleri varsayılmaktadır.
2. Katılımcıların paylaştıkları deneyimlerin, Türkiye’de uluslararası öğrenci olarak yaşamının sosyokültürel boyutlarına ilişkin anlamlı örüntüler sunabileceği varsayılmaktadır.
3. Araştırmacı–katılımcı etkileşiminin, yapılandırmacı gömülü kuramın doğasına uygun biçimde bilgi üretim sürecine olumlu katkı sunacağı varsayılmaktadır.
4. Görüşme ortamlarının, katılımcıların deneyimlerini rahatlıkla ve güven içinde ifade edebilecekleri yeterli koşulları sağlayacağı varsayılmaktadır.
5. Katılımcıların kendilerini ifade ettikleri dilin, çeviri ve aktarım süreçlerinde temel anlam bütünlüğünü koruyacağı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar ve Sınırlandırmalar

Bu bölüm, araştırmanın hem araştırmacının kontrolü dışında ortaya çıkabilecek sınırlılıklarını hem de çalışma kapsamını belirleyen bilinçli sınırlandırmalarını ortaya koyarak, bulguların hangi bağlamsal koşullar altında üretildiğinin açık biçimde anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Nitel araştırma doğası gereği genelleme iddiası taşımamakta; bunun yerine, çalışmanın yürütüldüğü bağlama özgü anlam örüntülerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle aşağıda sunulan sınırlılıklar ve sınırlandırmalar, araştırma sonuçlarının hangi koşullar altında üretildiğini ve yorumların hangi kapsam dâhilinde ele alınması gerektiğini açıklamayı hedeflemektedir. Öncelikle araştırmanın sınırlılıkları, ardından kapsamı şekillendiren sınırlandırmalar sunulmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Gönüllü katılım esasına dayalı örnekleme süreci, kendini ifade etmeye daha istekli öğrencilerin araştırmaya katılım olasılığını artırmış olabilir ve bu durum deneyim çeşitliliğini sınırlandırabilir.

2. Sosyokültürel uyumun öznel niteliği, katılımcıların bireysel farklılıklarından kaynaklanan veri toplama ve analiz süreçlerinde yorumlayıcı değişkenliğe yol açmaktadır. Bu durum, bulguların evrensel genellemelere imkân tanımak yerine, araştırmanın yürütüldüğü özgül bağlamla sınırlı kalmasına neden olabilmektedir.
3. Yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımında araştırmacı–katılımcı etkileşimi bilgi üretim sürecinin bir parçasıdır; bu nedenle bulgular araştırmacının bakışından / deneyimlerinden tamamen bağımsız değildir.
4. Veri toplama sürecinin belirli bir zaman aralığında gerçekleştirilmesi, uyum sürecindeki uzun dönemli dönüşümlerin tamamının gözlemlenmesini sınırlamış olabilir.
5. Ekonomik koşullar, uluslararası öğrenci politikalarındaki değişimler ve kurumsal düzenlemeler gibi bağlamsal faktörler, katılımcı deneyimlerini belirli bir döneme özgü hâle getirmiş olabilir.
6. Görüşmelerin üç farklı dilde (İngilizce, Türkçe ve Urduca) gerçekleştirilmiş olması, çeviri geçerliği (translation validity) ve duygusal ifadelerin doğru biçimde aktarılması açısından metodolojik bir sınırlılık oluşturmaktadır. Çeviri sürecinde ortaya çıkabilecek anlamsal nüans ve duygusal içerik kayıplarının etkisini en aza indirmek amacıyla görüşmeler sırasında üye kontrolü (member checking) yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca analiz aşamasında, birebir sözcük düzeyinde bir çeviri yaklaşımına bağlı kalmaktan ziyade, bağlamsal ve kavramsal anlamların korunmasına öncelik verilmiştir.

Bu sınırlılıklar çalışma bağlamının anlaşılmasına katkı sunarken, aşağıda sunulan sınırlandırmalar araştırmanın kapsamının hangi bilinçli tercihler doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Sınırlandırmalar

1. Araştırma, Türkiye’de en az iki yıl ikamet etmiş uluslararası üniversite öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Bu tercih uzun dönemli uyum süreçlerinin incelenmesine olanak tanımakla birlikte, kısa süreli öğrenciler kapsam dışı bırakılmıştır.
2. Çalışma yalnızca lisans ve lisansüstü programlara kayıtlı öğrencileri kapsamaktadır; hazırlık, dil kursu ve sertifika programı öğrencileri araştırma dışında tutulmuştur.
3. Araştırma sosyokültürel uyumun yaşantısal ve süreç boyutlarına odaklanmış; akademik başarı, ekonomik göstergeler ve psikolojik belirti düzeyleri ayrı analiz eksenleri olarak ele alınmamıştır.
4. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler tercih edilmiş; nicel ölçme araçları araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.
5. Çalışma karşılaştırmalı bir tasarım yerine tek bağlamlı (Türkiye yükseköğretimi) bir analizle sınırlandırılmıştır.
6. Veri kaynağı yalnızca uluslararası öğrencilerin bireysel görüşmelerinden oluşmakta; diğer paydaşların (akademik personel, yerel öğrenciler, yöneticiler) perspektifleri kapsam dışında bırakılmıştır.
7. Çalışma, önceden belirlenmiş hipotezleri test etmek yerine tümevarımsal bir kuram geliştirme amacıyla yürütülmüştür.

Tanımlar

Sosyokültürel Uyum. Bireylerin ev sahibi toplumun kültürel ve toplumsal normları içinde etkili biçimde işlev gösterebilmeleri için gerekli bilgi, davranışsal yeterlik ve sosyal becerileri edinmeleri sürecini ifade etmektedir. Bu süreç; uygun iletişim pratiklerinin öğrenilmesini, kurumsal yapıların anlaşılmasını ve yeni bir kültürel bağlamda etkili etkileşimi mümkün kılan anlamlı sosyal ilişkilerin kurulmasını kapsamaktadır (Ward vd., 2020; Ruben ve Kealey, 1979).

Kimliğin Yeniden İnşası. Bireylerin yeni kültürel, toplumsal ve kurumsal bağlamlara yanıt olarak benlik algılarını yeniden yorumladıkları ve yeniden tanımladıkları dinamik bir süreci ifade etmektedir. Kültürlerarası geçişler sırasında bireyler hem kendi köken kültürlerinden hem de ev sahibi kültürden unsurları bütünleştirerek gelişen ve giderek daha karmaşık bir yapıya kavuşan bir kimlik algısı oluşturabilmektedir (Côté, 1996; Phinney vd., 2001).

Uluslararası Öğrenci. Bu çalışmada kendi ülkesi dışında bir ülkede yükseköğrenim gören (lisans ve lisans sonrası) ve ev sahibi toplum içerisinde akademik, sosyal ve kültürel deneyimlere aktif olarak katılan birey olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2021). Bu terim özellikle Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında derece programlarına kayıtlı öğrencileri ifade etmektedir.

Yapılandırmacı Gömülü Kuram. Araştırmacı ile katılımcılar arasındaki anlamın ortaklaşa inşa edildiğini vurgulayan ve verilerin sistematik biçimde toplanıp analiz edilmesi yoluyla kuramın tümevarımsal olarak geliştirildiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, bilgiyi toplumsal olarak inşa edilen bir yapı olarak kavramsallaştırmakta ve katılımcıların yaşantısal deneyimlerine dayanan süreçlerin, etkileşimlerin ve anlamların anlaşılmasına odaklanmaktadır (Charmaz, 2014).

Bölüm 2

Bu bölümde öncelikle sosyokültürel uyum kavramı kuramsal çerçevesiyle ele alınmakta; ardından kültürlerarası uyumu açıklayan başlıca kuramsal yaklaşımlar tartışılmaktadır. Devamında uluslararası öğrenci deneyimleri küresel perspektifte ve Türkiye bağlamında incelenmekte, bölüm araştırma boşlukları ve çalışmanın gerekçesi ile tamamlanmaktadır.

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Yükseköğretimin artan uluslararasılaşmasıyla birlikte, yabancı öğrenci hareketliliği son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Farklı ülkelerde eğitim gören öğrenci sayısındaki bu artış, öğrencilerin yeni kültürel, sosyal ve akademik ortamlara nasıl uyum sağladıklarının anlaşılmasını akademik araştırmaların önemli bir odağı hâline getirmiştir. Uluslararası öğrencilerin deneyimleri yalnızca akademik başarıyla sınırlı olmayıp; kültürlerarası etkileşim, sosyal ilişkiler, kimlik gelişimi ve psikososyal uyum gibi çok boyutlu süreçleri de içermektedir. Bu çok yönlü öğrenci deneyimleri, özellikle sosyokültürel uyumun nasıl kavramsallaştırıldığı sorusunu gündeme getirmektedir.

Bu bölümde öncelikle sosyokültürel uyum kavramı açıklanmakta, ardından kültürlerarası uyumu açıklayan başlıca kuramsal yaklaşımlar ele alınmaktadır. Daha sonra uluslararası öğrencilerin deneyimleri hem küresel bağlamda hem de Türkiye bağlamında incelenmekte ve mevcut literatürdeki araştırma boşluğu vurgulanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve: Sosyokültürel Uyumun Tanımlanması

Son yıllarda, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası uyum süreçlerini inceleyen akademik yayınlarda kayda değer bir artış gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar, öğrencilerin yeni kültürel ve toplumsal bağlamlarda karşılaştıkları uyum güçlüklerine, kültürel müzakere süreçlerine ve gündelik yaşam pratiklerine odaklanmakta; bu eğilim özellikle 2007 yılından itibaren belirginleşmektedir. Söz konusu artış, alanın akademik görünürlüğünün ve kuramsal çeşitliliğinin giderek güçlendiğini göstermektedir (Tang ve Zhang, 2023).

Sosyokültürel uyum, bireylerin yeni bir kültürel ortamda etkili biçimde işlev gösterebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranış repertuarlarını geliştirdikleri süreci ifade

eder (Ward ve Kennedy, 1999). Bu boyut, duygusal iyi oluşla yakından ilişkili olan psikolojik uyumdan ayrışmakta; ev sahibi toplumda etkili iletişim kurma, toplumsal normları kavrama, kurumsal işleyişler içinde yol bulma ve anlamlı kişilerarası ilişkiler geliştirme gibi pratik yeterlilikleri ön plana çıkarmaktadır (Ward vd., 2001). Dolayısıyla sosyokültürel uyum, bireyin gündelik yaşamda işlevsel olma kapasitesine odaklanan davranışsal bir boyut olarak ele alınmaktadır.

Sosyokültürel uyumu açıklamaya yönelik kuramsal çerçeveler arasında Lysgaard'ın (1955) kültür şoku üzerine geliştirdiği U-eğrisi modeli önemli bir yer tutmaktadır. Bu model, uyum sürecini balayı, kültür şoku, uyum ve ustalık olmak üzere dört aşamada ele almaktadır (Lewthwaite, 1996). İlk evrede yeni çevreye yönelik olumlu beklenti ve heyecan ön plandayken, kültür şoku evresi alışılmadık norm ve uygulamalar karşısında yaşanan güçlüklerle karakterize edilir. Ardından bireylerin ev sahibi kültüre ilişkin öğrenme ve uyum kapasitelerinin arttığı bir süreç izlenir; son aşamada ise daha istikrarlı bir işlevsellik ve kabul düzeyine ulaşıldığı varsayılır. Bununla birlikte, ampirik boylamsal araştırmalar, bu aşamaların her bağlamda aynı biçimde ya da aynı sırayla yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle balayı evresinin bazı örneklerde sınırlı kaldığı ya da hiç gözlenmediği; uyum süreçlerinin katı ve aşama temelli bir ilerlemeden ziyade doğrusal olmayan ve dalgalı örüntüler sergilediği gösterilmiştir (Ward vd., 1998). Bu bulgular, U-eğrisi modelinin evrensel ve belirleyici bir uyum yolu sunduğu yönündeki yorumlara temkinli yaklaşılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada aşama temelli modeller, öğrenci deneyimlerine önceden yapı dayatmak amacıyla değil; uyum sürecinde ortaya çıkabilecek farklı örüntüleri anlamaya ve yorumlamaya yardımcı olan kavramsal bir arka plan olarak ele alınmaktadır.

Uluslararası öğrenciler açısından sosyokültürel uyum, zaman içinde şekillenen ve çok yönlü boyutlar içeren dinamik bir süreçtir. Öğrenciler, kendi kültürel geçmişleri ile ev sahibi toplumun normları arasındaki farklarla başa çıkarken, tutarlı bir benlik algısını sürdürmeye çalışmaktadırlar (Brown ve Holloway, 2008). Bu süreç kimi zaman stres, belirsizlik ve kültür şoku deneyimlerini içerirken, aynı zamanda kişisel gelişim, öz farkındalık

ve kültürlerarası yeterliğin güçlenmesi için de imkânlar sunmaktadır (Smith ve Khawaja, 2011). Bu nedenle uyum, yalnızca dışsal taleplerle başa çıkma değil, aynı zamanda bireyin kimliğini yeniden anlamlandırma süreci olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazında psikolojik uyum ile sosyokültürel uyum arasında analitik bir ayrım yapılmakla birlikte, bu iki boyutun birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde olduğu vurgulanmaktadır (Ward ve Kennedy, 1999). Sosyokültürel uyumda yaşanan güçlükler psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyebilirken, duygusal dayanıklılık da gündelik işlevselliği destekleyebilmektedir. Bu etkileşim, uluslararası öğrencilerin hem dışsal uyum talepleriyle hem de kimlik yeniden inşasına ilişkin içsel süreçlerle aynı anda karşı karşıya kaldıkları durumları açıklamak açısından önemlidir. Ayrıca sosyokültürel uyum, bireysel özellikler ile bağlamsal koşulların kesişiminde şekillenmektedir. Dil yeterliliği, önceki kültürlerarası deneyimler ve başa çıkma stratejileri gibi kişisel etkenlerin yanı sıra; sosyal destek ağları, kurumsal uygulamalar ve ev sahibi toplumun tutumları da uyum deneyimini belirgin biçimde etkilemektedir (Smith ve Khawaja, 2011; Ward vd., 2001).

Özetle, sosyokültürel uyum yeni bir çevrede işlevsel olmanın ötesinde, bireylerin kültürel, sosyal ve kurumsal sistemlerle etkileşim içinde benlik algılarını ve aidiyet biçimlerini yeniden yapılandırdıkları dönüştürücü bir süreci ifade etmektedir. Bu kavramsal çerçeve, uyum sürecinin nasıl değiştiğini ve hangi koşullarda farklılaşabildiğini inceleyen kuramsal yaklaşımlar için bir zemin sunmakta; izleyen bölümlerde bu modeller daha ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin kendi kültürel kimliklerini koruma ile ev sahibi topluma katılım arasında nasıl bir denge kurduklarını açıklamaya odaklanan kuramlar, sosyokültürel uyumun kimlik temelli yönlerini sistematik biçimde anlamak açısından özel bir önem taşımaktadır. Bu yaklaşımlar içinde Berry'nin kültürel uyum kuramı, söz konusu dengeyi analitik olarak yapılandıran en etkili modellerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Berry'nin Kültürel Uyum Kuramı

Sosyokültürel uyumun kavramsal temelleri üzerine yapılan açıklamaları genişleten Berry'nin kültürel uyum kuramı, bireylerin kültürel geçişleri nasıl yönettiklerini anlamada en yaygın biçimde başvuru kuramsal çerçevelerden biri olarak öne çıkmaktadır. Berry

(1997, 2005) kültürel uyumu bireylerin hem kendi kültürel miraslarıyla hem de ev sahibi toplumla olan ilişkilerini eşzamanlı olarak yönettikleri iki boyutlu bir süreç şeklinde tanımlamıştır. Bu iki boyutlu yapı temelinde Berry, bireylerin kültürlerarası geçişlerde benimsedikleri dört temel uyum stratejisini ortaya koymuştur: entegrasyon, asimilasyon, ayrışma ve dışlanma.

Bu stratejiler, bireylerin kültürel kimliklerini koruma ve ev sahibi toplumla etkileşime girme düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Entegrasyon, bireyin kendi kültürel köklerini sürdürürken aynı zamanda ev sahibi kültüre aktif biçimde katılım göstermesini ifade etmektedir. Asimilasyon, ev sahibi kültürün benimsenmesiyle birlikte özgün kültürel bağların büyük ölçüde zayıflatılması anlamına gelirken; ayrışma, bireyin kendi kültürünü muhafaza ederek ev sahibi toplumla etkileşimden kaçınması durumunu tanımlamaktadır. Dışlanma ise hem köken kültürle hem de ev sahibi kültürle bağların kopması sonucu ortaya çıkan en dezavantajlı uyum biçimi olarak değerlendirilmektedir. Alan yazında, bu stratejiler arasında özellikle entegrasyonun psikolojik ve sosyokültürel uyum açısından en olumlu sonuçlarla en sık ilişkilendirilen yaklaşım olduğu tutarlı biçimde rapor edilmektedir (Berry, 2005; Sam ve Berry, 2010).

Berry'nin modeli, özellikle uluslararası öğrencilerin uyum deneyimlerini inceleyen ampirik çalışmalarda geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Araştırma bulguları, entegrasyon stratejisini benimseyen öğrencilerin daha yüksek düzeyde akademik memnuniyet, duygusal iyi oluş ve toplumsal katılım gösterdiklerini; buna karşılık dışlanma stratejisinin psikolojik sıkıntı, yalnızlık ve kimlik karmaşası ile daha güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Schartner, 2016). Bu bağlamda Berry'nin kuramsal çerçevesinin güçlü yönlerinden biri, uyum sürecinin bireysel tercihlerle sınırlı olmadığını; ev sahibi toplumun politikaları, kurumsal uygulamaları ve toplumsal tutumları gibi bağlamsal faktörlerle yakından ilişkili olduğunu vurgulamasıdır. Çokkültürlü değerleri ve kültürlerarası etkileşimi teşvik eden kapsayıcı ortamlar, genellikle entegrasyon stratejisinin erişilebilirliğini artırmakta ve daha olumlu uyum sonuçlarını desteklemektedir (Ward ve Geeraert, 2016). Ancak Berry'nin kültürel uyum kuramı, kapsamlı biçimde kullanılmasına rağmen belirli

sınırlılıklara da sahiptir. Alan yazındaki eleştiriler, dört kategoriye dayalı bu tipolojinin, özellikle küreselleşmiş ve ulusötesi bağlamlarda kültürlerarası uyumun çok katmanlı, akışkan ve zamansal olarak değişken doğasını yeterince yansıtamayabileceğine işaret etmektedir (Schwartz vd., 2010). Bununla birlikte, kuramın sunduğu bu görece sade fakat açık sınıflandırma, uluslararası öğrencilerin kültürel kimliklerini koruma ile ev sahibi topluma katılım arasında nasıl bir denge kurduklarını analiz etmek açısından önemli bir analitik başlangıç noktası oluşturmaktadır. Bu yönüyle Berry'nin modeli, kimlik müzakeresinin belirginleştiği ve kültürel aidiyetlerin yeniden yapılandığı Türkiye gibi bağlamlarda, öğrencilerin uyum deneyimlerini “kendini kaybetme ve yeniden bulma” ekseninde yorumlamaya elverişli bir çerçeve sunmaktadır.

Berry'nin kuramsal katkıları, kültürel uyumun yalnızca kimlik yönelimleriyle sınırlı olmadığına, aynı zamanda bireylerin yeni toplumsal bağlamlarda gündelik yaşamı nasıl deneyimledikleri ve yönettikleriyle de yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Bu noktada kültürel uyumla iç içe geçen sosyokültürel uyum kavramı, bireylerin ev sahibi kültürün normlarına, değerlerine, diline ve günlük uygulamalarına uyum sağlama becerilerini ifade etmektedir (Kim, 2001; Mansilla ve Jackson, 2011, aktaran Haughton ve Schödl, 2020). Sosyokültürel uyum; eğitim, istihdam ve sosyal yaşam gibi çoklu alanlara yayılan bir süreç olup, tanıdık olmayan çevrelerde karşılaşılan psikososyal sonuçlarla yakından ilişkilidir (Berry, 1997).

Bu süreçte uluslararası öğrenciler; arkadaşlık kurma, kurumsal sistemlerde yol bulma ve dil yeterliliği kazanma gibi çok sayıda uyum talebiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu talepler, sıklıkla stres ve duygusal yük yaratmakta; öğrenciler özlem duygusu, kimlik müzakeresi ve anlamlı sosyal bağlantılar geliştirme çabalarıyla başa çıkmaya çalışmaktadırlar (Kim, 2001; Wang vd., 2021). Bu bağlamda kültürel uyum, bireyin özgün kültürel kimliği ile ev sahibi toplumun normları arasında denge kurmaya yönelik sürekli bir çabayı yansıtmaktadır (Suanet ve Van de Vijver, 2009).

Kültürel uyum ile sosyokültürel uyum arasındaki ilişki karşılıklı ve etkileşimsel bir nitelik taşımaktadır. Kültürel uyum daha çok psikolojik ve kimlik temelli yönelimleri içerirken,

sosyokültürel uyum bireylerin ev sahibi toplumun kültürel ve sosyal sistemleri içinde etkin biçimde işlev görme kapasitelerini kapsamaktadır (Ward ve Kennedy, 1994). Bir alandaki güçlenme çoğu zaman diğerini de desteklemekte; buna karşılık uyum sürecinde yaşanan güçlükler artan kaygı, azalan iyi oluş düzeyi ve çeşitli fiziksel belirtilerle sonuçlanabilmektedir (An ve Chiang, 2015; Razgulin vd., 2023). Literatürde depresyon ve anksiyete belirtilerinin uluslararası öğrenciler arasında yaygın olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmakla birlikte, bildirilen yaygınlık oranları örneklem, ölçüm araçları ve bağlamsal koşullara göre önemli farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle tek bir bağlama dayalı doğrudan karşılaştırmalar yapmak yerine, literatürün bütüncül değerlendirilmesi uluslararası öğrencilerin farklı bağlamlarda tutarlı biçimde yüksek psikolojik sıkıntı riskiyle karşı karşıya olduklarını ortaya koymaktadır (Xiong vd., 2024). Türkiye bağlamında yürütülen nicel araştırmalar da kültür şoku ve sosyokültürel uyum ile genel iyi oluş arasında benzer ilişkiler tespit etmektedir (Almukdad ve Karadağ, 2024).

Berry'nin kuramı, uyum sonuçlarının şekillenmesinde bağlamın belirleyici rolüne özellikle dikkat çekmektedir. Ev sahibi toplumun tutumları, kurumsal destek mekanizmaları ve kültürel açıklık düzeyi, hangi uyum stratejilerinin erişilebilir ve işlevsel olacağını doğrudan etkilemektedir (Ward ve Geeraert, 2016). Kapsayıcı ve destekleyici ortamlar entegrasyonu teşvik ederken; katı ya da dışlayıcı bağlamlar öğrencileri ayrışma ya da dışlanma stratejilerine yönlendirebilmektedir.

Sonuç olarak Berry'nin kültürel uyum kuramı, tüm sınırlılıklarına rağmen uluslararası öğrencilerin kültürel kimliklerle ev sahibi topluma katılım arasında nasıl bir denge kurduklarını anlamaya yönelik yapılandırılmış, ancak analitik açıdan esnek bir çerçeve sunmaktadır. Kuram, uyum sürecini tekil bir sonuçtan ziyade çok boyutlu bir müzakere alanı olarak ele alması bakımından, bu çalışmanın merkezinde yer alan kimlik müzakeresi ve “kendini kaybetme” deneyimini kavramsallaştırmak için işlevsel bir teorik zemin sağlamaktadır. Ancak bu modelin gündelik yaşam pratiklerini ve zamansal süreçleri sınırlı ölçüde açıklayabilmesi, bir sonraki bölümde ele alınacak olan stres, başa çıkma ve geçiş modellerine duyulan kuramsal ihtiyacı da görünür kılmaktadır. Bu noktada, kültürel uyumun

yalnızca kimlik yönelimleri üzerinden değil, bireylerin yeni bir toplumsal ve kurumsal bağlama nasıl geçiş yaptıkları, bu geçişin yarattığı stresle nasıl baş ettikleri ve zaman içinde bu deneyimleri nasıl yeniden yapılandırdıkları üzerinden de ele alınması gerekmektedir. Dolayısıyla, kültürlerarası uyumu süreç odaklı biçimde açıklayan geçiş ve stres modelleri, Berry'nin sunduğu çerçeveyi tamamlayıcı bir kuramsal perspektif sunmaktadır.

Kültürlerarası Geçiş ve Stres Modelleri

Kültürlerarası geçişi kuramsal olarak anlamlandırabilmek için öncelikle geçiş kavramının temel çerçevesinin ortaya konulması gerekmektedir. Geçiş kavramı, görece daha açık biçimde tanımlanabilen ve belirli yaşam olaylarıyla tetiklenen dinamik bir süreci ifade eder. Meleis (2010) geçişi “birbirine oldukça yakın iki sabit durum arasında gerçekleşen bir süreç” olarak tanımlamakta ve bu sürecin “bireylerde ya da çevrelerinde meydana gelen kritik olaylar ve değişiklikler tarafından tetiklendiğini” belirtmektedir (s. 11). Bu çalışmanın bağlamında, yükseköğrenim amacıyla Türkiye'ye taşınmak, uluslararası öğrenciler açısından böyle bir kritik yaşam olayı olarak değerlendirilmekte (Ward vd., 2001) ve öğrenciler için yeni bir geçiş sürecini başlatmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, seyahat öncesi görece tanıdık bir durumdan varış sonrası bilinmeyen bir uyum aşamasına ilerlemekte; bu da onları yeni bir kültürel ve kurumsal çevrede etkin biçimde işlev görmeye zorlamaktadır.

Geçiş kavramı görece net bir biçimde tanımlanabilse de, bu sürecin içinde şekillendiği kültür olgusunu tanımlamak çok daha karmaşık bir entelektüel zemini gerektirmektedir. Kültür, disiplinler arasında farklı anlamlar taşıyan, siyasi ve ideolojik tartışmalara açık bir kavramdır ve bu nedenle araştırmalarda genelleme ve indirgemeci yorum riski yüksektir. Minkov (2013) kültürün çok yönlü bir yapı olduğunu ve farklı biçimlerde kavramsallaştırıldığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde Berry (1997, s. 144) kültür kavramının tanımsal belirsizliğine ironik biçimde “c-kelimesi” ifadesiyle dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, kültürü “öğrenilen ve sosyal olarak aktarılan davranışlar” bütünü olarak ele alan Srivastava'nın (2004) tanımı, geçiş süreçlerini analiz etmek açısından işlevsel bir başlangıç noktası sunmaktadır. Bununla birlikte, “kültürel” olanın “ulusal” olanla

özdeşleştirilmemesi büyük önem taşımaktadır (Hofstede, 2009; Tan, 2006). Ayrıca, geniş kültürel yapıların kendi içlerinde heterojen alt kültürler barındırdığı gerçeğinin göz ardı edilmemesi, kültürlerarası uyumun daha incelikli biçimde ele alınmasını mümkün kılmaktadır (Fong ve Chuang, 2004).

Bu kavramsal çerçeve, kültürlerarası geçişin yalnızca kimlik yönelimleri üzerinden değil, aynı zamanda stres ve başa çıkma süreçleri üzerinden de ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu noktada, Berry'nin kültürel uyum kuramı kültürel kimliğin yönetilmesine yönelik stratejilere odaklanırken; stres ve uyum modelleri, bireyin yeni bir kültürel bağlamda karşılaştığı taleplere nasıl yanıt verdiğini süreç odaklı biçimde açıklamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda öne çıkan modellerden biri, Ward vd. (2001) tarafından geliştirilen Stres–Uyum–Gelişim modelidir. Model, kültürlerarası uyumu döngüsel bir süreç olarak kavramsallaştırmakta ve bireylerin başlangıçta yabancı sosyal normlar, dil engelleri ve beklenti uyumsuzluklarıyla karşılaştıklarında kaçınılmaz olarak stres yaşadıklarını öne sürmektedir. Zaman içinde ise bireyler, bu stresle başa çıkma yollarını sağlayan bilişsel ve davranışsal mekanizmalar geliştirerek hem uyum sağlamakta hem de kişisel gelişimlerini desteklemektedir. Bu yaklaşım, stresin doğası gereği olumsuz bir durum olmadığını; aksine beceri kazanımı, kültürlerarası yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık açısından dönüştürücü bir işlev görebileceğini ortaya koymaktadır.

Ward vd. tarafından geliştirilen bu döngüsel yaklaşımı tamamlayan bir diğer önemli kuramsal katkı, Kim'in (2000) kültürlerarası uyum kuramıdır. Kim, uyum sürecinin sürekli ve diyalektik bir yapıya sahip olduğunu savunarak bireylerin dış kültürel talepler ile içsel psikolojik kaynaklar arasındaki gerilimi müzakere ettikleri tekrar eden stres ve uyum döngülerinden geçtiklerini ileri sürmektedir. Bu modele göre başarılı uyum, işlevsel yeterlikte artış ve psikolojik iyi oluşun güçlenmesiyle kendini göstermekte; bu gelişim ise bireyin ev sahibi kültürle sürekli ve etkin etkileşim kurması yoluyla aşamalı biçimde ilerlemektedir. Dolayısıyla uyum, sabit bir son noktadan ziyade süreklilik gösteren bir öğrenme ve yeniden yapılanma süreci olarak ele alınmaktadır.

Bu stres ve uyum modelleri, akademik, sosyal ve dilsel zorluklarla sıklıkla karşılaşan

uluslararası öğrenciler açısından özellikle açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Ampirik bulgular, güçlü dil yeterliğine, sağlam sosyal destek ağlarına ve proaktif başa çıkma stratejilerine sahip öğrencilerin uyum sürecini daha sorunsuz deneyimlediklerini ve daha yüksek düzeyde memnuniyet ile iyi oluş bildirdiklerini göstermektedir (Smith ve Khawaja, 2011; Ward ve Kennedy, 1999). Buna karşılık, yeterli başa çıkma kaynaklarından yoksun biçimde sürekli stres yaşayan öğrencilerde kültürel tükenmişlik, sosyal geri çekilme ve kimlik karmaşası gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu deneyimler, bu tezde merkezî bir analitik tema olarak ele alınan “kendini kaybetme” olgusuyla doğrudan örtüşmektedir ve öğrencilerin yaşantılarını anlamlandırabilmek açısından önemli bir kuramsal dayanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, söz konusu kuramsal modellerin yaygın biçimde kullanılmalarına karşın, uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki uyum deneyimlerinin özgün karmaşıklığını bütünüyle yansıtmakta sınırlı kalabildiği görülmektedir. Güncel çalışmalar, özellikle Berry’nin kuramsal çerçevesinin yapısal katılığına ve ayrımcılık, ekonomik kırılganlık ile barınma güvencesizliği gibi bağlama özgü stres etmenlerine yeterince odaklanmadığına dikkat çekmektedir (Bender, 2022; Soufi Amlashi vd., 2024). Ayrıca stres–uyum modelleri çoğunlukla doğrusal ya da düzenli döngüsel bir ilerleme varsaymakta; bu durum ise ulusötesi öğrenci gruplarında sıklıkla gözlemlenen parçalı, doğrusal olmayan ve duygusal açıdan katmanlı uyum süreçlerini açıklamakta yetersiz kalabilmektedir (Rudiman, 2003; Schwartz vd., 2010).

Bu sınırlamalara yanıt olarak, bu tez bağlama duyarlı bir kuramsal çerçeve önermektedir. Söz konusu çerçeve, nitel verilere dayalı olarak gömülü kuram yaklaşımıyla geliştirilmiş olup kimlik müzakeresi, duygusal dayanıklılık ve yapısal sınırlılıklar arasındaki etkileşimi merkeze almaktadır. Uyumun sabit bir durumdan ziyade dinamik bir süreç olarak kavramsallaştırılması sayesinde, stres ve uyum modelleri uluslararası öğrencilerin Türkiye’de karşılaştıkları zorlukları nasıl anlamlandırdıklarını, hangi stratejileri geliştirdiklerini ve benlik algılarını nasıl yeniden yapılandırdıklarını açıklamaya yönelik işlevsel bir zemin sunmaktadır. Berry’nin kültürel uyum kuramı ile birlikte ele alındığında, bu bütünlük yaklaşım sosyokültürel uyuma dair hem kimlik müzakeresini hem de işlevsel

yeterliliği kapsayan çok boyutlu bir analitik perspektif sağlamaktadır. Ancak stres, başa çıkma ve uyum süreçlerinin nasıl yaşandığını anlamak, bu süreçlerin bireylerin benlik algıları ve kimlik anlatıları üzerindeki etkilerini ayrıntılı biçimde ele almayı da gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bir sonraki bölümde, kültürlerarası uyum sürecinin kimlik ve benlik boyutları, bireylerin yaşantıları içinde nasıl sarsıldığı, müzakere edildiği ve yeniden yapılandırıldığı üzerinden incelenmektedir.

Uyum Sürecinde Kimlik ve Benlik

Kültürlerarası uyum sürecini yalnızca davranışsal ya da işlevsel uyum düzeyleriyle açıklamak, uluslararası öğrencilerin yaşantılarındaki derin dönüşümleri anlamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, uyum sürecinde kimlik ve benlik kavramlarının nasıl etkilendiğini incelemek, öğrencilerin çok yönlü zorluklarla nasıl başa çıktıklarını anlamak açısından temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Kimlik oluşumu, içsel psikolojik dinamikler ile dışsal sosyokültürel koşulların etkileşimi sonucunda şekillenen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu bölümde, kültürlerarası geçişler sırasında kimliğin nasıl sarsıldığı, nasıl müzakere edildiği ve zaman içinde nasıl yeniden yapılandırıldığına ilişkin başlıca kuramsal yaklaşımlar ele alınmaktadır.

Kimlik ve benlik üzerine kuramsal tartışmaların çıkış noktasını, bireyin kendini anlama çabasının insan gelişimindeki merkezi rolü oluşturmaktadır. Kendini anlama arayışı, yaşam boyu süren temel bir gelişimsel yönelimdir (Crocetti vd., 2018). Kimliğe ilişkin sorular yalnızca bireysel düzeyde (“Ben kimim?” “Sen kimsin?”) değil, aynı zamanda kolektif düzeyde (“Biz kimiz?” “Onlar kim?”) de ortaya çıkmakta ve bireyin sosyal dünyayla kurduğu ilişkileri anlamlandırma biçimini yansıtmaktadır. Kimliğin insan deneyimindeki bu merkezi konumu göz önüne alındığında, kavramın sosyal bilimlerde en yoğun biçimde çalışılan alanlardan biri olması şaşırtıcı değildir (Vignoles vd., 2011).

Gelişimsel bir perspektiften yaklaşıldığında, Erikson’un psikososyal gelişim kuramı (1968) kimlik oluşumunu ergenlik ve erken yetişkinlik dönemlerinde yerine getirilmesi gereken temel bir gelişimsel görev olarak konumlandırmaktadır. Erikson, kimliği süreklilik ile değişim arasındaki psikososyal gerilimlerin dinamik bir uzlaşması olarak

kavramsallaştırmıştır. Bu çerçeveyi genişleten Marcia (1966) keşif ve bağlılık boyutlarına dayalı olarak dört kimlik statüsü tanımlamıştır: başarı, moratoryum, bağlanma ve dağılma. Bu modeller, özellikle kültürlerarası geçişler gibi belirsizlik ve yeniden konumlanma içeren durumlarda bireylerin kimlikle ilişkili zorluklara nasıl tepki verdiklerini anlamak açısından önemli kavrayışlar sunmaktadır (Kroger ve Marcia, 2011). Ancak kimlik oluşumunu yalnızca bireyin içsel gelişim süreciyle açıklamak, kültürlerarası uyum bağlamında eksik kalmaktadır. Bu nedenle, bu tez kimliği sabit bir özellik değil; gündelik sosyal etkileşimler içinde sürekli olarak üretilen ve yeniden üretilen bir anlam sistemi olarak ele alan sembolik etkileşimcilik geleneği içinde konumlandırılmaktadır. Bu yaklaşıma göre benlik, bireyin başkalarının tutumlarıyla ve paylaşılan toplumsal sembollerle kurduğu etkileşimler aracılığıyla şekillenmektedir (Mead, 1934; Blumer, 1969). Bilgi üretimini araştırmacı ile katılımcının etkileşimi yoluyla birlikte inşa edilen bir süreç olarak ele alan yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımı da kimlik ve uyumun dinamik, süreç odaklı ve bağlamsal doğasını vurgulayarak bu kuramsal duruşla tutarlılık göstermektedir (Charmaz, 2014).

Bu noktada kültürlerarası uyumun yalnızca içsel gelişimsel süreçleri değil, aynı zamanda dışsal kesintileri de beraberinde getirdiği görülmektedir. Yeni bir sosyokültürel ortama girmek, daha önce tutarlı biçimde işleyen benlik algılarını sarsabilmekte ve kimlik dağılması ya da kimlik kaybı deneyimlerine yol açabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin köken kimliklerini ev sahibi kültürün norm ve beklentileriyle uzlaştırmakta zorlandıkları bir “kültürel kimlik krizi” olarak tanımlanmıştır (Sussman, 2000). Ortaya çıkan yönsüzlük duygusu; yabancılaşma, öz şüphe ve kültürel tükenmişlik gibi deneyimlerle birlikte, bu tezde merkezde yer alan “kendini kaybetme” olgusunu görünür kılmaktadır.

Kimlikte yaşanan bu kırılmaları anlamlandırabilmek için öz güven, aidiyet duygusu ve bireysellik arzusunun rolü ayrıca önem taşımaktadır. Özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde bireyler, özgünlüklerini koruma ve kendilerini diğerlerinden farklı hissetme yönünde güçlü bir motivasyona sahiptirler. Bireylerin kendilerini ortalamanın üzerinde ve ayırt edici biçimde konumlandırma eğilimi, kültürlerarası geçişler sırasında tanıdık referans noktalarının zayıflamasıyla daha da yoğunlaşabilmektedir (Taylor ve Brown, 1988). Bu

durum, kimlik müzakeresinin duygusal yükünü artırarak uyum sürecini daha karmaşık hâle getirebilmektedir.

İçsel kimlik süreçleri kadar sosyal aidiyetler de benlik algısının oluşumunda belirleyici bir role sahiptir. Tajfel ve Turner'ın (2004) sosyal kimlik kuramı, bireylerin ulus, etnisite ya da dil topluluğu gibi grup üyelikleri aracılığıyla benlik algılarını nasıl inşa ettiklerini açıklamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Kültürlerarası geçişler sırasında bu sosyal kimlik dayanakları zayıflayabilmekte; özellikle uluslararası öğrencilerin ev sahibi toplum tarafından dışlanmış ya da "öteki" konumunda algılanması, aidiyet duygusunu tehdit edebilmektedir. Bu tür deneyimler öğrencileri, sosyal kimliklerini yeniden müzakere etmeye yöneltmekte; öğrenciler hem diaspora grupları ya da öğrenci toplulukları gibi kültürel kümelenmeler içinde hem de daha geniş ev sahibi toplum ağlarında kendilerine yer açmaya çalışmaktadırlar. Bununla birlikte, sosyal kimlik kuramının bireysel öznenin anlatılarını arka planda bırakma eğilimi, kimlik deneyiminin öznel boyutlarını açıklamakta sınırlı kalabilmektedir. Bu noktada anlatı psikolojisi tamamlayıcı bir perspektif sunmaktadır. McAdams'a (2011) göre kimlik, bireylerin yaşamlarına dair kurdukları kişisel hikâyeler aracılığıyla sürekli olarak inşa edilmektedir. Otobiyografik anlatılar, bireylerin dağılma, kayıp ve belirsizlik deneyimlerini anlamlandırmalarına yardımcı olarak bu yaşantıların büyüme ve yenilenme çerçevesinde yeniden yorumlanmasını mümkün kılmaktadır. McAdams'ın yaşam öyküsü görüşme yaklaşımı, kurtuluş, bozulma ve dönüm noktaları gibi anlatı temalarının analizi yoluyla, kimliğin kültürlerarası geçişler sürecinde nasıl evrildiğine dair derinlemesine bir kavrayış sunmaktadır (McAdams, 2008).

Bu kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, kültürlerarası uyum sürecinin yalnızca davranışsal uyumdan ibaret olmadığı; aynı zamanda bireylerin benlik algılarının, aidiyet duygularının ve kimlik anlatılarının yeniden şekillendiği çok boyutlu ve dönüştürücü bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle uyumu, statik bir sonuçtan ziyade devam eden bir kimlik müzakeresi olarak ele almak analitik açıdan daha işlevseldir.

Uyum sürecini bir kimlik müzakeresi olarak kavramsallaştırmak suretiyle, bu araştırma kültürlerarası yaşamın hem yönsüzleştirici hem de dönüştürücü boyutlarını

birlikte yakalamayı amaçlamaktadır. “Kendini kaybetme ve yeniden bulma” şeklinde ifade edilen ikili temalar, Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin başlangıçta parçalanma ve belirsizlik deneyimleri yaşayabildiklerini; ancak zamanla aidiyet, yeterlik ve kendini keşfetme duygularını besleyen biçimlerde kimliklerini yeniden yapılandırabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bireysel kimlik müzakerelerinin yalnızca öznel deneyimler olarak değil; küresel öğrenci hareketliliği, kurumsal yapıların işleyişi ve ev sahibi toplumların sunduğu fırsat ve sınırlılıklar çerçevesinde nasıl şekillendiğini incelemek önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bir sonraki bölüm, uluslararası öğrenci deneyimlerini küresel ölçekte ele alarak, bu kuramsal tartışmaların yer aldığı daha geniş yapısal ve bağlamsal çerçeveyi ortaya koymaktadır.

Uluslararası Öğrenci Deneyimleri: Küresel Perspektifler

Uluslararası öğrenci hareketliliği, yükseköğretimin uluslararasılaşmasının temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmakta ve küresel ölçekte sürekli artan bir ilgi görmektedir (Van Mol vd., 2021). Bu eğilim, eğitimlerini kendi ülkeleri dışında sürdüren öğrenci sayısındaki ve çeşitliliğindeki artışla açıkça gözlemlenmektedir (OECD, 2021). Uluslararası öğrenci deneyimlerini daha iyi anlamaya ve kurumsal destek mekanizmalarını geliştirmeye yönelik akademik çabalar yoğunlaşırken (Deuchar, 2022) “uluslararası öğrenci” kavramının tanımlanması hâlâ önemli bir zorluk olarak varlığını sürdürmektedir. En yaygın kabul gören tanım, coğrafi yer değişimini esas almakta ve genellikle vize statüsü ya da uyruk temelli ölçütlere dayanmaktadır (Bista vd., 2018). Ancak bu tanım evrensel bir geçerlilik taşımamakta ve çoğu zaman kurumsal, ulusal ya da politik bağlama göre değişkenlik göstermektedir (OECD, 2022).

Bu tanımsal tutarsızlıklar, uluslararası öğrencilerin nasıl algılandığı ve desteklendiği üzerinde somut etkiler yaratmaktadır. Dar sınıflandırmalar, uluslararası öğrencileri homojen bir grup olarak sunma eğilimindedir ve bu yaklaşım, öğrencilerin kökenlerine, motivasyonlarına ve uyum ihtiyaçlarına dair çeşitliliği göz ardı etmektedir (Lausch vd., 2017; Lomer ve Mittelmeier, 2023; Sabri, 2011). Bu durum, belirli psikososyal, kültürel ve akademik zorlukları ele almakta yetersiz kalan genelleştirilmiş destek stratejilerine yol

açabilir. Buna karşılık, daha geniş ve kapsayıcı tanımlar, öğrenci heterojenliğini daha incelikli bir biçimde anlamayı mümkün kılmaktadır (Bilecen, 2014; Heng, 2019). Örneğin, komşu ülkelerden gelen öğrenciler, daha uzak bölgelerden gelenlere kıyasla farklı kültürel ve dilsel engellerle karşılaşabilir; ancak her iki grup da vize temelli çerçeveler kapsamında aynı şekilde kategorize edilebilir. Mili ve Towers (2022) yalnızca kurumsal tanımları değil, aynı zamanda öğrencilerin öz algılarını ve akranları, öğretim üyeleri ile idari aktörler tarafından nasıl temsil edildiklerini incelemenin önemini vurgulamaktadır.

Uluslararasılaşmaya yönelik artan vurgulara rağmen, uluslararası öğrencilerin yaşanmış deneyimleri literatürde hâlâ yeterince temsil edilmemektedir (Koo ve Mathies, 2022; Lee ve Waters, 2023). Mevcut araştırmaların büyük bir kısmı kurumsal ölçütlere öncelik vermekte, öğrenci anlatılarına ise sınırlı yer ayırmaktadır; bu durum, öğrencilerin uyum sürecini nasıl yorumladıkları ve yönettikleri konusunda önemli bir boşluk bırakmaktadır. Bu boşluğu gidermek amacıyla, mevcut çalışma gömülü kuram yaklaşımını benimseyerek öğrenci seslerini analiz sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Türkiye'deki uluslararası öğrenciler odağında yürütülen bu araştırma, kimlik müzakeresini, psikososyal uyumu ve akademik katılımı şekillendiren bağlamsal dinamikleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

COVID-19 pandemisi, küresel hareketliliği ciddi şekilde sekteye uğratarak yükseköğretim sistemlerinde uluslararası öğrenci kayıtlarında keskin düşüşlere yol açmıştır (Bahtilla vd., 2022; Huang vd., 2022; Mok ve Zhang, 2021; OECD, 2022). Uluslararası sınırların yeniden açılmasıyla birlikte hareketlilik eğilimleri toparlanmaya başlamıştır (Yang ve Tian, 2023). Yeni Zelanda, pandemi sonrası eğilimleri şeffaf biçimde belgeleyen ve uluslararası eğitimi yeniden canlandırmaya yönelik stratejik çabalarıyla dikkat çeken bir örnek vaka olarak öne çıkmaktadır. 2019 ile 2021 yılları arasında Yeni Zelanda'daki uluslararası öğrenci kayıtları %33 oranında azalmıştır (Smart, 2021). Ancak, Ekim 2022'de 7.710 olan öğrenci vizesi başvuru sayısı Temmuz 2023 itibarıyla 43.541'e yükselmiş ve bu artış, küresel ilginin yeniden canlandığını ve politika düzeyinde verilen tepkilerin etkili olduğunu göstermektedir (Education New Zealand, 2022, 2023).

Kayıt istatistiklerinin ötesinde, akademik ilgi giderek uluslararası öğrenci deneyimlerinin çok boyutlu doğasına yönelmiştir (Gümüş vd., 2020; Van Mol vd., 2021). Yapılan araştırmalar akademik başarı, sosyal uyum, kültürel adaptasyon ve mezuniyet sonrası yönelimler gibi çeşitli alanları incelemiştir (Bista, 2016). Ancak, duygusal dayanıklılık, kimlik çatışması ve stres gibi psikososyal boyutlara yönelik derinlemesine incelemeler sınırlı kalmaktadır. Çalışmalar, uluslararası öğrencilerin sıklıkla dil engelleri, kültürel uyumsuzluk ve sosyal izolasyon gibi zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır; bu faktörlerin tümü öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Bethel vd., 2020; Manyeruke ve Tansel, 2024). Bu zorluklar tek tip değildir; öğrencilerin kültürel geçmişlerine, kurumsal çevrelerine ve bireysel başa çıkma stratejilerine göre farklılık göstermektedir. Ancak mevcut çalışmaların önemli bir bölümü kesitsel nicel araştırma tasarımlarına dayanmaktadır ve öğrencilerin uyum süreçlerinin zaman içinde nasıl geliştiğini açıklama konusunda sınırlı kalmaktadır.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması son yıllarda önemli ölçüde genişlemiş ve 2023 itibarıyla yurtdışında eğitim gören öğrenci sayısı 6 milyonu aşmıştır (OECD, 2023). Küresel hareketlilik, akademik ilerleme, kültürlerarası öğrenme ve kişisel gelişim açısından çeşitli fırsatlar sunmakla birlikte, aynı zamanda karmaşık uyum taleplerini de beraberinde getirmektedir. Bu talepler, kültürel, kurumsal ve ulusal faktörlerin kesişimiyle şekillenmekte olup, genelleştirilmiş modellerin ötesine geçen bağlama duyarlı araştırmalara olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Özetle, bu bölümde uluslararası öğrenci hareketliliğine ilişkin küresel eğilimler, tanımsal tartışmalar ve öğrenci deneyiminin temel boyutları ele alınmıştır. Bu geçiş, küresel ölçekte gözlemlenen öğrenci hareketliliği dinamiklerinin, ulusal yükseköğretim sistemlerinde nasıl özgün biçimler aldığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu bağlamda Türkiye, artan uluslararası öğrenci sayısı, kurumsal yapılanmaları ve sosyokültürel özellikleriyle, küresel eğilimlerin yerel düzeyde nasıl deneyimlendiğini analiz etmek için anlamlı bir inceleme alanı sunmaktadır.

Türkiye Bağlamında Sosyokültürel Uyum

Bu bölüm, önceki kısımlarda ele alınan kültürleşme, stres–uyum ve kimlik müzakeresi kuramsal tartışmalarından hareketle odağı Türkiye bağlamına daraltmaktadır. Bu çalışmada benimsenen yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımı doğrultusunda, uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki yükseköğretim ortamında yaşadıkları sosyokültürel uyum deneyimleri çok boyutlu biçimde incelenmektedir. Bu bölümde sunulan tartışmalar, izleyen bölümlerde yürütülecek kodlama ve kavramsal geliştirme süreçleri için bağlamsal ve analitik bir zemin oluşturmaktadır.

Son yıllarda Türkiye, özellikle Asya, Orta Doğu ve Afrika’dan gelen öğrenciler başta olmak üzere, uluslararası öğrenciler için giderek daha cazip bir yükseköğretim destinasyonu hâline gelmiştir. Ülkedeki uluslararası öğrenci sayısı 2005 yılında yaklaşık 16.000 iken, 2023 itibarıyla 300.000’in üzerine çıkarak kayda değer bir artış göstermiştir (OECD, 2023). Güncel veriler, bu yükseliş eğiliminin 2024 ve 2025 yıllarında da devam ettiğini ortaya koymakta ve Türkiye’nin küresel yükseköğretim alanındaki genişleyen rolünü vurgulamaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2025). Bu nicel büyüme, aynı zamanda öğrencilerin uyum deneyimlerini çok boyutlu biçimde ele almayı gerektiren yeni sosyokültürel dinamikleri de beraberinde getirmektedir.

Uluslararası öğrenci tanımına ilişkin tartışmalar, bu bağlamı daha iyi anlamak açısından önem taşımaktadır. OECD’nin Education at a Glance 2020 raporuna göre “yabancı öğrenci” terimi, eğitim amacıyla ulusal sınırları aşan bireyleri ifade etmektedir (OECD, 2020). En yaygın kullanımıyla yabancı öğrenci, kendi ülkesinin dışında eğitim gören kişi olarak tanımlanmaktadır. Tarihsel olarak öğrenci hareketliliği çoğunlukla gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere doğru gerçekleşmiş ve bu durum ev sahibi ülkeler açısından ekonomik bir değer taşımıştır (Özçetin, 2013). Türkiye özelinde ise, Sovyetler Birliği’nin 1990’lı yılların başında dağılması ve 1992’de Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanması, öğrenci hareketliliğini hızlandıran önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur. Bu dönemde hayata geçirilen “Büyük Öğrenci Projesi”, ortaöğretimden yükseköğretime kadar farklı düzeylerde öğrencilerin Türk eğitim kurumlarına erişimini

mümkün kılmıştır (YTB, 2012).

Uluslararası öğrenci hareketliliğindeki bu artış, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarını farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu çokkültürlü eğitim ortamlarına dönüştürmüştür. Eğitim süreci, yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı olmayan; bireylerin sosyal ilişkilerini, kimlik gelişimlerini ve kültürel yönelimlerini de şekillendiren bütüncül bir deneyim alanı olarak ele alınmaktadır (Fidan ve Erden, 1994; Senemoğlu, 2004). Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki eğitim deneyimleri, akademik uyumun ötesinde kültürel ve sosyal uyum süreçleriyle de yakından ilişkilidir.

Bununla birlikte, uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin literatürün uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen (Pedersen, 1991) eğitim alanında çalışan uzmanların kültürel farklılıkları her zaman bütüncül ve bağlama duyarlı biçimde kavrayabildiklerini söylemek güçtür. Bu sınırlılık, uluslararası öğrenciler ile eğitim kurumları arasında iletişim sorunlarına yol açabilmekte ve öğrencilerin uyum süreçlerini zorlaştırabilmektedir (Heikinheimo ve Shute, 1986). Bu durum, sosyokültürel uyumun yalnızca bireysel çabalarla değil, kurumsal yaklaşımlarla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Uluslararası öğrenciler için uyum sürecindeki temel zorlukların başında kültürel farklılıklar gelmektedir (Çetin vd., 2017; Gebru ve Yüksel-Kaptanoğlu, 2020). Öğrencilerin yetiştikleri kültürel bağlam ile ev sahibi ülkenin kültürü arasındaki mesafe, uyum sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bu bağlamda psikolojik uyum, adaptasyonun duygusal boyutunu; sosyokültürel uyum, davranışsal yeterlikleri; ekonomik uyum ise bireyin günlük yaşama işlevsel olarak entegre olmasını ifade etmektedir (Şeker, 2015). Zhou ve arkadaşları (2008) ise uluslararası öğrenci uyumunu kültürleşme modeli çerçevesinde ele alarak sosyal-davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç temel boyut tanımlamışlardır.

Türkiye'deki uluslararası öğrenciler üzerine yapılan ampirik çalışmalar, uyum sürecinde karşılaşılan belirli zorluklara işaret etmektedir. Birçok öğrenci özellikle ilk aylarda yemek kültürü ve beslenme alışkanlıkları konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmekte; sosyal entegrasyon eksikliği ise memnuniyetsizlik ve ev sahibi ülkeye yönelik olumsuz

algılarla ilişkilendirilmektedir (Aydın, 2020; Zhou ve Cole, 2017). Bunun yanı sıra, kişilik özelliklerinin—özellikle dışadönüklük ve uyumluluğun kültürlerarası etkileşimler üzerinde belirleyici bir rol oynadığına dair bulgular da dikkat çekmektedir (Peifer ve Yangchen, 2017).

Bu zorluklar yalnızca kültürel alanla sınırlı değildir. Uluslararası öğrenciler, dil yetersizlikleri, sosyal uyum sorunları ve maddi kısıtlamalar gibi çok katmanlı güçlüklerle de karşılaşmaktadır. Sınırlı dil yeterliliği, yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda sosyal etkileşimleri ve gündelik yaşamda işlevsel olmayı da olumsuz etkileyebilmektedir (Karaoğlu, 2007). Bu durum, sosyokültürel uyumun psikolojik ve davranışsal boyutlarının birbirleriyle ne denli iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır.

Kültürel farklılıkların yarattığı bu zorluklar, ev sahibi toplumun tutumlarıyla birleştiğinde daha da derinleşebilmektedir. Türk toplumu genel olarak misafirperver ve kolektivist bir yapı olarak algılansa da bazı uluslararası öğrenciler günlük yaşamda kalıp yargılarla karşılaşma veya sosyal dışlanma deneyimlerini bildirmektedir (Tekel vd., 2023). Demir (2025) kültürel mesafenin sınırlı kurumsal destekle birleştiğinde özellikle uyum sürecinin ilk aşamalarında stres ve yalnızlık duygularını artırabileceğini vurgulamaktadır.

Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısındaki artışa rağmen, dil, kültür, sosyal entegrasyon ve kurumsal destek alanlarındaki sorunlar birçok öğrenci için devam etmektedir. Özellikle dil engelleri hem akademik katılımı hem de aidiyet duygusunu zayıflatan temel bir etken olarak öne çıkmaktadır. Nitekim Alnajjar ve Alacapınar (2024) Türkçe dil yeterliğindeki güçlüklerin uluslararası öğrencilerin akademik katılımını ve üniversiteye aidiyetlerini ciddi biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Yeni bir ülkeye ve üniversiteye uyum sağlama süreci, yalnızca kültürel öğrenmeyi değil, aynı zamanda karmaşık psikolojik uyum süreçlerini de içermektedir (Şeker ve Akman, 2016). Bu süreçte oryantasyon programları, psikolojik danışmanlık hizmetleri ve kültürlerarası etkinlikler gibi kurumsal mekanizmalar kritik bir rol oynamaktadır. Ancak bu desteklerin üniversiteler arasında eşit biçimde sunulmadığı; özellikle küçük ölçekli ya da taşra üniversitelerinin yeterli destek yapılarından yoksun kaldığı belirtilmektedir (Çötök vd., 2025).

Türkiye bağlamında sosyokültürel uyumun bir diğer önemli boyutu, öğrencilerin yasal statü, kamu hizmetleri ve dijital altyapılara erişim yoluyla “kurumsal olarak tanınmalarıdır.” Özellikle ikamet izni süreçleri ve e-devlet hizmetlerinin erişilebilirliği, öğrencilerin gündelik yaşamlarını yönetme becerilerini doğrudan etkilemektedir. Kamu yönetimi literatüründe bu durum, bireylerin devletle etkileşimlerinde karşılaştıkları öğrenme, psikolojik ve uyum maliyetlerini ifade eden idari yük (administrative burden) kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır (Herd ve Moynihan, 2019; Moynihan vd., 2015). Bu yaklaşım, bürokratik süreçlerin uluslararası öğrencilerin aidiyet duyguları ve algılanan öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerini görünür kılmaktadır.

Son olarak, uyum sürecinin duygusal ve psikolojik boyutları da Türkiye bağlamında belirgin bir önem taşımaktadır. Araştırmalar, uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yıllarında yalnızlık, memleket özlemi ve kimlik karmaşası yaşadıklarını göstermektedir (Sakız, 2016). Bununla birlikte, zaman içinde birçok öğrencinin dayanıklılık, kültürel empati ve kişisel gelişim kazandığı; bu sürecin “kendini kaybetme ve yeniden bulma” deneyimiyle iç içe geçtiği görülmektedir (Almukdad ve Karadağ, 2024).

Özetle, Türkiye’deki sosyokültürel uyum süreci, aşinalık ile farklılık arasında dinamik bir müzakere olarak anlaşılabilir. Bu süreç, öğrencilerin öznel yönelimleri, ev sahibi toplumun tutumları ve kurumsal yapılar arasındaki etkileşimle şekillenmektedir. Bu bağlama dair nitel araştırmalar, uluslararası öğrencilerin kimliklerini nasıl yeniden inşa ettiklerine ve ulusötesi eğitim alanlarında aidiyet duygusunu nasıl geliştirdiklerine ilişkin derinlemesine içgörüler sunmaktadır. Bu çalışma ise söz konusu içgörülerini kuramsal ve ampirik düzlemde bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, mevcut bulguların gösterdiği bu çok boyutlu uyum deneyiminin literatürde ne ölçüde, hangi yönleriyle ve hangi yöntemsel yaklaşımlarla ele alındığı sorusu önem kazanmaktadır. Bu durum, Türkiye bağlamında uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumuna ilişkin araştırmalarda hâlen varlığını sürdüren kuramsal, yöntemsel ve tematik boşlukların sistematik biçimde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırma Boşlukları ve Çalışmanın Gerekçesi

Son yıllarda Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine ilişkin literatür nicel ve tematik açıdan genişlemiş olmakla birlikte, öğrencilerin yaşantılarını bütüncül biçimde anlamayı engelleyen bazı kritik boşluklar hâlen varlığını sürdürmektedir. Özellikle birçok çalışma dil engelleri ve akademik zorluklara odaklanmış; buna karşın duygusal iyi oluş, kimlik gelişimi ve kültürlerarası duyarlılık gibi uyumun psikososyal boyutlarını merkeze alan araştırmalar sınırlı kalmıştır (Alnajjar ve Alacapınar, 2024; Demir, 2025). Oysa bu boyutlar, uluslararası öğrencilerin deneyimlerinin yalnızca sonuçlar üzerinden değil, süreçler üzerinden de anlaşılabilmesi açısından hayati öneme sahiptir.

Bu sınırlılıklar, mevcut literatürün yöntemsel yönelimine bakıldığında daha belirgin hâle gelmektedir. Güncel çalışmaların büyük bir bölümü nicel araştırma tasarımlarına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, bazı belirleyici faktörlerin ortaya konulmasına katkı sağlamakla birlikte, uyum sürecinin dinamik ve değişken doğasını yeterince yakalayamamaktadır. Özellikle öğrencilerin yeni sosyokültürel çevrelerini nasıl anlamlandırdıkları ve bu süreçte deneyimledikleri etkileşimli dönüşümler çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Buna ek olarak, önceden yapılandırılmış kuramsal modellere dayanan çalışmalar, Türkiye gibi kültürel açıdan heterojen bağlamlarda öğrencilerin yaşantılarındaki karmaşıklığı ve akışkanlığı sınırlı ölçüde yansıtabilmektedir. Bu durum, ampirik verilere dayalı ve bağlama duyarlı kuramsal çerçevelerin geliştirilmesine yönelik önemli bir literatür boşluğuna işaret etmektedir.

Bu metodolojik ve kuramsal sınırlılıkları ele almak amacıyla, mevcut çalışma gömülü kuram yaklaşımını benimsemektedir. Gömülü kuram, yeterince kuramsallaştırılmamış alanlarda, katılımcı anlatıları ve bağlamsal etkileşimler üzerinden kuram geliştirilmesine olanak tanıyan güçlü bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Charmaz, 2014). Uluslararası öğrencilerin deneyimlerini merkeze alan bu çalışma, uyum sürecini katılımcıların öznel anlamlandırmaları üzerinden inceleyerek kültürlerarası etkileşimin dinamik doğasını yansıtan özgün bir kuramsal katkı sunmayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, gömülü kuram çalışmalarının görece azlığı, uyumun zamansal gelişimini ve sosyokültürel ile psikolojik

boyutların karşılıklı etkileşimini açıklayan bağlama özgü modellerin sınırlı kalmasına yol açmaktadır (Ward vd., 2001; Zhang ve Goodson, 2011; Schartner ve Young, 2016).

Literatürdeki bir diğer önemli boşluk, sosyokültürel uyumun derinlikli biçimde ele alınmasına ilişkindir. Önceki araştırmalar Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin akademik uyumu ve motivasyonu konusunda önemli içgörüler sunmuş olsa da öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları nasıl deneyimledikleri, bu zorluklarla hangi başa çıkma mekanizmaları aracılığıyla baş ettikleri ve yönelim kaybı sonrasında benlik algılarını nasıl yeniden inşa ettikleri sınırlı biçimde incelenmiştir. Akademik bütünleşme bazı çalışmalarda karma yöntem tasarımlarıyla ele alınmış (Alhajjar ve Alacapınar, 2024) ve kimi nitel araştırmalar genel uyum güçlüklerine değinmiştir (Gebru ve Yüksel-Kaptanoğlu, 2020). Ancak kimliğin yeniden inşası, duygusal dayanıklılık ve kültürel müzakere gibi sürece özgü boyutlara odaklanan çalışmalar hâlen yetersizdir.

Buna ek olarak, kurumsal destek mekanizmalarına ilişkin araştırmalar da sınırlı kalmaktadır. Mevcut çalışmaların bir kısmı bu destek mekanizmalarının varlığını ortaya koysa da, bu mekanizmaların erişilebilirliği ve etkililiğinin farklı üniversite türlerinde, özellikle büyükşehir dışındaki bölgelerde nasıl deneyimlendiğine dair sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Oysa üniversitenin büyüklüğü, coğrafi konumu ve kaynaklara erişim düzeyi gibi kurumsal özellikler, öğrencilerin uyum deneyimlerini doğrudan şekillendirmektedir. Bu eşitsizliklerin anlaşılması, daha adil ve hedefe yönelik destek stratejileri geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Uyum sürecinin kesişimsel boyutları da literatürde yeterli ilgiyi görmemiştir. Cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik durumun uluslararası öğrencilerin uyum deneyimleri üzerindeki etkisi kabul edilmekle birlikte, bu değişkenlerin bir arada ve etkileşimsel biçimde nasıl işlediğini ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Yavuz, 2020). Bu boşluğun giderilmesi, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilecek kapsayıcı destek sistemlerinin tasarlanabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Son olarak, mevcut literatürde uzunlamasına araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Çalışmaların büyük bölümü kesitsel tasarımlara dayanmakta ve uyum

sürecinin zaman içindeki dönüşümünü görünür kılmakta yetersiz kalmaktadır. Oysa öğrencilerin ev sahibi ülkede geçirdikleri süre boyunca yaşadıkları deneyimlerin, başa çıkma stratejilerinin ve kimlik gelişimlerinin nasıl değiştiğini anlayabilmek için uzunlamasına araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Sakız, 2016). Bu tür çalışmalar, uyumun uzun vadeli seyri hakkında daha derinlemesine içgörüler sunabilir.

Sonuç olarak, mevcut kuramsal ve ampirik çalışmalar uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumunun çok boyutlu ve dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimlediklerini, hangi bağlamsal koşullar altında nasıl başa çıktıklarını ve bu süreçte benliklerini nasıl yeniden yapılandıklarını derinlemesine inceleyen nitel çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum süreçlerini bağlama duyarlı ve süreç odaklı bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümün amacı, çalışmanın nasıl yapılandırıldığını ve yürütüldüğünü okuyucuya açıklamaktır. Böylece araştırma bulgularının hangi süreçler aracılığıyla ortaya çıkarıldığı netleştirmektedir. Bu kısımda araştırma yöntemi, incelemenin gerçekleştirildiği bağlam, katılımcı seçimine ilişkin prosedürler ve veri üretim araçlarının geliştirilmesi sunulmaktadır. Ayrıca, veri analiz sürecine dair ayrıntılı bir açıklama verilmekte; 17 kategorinin tümevarımsal biçimde inşa edilerek üç aşamalı bir süreç modeline dönüştürülmesi gösterilmektedir. Son olarak, çalışmanın güvenilirliğini ve etik bütünlüğünü korumak amacıyla uygulanan önlemler ayrıntılı biçimde ortaya konulmaktadır.

Araştırmanın Türü

Genel Tasarım: Yapılandırmacı Gömülü Kuram

Bu çalışma, yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımına dayalı nitel bir araştırma deseni benimsemektedir. Geleneksel tümdengelimsel metodolojilere bir tepki olarak 1960'larda Glaser ve Strauss tarafından geliştirilen gömülü kuram; kuramı doğrudan veriden türetmeyi amaçlayan tümevarımsal bir yaklaşım olarak işlev görür (Glaser & Strauss, 1967). Bu çalışmada yapılandırmacı yorumun tercih edilme gerekçesi; uluslararası öğrencilerin uyum sürecinin yalnızca bireysel bir çaba değil, araştırmacı ve katılımcı arasındaki etkileşim yoluyla ortaklaşa inşa edilen sosyal bir gerçeklik olduğu varsayımdır (Charmaz, 2014).

Yapılandırmacı yönelim, özellikle uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki sosyokültürel uyum süreçleri gibi çok katmanlı ve doğrusal olmayan fenomenlerin incelenmesinde kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin karşılaştığı "yasal belirsizlikler", "dil engelleri" ve "kültürel mesafe" gibi durumlar statik veri noktaları değil; aksine sürekli bir müzakere sürecini temsil etmektedir. Sıfat-fiil odaklı bu yaklaşım, eylemin sürekliliğini ön plana çıkararak katılımcı deneyimlerinin dinamik doğasının kavranmasına imkan tanımıştır.

Sonuç olarak, uyumun nihai bir sonuç değil, zaman içinde yeniden üretilen bir süreç olduğu analitik düzeyde ortaya konulmuştur.

Bu yöntemsel yaklaşım doğrultusunda veriler, Türkiye’de en az iki yıl ikamet etmiş uluslararası üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ve derinlemesine mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, Charmaz (2014) tarafından önerilen başlangıç kodlama (initial coding) ve odaklanmış kodlama (focused coding) aşamaları takip edilmiştir.

Analiz süreci, veriye sıkı sıkıya bağlı kalınan başlangıç kodlama aşamasıyla başlamış; bu aşamadaki titiz inceleme sonucunda toplam 3.224 adet tekrarlayan ve örtüşen kod elde edilmiştir. Bu kodların yüksek hacmi ve birbiriyle örtüşen doğası, katılımcı deneyimlerindeki ortak örüntülerin tanımlanmasını kolaylaştırmış ve veri doygunluğuna (saturation) ulaşıldığına dair kanıt sağlamıştır. Ardından, bu geniş kod havuzu, odaklanmış kodlama yoluyla daha analitik bir filtreden geçirilmiş; burada yinelenen temalar birleştirilerek nihai kategoriler inşa edilmiştir.

Analiz sürecinde kategoriler isimlendirilirken, katılımcıların deneyimlerindeki "kırılma noktaları" (breaking points) ve "eylem türleri" (action types) temel kriterler olarak alınmıştır. Buna göre süreç üç ana aşamada yapılandırılmıştır:

Şok, Kriz ve Hayatta Kalma (Shock, Crisis, and Survival): Bu terminoloji, katılımcıların Türkiye'ye varışlarındaki ilk "yabancılaşma" (alienation) ve "çaresizlik" (helplessness) hislerini temsil etmektedir. Bu isimlendirme tercih edilmiştir çünkü veriler; öğrencilerin kültürel farklılıklar ve dil engelleri karşısında başlangıçta bir "şok" yaşadıklarını ve bu süreçteki tek amaçlarının temel ihtiyaçlarını karşılayarak "hayatta kalmak" olduğunu göstermektedir.

Köprü Kurma, Öğrenme ve Entegrasyon: Bu aşama, katılımcıların pasif durumdan aktif duruma geçişlerini simgeler. Yerel dili öğrenme, sosyal ağlar kurma ve akademik

sisteme entegre olma çabaları; kendi köken kültürleri ile ev sahibi kültür arasında kurulan bir "köprü" (bridge) olarak kavramsallaştırılmıştır.

Kişisel Güçlenme ve Yeni Kimlik İnşası: Sürecin son aşaması, uyumun sadece çevreye alışmak değil, aksine içsel bir dönüşüm olduğunu vurgular. Katılımcı anlatılarında bulunan "özgüvendeki artış" ve "iki kültürü sentezleyen yeni benlik algısı", bu isimlendirmenin temel dayanağını oluşturmaktadır.

3.224 başlangıç kodunun analitik bir filtreden geçirilmesiyle tüm süreç; katılımcıların deneyimsel döngüsünü en kapsamlı şekilde özetleyen "Benliğini Kaybetmekten Kendini Yeniden Bulmaya" şeklindeki temel kategoriye (core category) ulaşmıştır. Bu isimlendirmeler, kuramsal birer dayatma olmaktan ziyade, katılımcıların ham verilerinde mevcut olan duygusal ve eylem odaklı geçişleri doğrudan yansıtmaktadır.

Yapılandırmacı gömülü kuram tercihi, çalışmanın üç temel gereksinimini karşılamaktadır:

- Uyumun dinamik bir süreç olarak izlenme ihtiyacı.
- Öğrencilerin engellere yüklediği öznel anlamların keşfedilme zorunluluğu.
- Bu deneyimsel yolculuğun kuramsal bir model aracılığıyla açıklanma ihtiyacı.

Böylelikle çalışma, Türkiye bağlamındaki uluslararası öğrenci kimliğinin dönüşümünü hem teorik hem de metodolojik açıdan kapsamlı bir bakış açısıyla ele almaktadır.

Araştırmanın Bağlamı ve Katılımcıları

Araştırma Bağlamı: Türkiye’de Yükseköğretim

Türkiye, giderek çeşitlenen eğitim fırsatlarının merkezi olarak konumlanmış ve 180’den fazla ülkeden uluslararası öğrencileri çekmiştir. Bu öğrenciler kültürel çeşitlilikle akademik ortamı zenginleştirirken, aynı zamanda “beklenti şoku,” dil engelleri ve kültürel mesafe gibi zorluklarla da karşılaşmaktadırlar (Olivas ve Li, 2006). Bu çalışma, öğrencilerin

Türkiye bağlamında bu baskılarla nasıl başa çıktıklarını incelemekte ve onların başlangıçtaki yönsüzlükten nihai dönüşüme uzanan yolculuğunu takip etmektedir.

Türkiye'de, öğrencilerin günlük yaşamlarını şekillendiren bir dizi sosyal ve idari “geçiş kapısı” bu geçiş sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Ülkedeki öğrencilerin aksine, uluslararası katılımcıların yolculuğu “algılanan sosyal ve hukuki belirsizlik” dönemiyle kesintiye uğramaktadır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na (6458 sayılı) göre, PTT ile ikamet (oturma izni) kartının teslim edilmesini beklemek, sadece lojistik bir sorundan ibaret değildir; bu süre zarfında öğrenci, devletin gözünde “resmi bir kimliği” olmayan bir kişi olarak kabul edilir. Bu dönemde, banka hesabı açamama veya e-Devlet portalını kullanamama nedeniyle, öğrencinin fiziksel olarak Türkiye'de bulunmasına rağmen yasal ve dijital olarak süreçlerden mahrum kaldığı bir “askıya alınmış aidiyet” hissi ortaya çıkmaktadır.

Zorunlu TÖMER (Türkçe Dil) yılı boyunca karşılaşılan dil-bürokratik sorun, “ötekilik” duygusunu daha da pekiştirmektedir. SIM paketlerine kayıt yaptırmaktan ev içi “abonelik” işlemlerini (su, elektrik ve doğalgaz vb.) yalnızca öğrenmekte oldukları bir dilde yürütmeye kadar katılımcılar karmaşık toplumsal sözleşmeleri aşmak zorunda kalmaktadır. Üniversite yaşamına dair beklentilerdeki ilk “şoklar” yalnızca finansal engeller değildir. Yerli öğrenciler, sıklıkla mevcut aile sosyal güvenlik ağlarına veya KYK (devlet) kredilerine dayanırken bu sorunla karşılaşmazken, özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencileri artan fatura bedelleri (gaz, su ve elektrik) ve karmaşık “abonelik” depozitolarıyla, hâlâ öğrenmekte oldukları bir dilde başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar.

Araştırmanın temel veri toplama mekânı, bu süreçlerin idari merkezi olan Ankara'ya odaklanılarak seçilen YTB Hamamönü Ofisi olmuştur. Bu mekân, uluslararası topluluk için bir “doğal idari habitat” ve önemli bir sosyal dayanak noktası işlevi gördüğü için tercih edilmiştir. Bu tarihî kompleks içerisinde gerçekleştirilen 18 görüşmeden 17'si sakin ve yarı-özel alanlarda yapılmıştır. Bu ortamın yarattığı “güvenli liman,” katılımcı ile araştırmacı arasındaki güç dinamiklerini dengelemiştir. Kurumsal olarak tanıdık bir ortamda buluşmak,

katılımcıların “karmaşa” ve “dönüşüm” ile gelen psikolojik değişimlerin hassas yönlerini daha rahat tartışmalarını sağlamıştır. İstanbul’dan bir katılımcı ise eşzamanlı çevrimiçi görüşme ile eklenmiş, böylece sonuçların Türkiye genelindeki deneyimi yansıtması sağlanmıştır. Bu durum, uluslararası öğrenci kimliğinin temel zorluklarının hukuki statü belirsizliklerinden dijital bağlantı sorunlarına kadar Türkiye’nin büyük şehirlerinde ortak bir tema olarak varlığını sürdürdüğünü doğrulamıştır.

Katılımcılar ve Örneklem Stratejileri

Araştırma, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarına kayıtlı 18 uluslararası öğrenci ile yürütülmüştür. Örneklem, 2 doktora öğrencisi, 8 yüksek lisans öğrencisi ve 8 lisans öğrencisinden oluşmakta olup, bu dağılım farklı akademik düzeylerin temsil edilmesini sağlamıştır. Katılımcılar Irak, Cibuti, Mısır, Endonezya, Nijer, Pakistan, Senegal, Güney Afrika, Sudan, Tacikistan, Tunus, Ukrayna, Yemen, Azerbaycan ve Venezuela’dan gelmektedir. Ayrıca, örneklemde hem kadın hem de erkek öğrencilerin yer almasına özen gösterilerek cinsiyet dengesi gözetilmiştir.

Katılımcıların araştırmaya dâhil edilebilmesi için Türkiye’de en az iki yıl yaşamış olmaları, aktif olarak yükseköğretime kayıtlı bulunmaları ve uyum deneyimlerini paylaşmaya istekli olmaları şartı (onam formunu imzalamaları) aranmıştır. Bu ölçütler, katılımcıların Türk toplumu ve akademik kültürü ile yeterli düzeyde etkileşim kurmalarını ve anlamlı anlatılar sunabilmelerini güvence altına almak için benimsenmiştir.

Kuramsal Örneklem

Katılımcıların ilk seçimi, başlangıç kavramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla erişilebilirlik ve çeşitlik (ülke, akademik düzey) ölçütleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ancak yapılandırmacı gömülü kuramın bir gereği olarak, araştırma ilerledikçe veri toplama süreci gelişmekte olan kategorilerin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir.

Yeni katılımcılara yönlendiren süreç

İlk 10 görüşmenin ardından analiz süreci, "ikamet belirsizliği" ve "ekonomik kısıtlamaların" uyum üzerindeki etkisinin sadece burslu öğrencilerde değil, kendi imkânlarıyla okuyan öğrencilerde nasıl bir "hayatta kalma stratejisi" yarattığını sorgulamayı gerektirmiştir. Bu noktada 11. katılımcıdan itibaren, özellikle "Kişisel Güçlenme" kategorisindeki varyasyonları derinleştirmek amacıyla Türkiye'de daha uzun süre kalmış (5-7 yıl) ve farklı finansal kaynaklara (kendi imkânı veya mezun statüsü) sahip katılımcılar kuramsal örnekleme yoluyla sürece dâhil edilmiştir. Bu yaklaşım, 17 kategorinin özelliklerini daha da ayrıntılandırmak ve geliştirmekte olan kuramı daha kapsamlı biçimde açıklamak amacıyla veri kaynaklarının bilinçli olarak aranmasını sağlamıştır (Charmaz, 2014).

Katılımcı Özellikleri

Katılımcıların belirlenmesi YTB burs ağları, akran yönlendirmeleri ve üniversite ortamlarında kurulan doğrudan iletişim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Analiz süreci ilerledikçe, ortaya çıkan kategorileri netleştiren veya sorgulayan deneyimlere sahip katılımcıların dâhil edilmesi amacıyla kuramsal örnekleme başvurulmuştur (Charmaz, 2006).

Doygunluk ve yeni veri akışının durması

Nihai örneklem büyüklüğü, ek verilerin geliştirmekte olan kuram açısından yeni bir kavramsal boyut üretmediği noktada ulaşılan kuramsal doygunluk ilkesine göre belirlenmiştir. 15. görüşmeden itibaren, özellikle katılımcıların "yeniden kimlik inşası" ve "kültürel sentez" anlatılarında benzer örüntülerin (örneğin; "abla/abi" normunun kabullenilmesi, Türkçenin bir hayatta kalma aracından kimlik aracına dönüşmesi) tekrar ettiği gözlemlenmiştir. 16, 17 ve 18. görüşmelerde, halihazırda yapılandırılmış olan 17 kategoriye dair yeni bir özellik, alt boyut veya aykırı bir durum (negative case) ortaya çıkmamıştır. Bu noktada, kuramsal modelin mevcut 18 katılımcıdan gelen verilerle hem içsel tutarlığını tamamladığı hem de süreçteki tüm varyasyonları açıkladığı görülerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır (Hennink vd., 2017).

Bu çeşitlilik, analizin derinliğini artırmış ve ayrıntılı betimleme (thick description) kullanımı yoluyla aktarılabilirliği güçlendirmiştir (Korstjens ve Moser, 2018). Gizliliğin korunması amacıyla katılımcıların demografik bilgileri anonimleştirilmiş ve kodlanmış tanımlayıcılar (ör., Z.A, K.M ve M.S) aracılığıyla sunulmuştur; bu uygulama aynı zamanda kategoriler ile analitik bağlantının sürdürülmesini sağlamıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik ve Akademik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Fakülte/ Bölüm	Öğrenim Düzeyi	Türkiye'de Kalış Süresi (Yıl)	Türkçe Dil Yeterliliği	Eğitim Dili	Burs Durumu
Z. A	Kadın	23	Irak	Radyo, televizyon ve sinema	Lisans	3	İleri	Türkçe	Türkiye Bursları
K.M	Kadın	21	Cibuti	Sosyoloji	Lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
M.S	Erkek	23	Mısır	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Lisans	7	İleri	İngilizce	Kendi imkânlarıyla
K. A	Kadın	27	Endonezya	Uluslararası İlişkiler	Yüksek lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
M.A.S	Erkek	20	Endonezya	Yazılım Mühendisliği	Lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
F.A.S	Kadın	25	Nijerya	Hukuk	Yüksek lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
M.S	Kadın	26	Pakistan	Moda Tasarımı	Yüksek lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
M.B	Erkek	28	Senegal	Uluslararası İlişkiler	Yüksek lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
M.A	Erkek	29	Güney Afrika	Psikoloji	Yüksek lisans	3	Başlangıç	İngilizce	Türkiye Bursları
Y. E	Erkek	20	Sudan	Uluslararası İlişkiler	Lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
T	Kadın	29	Sudan	Bilgisayar Mühendisliği	Yüksek lisans	3	Başlangıç	İngilizce	Türkiye Bursları
I.S	Kadın	32	Tacikistan	Moda Tasarımı	Yüksek lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
K.A	Erkek	27	Tunus	Mimarlık	Yüksek lisans	4	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları

E.C	Kadın	33	Venezuela	Uluslararası İlişkiler	Doktora	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
O.M.	Erkek	30	Sudan	Jeoloji Mühendisliği	Doktora	4	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları
E.H	Erkek	24	Yemen	Kimya Mühendisliği	Lisans	5 (Mezun)	İleri	Türkçe	Türkiye Bursları
F.S	Kadın	19	Azerbaycan	Tip	Lisans	2	Başlangıç	İngilizce	Türkiye Bursları
S.S	Kadın	20	Ukrayna	Kuyumculuk ve Mücevher Tasarımı	Lisans	3	Orta	Türkçe	Türkiye Bursları

Veri Toplama Süreci

Araştırmada katılımcılar, gömülü kuram yaklaşımına uygun olarak teorik örnekleme ilkeleri doğrultusunda belirlenmiştir. Çalışmanın başlangıcında, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki uyum deneyimlerine ilişkin genel bir kavramsal çerçeve oluşturabilmek amacıyla erişilebilirlik ve çeşitlilik temelli bir başlangıç örnekleme yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara, WhatsApp davetleri, öğrenci ağı ve YTB ile Ankara ve İstanbul'daki üniversitelerin uluslararası öğrenci ofisleri aracılığıyla ulaşılmıştır. YTB izini EK-D'de sunulmuştur.

Ön analizler sonucunda ortaya çıkan kavramlar ve kategoriler doğrultusunda, örnekleme süreci yinelemeli olarak yönlendirilmiş; özellikle beklenti şoku ve ilk sarsılma, dil engeli ve iletişim güçlükleri, sosyal izolasyon ve kaygı, destek sistemlerine erişim, kimlik ve aidiyet müzakeresi, duygusal dayanıklılık ve kişisel dönüşüm gibi gelişmekte olan kategorilerde gözlenen farklılıkları derinleştirmek amacıyla yeni katılımcılar sürece dâhil edilmiştir. Katılımcı seçimi, belirli demografik özellikleri temsil etmekten ziyade, gelişmekte olan kategorileri karşılaştırmak, ayırtırmak ve kuramsal olarak doyuma ulaştırmak amacıyla sürdürülmüştür.

Görüşmeler, aydınlatılmış onamın alınmasının ardından katılımcıların yüz yüze ya da çevrim içi format tercihlerine göre planlanmış; 45 ila 105 dakika arasında süren yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. En kısa görüşme 47 dakika, en uzun görüşme ise 104 dakika (1 saat, 44 dakika, 37 saniye) sürmüştür.

Görüşmelerin on yedisi Ankara'da yüz yüze, biri İstanbul'da çevrim içi olarak yapılmıştır. Oturumların çoğu İngilizce yürütülmüş; iki görüşme Türkçe ve Urduca gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler katılımcı onayıyla ses kaydına alınmış, birebir çözümlenmiş, gerekli durumlarda çevrilmiş ve anonimleştirilmiştir.

Etik Hususlar

Araştırma için etik onay, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 25.07.2025 tarihli ve E-52695194-050-00004370416 sayılı yazıyla alınmış olup (EK-C) çalışma insan katılımcılarla yürütülen araştırmalar için belirlenen ulusal ve uluslararası etik standartlara uygun biçimde planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma sürecinin tüm aşamaları, Belmont Raporu'nda tanımlanan kişilere saygı, yararlılık ve adalet ilkeleri doğrultusunda sistematik olarak sürdürülmüştür (Belmont Report, 1979).

Kişilere saygı ilkesi, katılımcıların özerkliğinin korunması ve bilinçli karar verebilmelerinin sağlanması yoluyla gözetilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılım öncesinde her öğrenciye çalışmanın amacı, kapsamı, görüşme süreci, olası duygusal etkiler, veri kullanım biçimi ve gizlilik önlemleri açık ve anlaşılır bir dilde açıklanmıştır. Yazılı aydınlatılmış onam formu, katılımcılar tarafından okunarak imzalanmış; katılımın tamamen gönüllü olduğu, herhangi bir akademik ya da idari yaptırım olmaksızın istedikleri aşamada çalışmadan çekilebilecekleri açıkça vurgulanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların yanıtlamak istemedikleri soruları atlayabilecekleri ve görüşmeyi sonlandırabilecekleri kendilerine tekrar hatırlatılmıştır. Bu uygulamalar, özellikle gömülü teori yaklaşımında ortaya çıkabilecek beklenmedik temalar karşısında katılımcı özerkliğinin korunması açısından kritik görülmüştür.

Yararlılık ilkesi, olası risklerin en aza indirilmesi ve katılımcıların zarar görmemesinin sağlanması yoluyla hayata geçirilmiştir. Görüşme soruları, psikolojik açıdan aşırı yük oluşturabilecek ya da travmatik deneyimleri zorlayıcı biçimde açığa çıkarabilecek içerikten bilinçli olarak kaçınılarak yapılandırılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılarda duygusal yoğunluk oluşmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde

katılımcıların anlatılarını bağlamından koparmadan, damgalayıcı ya da indirgemeci yorumlardan kaçınmayı ilke edinmiştir. Elde edilen bulguların, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine ilişkin politika ve uygulamalara katkı sunma potansiyeli taşıması, araştırmanın toplumsal yarar boyutunu güçlendirmektedir.

Adalet ilkesi ise katılımcı seçimi ve araştırma yükünün dağılımında gözetilmiştir. Örneklem oluşturulurken, yalnızca erişimi kolay ya da kırılgan grupların araştırmaya dahil edilmesinden kaçınılmış; farklı ülkelerden, akademik düzeylerden ve uyum deneyimlerinden gelen öğrencilerin yer almasına özen gösterilmiştir. Kuramsal örnekleme süreci, gömülü teori yaklaşımının gereği olarak, yalnızca kuramsal doygunluğu artırma amacıyla yönlendirilmiş; hiçbir katılımcı grubuna orantısız araştırma yükü bindirilmemiştir. Katılımcıların sunduğu deneyimlerin, geliştirilen kuramsal açıklamada eşit değerde ele alınması adalet ilkesinin analitik düzeyde de sürdürülmesini sağlamıştır.

Gizliliğin korunması amacıyla tüm katılımcılara takma adlar verilmiş; üniversite adları, akademik programlar ve menşee ülkeler gibi doğrudan tanımlayıcı bilgiler görüşme dökümlerinde genelleştirilmiş ya da tamamen çıkarılmıştır. Veriler yalnızca araştırmacının erişimine açık olacak şekilde şifrelenmiş ve parola korumalı dijital ortamlarda saklanmıştır. Ses kayıtları, döküm ve katılımcı doğrulama (member checking) süreci tamamlandıktan sonra kalıcı olarak silinmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmacı, yorumlayıcı yanlılığı fark etmek ve analiz sürecinde şeffaflığı artırmak amacıyla düzenli yansıtıcı notlar tutmuş ve bu uygulamayı etik sorumluluğun bir parçası olarak benimsemiştir (Tracy, 2010).

Bu etik çerçeve içinde yürütülen çalışma, sosyokültürel uyuma ilişkin farklı ancak birbiriyle ilişkili bakış açılarını bütüncül biçimde ortaya koymuş; Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin yeni bir sosyokültürel bağlam içinde aidiyet ve kimlik duygularını nasıl yönettiklerini, müzakere ettiklerini ve yeniden inşa ettiklerini açıklayan bir gömülü kuramın geliştirilmesi için etik açıdan sağlam ve ampirik olarak güvenilir bir zemin oluşturmuştur

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmada veri elde etmek, doğrudan bir haritalama süreci değil; araştırmacının bir konuşma içerisinde hangi unsurların anlam taşıdığını etkin biçimde belirlediği bir veri üretim sürecidir (Goldkuhl, 2019). Bu çalışmada temel araçlar olarak yoğun yarı yapılandırılmış görüşmeler ve analitik notlar (memo) kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Görüşme rehberi, kültürleşme ve uluslararası öğrenci uyumuna ilişkin alan yazınına dayalı olarak oluşturulmuş (Berry, 2019; Zhang ve Goodson, 2011); ancak analiz süreci ilerledikçe sürekli karşılaştırma yöntemi doğrultusunda yeniden yapılandırılmış ve geliştirilen kategorileri derinleştirecek biçimde güncellenmiştir (Glaser ve Strauss, 1967; Chametzky, 2023).

Görüşme rehberi, EK-A'da sunulduğu üzere, katılımcıların Türkiye'deki uyum deneyimlerini kendi kavramsallaştırmaları üzerinden ortaya koymalarına olanak tanıyacak geniş kapsamlı ve açık uçlu sorular içerecek biçimde yapılandırılmıştır. Başlangıçta rehberde yer alan temel sorular arasında şunlar bulunmaktadır:

- Türkiye'ye ilk geldiğinizde yaşadığınız deneyimleri anlatabilir misiniz?
- Türk toplumuna ve üniversite yaşamına uyum sağlama sürecinde ne tür zorluklar ya da değişimler yaşadınız?
- Türk insanlarıyla olan ilişkileriniz zaman içinde nasıl gelişti? Bu gelişime katkı sağlayan deneyimler nelerdi?
- Bu süreçte kendinizi kaybettiğinizi ya da yeniden keşfettiğinizi hissettiğiniz anlar oldu mu?

Bu sorular, katılımcı anlatılarını tetikleyen başlangıç noktaları olarak kullanılmış; analiz süreci ilerledikçe ortaya çıkan kavram ve kategoriler doğrultusunda takip ve derinleştirici sorular teorik örnekleme ve sürekli karşılaştırma ilkeleri çerçevesinde

şekillendirilmiştir. Özellikle beklenti şoku ve ilk sarsılma, dil engeli ve iletişim güçlükleri, sosyal izolasyon ve kaygı, destek sistemlerine erişim, kimlik ve aidiyet müzakeresi, duygusal dayanıklılık ve kişisel dönüşüm gibi gelişmekte olan kategorilerin ayrıştırılması ve kuramsal olarak zenginleştirilmesi amacıyla, önceki görüşmelerle karşılaştırmalı biçimde yeni sorular üretilmiş ya da mevcut sorular yeniden formüle edilmiştir.

Görüşmeler boyunca araştırmacı, yönlendirici olmayan ve refleksif bir tutum benimseyerek katılımcıların anlatılarının akışını belirlemesine olanak tanımış; bununla birlikte, gelişmekte olan kategorilerin sınırlarını netleştirmek ve kavramsal ilişkileri açığa çıkarmak amacıyla hedefli sondaj sorularından yararlanmıştır (örneğin, 'O durumda tam olarak ne oldu, adım adım anlatabilir misiniz?' veya 'O an aklınızdan neler geçiyordu?'). Tüm görüşme dökümleri doğruluk açısından gözden geçirilmiş, anonimleştirilmiş ve kuramsal analiz sürecine dâhil edilmek üzere etik ve yöntemsel bütünlük gözetilerek hazırlanmıştır.

Not (Memo) Yazımı

Not yazımı süreci, araştırmacıların verilerinden kuramsal içgörüler üretmelerine yardımcı olan gömülü teori araştırmasının bir parçasıdır. Bu yaklaşım, araştırmacının verileri kurama dönüştüren metodolojik bağlantılar kurmasını mümkün kılar (Charmaz, 2014). Bu nedenle araştırmacılar, yalnızca verilerin sosyal dünyasını açıklamak yerine toplumsal gerçekliğe dayalı bir kuram geliştirmek için notları kullanmak istemektedirler (Richardson, 1998).

Çalışmanın başlangıcından itibaren, potansiyel kategorilere ulaşmanın not yazımı sürecini gerektirdiği düşünülmüştür. Görüşmelerin yazıya aktarımı sırasında ses kayıtları periyodik olarak kaydedilmiş, görüşmeler ve gözlemlerden hemen sonra defterlere notlar alınmış ve veri analiz yazılımının not özelliği kodlama sürecinde kullanılmıştır. Kodlar, kodlama süreci boyunca oluşturulan notlarla zaten ilişkilendirildiği için ek bir işleme gerek duyulmamıştır. Daha sonra, daha fazla kaydedilen not analiz yazılımına eklenmiş ve bir not bankası oluşturulmuştur (Clarke, 2005).

Özgün kodlama yönteminin, yoğunlaştırılmış ve kuramsal kodlama aşamalarında soyutlamayı zorlaştırdığına dikkat etmek önemlidir. Not hazırlanırken (memo) hazırlanırken kullanılan süreç, bulguların başlangıçta betimleyici olarak ortaya çıkmasının bir diğer faktörü olmuştur. Notlar, erken ve ileri düzey notlar olarak (Charmaz, 2014) ya da işlemsel, kodlama ve analitik notlar olarak kategorize edilebilir (Birks vd., 2008).

Analitik notlar, verilerdeki kavramları, ilişkileri ve açıklamaları inceleyerek daha üst düzey soyutlamaya ulaşmaya yardımcı olur; işlemsel notlar izlenen süreçleri gerekçelendirir, kodlama notları ise kodlama ve kategorileştirme sırasında kullanılır. İleri düzey notlar, kuramsal kategoriler olarak ortaya çıkan kategorilerin özelliklerini belirtirken, erken notlar nitel kodlamadaki boşlukları doldurmak üzere sonraki aşamalarda toplanacak verilere odaklanır. Bu çalışmadaki notların çoğunluğu kısa betimleyici ifadelerden oluşmuş ve işlemsel, kodlama veya erken not düzeyinde kalmıştır.

Ör., Cibutli katılımcının görüşmesinin kodlanmasının ardından şu not düşülmüştür: “Türkiye Bursları bursu, belirleyici bir faktör olarak sürekli gündeme gelmektedir. Finansal kısıtlamalar, göç kararları için bir arka plan ortamı olmanın yanı sıra bir katalizör işlevi görmektedir. Finansal desteğin diğer bireyleri nasıl etkilediğini araştırmak gerekmektedir.”

Erken uyum deneyimlerinin kodlanması sırasında ise şu yazılmıştır: “Dini farklılık nedeniyle reddedilme korkusu, yalnızlık ve kültürel yabancılaşma ile örtüşmektedir. Bu durum, ‘Dini Kimlik ve Değerler’ olarak daha geniş bir kategoriye dönüşebilir.

Bir başka notta şu şekilde yansıtılmıştır: “İlk ayda kardeşin varlığı başlangıçtaki korkuyu azaltmıştır. Aile desteği, daha sonra akran desteğiyle yer değiştiren geçişsel bir tampon işlevi görmektedir. Bu durum, destek sistemlerinde süreçsel bir kaymaya işaret etmektedir: aile → akranlar → öz-yeterlilik.”

Havalimanı varış anlatısının analizinden sonra ise şu yazılmıştır: “Bekleme deneyimi bir ‘yaşam krizi’ olarak abartılmıştır. Bu durum, belirsizlik altında başlangıçtaki stres faktörlerinin nasıl büyütüldüğünü göstermektedir. Daha sonra katılımcılar bu krizleri küçük

olaylar olarak yeniden çerçevelemektedir. Olası kategori:” İlk Varış: İlk Gün/Haftalar (Şok ve Belirsizlik).”

Ukraynalı katılımcının görüşmesinde ekonomik ve eğitimsel zorluklar kodlanırken şu not düşülmüştür: “Fiyat şokları ve sistem farklılıkları, yapısal uyum zorluklarına birlikte katkıda bulunmaktadır. Dil engeli her iki alanı da kesmektedir. Bu üçleme (triangulation) daha üst düzey bir kategoriye işaret etmektedir: ‘Akademik ve Bürokratik Sisteme Uyum.’”

Kültürel normlarla ilgili olarak ise şu yazılmıştır: “‘Abla/abi’ gibi normlar başlangıçta dirençle karşılanmış, daha sonra saygı olarak yeniden çerçevelenmiştir. Bu durum, direnç → yeniden yorumlama → kabullenme şeklinde bir süreci göstermektedir. Daha geniş bir uyum modelinin parçası olabilir.”

Metaforlar üzerine düşünülürken şu not düşülmüştür: “Sıcak mermer üzerinde yalınayak yürümek metaforu, uyum sürecini acı verici fakat sürdürülebilir olarak betimlemektedir. Bu metafor, ‘Dayanıklılık Olarak Uyum’ başlıklı kuramsal bir anlatının temelini oluşturabilir.”

Bu örnekler, veri üretimi sırasında toplanan notların araştırmaya dahil edilebilecek verileri nasıl öne çıkardığını ve süreç boyunca tamamlanması gereken faaliyetlere dair hatırlatıcı işlev gördüğünü göstermektedir.

Clarke (2005) zayıf yazılmış notların bile hiç not olmamasına tercih edilebilir olduğunu vurgulayarak bu tür araştırmalarda not yazımının önemini ortaya koymaktadır. Veri üretim aşamasında oluşturulan notların çoğu, analitik veya ileri düzey notlar kadar derin olmasa da araştırma sürecinde izlenen yolu belirlemede faydalı olmuştur. Bu notlar, veriler kuramsal ve odaklanmış kodlar oluşturmak üzere incelendiğinde başvuru kaynaklarından biri olmuş ve araştırmaya katkı sağlamıştır.

Tablo 2.

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Alt Problem 1: Sosyokültürel uyum sürecini şekillendiren deneyimler, kırılma noktaları ve etkileşimler	Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler
Alt Problem 2: Bağlamsal koşullar ve bireysel anlamlandırma biçimleri	Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler
Alt Problem 3: Başa çıkma biçimleri ve kimlik algısının yeniden yapılandırılması	Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler ve analitik notlar (memo)

Verilerin Analizi

Veri analizi, Charmaz'ın (2006, 2014) yapılandırmacı gömülü teori yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüş ve yinelemeli, tümevarımsal ile karşılaştırmalı bir mantık çerçevesinde ilerlemiştir. Bu anlayışta analiz, veri toplamının ardından gelen bağımsız bir aşama olarak değil; veriyle eşzamanlı biçimde gelişen, sürekli geri bildirimle şekillenen bir anlam üretim süreci olarak görülmüştür. Her görüşmeden sonra ön değerlendirmeler yapılmış, elde edilen bulgular sonraki görüşmelerin yönünü ve kuramsal örnekleme sürecini belirlemiştir. Kodlama ve analiz işlemleri, MAXQDA 24 paket programında gerçekleştirilmiş; yazılım, kodların düzenlenmesi, kategoriler arası ilişkilerin izlenmesi ve karşılaştırmalı analizlerin sürdürülmesinde analitik bir araç olarak kullanılmıştır. Kuramsal kararlar ise araştırmacının yorumlayıcı süreci doğrultusunda şekillenmiştir (VERBI Software, 2024).

Kodlama Süreci**1. İlk Kodlama (Initial Coding).**

İlk kodlama aşamasında, mülakat dökümleri satır satır incelenmiş; özellikle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen anlam birimleri in vivo kodlama tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. In vivo kodlamanın öncelikli olarak tercih edilmesi; katılımcıların

deneyimlerini kendi kavramsallaştırmaları içinde korumak ve çalışmanın erken safhalarında araştırmacının teorik dayatmalarını en aza indirmek amacıyla seçilmiştir. Bu süreçte, katılımcıların doğal dilinden süzülen; "insan gibi hissetmek", "şok ve adapte olmak zorunda kalmak", "başlangıçta çok korkutucuydu", "kimse beni tanımıyor" ve "kendimi yalnız hissetmek" gibi kodlar üretilmiştir.

Bu aşamada, veriye mümkün olduğunca sadık kalınarak; göç kararı, dil engelleri ve akademik deneyimler gibi alanlarda çok sayıda birim tanımlanmıştır. Analiz sonucunda yaklaşık 3.224 başlangıç kodu üretilmiştir. Bu sayısal yoğunluk, verilerin mekanik bir listelenmesinden ziyade, katılımcıların benzer deneyimlere verdikleri tekrarlayan ve örtüşen tepkileri yansıtmaktadır. Tekrarlayan kodlamaların bu yüksek hacmi, verilerdeki örüntülerin gücünü ve katılımcılar arasındaki deneyim birliğini doğrulamış; ayrıca, analizin sonraki aşamalarında bu yoğun verinin daha rafine ve odaklanmış kategorilere indirgenmesi için sağlam bir temel oluşturmuştur (Birks ve Mills, 2015; Charmaz, 2006).

2. Odaklanmış Kodlama

Odaklanmış kodlama aşamasında, ilk kodlama sürecinde üretilen yaklaşık 3.224 in vivo ve açık kod arasından analitik açıdan en açıklayıcı, tekrarlayan ve süreci yansıtanlar seçilerek veriyi daha soyut düzeyde organize eden kategoriler geliştirilmiştir. Bu süreçte kodlar, zamansal süreklilik dikkate alınarak Başlangıç Dönemi, Orta Dönem ve Dönüşüm Dönemi olarak üç ana fazda gruplandırılmış; her faz içinde sürekli karşılaştırma yöntemiyle birbirine benzeyen kodlar bir araya getirilerek alt kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin, "Dil anlamakta zorlanmak", "Konuşmaktan korkma", "Yanlış anlaşılma korkusu" gibi kodlar "Dil Engeli" alt kategorisi altında; "Arkadaş grubunun oluşması", "Destekleyen ilişkiler kurulması", "Danışman/mentor bulma" gibi kodlar ise "Arkadaşlık ve Destek" alt kategorisi altında toplanmıştır. Bu aşamada kategoriler, katılımcıların deneyimlerini betimleyen yapılar olarak ele alınmış; kategori içi benzerlikler ve kategoriler arası farklılıklar belirlenerek her

kategorinin sınırları, özellikleri ve içeriği tanımlanmış, ancak kategoriler arası nedensel ilişkiler henüz kurulmamıştır.

3. Kuramsal Kodlama

Kuramsal kodlama aşamasında, odaklanmış kodlamada geliştirilen kategoriler arasındaki ilişkiler kurularak kuramsal bir bütünlük oluşturulmuştur. Strauss ve Corbin'in paradigması doğrultusunda, Başlangıç Dönemi kategorileri (İlk Şok ve Belirsizlik, Dil Engelleri ve İletişim, Sosyal İzolasyon ve Anksiyete) adaptasyon sürecini tetikleyen koşullar; Orta Dönem kategorileri (Kültürel Şok ve Farklılık, Sosyal Bağlanma ve Destek Ağları) sürecin gerçekleştiği Bağlam ve kolaylaştıran Aracı Koşullar; katılımcıların geliştirdiği uyum stratejileri Eylem/Stratejiler; Dönüşüm Dönemi kategorileri (Öz-Yeterlilik ve Özgüven Kazanımı, Minnettarlık ve Anlamlandırma) ise sürecin Sonuçları olarak yapılandırılmıştır. Bu kategoriler arasındaki nedensel zincirler (örneğin, dil engeli → sosyal izolasyon → destek ağı kurma → öz-yeterlilik kazanımı) analiz edilerek tüm veriyi kapsayan "Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Adaptasyon ve Kimlik Dönüşümü Süreci" merkezi kategorisi belirlenmiş; kuramsal doyuma ulaşincaya dek katılımcı anlatılarıyla karşılaştırılarak gözden geçirilmiş ve mevcut adaptasyon kuramlarıyla ilişkilendirilmiştir (Charmaz, 2014).

Veri Doygunluğu

Veri doygunluğu, yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımı doğrultusunda sistematik kriterler kullanılarak değerlendirilmiştir. Yeni kodların ortaya çıkma oranını hesaplamak amacıyla; beş mülakatlık bir temel büyüklük ve üç mülakatlık bir izleme artışını öngören Guest vd. (2020) tarafından önerilen metodoloji takip edilmiştir.

Analiz sürecinde, bu teknik hesaplamalar araştırmmanın ana aşamalarıyla şu şekilde örtüşmüştür:

Kod Doygunluğu ve İlk Aşamalar: Dokuzuncu mülakata gelindiğinde, yeni kod oluşturma oranı %5'in altına düşmüştür; bu durum, "Şok, Kriz ve Hayatta Kalma" evresine (dil engeli, ilk yabancılaşma vb.) ilişkin temel analitik örüntülerin oluştuğunu göstermiştir.

Kategorik Derinleşme: On dördüncü mülakat itibarıyla, yeni kodların ortaya çıkmaması ve "Köprü Kurma, Öğrenme ve Entegrasyon" sürecine ilişkin stratejilerin net bir şekilde tanımlanmasıyla kod doygunluğuna ulaşılmıştır.

Anlam Doygunluğu ve Modelin Tamamlanması: On sekizinci ve son mülakat, mevcut kategorilere ek derinlik sağlamış; özellikle en karmaşık evre olan "Kişisel Güçlenme ve Yeni Kimlik İnşası"na dair anlatılar pekişmiştir. Bu aşamada yeni bir kategorinin üretilmediği gözlemlenerek, "Benliğini Kaybetmekten Kendini Yeniden Bulmaya" temel kategorisi etrafında anlam doygunluğu (meaning saturation) teyit edilmiştir (Hennink vd., 2017).

Başlangıç kodlama aşamasında elde edilen 3.224 tekrarlayan ve örtüşen kodun dikkatli bir şekilde sınıflandırılmasıyla oluşturulan 17 kategori, bu doygunluk sürecinin sonunda veriyi en kapsamlı ve özgün haliyle temsil eden kesin yapı olarak netleştirilmiştir.

Bu çalışmada doygunluk, sadece kod temelli bir seviyeyle sınırlı kalmamış; kuramsal doygunluğa (theoretical saturation) da ulaşılmıştır. Kuramsal doygunluk, üç aşama arasındaki ilişkiler netleşti, ve "Kendini Kaybetmekten Yeniden Bulmaya" temel kategorisinin bu süreci nasıl yönettiğinin tam olarak anlaşıldığı aşamada gerçekleşmiştir. 15. mülakattan sonra yapılan karşılaştırmalı analizler, geliştirilen üç aşamalı modelin (Şok, Köprü Kurma, Yeni Kimlik) tüm katılımcı varyasyonlarını (farklı ülkeler, bölümler veya cinsiyetler) kapsayacak kadar sağlam olduğunu doğrulamış; sonuç olarak kurama yeni özellikler veya boyutlar ekleme ihtiyacı kalmamıştır.

Refleksif Farkındalık ve Konumlanmışlık

Nitel araştırma, araştırmacı ile katılımcılar arasında ortaklaşa inşa edilen ilişkisel bir alanda gerçekleşir. Bu araştırma sürecinde katılımcıların kimlikleri, deneyimleri ve

beklentileri ile araştırmacının varsayımları ve yorumları sürekli olarak etkileşim hâlinde olmuş; bu etkileşim hem veri üretimini hem de ortaya çıkan bulguların yorumlanmasını doğrudan etkilemiştir. Bu nedenle, elde edilen bulgular araştırmacının yorumlayıcı konumundan bağımsız ele alınmamış; araştırma, durağan bir sonuçtan ziyade dinamik ve süreçsel bir anlam üretimi olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, nitel araştırmanın bilgi üretimini süreç içerisinde kuran doğasına ilişkin tartışmalarla da örtüşmektedir (England, 1994).

Bu çalışmada refleksif farkındalık, araştırmacının kendi konumunu, sürece katılım biçimini ve bu konumun veri üretimi ile analiz üzerindeki etkilerini görünür kılmak amacıyla yöntemsel bir araç olarak kullanılmıştır. Araştırmacının toplumsal, kültürel ve kurumsal bağlamlar içindeki konumlanışı; katılımcılarla kurulan ilişkileri, paylaşılan anlatıların biçimini ve verinin nasıl yorumlandığını belirleyen önemli bir unsur olmuştur. Bu yönüyle konumlanmışlık, araştırmacının bakış açısını şekillendiren tarihsel ve kurumsal etkilerin analiz sürecine nasıl yansıdığını anlamayı mümkün kılan bir çerçeve sunmaktadır (Holmes, 2020). Bu nedenle yorumlama süreci, araştırmacının konumlanmış perspektifinden ayrı düşünülmemiştir. Araştırmacının bu etkilere açık olması ve bunları görünür kılması, araştırmanın şeffaflığı ve üretilen yorumların bağlamsal olarak değerlendirilebilmesi açısından gerekli görülmüştür (Berger, 2015).

Katılımcılara erişim; WhatsApp davetleri, öğrenci ağları, Türkiye Bursları (YTB) ve Ankara ile İstanbul'daki üniversitelerin uluslararası öğrenci ofisleri aracılığıyla sağlanmıştır. Bu erişim kanalları, araştırmacıyı çoğunlukla akademik ve kurumsal bağlamlar içerisinde konumlandırmış; bu durum, araştırmacının uluslararası öğrencilerin yaşanmış göç deneyimlerine doğrudan dâhil olan bir özne olarak değil, bu deneyimleri belirli bir mesafeden dinleyen bir araştırmacı olarak algılanmasına yol açmıştır. Katılımcıların araştırmacıyı kimi zaman destekleyici bir akademik figür, kimi zaman ise kurumları temsil eden bir kişi olarak görmeleri, bu konumlanışın araştırma süreci boyunca değişkenlik

gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, konumlanmışlığın sabit değil, süreç içinde müzakere edilen bir özellik olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada araştırmacının konumu yalnızca akademik bir rolle sınırlı değildir; Türkiye'de eğitim gören Pakistanlı bir uluslararası öğrenci olarak, bu uyum süreçlerini bizzat deneyimlemiş bir özne olarak araştırma sahasının içinde yer almaktayım. Kendi deneyimimdeki iki kritik dönüm noktası, analiz sürecinde belirli temalara karşı duyarlılığı artırmıştır: *Birincisi, yerel öğrencilerle iletişim kurma isteğine rağmen dil engeli nedeniyle sınıf içinde ortaya çıkan sessizlik ve mesafe; ikincisi ise barınma arayışı sürecinde "yabancılara kiralama yapılmaması" tutumu nedeniyle karşılaşılan yoğun marjinalleşme ve hayal kırıklığı (frustration) hissidir.*

Bu kişisel deneyimlerin yorumlama sürecine olası bir yanlılık (bias) taşımamasını sağlamak amacıyla, analiz süreci boyunca sürekli bir refleksivite (reflexivity) duruşu ve yöntemsel paranteze alma (bracketing) yaklaşımı sürdürülmüştür. Özellikle, barınma ve dil güçlüklerine ilişkin kendi deneyimlerimin, verilerde ortaya çıkan dışlanma, hayal kırıklığı ve marjinalleşme temalarına yönelik kuramsal duyarlılığımı orantısız biçimde artırabileceği olasılığı dikkate alınmıştır. Bu öznel etkinin katılımcıların seslerini gölgelemesini önlemek amacıyla, analitik süreç refleksif notlar (reflexive memos) aracılığıyla sistematik olarak izlenmiş ve denetlenmiştir.

Veri analizi ve kodlama süreçleri boyunca tutulan bu refleksif notlar, iki aşamalı bir kontrol mekanizması işlevi görmüştür. İlk aşamada, bir katılımcının anlatısı araştırmacının kendi olumsuz deneyimlerini çağrıştırdığında analiz geçici olarak durdurulmuş; araştırmacının duygusal tepkileri, varsayımları ve içeriden biri (insider) perspektifinden kaynaklanabilecek olası yanlılıkları refleksif notlar aracılığıyla açık biçimde kayıt altına alınmış ve paranteze alınmıştır (epoche). İkinci aşamada ise bu notlar kodlama rehberi ile karşılaştırılmış; ortaya çıkan kod ve kategorilerin ne ölçüde araştırmacının kişisel geçmişinden, ne ölçüde doğrudan katılımcı anlatılarından kaynaklandığı sistematik olarak değerlendirilmiştir.

Bu çerçevede, araştırmacıdan farklı olarak ev sahibi ülke vatandaşlarıyla olumlu ilişkiler kuran, kurumsal süreçleri önemli güçlükler yaşamadan yönetebilen ve güçlü sosyal ağlar geliştiren katılımcıların anlatıları aykırı durumlar (negative cases) olarak dikkatle kodlanmıştır. Bu farklılaşan durumlar, veri seti içindeki göreceli ağırlıkları ve kendilerine özgü bağlamsal özellikleri korunarak analize dâhil edilmiş ve ortaya çıkan kuramsal modelin sınırlarını sınamak amacıyla kullanılmıştır. Bu şekilde, çalışmada benimsenen reflektif ve paranteze alma odaklı yaklaşım, verilerin araştırmacı merkezli bir bakış açısıyla tek taraflı biçimde yorumlanmasını engellemiştir. Aynı zamanda, içeriden biri perspektifinin sağladığı avantajları korurken analitik mesafenin sürdürülmesine olanak tanımış; böylece katılımcı deneyimlerinin bağlamsal ve yaşantısal boyutlarının daha nesnel, dengeli ve nüanslı biçimde yorumlanmasını mümkün kılmıştır.

Araştırma sürecinin tamamlanmasının ardından araştırmacı, kişisel deneyimlerin nihai analiz üzerindeki potansiyel etkisini en aza indirmek amacıyla tüm bulguları titiz bir yanlılık denetimine (bias audit) tabi tutmuştur. Bu aşamada, araştırmacının kişisel zorluklarıyla örtüşmeyen "pozitif uyum" örnekleri ve "öngörülemez kolaylaştırıcılar" temaları sistematik olarak çalışmaya dahil edilmiştir. İncelenen fenomenin dengeli ve kapsamlı bir temsilini sunabilmek adına, bu unsurların veri seti içerisindeki tematik ağırlıkları titizlikle korunmuştur.

Görüşmelerin yürütüldüğü ortamlar ve kullanılan diller de bu ilişkisel alanın niteliğini etkilemiştir. Görüşmelerin çoğu İngilizce gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, bazı katılımcılar duygularını ve deneyimlerini daha rahat ifade edebilmek amacıyla Türkçe veya Urduca'ya geçiş yapmıştır. Bu dilsel geçişler, katılımcı anlatılarının derinleşmesine katkı sağlarken, araştırmacının yorumlayıcı rolünü de daha görünür hâle getirmiştir. Bu süreçte reflektif farkındalık, katılımcıların tercih ettikleri ifade biçimlerine duyarlı kalmayı ve yorumlama sınırlarının farkında olmayı gerektiren temel bir yöntemsel ilke olarak ele alınmıştır. Analitik odak, görüşme süresi ya da mekânından ziyade, bu yöntemsel tercihlerin anlatıların anlamını ve araştırmacı–katılımcı ilişkisini nasıl şekillendirdiği üzerinde yoğunlaşmıştır.

Veri üretimi sırasında, özellikle beklenti şoku, dil engelleri ve sosyal izolasyon deneyimlerini içeren anlatılar ortaya çıktığında yorumlayıcı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu noktada refleksif farkındalık, araştırmacının aldığı kararların verinin yapılandırılmasını ve sınıflandırılmasını nasıl etkileyebileceğine ilişkin sürekli bir dikkat gerektirmiştir. Geliştirilen kategorilerin, yalnızca verinin içinden doğan yapılar değil; aynı zamanda araştırmacının analitik öncelikleri ve yorumlayıcı duyarlılıklarıyla birlikte şekillenen yapılar olduğu kabul edilmiştir.

Analiz sürecinde kimliğin yeniden inşası ve destek ağları gibi kategorilerin belirginleşmesi, bu temaların katılımcıların yerinden edilme ve uyum anlatılarında tekrar eden örüntüler oluşturmasıyla ilişkilidir. Bu süreçte refleksif farkındalık, araştırmacı ile katılımcılar arasındaki yakınlığın analitik mesafeyi zedelemesini engelleyerek yorumlayıcı titizliğin korunmasına katkı sağlamıştır. Böylece kategoriler hem veriye dayalı hem de araştırmacının yorumlayıcı süreciyle bütünleşen anlamlı yapılar hâline gelmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada refleksif farkındalık ve konumlanmışlık, araştırmacının araştırma sürecine olan etkisini görünür kılan; aynı zamanda bulguların katılımcıların yaşamış deneyimlerine dayalı kalmasını destekleyen yöntemsel araçlar olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda bulgular, yalnızca katılımcı anlatılarının aktarımı olarak değil; araştırmacı ile veri arasındaki etkileşim sonucunda inşa edilen yorumlayıcı çıktılar olarak ele alınmıştır. Araştırma süreci boyunca sürekli olarak yöneltlen “Burada neler oluyor?” sorusu aracılığıyla, empatik katılım ile yöntemsel titizlik arasında bir denge kurulmuş ve Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum deneyimleri bağlamsal duyarlılık içinde betimlenmiştir.

Güvenirlilik ve Titizlik

Araştırma bulguların hem güvenilir hem de anlamlı olduğunu göstermeyi gerektirirken, araştırmacının konumunun veri üretimini ve yorumlanmasını etkilediğini kabul etmektedir. Yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımının bilgi üretimini araştırmacı ile veri arasındaki etkileşimsel bir süreç olarak ele aldığı göz önünde bulundurulduğunda, bu

çalışmanın değerlendirilmesi yalnızca geliştirilen kategorilere değil, aynı zamanda bu kategorilerin şekillendiği analitik süreçlere de dikkat etmelidir (Corbin ve Strauss, 2015; Patton, 2002). Charmaz (2014) gömülü teori araştırmasının güvenilirlik, özgünlük, yankı ve yararlılık kriterlerine göre değerlendirilebileceğini öne sürerken, Tracy'nin (2010) nitel araştırma kalitesi için “büyük çadır” (big-tent) kriterlerini belirler. Bu çerçeveler birlikte, çalışmanın değerlendirilmesi için kapsamlı bir bakış açısı sağlamış ve bu ölçütler mevcut tezin değerlendirilmesine yön vermiştir.

Güvenilirlik (Credibility) Türkiye'deki uluslararası öğrencilerle sürdürülen sürekli etkileşim ve birden fazla veri kaynağının üç genleştirilmesi (triangulation) yoluyla sağlanmıştır. Görüşmeler, gözlemsel notlar ve kurumsal belgeler, sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak sistematik biçimde incelenmiştir.

Çalışmanın dilsel geçerliğini ve terimsel doğruluğunu sağlamak amacıyla araştırmacının konumu (positionality) titizlikle dikkate alınmıştır. C1 seviyesinde İngilizce yeterliliğine sahip bir uluslararası öğrenci olarak araştırmacı, akademik yazım sürecini başlangıçta İngilizce olarak yürütmüştür. Türkçe terimlerin nüansları ve bunların İngilizcedeki kesin akademik karşılıkları konusundaki olası emin olamama durumlarını (ambiguities) gidermek amacıyla, metnin yapılandırılması sırasında dilsel iyileştirme ve çeviri desteği için yapay zekâ araçlarından (ChatGPT) faydalanılmıştır. Burada sadece teknik bir destek sağlamış; analiz, kodlama ve yorumlama gibi asıl akademik süreçler doğrudan araştırmacının entelektüel emeğiyle sonuçlandırılmıştır. Bu yaklaşım, dilsel engellerin verilerin özgünlüğüne zarar vermesini engelleyerek çalışmanın güvenilirliğini (credibility) pekiştirmiştir.

Katılımcı anlatılarının saha gözlemlerinden elde edilen bağlamsal içgörülerle bütünleştirilmesi sayesinde ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiş ve okuyucuların ampirik veriler ile geliştirilen kategoriler arasındaki tutarlılığı değerlendirmeleri mümkün kılınmıştır. Örneğin, beklenti şoku kategorisi, öğrencilerin kültürel farklılıklarla ilk karşılaşmalarına

ilişkin yinelenen anlatılara dayandırılmış ve bu durum görüşmeler ile analitik notlarda tutarlı biçimde belgelenmiştir.

Özgünlük (Originality) sosyo-kültürel uyuma ilişkin anlayışı genişleten kavramların ortaya çıkışıyla kanıtlanmıştır. Bu çalışma, uyumu doğrusal bir süreç olarak kavramsallaştıran yaklaşımlardan farklı olarak, “Kendini Kaybetmekten Kendini Yeniden Bulmaya” temel kategorisi etrafında örgütlenen süreç odaklı ve kimlik merkezli bir model önermektedir. Minnettarlık ve Olumlu Anlamlandırma ile Yaşam Tarzı ve Yaşam Biçimi Dönüşümü gibi kategoriler, uluslararası öğrencilerin ev sahibi kültür içinde kimlik ve dayanıklılığı nasıl yeniden inşa ettiklerine dair yeni içgörüler sunmaktadır. Ayrıca “varış öncesi boşluk” (“pre-arrival gap”) “ilişki arayışı” (“relational seeking”) ve “yeniden yönelim” (“reorientation”) gibi kavramsallaştırmalar, uyum sürecinin yalnızca dışsal koşullara verilen bir tepki olmadığını; bireyin aktif anlamlandırma ve özneleşme süreçleri tarafından şekillendiğini göstermektedir. Bu kavramlar, uyumu doğrusal bir süreç olarak değil, müzakereye dayalı dinamik bir süreç olarak çerçevelemekte ve böylece göç ve kültürleşme üzerine mevcut literatürü genişleten perspektifler sunmaktadır.

Yankı (Resonance) katılımcıların deneyimlerini sadık bir şekilde temsil eden bulguların sunulmasıyla elde edilmiştir. Dil engelleri, sosyal izolasyon ve destek ağlarına ilişkin anlatılar derinlemesine incelenmiş, bu anlatılara gömülü duygusal ve kültürel incelikler analitik notlarla belgelenmiştir. Ortaya çıkan kategoriler, katılımcıların anlatılarıyla yakından örtüşmüş ve okuyucuların betimlenen süreçlerin özgünlüğünü algılamalarını mümkün kılmıştır. Örneğin, destek sistemleri kategorisi, aile üyelerine bağımlılıktan akranlara ve kurumsal kaynaklara doğru kademeli bir geçişin betimlenmesiyle tekrar tekrar doğrulanmıştır.

Son olarak, Yararlılık (Usefulness) bulguların hem akademik araştırmaya hem de uygulamalı bağlamlara olan ilgisiyle ortaya konmuştur. Bu çalışmada üretilen kategoriler, üniversite destek hizmetlerini, burs girişimlerini ve uluslararası öğrenci uyumuna ilişkin politika tartışmalarını bilgilendirme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, göç ve kültürel uyumu

farklı bağlamlarda incelemek isteyen diğer araştırmacılar tarafından kullanılabilir kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Türkiye'deki uluslararası öğrenci nüfusunun artması göz önünde bulundurulduğunda, bulgular uyum süreçlerini anlamaya yönelik ampirik bir katkı sağlamak ve çeşitli öğrenci topluluklarını desteklemeyi amaçlayan kurumlar için uygulanabilir içgörüler sunmaktadır.

Bulguların güvenilirlik, özgünlük, yankı ve yararlılık ölçütleriyle ilişkilendirilerek çerçevelenmesi, çalışmanın hem güvenilirliğini hem de yöntemsel titizliğini ortaya koymuştur. Özellikle veri üretiminin ilk aşamalarında bazı gömülü teori tekniklerinin tam olarak uygulanamadığı açıkça kabul edilmiştir. Bu açıklık, okuyucuların analitik süreçleri sonuçlarla birlikte değerlendirmelerini mümkün kılmakta ve çalışmanın bağlamsal zemine sıkı sıkıya bağlı kalırken bilimsel açıdan sağlam olmasını güvence altına almaktadır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde önce anlaşılabilirliği kolaylaştırması amacıyla verilere dayalı oluşturulan model tanıtılmıştır. Bu model, araştırmacının veriyle etkileşimi sonucunda geliştirilen yorumlayıcı bir çerçeve olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu model, araştırmacının veriyle etkileşimi sonucunda geliştirilen yorumlayıcı bir çerçeve olarak değerlendirilmektedir. Sonrasında araştırmanın alt problemlerine uygun olarak bulgular sunulmuştur. Bulgular boyunca katılımcılara kodlanmış tanımlayıcılarla (ör., Z.A., K.M., M.S.) atıfta bulunulmuştur; katılımcıların demografik ve akademik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi Yöntem Bölümü Tablo 1'de sunulmaktadır. Her katılımcı anlatısının ardından yer alan parantez içi bilgi (ör. F.S., lisans öğrencisi) okuyucunun ilgili katılımcıyı tabloda kolaylıkla bulabilmesini amaçlamaktadır. Katılımcı görüşlerine ilk kodlama (initial coding) aşamasında, toplam 3.224 adet tekrarlayan ve örtüşen kod elde edilmiştir. Bu kodlama süreci, verideki anlam örüntülerinin araştırmacı tarafından yorumlayıcı bir perspektiften değerlendirilmesi yoluyla ilerlemiştir. Odaklanmış kodlama aşamasında bu kodlar arasından analitik açıdan en açıklayıcı ve tekrarlayan olanlar seçilerek 17 kategori ve üç aşama altında toplanmıştır. Sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur. Bu kategoriler, verideki tekrar eden anlam yapıları yansıtmakla birlikte, araştırmacının analitik öncelikleri doğrultusunda da şekillenmiştir.

Şekil 1.

Uyum süreci



Not: Bu görsel OpenAI kullanılarak oluşturulmuştur.

Şekil 1'de genel bir zamansal ilerlemeyi yansıtmakla birlikte, aynı zamanda birbirleriyle etkileşim içinde olan dinamik ve örtüşen süreçleri de temsil etmektedir. Bu durum, uyum sürecinin araştırmacı tarafından doğrusal olmayan ve çok katmanlı bir yapı olarak yorumlandığını göstermektedir. Bu yapı, uyum sürecinin doğrusal olmayan niteliğini vurgulamaktadır. Pratik öneriler bağımsız bir kategori olarak değil; aidiyet ve ev duygusu deneyimlerini aktaran katılımcıların yeni gelen öğrencilere yönelik tavsiyelerini kapsayan Kategori 16 içinde tamamlayıcı bir unsur olarak ele alınmıştır. Kuramsal kodlama aşamasında tüm kategorileri birbirine bağlayan ve çalışmanın temellendirilmiş kuramını örgütleyen çekirdek kategori "Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Adaptasyon ve Kimlik Dönüşümü Süreci" olarak belirlenmiştir. Bu temel kategori, araştırmacının analitik bütünleştirme süreci aracılığıyla geliştirilmiştir. Bu çekirdek kategori; kırılmalardan güçlenmeye, yabancılaşmadan kök salmaya ve kaostan anlam üretimine uzanan gelişimsel bir dönüşüm sürecini temsil etmekte ve aşağıda sunulan 17 kategorinin tamamını kuramsal düzeyde bir araya getirmektedir. Kategori geliştirme süreci, veri doygunluğu ölçütleri gözetilerek yürütülmüştür. Dokuzuncu görüşmede yeni kodların ortaya çıkma oranı %5'in altına düşmüş; bu durum temel analitik örüntülerin belirlendiğine işaret etmiştir. Bu eşik,

verideki tekrar eden anlam yapılarının yeterli düzeyde yakalandığını gösteren bir gösterge olarak araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. On dördüncü görüşmede yeni kod üretimi durmuş ve kod doygunluğuna ulaşılmıştır. On sekizinci ve son görüşme ise mevcut kategorilere ek derinlik kazandırmış ancak yeni bir kategori üretmemiş; böylece anlam doygunluğu da teyit edilmiştir. Bu süreç, aşağıda sunulan 17 kategorinin veriye dayalı ve sistematik biçimde oluşturulduğunun metodolojik güvencesini sağlamaktadır. Ayrıca nitel analiz, öğrencilerin deneyimlerinin bazı boyutlarının daha tutarlı ve belirgin biçimde ifade edildiğini, diğerlerinin ise daha bağlama özgü görüldüğünü ya da görece daha az vurgulandığını göstermektedir.

Bu ayırmaştırma, uyum deneyimlerinin homojen bir yapıdan ziyade çok katmanlı ve dinamik bir süreç olarak yorumlanmasına olanak sağlamaktadır. Sürekli karşılaştırmalı analiz sürecinde yalnızca kategorileri doğrulayan veriler değil, aykırı ve karşı örnekler de sistematik biçimde incelenmiştir. Örneğin bazı katılımcılar belirgin bir kültür şoku yaşamadıklarını ya da dil engelini görece önemsiz bulduklarını ifade etmiştir. Bu aykırı durumlar kategorileri çürütmek yerine onların sınırlarını netleştirmiş; sosyokültürel uyumun evrensel bir örüntü değil, bireysel, kültürel ve bağlamsal koşullara göre farklılaşan dinamik bir süreç olduğunu güçlendirmiştir. Bu yorum, veride bulunan çeşitliliği analitik olarak bütünleştirmeye yönelik araştırmacı çabasını yansıtmaktadır. İlk Geliş (Şok ve Belirsizlik) Sosyal Ağların Oluşumu arkadaşlıkların Geliştirilmesi ve Öz-Yeterlik ile Öz Güvenin Gelişimi gibi kategoriler, katılımcıların uyum deneyimlerinin temel yönlerini yansıtan merkezi dinamikler olarak ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler, araştırmacı tarafından uyum sürecinin temel eksenlerini temsil eden çekirdek dinamikler olarak yorumlanmaktadır. Buna karşılık Akademik Uyum ve Eğitsel Kazanımlar ile Pratik Öneriler gibi kategoriler, daha az belirgin olmalarına rağmen, uyum sürecinin çok boyutlu niteliğinin anlaşılmasına katkı sağlayan tamamlayıcı unsurlar olarak işlev görmektedir.

Genel olarak üç aşama, öğrencilerin deneyimlerinin görece dengeli bir temsiliyi sunmaktadır. Bu yapı, verideki örüntülerin bütüncül bir kavramsallaştırılması sonucunda

araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bununla birlikte, dönüşüm aşaması, daha geniş ve daha karmaşık bir deneyim yelpazesini kapsamaları nedeniyle en kapsamlı evre olarak öne çıkmaktadır. Bu aşama, tezin temel teması olan “kendini yeniden bulmaya” süreci ile yakından örtüşmektedir. Bu kesişim, araştırmacının analiz sürecinde bu aşamayı kimlik dönüşümünün merkezi bir boyutu olarak ele almasına dayanmaktadır.

Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Uyum Süreçlerini Şekillendiren Deneyimler, Kırılma Noktaları ve Etkileşimler

Bu araştırmada kategorilerin ortaya çıkışı, öğrencilerin Türkiye'ye geliş sonrası deneyimledikleri kriz aşamasının veride yoğun biçimde tekrarlandığını göstermiştir. Bu tekrar eden örüntü, araştırmacı tarafından analiz süreci boyunca öne çıkan önemli bir kavramsal odak olarak yorumlanmaktadır. GT'de süreç, kategorilerin önceden belirlenmiş bir sıraya göre değil, katılımcı anlatılarında hangi olguların kavramsal olarak öne çıktığına göre şekillenmektedir. Analiz sırasında kriz deneyimleri veride güçlü bir kavramsal düğüm oluşturmakla birlikte, sürekli karşılaştırmalı analiz bu deneyimlerin anlamlandırılabilmesi için katılımcıların sıkça atıfta bulunduğu ‘Göç Öncesi Karar Alma ve Hazırlık’ aşamasının sürecin kuramsal başlangıç noktası olarak konumlandırılmasını gerekli kılmıştır.

Aşama 1:Başlangıç aşaması kriz ve yönelim kaybı (Kendini Kaybetme Deneyimi)

Bu konumlandırma, araştırmacının analiz süreci boyunca aşamalar arasındaki ilişkileri kuramsal olarak bütünleştirme çabasını yansıtmaktadır. Bu aşamanın 979 kodla temsil edilmesi, GT'nin “yoğunluk = kuramsal önem” ilkesine uygun olarak, kriz deneyiminin veride baskın bir örüntü olduğunu ve çekirdek kategoriye bağlanan ilk kritik alanı oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmacı tarafından bu aşamanın analitik açıdan merkezi bir konumda yer aldığını gösteren bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bu erken uyum zorlukları, Oberg'in (1960) kültür şoku kavramı ve Berry'nin (2005) kültürlenme stresi kuramsal çerçevesiyle örtüşmektedir.

Bu aşama; göçün ilk etkisini temsil etmekte olup, öğrencilerin daha önceden inşa edilmiş kimlik algısını kesintiye uğratan psikolojik, kültürel ve yapısal zorlukları kapsamaktadır. Yabancı bir çevreyle aniden karşı karşıya gelmek; belirsizlik, yabancılaşma ve kontrol kaybı hissi yaratarak benlikte bir parçalanma ve kopuş deneyimine yol açmaktadır.

- Kategori 1: Göç Öncesi Karar Alma ve Hazırlık
- Kategori 2: İlk Geliş: İlk Günler, Haftalar ve Kültür Şoku
- Kategori 3: Dil Engeli ve İletişimsel Ketlenme
- Kategori 4: Sosyal İzolasyon ve Duygusal Sıkıntı

Göç Öncesi Karar Alma ve Hazırlık (Kategori 1)

Bu kategori, öğrencilerin göç öncesi dönemde deneyimledikleri karar alma süreçlerini ve bu süreçte gerçekleştirdikleri hazırlık faaliyetlerini kapsamaktadır. İlk kodlama aşamasında, veri seti içerisinde bu kategoriyle ilişkili 635 kodlanmış veri parçası üretilmiştir. Sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak yürütülen odaklanmış kodlama sürecinde ise bu kodlar analitik olarak yeniden incelenmiş, benzer anlam örüntüleri altında birleştirilmiş ve sonuçta 72 odaklanmış koda indirgenmiştir. Sürekli karşılaştırma süreci boyunca verilerin özellikle “beklenti–gerçeklik açığı” etrafında kümелendiği görülmüş; bu örüntü daha sonra “varış öncesi boşluk” alt kategorisinin kavramsal temelini oluşturmuştur. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar da kategorinin kavramsal çekirdeğini şekillendirmiştir; "Zihinsel olarak çok fazla hazırlık yapmadım", "Buranın yüzde yüz Müslüman bir ülke olduğunu düşünüyordum" ve "Uluslararası bir dilin yaygın olarak konuşulduğunu düşünüyordum" gibi ifadeler, beklenti--gerçeklik açığını somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir. Bu ifadeler, katılımcıların beklenti oluşturma süreçlerindeki ortak anlam örüntülerini görünür kılan temel göstergeler olarak araştırmacı tarafından yorumlanmaktadır. İlk kodlama aşamasında dağınık biçimde

görünen bu hazırlık deneyimleri, memolarda yapılan analitik notlar aracılığıyla ortak bir kavramsal çizgide birleştirilmiş ve böylece kategori, tutarlı bir tematik yapı hâline kavramsallaştırılmıştır.

Göç öncesi karar alma ve hazırlık, fiziksel yer değiştirmeden önceki dönemi ifade etmekte olup hem göç kararına ilişkin bilişsel değerlendirmeleri hem de ayrılış öncesinde gerçekleştirilen pratik düzenlemeleri içermektedir. Karar alma süreci genellikle bireylerin belirsizlik ve eksik bilgi koşulları altında motivasyonları, fırsatları ve sınırlıkları değerlendirmelerini gerektirmektedir. Göçe karar vermeden önce potansiyel göçmenler çoğu zaman kişisel hedeflerini, sosyoekonomik koşullarını ve hedef ülkede algıladıkları fırsatları değerlendirmektedir.

Hazırlık aşaması ise genellikle gerekli belgelerin temin edilmesini, finansal kaynakların güvence altına alınmasını, ev sahibi ülke hakkında bilgi toplanmasını ve geçiş sürecine yönelik psikolojik hazırlığın geliştirilmesini içermektedir. Uluslararası Göç Örgütü (International Organization for Migration [IOM]) gibi uluslararası kuruluşlar, göçmenlerin ev sahibi bağlama uyumlarını kolaylaştırmak için gerekli bilgi ve becerileri sağlayan göç öncesi yönlendirme ve eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır (International Organization for Migration [IOM], 2020). Uluslararası Göç Örgütü (International Organization for Migration) (2020) bu tür programların, göçmenlerin zihnindeki “idealize edilmiş ülke” ile “gerçek ülke” arasındaki farkın hareket öncesinde azaltılması açısından önemini vurgulamaktadır. Katılımcıların hazırlık süreçlerini “zihinsel olarak çok fazla bir şey yapmadım” şeklinde ifade etmeleri, IOM tarafından da vurgulanan bu kurumsal hazırlık eksikliğinin bireyleri varış sonrası krizlere karşı daha kırılgan hâle getirdiğini doğrulamaktadır. Ayrıca göç araştırmacıları, göçün tekil bir olay olarak değil, ayrılıştan çok önce başlayan bir süreç olarak anlaşılması gerektiğini ve göç öncesi deneyimlerin sonraki uyum sonuçlarını şekillendirdiğini ileri sürmektedir.

Bu doğrultuda, göç öncesinde alınan kararlar ve gerçekleştirilen hazırlıklar, bireylerin ev sahibi toplum içindeki dayanıklılıklarını, uyum kapasitelerini ve kültürleşme

süreçlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Birçok uluslararası öğrenci için Türkiye’de yükseköğrenim görme kararı, özellikle Türkiye Bursları programının algılanan prestiji başta olmak üzere çekici faktörlerden güçlü biçimde etkilenmektedir. Bununla birlikte, hazırlık süreci çoğu zaman parçalı ya da idealize edilmiş bilgilerle karakterize edilmektedir. Öğrenciler sıklıkla Türkiye’yi barışçıl ve toplumsal açıdan uyumlu bir toplum olarak tasvir eden Türk medyasındaki temsillere dayanmaktadır; ancak bu temsiller öğrencilerin varış sonrasında karşılaştıkları gerçekliklerle her zaman örtüşmeyebilmektedir. Bu farklılık “varış öncesi boşluk” olarak adlandırılabilir bir durum yaratmakta ve uyum sürecinin erken aşamalarında kültür şoku ile kültürleşme stresinin daha yoğun yaşanmasına katkıda bulunmaktadır.

Katılımcı anlatıları, göç öncesi hazırlık sürecinin parçalı niteliğini açıkça göstermektedir. Endonezya’dan bir katılımcı, din ve kültüre ilişkin beklentilerin etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öncelikle yurt dışında eğitim almak her zaman hayalimdi. Türkiye hükümeti tarafından sağlanan burs programını duydum... Buraya gelmeden önce buranın yüzde yüz Müslüman bir ülke olduğunu, herkesin başörtüsü taktığını ve insanların dini uygulamalarına çok bağlı olduklarını düşünüyordum. Bu aslında Türkiye’yi seçme kararımı etkileyen bir başka faktördü; çünkü Endonezya ile aynı dini arka plana sahip olmak dinimi rahatça yaşayabileceğimi düşünmeme neden olmuştu. Ancak buraya geldiğimde yalnızca bazı insanların İslami uygulamaları sürdürdüğünü gördüm. Elbette bu bireysel tercihlere bağlı, fakat bana yine de daha çok Batılı bir yaşam tarzına benziyormuş gibi geldi.” (M.A.S., lisans öğrencisi)

Benzer şekilde, Sudanlı bir kadın öğrenci göç öncesi hazırlığının sınırlı niteliğine şu sözlerle değinmiştir:

“Türk dizilerinde gördüklerime dayanarak hayatın sakın huzurlu, normal ve rahat olacağını düşünüyordum. Açıkçası zihinsel olarak çok fazla hazırlık yapmadım.” (T., yüksek lisans öğrencisi)

Senegal’den bir başka katılımcı ise dil yeterliliğine ilişkin varsayımların beklentilerini nasıl şekillendirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öncelikle uluslararası bir dilin burada yaygın olarak konuşulduğunu düşünüyordum. Türkiye’nin Avrupa ile Asya’yı birbirine bağlayan bir merkez olduğunu bildiğim için insanların İngilizce ya da Fransızca konusunda yetkin olduklarını varsaymışım. Ancak bu dillerden hiçbirinde çok iyi değillerdi ve bu durum benim için büyük bir zorluk hâline geldi. Özellikle dil konusunda zorlandım. Neyse ki yaklaşık sekiz ya da dokuz ay süren bir Türkçe hazırlık kursuna katılma fırsatımız oldu. Bu süreç dil öğrenme yolculuğumun ilk adımı oldu. Dili öğrenmeye başladıktan sonra Türkiye’deki yaşam tarzına kültürel olarak da yavaş yavaş uyum sağlamaya başladım.” (M.B., yüksek lisans öğrencisi)

Bu anlatılar, idealize edilmiş beklentiler ile sınırlı hazırlık bilgisinin 'varış öncesi boşluk' olarak adlandırılabilir bir durumun ortaya çıkmasına işaret etmektedir. Bu boşluk, öğrencilerin uyum süreçlerinin erken aşamalarında karşılaştıkları zorlukların hem niteliğini hem de yoğunluğunu belirleyen temel bir başlangıç koşulu hâline gelmektedir. Odaklanmış kodlama sürecinde 'varış öncesi boşluk', kriz dönemindeki kültür şoku deneyimlerini tetikleyen belirleyici koşul kümesi olarak tanımlanmış ve böylece kategori 1'den kategori 2'ye uzanan süreçsel bir bağlantı ortaya konmuştur. Bu aşamaya ilişkin memolar ise katılımcıların tekrar eden biçimde 'yanlış beklentiler' temasına döndüğünü göstererek kategorinin kavramsal bütünlüğünü güçlendirmiştir. Örneğin, bir memo’da şu analitik not düşünülmüştür: “Finansal kısıtlar, yalnızca göç kararlarını şekillendiren arka plan koşulları olarak değil, aynı zamanda süreci hızlandıran bir tetikleyici olarak işlev görmektedir. Katılımcıların sınırlı ekonomik imkânlar altında karar vermek zorunda kalmaları, bilgiye erişimlerini ve hazırlık düzeylerini doğrudan etkilemekte; bu durum ise beklenti–gerçeklik farkının daha derin ve çok katmanlı bir biçimde ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda ‘varış öncesi boşluk’ (‘pre-arrival gap’) yalnızca kültürel bir olgu olarak değil, aynı zamanda ekonomik ve yapısal eşitsizlikler tarafından şekillenen bir başlangıç koşulu olarak kavramsallaştırılabilir.

Elde edilen veriler, göç öncesi sürecin yalnızca yapısal faktörler tarafından değil, aynı zamanda bireylerin öznel beklenti oluşturma süreçleri tarafından da şekillendirildiğini göstermektedir. Literatürde göç öncesi aşama ağırlıklı olarak ekonomik ve kurumsal itme-çekme faktörleri çerçevesinde incelenmektedir (Cairns ve Smyth, 2011; Madge vd., 2015). Bununla birlikte, daha yakın tarihli çalışmalar, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye ilişkin çoğu zaman sınırlı ve idealize edilmiş bilgilere dayandıklarını ve bunun özellikle uyum sürecinin erken aşamalarında belirsizlik ve çeşitli güçlükler doğurabildiğini ortaya koymaktadır (Andrade, 2006; Brown ve Holloway, 2008; Smith ve Khawaja, 2011). Smith ve Khawaja (2011) bu durumu öğrencinin ev sahibi ülkeyi (Türkiye) ağırlıklı olarak kendi kültürel şemaları üzerinden değerlendirdiği “Bilişsel Değerlendirme” (Cognitive Appraisal) hataları olarak nitelendirmektedir. Örneğin, Endonezyalı katılımcının (M.A.S.) Türkiye’yi “yüzde yüz Müslüman” olarak algılaması, Smith ve Khawaja’nın tanımladığı hatalı bilişsel haritalandırmanın somut bir örneğini oluşturmaktadır. Andrade (2006) ise bu tür uyumsuz beklentilerin çoğu zaman medya kaynakları (örneğin, Türk dizileri) tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir. Sudanlı öğrencinin (T.) hazırlık sürecinde yalnızca televizyon dizilerine dayanması, Andrade’nin (2006) “medya kaynaklı yanlış bilgilendirme” (media-driven misinformation) argümanının katılımcının deneyimi üzerinden açık bir yansımaları oluşturmaktadır. Bu bağlamda “varış öncesi boşluk (pre-arrival gap)” kavramı, öğrencilerin beklentileri ile karşılaştıkları gerçeklikler arasındaki uyumsuzluğu ifade etmektedir. Bu durum, uygulama odaklı raporlarda da öğrencilerin uyum süreçlerini etkileyen önemli bir faktör olarak vurgulanmaktadır (Allianz Partners, 2024).

Bu çalışmanın bulguları, söz konusu boşluğun Türkiye bağlamında da benzer biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Katılımcı anlatıları, bu uyumsuzluğun temel olarak beklentiler ile yaşanan gerçeklikler arasındaki farklılık şeklinde deneyimlendiğini ve Türkiye’ye gelmeden önce oluşturulan idealize edilmiş imajların, varış sonrasında karşılaşılan bürokratik, akademik ve dilsel koşullarla örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, “varış öncesi boşluk” olgusunun Türkiye bağlamındaki somut

görünümlerini ortaya koymakta ve bu olgunun kültür şoku ile erken dönem uyum zorluklarıyla olan ilişkisini daha açık bir biçimde göstermektedir.

Literatürde yer alan “beklenti–gerçeklik boşluğu” (expectation–reality gap) çerçevesi, beklentiler ne kadar yüksekse sonrasında yaşanan düşüşün de o ölçüde belirgin olacağını öne sürmektedir. Katılımcıların Türkiye’yi “Avrupa ile Asya’yı birbirine bağlayan bir dil merkezi” (M.B.) olarak tasvir etmeleri ve sonrasında İngilizce kullanımının sınırlı olduğunu deneyimlemeleri, bu kuramsal boşluğun yalnızca hayal kırıklığı üretmekle kalmadığını; aynı zamanda uyum sürecinin başlangıç aşamasını bir “kriz aşaması”na dönüştüren temel bir tetikleyici olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, araştırmacının göç öncesi süreci yalnızca başlangıç aşaması olarak değil, sonraki uyum dinamiklerini şekillendiren kurucu bir temel olarak kavramsallaştırdığı analize dayanmaktadır.

İlk Geliş: İlk Günler, Haftalar ve Kültür Şoku (Kategori 2)

İlk geliş, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye girişlerini hemen takip eden dönemi ifade etmekte olup genellikle ikamet ilk günlerini ve haftalarını kapsamaktadır. Bu kategori, ilk kodlama aşamasında en sık tekrar eden 'ani kopuş', 'yönelim kaybı' ve 'bağlamsal uyumsuzluk' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle bir araya gelmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar da belirleyici bir işlev görmüştür; örneğin "İlk gece yurttan bütün gece ağladım", "Herkes çok hızlı konuşuyor; hiçbir şey anlayamıyorum" ve "Ne yapacağımı ya da nereye gideceğimi bilmiyordum" gibi ifadeler, kategorinin deneyimsel çekirdeğini oluşturan in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir. Bu ifadeler, katılımcıların ilk karşılaşma deneyimlerinde ortaya çıkan ortak duygusal ve bilişsel örüntüleri görünür kılan temel göstergeler olarak araştırmacı tarafından yorumlanmaktadır. Bu aşama çoğunlukla belirsizlik, yönelim kaybı ve yabancı bir çevrede temel günlük rutinleri oluşturma gereksinimi ile karakterize edilmektedir. Önceki araştırmalar, gelişten hemen sonraki dönemin çoğu

zaman en stresli dönem olduğunu göstermektedir; çünkü göç öncesi aşamada oluşan beklentiler, ev sahibi bağlamdaki gündelik yaşamın gerçeklikleriyle karşı karşıya gelmektedir (Ward vd., 2001).

Bu aşamanın belirleyici özelliklerinden biri kültür şokudur. Kültür şoku, bireylerin aniden yabancı bir kültürel ortama dâhil olduklarında ve alışık oldukları sosyal ipuçlarını ile etkileşim normlarını kaybettiklerinde ortaya çıkan psikolojik rahatsızlık ve kaygı durumu olarak kavramsallaştırılmaktadır (Oberg, 1960). Bu durumun tipik görünüşleri arasında kafa karışıklığı, artan kaygı ve yönelim kaybı yer almakta olup, bu belirtiler özellikle yurt dışındaki ilk haftalarda daha yoğun biçimde deneyimlenmektedir (Furnham, 2019).

Furnham (2019) bu durumu, bireyin yeni kültürel bağlamda esprileri, jestleri veya etkileşimin ritmini çözmemesi nedeniyle işlevsel olarak “sessiz” hâle gelmesi şeklinde ortaya çıkan bir “Sosyal Beceri Eksikliği” (Social Skills Deficit) olarak açıklamaktadır. Tacik katılımcının (I.S.) kafeteryada dostça insanlarla çevrili olmasına rağmen kendini dışlanmış hissetmesi, Furnham’ın tanımladığı bu sosyal ipuçlarının kaybının aidiyet duygusunu nasıl zayıflatabildiğine dair somut bir örnek sunmaktadır.

140 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 26 anlamlı koda indirgenmiştir. Uyumun kademeli bir biçimde gerçekleşmesinden ziyade, geçiş süreci yabancı bir çevreyle doğrudan karşılaşma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Veri seti içinde bu dönem, bireylerin alışık oldukları sosyal ipuçlarını kaybetmeleri nedeniyle işlevsel kapasitelerinin geçici olarak azaldığı bir kriz aşamasına karşılık gelmektedir.

Klasik modeller, örneğin başlangıçta hayranlık ve coşku ile tanımlanan bir “balayı aşaması” öngörse de bulgular Türkiye’deki uluslararası öğrenciler için bu aşamanın çoğunlukla gerçekleşmediğini göstermektedir. Katılımcılar doğrudan bir kriz dönemine girmiştir; acil lojistik ihtiyaçlar ve bağlamsal uyumsuzluklar, başlangıçtaki heyecan olasılığını sınırlamaktadır. Bu örüntü, Adler’in (1975) ve Ward ve diğerlerinin (2001) tanımladığı “giriş şoku” kavramıyla daha yakından örtüşmektedir. Adler’e (1975) göre bu şok yalnızca duygusal bir tepki değil, aynı zamanda “çevresel okuryazarlık” (environmental

literacy) eksikliğinden kaynaklanan yapısal bir krizdir. Azerbaycanlı katılımcının (F.S.) kritik öneme sahip bir muafiyet sınavını tesadüfen fark etmesi, üniversite sisteminin bu ilk aşamada adeta “okunamaz” olduğu bir durumda, kurumsal engellerin öğrenci üzerinde nasıl ani bir yük oluşturabildiğini ve bir kriz durumu yaratabildiğini somut biçimde ortaya koymaktadır.

Ev sahibi bağlam ile köken bağlam arasındaki kültürel mesafe yüksek olduğunda, beklenen balayı aşaması yerini temel hayatta kalma kaygılarıyla ilişkili artmış bir kaygı durumuna bırakabilmektedir (Babiker vd.,1980). Duyusal ve çevresel faktörler de şok deneyimini yoğunlaştırmıştır. Azerbaycan’dan bir katılımcı bu deneyimi metaforik olarak şu şekilde ifade etmiştir:

“Bunu çok soğuk bir havuza atılmak gibi tanımlardım. İlk saniyelerde kaçmaya ve daha sıcak bir yer bulmaya çalışırsınız... Beni en çok şaşırtan şey eğitim sistemiydi; çünkü Türkiye’de ilk haftamı tamamladığımda bir öğrenci numarası almam gerektiğini hatırlıyorum. Ayrıca hakkında hiçbir şey bilmediğim bir İngilizce muafiyet sınavı vardı. Böyle bir sınavın olduğunu öğrenmek beni çok şaşırttı; eğer geçerseniz İngilizce derslerinden muaf oluyorsunuz ve onlarla ilgilenmenize gerek kalmıyor. Bir tip öğrencisi olarak bu aslında çok zaman kazandırıyor ve diğer derslere odaklanmanızı sağlıyor, fakat ben bunu bilmiyordum ve kimse bana söylemedi. Dili bilmeden güncellemeler hakkında yeterli bilgiye ulaşamıyorsunuz; onları kendiniz takip etmek zorundasınız.” (F.S., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, belirsizlik, algılanan izolasyon ve alışılmadık koşullarla ani karşılaşmanın uyum sürecinin en erken aşamasında nasıl önemli bir duygusal sıkıntı üretebildiğini göstermektedir. Kültür şokunun duygusal boyutunu vurgulayan ek anlatılar da bu gözlemi desteklemektedir. Tacikistan’dan bir öğrenci deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk haftamda gündelik etkileşimlerdeki küçük ayrıntılar beni sürekli şaşırtıyordu. İnsanlar nazik olmasına rağmen şakalarını, jestlerini ya da konuşmalarının ritmini anlayamıyordum. Kantinde öğrencilerle çevrili bir şekilde oturduğumu ve herkes

gülerken neler olduğunu takip edemediğimi hatırlıyorum. O anda kültür şokunun yalnızca iletişimi değil, aidiyet duygusunu da ne kadar derinden etkilediğini fark ettim.” (I.S., yüksek lisans öğrencisi)

Diğer katılımcı anlatılarıyla birlikte ele alındığında bu ifade, sistemsel süreksizliklerin, duysal aşırı yüklenmenin ve alışılmadık sosyal ipuçlarının başlangıçtaki beklentileri hızla duygusal sıkıntıya dönüştürebildiğini göstermektedir. Bu deneyimler ayrıca balayı aşamasının yokluğunu ve kültür şokunun hemen ortaya çıkışını da vurgulamaktadır. Bu deneyimin duygusal yoğunluğunu gösteren kısa anlatılar da bulunmaktadır:

“Burada insanlar çok sigara içiyor.”

“İlk gece yurttan bütün gece ağladım.”

“Herkes çok hızlı konuşuyor; hiçbir şey anlayamıyorum.”

“Ankara çok soğuk; donacağımı düşündüm.”

“Ne yapacağımı ya da nereye gideceğimi bilmiyordum.”

Birlikte değerlendirildiğinde bu anlatılar, ilk geliş aşamasının belirgin belirsizlik ve yönelim kaybı ile karakterize edildiğini göstermektedir; bu aşamada sistemsel engeller, duysal aşırı uyarım ve kültürel mesafe etkileşime girerek ani bir giriş şoku üretmektedir. Bu durum, araştırmacının ilk varış aşamasını uyum sürecinde yapısal bir dönüm noktası olarak kavramsallaştırdığı analizine dayanmaktadır. Kademeli bir uyum deneyimi yaşamaktan ziyade uluslararası öğrenciler çoğu zaman önceki beklentileri ile yaşanan gerçeklikler arasında keskin bir farklılıkla karşı karşıya kalmaktadır. Bu örüntü, balayı aşamasının yokluğunu ve kültür şokunun hızlı başlangıcını açık biçimde yansıtmaktadır. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşülen bir memo’da şu şekilde kaydedilmiştir: “Havalimanına varış anlatıları, katılımcılar tarafından yalnızca yeni bir ortama giriş olarak değil, aynı zamanda kontrol duygusunun aniden kaybıyla birlikte deneyimlenen bir ‘yaşam krizi’ olarak yaşanmaktadır. Bu deneyim, tanıdık sosyal, dilsel ve kültürel referans noktalarının eşzamanlı biçimde çözülmesiyle ortaya çıkan yoğun bir yönelim kaybını yansıtmaktadır. Katılımcıların bu deneyimi daha sonraki anlatılarında ‘küçük bir olay’ olarak

yeniden çerçevelemeleri, sürecin geriye dönük anlamlandırma yoluyla yeniden kurgulandığını göstermektedir. Bu bağlamda ‘İlk Varış: Şok ve Belirsizlik’ (‘Initial Arrival: Shock and Uncertainty’) kategorisi, yalnızca uyum sürecinin başlangıç noktası olarak değil, aynı zamanda sonraki başa çıkma ve yeniden yönelim süreçlerini harekete geçiren kritik bir dönüm noktası olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

İlk varış sürecine ilişkin bulgular, kültür şokunu evrensel bir deneyim olarak kavramsallaştıran klasik yaklaşımlarla, özellikle bireylerin yabancı bir ortama ani geçiş sonrasında yaşadıkları yönelim kaybı ve duygusal gerilim açısından tutarlıdır (Furnham, 2019; Oberg, 1960). Bununla birlikte bulgular, literatürde yaygın olarak kabul edilen “balayı aşaması” varsayımının her bağlamda geçerli olmayabileceğini de göstermektedir. U-eğrisi modeli (Lysgaard, 1955) başlangıçta olumlu duygusal deneyimler öngörürken, bu çalışma öğrencilerin çoğu zaman doğrudan bir kriz durumuna girdiklerini ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, Brown ve Holloway’in (2008) “balayı aşaması”na yönelik eleştirisiyle yakından örtüşmektedir. Yazarlar, konaklama, kayıt ve sınavlar gibi lojistik ve sistemsel ihtiyaçların başlangıçtan itibaren güvence altına alınmaması durumunda bireylerin “heyecan” deneyimleyebilecek bilişsel kapasiteye sahip olamayacaklarını ileri sürmektedir. Bu çalışmadaki katılımcıların Türkiye’ye girişlerini bir “keşif” süreci olarak değil, bir “hayatta kalma mücadelesi” olarak deneyimlemeleri, literatürdeki bu “erken kriz” modelini desteklemekte ve doğrusal (balayı–gerileme) modellerin tüm bağlamlar için evrensel olarak geçerli olmadığını göstermektedir. Bulgular, uyumun başlangıç aşamasının bağlama duyarlı ve değişken bir yapı sergilediğini ve doğrusal aşama modellerinin bu karmaşıklığı her durumda yeterince açıklayamayabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, uyum sürecinin başlangıç aşamasına ilişkin daha esnek ve bağlamsal olarak temellendirilmiş bir anlayışa katkı sunmaktadır.

Dil Engeli ve İletişimsel Ketlenme (Kategori 3)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında sıklıkla tekrar eden “anlaşılmama”, “iletişim kurulamazlık” ve “yanlış yorumlama” gibi kodların sürekli karşılaştırmalı analiz süreci sonucunda ortaya çıkmıştır. İlk kodlama (ilk kodlama) aşamasında bu kategori kapsamında toplam 104 kodlanmış veri parçası oluşturulmuştur. Odaklanmış kodlama (odaklanmış kodlama) sürecinde ise benzer anlam örüntüleri bir araya getirilerek kodlar daha soyut bir düzeyde kümelenmiş ve kategori analitik olarak 21 odaklanmış koda indirgenmiştir. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal temelini oluşturmuştur; "Zihnim neredeyse donmuş gibi hissediyordum", "İnsanların bağırıyormuş gibi algılıyordum" ve "Sorunlarımın yaklaşık yüzde doksanı ortadan kayboldu" gibi ifadeler, dil engelinin bilişsel ve duygusal boyutlarını somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir. Bu analitik çerçeve doğrultusunda dil engelleri ve iletişimsel ketlenme, uluslararası öğrencilerin erken uyum deneyimlerinin merkezi bir boyutunu temsil etmektedir. Dil engeli, bireylerin ortak bir dili paylaşmadıkları durumlarda ortaya çıkan ve çoğu zaman yanlış anlamalara yol açan, gündelik görevlerin yerine getirilmesini sınırlandıran güçlükleri ifade etmektedir. Uluslararası öğrenciler için bu güçlükler sıklıkla kelime bilgisi, telaffuz ve kültürel olarak yerleşik anlamlarla ilişkilidir; bu durum hem akademik katılımı hem de sosyal bütünleşmeyi kısıtlayabilmektedir (Sawir vd., 2008; Zhou vd., 2008). Bununla birlikte iletişimsel ketlenme, yalnızca dilsel sınırlıkların ötesine geçerek sözsüz ipuçları, kültürel normlar ve bağlamsal beklentiler gibi etkenlerin etkili iletişimi engellediği daha geniş bir olgu alanını kapsamaktadır. İletişim tarzlarındaki farklılıklar, sınırlı çeviri kaynakları ve kişilerarası beklentilerdeki uyumsuzluklar iletişimsel ketlenmeye katkıda bulunan temel unsurlar arasında yer almaktadır (Gudykunst, 2004; Spencer-Oatey, 2008).

Gudykunst (2004) Kaygı/Belirsizlik Yönetimi (Anxiety/Uncertainty Management, AUM) kuramında, yabancılarla iletişim sırasında kaygı düzeyi aşırı yükseldiğinde bilişsel bir felç durumunun ortaya çıkabileceğini ileri sürmektedir. Nijeryalı katılımcının (F.A.S.) çeviri

uygulamaları kullanmasına rağmen zihninin “donmuş” gibi hissettiğini ifade etmesi, Gudykunst’un tanımladığı bu aşırı kaygı eşiği aşıldığında iletişimin nasıl işlevsel bir “felç” durumuna dönüşebileceğini somut biçimde ortaya koymaktadır.

Odaklı kodlama sürecinde, dilsel ve iletişimsel engellerin öğrencilerin gündelik etkileşimlerdeki özneleşme duygusunu zayıflattığı ve sosyal izolasyonu derinleştiren temel tetikleyicilerden biri olarak işlev gördüğü gözlemlenmiştir. Bu analitik yapı, katılımcı anlatılarında tekrar eden ‘yanlış anlaşılma’, ‘iletişim kuramama’ ve ‘duygusal sıkışmışlık’ gibi ifadelerle tutarlı biçimde desteklenmiş; dil engelinin uyum sürecindeki merkezi konumu memo kayıtlarında açık biçimde pekişmiştir. Bu nedenle, dilsel ve iletişimsel engeller odaklı kodlama sürecinde, sosyal izolasyonun geliştiği koşullar bütünüünün temel bileşenleri olarak konumlandırılmış ve Kategori 3’ten Kategori 4’e uzanan sürecin başlangıç noktası olarak ele alınmıştır. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde hazırlanan bir memoda şu şekilde kaydedilmiştir: “Dil engeli yalnızca iletişimi değil, bireyin özne olma kapasitesini de zayıflatmaktadır; bu nedenle “Dil Engeli ve İletişimsel Ketlenme” (“Language Barrier and Communicative Inhibition”) kategorisinin sosyal izolasyonu tetikleyen temel mekanizma olarak konumlandırılması gerekmektedir.”

Katılımcılar, yerel pazarlarda alışveriş yapmak ya da bürokratik işlemleri yürütmek gibi rutin faaliyetleri gerçekleştiremediklerinde kendilerini “çocuklaştırılmış” ya da “görünmez” hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu iletişim güçlükleri çoğu zaman bağımlılık ve kırılganlık duyguları üretmiş ve ev sahibi toplum içinde dışlanma algılarını pekiştirmiştir. Bu örüntü, araştırmacının dil engelini yalnızca bir iletişim sorunu olarak değil, aynı zamanda uyum sürecinin seyrini şekillendiren kurucu bir mekanizma olarak yorumlamasına dayanmaktadır. Bu çalışmanın ampirik bulguları, dilsel sınırlıkların öğrencilerin gündelik deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Nijer’den bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“En çok hatırladığım şey Türk insanların başka bir dil konuşmamasıydı. Özellikle İngilizce bilmiyorlardı. Herkesin İngilizce bildiğini düşünmüştüm ama yanılmışım. Ne

zaman biriyle iletişim kurmaya çalışsam sinirleniyorlardı. Ne söylemeye çalıştığımı anlayamıyorlardı ve ben de onların ne söylediğini anlayamıyordum; bazen jestlerle sormak zorunda kalıyordum. Çeviri uygulamaları kullandım ama yine de benimle doğrudan Türkçe konuşuyorlardı. Zihnim neredeyse donmuş gibi hissediyordu. Buraya uyum sağlayamayacağımı düşündüm. Sürekli 'Bir çözüm bulalım' diye düşünüyordum. Çeviri uygulamalarıyla çözmeye çalıştım ama süreç oldukça rahatsız ediciydi.” (F.A.S., yüksek lisans öğrencisi)

Bu anlatı, kesintiye uğrayan iletişim kanallarının hem anlama süreçlerini hem de bireylerin gündelik etkileşimlerdeki kontrol (eyleycilik) duygularını sınırlayan bir tür bilişsel felce yol açabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Mısır'dan bir öğrenci dil ediniminin uyum sürecindeki dönüştürücü rolünü şu şekilde vurgulamıştır:

“Elbette dili öğrenmeden önce, Türkçe konuşamadığım zamanlarda insanların ne söylediğini anlayamadığım ya da neler olup bittiğini kavrayamadığım anlar oldu. Ancak bu hiçbir zaman tamamen nasıl davranmam gerektiğini ya da ne yapmam gerektiğini bilmediğim bir noktaya ulaşmadı. Yine de 'Bu çok zor; şimdi kendimi sıkışmış hissediyorum' diye düşündüğüm bir aşamaya geldiğimi söyleyebilirim. Daha sonra, daha önce de bahsettiğim gibi Türkçe konuşabilir hâle geldiğimde sorunlarımın yaklaşık yüzde 90'ı ortadan kayboldu.” (M.S., lisans öğrencisi)

Bu ifade, dil yeterliliğindeki gelişmelerin algılanan uyum güçlüklerini önemli ölçüde azalttığını göstermekte ve uyumu kolaylaştırmada iletişimsel yeterliğin merkezi rolünü vurgulamaktadır. Sudan'dan bir katılımcı da dilsel engellerin iletişim tarzlarına ilişkin algıları nasıl şekillendirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kabul etmekte en çok zorlandığım şeylerden biri çok az insanın İngilizce konuşmasıydı. Bu yüzden çok şaşırdım. Her şey çok zor ve sinir bozucu geliyordu çünkü dili bilmiyordum ve insanların birbirleriyle iletişim kurma biçimi başlangıçta bana farklı ve tuhaf görünüyordu. Türkçe bilmediğim için insanların yüksek sesle konuşmasını bağırlıyorlarmış gibi algılıyordum. İnsanlarla iletişim kuramayacağımı düşündüğüm için ilk aylarda Türkçe konuşmaktan kaçındım. Ancak daha sonra

bunun aslında normal bir konuşma biçimi olduğunu, yani kültürel bir iletişim tarzı olduğunu fark ettim.” (Y.E., lisans öğrencisi)

Bu ifade, ton ve iletişim tarzlarının yanlış yorumlanmasının kafa karışıklığı ve yabancılaşma duygularını nasıl yoğunlaştırabileceğini göstermektedir. Birlikte değerlendirildiğinde bu anlatılar, dil engelleri ve iletişimsel ketlenmenin yalnızca teknik iletişim güçlüklerinin ötesine geçtiğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin kimlik, eyleycilik ve aidiyet duygularını önemli ölçüde etkilemektedir. Etkili iletişim kuramama durumu belirsizliği ve yönelim kaybını artırmakta, bu kategoriyi uyum sonuçlarını şekillendiren temel faktörlerden biri hâline getirmektedir. Spencer-Oatey (2008) bu durumu “İlişki Yönetimi” (Rapport Management) çerçevesinde açıklamaktadır. Sudanlı katılımcının (Y.E.) Türklerin yüksek sesle konuşmasını “bağırarak” olarak yorumlaması, yalnızca dilsel bir hata değil, aynı zamanda pragmatik bir yanlış yorumlamayı temsil etmektedir. Araştırmacının da vurguladığı üzere, tonlama ve ses düzeyi gibi kültürel iletişim kodları doğru biçimde çözümlenmediğinde, bireyler kendilerini tehdit altında hissedebilmekte ve buna bağlı olarak sosyal etkileşimden geri çekilebilmektedir.

Ortaya çıkan örüntü, özellikle bireylerin iletişim kurma ve sosyal etkileşimlere katılma kapasitesi bağlamında dil yeterliğinin sosyokültürel uyumdaki belirleyici rolünü vurgulayan çalışmalarla tutarlıdır (Sawir vd., 2008; Zhou vd., 2008). Norton (2000) dil öğrenimini teknik bir beceri olarak değil, kimliğe yapılan bir “yatırım” (investment) olarak kavramsallaştırmaktadır. Katılımcıların kendilerini “çocuksu” ya da “görünmez” hissetmeleri, Norton’ın da belirttiği üzere, dilsel yetersizliğin bireyleri yetişkin ve yetkin kimliklerinden nasıl uzaklaştırabildiğiyle ilişkilidir. Mısırlı öğrencinin (M.S.) dil öğrendikten sonra sorunlarının %90’ının çözüldüğünü ifade etmesi, Pavlenko’nun (2002) tanımladığı “yeniden özneleşme” (re-subjectification) sürecini desteklemektedir; başka bir deyişle, dil yeterliliği arttıkça öğrenci sosyal alanda zayıflayan “özne olma kapasitesini” (agency) yeniden kazanmaktadır.

Bununla birlikte, literatürde dil çoğunlukla işlevsel bir iletişim aracı ya da akademik bir beceri olarak ele alınmakta ve bireylerin öz-yeterlikleri, sosyal görünürlükleri ve özneleşme duyguları üzerindeki etkileri yalnızca sınırlı ölçüde incelenmektedir (ör., Norton, 2000; Pavlenko, 2002; Pellegrino, 2005). Bu çalışmanın bulguları, dil engelinin yalnızca iletişime ilişkin teknik bir sınırlık olmadığını; aksine bireylerin kendilerini ifade etme kapasitesini kısıtlayarak kontrol duygularını ve sosyal etkileşimlerde aktif özne olarak konumlanmalarını zayıflattığını göstermektedir. Katılımcı anlatıları, dil yetersizliğinin yalnızca anlaşılabilme kapasitesini değil, aynı zamanda bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini nasıl konumlandıklarını da etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, dilin yalnızca teknik bir yetkinlik değil; aynı zamanda güç, kimlik ve toplumsal varlıkla ilişkili kurucu bir unsur olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, dili uyum süreci içinde bir "kimlik müzakere alanı" olarak kavramsallaştırarak literatüre katkı sunmaktadır.

Sosyal İzolasyon ve Duygusal Sıkıntı (Kategori 4)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'yalnızlık', 'geri çekilme', 'anlaşılmama' ve 'duygusal tükenmişlik' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmış ve odaklanmış kodlama aşamasında dil engeliyle birlikte işleyen temel sonuç kategorilerinden biri olarak belirginleşmiştir. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin duygusal çekirdeğini oluşturmuştur; "Etrafımda insanlar vardı ama içimdeki boşluk dolmuyordu", "Kendimi eksik ya da yarım bir insan gibi hissediyorum" ve "Bazı günler yurttan kimseyle konuşmadan kalıyordum" gibi ifadeler, sosyal izolasyon ile duygusal sıkıntının iç içe geçtiğini somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir. Sosyal izolasyon, bireylerin sınırlı sosyal etkileşim ya da anlamlı ilişkiler deneyimlediği bir durumu ifade etmekte olup çoğu zaman yalnızlık ve dışlanma duygularına yol açmaktadır. Uluslararası

öğrenciler açısından izolasyon, kültürel farklılıklar, dil engelleri ve ev sahibi bağlamda sosyal ağlar kurma güçlüklerinden kaynaklanabilmektedir.

Bu durum yalnızca etkileşimin yokluğunu değil, aynı zamanda destekleyici topluluklardan ve anlamlı ilişkilerden kopuk olma yönündeki öznel algıyı da içermektedir (Sawir vd., 2008; Scharfner ve Young, 2016). Sawir vd. (2008) uluslararası öğrencilerde yalnızlığı iki boyutta kavramsallaştırmaktadır: sosyal ağların yokluğu (sosyal yalnızlık) ve derin bağların eksikliği (duygusal yalnızlık). Doktora öğrencisi katılımcının (O.M.) etrafında arkadaşları olmasına rağmen “içindeki boşluğun dolmadığını” ifade etmesi, Sawir’in tanımladığı duygusal yalnızlık kavramıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu bulgu, nicel düzeyde sosyal etkileşimin tek başına “anlaşılma” yönündeki nitel ihtiyacı karşılamak için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Sürekli karşılaştırmalı analiz, özellikle dil engeliyle ilişkili anlatılarda bu kopukluk hissinin düzenli olarak tekrarlandığını göstermiş ve sosyal izolasyonun Kategori 3’ün doğal uzantısı olarak ortaya çıktığını doğrulamıştır.

Duygusal sıkıntı alt kategorisi, ilk kodlama sırasında tekrarlanan ‘üzüntü’, ‘kaygı’, ‘bunalma’, ‘yalnızlıkla baş edememe’ ve ‘tükenmişlik’ ifadelerinin sürekli karşılaştırmalı analizle ortak bir örüntü hâlinde birleşmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Duygusal sıkıntı ise çeşitli stres etkenlerine yanıt olarak ortaya çıkan üzüntü, kaygı, huzursuzluk ve umutsuzluk gibi olumsuz duygusal durumları kapsamaktadır. Uluslararası öğrenciler arasında bu tür sıkıntılar çoğu zaman kültürleşme stresi, akademik baskılar ve sosyal izolasyonun psikolojik sonuçları ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum, karşılanmayan sosyal ihtiyaçların ve uyumla ilişkili zorlukların duygusal etkisini yansıtmakta olup depresif belirtiler, artmış kaygı ya da duygusal tükenmişlik biçiminde ortaya çıkabilmektedir (Constantine vd., 2004; Zhang ve Goodson, 2011).

Bu kategori, odaklanmış kodlama aracılığıyla 14 odaklanmış koda rafine edilen 60 başlangıç kodundan oluşmaktadır. Odaklanmış kodlama sonucunda ulaşılan yapısı yalnızlık ve sosyal izolasyon deneyimlerinin belirgin olduğunu ve bazı durumlarda önemli psikolojik güçlükler hâline geldiğini göstermektedir. Bu değerlendirme, araştırmacının

sosyal izolasyonu yalnızca duygusal bir sonuç olarak değil, aynı zamanda bireyleri sonraki aşamalarda ilişki arayışına yönlendiren süreçsel bir mekanizma olarak yorumladığı analizine dayanmaktadır. Bu kategori, uyum sürecinin erken aşamasında kriz sonrası dönemin duygusal ve sosyal sonuçlarını temsil ederek modelin 'çözülme-geri çekilme' evresini açıklayan temel bir süreç bileşeni hâline gelmiştir. Bu konumlanış, kategorinin uyum sürecinin açıklanmasında yüksek kavramsal işlev gördüğünü ve katılımcıların en yoğun deneyimlediği sorun alanlarından biri olarak kuramın merkezî bileşenlerinden biri hâline geldiğini göstermektedir.

Katılımcılar sınırlı sosyal etkileşimle geçen uzun dönemler, uyku düzeninde bozulmalar ve ağlama ya da derin üzüntü yaşadıkları dönemler bildirmiştir. Bu aşamada özellikle vatan özlemi güçlü bir duygusal yük olarak ortaya çıkmış ve genel sıkıntı düzeyini artırmıştır. Bu duygusal yoğunluk, odaklanmış kodlamada öğrencilerin erken uyum stratejilerini zayıflatan ve geri çekilme eğilimini güçlendiren temel sonuç alanlarından biri olarak belirlenmiştir.

Bulgular, öğrencilerin erken uyum deneyimleri sırasında sosyal izolasyon ile duygusal sıkıntı arasında güçlü bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu etkileşim, katılımcı ifadelerinde hem sosyal kopuşa hem de duygusal çözülmeye işaret eden tekrar eden anlatılar aracılığıyla açık biçimde görünür hâle gelmiştir. Bu nedenle aşağıdaki katılımcı anlatıları, sosyal izolasyon ile duygusal sıkıntının birbirini nasıl beslediğini somut biçimde ortaya koyan tipik veri örnekleri olarak kategorinin özelliklerini desteklemektedir. Bu anlatılar, kategoriye temsil eden baskın örüntüleri yansıttığı için teorik örnekleme mantığıyla seçilmiş ve kategorinin deneyimsel çeşitliliğini görünür kılmayı amaçlamıştır.

Bu erken dönem çözülme ve geri çekilme deneyimleri, sonraki aşamada öğrencilerin destek arayışıyla sosyal ağlara yönelmelerini hazırlayan kritik bir dönüm noktasını oluşturmuştur. Bu süreçsel geçiş, sürekli karşılaştırmalı analizde öğrencilerin yalnızlık ve duygusal gerilim karşısında 'ilişki arayışı' yönelimini benimsediklerini göstererek sosyal ağların oluşumuna zemin hazırlayan temel etkileşim mekanizmasını ortaya çıkarmıştır. Bu

dönüşüm, bireylerin yalnızlık ve duygusal tükenmişlik karşısında baş etme stratejilerini yeniden düzenlemeleriyle ilişkilendirilmiş ve odaklanmış kodlamada sosyal bağ arayışının tetikleyici mekanizması olarak konumlandırılmıştır. Bu içsel baskı, öğrencilerin hem duygusal rahatlama hem de pratik destek arayışını aynı anda tetikleyerek sosyal çevreye yönelimlerini kaçınılmaz bir stratejik adım hâline getirmiştir. Sudan'dan bir doktora öğrencisi bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkiye’ye gelmeden önce bile bir miktar yalnızlık yaşıyordum... Bu oldukça izole ediciydi ve bu yalnızlık nedeniyle kendimi biraz üzgün hissediyordum. TÖMER’de geçirdiğim yıl boyunca arkadaşlar edindim; ancak çoğu benden daha gençti. Bu yaş farkı sohbetlerimizin derinliğini ve paylaşabileceğimiz konuları sınırlıyordu. Onlar için hayat daha çok eğlence ve gündelik meselelerden ibaretti, oysa ben daha ciddi konular hakkında düşünüyordum. Bu nedenle çoğu zaman onların arasında olsam bile kendimi yalnız hissediyordum. Yaş farkı dil engeliyle birleştiğinde gerçekten anlaşılacak neredeyse imkânsız hâle geliyordu. Etrafımda insanlar vardı ama içimdeki boşluk dolmuyordu. Bu durum beni daha fazla içine kapanmaya ve sürekli eve dönmeyi düşünmeye yöneltti. Yalnızlık yalnızca fiziksel değil aynı zamanda duygusal bir yük hâline geldi ve her geçen gün daha da ağırlaşmaya başladı.” (O.M., doktora öğrencisi)

Bu anlatı, göç öncesinde var olan yalnızlık duygularının göç sonrasında yoğunlaşabileceğini ve erken uyum aşamasında depresif belirtilerin gelişimine katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Ukrayna’dan bir katılımcı izolasyonun uluslararası öğrenciler arasında yaygın bir deneyim olduğunu vurgulamıştır:

“Bazen gerçekten yalnız hissediyorum; sanırım tüm yabancılar bu duyguyu paylaşıyor çünkü bu bizim ana dilimiz değil ve bizi gerçekten anlayabilecek birini bulmaya çalışıyoruz. İnsanlarla konuşmaya çalıştığımda kelimeler boğazımda düğümleniyor ve söylemek istediklerim tam olarak anlaşılmıyor. Bu yüzden çoğu zaman kendimi eksik ya da yarım bir insan gibi hissediyorum. Kalabalığın içinde olsam bile içimde derin bir sessizlik var sanki kimse beni duymuyor ve kimse beni

görmüyor. Başlangıçta kültürü bile anlayamıyordum; sürekli yanlış bir şey yapmaktan ya da onların kültüründe uygun olmayan bir şekilde davranmaktan korkuyordum. Kimseye saygısızlık etmek istemediğim için yerel insanlarla gerçekten bütünleşemedim. Arkadaş edinmek istiyorum, fakat dil engeli nedeniyle sohbetler yüzeysel kalıyor ve hiçbir zaman derinleşmiyor. Bu da beni daha fazla içine kapanmaya itiyor. En çok istediğim şey beni gerçekten anlayabilecek ve duygularımı ile düşüncelerimi oldukları gibi kavrayabilecek birinin olması. Ancak bu gerçekleşmediğinde yalnızlık bazen daha da ağırlaşıyor ve yabancı olduğum gerçeği sürekli karşıma çıkıyor. Hâlâ zaman zaman böyle hissediyorum, ancak ilk aylarımda hatta ilk yılımda bu duygular çok daha güçlüydü. Şimdi ara sıra oluyor ve artık eskisi kadar yalnız hissetmiyorum.” (S.S., lisans öğrencisi)

Bu ifade, dilsel ve kültürel engellerin izolasyon duygularını nasıl yoğunlaştırabildiğini ve kopukluğun duygusal sonuçlarını nasıl artırabildiğini göstermektedir. Schartner ve Young (2016) bu durumu dilsel yetersizlik nedeniyle “yüzeysel etkileşimlerle sınırlı kalma” (confined to superficial interactions) olarak tanımlamaktadır. Ukraynalı katılımcının (S.S.) kelimelerin “boğazında düğümlendiğini” ve kendisini “eksik ya da yarım bir insan” gibi hissettiğini ifade etmesi, literatürde bu dilsel engelin yalnızca bir iletişim sorunu olmadığını; aynı zamanda özsaygıyı zedeleyen önemli bir psikolojik baskı oluşturduğuna yönelik argümanı desteklemektedir. Ek bulgular, izolasyonun yalnızca duygusal düzeyde değil, aynı zamanda davranışsal geri çekilme yoluyla da ortaya çıktığını göstermektedir. Azerbaycan’dan bir katılımcı da benzer şekilde sessizlik ve izolasyon deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazı günler yurttaki kimseyle konuşmadan kalıyordum. Sessizlik çok ağır geliyordu ve bu durum beni daha da içine kapanmaya itiyordu. Sık sık eve dönmeyi düşünürken buluyordum kendimi.” (F.S., lisans öğrencisi)

Bu ifade, sosyal etkileşimin olmadığı uzun dönemlerin geri çekilmeyi teşvik edebileceğini ve vatan özlemini yoğunlaştırarak duygusal sıkıntıyı pekiştirebileceğini

göstermektedir. Birlikte değerlendirildiğinde bu anlatılar, sosyal izolasyon ve duygusal sıkıntının uyum sürecinde çevresel değil merkezi psikososyal zorlukları temsil ettiğini göstermektedir. Destekleyici sosyal ağların yokluğu ve vatan özleminin duygusal yükü bir araya geldiğinde kırılganlık artmakta ve uluslararası öğrencilerin uyum deneyimlerinin ruh sağlığı boyutu daha belirgin hâle gelmektedir.

Bu deneyimler dil engelleri ve iletişimsel ketlenme ile yakından ilişkilidir. Kendini ifade etme ve başkalarını anlama güçlükleri sosyal etkileşim fırsatlarını sınırlandırarak izolasyonu derinleştirmektedir. İletişim kanalları sınırlı kaldığında öğrenciler yalnızca pratik zorluklarla değil, aynı zamanda anlamlı ilişkiler kurma fırsatlarının azalmasıyla da karşı karşıya kalmakta; bu durum yalnızlık ve duygusal sıkıntı döngülerinin sürmesine neden olabilmektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde hazırlanan bir memoda şu şekilde kaydedilmiştir: “Göç öncesi dönemde var olan yalnızlık eğilimleri, varış sonrasında ortaya çıkan dil engelleri ve iletişimsel ketlenme ile etkileşime girerek daha yoğun ve uzun süreli bir izolasyon deneyimine dönüşmektedir. Bu durum, bireyin mevcut sosyal destek kaynaklarının yetersizliği ile birleştiğinde, uyumun erken aşamasında duygusal zorlanmanın derinleşmesine ve psikolojik kırılganlığın artmasına yol açmaktadır. Katılımcı anlatıları, bu sürecin yalnızca bireysel bir duygusal durumdan ibaret olmadığını; aynı zamanda destek sistemlerinin yeniden yapılandığı ilişkiyel bir dönüşümü içerdiğini göstermektedir. Bu bağlamda destek yapısında gözlemlenen geçiş (aile → akranlar → öz-yeterlik) artan bağımsızlığı ve uyum süreci içinde özneleşme dinamiklerinin ortaya çıkışını işaret eden süreçsel bir dönüşüm olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Sosyal izolasyon ve duygusal sıkıntıya ilişkin bulgular, özellikle yeni sosyal ortamlara erişimde yaşanan güçlükler ve aidiyet duygusunun zayıflaması bağlamında uluslararası öğrenciler arasında yalnızlık ve sosyal kopukluğun yaygınlığını ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Sawir vd., 2008; Scharner ve Young, 2016). Ancak mevcut literatürde izolasyon genellikle uyum sürecinin veya kültürel mesafenin pasif bir sonucu ya da geçici bir uyum sorunu olarak kavramsallaştırılmakta ve süreç içindeki yönlendirici rolü

yalnızca sınırlı ölçüde incelenmektedir (Janta vd., 2014; Russell vd., 2010; Wright ve Schartner, 2013).

Russell vd. (2010) tarafından vurgulandığı üzere, sosyal izolasyon çoğu zaman pasif bir süreç olarak ele alınsa da bu çalışmanın bulguları izolasyonun yarattığı “duygusal ağırlığın” bireyi bu durumu aşabilmek için aktif bir “ilişki arayışına” yönlendirdiğini göstermektedir. Azerbaycanlı katılımcının (F.S.) yurttan kimseyle konuşmadan geçirdiği günlerin yarattığı yük, onu memleket özlemi ile yeni sosyal bağlar kurma arasında kritik bir dönüm noktasına getirmiştir. Bu bağlamda izolasyon, literatürdeki yaygın temsilinin aksine, uyum sürecinde bir “çıkılmaz” olarak değil, bireylerin başa çıkma stratejilerini yeniden gözden geçirdikleri dinamik bir tetikleyici mekanizma olarak işlev görmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, sosyal izolasyonun yalnızca bir sonuç olmadığını; aynı zamanda bireyleri sosyal bağlantılar aramaya, stratejik ağlar kurmaya ve yeni aidiyet biçimleri geliştirmeye aktif olarak yönlendiren bir tetikleyici mekanizma olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı anlatıları, izolasyon deneyimlerinin her zaman pasif geri çekilmeye yol açmadığını; aksine yeni sosyal etkileşim biçimlerinin gelişimini teşvik ettiğini göstermektedir. Bu durum, izolasyonun uyum süreci içinde yalnızca bir zorluk olarak değil, aynı zamanda sonraki aşamalara geçişi kolaylaştıran dinamik bir bileşen olarak anlaşılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, uyum sürecinde izolasyonun rolüne ilişkin daha süreç odaklı bir yorum sunarak literatüre katkı sağlamaktadır.

Orta aşama (Aşama 2): Köprü Kurma, Öğrenme ve Entegrasyon

Bu aşamada öğrenci, "liminal" (eşik/arada kalma) bir boyutta varlık göstermektedir. Birey artık eski alışkanlıklarına tamamen bağlı olmamakla birlikte, yeni alışkanlıklara da tam anlamıyla uyum sağlayamamıştır. Bu evre; aktif psikolojik müzakereler, başa çıkma mekanizmaları ve sistemsel zorlukların yönetilmesi ile karakterizedir.

- Kategori 5: Köprü Kurma, Öğrenme ve Bütünleşme

- Kategori 6: Sosyal Ağların ve Arkadaşlıkların Gelişimi
- Kategori 7: Kültürel Farklılıklarla Karşılaşma ve Kültürel Uyum
- Kategori 8: Akademik ve Bürokratik Sistemlere Uyum
- Kategori 9: Din, Sekülerlik ve Hoşgörü
- Kategori 10: Akademik Uyum ve Eğitimsel Kazanımlar
- Kategori 11: Gelecek Yönelimi ve Belirsizlik

Bu aşama, sürekli karşılaştırmalı analizde katılımcı anlatılarının erken dönemde yaşanan kriz-sonrası çözülme evresinden giderek uzaklaştıklarını ve daha amaçlı etkileşimlere yönelmeye başladıklarını göstermesiyle kavramsallaştırılmıştır. İlk kodlama aşamasında sık tekrar eden 'çaba', 'deneyim kazanma', 'yaklaşım değiştirme' ve 'çevreyle etkileşime girme' kodları, odaklanmış kodlama sürecinde memolarda belirginleşen gelişimsel örüntülerle birleşerek bu aşamayı süreç modelinin ikinci büyük bileşeni hâline getirmiştir. Bu aşama, araştırmacı tarafından uyum sürecinin kriz sonrası evresinde ortaya çıkan yönelim değişimini temsil eden merkezi bir geçiş noktası olarak yorumlanmaktadır.

Köprü Kurma, Öğrenme ve Bütünleşme (Kategori 5)

Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar da aşamanın kavramsal sınırlarını netleştirmiştir; "Daha fazla umut hissediyordum", "Yeni bağlantılar kurmak istedim" ve "Artık kaçmak yerine anlamaya çalışıyordum" gibi ifadeler, kriz-sonrası yeniden yönelimi somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir. Katılımcı anlatıları, bu dönemde daha fazla umut, daha yüksek bir katılım isteği ve çevreyle yeni bağlantılar kurma yönünde artan motivasyon ortaya koymaktadır. Bu örüntüler, odaklanmış kodlamada öğrencilerin kriz-sonrası duygusal geri çekilme eğilimlerinden çıkıp sosyal, akademik ve kültürel etkileşimlere yönelme stratejilerini aktif biçimde benimsediklerini göstermiştir.

Bu aşamanın temel odağı; sosyal ağların güçlendirilmesi, kültürel öğrenmeye katılım ve daha derin bir bütünleşmeyi kolaylaştırmak amacıyla bilinçli biçimde köprüler

kurulmasıdır. Başlangıçtaki kriz durumundan amaçlı etkileşime doğru gerçekleşen bu kademeli geçiş, kültürleşme kuramlarında önerilen gelişimsel süreçle örtüşmekte ve öğrencilerin giderek geri çekilme yerine bütünleşme stratejilerini benimsediklerini göstermektedir (Berry, 2005).

Berry'nin (2005) bu durumu bireyin hem kendi kültürel mirasını sürdürme hem de ev sahibi toplumla etkileşime girme yönünde "çift boyutlu" bir bağlılık gösterdiği bir "Bütünleşme Stratejisi" (Integration Strategy) olarak kavramsallaştırmaktadır. Katılımcıların "geri çekilmek yerine anlamaya çalışma" yönündeki eğilimleri, pasif bir uyum biçiminden ziyade, Türkiye bağlamında hayatta kalmak ve başarılı olmak amacıyla birey tarafından bilinçli olarak geliştirilen bir "kültürleşme yönelimi"nin (acculturation orientation) seçimini yansıtmaktadır.

Bu nedenle Orta Dönem Aşaması, pasif tepkilerden aktif katılıma doğru gerçekleşen yapısal bir dönüşümü temsil etmekte ve memolarda sıklıkla vurgulanan "yeniden yönelim" temasının merkezi kavramsal karşılığı hâline gelmektedir. Bu dönemde öğrenciler sosyal ilişkilere yatırım yapmaya, ev sahibi kültürü keşfetmeye ve akademik yaşama daha aktif biçimde katılmaya başlamaktadır; bu durum uyum yolculuklarında önemli bir dönüm noktasına işaret etmektedir. Bu aşama içinde yer alan Kategori 6 (Sosyal Ağların Arkadaşlıkların Gelişimi) ve Kategori 7 (Kültürel Farklılıklarla Karşılaşma ve Kültürel Uyum) Orta Dönem Aşamasının iki temel alt bileşeni olarak konumlandırılmıştır. Bu iki kategori birbirinden bağımsız analitik birimler olmakla birlikte, her ikisi de öğrencilerin kriz-sonrası dönemden köprü kurma ve bütünleşme sürecine geçişini açıklayan ortak bir işlev üstlenmektedir. Kategori 5 bu iki alt kategoriyi kapsayan çatı aşama olarak, Kategoriler 6 ve 7 ise bu aşamanın ilişkisel ve kültürel boyutlarını derinlemesine açıklayan alt kategoriler olarak anlaşılmalıdır. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşülen bir memo'da şu şekilde kaydedilmiştir: "Yeniden yönelim", kriz sonrası evrede gözlemlenen bir durum olarak, yalnızca duygusal bir toparlanmayı değil; bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiyi bilinçli biçimde yeniden yapılandığı aktif bir süreci temsil etmektedir. Katılımcıların 'geri çekilmek

yerine anlamaya çalışma' ve 'yeni bağlantılar kurma' yönündeki eğilimleri, pasif bir uyumdan ziyade stratejik bir katılım biçiminin geliştiğini göstermektedir. Bu süreçte birey, önceki geri çekilme örüntülerinden uzaklaşmakta, sosyal ve kültürel etkileşimleri yeniden müzakere etmekte ve kendisini daha aktif bir konumda yerleştirmeye başlamaktadır. Bu bağlamda 'yeniden yönelim' ('reorientation') uyum sürecinde bütünleşme ve kimlik yeniden inşası aşamalarını mümkün kılan kritik bir geçiş mekanizması olarak kavramsallaştırılmaktadır."

40 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 10 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori, uyum süreci içinde öğrencilerin kültürel öğrenme, sosyal bağlantı kurma ve kimlik yeniden müzakere süreçlerinin kesiştiği merkezi bir etkileşim alanını temsil etmektedir. Sürekli karşılaştırmalı analiz sonucunda bu kategori, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerine ait unsurları ev sahibi kültürün pratikleriyle aktif biçimde ilişkilendirdikleri bir köprü kurma süreci olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu süreç yalnızca kültürel öğrenmeyi değil; aynı zamanda öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendiren, dayanıklılıklarını artıran ve aidiyet duygularının gelişmesine katkı sağlayan dinamik bir uyum alanını ifade etmektedir. Bu aşama yalnızca bir öğrenme evresini değil; öğrencilerin kendi kültürel kimliklerine ait unsurları ev sahibi kültürün unsurlarıyla aktif biçimde ilişkilendirdikleri bir köprü kurma sürecini temsil etmekte, böylece hem dayanıklılıkları hem de aidiyet duyguları güçlenmektedir.

Analitik bulgular, özellikle bireylerin kendi kültürel kimliklerini korurken ev sahibi toplumla etkileşime girme yönündeki eşzamanlı çabaları bağlamında Berry (2005) tarafından tanımlanan bütünleşme stratejisiyle kuramsal tutarlık göstermektedir. Bununla birlikte, bu tutarlık, bütünleşmenin sabit bir sonuç olarak değil, zaman içinde gelişen dinamik bir müzakere süreci olarak deneyimlendiğini de ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda model, literatürde sınırlı düzeyde ele alınmış olan bir "yeniden yönelim" sürecini görünür kılmaktadır. Önceki araştırmalar (ör., Lysgaard, 1955; Oberg, 1960) uyumu genellikle zaman içinde doğrusal bir ilerleme ya da eğri olarak kavramsallaştırmış, bu dönüşümü yönlendiren içsel psikolojik dinamiklere ise daha az vurgu

yapmıştır. Bu çalışmada gözlemlenen yeniden yönelim, literatürde “İki Kültürlü Yeterlik” (Bicultural Efficacy) olarak ifade edilen yapının gelişimiyle örtüşmektedir. Katılımcıların “daha umutlu hissetme” yönündeki ifadeleri, artık yalnızca krizle mücadele etmediklerini; aynı zamanda Türk kültürel kodları içinde özne olarak hareket edebilme kapasitelerine olan inançlarının güçlendiğini göstermektedir. Bu durum, doğrusal modellerin öngördüğü kendiliğinden bir toparlanmayı değil, bireyin “kimlik kaybı” ile ilişkili stres karşısında geliştirdiği psikolojik bir dayanıklılık mekanizmasını yansıtmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, kriz aşamasını takiben ortaya çıkan duygusal baskının ve “kendini kaybetme” hissinin bireyleri pasif bir hayatta kalma modundan daha aktif bir katılım sürecine yönlendirdiğini göstermektedir. Bu geçiş yalnızca zamanın ilerlemesiyle değil, aynı zamanda bireylerin anlamlandırma ve kendilerini yeniden konumlandırma çabalarıyla şekillenmektedir. Bu doğrultuda çalışma, uyumu mekanik biçimde ilerleyen bir süreç olarak değil, bireyin aktif katılımını içeren dinamik bir süreç olarak kavramsallaştırarak literatüre katkı sunmakta ve özneleşmenin rolünü daha açık hâle getirmektedir.

Sonuç olarak bu aşama, literatürdeki klasik “U-eğrisi” (U-curve) modellerinin aksine, uyumun zaman içinde bir şeye “alışma” sürecinden ibaret olmadığını açıkça göstermektedir. Katılımcı anlatıları, bütünleşmenin ancak kriz döneminde ortaya çıkan duygusal boşluktan (Kategori 4) bu durumu aşmak amacıyla geliştirilen “niyetli katılım”a (Kategori 5) geçişle mümkün hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, uyumu mekanik bir ilerleyiş olarak değil, bireyin yeni bir bağlam içinde kimliğini yeniden inşa ettiği aktif bir köprü kurma süreci olarak kavramsallaştırarak literatüre katkı sunmaktadır.

Sosyal Ağların Arkadaşlıkların Gelişimi (Kategori 6)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan ‘destek arayışı’, ‘arkadaşlık kurma’, ‘paylaşım ihtiyacı’ ve ‘dayanışma’ kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmış ve odaklanmış kodlamada uyumu kolaylaştıran temel etkileşim kategorilerinden biri olarak belirginleşmiştir.

610 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 68 anlamlı koda indirgenmiştir ve bu kategori, uyum süreci içinde arkadaşlık oluşumunun merkezi rolünü vurgulamaktadır. Sosyal ağların arkadaşlıkların gelişimi, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkede kişilerarası ilişkiler kurma ve genişletme biçimlerini ifade etmektedir. Bu ağlar hem aynı milliyetten akranları hem de ev sahibi ülke vatandaşlarını içermekte olup duygusal destek, kültürel rehberlik ve pratik yardım sağlayarak temel kaynaklar olarak işlev görmektedir.

Ward ve Kennedy (1999) sosyokültürel uyumun ilişkisel bağlar aracılığıyla kolaylaştığını vurgulamaktadır: aynı milliyetten bireylerden oluşan ağlar çoğu zaman dayanışma ve duygusal güvence sağlarken, ev sahibi ülke vatandaşlarıyla kurulan ilişkiler kültürel bilginin aktarımı için önemli kanallar oluşturmaktadır. Ward ve Kennedy'nin (1999) bu ağları işlevsel olarak ikiye ayırdığı görülmektedir: aynı milliyetten bireylerden oluşan "eş-ulus ağları" (co-national networks) memleket özlemini hafifleten bir duygusal tampon işlevi görürken; ev sahibi toplum üyeleriyle kurulan "ev sahibi ülke ağları" (host-national networks) sosyokültürel yeterliklerin kazanımını kolaylaştırmaktadır. Katılımcıların yurttaki arkadaşlarıyla geliştirdikleri "hayatta kalma stratejileri" eş-ulus dayanışmasını yansıtırken, E.H.'nin bir Türk arkadaşı (D...) aracılığıyla iş ve etkinlik fırsatlarına erişmesi, ev sahibi ülke ağlarının sağladığı "sosyal sermaye" (social capital) artışına somut bir örnek oluşturmaktadır. Bu çerçevede arkadaşlıklar;

- stres karşısında koruyucu tampon,
- kültürel öğrenmeyi kolaylaştıran köprü,
- kimlik müzakeresini destekleyen bir sosyal alan

olarak işlev görmektedir.

Sürekli karşılaştırmalı analiz, bu kategorinin özellikle Kategori 4'te tanımlanan sosyal izolasyon ve duygusal sıkıntı deneyimlerinin ardından ortaya çıkan destek arayışıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler hem kendi ülkelerinden akranlarıyla hem de diğer uluslararası öğrencilerle yakın arkadaşlıklar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı

zamanda birçok katılımcı Türk bireylerle ilişkiler kurmak ve sosyal destek ağlarına katılmak için bilinçli çaba gösterdiklerini belirtmiştir.

Bu örüntüler memolarda ‘ilişki arayışı’, ‘dayanışmanın iyileştiriciliği’ ve ‘karşılıklık’ temalarıyla işlenmiş ve kategori, uyum sürecinin aktif strateji evresinin temel bileşeni olarak teorik bütünlük kazanmıştır. Bu konumlandırma, araştırmacının sosyal ağları yalnızca destek sağlayan yapılar olarak değil, aynı zamanda uyum sürecinin seyrini aktif biçimde şekillendiren ilişkiyel mekanizmalar olarak yorumladığı analizine dayanmaktadır. Sosyal medya platformları, öğrenci kulüpleri ve sosyal etkinlikler; öğrencilerin çevreleriyle bağlantı kurmalarını ve ihtiyaç duydukları desteğe ulaşmalarını sağlayan önemli etkileşim araçları olarak belirlenmiştir. Bu tür ağların gelişimi, başarılı bir kültürleşmenin temel bileşenlerinden biri olmakta ve izolasyon duygularının azalmasına katkı sağlamaktadır (Berry, 2005).

Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşölen bir memo’da şu şekilde kaydedilmiştir: “Sosyal ağların gelişimi, yalnızca bireylerin destek ihtiyacını karşılayan bir süreç olarak değil, aynı zamanda uyum sürecine aktif katılımın ön koşulunu oluşturan ilişkiyel bir altyapı olarak işlev görmektedir. Katılımcıların sosyal medya, kulüp faaliyetleri ve gündelik etkileşimler aracılığıyla kurdukları bağlantılar, çevreleriyle olan ilişkilerinin niteliğini dönüştürmekte ve pasif izolasyondan aktif katılıma geçişi mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda sosyal ağlar, yalnızca kültürleşmeyi kolaylaştıran araçlar olarak değil, bireylerin aidiyet duygusu geliştirdikleri ve sosyal konumlarını yeniden inşa ettikleri belirleyici bir mekanizma olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Literatürde arkadaşlık çoğu zaman sosyal izolasyonu hafifleten ve öğrencilerin “uluslararası balonların” ötesine geçerek ev sahibi kültür içinde anlamlı ilişkiler kurmalarına yardımcı olan “hayat kurtarıcı” bir faktör olarak tanımlanmaktadır. Bu ilişkiler aracılığıyla öğrenciler, ev sahibi toplumun örtük normlarına ve etkileşim örüntülerine erişim sağlamaktadır; bu durum bazen kültürün “sessiz dili” olarak adlandırılmaktadır (Samovar, 2007). Bu kategori, öğrencilerin kimlik müzakeresi süreçlerinde köprü işlevi gören ilişkiyel bağların nasıl oluştuğunu gösteren güçlü bir teorik örüntü sunmakta ve modelin orta

aşamasındaki en kritik etkileşim kategorisi olarak konumlanmaktadır. Aşağıdaki katılımcı anlatıları, bu kategoriyi temsil eden ‘dayanışma’, ‘karşılıklık’, ‘destek arayışı’ ve ‘ilişki kurma’ örüntülerini somut biçimde ortaya koyan tipik veri örnekleri olarak kategoriye güçlü bir ampirik dayanak sağlamaktadır:

“Burada birçok arkadaşım var; ancak özellikle bir Türk arkadaşım var: D... Bu kişi Birleşik Arap Emirlikleri’nden gelmiş, orada yaşamış ve Arapça da biliyor; ayrıca aynı bölümde birlikte okuduk. Gerçekten harika bir insan, bana inanın. Açık fikirli olduğu için sizi anlayabiliyor; çünkü o da bir yabancı olarak yaşamış. Söylediklerinizi fark eden ve olaylara tek bir açıdan bakmayan biri. Durumları çok iyi analiz edebiliyor ve Türkiye’de tanıdığım birçok kişiden çok daha anlayışlı ve destekleyiciydi. Onunla tanıştığımda bunun Tanrı’dan bir lütuf olduğunu hissettim. Çok iyi anlaştık; birlikte birçok şey yaptık ve pek çok etkinliğe katıldık. Kendi topluluğundaki birçok etkinliğe beni de dâhil etti. Bir iş bulana kadar bana sahip olduğu bir dergi serisinde bir pozisyon teklif etti ve bu dergilerde yer almam için bana birçok önemli fırsat sağladı. Böyle bir arkadaşına sahip olduğum için çok minnettarım hatta neredeyse bir kardeş gibi. Onun arkadaşlığının yeni bir ülkede kaybolmuş hissetmemi engellediğini söyleyebilirim.” (E.H., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, ev sahibi ülkede kurulan arkadaşlıkların duygusal istikrar sağlayabildiğini ve güçlü bir aidiyet duygusunun gelişmesini desteklediğini göstermektedir. Kategori içinde ilişkisel bağların niteliğine ilişkin farklı örüntüler bulunduğundan, bu anlatı özellikle bireysel düzeyde kurulan destekleyici ilişkilerin uyum sürecindeki koruyucu rolünü görünür kılmaktadır. Bochner’ın (1977) “İşlevsel Arkadaşlık Modeli”ne (Functional Friendship Model) göre yerel arkadaşlar (D... gibi) yalnızca birer eşlikçi değil, aynı zamanda “kültürel aracı” olarak işlev görmektedir. Katılımcının bu arkadaşı “Allah’tan bir nimet” olarak tanımlaması, Bochner’ın vurguladığı bu kritik rolü yansıtmakta; söz konusu aracılardan ev sahibi kültürün “sessiz dilini” ve sosyal normlarını anlamayı kolaylaştırarak yabancı bir ortamda kaybolma duygusunu azalttığını göstermektedir. Bu örüntü yalnızca tek bir katılımcıyla sınırlı değildir;

farklı bağlamlardan gelen öğrenciler de benzer biçimde dayanışma, güven ve karşılıklık temelinde şekillenen ilişkilerin uyumu kolaylaştırıcı etkisini vurgulamıştır. Kategori içindeki bu çeşitlik, farklı kültürel ve kişilerarası bağlamlarda ortaya çıkan dayanışma biçimlerinin ortak olarak ‘destek’, ‘karşılıklık’ ve ‘aidiyet’ örüntülerine bağlandığını göstererek kategoriye analitik derinlik kazandırmaktadır. Bu analitik çerçeve doğrultusunda aşağıdaki katılımcı anlatısı özellikle dayanışmanın kolektif gücünü ve grup içi karşılıklı desteğin uyum sürecindeki iyileştirici etkisini görünür kılmaktadır. Kategori içindeki bu üçüncü örüntü ise küçük ve samimi arkadaş gruplarının sağladığı duygusal destek ve yüz yüze etkileşimin, özellikle kriz dönemlerinde iyileştirici bir bağlanma alanı oluşturduğunu göstermektedir:

“En büyük ve vazgeçilmez destek kaynağım arkadaşlarımdı. Yurtta yaşadığımız için benzer zorluklarla karşılaşılırdık ve bu ortak deneyim bizi daha da yakınlaştırdı. İçimizden biri Göç İdaresi’nde ya da bir bankada bir işlemi tamamladığında diğerleri hemen bunun nasıl yapıldığını öğreniyor ve aynı yolu daha kolay takip edebiliyordu. Adeta birbirimizin rehberi olduk. Dayanışma sayesinde yalnızca küçük sorunların değil, hayatımızı doğrudan etkileyen büyük engellerin de üstesinden gelebildik. Arkadaşlıklarımız sıradan sosyal bağların ötesine geçti; hayatta kalma stratejimiz ve moral kaynağımız hâline geldi.” (M.A., yüksek lisans öğrencisi)

Bu ifade, ortak deneyimlerin kolektif dayanıklılığı nasıl güçlendirebildiğini açık biçimde göstermektedir. TÖMER’de (dil okulu) kurduğu arkadaşlıkların dönüştürücü rolünü yansıtan Senegal’den bir katılımcı deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

“TÖMER’de tanıştığım arkadaşlarım... Zor zamanlarımda yanımdaydılar; örneğin babam hastayken yanımda duranlar onlardı. Senegal’deki arkadaşlarımla da konuşuyordum, ancak yüz yüze destek burada kurduğum arkadaşlıklardan geldi. Çok sosyal bir insan değilim; küçük bir arkadaş grubuyla vakit geçirmeyi tercih ederim. Bu nedenle küçük ama samimi arkadaş grubum benim için en önemli destek kaynağı oldu. Bu süreç beni daha sosyal ve daha açık bir insan hâline getirdi.” (M.B., yüksek lisans öğrencisi)

Bu anlatı, arkadaşlık ağlarının yalnızca destek sağlamakla kalmadığını, aynı zamanda daha fazla açıklık ve etkileşimi teşvik ederek sosyal kimliği yeniden şekillendirebildiğini göstermektedir. Kategori içindeki varyasyon analizinde bu tür küçük ve güven odaklı gruplar, kolektif dayanışma örüntüsünün farklı bir boyutunu temsil etmekte ve sosyal ağların duygusal olduğu kadar davranışsal ve ilişkisel kapasiteyi de geliştirdiğini göstermektedir. Diğer katılımcılar da benzer şekilde bu bağların önemini vurgulamıştır:

“Yurttaki Arap arkadaşlarım beni içtenlikle karşıladı; ben onların dilini bilmiyordum, onlar da benimkini bilmiyordu ama neredeyse bir aile gibi olduk.”

“Azerbaycanlı arkadaşım sayesinde Türkçe öğrendim.”

“Cuma akşamları her zaman birlikte dışarı çıkarız; o buluşmalarda ağlarız, dertlerimizi paylaşır ve birlikte güleriz.”

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu barınma ve sosyal entegrasyon konularında dışlanma algısı bildirse de bazı katılımcılar (örneğin, E.H. ve M.B.) hocalar, TÖMER'den yerel arkadaşlar veya yurt ortamı, arkadaşlarıyla kurulan "ailevi bağlardan" bahsetmiştir. Bu aykırı örnekler (outliers) sosyokültürel uyumun yalnızca krizlerle karakterize edilmediğini; aksine, bireysel şans faktörüne ve kayıt dışı destek ağlarının mevcudiyetine bağlı olarak önemli ölçüde değişkenlik gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Bu ifadeler bir arada değerlendirildiğinde, Kategori 6'nın bireysel destek ilişkilerinden grup dayanışmasına, küçük samimi arkadaş çevrelerinden kültürlerarası etkileşimlere uzanan çok katmanlı bir sosyal ağ modeli sunduğu görülmektedir. Bu model aracılığıyla öğrenciler hem duygusal hem pratik hem de kimliksel düzeylerde güçlenmekte; sosyal etkileşim, uyum deneyimlerinin merkezinde yer alan dönüştürücü bir süreç hâline gelmektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşünülen bir memo'da şu şekilde kaydedilmiştir: "Arkadaşlık ağları, yalnızca duygusal destek sağlayan yapılar olarak değil, aynı zamanda bireyin kendini tanımlama süreçlerinde ve sosyal konumunu yeniden kurmasında aktif rol oynayan ilişkisel alanlar olarak işlev görmektedir. Katılımcıların deneyimleri, dayanışma, karşılıklılık ve güvene dayalı etkileşimlerin aidiyet duygusunu

güçlendirdiğini ve bireyin sosyal ortamlara daha etkin bir özne olarak katılmasına imkân tanıdığını göstermektedir. Bu süreçte sosyal ağlar, uyumu kolaylaştıran unsurlar olmanın ötesine geçerek kimlik müzakeresini mümkün kılan ve bireyin yeni bir bağlam içinde kendini yeniden konumlandırmasına olanak sağlayan dönüştürücü mekanizmalar olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Sosyal ağların gelişimine ilişkin bulgular, özellikle bireylerin belirsizlikle başa çıkma kapasiteleri ve öz-yeterlik duygularını sürdürmeleri bağlamında bu ilişkilerin uyum sürecindeki koruyucu ve tamponlayıcı rolünü vurgulayan çalışmalarla kuramsal tutarlık göstermektedir (Hendrickson vd., 2011; Ward ve Kennedy, 1999). Bu tutarlık, sosyal sermayenin yeni bir çevrede bireylerin karşılaştıkları belirsizlikleri azaltan ve uyum sürecini destekleyen bir “psikososyal iskele” işlevi görmesinde açıkça ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte mevcut literatürde sosyal ilişkiler çoğunlukla duygusal ya da pratik destek sağlayan dışsal yapılar olarak ele alınmakta ve bireylerin kimlik dönüşümündeki rolleri yalnızca sınırlı ölçüde incelenmektedir (ör., Bochner vd., 1977; Furnham ve Alibhai, 1985; Smith ve Khawaja, 2011). Smith ve Khawaja’nın (2011) sosyal desteğin uyumu kolaylaştırdığını belirttiği görülmektedir; ancak bu çalışma, sosyal ağların yalnızca destek sağlayan yapılar olmadığını, aynı zamanda bireyin kimliğini aktif biçimde dönüştüren bir “psikososyal iskele” (psychosocial scaffolding) işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Senegalli katılımcının (M.B.) arkadaşlıklar aracılığıyla “daha sosyal ve açık bir insan” hâline geldiğini ifade etmesi, bu ağların yalnızca dışsal destek kaynakları olmadığını; aynı zamanda bireyin benlik algısını ve sosyal özneleşmesini yeniden inşa ettiği “dönüşüm alanları” olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda arkadaşlık, pasif bir destek yapısının ötesine geçerek, kimlik müzakeresinin gerçekleştiği dinamik bir platforma dönüşmektedir. Bu çalışmanın bulguları, sosyal ağların yalnızca destek sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bireylerin benlik algılarını yeniden şekillendiren ve kültürlerarası kimlik müzakeresini kolaylaştıran bir “dönüşüm alanı” olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Katılımcı anlatıları ayrıca sosyal ilişkilerin bireylerin kendilerini tanımlama ve konumlandırma süreçlerine aktif olarak dâhil olduğunu göstermektedir.

Kültürel Farklılıklarla Karşılaşma ve Kültürel Uyum (Kategori 7)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'kültürel karşıtlık', 'şaşkınlık', 'uyumsuzluk', 'yanlış yorumlama' ve 'alışılmadık pratiklerle karşılaşma' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmış ve odaklanmış kodlama aşamasında uyum sürecinin kültürel boyutundaki ilk kritik etkileşim alanı olarak belirginleşmiştir. Bu kategori, araştırmacı tarafından yalnızca bir kültürel farklılık deneyimi olarak değil, aynı zamanda uyum süreci içinde anlamlandırmanın başladığı temel bir etkileşim alanı olarak yorumlanmaktadır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen "Bu benim için yeni bir sosyal deneyimdi", "Bizim için pirinci muzla yemek normaldir" ve "Şimdi ben de büyüklerin elini öpüyorum" gibi ifadeler kategorinin kavramsal çekirdeğini oluşturmuştur.

Zamanla bu algılar, giderek daha fazla kabul ve anlayış yönünde değişmiştir. Sürekli karşılaştırmalı analiz, öğrencilerin kültürel farklılıkları başta sabit ve aşılamaz engeller olarak yorumladıklarını, ancak zaman içinde bunları öğrenme ve bütünleşme fırsatları olarak yeniden çerçevelediklerini göstermiştir. Bu bulgu, kültürel uyumun ev sahibi toplumun beklentilerini karşılayabilmek için gerekli sosyal becerilerin, kültürel bilginin ve karşılıklı normlarının geliştirilmesini içerdiğine dair Ward ve Kennedy'nin (1999) görüşüyle örtüşmektedir.

Öğrenciler “şaşkın gözlemci” rolünün ötesine geçerek sosyal normların aktif müzakerecileri hâline gelmekte ve Türk misafirperverliği, abi-abla hitap biçimleri, çay kültürü, sofraya düzeni ve gündelik nezaket kalıpları gibi pratiklerle etkileşime girmektedir. Bu uyum süreci, bir asimilasyon süreci değil; öğrencilerin kendi kültürel geçmişleri ile ev sahibi toplumun beklentileri arasında aktif ve sürekli bir müzakere yürüttükleri dinamik bir süreçtir.

635 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 70 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori, uluslararası öğrencilerin kültürel farklılıklarla ilk karşılaşmalarından gündelik pratikler aracılığıyla gerçekleşen kademeli uyum sürecine geçişi açıklamaktadır. Erken aşamalarda öğrenciler; değerler, gelenekler, iletişim tarzları, yemek alışkanlıkları ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından kendi kültürel geçmişleri ile ev sahibi toplum arasında belirgin karşıtlıklar deneyimlemişlerdir. Bu karşılaşmalar çoğu zaman kafa karışıklığı ve rahatsızlık yaratmış olup, U-eğrisi modelinde (Lysgaard, 1955) tanımlanan kültür şokunun erken evreleriyle örtüşmektedir.

Zamanla bu algılar, giderek daha fazla kabul ve anlayış yönünde değişmiştir. Sürekli karşılaştırmalı analiz, öğrencilerin kültürel farklılıkları başta sabit ve aşılamaz engeller olarak yorumladıklarını, ancak zaman içinde bunları öğrenme ve bütünleşme fırsatları olarak yeniden çerçevelediklerini göstermiştir. Bu aşamada kültürel uyum; ev sahibi toplumun beklentilerini karşılayabilmek için gerekli sosyal becerilerin, kültürel bilginin ve karşılıklı normlarının geliştirilmesini içermektedir (Ward ve Kennedy, 1999).

Öğrenciler “şaşkın gözlemci” rolünün ötesine geçerek sosyal normların aktif müzakerecileri hâline gelmekte ve Türk misafirperverliği, abi-abla hitap biçimleri, çay kültürü, sofrada düzeni ve gündelik nezaket kalıpları gibi pratiklerle etkileşime girmektedir. Bu uyum süreci, bir asimilasyon süreci değil; öğrencilerin kendi kültürel geçmişleri ile ev sahibi toplumun beklentileri arasında aktif ve sürekli bir müzakere yürüttükleri dinamik bir süreçtir. Katılımcı anlatıları bu dönüşümü açık biçimde göstermektedir. Aşağıdaki alıntılar, bu kategoriyi oluşturan kültürel karşılaşma örüntülerinin tipik ve teorik örnekleme mantığıyla seçilmiş temsilcileridir.

1. Toplumsal cinsiyet rolleriyle karşılaşma → kültürel normların görünür hâle gelişi:

“Kadınların erkeklere servis yapmasının beklendiği bir kültürel fark olduğunu öğrendim. Örneğin yemek sırasında kadınların erkekler için tabak hazırlaması ve içeceklerini servis etmesi bekleniyor. Bir gün hem Türk hem de Endonezyalı insanların bulunduğu bir toplantıda ‘Herkes kendi tabağını alabilir’ dedim. Ancak

oradaki Türk kadınlardan biri bana ‘Hayır, burada böyle yapılmaz; erkeklere servis yapmalıyız’ dedi. Tabaklarını hazırlayıp onlara vermem gerektiğini söyledi. Bu benim için yeni bir sosyal deneyimdi ve Türk toplumunda kadın ve erkek rollerinin farklı şekilde tanımlandığını fark etmemi sağladı.” (K.A., yüksek lisans öğrencisi)

Spencer-Oatey’nin (2008) bu durumu “Sosyopragmatik Yeterlik” (Sociopragmatic Competence) çerçevesinde ele aldığı görülmektedir. Katılımcının (K.A.) “herkes tabağını kendi alsın” önerisinin reddedilmesi, yalnızca bir nezaket meselesi değil; aynı zamanda ev sahibi kültürün hiyerarşi ve toplumsal cinsiyet rolleri etrafında yapılanan “İlişki Yönetimi” (Rapport Management) normlarıyla doğrudan bir gerilimi yansıtmaktadır. Spencer-Oatey’nin de belirttiği üzere, bu tür bir “yeni sosyal deneyim”, bireyin kendi değerleri ile ev sahibi kültürün beklentileri arasındaki müzakereyi başlatan temel bir tetikleyici oluşturmaktadır. Bu anlatı, kültürel normların gündelik pratikler içinde nasıl yerleşik olduğunu ve öğrencilerin bu normlarla doğrudan sosyal etkileşim aracılığıyla nasıl karşılaştıklarını göstermektedir.

2. Yeme-içme pratikleri üzerinden gündelik kültürel müzakere

Sudan’dan bir katılımcı yemek pratiklerindeki farklılıklara dikkat çekmiştir:

“Bizim için pirinci muzla yemek normaldir. Türkler için bu çok şaşırtıcı... İnsanların kendi kültürlerini ‘doğal’ olarak görmelerinin bana etnosantrik bir yaklaşım gibi görüldüğünü düşündüm.” (T., yüksek lisans öğrencisi)

Bu örnek, kültürel varsayımların gündelik etkileşimlerde nasıl görünür hâle geldiğini ve öğrencilerin bu farkları müzakere ederek kültürel yansıtma becerisi geliştirdiklerini göstermektedir.

3. Dilsel saygı biçimlerinin öğrenilmesi → kültürel normların içselleştirilmesi

Mısır’dan bir öğrenci saygıya ilişkin dilsel göstergeleri öğrenme deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kendi kültürümle karşılaştırdığımda bunun aslında dil ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Bunu TÖMER’de eğitim almaya başladığımda fark ettim. Bu süreçte

öğretmenlere ve akranlara saygı göstermeniz gerektiğini öğrendim. Bunun yolu onlara ‘Siz’ zamiriyle hitap etmektir. Yani bir arkadaşla ya da aynı yaştaki biriyle konuşurken ‘Sen’ veya ‘Senin’ kullanırım. Ancak benden daha yaşlı biriyle örneğin bir baba figürü, ebeveyn, yaşlı bir kişi ya da bir öğretmen konuşurken ‘Siz’ diye hitap etmem gerekir; ‘Sen’ demek saygısızlık olarak kabul edilir. Bu benim için çok yeniydi ve oldukça farklı buldum. Garip olduğunu söyleyemem ama kesinlikle farklıydı; çünkü benzer durumlar bizim kültürümüzde de vardır, ancak bizde böyle bir sınıflandırma yoktur.” (M.A., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, dilsel hitap biçimlerinin kültürel normlarla ne kadar yakından ilişkili olduğunu ve kültürel yeterliğin gündelik etkileşimler aracılığıyla nasıl geliştiğini göstermektedir. Ward ve Kennedy (1999) sosyokültürel uyumu “ev sahibi toplum içinde etkili biçimde işlev gösterebilmek için gerekli becerilerin kazanılması” olarak tanımlamaktadır. Mısırlı öğrencinin (M.A.) “siz” zmirini ve “baba figürü” gibi hitap biçimlerini öğrenmesi, literatürdeki “Kültür Öğrenimi” (Culture Learning) paradigmasıyla örtüşmektedir. Bu durum, öğrencinin yalnızca dili öğrenmekle kalmadığını; aynı zamanda Türk toplumundaki sosyal hiyerarşiyi yönlendiren davranışsal yeterlikleri de içselleştirdiğini göstermektedir.

4. Dini ve ritüel pratiklerle karşılaşma → kültürel bütünleşmenin duygusal boyutu

Müslüman olmayan bir katılımcı ise dini ve bayram bağlamlarında ortaya çıkan kültürel öğrenme sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ramazan ayında ilk kez sahur için uyanmak ve iftar sofralarında bulunmak benim için çok farklıydı; özellikle sahurdan önce davul çalınması ve insanların iftarda yemek paylaşma biçimi ile birbirlerine öncelik vermeleri dikkatimi çekti. Bu hoşuma gitti ama aynı zamanda bunu ilk kez deneyimliyordum. Başlangıçta böyle büyük sofralar ve herkesin birlikte dua etmesi bana yabancı geldi. Bayramda büyüklerin elini öpmek ve sonra alına koymak da başlangıçta bana garip gelmişti, çünkü böyle bir saygı göstergesi bizim kültürümüzde yoktur. Ancak zamanla bu geleneğin ne kadar değerli olduğunu fark ettim. Şimdi Bayram’da ben de büyüklerin elini öpüyorum

ve onların dualarını alıyorum. Bu süreç bana yalnızca Türk kültürünü değil, aynı zamanda saygıyı ve topluluk duygusunu da öğretti.” (S.S., Ukraynalı lisans öğrencisi)

Bu ifade, yabancı ritüellerle karşılaşmanın zamanla anlamlı bir bütünleşme ve aidiyet sürecine dönüşebileceğini göstermektedir. Ukraynalı katılımcının (S.S.) bayramlarda el öpme geleneğini başlangıçta “garip” olarak algılamasından zamanla “değerli” olarak değerlendirmeye geçişi, Berry’nin (2005) kavramsallaştırdığı “Psikolojik Uyum”un (Psychological Adjustment) somut bir göstergesini oluşturmaktadır. Başlangıçta yabancı olarak algılanan bir ritüelin (el öpme) “saygı ve topluluk duygusu” kaynağı olarak yeniden yorumlanması, öğrencinin artık kültürü dışarıdan gözlemleyen bir konumda olmadığını; aksine onun anlam dünyasına aktif biçimde katılan bir özne hâline geldiğini göstermektedir.

Bu anlatılar birlikte değerlendirildiğinde, kültürel farklılıklarla karşılaşmanın yalnızca rahatsızlık veya uyumsuzlukla başa çıkmak anlamına gelmediği; aksine öğrencilerin kültürel müzakere, esneklik ve yeniden anlamlandırma becerilerini geliştirdikleri dönüştürücü bir süreç olduğu görülmektedir. Misafirperverlik, yemek, dil, hitap biçimleri ve dini ritüeller gibi gündelik pratikler aracılığıyla öğrenciler karşılaşma aşamasından müzakere ve kabule ilerlemiş; böylece kültürlerarası yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve sosyokültürel uyum geliştirmiştir. Bu kategori, uyum sürecinde kültürel karşılaşmaların kültürel öğrenme ve bütünleşmeye dönüştüğü kritik bir aşamayı temsil etmektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşülen bir memo’da şu şekilde kaydedilmiştir: “Kültürel karşılaşmalar, katılımcılar tarafından başlangıçta belirsizlik ve dirençle karşılanan; ancak zamanla yeniden yorumlama yoluyla dönüşen süreçler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte bireyler karşılaştıkları kültürel normları doğrudan reddetmemekte; aksine kendi anlam çerçeveleri içinde yeniden yorumlayarak kademeli bir kabullenme geliştirmektedir. Örneğin, başlangıçta yabancı ve mesafeli olarak algılanan “abi/abla” gibi hitap biçimleri, zamanla saygı ve yakınlık göstergeleri olarak içselleştirilmekte ve bu dönüşümün somut bir yansımasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda kültürel uyum, pasif bir uyum sağlama süreci

olarak değil, bireyin aktif biçimde anlam ürettiği ve kültürel farklılıkları müzakere ettiği dinamik bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Kültürel farklılıklarla karşılaşma deneyimine ilişkin bulgular, özellikle bireylerin kültürel normları yaşantıları aracılığıyla yeniden yorumlamaları ve etkileşim yoluyla uyum stratejileri geliştirmeleri bağlamında, uyumun öğrenme ve etkileşim yoluyla geliştiğini öne süren yaklaşımlarla tutarlıdır (Spencer-Oatey, 2008; Ward ve Kennedy, 1999). Bununla birlikte, literatürde uyum genellikle asimilasyon veya bütünleşme eksenlerinde ele alınmakta ve bu süreç içindeki bireylerin aktif anlamlandırma pratikleri yeterince kuramsallaştırılmamaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin kültürel farklılıkları pasif biçimde kabul etmediklerini; aksine sürekli bir müzakere, yeniden yorumlama ve seçici uyum stratejileri geliştirme sürecine girdiklerini göstermektedir. Katılımcı anlatıları, bu sürecin yalnızca davranışsal uyumla sınırlı olmadığını; aynı zamanda bireyin kültürel anlamları aktif biçimde yeniden üretmesini içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, kültürel uyumun sabit bir sonuç olarak değil, dinamik ve etkileşimsel bir anlamlandırma süreci olarak anlaşılması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda model, uyumu bir sonuç olarak değil süreç odaklı bir çerçeve içinde konumlandırarak ve bireyin aktif rolünü daha görünür kılarak literatüre katkı sunmaktadır.

Bu aşama, öğrencilerin daha uzun süreli deneyimler sonucunda yaşadıkları dönüşüm ve yeniden anlamlandırma süreçlerini temsil etmektedir. Aynı zamanda çalışmanın merkezi kavramı olan “Kendini Kaybetmekten Kendini Yeniden Keşfetmeye” sürecinin en görünür hâle geldiği evredir. Bu aşama, araştırmacı tarafından uyumun yalnızca bir sonuç olarak değil, kimlik temelli bir dönüşüm olarak kavrandığı kritik bir evre olarak yorumlanmaktadır. Bu dönemde baskın olarak ortaya çıkan duygular arasında minnettarlık, öz güven, anlamlandırma ve kişisel dönüşüm yer almaktadır. Öğrencilerin temel odağı; kişisel gelişimlerini derinleştirmek, kimliklerini yeniden değerlendirmek ve geleceği yorumlayarak ona anlam verme çabalarıdır.

Aşama, kişisel güç ve yeterliğin gelişimi aracılığıyla kimliğin yeniden inşa edildiği bir evreyi ifade etmektedir. Bu süreçte öğrenciler, uyum yolculuklarını pekiştirerek temel hayatta kalma ve başlangıç uyumunun ötesine geçmekte; giderek daha güçlü bir aidiyet duygusuna ve yeniden şekillenen bir benlik anlayışına doğru ilerlemektedir.

Bu aşama, veride en yüksek yoğunluğun bulunduğu bölüm olup; anlamlandırma süreçlerinin derinliğini, kimliğin yeniden tanımlanmasını ve yenilenmiş bir benlik duygusunun ortaya çıkışını güçlü biçimde yansıtmaktadır. Kim'in (2000) bu süreci "Stres–Uyum–Büyüme" (Stress–Adaptation–Growth) dinamiği üzerinden açıkladığı görülmektedir. Katılımcıların deneyimlediği dönüşüm, literatürde tanımlanan bu spiral hareketi yansıtmaktadır; başka bir ifadeyle, kriz aşamasında (Kategori 4) yaşanan "kendini kaybetme" duygusu, bireyin daha karmaşık ve dayanıklı bir benlik geliştirmesine (Kategori 8) imkân tanıyan gerekli bir "çözülme" sürecini oluşturmaktadır. Bu bağlamda dönüşüm, yalnızca bir toparlanmayı değil, Kim'in ifadesiyle bir "kültürlerarası evrim'i (intercultural evolution) temsil etmektedir. Bu aşama, öğrencilerin yaşam deneyimlerini yalnızca açıklamakla kalmayıp; bu deneyimleri yeniden yapılandırarak daha bütünleşik, daha güçlü ve daha dayanıklı bir kimlik çerçevesi oluşturduklarını göstermektedir.

Dönüşüm aşamasına ilişkin bulgular, özellikle bireylerin etkileşim yoluyla benlik kavramlarını yeniden tanımlamaları bağlamında kimlik oluşumunun sosyal etkileşim ve yaşantılar aracılığıyla dinamik biçimde şekillendiğini öne süren sembolik etkileşimci yaklaşımlarla kuramsal tutarlık göstermektedir (Charmaz, 2014; Mead, 1934). Bu tutarlık, katılımcıların yalnızca yeni bir kültürel bağlamda yeni beceriler edinmeleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda benlik tanımlarını yeniden inşa etmeleri biçiminde ortaya çıkmaktadır.

Charmaz'ın (2014) çerçevesi içinde bu durum, "Refleksif Benlik" (Reflexive Self) inşası olarak kavramsallaştırılabilir. Katılımcılar yalnızca Türkiye'deki deneyimlerini yaşamamış; aynı zamanda bu deneyimleri kendi kimliklerini yeniden yorumladıkları bir tür "veri" olarak kullanmışlardır. Mead'in (1934) de belirttiği gibi birey, "öteki" (Türk toplumu) ile

etkileşim yoluyla kendine dışarıdan bakmayı öğrenmektedir; bu durum ise öğrencinin kültürel kökenleri ile Türkiye’de yeniden inşa ettiği kimliğini sentezlediği bir “öz-farkındalık” aşamasına işaret etmektedir. Bununla birlikte, uluslararası öğrenci uyumuna ilişkin ana akım literatür, süreci büyük ölçüde stres, başa çıkma stratejileri ve akademik performans gibi davranışsal veya psikolojik uyum değişkenleri üzerinden açıklamakta ve kimlik dönüşümünün rolünü yalnızca sınırlı ölçüde ele almaktadır (ör., Masgoret ve Ward, 2006; Searle ve Ward, 1990; Zhou vd., 2008). Bu çalışmanın bulguları ise uyumun yalnızca çevresel bir uyum sağlama süreci olmadığını; aksine bireylerin benlik algılarını yeniden inşa ettikleri çok katmanlı bir dönüşüm olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Katılımcı anlatıları, bu sürecin kriz, çözülme ve yeniden yönelim gibi ardışık deneyimler aracılığıyla ilerlediğini ve aktif anlamlandırma süreçleriyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede model, uyumu statik bir sonuç olarak değil, süreç ve kimlik temelli bir dönüşüm olarak kavramsallaştırmakta ve bireyin aktif rolünü ile anlamlandırma pratiklerini ön plana çıkararak literatüre katkı sunmaktadır.

Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Uyum Süreçlerini Etkileyen Bağlamsal Koşullar (Akademik, Sosyal ve Kurumsal Çevre) ve Bireysel Anlamlandırma Biçimleri

İkinci alt probleme ilişkin bulgular, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinin yalnızca bireysel deneyimlerle şekillenmediğini; aksine akademik, sosyal ve kurumsal bağlamsal koşulların etkileşimiyle oluşan çok katmanlı bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Sürekli karşılaştırmalı analiz, öğrencilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları akademik taleplerin, bürokratik düzenlemelerin, sosyal çevre dinamiklerinin ve kişisel anlamlandırma stratejilerinin veride düzenli olarak tekrarlandığını ve uyum sürecinin yönünü belirleyen güçlü tematik düğümler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu örüntü, araştırmacının uyum sürecini yalnızca bireysel deneyimlerin bir ürünü olarak değil, aynı zamanda bağlamsal koşulların etkileşimiyle şekillenen bütüncül bir yapı olarak yorumlamasına dayanmaktadır.

Bu bağlamsal koşullar, GT'nin süreç yaklaşımıyla uyumlu biçimde önceden belirlenmiş bir sıralamayla değil, öğrencilerin anlatılarında kavramsal olarak öne çıkan örüntüler doğrultusunda kategoriler hâline gelmiştir. Analiz sırasında özellikle akademik farklılıklar, bürokratik prosedürler, din-sekülerlik bağlamı, sosyal ilişkiler, gelecek belirsizliği ve kişisel anlam üretme süreçleri veride yoğun biçimde görünür olmuş; bu yoğunluk GT'deki "yoğunluk = kuramsal önem" ilkesiyle doğrudan örtüşmüştür. Bu alt problemde ortaya çıkan kategoriler, öğrencilerin bireysel uyum deneyimlerini şekillendiren dört temel bağlamsal alan etrafında toplanmıştır:

1. Akademik bağlam: pedagojik uygulamalar, değerlendirme sistemleri, dil yeterliliği ve akademik beklentiler;
2. Kurumsal/ bürokratik bağlam: ikamet işlemleri, kayıt süreçleri, idari prosedürler ve dijital sistemlerde karşılaşılan güçlükler;
3. Sosyal bağlam: din-sekülerlik ilişkisi, kültürel normlar, sosyal gruplar, yerel topluluklarla etkileşim;
4. Bireysel anlamlandırma bağlamı: geleceğe yönelik belirsizlik, kimlik müzakeresi, deneyimlerin yeniden çerçevelenmesi.

Bu bağlamların her biri, uyum sürecinin belirli yönlerini açıklayan birer kategori olarak kuramsallaştırılmış ve odaklanmış kodlamada bu koşulların öğrencilerin davranışlarını, duygusal tepkilerini ve stratejik yönelimlerini nasıl şekillendirdiği açık biçimde görünür hâle gelmiştir. Örneğin akademik ve bürokratik talepler öğrencilerin erken dönemde yaşadıkları oryantasyon kaybını yoğunlaştırırken, din-sekülerlik bağlamı sosyal bütünleşmenin normatif boyutunu, geleceğe ilişkin belirsizlikler ise bireysel anlam üretiminin duygusal ve bilişsel bileşenlerini temsil etmektedir.

Dolayısıyla ikinci alt problem, yalnızca uyum süreçlerine eşlik eden bağlamsal etkenleri betimlemekten ibaret değildir; öğrencilerin sosyokültürel uyumlarının nasıl koşullandığını, hangi bağlamlarda zorlandıklarını, hangi alanlarda güçlenme ve esneklik

geliştirdiklerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını kavramsallaştıran çok boyutlu bir yapı sunmaktadır.

Bu bölümde sunulan bulgular, uyum sürecini etkileyen akademik, sosyal, kurumsal ve bireysel bağlamsal faktörlerin hem birbirinden bağımsız hem de iç içe geçmiş biçimde işlediğini ortaya koymakta; böylece sosyokültürel uyumun tek doğrusal bir süreç değil, çok katmanlı ve etkileşimsel bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu çok katmanlı yapı, Bronfenbrenner'in (1979) "Ekolojik Sistemler Kuramı" ile kuramsal bir paralellik göstermektedir. Çalışmanın bulguları, akademik taleplerin (mikrosistem) bürokratik süreçlerin (ekzosistem) ve kültürel ile dini normların (makrosistem) öğrencinin uyum sürecini çevreleyen, birbirleriyle ilişkili ve iç içe geçmiş katmanlar olarak işlediğini ortaya koymaktadır. Buna göre uyum, yalnızca bireyin kapasitesine bağlı bir sonuç değil; bu sistemlerin sağladığı destek ile getirdiği sınırlılıkların birlikte etkisiyle ortaya çıkan bir süreçtir. Bu ekolojik bakış açısı, odaklanmış kodlama sürecinde belirlenen "Bağlamsal Koşullar" kategorileri için somut bir yapısal hiyerarşi sunmaktadır.

İkinci alt araştırma sorusuna ilişkin örüntüler, uluslararası öğrenci uyumunu yalnızca bireysel çaba (ör., Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004) ya da psikolojik dayanıklılık (ör., Luthar vd., 2000; Masten, 2001) gibi tekil değişkenler üzerinden açıklayan yaklaşımların ötesine geçmekte ve uyum sürecinin çoklu boyutlar arasındaki etkileşimler yoluyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Mevcut literatürde akademik, kurumsal, sosyal ve bireysel boyutlar çoğunlukla bağımsız değişkenler olarak ele alınmakta; ancak bu alanların öğrencilerin gündelik deneyimleri içinde nasıl kesiştiği ve birbirlerini nasıl etkilediği yeterince açıklanmamaktadır. Scharner ve Young (2016) uluslararası öğrenci deneyimini akademik, sosyokültürel ve psikolojik boyutların birbirine bağımlı olarak ele alındığı "Bütünleşik Uyum Modeli" (Integrated Model of Adaptation) çerçevesinde kavramsallaştırmaktadır. Bu modelle uyumlu biçimde, bu çalışmanın bulguları, oturma izni süreci gibi kurumsal bir bağlamda yaşanan bir aksamanın öğrencinin akademik odağını zayıflatabildiğini ve sosyal geri çekilmeyi tetikleyebildiğini göstermektedir. Bu durum, söz konusu bağlamların

bağımsız değişkenler olarak işlemediğini; aksine öğrencinin uyum sürecini karşılıklı olarak şekillendiren ve dönüştüren “etkileşimsel koşullar” olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, söz konusu bağlamların doğrusal etki kaynakları olarak işlemediğini; aksine uyum sürecinin yönünü, yoğunluğunu ve öznel anlamını birlikte şekillendiren “etkileşimsel koşullar” olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca akademik, sosyal ve kurumsal deneyimlerin birbirinden bağımsız ilerlemediğini; bunun yerine karşılıklı olarak birbirini etkileyen ve dönüştüren bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, uyumun tek boyutlu bir ilerleme ya da yalnızca bireysel bir kapasite olarak kavramsallaştırılmasının yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Bu çerçevede model, sosyokültürel uyumu bağlama duyarlı, çok katmanlı ve etkileşimsel bir süreç olarak konumlandırmakta ve farklı boyutlar arasındaki ilişkileri bütüncül bir çerçeve içinde ele alarak literatüre katkı sunmaktadır.

Bireysel anlamlandırma bağlamında gruplanan bulgular, literatürde “Bilişsel Yeniden Çerçeveleme” (Cognitive Reframing) olarak tanımlanan stratejik bir başa çıkma mekanizmasıyla örtüşmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Katılımcıların karşılaştıkları bağlamsal zorlukları (bürokratik engeller veya kültürel çatışmalar gibi) yalnızca birer problem olarak değil, aynı zamanda “öğrenme fırsatları” ya da “kişisel gelişim basamakları” olarak yeniden yorumlamaları, bu sürecin pasif bir kabulleniş olmadığını açıkça göstermektedir. Bu durum, bireysel anlamlandırmanın uyum süreci içinde çevresel baskılara karşı geliştirilen aktif bir bilişsel araç olarak işlev gördüğünü ve bu sayede psikolojik dayanıklılığı güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Akademik ve Bürokratik Sistemlere Uyum (Kategori 8)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'bürokratik engel', 'yetersiz bilgi', 'resmî belirsizlik', 'sisteme yabancılık', 'akademik uyumsuzluk' ve 'yön bulma güçlüğü' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır.

Odaklanmış kodlama aşamasında bu güçlükler, öğrencilerin uyum sürecinin erken döneminde karşılaştıkları bilişsel ve prosedürel engellerin oluşturduğu kritik bir bağlamsal koşul kümesi olarak konumlandırılmıştır. Bu kategori, araştırmacının kurumsal yapılarla karşılaşmaları yalnızca teknik bir uyum gerekliliği olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin sistem içindeki konumlarını yeniden tanımladıkları bir süreç olarak yorumlamasına dayanmaktadır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal çekirdeğini oluşturmuştur; "Kimlik kartı almak oldukça zordu", "Hukuken görünmez hissediyordum" ve "Sistemi tam olarak anlamakta yine de zorlandım" gibi ifadeler, bürokratik engellerin hem pratik hem duygusal boyutunu somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir. Andrade'nin (2006) bu durumu "Kurumsal Yabancılaşma" (Institutional Alienation) olarak tanımladığı görülmektedir. E.C.'nin "sistemi anlamakta" zorlanması ve kendini "hukuki olarak görünmez" hissetmesi, yalnızca teknik bilgi eksikliğini değil; aynı zamanda bireyin ev sahibi ülkenin hukuki ve idari mekanizmaları içinde bir "özne" olarak tanınma talebini yansıtmaktadır. Literatürde bu durum, öğrencinin sisteme duyduğu güveni zedeleyen ve kendisini geçici bir misafirden ziyade "dışlanmış" bir yabancı olarak konumlandırmasına yol açan kritik bir eşik olarak değerlendirilmektedir.

Akademik ve bürokratik uyum, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin kurumsal düzenlemelerine, hukuki çerçevesine, eğitim sistemine ve ikamet gerekliliklerine uyum sağlama sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, yabancı bir akademik yapıda yön bulmayı, idari şartları takip etmeyi ve çoğu zaman ikinci bir dilde işleyen resmî prosedürleri yönetmeyi gerektirmektedir. Akademik uyum; pedagojik uygulamalara, değerlendirme yöntemlerine ve disiplinlere özgü normlara uyum sağlamayı içerirken (Mesidor ve Sly, 2016) bürokratik uyum; vize işlemleri, ikamet izinleri, kayıt süreçleri ve dijital sistemlerde (e-Devlet vb.) karşılaşılan karmaşık prosedürleri yönetmeyi kapsamaktadır (Andrade, 2006; Ward vd., 2001).

29 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 11 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori, Türkiye'deki akademik ve bürokratik sistemlerdeki

belirgin farklılıkların öğrenciler için önemli bir kafa karışıklığı ve stres kaynağı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar özellikle:

- sistemin kendine özgü yapısını,
- öğretim yöntemlerindeki belirsizlikleri,
- idari prosedürlerin karmaşıklığını,
- dil engeli nedeniyle bilgiye erişimde yaşanan kopuklukları

uyumun en zorlayıcı boyutları arasında tanımlamışlardır.

Bu bağlamda bürokratik işlemler çoğu öğrenci tarafından “bir şok” olarak algılanmış; resmî belgelerin takibi, kimlik süreçleri ve kurumsal beklentiler öğrencilerde yönelim kaybı, gerginlik ve yetersizlik duyguları yaratmıştır.

Tipik Katılımcı Anlatısı 1 — Bürokratik Karmaşa

Bürokratik ve akademik sistemlerdeki engeller, öğrencilerin erken uyum süreçlerini doğrudan zorlaştırmaktadır. Venezuela’dan bir katılımcı bunu şöyle dile getirmiştir:

“Kimlik kartı almak ve Göç İdaresi’nde resmi işlemleri tamamlamak oldukça zordu. İşlemler hem karmaşık hem de çoğu zaman yorucuydu. Ancak hükümetin zaten burslu öğrencilere finansal destek sağladığını düşünürsek, bu işlemlerin çok daha kolay hâle getirilmesi gerektiğine inanıyorum. Genel olarak yaşadığım zorlukları üç başlık altında özetleyebilirim: dil, bürokratik sorunlar ve yaşamın temposu; burada hayat çok hızlı ilerliyor... Buna rağmen sistemi tam olarak anlamakta yine de zorlandım.”

(E.C., doktora öğrencisi)

Bu anlatı, karmaşık bürokratik prosedürlerin öğrencilerde yönelim kaybı ve kafa karışıklığına yol açtığını; resmî tanınma ve yasal statü elde etme sürecini güçleştirerek uyumun erken aşamalarında belirgin bir stres kaynağına dönüştüğünü göstermektedir.

Uluslararası öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar da benzer şekilde kurumsal prosedürlerin, akademik sistem farklılıklarının ve idari gerekliliklerin çoğu zaman önemli uyum zorlukları oluşturduğunu göstermektedir; özellikle öğrenciler yabancı bir dilde alışılmadık

yapılar içinde yön bulmak zorunda kaldıklarında bu durum daha da belirgin hâle gelmektedir (Andrade, 2006; Mesidor ve Sly, 2016). Benzer şekilde, Pakistan'dan bir katılımcı, öğrenci haklarına erişmeye çalışırken karşılaştığı güçlükleri şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 2 — Ayrımcı Tutumların Etkisi

“Metro öğrenci kartı almak için ilk gittiğimizde çalışan kişi çok sorun çıkardı çünkü henüz ikamet iznim (öğrenci kimlik kartım) yoktu. Davranışı beklenmedik şekilde kaba ve hatta biraz da ırkçıydı. Bu durumla baş etmek çok zordu. Bu deneyimden öğrendiğim şey, nereye giderseniz gidin doğru ya da yanlış konuşsanız bile en azından kırık Türkçe ile konuşmayı denemeniz gerektiği; çünkü yabancıların İngilizce konuşmasını pek sevmediklerini düşündüm.” (M.S., yüksek lisans öğrencisi)

M.S.'nin deneyimi, Bourdieu'nün (1991) “Dilsel Sermaye” (Linguistic Capital) kavramı çerçevesinde yorumlanabilir. Katılımcının “kırık Türkçe ile konuşmayı denemek gerektiğini” fark etmesi, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını; aynı zamanda bürokratik engelleri aşmak ve kurumsal etkileşimleri yönlendirmek için kullanılan bir güç aracı olduğunu kavradığını göstermektedir. Bu durum, öğrencinin “çaresiz yabancı” konumundan, sistem içinde hareket edebilen ve müzakere yürütebilen “stratejik bir aktör” konumuna geçişini ortaya koymaktadır. Bu ifade, bürokratik engellerin algılanan ayrımcı tutumlarla birleştiğinde öğrencilerin hem duygusal hem sosyal uyumlarını zayıflattığını göstermektedir. Öğrencilerin ‘hukuken görünmez’ hissetmeleri, bu sürecin yalnızca teknik değil aynı zamanda duygusal bir boyutu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu ifadeler, bürokratik uyumun yalnızca teknik bir sorun değil aynı zamanda duygusal bir deneyim olduğunu ortaya koymaktadır; çünkü öğrenciler ikamet ve kimlik sistemlerinde etkili biçimde yön bulamadıklarında kendilerini “hukuken görünmez” hissedebilmektedirler. Aynı zamanda akademik uyum da öğrencilerin önceki deneyimlerinden farklı bir pedagojik yapıya uyum sağlamalarını gerektirmiştir. Bürokratik ve akademik baskıların kesişimi, stres düzeylerini önemli ölçüde artırmış ve bu durumu hem

pratik hayatta kalma hem de akademik bütünleşme üzerinde etkili olan temel bir faktör hâline getirmiştir.

Sürekli karşılaştırmalı analiz, bürokratik ve akademik taleplerin:

- öğrencilerin erken dönemde yaşadıkları oryantasyon kaybını yoğunlaştırdığını,
- sosyal ve akademik etkileşime giriş motivasyonunu zayıflattığını,
- dil engeliyle birleştiğinde öğrencileri kırılgan hâle getiren kritik bir baskı alanı oluşturduğunu göstermektedir.

Bu nedenle Kategori 8, Alt Problem 2'nin yapısında 'erken bağlamsal engeller' kümesini temsil etmekte ve sürecin sonraki aşamalarında görülen sosyal ve kültürel uyum stratejilerinin anlaşılması için temel bir çerçeve sunmaktadır.

Bu kategori, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki uyum yolculuğunun kurumsal boyutunu açıklayan temel bir yapıdır. Akademik ve bürokratik talepler, öğrencilerin erken dönemde yaşadıkları belirsizliği artırmakta; sistemsel engeller ve dil engelleri hem akademik başarıyı hem de duygusal iyi oluşu etkileyen kritik baskı alanları yaratmaktadır. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşünülen bir memo'da şu şekilde kaydedilmiştir: "Akademik ve bürokratik sistemlerle karşılaşmalar, öğrenciler açısından yalnızca teknik bir uyum gerektiren süreçler olarak değil, aynı zamanda belirsizlik, kontrol kaybı ve yönelim güçlükleri üreten yapısal deneyimler olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcı anlatıları, fiyat şokları, sistemsel farklılıklar ve dil engelinin birlikte işleyerek uyum sürecini çok katmanlı bir zorluk alanına dönüştürdüğünü göstermektedir. Özellikle dil engeli, akademik ve bürokratik süreçlere erişimi sınırlandırarak her iki alanı da doğrudan etkileyen kesişimsel bir kısıt olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda söz konusu üçlü yapı, 'Akademik ve Bürokratik Sisteme Uyum' ('Adaptation to Academic and Bureaucratic Systems') kategorisinin yalnızca bir alt boyut olarak değil, uyum sürecinin belirleyici yapısal mekanizmalarından biri olarak kavramsallaştırılmasına imkân tanımaktadır."

Akademik ve bürokratik sistemlere uyuma ilişkin örüntü, özellikle kurumsal süreçlere erişimde yaşanan belirsizlikler ve güçlükler bağlamında, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin kurumsal yapılarına aşına olmamaları nedeniyle “yabancılık” ve “yetersizlik” duyguları deneyimlediklerini ortaya koyan çalışmalarla kuramsal tutarlık göstermektedir (Andrade, 2006; Mesidor ve Sly, 2016; Ward vd., 2001). Bu tutarlık, yapısal engellerin öğrencilerin gündelik yaşam rutinlerini kesintiye uğratması ve uyum sürecini zorlaştırması biçiminde açıkça görülmektedir.

Bununla birlikte, mevcut literatür bu güçlükleri genellikle “pratik engeller” veya “idari zorluklar” çerçevesinde ele almakta ve bu durumların öğrencilerin öz-değer, görünürlük ve öz-yeterlik duyguları üzerindeki etkilerini yalnızca sınırlı ölçüde incelemektedir (ör., Forbes-Mewett ve Nyland, 2008; Gu vd., 2010; Yan ve Berliner, 2009). Bu çalışmanın bulguları ise bürokratik ve akademik sistemlerle karşılaşmaların yalnızca işlemsel bir uyum meselesi olmadığını; aynı zamanda bireylerin sistem içinde nasıl konumlandırıldıklarıyla ilişkili bir “tanınma” boyutu içerdiğini göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca bu süreçlerin bazı durumlarda öğrencilerin kendilerini sistem içinde yeterince görünür hissetmemelerine yol açabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda model, kurumsal uyumu yalnızca teknik bir idari süreç olarak değil; bireyin deneyimlediği psikolojik ve bağlamsal boyutları da içeren çok katmanlı bir süreç olarak kavramsallaştırarak literatüre katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte, mevcut literatür bu zorlukları çoğunlukla “pratik engeller” ya da “idari güçlükler” çerçevesinde ele almaktadır. Buna karşılık Forbes-Mewett ve Nyland’ın (2008) uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin karmaşık bürokratik yapıları içinde “kırılgan” bir konumda bulunduklarını ve bu süreçlerin öğrenciler açısından önemli “sosyal risk alanları” oluşturduğunu ileri sürdüğü görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları ise bu risk çerçevesini genişleterek, bürokratik ve akademik sistemlerle karşılaşmaların yalnızca işlemsel bir uyum meselesi olmadığını; aynı zamanda bireyin sistem içindeki konumlanışıyla ilişkili bir “sosyal tanınma” boyutu içerdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların (E.C. ve M.S.) deneyimlediği “hukuki görünmezlik” duygusu, yapısal engellerin yalnızca zaman kaybına yol açmadığını;

aynı zamanda bireyin “öz-yeterlik” ve hukuki güvenlik algısını doğrudan zedeleyen bir psikolojik baskı işlevi gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda model, kurumsal uyumu teknik bir idari süreç olarak değil, bireyin sistem içindeki varlığının tanınmasını içeren çok katmanlı bir deneyim olarak kavramsallaştırarak literatüre katkı sunmaktadır.

Din, Sekülerlik ve Hoşgörü (Kategori 9)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'dini beklenti--gerçeklik farkı', 'seküler ortama şaşkınlık', 'inanç temelli müzakere', 'hoşgörü algısı' ve 'normatif uyum' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Odaklanmış kodlama aşamasında bu karşılaşmalar, öğrencilerin sosyokültürel uyumlarının sosyal ve normatif boyutunu şekillendiren kritik bir bağlamsal koşul kümesi olarak konumlandırılmıştır. Bu kategori, araştırmacının dini ve seküler normların karşılaşmasını yalnızca bir farklılık deneyimi olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin aidiyet ve kabul süreçlerini yeniden tanımladıkları bir müzakere alanı olarak yorumlamasına dayanmaktadır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal çekirdeğini oluşturmuştur; "Burada ateist olduğumu söyleyebiliyorum, insanlar beni dışlamıyor", "Siz onların inançlarına saygı gösterirsiniz, onlar da sizin inançlarınıza" ve "Türkiye'nin bana öğrettiği en önemli ders hoşgörüdür" gibi ifadeler, din-sekülerlik bağlamındaki normatif müzakereyi somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

39 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 29 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori, uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin kendine özgü din-sekülerlik birlikteliği ile nasıl karşılaştıklarını ve bu yapıyı nasıl müzakere ettiklerini ortaya koymaktadır. Başlangıçta birçok katılımcı, Türkiye'nin çoğunlukla Müslüman nüfusa sahip olması nedeniyle katı bir dini çevre beklemiş ve karşılaştıkları seküler kamusal düzen ile görünür dini pratiklerin birlikte varlığı onları şaşırtmıştır. Bu durum, öğrencilerin hem

kendi kültürel ön kabullerini hem de ev sahibi toplumdaki çeşitliliği yeniden değerlendirmelerine yol açmıştır.

Katılımcı anlatıları bu süreçte yaşanan dönüşümü açık biçimde göstermektedir. Veriler, öğrencilerin kişisel inanç ve ibadet pratiklerini ev sahibi toplumun daha geniş sosyopolitik çerçevesi içinde aktif biçimde müzakere ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu örüntü, Durkheim'ın (1995) dinin ortak ritüeller aracılığıyla toplumsal bütünleşme sağladığına ilişkin görüşüyle, Casanova'nın (1994) sekülerliğin kurumsal tarafsızlığı güvence altına aldığı argümanı ve Habermas'ın (2008) hoşgörünün farklı yaşam biçimlerinin birlikte varlığını mümkün kıldığı tespitiyle örtüşmektedir.

Aşağıdaki alıntılar bu kategoriyi temsil eden 'beklenti-gerçeklik karşılaşması', 'normatif müzakere', 'seküler alanla uyum', 'dini çeşitlik' ve 'hoşgörü deneyimi' örüntülerini somutlaştıran tipik veri parçalarıdır.

1. Beklentilerin çözüldüğü karşılaşma: inançsızlığın görünürlük kazanması

Mısır'dan bir katılımcı bu deneyimi şu şekilde ifade etmiştir:

“Burada, Türkiye’de artık kim olduğumu ve neye inandığımı kabul eden insanlarla arkadaş olabiliyorum. Demek istediğim şu: şu anda ben dindar değilim. Bu benim ülkemde kesinlikle mümkün olmazdı ne arkadaşlarım ne ailem ne de çevremdeki diğer insanlar beni bu şekilde kabul ederdi. Eskiden Müslümandım, ancak dini bıraktım ve şimdi kendimi dindar olmayan biri olarak tanımlıyorum. Herhangi bir dine bağlı değilim. Eğer bunu aileme ya da Mısır’daki herhangi birine söyleseydim beni dışlar ve asla kabul etmezlerdi. Ancak burada kendimi rahat hissettiğim birçok arkadaşım var ve sokakta yürürken ateist olduğumu söyleyebiliyorum; insanlar bu nedenle beni dışlamıyor ya da ‘Seni kabul etmiyoruz, buraya ait değilsin, gitmelisin’ demiyorlar. Benim ülkemde bu kesinlikle mümkün olmazdı; kimse bunu kabul etmez ve kimse buna hoşgörü göstermezdi.” (M.S., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, öğrencinin kendi ülkesindeki normlarla Türkiye’de karşılaştığı seküler ve hoşgörülü ortam arasındaki farkı müzakere ederken yaşadığı özgürleşmeyi göstermektedir.

Habermas'ın (2008) kamusal alanda din ve sekülerliğin birlikte varoluşunu, post-seküler toplumlarda birbirini dışlamayan bir “karşılıklı öğrenme süreci” (process of mutual learning) olarak kavramsallaştırdığı görülmektedir. Katılımcının (M.S.) kendi ülkesinde mümkün olmadığını düşündüğü “ateist kimliğini” ifade edebilmesi, Türkiye’de bu post-seküler alanın sağladığı demokratik hoşgörüyü yansıtmaktadır. Bu durum, öğrencinin yalnızca bir “yabancı” olarak değil, inançlarından bağımsız biçimde “kabul edilen bir özne” olarak tanındığı kritik bir aidiyet evresine işaret etmektedir.

2. Sekülerlik ve dinin birlikte varlığıyla yüzleşme

Muhafazakâr bir toplumdan gelen bir öğrenci sekülerlik ile dinin birlikte varlığını deneyimleme sürecini şu şekilde anlatmıştır:

“Türkiye’ye geldiğimde kadınların bu şekilde giyindiğini görmek ve sekülerlik ile dinin birlikte var olduğunu gözlemlemek beni çok şaşırttı. Bu kötü bir şey değil; elbette herkesin kendi seçimi var. Ancak bu durumu kendi gözlerimle görmek gerçekten dikkat çekiciydi. Kimseyi eleştirmiyorum herkesin kendi tercihleri var ama Sudan ile Türkiye arasındaki bu fark bana oldukça yabancı geldi. Daha sonra bunun aslında o kadar da şaşırtıcı olmadığını fark ettim; başlangıçta böyle hissetmemin nedeni yalnızca muhafazakâr bir toplumdan geliyor olmamdı.” (O.M., Sudanlı, doktora öğrencisi)

Bu ifade, muhafazakâr bağlamdan gelen öğrencilerin Türkiye’de karşılaştıkları normatif çeşitlikle başa çıkmak için kültürel müzakere süreçlerini devreye soktuklarını göstermektedir. Casanova’nın (1994) modern toplumlarda dinin “kamusallaşması” (publicization) ile seküler yapılarla iç içe geçmesini kuramsallaştırdığı görülmektedir. Sudanlı katılımcının (O.M.) deneyimlediği şaşkınlık, literatürde “bilişsel uyumsuzluk” (cognitive dissonance) olarak tanımlanan duruma karşılık gelmektedir. Katılımcı, varış öncesinde sahip olduğu “Müslüman ülke” şeması ile karşılaştığı “seküler pratikler” arasındaki uyumsuzluğu, Casanova’nın da belirttiği gibi dinin kamusal ve özel alanlar

arasındaki yeniden konumlanışını gözlemleyerek çözümlemekte ve uyum sürecini bu yeni anlayış temelinde yeniden inşa etmektedir.

3. Dini bağlılık ile seküler alan arasında denge kurma

Yemen’den bir katılımcı ise dini bağlılık ile seküler sosyal çevre arasında nasıl bir denge kurduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben dindar bir insanım ve herkes bunu kabul ediyor; inançlarıma saygı duyuyorlar. Üniversitedeyim ve çevremdeki ortam sekülerliği benimsiyor; ben de onların inançlarına saygı duyuyorum. Kısacası elli-elli: siz onların inançlarına saygı gösterirsiniz, onlar da sizin inançlarınıza saygı gösterir. Benim için arkadaşlıkta din ya da ırk yoktur; bu yüzden ülkeye ve kültüre diğer bazı yabancı arkadaşarımdan daha hızlı uyum sağladım. Başka bir toplumda yaşarken inançlarınızı kendinize saklamalısınız; onları başkalarına dayatmanıza gerek yoktur ve hoşgörölü olmanız gerekir. Türkiye’nin bana öğrettiği en önemli ders hoşgörüdür ve bunun bu ülkenin gerçek güzelliği olduğuna inanıyorum.” (E.B., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, kişisel dindarlık ile seküler bir sosyal çevre arasında sürdürülen karşılıklı saygı ve hoşgörü temelli müzakerenin uyumu nasıl kolaylaştırdığını göstermektedir.

Yemenli katılımcının (E.B.) “elli elli” olarak ifade ettiği karşılıklı saygı ilkesi, Berry’nin (2005) “Çokkültürlülük İdeolojisi” (Multiculturalism Ideology) çerçevesindeki “karşılıklık” (reciprocity) normuna karşılık gelmektedir. Bu strateji, öğrencinin kendi dini kimliğini sürdürürken aynı zamanda ev sahibi toplumun seküler değerlerine saygı gösterdiği “Bütünleşme” (Integration) yaklaşımının somut bir örneğini oluşturmaktadır. E.B.’nin bu yaklaşımı, dini farklılıkların bir çatışma kaynağı olarak değil, bir “sosyal sermaye” (social capital) unsuru ve “hızlı uyum”u kolaylaştıran bir mekanizma olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bu kategori, uluslararası öğrencilerin dini beklentileri, kişisel inançları ve sosyal normlarla karşılaştıkları farklılıkları müzakere ederek sosyokültürel uyum geliştirdikleri kritik bir alanı temsil etmektedir. Analiz genel olarak şunları göstermektedir:

- Beklenti-gerçeklik farkı, kültürel yeniden çerçevelemeyi tetiklemektedir.

- Sekülerlik ile dinin birlikte varlığı, öğrencilerde hem şaşkınlık hem de öğrenme alanı yaratmaktadır.
- Hoşgörü deneyimi hem dindar hem de dindar olmayan öğrenciler için güvenli sosyal alan oluşturmaktadır.
- Öğrenciler kendi kültürel normları ile ev sahibi toplumun normları arasında aktif bir müzakere yürütmektedir.
- Bu süreç, kültürel yeterlik, toplumsal uyum ve aidiyet gelişimi ile sonuçlanmaktadır.

Kategori 9, uyum sürecinin sosyal-normatif boyutunu açıklayan ve kültürel çeşitlik içinde birlikte yaşamayı öğrenme süreçlerini görünür kılan temel bağlamsal kategori olarak modelde merkezi bir işlev görmektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşünülen bir memo'da şu şekilde kaydedilmiştir: "Dini beklentiler ile karşılaşılan toplumsal gerçeklik arasındaki uyumsuzluk, katılımcılar için yalnızca bir şaşkınlık kaynağı olarak değil, aynı zamanda kültürel anlamlandırma süreçlerini tetikleyen önemli bir dönüm noktası olarak ortaya çıkmaktadır. Sekülerlik ile dini uygulamaların birlikte var olması, öğrencilerin mevcut kültürel şemalarını yeniden değerlendirmelerine ve farklı normatif düzenleri karşılaştırmalı biçimde yorumlamalarına imkân tanımaktadır. Bu süreçte bireyler, başlangıçtaki belirsizlik ve çelişki deneyimlerini zamanla hoşgörü, esneklik ve çoklu normları eşzamanlı değerlendirme kapasitesine dönüştürmektedir. Bu bağlamda 'Din, Sekülerlik ve Hoşgörü' ('Religion, Secularism and Tolerance') kategorisi, uyum sürecinin normatif boyutunu açıklayan ve kültürel çeşitlilik içinde birlikte var olmayı mümkün kılan merkezi bir bağlamsal mekanizma olarak kavramsallaştırılmaktadır."

Din, sekülerlik ve hoşgörü ekseninde ortaya çıkan bulgular, özellikle kamusal alanda farklı inanç sistemleri ve dünya görüşlerinin karşılaşması ve müzakere edilmesi bağlamında, dinin toplumsal bütünleşme ve etkileşimdeki rolünü ele alan post-seküler yaklaşımlarla kuramsal tutarlık göstermektedir (Casanova, 1994; Habermas, 2008). Bu tutarlık, dini kimliğin yalnızca bireysel bir inanç meselesi olarak değil, aynı zamanda çoklu

anlam sistemlerinin kesiştiği bir sosyal etkileşim alanı olarak işlev görmesinde açıkça ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte, uluslararası öğrenci uyumu literatüründe din çoğunlukla istatistiksel bir demografik değişken ya da ikincil bir sosyal destek kaynağı olarak ele alınmakta ve din ile sekülerlik arasındaki etkileşimin öğrencilerin gündelik aidiyet ve kabul deneyimlerini nasıl şekillendirdiği yalnızca sınırlı ölçüde incelenmektedir (ör., Nasir ve Al-Amin, 2006; Sandhu ve Asrabadi, 1994; Sparrow, 2000). Bu çalışmanın bulguları, Türkiye bağlamında dini çeşitlik ile seküler yaşam biçimlerinin bir arada bulunmasının yalnızca “şaşırtıcı bir karşılaşma” olarak deneyimlenmediğini; aynı zamanda hoşgörü ve normatif müzakere süreçleri aracılığıyla uyumu şekillendiren bir öğrenme alanı oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca bu karşılaşmaların bireylerin farklı norm ve değer sistemlerini yorumlama biçimlerini dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu mekanizma, dini ve seküler boyutlar arasındaki etkileşimi yalnızca bağlamsal bir unsur olarak değil, sosyokültürel uyum sürecinin kurucu bir bileşeni olarak kavramsallaştırmakta ve farklı değer sistemleri arasındaki etkileşimlere daha süreç odaklı bir yorum getirerek literatüre katkı sunmaktadır.

Akademik Uyum ve Eğitimsel Kazanımlar (Kategori 10)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'dil engelinin aşılması', 'akademik beceri gelişimi', 'etkili çalışma alışkanlıkları', 'uygulamalı öğrenme', 'akademik yazım yeterliği' ve 'kurumsal tanınırlık' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Odaklanmış kodlama aşamasında bu örüntüler, öğrencilerin akademik ortama uyum sağlama süreçlerinde gelişen bilişsel, davranışsal ve sembolik kazanımları temsil eden temel bir sonuç kategorisi olarak konumlandırılmıştır. Bu kategori, araştırmacının akademik uyumu yalnızca bir öğrenme süreci olarak değil, aynı zamanda bireyin akademik alan içindeki konumunu yeniden inşa ettiği bir kimlik dönüşümü alanı olarak ele almasına dayanmaktadır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal çekirdeğini

oluşturmuştur; "TÜBİTAK projelerine katılma fırsatı buldum", "Makalelerimden biri yayımlandı" ve "Bugün biri CV'me baktığında yalnızca bir öğrenci görmüyor" gibi ifadeler, akademik uyumun sembolik ve pratik kazanımlarını somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

17 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 6 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori, öğrencilerin akademik çevreye uyum sağlama süreçlerinde geliştirdikleri çeşitli kazanımları kapsamaktadır. Akademik uyum; ev sahibi üniversitenin eğitim beklentileri, çalışma rutinleri ve öğrenme kültürüyle bütünleşmeyi ifade etmektedir (Baker ve Siryk, 1989). Eğitimsel kazanımlar ise süreç boyunca edinilen bilgi, beceri ve yetkinlikleri içermektedir; bunlar arasında alan bilgisine dayalı uzmanlık, eleştirel düşünme, akademik yazım becerileri, uygulamalı araştırma deneyimi ve uluslararası akreditasyonun sunduğu avantajların fark edilmesi yer almaktadır (Andrade, 2006; Ward vd., 2001).

Bu aşamada özellikle deneyimsel öğrenme ve uygulamaya dayalı bilgi üretimi öne çıkan temalardır. Katılımcılar, dil engellerini aştıktan sonra akademik içerikle daha derin biçimde etkileşime girebildiklerini ve Türk yükseköğretiminin uluslararası tanınırlığından daha etkili biçimde yararlanabildiklerini vurgulamışlardır.

1. Tipik Katılımcı Anlatısı — Deneyimsel Öğrenme ve Akademik Gelişim

Türkiye'deki en iyi üniversitelerden birinde mimarlık eğitimi alan Tunuslu bir katılımcı, akademik uyumun deneyimsel boyutunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Türkiye'deki en iyi üniversitelerden birinde mimarlık öğrencisiyim. Buradaki sistemin esnekliği bana yalnızca teorik bilgi değil, aynı zamanda uygulamaya yönelik fırsatlar da sağladı. TÜBİTAK projelerine katılma fırsatı buldum; bu projelerde hem araştırma yaptım hem de tasarımlarımı bilimsel bir çerçevede geliştirdim. Bu süreçte akademik yazım becerilerim gelişti ve hocamın desteğiyle makalelerimden biri yayımlandı. Benim için bu yalnızca akademik bir başarı değil, aynı zamanda uluslararası görünürlük sağlayan bir deneyimdi. Türkiye'deki akademik ortam

öğrendiklerimi gerçek projelerde uygulamama ve araştırma ile birleştirmeme imkân tanıdı. Bugün biri CV’me baktığında yalnızca bir öğrenci görmüyor; TÜBİTAK destekli projelerde yer almış ve bilimsel bir yayın üretmiş geleceğin bir mimarını görüyor. Bu durum akademik uyum sürecimin en önemli sonuçlarından biri oldu.”
(K.A., yüksek lisans öğrencisi)

Bu ifade, Bourdieu’nün (1991) “Sembolik Sermaye” (Symbolic Capital) kavramı çerçevesinde yorumlanabilir. Katılımcı için bilimsel yayınlar ve proje deneyimi, yalnızca bir özgeçmiş unsuru olmanın ötesinde; akademik alanda “kurumsal tanınma” ve “prestij” sağlayan sembolik kaynaklar olarak işlev görmektedir. Katılımcının “artık yalnızca bir öğrenci olarak görülmemek” yönündeki vurgusu, akademik uyumun sembolik sermaye birikimi aracılığıyla bireyin toplumsal statüsünü nasıl yükselttiğini ve mesleki kimliğin inşasını nasıl somutlaştırdığını göstermektedir. Her ne kadar bu kategori diğerlerine kıyasla daha az kodlanmış olsa da bulgular, öğrencilerin hem pratik akademik yetkinlikler (akademik yazım, proje deneyimi, araştırma becerisi) hem de sembolik sermaye (akreditasyon, yayın, proje görünürlüğü) kazandıklarını ortaya koymaktadır. Sürekli karşılaştırmalı analiz, bu kazanımların öğrencilerin akademik özgüvenini artırarak uyum sürecinin sonraki aşamalarındaki başarı algısını güçlendirdiğini göstermektedir. Bandura’nın (1997) “Öz-Yeterlik” (Self-Efficacy) kavramını, bireyin belirli bir alanda başarılı olma kapasitesine yönelik inancı olarak tanımladığı görülmektedir. Katılımcının (K.A.) TÜBİTAK projelerinde yer alması ve teorik bilgiyi uygulamaya aktarabilmesi, literatürde “Ustalık Deneyimleri” (Mastery Experiences) olarak ifade edilen kavrama karşılık gelmektedir. Bu süreçte geliştirilen yetkinlik, yalnızca akademik bir başarıyı değil; aynı zamanda öğrencinin akademik ortamda bir “yabancı” olma konumunu aşarak kendisini “üretken bir profesyonel” olarak yeniden tanımladığı bilişsel bir dönüşümü temsil etmektedir.

Bu nedenle Kategori 10, akademik uyumun yalnızca pedagojik bir süreç değil; öğrencilerin mesleki geleceklerini şekillendiren sosyokültürel bir gelişim alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimsel kazanımlar hem kısa vadede öğrenme süreçlerini

desteklemekte hem de uzun vadeli kariyer yönelimine ilişkin güçlü bir motivasyon kaynağı sunmaktadır.

Bu kategori, uluslararası öğrencilerin akademik çevreye uyum sağlarken geliştirdikleri bilişsel, davranışsal ve sembolik kazanımları açıklayan temel bir sonuç kategorisidir. Akademik becerilerin artması, deneyimsel öğrenme fırsatları ve kurumsal tanınırlık; öğrencilerin hem kendilerine güvenlerini artırmakta hem de daha geniş mesleki hedeflere yönelik motivasyonlarını güçlendirmektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşünülen bir memo’da şu şekilde kaydedilmiştir: “Akademik uyum, yalnızca pedagojik gerekliliklere uyum sağlanan teknik bir süreç olarak değil, bireyin kendisini yetkin bir özne olarak yeniden konumlandığı çok katmanlı bir gelişim alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcı anlatıları, deneyimsel öğrenme fırsatları, araştırma projelerine katılım ve akademik üretim süreçlerinin öğrencilerin öz-güvenini artırdığını ve benlik algılarını dönüştürdüğünü göstermektedir. Özellikle TÜBİTAK projeleri ve yayın deneyimleri gibi sembolik kazanımlar, yalnızca akademik başarı algısını güçlendirmekle kalmamakta; aynı zamanda bireyin geleceğe yönelik mesleki yönelimini de belirgin biçimde şekillendirmektedir. Bu bağlamda akademik uyum, sosyokültürel uyum süreci içinde bireyin öz-yeterlik geliştirdiği ve kimliğini yeniden inşa ettiği temel bir mekanizma olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Akademik uyum ve eğitimsel kazanımlara ilişkin bulgular, özellikle akademik ortama katılım yoluyla yeterlik algılarının güçlenmesi bağlamında uluslararası öğrencilerin zaman içinde akademik beceriler, öz-güven ve kurumsal sermaye geliştirdiklerini ortaya koyan çalışmalarla kuramsal tutarlık göstermektedir (Andrade, 2006; Baker ve Siryk, 1989). Bu tutarlık, akademik ortamın yalnızca bir öğrenme alanı olarak değil, aynı zamanda bireylerin kendilerini yetkin ve yeterli olarak algılamalarını mümkün kılan bir sosyal bağlam olarak işlev görmesi bakımından belirginleşmektedir.

Bununla birlikte, mevcut literatürde akademik uyum genellikle akademik başarı, dil yeterliği veya sınıf içi katılım gibi sınırlı göstergeler üzerinden değerlendirilmektedir ve bu

sürecin öğrencilerin uzun vadeli mesleki benlik algıları üzerindeki etkileri yalnızca kısmen incelenmektedir (ör., Rienties vd., 2012; Skyrme, 2007; Young vd., 2013). Bu çalışmanın bulguları, akademik uyumun yalnızca mevcut eğitim sistemine pasif bir uyum süreci olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin araştırma deneyimi, üretkenlik ve akademik görünürlük aracılığıyla akademik alan içinde kendilerini yeniden konumlandıkları gelişimsel bir süreç olduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca bu sürecin bireylerin mesleki yönelimlerini ve akademik kimlik algılarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda model, akademik uyumu sonuç odaklı bir performans göstergesi olarak değil; süreç ve kimlik boyutlarını içeren çok katmanlı bir gelişim alanı olarak kavramsallaştırarak literatüre katkı sunmaktadır.

Mevcut literatür (Rienties vd., 2012) akademik uyumu çoğunlukla dil yeterliliği ve not ortalaması gibi “çıktılar” üzerinden değerlendirirken, bu çalışma süreci bireyin akademik alan içinde bir “bilgi üreticisi” (producer of knowledge) olarak konum kazanması (alan edinimi / field acquisition) şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Bulgular, akademik uyumun mekanik bir uyum sağlama süreci olmadığını; aksine öğrencinin “mesleki benlik algısının” yayınlar, projeler ve araştırma deneyimi gibi somut çıktılar aracılığıyla yeniden inşa edildiği gelişimsel bir başarı alanı oluşturduğunu göstermektedir.

Gelecek Yönelimi ve Belirsizlik (Kategori 11)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'gelecek kaygısı', 'kararsızlık', 'fırsat arayışı', 'belirsizlik', 'kalma--dönme ikilemi' ve 'vizyon değişimi' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Odaklanmış kodlama aşamasında bu örüntüler, öğrencilerin uyum sürecinde bilişsel ve duygusal yönelimlerini şekillendiren temel bir anlamlandırma kategorisi olarak konumlandırılmıştır. Bu kategori, araştırmacının uyum sürecini yalnızca mevcut koşullara verilen bir tepki olarak değil, aynı zamanda bireylerin gelecek benliklerini aktif biçimde inşa ettikleri ileriye dönük bir anlamlandırma alanı olarak yorumlamasına dayanmaktadır. Bu süreçte in vivo kodlama

teknîğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal çekirdeğini oluşturmuştur; "Güvenli ve sürdürülebilir bir iş bulamazsam başka bir ülkeye gitmek zorunda kalacağım", "Türkiye benim için bir temel oluşturdu" ve "Artık geleceği yalnızca bir olasılık olarak değil, somut bir hedef olarak görüyorum" gibi ifadeler, gelecek yönelimi ile belirsizlik arasındaki gerilimi somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

Markus ve Nurius'un (1986) geliştirdiği "Olası Benlikler" (Possible Selves) kuramı, bu kategorinin temelini oluşturmaktadır. Katılımcıların gelecek planları yalnızca mesleki tercihlerden ibaret değildir; aksine "olmak istedikleri benlik" (örneğin küresel ölçekte çalışan bir mimar) ile "olmaktan kaçındıkları benlik" (kendi ülkelerinde çatışma koşullarıyla sınırlı kalan bir birey) arasında yürütülen bilişsel bir müzakereyi yansıtmaktadır. Bu bakış açısı, öğrencilerin Türkiye'deki uyum süreçlerinin yalnızca mevcut koşulları yönetmek için değil, aynı zamanda olası gelecek benliklerini inşa etmek amacıyla da yürütüldüğünü göstermektedir.

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında elde edilen 666 kodun, odaklanmış kodlama sürecinde 50 temel koda indirgenmesi sonucunda oluşturulmuştur. Bu kategori, öğrencilerin geleceğe ilişkin planlarının belirsizlik, fırsat arayışı, istikrar beklentisi ve kişisel gelişim hedefleri ile nasıl yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Gelecek yönelimi, bireylerin küresel bir bağlam içinde olası akademik ve mesleki yönelimlere ilişkin düşüncelerini, planlarını ve duygusal eğilimlerini ifade etmektedir. Bu kavram, olası sonuçları hayal etmeyi, hedefler belirlemeyi ve mevcut eylemleri uzun vadeli amaçlarla uyumlu hâle getirmeyi içermektedir (Pawlak ve Moustafa, 2023; Ward vd., 2001).

Belirsizlik, gelecekteki olaylara ilişkin muğlaklık ve öngörülemezlik deneyimini ifade etmektedir. Bu durum özellikle bireylerin sınırlı bilgi veya çelişkili olasılıklarla karşılaştıkları kültürlerarası bağlamlarda belirginleşmektedir. Sorrentino ve Short (1986) bireylerin belirsizliğe yönelim açısından farklılık gösterdiğini; bazılarının belirsizliği bir gelişim fırsatı olarak gördüğünü, bazılarının ise öngörülebilirliğe yöneldiğini belirtmektedir. Yan ve Berliner

(2013) ise yeni deneyimlere açıklığın belirsizliği bir tehditten ziyade dayanıklılık ve kişisel gelişim kaynağına dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede kategori, özellikle finansal koşullar, kariyer fırsatları, yasal statü ve uluslararası hareketlik seçenekleri tarafından şekillenen “kalma-dönme ikilemini” incelemektedir.

Devam eden çatışmaların yaşandığı Yemen’den bir katılımcı, geleceğe ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 1 — Belirsizlik ve Güvenlik Arayışı

“Türkiye bana güven ve yeni bir vizyon verdi. Burada kalmak isterim çünkü bu ülke bana çok şey öğretti. Ancak güvenli ve sürdürülebilir bir iş bulamazsam başka bir ülkeye gitmek zorunda kalacağım. Benim için en önemli şey geleceğimi güvence altına almak. Ülkemde savaş devam ettiği için ailem için sığınak ve güvenlik sağlayabileceğim bir ülke arıyorum. Türkiye bana bir başlangıç sundu; fakat bu başlangıcı sürdürülebilir bir geleceğe dönüştürmek için istikrarlı bir iş fırsatı şart.”
(E.B., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, geleceğe ilişkin kararların güvenlik, ekonomik sürdürülebilirlik ve aile sorumluluklarıyla nasıl yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Sudan’dan öğrenci, geleceğe ilişkin planlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 2 — Türkiye’nin “Geçiş Alanı” Olarak Deneyimlenmesi

“Eğitimimi tamamladıktan sonra Türkiye’den ayrılacağımı düşünüyorum çünkü başka bir ülkeye gitmek istiyorum. Üçüncü ülkelere taşınma planlarım var. Türkiye benim için bir temel oluşturdu. Bana yalnızca bir diploma değil, aynı zamanda dünyaya açılan bir kapı sundu. Burada kazandığım alışkanlıklar kendi kararlarımı almak, farklı kültürlerle uyum sağlamak ve belirsizlikle başa çıkmak beni daha güçlü bir insan yaptı. Artık Çin ya da Güney Kore’de yaşayabileceğimi sadece hayal etmek yerine, bunu gerçekten başarabileceğime inanıyorum.” (Y.E., lisans öğrencisi)

Bu ifade, Türkiye'nin bazı öğrenciler için kalıcı bir hedef değil; yeni kültürlerle etkileşim kurma ve kendini geliştirme sürecinin bir basamağı olarak algılandığını göstermektedir. Y.E.'nin Türkiye'yi bir "geçiş kapısı" ya da "temel" olarak algılaması, Bhabha'nın (1994) "Üçüncü Alan" (Third Space) kavramıyla ilişkilendirilebilir. Bu öğrenciler için Türkiye, yerel kültürleri ile küresel dünya arasında konumlanan melez bir kimlik geliştirdikleri ara bir alan işlevi görmektedir. Bu alan, öğrencinin "çıkamaz" duygusunun ötesine geçmesini sağlayan ve Çin ya da Güney Kore gibi yeni coğrafyaları "erişilebilir" olarak algılamasına imkân tanıyan bir güçlenme zemini sunmaktadır. Kararını daha koşullu bir çerçevede değerlendiren Pakistanlı bir katılımcı ise şu ifadeleri kullanmıştır:

Tipik Katılımcı Anlatısı 3 — Koşullu Kalma-Dönme Değerlendirmesi

"Türkiye bana yeni bir vizyon kazandırdı. Eğer burada kalabilirsem, bu hayatımın en büyük dönüm noktası olacak. Ancak bu mümkün olmazsa, ülkeme geri dönmek benim için geri adım olmayacak; aksine daha büyük bir sıçrama anlamına gelecek. Doktora yaparak kendimi daha da geliştirmeye devam edeceğim. Artık geleceği yalnızca bir olasılık olarak değil, somut bir hedef olarak görüyorum." (M.S., yüksek lisans öğrencisi)

Bu anlatı, kalma-dönme kararının kesin bir noktadan ziyade koşullara bağlı esnek bir yapı olduğunu göstermektedir. Anlatılar birlikte değerlendirildiğinde, gelecek yönelimi ile belirsizliğin uyum sürecinde birbirleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler bir yandan daha iyi fırsatlar ararken, diğer yandan mevcut bağlamın sunduğu güvenlik, sosyal bütünleşme ve akademik gelişim olanaklarını dikkate alarak sürekli bir yeniden değerlendirme sürecine girmektedir.

Sürekli karşılaştırmalı analiz, hedefler ile belirsizlik arasındaki bu gerilimin öğrencilerin dayanıklılığını güçlendiren bir "denge arayışı" yarattığını göstermektedir. Öğrenciler, umut ve belirsizlik arasında müzakere ederek hem kimliklerini hem de akademik-mesleki yönelimlerini yeniden şekillendirmektedir. Bu kategori, öğrencilerin gelecek planlarını şekillendiren zihinsel çerçeveleri, duygusal tepkileri ve stratejik karar

süreçlerini açıklayan temel bir anlamlandırma kategorisidir. Gelecek yönelimi ve belirsizlik, uyum sürecinin yalnızca dışsal koşullarla değil, aynı zamanda içsel motivasyonlar ve bilişsel değerlendirmelerle şekillendiğini göstermektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşünülen bir memo'da şu şekilde kaydedilmiştir: “Kalma–dönme ikilemi, katılımcılar için yalnızca pratik bir tercih olarak değil, kimlik ve aidiyet müzakerelerinin merkezinde yer alan çok katmanlı bir karar alma süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin Türkiye’yi bir “geçiş alanı” olarak konumlandırmaları, kendilerini ne tam anlamıyla ait ne de tamamen dışlanmış hissettikleri ara bir kimlik konumuna işaret etmektedir. Bu durum, uyum sürecinin doğrusal bir yerleşme hattı olmadığını; aksine bireyin farklı olasılıklar arasında kendisini sürekli yeniden konumlandığı dinamik bir müzakere alanı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda gelecek yönelimi, bireyin belirsizlikle başa çıkma biçimini ve kimliğini yeniden inşa etme sürecini şekillendiren merkezi bir anlamlandırma mekanizması olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Gelecek yönelimi ile belirsizlik arasındaki gerilim, özellikle bireylerin belirsizlik koşulları altında anlamlandırma ve yönelim geliştirme süreçleri bağlamında, uluslararası hareketlik süreçlerinde öğrencilerin kararlarının yalnızca dışsal fırsatlar tarafından değil, aynı zamanda güvenlik, aidiyet ve benlik algısına ilişkin içsel değerlendirmeler tarafından da şekillendiğini öne süren yaklaşımlarla kuramsal uyum göstermektedir (Pawlak ve Moustafa, 2023; Sorrentino ve Short, 1986; Yan ve Berliner, 2011). Bununla birlikte mevcut literatürde gelecek planları çoğunlukla kariyer tercihleri veya göç niyetleri gibi daha araçsal çerçeveler içinde ele alınmakta ve belirsizliğin kimlik müzakeresiyle nasıl iç içe geçtiği yalnızca sınırlı ölçüde incelenmektedir (ör., Gullahorn ve Gullahorn, 1963)

Bu çalışmanın bulguları, “kalma-geri dönme ikilemi”nin yalnızca pratik bir karar olmadığını; aksine öğrencilerin yeni bir bağlam içinde kendilerini nasıl konumlandıkları ve hangi gelecekleri “olası benlikler” olarak gördükleriyle ilişkili çok katmanlı bir anlamlandırma süreci olduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca belirsizliğin yalnızca bir risk durumu olarak değil, bireylerin yönelimlerini yeniden değerlendirdikleri bir

eşik deneyimi olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmalar (Gullahorn ve Gullahorn, 1963) belirsizliği genellikle uyumu zorlaştıran bir stres kaynağı olarak kavramsallaştırırken, bu çalışma belirsizliğin bireyleri stratejik kararlar almaya ve esneklik geliştirmeye yönlendiren bir “dönüştürücü özneleşme” (transformative agency) biçimi olarak da işlev görebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda “kalma–geri dönme ikilemi” yalnızca bir belirsizlik durumu değil; öğrencilerin yeni edindikleri kimlikler ve yetkinlikler aracılığıyla dünyayı yeniden yorumladıkları bir “aktif anlamlandırma” evresini temsil etmektedir. Bu doğrultuda model, uyumu statik bir son nokta olarak değil, açık uçlu bir gelişimsel süreç olarak kavramsallaştırmaktadır.

Bu çalışmada geliştirilen model, uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumuna ilişkin literatüre çoklu düzeylerde katkı sağlamaktadır. İlk olarak, uyumun doğrusal ve evrensel aşamalar aracılığıyla açıklanamayacağını göstererek klasik aşama temelli modellere alternatif bir yorum sunmaktadır (Lysgaard, 1955). İkinci olarak, “varış öncesi boşluk (pre-arrival gap)” (Andrade, 2006; Smith ve Khawaja, 2011; Allianz Partners, 2024) olarak kavramsallaştırılan olgunun Türkiye bağlamında nasıl deneyimlendiğini ortaya koymakta ve idealize edilmiş göç öncesi beklentiler ile erken dönem uyum güçlükleri arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmaktadır. Üçüncü olarak, dil engellerinin yalnızca iletişimsel sınırlıklar olmadığını; aynı zamanda bireylerin sosyal etkileşim ve kendini ifade etme süreçlerini şekillendiren önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra bulgular, sosyal izolasyonun yalnızca pasif bir sonuç olmadığını; bireyleri sosyal bağlantılar kurmaya yönlendiren bir süreç bileşeni olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Akademik ve bürokratik sistemlerle karşılaşmaların ise öğrencilerin aidiyet ve tanınma deneyimlerini şekillendiren bağlamsal bir boyut oluşturduğu gösterilmektedir. Son olarak çalışma, uyumu yalnızca bir uyum sağlama süreci olarak değil, bireylerin benlik algılarını yeniden inşa ettikleri çok katmanlı bir dönüşüm süreci olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu yönüyle model, uyumu süreç, kimlik ve bağlam ekseninde

yapılandırılmış bütüncül ve etkileşimsel bir çerçeve içinde konumlandırarak literatüre katkı sunmaktadır.

Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlüklerle Başa Çıkma Biçimleri ve Bu Deneyimlerin Kimlik Algılarının Yeniden Yapılandırılmasına Yansımaları

Bu araştırmada üçüncü alt probleme ilişkin kategorilerin ortaya çıkışı, uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum sürecini yalnızca dışsal zorluklara verdikleri tepkiler üzerinden değil, aynı zamanda kendi içsel düzenleme biçimleri, başa çıkma stratejileri ve kimlik müzakereleri aracılığıyla yeniden şekillendirdikleri çok katmanlı bir dönüşüm alanı olarak deneyimlediklerini göstermiştir. Bu alan, araştırmacının uyum sürecini yalnızca dışsal koşullara verilen tepkiler bütünü olarak değil, bireyin kendisini aktif biçimde yeniden inşa ettiği bir özneleşme süreci olarak yorumlamasına dayanmaktadır. Sürekli karşılaştırmalı analiz, öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin yalnızca stres yaratan durumlar olmadığını; tersine, bilişsel yeniden çerçeveleme, duygusal dayanıklılık geliştirme, öz-yeterlik kazanma ve kimlik anlatılarını yeniden yapılandırma gibi derin psikososyal süreçleri tetikleyen kritik dönüm noktaları olduğunu ortaya koymuştur.

Bu alt problemde belirlenen kategoriler, öğrencilerin uyum sürecini açıklayan zorluk → başa çıkma → içsel güçlenme → kimlik yeniden yapılanması biçimindeki ardışık süreci görünür hâle getirmektedir. Bu süreçsel yapı, literatürde “Kültürleşme Yoluyla Gelişim” (Acculturative Growth) veya “Travma Sonrası Gelişim” (Post-Traumatic Growth) olarak kavramsallaştırılan gelişimsel süreçlerle paralellik göstermektedir (Tedeschi ve Calhoun, 2004). Bulgular, öğrencilerin deneyimlediği zorlukların yalnızca aşılması gereken engeller olmadığını; aksine mevcut bilişsel şemaları sarsan ve bireyin daha karmaşık, dayanıklı ve bütünleşmiş bir kimlik yapısı geliştirmesine imkân tanıyan “dönüştürücü krizler” olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda “Kendini Kaybetmekten Yeniden Bulmaya” süreci, yalnızca psikolojik bir toparlanmayı değil, aynı zamanda kimliğin yapısal olarak genişlemesini ifade etmektedir. Bu süreç, araştırmanın merkezî kuramsal çerçevesi olan “Kendini Kaybetmekten Kendini Yeniden Keşfetmeye” modelinin üçüncü ve en bütünleştirici

katmanını oluşturmaktadır. Öğrencilerin ilk dönemlerde yaşadıkları şok, belirsizlik ve kültürel uyumsuzluk; zamanla başa çıkma stratejilerinin geliştiği, duyguların yeniden düzenlendiği, bilişsel anlamlandırmanın güçlendiği ve yeni bir kimlik tasarımının ortaya çıktığı daha olgun bir dönüşüm sürecine evrilmiştir.

Bu alt problemde ortaya çıkan kategoriler, GT'deki "yoğunluk = kuramsal önem" ilkesini karşılayacak biçimde üç temel psikososyal alan etrafında toplanmıştır:

1. Başa Çıkma Mekanizmaları ve Duygusal Düzenleme: Öğrencilerin stres, kaygı ve kültürel uyumsuzlukla baş etmek için kullandıkları bilişsel yeniden çerçeveleme, sosyal destek arayışı ve duygusal düzenleme stratejileri.
2. Öz-Yeterlik ve Öz-Güvenin Gelişimi: Günlük zorlukları yönetme deneyimlerinin, bireysel kapasiteye duyulan güveni nasıl güçlendirdiğini ve bağımsızlık duygusunu nasıl artırdığını ortaya koyan gelişimsel örüntüler.
3. Minnettarlık, Olumlu Anlamlandırma ve Kimlik Dönüşümü: Zorlukların yeniden yorumlanması, deneyimlerden anlam üretimi ve bu deneyimlerin bütünlük bir kimlik çerçevesine dönüştürülmesi.

Bu psikososyal alanlar, öğrencilerin yaşadıkları zorlukları yalnızca aşılması gereken engeller olarak değil, kişisel büyüme, kimlik yenilenmesi ve kültürel bütünleşmeye giden sürecin yapı taşları olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Böylece, uyum süreci yalnızca dışsal koşullardan etkilenen bir süreç değil; bireyin kendi içsel kaynaklarını, anlamlandırma becerilerini ve psikolojik dayanıklılığını harekete geçiren dönüştürücü bir gelişim yolu olarak şekillenmektedir.

Üçüncü alt araştırma sorusuna ilişkin bulgular, uluslararası öğrenci uyumunun yalnızca dışsal koşullara verilen tepkilerle açıklanamayacağını; aynı zamanda bireylerin bu koşulları nasıl yorumladıkları ve anlamlandırıdıkları tarafından da şekillendiğini göstermektedir. Mevcut literatürde başa çıkma süreçleri genellikle stres yönetimi veya uyum stratejileri çerçevesinde ele alınmakta (Lazarus ve Folkman, 1984; Searle ve Ward, 1990) ve bu süreçlerin kimlik oluşumuyla olan ilişkisi görece sınırlı biçimde incelenmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, başa çıkma mekanizmalarının yalnızca zorlukları azaltmaya yönelik araçlar olarak değil; aynı zamanda bireylerin öz-yeterliklerini güçlendiren, anlamlandırma süreçlerini kolaylaştıran ve kimlik yeniden inşasına katkı sağlayan süreçler olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı anlatıları ayrıca bireylerin karşılaştıkları güçlükleri pasif biçimde yönetmekle kalmadıklarını; aksine bu deneyimleri aktif olarak yeniden yorumladıklarını ve kendilerini buna göre yeniden konumlandıklarını göstermektedir. Bu durum, başa çıkma süreçlerinin yalnızca tepkisel değil, aynı zamanda dönüştürücü bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Lazarus ve Folkman'ın (1984) bu durumu "Anlam Odaklı Başa Çıkma" (Meaning-Focused Coping) olarak tanımladığı görülmektedir. Katılımcı anlatıları, başa çıkma stratejilerinin yalnızca dışsal sorunları çözmeye yönelik olmadığını; aynı zamanda yaşanan zorluklara "kişisel değer" atfetmeyi (örneğin minnettarlık ve olumlu anlamlandırma yoluyla) içerdiğini ve bu sayede bireyin özsaygısını koruduğunu göstermektedir. Bu mekanizma, başa çıkma sürecini pasif bir savunma hattı olmaktan çıkararak aktif bir "kimlik çalışması" (identity work) alanına dönüştürmektedir.

Mevcut literatür (Searle ve Ward, 1990) başa çıkmayı genellikle stresi azaltmaya yönelik "tepkisel" bir süreç olarak kavramsallaştırırken, bu çalışma başa çıkmayı bireylerin öz-anlatılarını yeniden inşa ettikleri bir "dönüştürücü özneleşme" (transformative agency) biçimi olarak yeniden ele almaktadır. Model, zorlukları kimlik inşasının ham maddesi olarak konumlandırarak uyumu mekanik bir "denge arayışı" değil, bireylerin kendi sınırlarını aşarak yeni benlik kurguları geliştirdikleri yaratıcı bir psikososyal süreç olarak sunmakta ve bu yönüyle literatüre katkı sağlamaktadır.

Aşama 3: Dönüşüm Aşaması; Kişisel Güçlenme, Anlam ve Yeni Kimlik (Kendini Yeniden Bulma)

Bu son aşama, verilen mücadelenin çözüme kavuşmasını temsil etmektedir. Öğrenci, geçmiş kimliğini yeni kültürel deneyimleriyle bütünleştirir; bu durum yaşam tarzı dönüşümü, daha derin bir öz farkındalık ve yeniden inşa edilmiş bir aidiyet duygusu ile sonuçlanır.

- Kategori 12: Başa Çıkma Mekanizmaları ve Duygusal Düzenleme
- Kategori 13: Öz-Yeterlik ve Öz-Güvenin Gelişimi
- Kategori 14: Minnettarlık ve Olumlu Anlamlandırma
- Kategori 15: Yaşam Tarzı Dönüşümü ve Alışkanlıklardaki Değişimler
- Kategori 16: Aidiyet ve Ev Duygusu
- Kategori 17: Deneyimlerin Arşivlenmesi ve Anlatı Yoluyla Yansıtma

Başa Çıkma Mekanizmaları ve Duygusal Düzenleme (Kategori 12)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'stresle baş etme', 'yeniden çerçeveleme', 'duygusal düzenleme', 'sosyal destek arayışı' ve 'olumlu değerlendirme' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. 45 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 18 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori, araştırmacının başa çıkma süreçlerini yalnızca stres yönetimi olarak değil, aynı zamanda bireylerin deneyimlerine yükledikleri anlamları dönüştürerek benlik algılarını yeniden şekillendirdikleri bir süreç olarak yorumlamasına dayanmaktadır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal çekirdeğini oluşturmuştur; "Başına ne gelirse gelsin, sonunda geçeceğini biliyorum", "Bunları bir kriz olarak değil, birer ders olarak görüyorum" ve "Arkadaşlarımla konuştuktan sonra kendimi daha iyi hissettim" gibi ifadeler, bilişsel yeniden çerçeveleme ve sosyal destek stratejilerini somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

Tipik Katılımcı Anlatısı — Bilişsel Yeniden Çerçeveleme

"Artık zorluklara daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşıyorum. Başına ne gelirse gelsin, sonunda geçeceğini biliyorum. Eskiden küçük bir problem bile beni derinden etkiler ve günlerce üzülürdüm. Şimdi kendime sürekli şunu hatırlatıyorum: 'Bu sadece bir süreç; zamanla her şey daha iyi olacak.' Dil öğrenirken zorlandığımda, yalnız hissettiğimde ya da kültürel farklılıklar beni şaşırttığımda artık bunları bir kriz

olarak görmüyorum; bunları birer ders olarak görüyorum. Kendime ‘Bu deneyim seni daha güçlü yapacak’ diyorum. Böyle düşündüğümde hem kaygım azalıyor hem de motivasyonum artıyor. Bunu arkadaşlarımla paylaştığımda onlara da aynı şeyi söylüyorum: ‘Bugün zor olabilir ama yarın daha kolay olacak.’ Bu düşünme biçimi bana umut veriyor ve Türkiye’deki yaşamı daha rahat kabul etmeme yardımcı oluyor.” (F.A.S., yüksek lisans öğrencisi)

Bu anlatı, bilişsel yeniden çerçevelemenin yoğun stresi yönetilebilir ve geliştirilebilir bir deneyime dönüştürdüğünü, böylece duygusal dayanıklılığı güçlendirdiğini göstermektedir. Lazarus ve Folkman’ın (1984) bu süreci “İkincil Değerlendirme” (Secondary Appraisal) olarak adlandırdığı görülmektedir. Katılımcının (F.A.S.) yaşanan zorlukları “bir kriz değil, bir ders” olarak nitelendirmesi, bireyin sahip olduğu kaynakları (sabır, zaman ve öğrenme kapasitesi gibi) yeniden değerlendirdiğini ve bu sayede algılanan stres kaynağını hafiflettiğini göstermektedir. Bu durum, literatürde tanımlanan “Bilişsel Yeniden Değerlendirme” (Cognitive Reappraisal) mekanizmasının somut bir örneğini oluşturmaktadır; bireyler olayın kendisini değiştiremediklerinde, ona atfettikleri anlamı dönüştürerek duygusal tepkilerini düzenlemektedir. Sosyal destek de önemli bir başa çıkma stratejisi olarak ortaya çıkmıştır. Bir katılımcı, kişilerarası ilişkiler yoluyla elde ettiği duygusal rahatlamayı “Arkadaşlarımla konuştuktan sonra kendimi daha iyi hissettim” sözleriyle ifade ederek sosyal bağların duygusal rahatlık sağlamadaki ve uyum sürecini güçlendirmedeki rolünü vurgulamıştır. Bu tür stratejiler, Berry’nin (2005) başarılı kültürleşme sürecinde aktif başa çıkma mekanizmalarının kritik bir rol oynadığı yönündeki görüşüyle de örtüşmektedir.

Bu kategori, öğrencilerin göç sürecinde karşılaştıkları güçlükleri yönetmek için başvurdukları bilişsel ve duygusal stratejileri görünür kılmakta; bu stratejilerin sonraki kategorilerde ortaya çıkan öz-yeterlik, öz-güven ve kimlik dönüşümü süreçlerinin psikolojik temelini oluşturduğunu göstermektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşülen bir memo’da şu şekilde kaydedilmiştir: “Bilişsel yeniden çerçeveleme, katılımcıların karşılaştıkları zorlukları yalnızca olumsuz deneyimler olarak değil, aynı zamanda öğrenme

ve gelişim fırsatları olarak yeniden yorumlamalarını mümkün kılan temel bir başa çıkma mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların zorluklara “ders” olarak yaklaşma eğilimleri, yoğun stres algısını dönüştürmekte, kaygıyı azaltmakta ve bireyin süreç üzerindeki kontrol duygusunu güçlendirmektedir. Bu bağlamda başa çıkma stratejileri, yalnızca mevcut güçlükleri yönetmekle kalmayan; aynı zamanda öz-yeterlik ve öz-güven gelişimi için zemin hazırlayan dönüştürücü bir işlev üstlenmektedir. Bu doğrultuda bilişsel ve duygusal başa çıkma mekanizmaları, uyum sürecinin ilerleyen aşamalarında kimlik dönüşümünü mümkün kılan temel psikolojik altyapı olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Bulgular, özellikle bireylerin stresli durumları yeniden değerlendirme ve anlamlandırma biçimleri bağlamında başa çıkma stratejilerinin uyum sürecindeki rolünü vurgulayan çalışmalarla tutarlıdır (Berry, 2005; Lazarus ve Folkman, 1984). Ancak mevcut literatürde başa çıkma çoğunlukla stres azaltma veya problem çözme aracı olarak kavramsallaştırılmakta ve anlamlandırma pratikleri ile kimlik gelişimiyle olan ilişkisi yalnızca sınırlı ölçüde incelenmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, bilişsel yeniden çerçevelemenin yalnızca duygusal rahatlama sağlamadığını; aynı zamanda zorlukların anlamını yeniden şekillendirdiğini ve bireylerin benlik algılarını etkilediğini göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca bu süreç aracılığıyla bireylerin deneyimlerini yeniden yorumlayarak daha aktif bir konum benimsediklerini ortaya koymaktadır. Mevcut literatür başa çıkmayı genellikle bireyi stresten koruyan bir “savunma mekanizması” olarak kavramsallaştırırken, bu çalışma başa çıkmayı bireyin öz-anlatısını güçlendirdiği bir inşa süreci olarak konumlandırmaktadır. Bulgular, bilişsel yeniden çerçevelemenin yalnızca kaygıyı azaltmakla kalmadığını; aynı zamanda bireyin “mağdur” rolünün ötesine geçerek kendi deneyiminin “öğreneni ve yöneticisi” konumunu üstlenmesini sağladığını göstermektedir. Bu bakış açısı, başa çıkma süreçlerini uyumun teknik bir bileşeni olmaktan çıkararak kimlik dönüşümünün kurucu bir unsuru hâline getirmektedir.

Öz-Yeterlik ve Öz-Güvenin Gelişimi (Kategori 13)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'bağımsızlaşma', 'yeterlik hissi', 'kendine güven', 'başarıyı sahiplenme' ve 'zorluklarla başa çıkabilme' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Odaklanmış kodlama aşamasında bu örüntüler, öğrencilerin uyum süreci boyunca güçlenen kişisel kapasite, özerklik ve benlik algısını temsil eden temel bir gelişim kategorisi olarak konumlandırılmıştır. Bu kategori, araştırmacının öz-yeterlik gelişimini yalnızca bireysel becerilerin kazanımı olarak değil, aynı zamanda bireyin kendisini özerk bir özne olarak yeniden konumlandığı kimlik temelli bir dönüşüm süreci olarak yorumlamasına dayanmaktadır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal çekirdeğini oluşturmuştur; "Kendi başıma hiçbir şey yapamam zihniyetinden kurtuldum", "Daha önce tam olarak fark etmediğim içsel güçlerimi keşfettim" ve "Artık kimseye bağımlı değilim, kendi ayaklarım üzerinde durmayı öğrendim" gibi ifadeler, öz-yeterlik ve öz-güven gelişimini somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

50 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 22 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori, uluslararası öğrencilerin uyum süreci boyunca kendi yeteneklerine olan inançlarının nasıl giderek güçlendiğini ve öz-güvenlerinin nasıl arttığını ortaya koymaktadır. Öz-yeterlik, bireyin belirli görevleri başarıyla yerine getirme ve istenen sonuçlara ulaşma kapasitesine yönelik inancını ifade etmektedir. Buna karşılık öz-güven, bireyin kendi yeteneklerine, yargılarına ve genel benlik değerine duyduğu daha geniş kapsamlı güven duygusunu yansıtmaktadır (Zimmerman, 2000).

Birlikte ele alındığında bu kavramlar, öğrencilerin başlangıçta belirsizlik ve öz-şüphe ile karşılaştıkları; ancak zamanla dayanıklılıklarını güçlendirerek başarılı olma kapasitelerine olan güvenlerini artırdıkları gelişimsel bir süreci temsil etmektedir. Bu dönüşüm, dil engellerinin aşılması, akademik ilerleme kaydedilmesi ve elde edilen başarıların tanınması gibi deneyimler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Aşağıdaki katılımcı anlatıları, öz-yeterlik ve

öz-güven gelişiminin deneyimsel çeşitliliğini yansıtan tipik örüntüleri temsil etmektedir.

Pakistan'dan bir öğrenci bu gelişimi şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 1 — Bağımsızlaşma ve Kendi Kendine Yeterlik

“Özgüven kazandım. Daha önce zihniyetim şuydu: ‘Kendi başıma hiçbir şey yapamam.’ Ancak buraya geldikten sonra büyük ya da küçük her şeyi kendi başıma halletmek zorunda kaldım. Bunun sonucunda özgüvenim arttı ve aynı zamanda bir gerçekle yüzleştim: insan her şeyi kendi başına yapabilir ve bazen hatta daha iyi yapabilir. Kimsenin müdahalesi olmadan her zorluğun daha etkili biçimde üstesinden gelinebilir. Artık başkalarının önerilerine dayanarak bir şey yapmak bana çok zor geliyor; muhtemelen eskiden böyle değildi. Burada gerçekten bağımsız olmanın ne anlama geldiğini hissettim.” (M.S., yüksek lisans öğrencisi)

Bu anlatı, gündelik zorlukların tekrar tekrar ve başarıyla yönetilmesinin bireylerin yaşamı bağımsız biçimde sürdürebilme kapasitelerine duydukları güveni nasıl güçlendirdiğini göstermektedir. Bandura'nın (1997) öz-yeterliğin en güçlü kaynağının “Edimsel Ustalık Deneyimleri” (Enactive Mastery Experiences) olduğunu vurguladığı görülmektedir. Katılımcının (M.S.) “her şeyi kendi başıma halletmek zorundaydım” ifadesi, bu kuramsal çerçevenin somut bir örneğini sunmaktadır. Gündelik küçük zorlukların bağımsız biçimde başarıyla yönetilmesi, yalnızca bir becerinin kazanılmasıyla sonuçlanmamakta; aynı zamanda içselleştirilmiş “yapamam” şemasını çözerek yerine “yönetebilirim” inancını yerleştirmektedir. Bu süreç, öz-yeterliğin mekanik bir becerinin ötesine geçerek, zorluklar karşısında sürdürülebilir bir “özneleşme kapasitesi”ne (agency) dönüştüğünü göstermektedir. Benzer şekilde Yemen'den bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Tipik Katılımcı Anlatısı 2 — İçsel Güçlerin Keşfi

“Düşündüğümden çok daha fazlasını yapabileceğimi öğrendim. Burada yaşamak bana aslında hiçbir şeyin ulaşılmaz olmadığını gösterdi. Daha önce tam olarak fark etmediğim içsel güçlerimi keşfettim. Yeteneklerimi geliştirmeye devam ettiğim

sürece onları gelecekte daha büyük hedeflere ulaşmak için kullanabileceğimi biliyorum. Bu, Türkiye’de kendim hakkında fark ettiğim en önemli şeylerden biriydi.”
(E.B., lisans öğrencisi)

Bu değerlendirme, daha önce fark edilmeyen kişisel güçlerin keşfedildiğini ve hem öz-yeterliğin hem de daha kapsamlı bir öz-güven duygusunun geliştiğini göstermektedir. Irak’tan bir başka katılımcı da benzer bir bakış açısı sunmuştur:

Tipik Katılımcı Anlatısı 3 — Aile Bağımlılığından Özerkliğe Geçiş

“Irak’ta ailem benim için her şeyi yapardı; ihtiyaçlarımı karşılardı ve çoğu zaman onlara bağımlıydım. Ancak Türkiye’ye geldikten sonra durum tamamen değişti. Artık hiçbir konuda kimseye bağımlı değilim; sorumluluklarımı kendim yerine getiriyorum. Kendi ayaklarım üzerinde durmayı öğrendim ve bu süreç bana gerçek bir bağımsızlık duygusu verdi. Bugün kendimi yalnızca bir öğrenci olarak değil, kendi hayatını yöneten güçlü ve özgüvenli bir birey olarak görüyorum.” (Z.A., lisans öğrencisi)

Bu ifade, aileye bağımlıktan kişisel bağımsızlığa doğru gerçekleşen dönüşümü vurgulamakta ve bunun uyum sürecinin kritik bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dönüşüm, Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) çerçevesinde (Ryan ve Deci, 2000) “Özerklik” (Autonomy) ihtiyacının karşılanması olarak yorumlanabilir. Z.A.’nın aileye bağımlılıktan “kendi ayakları üzerinde durma”ya geçişi, psikolojik kontrol odağının dışsaldan içsele kaydığını yansıtmaktadır. Katılımcının kendisini “kendi hayatını yöneten güçlü bir birey” olarak tanımlaması, öz-güvenin yalnızca bir duygu değil, bireyin kendi yaşamı üzerinde kurduğu bir “psikolojik otorite” olduğunu somut biçimde ortaya koymaktadır.

Analiz, bu kategorinin öğrencilerin zorlu deneyimlerden geçtikten sonra kendilerini giderek daha güçlü ve daha özerk bireyler olarak algılamaya başladıklarını gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar zamanla zorluklardan korkmayı bıraktıklarını ve onları öğrenme fırsatları olarak görmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, öz-yeterliğin

davranışsal değişimin temel mekanizmalarından biri olarak işlediğini ve öz-güvenin yaşamın daha geniş alanlarına yayılarak dayanıklılığı güçlendirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle Kategori 13, uyum sürecindeki psikolojik dönüşümün merkezî yapıtaşlarından birini oluşturmaktadır. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşünülen bir memo’da şu şekilde kaydedilmiştir: “Aileye dayalı bağımlılık örüntüsünden bireysel özerkliğe geçiş, katılımcılar için yalnızca davranışsal bir uyum biçimi olarak değil, benlik algısının yeniden kurulduğu derin bir kimlik dönüşümü süreci olarak ortaya çıkmaktadır. “Kendi ayaklarımın üzerinde durmayı öğrendim” ifadesi, öz-yeterliğin gündelik pratiklerdeki somut karşılığını ve bireyin benlik tasarımını yeniden şekillendiren simgesel boyutunu birlikte yansıtmaktadır. Bu süreçte destek yapılarında gözlemlenen değişim (aile → akranlar → öz-yeterlik) bireyin dışsal destekten içsel kaynaklara yöneldiğini ve artan özneleşme ile birlikte uyum sürecini daha bağımsız biçimde yönetmeye başladığını göstermektedir. Bu bağlamda öz-yeterlik, yalnızca bir sonuç değil, kimlik dönüşümünü mümkün kılan merkezi bir psikolojik mekanizma olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Öz-yeterlik ve öz-güvenin gelişimine ilişkin bulgular, özellikle bireylerin ustalık deneyimleri ve sosyal etkileşimler yoluyla öz-yeterliklerini güçlendirmeleri bağlamında, bireylerin kapasitelerine ilişkin inançlarını deneyim aracılığıyla geliştirdiklerini öne süren sosyal bilişsel kuramla tutarlık göstermektedir (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Ancak mevcut literatürde öz-yeterlik çoğunlukla bireysel performans, akademik başarı veya dil yeterliliği ile ilişkilendirilmekte ve göç bağlamlarında kimlik dönüşümü ve benlik inşasıyla olan ilişkisi daha sınırlı biçimde ele alınmaktadır (örn. Harrison vd., 1996; Milstein, 2005).

Bu çalışmanın bulguları, öz-yeterliğin yalnızca görev performansıyla ilişkili olmadığını; aynı zamanda bireylerin kendilerini daha bağımsız ve özerk öznelere nasıl konumlandıklarıyla da bağlantılı olduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca deneyim yoluyla kazanılan güvenin bireylerin benlik algılarını yeniden şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öz-yeterliğin yalnızca davranışsal bir çıktı olarak değil, aynı zamanda kimlik oluşumuyla ilişkili bir süreç olarak da anlaşılabilirliğini göstermektedir.

Mevcut literatür (Harrison vd., 1996) öz-yeterliği genellikle akademik başarı ya da dil yeterliliği gibi “performans çıktıları” üzerinden değerlendirirken, bu çalışma öz-yeterliğin uluslararası öğrenciler için bir “ontolojik güvenlik” kaynağı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bulgular, öz-yeterlik gelişiminin yalnızca görevleri yerine getirme kapasitesiyle sınırlı olmadığını; aksine bireyin “yabancı” ve “bağımlı” bir kimlikten “özerk” ve “yetkin” bir kimliğe geçişini mümkün kılan temel bir “kimlik çapası” olarak işlediğini göstermektedir. Bu perspektiften bakıldığında öz-yeterlik, uyumun bir sonucu olarak değil, bireyin yeni toplum içindeki varlığını istikrara kavuşturan kurucu bir süreç olarak konumlandırılmaktadır.

Minnettarlık ve Olumlu Anlamlandırma (Kategori 14)

Dönüşümün duygusal boyutunu yansıtan bu kategori, öğrencilerin uyum süreci boyunca Türkiye'deki yaşamlarına ilişkin minnettarlık ifadelerini ve olumlu değerlendirmelerini kapsamaktadır. 33 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 14 anlamlı koda indirgenmiştir. Bulgular, minnettarlık ve olumlu anlamlandırma süreçlerinin hem dayanıklılığı güçlendirmede hem de sosyokültürel uyumu kolaylaştırmada merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'minnettarlık ifadesi', 'olumlu yeniden çerçeveleme', 'anlam üretimi' ve 'zorlukları fırsata dönüştürme' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin duygusal çekirdeğini oluşturmuştur; "Her zorluğu bir ders, her desteği ise bir hediye olarak görüyorum", "Minnettarlığım kelimelerle ifade edilemeyecek kadar derin" ve "Karşılaştığım zorlukları engeller olarak değil, fırsatlar olarak gördüm" gibi ifadeler, olumlu anlamlandırma sürecini somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

Katılımcılar, Türkiye'de geçirdikleri zamana ilişkin herhangi bir pişmanlık duymadıklarını sıkça ifade etmiş ve deneyimlerinin başlangıçtaki beklentilerinin ötesinde kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağladığını vurgulamışlardır. Öğrenciler yalnızca yeni

bir çevreye uyum sağlamakla kalmamış, aynı zamanda karşılaştıkları güçlüklerden kendi güçlü yanlarını fark etmeyi sağlayan bir anlam üretme süreci çıkardıklarını belirtmişlerdir. Minnettarlık ifadeleri özellikle burs olanaklarına, destekleyici arkadaşlıklara ve Türkiye'deki kültürel zenginliğin kişisel büyümeyi teşvik eden yönlerine odaklanmaktadır. Bu bulgular, minnettarlığın bireylerin geçiş deneyimlerini kolaylaştıran destekleyici yapıları, fırsatları ve ilişkileri fark etmeleri ve bunlara değer atfetmeleri olarak tanımlayan Emmons ve McCullough'un (2003) ile Park'ın (2010) anlamlandırma modeliyle örtüşmektedir; öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri gelişim ve öğrenme fırsatları olarak yeniden çerçeveleme eğilimi, bireylerin zorluklardan sonra yaşadıklarını daha geniş inanç sistemleri ve kişisel kimlikleriyle bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğuna ilişkin kuramsal argümanı doğrudan desteklemektedir.

Park'ın (2010) bireylerin sarsıcı deneyimleri ile yaşamın amacına ilişkin daha geniş inançları arasındaki uyumu “Küresel Anlam” (Global Meaning) olarak tanımladığı görülmektedir. Katılımcının (E.C.) yaşadığı zorlukları “engel değil, fırsat” olarak yeniden yorumlaması, karşılaşılan stresin bireyin öz-anlatısına başarılı biçimde entegre edildiğini göstermektedir. Bu durum, “Kendini Yeniden Bulma” aşamasının en yüksek düzeydeki bilişsel göstergesini temsil etmektedir; öğrenci artık yalnızca uyum sağlayan bir birey değil, deneyimlerinden “bilgelik ve anlam” üreten bir özne hâline gelmiştir. Örneğin Venezuela'dan bir doktora öğrencisi deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 1 — Minnettarlık ve Anlam Üretimi

“Türkiye’deki deneyimim yalnızca akademik katkı sağlamadı; aynı zamanda hayatıma derin bir anlam kattı. Karşılaştığım zorlukları engeller olarak değil, fırsatlar olarak gördüm. Her adımda burs desteği, hocalarımdan rehberliği arkadaşlarımdan desteği için minnettarlık hissettim. Bu süreç bana zorlukların aslında gelişim için bir kapı açtığını öğretti. Bugün geriye baktığımda her zorluğu bir ders, her desteği ise bir hediye olarak görüyorum. Minnettarlık ve anlam üretme sayesinde uyum sürecim

sadece bir zorunluluk olmaktan çıkıp içsel güç ve hayatı daha derin takdir etme yolculuğuna dönüştü.” (E.C., doktora öğrencisi)

Benzer şekilde İstanbul’da yaşayan Tunuslu bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Tipik Katılımcı Anlatısı 2 — Duygusal Güçlenme ve Sosyal Destek

“Türkiye bana yalnızca eğitim ve burs imkânı sağlamadı; aynı zamanda sevgi, güven ve değer duygusu verdi. Burada kendimi yabancı gibi değil, toplumun bir parçası gibi hissettim. Aldığım destek ve insanların bana gösterdiği ilgi, akademik başarının ötesinde insani bir güç duygusu verdi. Türkiye’nin bize sunduğu fırsatlar gerçekten karşılığı ödenemeyecek kadar değerli; çünkü bu ülke bana yalnızca bilgi değil, aynı zamanda umut, güven ve yeni bir başlangıç verdi. Minnettarlığım kelimelerle ifade edilemeyecek kadar derin.” (K.A., yüksek lisans öğrencisi)

Fredrickson’ın (2001) “Genişlet ve İnşa Et” (Broaden-and-Build) kuramına göre minnettarlık gibi olumlu duygular, bireyin anlık düşünce–eylem repertuarını genişleterek uzun vadeli fiziksel, bilişsel ve sosyal kaynakların gelişimini mümkün kılmaktadır. K.A.’nın aldığı desteği bir “insani güç” olarak nitelendirmesi, minnettarlığın yalnızca bir takdir ifadesi olmadığını; aynı zamanda bireyin sosyal güvenini ve “sosyal sermayesini” güçlendiren bir psikolojik mekanizma olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu anlatılar, minnettarlık ve olumlu anlamlandırmanın uyum sürecinin duygusal boyutunu nasıl dönüştürdüğünü açık biçimde göstermektedir. Öğrenciler, Türkiye’nin sunduğu destekleri yalnızca akademik fırsatlar olarak değil; aynı zamanda duygusal güç, kültürel zenginleşme ve kişisel dayanıklılık kaynağı olarak deneyimlemişlerdir.

Karşılaşılan güçlüklerin öğrenme deneyimleri ve gelişim fırsatları olarak yeniden çerçevelenmesi, katılımcıların hem sosyokültürel uyum süreçlerini güçlendirmekte hem de kişisel deneyimlerini daha geniş akademik ve kültürel değerlerle bütünleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle Kategori 14, öğrencilerin zorluklar karşısında geliştirdikleri duygusal dayanıklılığın ve olumlu anlam üretme becerisinin, uyum sürecinin psikolojik yönünü bütünleyen kritik bir sonuç kategorisi olarak modelde merkezi bir işlev görmektedir.

Bu kategori, araştırmacının minnettarlığı yalnızca duygusal bir sonuç olarak değil, bireylerin deneyimlerini yeniden yorumladıkları ve kimliklerinin bütünlüğünü güçlendirdikleri aktif bir psikososyal mekanizma olarak yorumlamasına dayanmaktadır.

Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşünülen bir memo'da şu şekilde kaydedilmiştir: "Minnettarlık ifadeleri, katılımcılar için yalnızca anlık duygusal tepkiler olarak değil, zorlu deneyimlerin yeniden yorumlanmasını mümkün kılan derin bir psikolojik süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin burs desteğini, arkadaşlık ilişkilerini ve karşılaştıkları kültürel farklılıkları "birer armağan" olarak yeniden çerçevelemeleri, olumsuz deneyimleri olumlu anlamlara dönüştürmelerine imkân tanımaktadır. Bu süreç, bireylerin yalnızca zorluklara katlanmasını değil, aynı zamanda bu deneyimlerden anlam üretmesini sağlayarak duygusal dayanıklılığı güçlendiren temel bir mekanizma olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda minnettarlık, uyumun duygusal boyutunu dönüştüren ve olumlu anlamlandırmayı mümkün kılan merkezi bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır."

Minnettarlık ve olumlu anlamlandırmaya ilişkin bulgular, özellikle bireylerin olumsuz deneyimleri yeniden değerlendirerek psikolojik denge sağlamaları bağlamında, zorlukların anlamlandırma süreçleri aracılığıyla yeniden yorumlandığını öne süren yaklaşımlarla tutarlıdır (Emmons ve McCullough, 2003; Park, 2010). Ancak literatürde bu süreçler ağırlıklı olarak bireysel iyi oluş ya da pozitif psikoloji çerçevesinde ele alınmakta ve sosyokültürel uyum süreçleriyle olan ilişkileri yalnızca sınırlı biçimde incelenmektedir (ör., Watkins, 2014; Wood vd., 2010).

Bu çalışmanın bulguları, minnettarlığın yalnızca pasif bir duygusal tepki olmadığını; aksine zorlukların yeniden yorumlanması yoluyla bireylerin deneyimlerini daha sürdürülebilir biçimde yönetmelerini sağlayan bir süreç olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca olumlu anlamlandırma pratiklerinin bireylerin karşılaştıkları zorlukları çoklu perspektiflerden değerlendirmelerine imkân tanıdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, anlamlandırma süreçlerinin yalnızca duygusal çıktılar olmadığını; aynı zamanda uyum sürecinin ilerlemesini destekleyen bir işleve sahip olduğunu

göstermektedir. Mevcut literatür (Watkins, 2014) minnettarlığı genellikle bir “sonuç değişkeni” ya da “iyi oluş göstergesi” olarak kavramsallaştırırken, bu çalışma minnettarlığı uyum sürecindeki tıkanmaları hafifleten ve “kültürleşme stresi”ni (acculturative stress) “kültürleşme yoluyla gelişim”e (acculturative growth) dönüştüren aktif bir “anlamlandırma kaynağı” olarak konumlandırmaktadır. Bulgular, olumlu anlamlandırmanın öğrencilerin ev sahibi topluma yönelik algılarını bir “yabancı otorite”den “destekleyici bir çevre”ye dönüştürdüğünü ve bu duygusal dönüşümün aidiyet gelişiminde kritik bir geçişe karşılık geldiğini göstermektedir. Bu yönüyle model, minnettarlığı psikolojik bir lüks olarak değil, sosyokültürel uyumu sürdüren yapısal bir gereklilik olarak sunmaktadır.

Yaşam Tarzı Dönüşümü ve Alışkanlıklardaki Değişimler (Kategori 15)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'gündelik pratiklerde değişim', 'yavaş yaşam', 'özgürleşme', 'alışkanlıkların yeniden yapılandırılması' ve 'özerklik' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. 46 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 19 anlamlı koda indirgenmiştir. Odaklanmış kodlama aşamasında bu örüntüler, öğrencilerin Türkiye'deki kültürel ve sosyal ortamla etkileşimleri sonucunda yaşam tarzlarını, günlük rutinlerini ve benlik algılarını yeniden şekillendirdikleri dönüşümsel bir alan olarak konumlandırılmıştır. Bu kategori, araştırmacının gündelik pratiklerdeki değişimleri yalnızca davranışsal bir uyum olarak değil, bireylerin yaşam tarzlarını ve kimliklerini yeniden inşa ettikleri somut bir özneleşme alanı olarak yorumlamasına dayanmaktadır.

Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal çekirdeğini oluşturmuştur; "Burada yargılama ya da önyargı yok, bu özgürlük bana nefes alabileceğim bir alan verdi", "Türkiye bana yavaş yaşamayı öğretti" ve "Artık sabah kahvaltısında peynir ve zeytin yoksa bir şeylerin eksik olduğunu hissediyorum" gibi ifadeler, yaşam tarzı dönüşümünün gündelik ve kimliksel boyutlarını somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

Bu kategori, öğrencilerin yaşam tarzlarında ve günlük rutinlerinde meydana gelen somut değişimleri ortaya koymakta ve Türkiye’deki uyum sürecinin hem gündelik pratikleri hem de kimliğe ilişkin daha geniş algıları nasıl dönüştürdüğünü göstermektedir. 50 kodlanmış veri parçasına dayanan bulgular, öğrencilerin daha yavaş bir yaşam temposu benimsediklerini, yerel kültürel pratikleri günlük rutinlerine dâhil ettiklerini ve kişisel özgürlük duygularında belirgin bir artış yaşadıklarını göstermektedir. Bu değişimler özellikle Orta Asya, Güney Asya ve Afrika’dan gelen kadın öğrenciler tarafından güçlü biçimde vurgulanmıştır.

Yaşam tarzı dönüşümü, bireylerin ev sahibi kültürün sosyal ve kültürel yapılarıyla etkileşimleri sonucunda alışkanlıklarını ve gündelik pratiklerini yeniden düzenlemeleri sürecini ifade etmektedir. Bu dönüşüm, Bourdieu’nün (1990) habitus kavramıyla açıklanabilir; öğrenciler yeni bağlam içinde yeniden şekillenen davranış örüntüleri geliştirmekte, önceki alışkanlıkları ile yeni pratikleri harmanlayarak daha bütünleşmiş bir yaşam ritmi oluşturmaktadır. Bourdieu’nün (1991) “Habitus” kavramı, gündelik pratiklerin ve eğilimlerin bedenselleşmiş biçimine işaret etmektedir. Katılımcıların (K.M. ve Y.M.) peynir, zeytin ya da çay gibi unsurları bir “yokluk” hissi üzerinden algılamaları, uyum sürecinin yalnızca bilişsel bir karardan ibaret olmadığını; aynı zamanda “bedenselleşmiş habitus”un dönüşümüne doğru ilerlediğini göstermektedir. Bu durum, ev sahibi kültürün ritminin bireyin biyolojik ve gündelik ritimleriyle bütünleştiği, sosyokültürel uyumun en derin düzeyini yansıtmaktadır.

Önceki araştırmalar da uyum sürecinde yaşam tarzı değişimlerinin önemini vurgulamaktadır. Brown ve Holloway (2008) bu tür dönüşümlerin uluslararası öğrencilerin kültürel bütünleşme süreçlerinin önemli bileşenlerinden biri olduğunu belirtirken; Ward vd. (2001) günlük alışkanlıkların kültürlerarası uyumun en görünür göstergelerinden biri olduğunu ifade etmektedir.

Özellikle kadın katılımcılar, Türkiye’de yaşamının kendi ülkelerindeki sınırlayıcı toplumsal normlardan kısmen uzaklaşmalarına olanak sağladığını ve bunun yaşam

tarzlarında ve alışkanlıklarında olumlu dönüşümlere yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu örüntü, yaşam tarzı dönüşümünün yalnızca gündelik pratiklere değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal cinsiyet normlarının müzakeresine dayalı özgürleşme yönelimlerine de işaret etmektedir. Azerbaycan'dan bir katılımcı bu deneyimi şu şekilde anlatmıştır:

Tipik Katılımcı Anlatısı 1 — Görünüm ve Bedenle İlgili Özgürleşme

“Ülkemdeki güzellik standartları beni adeta boğuyordu. Sürekli makyaj yapmam ve belirli bir vücut ağırlığını korumam bekleniyordu. Ancak Türkiye’de istediğim gibi giyinebiliyorum, benim için sağlıklı olan kiloyu koruyabiliyorum ve makyajı yalnızca istediğim zaman yapıyorum. Burada yargılama ya da önyargı yok. Bu özgürlük bana nefes alabileceğim bir alan verdi ve hayatımı daha doğal ve huzurlu bir şekilde yaşamama imkân tanıdı.” (F.S., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, katılımcının beden ve görünüş üzerindeki baskılardan uzaklaşarak daha sağlıklı, özerk ve doğal bir yaşam tarzı geliştirdiğini göstermektedir. Kim’in (2000) kültürlerarası dönüşüm sürecinde bireylerin önceki kültürel kalıplardan ayrışmasını Kültürsüzleşme (Deculturation) olarak tanımladığı görülmektedir. F.S. ve I.S.’nin kendi ülkelerindeki güzellik standartları ya da seyahat kısıtlamalarından özgürleşmeleri, bu kültürsüzleşme süreciyle oluşan “psikolojik alan” (psychological space) ile ilişkili olarak değerlendirilebilir. Türkiye’nin sunduğu görece özgürlük, katılımcıların yalnızca yeni bir çevreye uyum sağlamalarını değil, aynı zamanda kimliklerini daha “özerk” ve “bağımsız” bir temelde yeniden inşa etmelerini mümkün kılan katalitik bir güç olarak işlev görmüştür. Daha önce tek başına seyahat etmesine izin verilmeyen Tacikistanlı bir öğrenci deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 2 — Bağımsız Hareket Etme ve Özerklik

“Ülkemde tek başıma seyahat etmek uygun görülmezdi. Ancak Türkiye’de şehirleri gezdikten sonra otobüsle Bulgaristan’a bile gittim. Bu benim için inanılmaz bir özgürlük duygusuydu; artık kendi yolumu seçebileceğimi biliyorum. Seyahat etmek alışkanlıklarımı değiştirdi ve bana cesaret ile bağımsızlık kazandırdı. Aynı zamanda

kendime inanmayı öğrendim ve her şeyi yapabilecek kapasitede olduğumu fark ettim.”

(I.S., yüksek lisans öğrencisi)

Bu anlatı, daha önce uygun görülmeyen bağımsız seyahatin nasıl özerklik ve özgüvenin sembolü hâline geldiğini göstermekte; katılımcının gündelik bakış açısını yeniden şekillendirerek cesaret ve keşif ile ilişkili yeni alışkanlıklar geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ukrayna’dan bir öğrenci ise daha yavaş bir yaşam tarzını benimsemesi aracılığıyla benzer bir dönüşümü şu şekilde anlatmıştır:

Tipik Katılımcı Anlatısı 3 — Yavaş Yaşamın Benimsenmesi

“Türkiye bana yavaş yaşamayı öğretti. Önceden sürekli koşturma içindeydim; ancak burada sakinliği benimsedim. Çay içmek, sohbet etmek ve hayatı daha yavaş bir tempoda yaşamak bana huzur verdi. Bu alışkanlık artık yaşam tarzımın ayrılmaz bir parçası hâline geldi.” (S.S., lisans öğrencisi)

Bu değerlendirme, yavaş yaşam yaklaşımının benimsenmesinin katılımcının günlük ritmini sakinlik, denge ve iyi oluş yönünde yeniden şekillendirdiğini ve gündelik alışkanlıklarda kalıcı bir dönüşümü ortaya koyduğunu göstermektedir. Cibuti’den bir katılımcı ise Türk yemek kültürüne uyum sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 4 — Yerel Yemek Kültürünün Benimsenmesi

“Artık sabah kahvaltısında peynir ve zeytin yoksa bir şeylerin eksik olduğunu hissediyorum. Bu alışkanlık hayatıma düzen ve sağlık getirdi; Türkiye’de yaşamının doğal bir parçası hâline geldi.” (K.M., lisans öğrencisi)

Bu ifade, yerel yemek pratiklerinin benimsenmesinin günlük rutinleri yeniden yapılandırabildiğini ve ev sahibi kültüre ait alışkanlıkların öğrencilerin yaşam tarzlarına nasıl entegre olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Sudan’dan erkek bir katılımcı, küçük kültürel pratiklerin bile zamanla gündelik yaşamını nasıl dönüştürdüğünü şu sözlerle açıklamıştır:

Tipik Katılımcı Anlatısı 5 — Tanıdık Pratiklerin Yeni Bağlamda Güçlenmesi

“Zamanla insan yerel insanlar gibi davranmaya başlıyor. Artık sabah yaptığım ilk şey çay içmek. Ancak beni en çok değiştiren alışkanlık eve girerken ayakkabılarımı çıkarmak oldu. Aslında Sudan’da da böyle bir alışkanlığımız vardı, fakat burada çok daha dikkatli uygulanıyor. Artık ayakkabılarımı çıkarmadan bir eve girmek bana saygısızlık gibi geliyor. Bu basit alışkanlık hayatıma düzen, temizlik ve sosyal uyum getirdi; artık günlük rutinimin doğal bir parçası hâline geldi.” (Y.M., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, yeni bir kültürel bağlam içinde tanıdık bir pratiğin benimsenmesi ve güçlendirilmesinin bütünleşmenin anlamlı bir göstergesine dönüşebildiğini; bunun da hem aidiyet duygusunu hem de gündelik yaşam disiplini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu örnekler bir arada değerlendirildiğinde, katılımcıların yaşam tarzı dönüşümünü yalnızca kültürel uyum süreci olarak değil, aynı zamanda sınırlayıcı normlardan özgürleşme ve daha sağlıklı, daha özerk alışkanlıklar geliştirme süreci olarak deneyimledikleri görülmektedir. Yan ve Berliner’in (2011) araştırmaları, gündelik rutinlerde gerçekleşen bu tür mikro düzeydeki değişimlerin önemli başa çıkma mekanizmaları olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Zhou vd. (2008) günlük alışkanlıklarda meydana gelen dönüşümlerin öğrencilerin başlangıçtaki yönelim kaybından kültürel uyuma doğru ilerlemelerinde temel bir yol oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, Kategori 15, öğrencilerin gündelik pratikler üzerinden geliştirdikleri yaşam tarzı uyarlamalarının sosyokültürel uyumun hem pratik hem de kimliksel boyutlarını nasıl güçlendirdiğini ortaya koyan temel bir dönüşüm kategorisidir. Bu bağlamda gündelik pratikler birer güçlenme alanına dönüşmektedir. Yeni rutinlerin benimsenmesi ve günlük yaşamın yeniden yapılandırılması yoluyla öğrenciler yalnızca ev sahibi kültüre uyum sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda özerkliklerini, dayanıklılıklarını ve geliştirmekte olan kişisel kimlik algılarını da güçlendirmektedirler. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşünülen bir memo’da şu şekilde kaydedilmiştir: “Gündelik pratiklerdeki değişimler, katılımcılar için yalnızca davranışsal uyarlamalar olarak değil, uyum sürecinin bedenselleştiği ve deneyimsel olarak içselleştirildiği bir dönüşüm alanı olarak ortaya

çıkılmaktadır. “*Sıcak mermer üzerinde çıplak ayakla yürümek*” metaforu, bu sürecin başlangıçta zorlayıcı ve rahatsız edici doğasını, ancak zamanla tolere edilebilir ve sürdürülebilir hâle gelişini yansıtmaktadır. Katılımcıların günlük alışkanlıklarını yeniden düzenlemeleri, çevreleriyle kurdukları ilişkiyi dönüştürmekte ve yönelim kaybından kültürel uyuma doğru bir ilerlemeyi mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda mikro düzeydeki yaşam tarzı değişimleri, uyum süreci içinde kimlik ve aidiyetin makro düzeydeki dönüşümlerini destekleyen temel mekanizmalar olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Yaşam tarzı dönüşümüne ilişkin bulgular, özellikle bireylerin gündelik alışkanlıklarını yeniden düzenlemeleri ve yeni pratikler geliştirmeleri bağlamında kültürel uyumun gündelik pratikler aracılığıyla gerçekleştiğini öne süren çalışmalarla tutarlıdır (Bourdieu, 1990; Ward vd., 2001). Ancak literatürde bu dönüşümler genellikle uyumun “davranışsal göstergeleri” ya da dışsal uyumun işaretleri olarak ele alınmakta ve bireylerin benlik algıları ile kimlik inşası üzerindeki etkileri yalnızca sınırlı biçimde incelenmektedir (ör., Kim, 2001; Masgoret ve Ward, 2006; Szapocznik vd., 1980).

Bu çalışmanın bulguları, gündelik pratiklerdeki değişimlerin yalnızca kültürel uyumu kolaylaştırmakla kalmadığını; aynı zamanda bireylerin kendilerini daha bağımsız ve özerk özneler olarak konumlandırımlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca bu değişimlerin bireylerin benlik algılarını ve yaşamlarını yönetme biçimlerini yeniden şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, gündelik pratiklerin yalnızca uyumun dışsal göstergeleri olarak değil, aynı zamanda kimlik oluşumuyla ilişkili süreçler olarak anlaşılması gerektiğini göstermektedir. Mevcut literatür (Masgoret ve Ward, 2006) yaşam tarzı değişimlerini genellikle “davranışsal uyum” ya da “sosyal taklit” düzeyinde ele alırken, bu çalışma söz konusu değişimleri “özgürleşme ve özerklik” alanları olarak kavramsallaştırmaktadır. Bulgular, ayakkabı çıkarma ya da daha yavaş bir yaşam ritmini benimseme gibi mikro pratiklerin, bireyin yeni toplum içindeki “aktif özneleşmesini” ve “etik–estetik” tercihlerini yansıttığını göstermektedir. Bu perspektiften bakıldığında yaşam tarzı

dönüşümü, uyumun bir yan ürünü olarak değil, bireyin “Kendini Yeniden Bulma” sürecinde inşa ettiği yeni ve melez kimliğin somut bir tezahürü olarak konumlandırılmaktadır.

Aidiyet ve Ev Duygusu (Kategori 16)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'kendini ait hissetme', 'ev hissi', 'duygusal rahatlık', 'tanınma' ve 'köklüleşme' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Odaklanmış kodlama aşamasında bu örüntüler, öğrencilerin sosyokültürel uyumun duygusal boyutunda deneyimledikleri aidiyet ve ev hissinin gelişimini açıklayan temel bir sonuç kategorisi olarak konumlandırılmıştır. Bu kategori, araştırmacının aidiyeti yalnızca ulaşılması gereken bir durum olarak değil, bireyin deneyimler, ilişkiler ve anlamlandırma süreçleri aracılığıyla aktif biçimde inşa ettiği dinamik bir kimlik alanı olarak yorumlamasına dayanmaktadır.

Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin duygusal çekirdeğini oluşturmuştur; "Artık kendimi yalnızca bir misafir gibi hissetmiyorum, bu toplumun bir parçası gibi hissediyorum", "Bazen kaybolmak gerekir, kaybolduğunuzda o kültürün bir parçası gibi hissetmeye başlarsınız" ve "Türkçe bilmeden insan sürekli misafir gibi hisseder, dili öğrendikten sonra ise Türkiye ev gibi hissettirmeye başlar" gibi ifadeler, aidiyetin kademeli inşasını somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

Aidiyet ve ev duygusu, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum deneyimlerinin duygusal boyutunu yansıtan temel temalar olarak ortaya çıkmıştır. Aidiyet, bireyin bir sosyal grup veya çevre içinde kabul edildiğini, değer gördüğünü ve bağlantı kurduğunu algılamasını ifade eden temel bir insan ihtiyacıdır. Baumeister ve Leary (1995) aidiyet ihtiyacını iyi oluş için gerekli evrensel bir psikolojik motivasyon olarak tanımlamakta; bu ihtiyacın karşılanmamasının yabancılaşma ve duygusal sıkıntı duygularına yol açabileceğini belirtmektedir. Sosyokültürel uyum bağlamında aidiyet, bireylerin ev sahibi kültürel çevre içinde deneyimledikleri rahatlık ve uyum düzeyini yansıtmaktadır (Berry,

1997). Uluslararası öğrenciler için aidiyet yalnızca arkadaşlıkların kurulmasını değil, aynı zamanda Türkiye'deki akademik topluluklar ve daha geniş sosyal çevrelerde tanınma ve kabul edilme deneyimlerini de kapsamaktadır.

Ev duygusu ise evi yalnızca fiziksel bir mekân olarak değil, belirli bir yerle ilişkilendirilen güvenlik, huzur ve kimlik duygusunu içeren daha geniş bir kavram olarak ele almaktadır. Duyvendak'ın (2011) belirttiği gibi ev hem maddi hem de sembolik anlamlar taşımakta ve bireylerin kendilerini otantik ve güvende hissettikleri bir alanı temsil etmektedir. Birçok uluslararası öğrenci için Türkiye, zaman içinde paylaşılan yemekler, yerel pratiklerin benimsenmesi ve destekleyici sosyal ilişkilerin gelişmesi gibi gündelik deneyimler aracılığıyla giderek bir tür "ev" olarak algılanmaya başlamıştır. Böylece başlangıçta yabancı olan mekânlar, yavaş yavaş duygusal bağların olduğu alanlara dönüşmüştür.

15 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 7 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori, öğrencilerin başlangıçta yabancı olan ev sahibi çevre içinde rahatlık, bağlanma ve kimlik duygularını nasıl müzakere ettiklerini ortaya koymaktadır. Bulgular, aidiyet duygusunun kademeli bir biçimde geliştiğini ve çoğu zaman zaman içinde biriken anlamlı deneyimler aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir. Bazı durumlarda bu deneyimler, bireylerin kendi kültürleri ile ev sahibi kültür arasında konumlanan ara bir kimlik geliştirmelerine de katkı sağlamıştır. Özellikle katılımcılar, Ankara gibi şehirlerde oluşturdukları anıların, aidiyet duygusunu güçlendiren önemli dayanak noktaları hâline geldiğini vurgulamışlardır. Tacikistan'dan bir öğrenci (I.S.) Ankara'yı bir aidiyet mekânı olarak deneyimlemesini şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 1 — "Ankara benim ikinci evim oldu"

"Ankara'nın sokaklarında yürüdüğümde artık kendimi yabancı gibi hissetmiyorum; buradaki insanlar, kültür ve gündelik yaşam bana huzur duygusu veriyor. Bir zamanlar bana stres yaşatan bürokratik işlemler, dil farklılıkları ve akademik zorluklar şimdi beni daha güçlü kılıyor. Türkiye bana yalnızca eğitim değil, aynı zamanda sabır, uyum ve dayanıklılık da öğretti. Burada kurduğum arkadaşlıklar ve biriktirdiğim anılar bana aidiyet duygusu veriyor. Artık kendimi yalnızca bir misafir gibi

hissetmiyorum; bu toplumun bir parçası gibi hissediyorum. Türkiye benim için ikinci bir evden daha fazlası hâline geldi bana yeni bir kimlik ve yaşam biçimi kazandıran bir yer oldu.”

Bu alıntı, aidiyet duygusunun zaman içinde biriken deneyimler, sosyal ilişkiler ve duygusal dayanıklılık aracılığıyla nasıl inşa edildiğini göstermektedir. Öğrenci, Ankara'yı artık yalnızca bir yaşam alanı değil, “ikinci bir ev” olarak tanımlamaktadır. Scannell ve Gifford (2010) bireyin bir mekânla kurduğu duygusal bağı “Mekâna Bağlılık” (Place Attachment) olarak tanımlamaktadır. I.S. ve M.S.’nin Ankara’nın sokaklarını ya da üniversite ortamını kimliklerinin bir parçası olarak algılamaları, bu mekânların yalnızca “coğrafi koordinatlar” olmaktan çıkarak “psikolojik sığınaklar”a dönüştüğünü göstermektedir. Bu durum, uyum sürecinin bilişsel bir boyutun ötesine geçerek mekânsal ve duygusal bir boyut kazandığını ortaya koymaktadır; başka bir ifadeyle, bir zamanlar “yabancı” olan, “tanıdık ve güvenli” hâle gelmektedir. Benzer şekilde Pakistan’dan bir katılımcı (M.S.) şu ifadeleri kullanmıştır:

Tipik Katılımcı Anlatısı 2 — “Her gün yeni bir bağ kurdum”

“Burada geçirdiğim her gün bana yeni bir anı kazandırdı; arkadaşlarla yapılan sohbetler, şehirdeki küçük keşifler, akademik başarılar ve zor zamanlarda gördüğüm destek bana gerçek bir aidiyet duygusu verdi. Kendi ülkeme uzak olsam da burada kurduğum bağlar bana ikinci bir evim varmış gibi hissettiriyor. Şehrin sokakları, üniversitenin atmosferi ve paylaştığımız anılar artık kimliğimin bir parçası hâline geldi. Türkiye yalnızca eğitim gördüğüm yer değil; aynı zamanda hayatımın en değerli anılarını biriktirdiğim, huzur bulduğum ve kendimi yeniden tanımladığım bir yer oldu. Bu nedenle burayı ikinci güzel evim olarak görüyorum; çünkü hem geçmişimi hatırlatan hem de geleceğime yön veren bir aidiyet duygusu sunuyor.”

Bu anlatı, aidiyetin zaman içinde oluştuğunu, biriken anıların kimlik gelişimine katkı sağladığını ve Türkiye’nin öğrencinin yaşam öyküsünde duygusal bir sabit hâline geldiğini göstermektedir. Sudan’dan bir öğrenci bu düşünceyi şu sözlerle ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 3 — “Kaybolmak bile aidiyet öğretiyor”

“Bir ülkeyi gerçekten tanımak için yalnızca haritalara bakmak yetmez; bazen kaybolmak gerekir. Kaybolduğunuzda yeni insanlarla tanışırsınız, farklı alışkanlıklar öğrenirsiniz ve o kültürün bir parçası gibi hissetmeye başlarsınız. Türkiye’de sabırlı olmak bana birçok şey öğretti; bürokratik işlemler, dil farklılıkları ve kültürel alışkanlıklar zamanla daha kolay hâle geldi. Sabır sayesinde zorluklar bir yük olmaktan çıktı ve aidiyetin bir parçası hâline geldi. Kaybolmak bana yön bulmayı öğretirken, sabır o yönü içselleştirmeyi öğretti. Bu nedenle yeni gelenlere tavsiyem sabırlı olmaları ve kendilerini ülkenin ritmine bırakmalarıdır; çünkü bu süreç yalnızca uyum sağlamaya değil, aynı zamanda gerçekten evde hissetmeye de yardımcı olur.”

(Y.M., lisans öğrencisi)

Bu değerlendirme, içine girme ve sabır kavramlarının önemli başa çıkma stratejileri olduğunu vurgulamakta ve deneyimsel bilginin yeni gelen öğrencilere aktarılmasının hem uyumu hem de aidiyet duygusunun gelişimini destekleyebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Mısır’dan bir katılımcı, yeni gelen uluslararası öğrencilere şu tavsiyede bulunmuştur:

Tipik Katılımcı Anlatısı 4 — “Dil öğrenmek aidiyetin kapısını açıyor”

“Yeni gelenlere en önemli tavsiyem Türkçe öğrenimini yalnızca TÖMER kurslarıyla sınırlı görmemeleridir. TÖMER dil bilgisinin temelini verir; ancak gerçek aidiyet duygusu dili günlük yaşamda kullanmakla gelişir. Alışveriş yaparken, otobüste konuşurken veya komşularla sohbet ederken öğrenilen kelimeler sınıfta öğrenilenlerden çok daha kalıcı olur. Türkçe bilmeden insan sürekli misafir gibi hisseder; dili öğrendikten sonra ise Türkiye ev gibi hissettirmeye başlar. Arkadaşlarla yapılan sohbetler, televizyon dizilerini anlayabilmek ve hatta küçük hatalar yaparak öğrenmek bu sürecin doğal parçalarıdır. Dil öğrenmek yalnızca iletişimi sağlamaz; aynı zamanda kültürü içselleştirmeye ve aidiyet duygusunu güçlendirmeye yardımcı olur. Yeni gelenlerin Türkiye’ye gelmeden önce en az A2 seviyesine ulaşmaları da faydalıdır; çünkü bu durum günlük iletişimi kolaylaştırır ve uyum sürecini hızlandırır. Bu nedenle TÖMER bir başlangıç olarak görülmeli, gerçek öğrenme ise günlük etkileşimler içinde gerçekleşmelidir.” (M.A., lisans öğrencisi)

Bu anlatı, dil öğreniminin aidiyet gelişimindeki belirleyici rolünü göstermektedir. Hymes'in (1972) "İletişimsel Yeterlik" (Communicative Competence) kavramı üzerinden vurguladığı üzere dil, yalnızca kuralları bilmekten ibaret değil, aynı zamanda bir sosyal bağlam içinde işlev gösterebilme kapasitesidir. M.A.'nın "Türkçe bilmeden insan sürekli kendini misafir gibi hissediyor" gözlemi, dilin aidiyetin inşasındaki eşik rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dil, yalnızca bir araç değil; bireyin "izole bir gözlemci" konumundan "katılımcı bir aktör" konumuna geçişini mümkün kılan en somut mekanizmadır.

Günlük iletişimin mümkün hâle gelmesi, öğrencilerin kendilerini misafir değil, toplumun parçası olarak görmelerine yardımcı olmaktadır. Bu anlatılar bir arada değerlendirildiğinde, aidiyetin statik bir durum değil, zaman içinde biriken deneyimlerle güçlenen dinamik bir süreç olduğu görülmektedir. Öğrenciler, başlangıçta yaşadıkları yabancılaşma duygularına rağmen; sosyal etkileşim, kültürel katılım ve gündelik pratiklere aktif katılım yoluyla giderek daha güçlü bir kök salma hissi geliştirmişlerdir.

Aidiyetin bu kademeli inşası:

- kişisel kimlik yeniden yapılanmasına,
- duygusal dayanıklılığın artmasına,
- sosyal ilişkilerin derinleşmesine
- ve Türkiye'nin bir "ev" olarak yeniden anlamlandırılmasına

doğrudan katkı sağlamıştır.

Bu nedenle Kategori 16, sosyokültürel uyum sürecinin duygusal ve kimliksel boyutunu görünür kılan, modelin en bütünleştirici sonuç kategorilerinden biri olarak işlev görmektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşülen bir memo'da şu şekilde kaydedilmiştir: "Aidiyet, katılımcılar için belirli bir anda kazanılan sabit bir durum olarak değil, zaman içinde deneyimlerin birikimiyle kademeli olarak inşa edilen dinamik bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. *"Kaybolmak bile insana aidiyeti öğretir"* ifadesi, bu sürecin yalnızca olumlu deneyimlerle değil, belirsizlik ve zorluk anlarıyla da şekillendiğini göstermektedir.

Katılımcı anlatıları, dil öğrenimi, sosyal etkileşim ve kültürel katılımın birbirini tamamlayan süreçler olarak aidiyet duygusunun gelişimini desteklediğini ve bireyin kendisini yeni bir bağlam içinde konumlandırmasına imkân tanıdığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda aidiyet hem uyum sürecinin bir sonucu hem de bu sürecin ilerleyen aşamalarını sürdüren merkezi bir kimlik ve anlamlandırma mekanizması olarak kavramsallaştırılmaktadır.”

Ayrıca bu anlatılar, pratik önerilerin ve paylaşılan deneyimlerin uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu tür öneriler, öğrencilerin akademik, bürokratik ve sosyal zorluklarla başa çıkmalarına yönelik stratejiler sunarken aynı zamanda Türkiye’de gelişmekte olan aidiyet duygusunu desteklemektedir. Bu şekilde bireysel deneyimler zamanla kolektif bir bilgi kaynağına dönüşmekte ve uluslararası öğrenciler arasında dayanıklılık ve dayanışmayı güçlendiren bir sosyal ağ oluşturmaktadır.

Bulgular, özellikle bireylerin sosyal ilişkiler ve etkileşimler aracılığıyla aidiyet duygusu geliştirmeleri bağlamında aidiyeti temel bir psikolojik ihtiyaç olarak kavramsallaştıran yaklaşımlarla tutarlıdır (Baumeister ve Leary, 1995; Berry, 1997). Ancak uluslararası öğrenci literatüründe aidiyet çoğunlukla sosyal bütünleşme ya da uyumun nihai bir “sonucu” olarak ele alınmakta (ör., Hagerty vd., 1992; Hurtado ve Carter, 1997; Strayhorn, 2012) ve bu duygunun zaman içinde nasıl inşa edildiğine ilişkin etkileşimsel mekanizmalar daha sınırlı biçimde açıklanmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, aidiyetin sosyal etkileşim, dil edinimi ve kültürel katılımın kesişiminde kademeli olarak inşa edilen bir süreç olduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca aidiyet duygusunun tek bir aşamada ortaya çıkmadığını; aksine zaman içinde deneyimlenen etkileşimler aracılığıyla geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, aidiyetin yalnızca bir sonuç olarak değil, aynı zamanda uyum süreciyle birlikte ilerleyen evrilen bir deneyim olarak anlaşılabilirliğini göstermektedir.

Mevcut literatür (Strayhorn, 2012) aidiyeti genellikle bir “nihai sonuç” ya da “istatistiksel bir gösterge” olarak kavramsallaştırırken, bu çalışma aidiyeti “sabır,”

“kaybolma” ve gündelik etkileşimler gibi mikro düzey süreçler aracılığıyla şekillenen dinamik bir “kök salma süreci” olarak tanımlamaktadır. Bulgular, “evinde hissetme” duygusunun pasif bir kabulleniş olmadığını; aksine bireyin mekâna, dile ve sosyal ilişkilere aktif biçimde anlam atfetmesiyle ortaya çıkan bir “psikolojik inşa” olduğunu göstermektedir. Bu perspektiften bakıldığında aidiyet, uyumun bir son noktası değil; bireyin yeni inşa ettiği kimliğiyle toplum içinde “kendini yeniden bulduğu” en olgun aşama olarak konumlandırılmaktadır.

Deneyimlerin Arşivlenmesi ve Anlatı Yoluyla Yansıtma (Kategori 17)

Bu kategori, ilk kodlama aşamasında tekrarlanan 'geriye dönük değerlendirme', 'anlam üretme', 'zorlukları yeniden çerçeveleme', 'kişisel dönüşüm anlatıları' ve 'yaşam öyküsüne entegre etme' kodlarının sürekli karşılaştırmalı analizle kümelenmesi sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Odaklanmış kodlama aşamasında bu örüntüler, öğrencilerin uyum sürecine ilişkin deneyimlerini geriye dönük olarak düzenleyip anlamlandırdıkları ve bu sürece ait içgörülerini kimlik anlatılarına entegre ettikleri bir yansıtma alanı olarak konumlandırılmıştır. Bu kategori, araştırmacının uyumu yalnızca deneyimlenen bir süreç olarak değil, aynı zamanda bireylerin deneyimlerini anlatı yoluyla yeniden kurguladıkları ve kimliklerini bütünleştirdikleri aktif bir anlamlandırma alanı olarak yorumlamasına dayanmaktadır. Bu süreçte in vivo kodlama tekniğiyle katılımcıların kendi ifadelerinden türetilen kodlar kategorinin kavramsal çekirdeğini oluşturmuştur; "Bugün geriye baktığımda o günlerin benim için birer başarı hikâyesine dönüştüğünü görüyorum", "Her engel bir başarıya dönüştü" ve "Uyum yalnızca yaşanan bir süreç olmaktan çıkıp yorumlanan ve anlatılan bir deneyime dönüştü" gibi ifadeler, deneyimlerin geriye dönük olarak yeniden anlamlandırılması sürecini somutlaştıran in vivo kodlar olarak kaydedilmiştir.

60 kodlanmış veri parçasına dayanan bu kategori, odaklanmış kodlama sürecinde 21 anlamlı koda indirgenmiştir. Bu kategori; öğrencilerin uyum yolculuklarını, karşılaştıkları zorlukları ve bu süreçteki duygusal değişimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya

koymaktadır. Bulgular, öğrencilerin uyumu kademeli, öğrenmeye dayalı ve kişisel bir dönüşüm süreci olarak çerçevelediklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar özellikle finansal zorluklar, dil engelleri, sosyal izolasyon ve yüzeysel ilişkiler gibi güçlükleri başlangıç aşamasında yoğun yaşadıklarını; ancak bu deneyimlerin zaman içinde dayanıklılık, olgunluk ve benlik gücü kazandırdığını vurgulamıştır.

Deneyimlerin arşivlenmesi, bireylerin geçmiş olayları düzenleyerek tutarlı bir benlik algısı oluşturdukları refleksif bir pratik olarak anlaşılabilir. Katılımcılar, uyum sürecini çoğu zaman “başlangıçta zorlayıcı ama dönüştürücü” bir yaşam dönemi olarak çerçevelemiş; erken dönemde yaşanan yalnızlık, kaygı ve belirsizlik duygularını, zamanla kişisel büyümenin kaynakları olarak yeniden yorumlamışlardır. Aşağıdaki katılımcı anlatıları bu dönüşümün tipik örüntülerini temsil etmektedir. Irak’tan bir katılımcı bu dönüşümü şu şekilde ifade etmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 1 — Zorlukların Yeniden Çerçevenmesi ve Güçlenme

“İlk geldiğimde kendimi çok yalnız hissediyordum ve sık sık ağlıyordum. Ancak yaşadıklarım beni yeniden şekillendirdi. İnsanlarla nasıl iletişim kuracağımı öğrendim, daha sosyal bir insan oldum ve alanımda çok daha fazla bilgi kazandım. Karşılaştığım zorluklar bana yalnızca sabrı değil, aynı zamanda kendimi ifade etme gücünü de öğretti. Bugün geriye baktığımda o günlerin benim için birer başarı hikâyesine dönüştüğünü görüyorum. Türkiye’de kazandığım deneyimler bana yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda kimlik, öz-güven ve aidiyet duygusu kazandırdı. Artık kendimi daha güçlü, daha sosyal ve daha yetkin bir birey olarak tanımlıyorum.” (Z.A., lisans öğrencisi)

Bu değerlendirme, deneyimlerin arşivlenmesinin öğrencilerin erken dönem zorluklarını gelişim anlatılarına dönüştürmelerine nasıl olanak sağladığını göstermektedir. McAdams’ın (2001) bireylerin yaşam anlatılarındaki olumsuz olayları olumlu sonuçlarla ilişkilendirdikleri süreci “Telafi Edici Diziler” (Redemptive Sequences) olarak tanımladığı görülmektedir. Z.A.’nın yaşadığı yalnızlığı bir “başarı hikâyesi”ne dönüştürmesi, yalnızca bir

teselli değil, anlatısal kimliğin yeniden inşasını temsil etmektedir. Bu süreçte öğrenci, yaşadığı zorlukları “anlamsız bir tesadüf” olarak değil, “kahramanın yolculuğu” içindeki gerekli bir sınav olarak konumlandırmaktadır. Bu durum, uyumun psikolojik olarak “tamamlanmış” biçimde deneyimlendiği en üst düzey bilişsel gelişimi yansıtmaktadır.

Böylece öğrenciler, geçmişte yaşanan güçlükleri büyüme ve ilerleme göstergeleri olarak yeniden yorumlamakta; bu süreç hem kimlik oluşumunu güçlendirmekte hem de daha geniş uyum süreci içinde aidiyet duygusunu pekiştirmektedir. Benzer şekilde Venezuela’dan bir katılımcı bu süreci şu şekilde değerlendirmiştir:

Tipik Katılımcı Anlatısı 2 — Zorluklardan Anlam Üretimi

“Geriye baktığımda her şey çok ağır geliyordu; dili bilmediğim için kendimi ifade edemiyordum ve ekonomik zorluklar sürekli kaygı yaratıyordu. Arkadaşlıklar yüzeysel kalıyordu ve ailemden uzak olmak işleri daha da zorlaştırıyordu. Ancak sabırla devam ettim, her zaman ailemin manevi desteğini hissettim ve zamanla bu zorlukların üstesinden gelmeyi öğrendim. Şimdi geriye baktığımda o günlerin bana yalnızca zorluk değil, aynı zamanda güç verdiğini görüyorum. Her engel bir başarıya dönüştü Türkçe öğrenmek, finansal zorlukları yönetmek, yeni arkadaşlıklar kurmak... bunların hepsi benim için birer gurur kaynağı oldu. Artık kendimi daha dayanıklı, daha özgüvenli ve aidiyet duygusu geliştirmeye daha hazır hissediyorum.”

Bu refleksif anlatı, öğrencilerin deneyimlerini geriye dönük olarak dayanıklılık ve kişisel gelişimin kanıtları olarak “arşivlediklerini” göstermektedir. Katılımcı, dilsel zorlukları, ekonomik baskıları ve başlangıçta yüzeysel kalan sosyal ilişkileri gelişim kaynakları olarak yeniden yorumlayarak erken dönem stres faktörlerini başarı göstergelerine dönüştürmektedir. Uluslararası öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar da benzer şekilde anlatı temelli yansıtmanın kimlik yeniden inşasında önemli bir rol oynadığını ve bireylerin göç deneyimlerini daha geniş bir gelişimsel sürecin parçası olarak yorumlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Bu anlatılar bir arada değerlendirildiğinde, deneyimlerin arşivlenmesi ve anlatı yoluyla yansıtmanın, öğrencilerin yaşam deneyimlerini geçmiş, şimdi ve gelecek arasında tutarlı bir hikâye içinde yeniden yapılandırmalarına olanak tanıdığı görülmektedir. Öğrenciler, erken dönem zorluklarını daha sonra dayanıklılık, içsel güç ve kültürel öğrenmenin temel bileşenleri olarak yorumlamakta; uyum sürecini sadece yaşanan bir süreç olmaktan çıkarıp anlam üretilen ve benlik yeniden inşa edilen bir deneyim alanına dönüştürmektedir.

Bu refleksif süreç ayrıca:

- kişisel kimlik gelişimini desteklemekte,
- aidiyet duygusunu pekiştirmekte,
- sosyal uyumun duygusal boyutunu güçlendirmekte ve
- kolektif öğrenci topluluğu içinde paylaşılan bir bilgi kaynağı oluşturarak dayanışmayı artırmaktadır.

Bu nedenle Kategori 17, öğrencilerin uyum deneyimlerini yeniden yorumlama biçimlerini ve bu süreçlerin kimliksel dönüşüme nasıl katkı sağladığını görünür kılan modelin tamamlayıcı ve bütünleştirici sonuç kategorilerinden biri olarak işlev görmektedir. Bu analitik gözlem, veri toplama sürecinde düşülen bir memo'da şu şekilde kaydedilmiştir: "Anlatı temelli yansıtma, katılımcıların yalnızca deneyimlerini hatırladıkları değil, aynı zamanda onları yeniden yorumlayarak kalıcı içgörülere dönüştürdükleri aktif bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların yaşadıkları zorlukları anlatılaştırma biçimleri, bu deneyimlerin bireysel düzeyin ötesine geçerek paylaşılan bir bilgiye dönüşmesini ve uluslararası öğrenci topluluğu içinde kolektif bir hafızanın oluşumuna katkı sağlamasını mümkün kılmaktadır. Bu süreç, bireyin deneyimlerini yeniden çerçevelemesine, dayanıklılığını güçlendirmesine ve kimlik dönüşümünü pekiştirmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda uyum, yalnızca yaşanan bir süreç olarak değil, aynı zamanda anlatı yoluyla sürekli yeniden üretilen ve aktarılan dinamik bir anlamlandırma pratiği olarak kavramsallaştırılmaktadır."

Anlatı temelli yansıtma yoluyla öğrenciler, kaygı deneyimlerini, sosyal uyum süreçlerini ve gelişen öz-güvenlerini tutarlı bir yaşam hikâyesi içinde bütünleştirmektedirler. Kimlik kuramcıları, bireylerin yaşam olaylarını geçmiş deneyimler, mevcut kimlik ve geleceğe yönelik hedefler arasında bağlantı kuran anlatılar aracılığıyla anlamlandırdıklarını vurgulamaktadır.

Deneyimlerin anlatı yoluyla yeniden yapılandırılmasına ilişkin bulgular, özellikle bireylerin deneyimlerini geriye dönük olarak anlamlandırmaları ve bu deneyimleri anlatı formuna dönüştürmeleri bağlamında kimlik oluşumunun anlatısal süreçler aracılığıyla şekillendiğini öne süren yaklaşımlarla tutarlıdır (McAdams, 2001). Ancak mevcut literatürde uyum çoğunlukla “yaşanan bir süreç” ya da “verili bir durum” olarak ele alınmakta ve bu sürecin nasıl hatırlandığı, nasıl yorumlandığı ve anlatısal kimliğe nasıl dönüştürüldüğü yalnızca sınırlı ölçüde kuramsallaştırılmaktadır (Crossley, 2000; Lieblich vd., 1998; Polkinghorne, 1988).

Bu çalışmanın bulguları, uyumun yalnızca o anda deneyimlenen bir süreç olmadığını; aynı zamanda geriye dönük olarak yorumlanan ve anlatı biçiminde yeniden inşa edilen bir deneyim olduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatıları ayrıca bireylerin deneyimlerini zaman içinde yeniden yorumladıklarını ve bunları yaşam öykülerine entegre ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bütünleştirme süreci, “Oto-biyografik Akıl Yürütme” (Autobiographical Reasoning) olarak kavramsallaştırılmaktadır (Habermas ve Bluck, 2000). Bu çerçevede katılımcılar, Türkiye’deki deneyimlerini yaşam anlatılarının “izole bir kesiti” olmaktan çıkararak geçmiş kimlikleri ile gelecek yönelimlerini birbirine bağlayan anlamlı bir bağlantı olarak yeniden konumlandırmaktadır. Bu bağlamda arşivleme eylemi, bu 17 kategori boyunca üretilen parçalı veriyi tek ve tutarlı bir bütün hâlinde birleştiren bilişsel bir mekanizma olarak işlev görmektedir. Bu durum, uyumun yalnızca deneyimlenen bir olgu olarak değil, aynı zamanda anlatı yoluyla yeniden inşa edilen bir süreç olarak da anlaşılabilirliğini göstermektedir. Bu bağlamda model, uyumu statik bir durum olarak değil,

zaman içinde sürekli yeniden yorumlanan ve bireyin öz-anlatısına entegre edilen bir süreç olarak kavramsallaştırarak literatüre katkı sunmaktadır.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bu anlatılar deneyimlerin arşivlenmesi ve anlatı yoluyla yeniden yorumlanmasının, kimlik inşası ve aidiyet gelişiminin önemli mekanizmaları olduğunu göstermektedir. Öğrenciler kendi uyum yolculuklarını yeniden ziyaret edip belgelendirerek geçici zorlukları kalıcı içgörülere dönüştürmektedirler. Bu süreçte bireysel anılar uluslararası öğrenci topluluğu içinde paylaşılan bir bilgiye dönüşmekte, dayanıklılığı güçlendirmekte ve gelecekteki uluslararası öğrenci kuşakları için rehberlik sağlamaktadır. Böylece uyum, yalnızca yaşanan bir süreç olmaktan çıkmakta; aynı zamanda yorumlanan, anlatılan ve kolektif olarak aktarılan bir deneyime dönüşmektedir.

Bu aşamada katılımcıların deneyimlerinde belirgin bir dönüşüm süreci gözlemlenmiştir. Öğrenciler başlangıçta karşılaştıkları dil zorluklarını, ekonomik baskıları ve sosyal izolasyonu zamanla farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlamış; başlangıçta zorlayıcı olarak deneyimlenen bu durumların uzun vadede kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar zaman içinde kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve yeni çevrelere uyum sağlama konusunda daha güçlü hissettiklerini belirtmiştir. Özellikle karar verme süreçlerinde daha bağımsız hareket edebildiklerini ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma konusunda daha fazla deneyim kazandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca birçok katılımcı, Türkiye’de geçirdikleri süre boyunca kurdukları sosyal ilişkilerin ve edindikleri deneyimlerin kendileri için değerli olduğunu vurgulamıştır. Zamanla yaşadıkları zorlukların kişisel dayanıklılıklarını artırdığı ve farklı kültürleri daha iyi anlamalarına katkı sağladığı görülmüştür. Bu süreç sonucunda katılımcıların kimlik algılarında da belirgin değişimler meydana gelmiştir. Öğrenciler hem kendi kültürel kökenleriyle olan bağlarını sürdürdüklerini hem de Türkiye’de edindikleri yeni deneyimlerle daha geniş ve esnek bir bakış açısı geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, onların farklı kültürel ortamlar arasında daha esnek bir şekilde hareket edebilmelerine katkı sağlamıştır.

Özetle, bu araştırmanın bulguları, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki sosyokültürel uyum deneyimlerini üç aşamalı bir dönüşüm süreci olarak ortaya koymaktadır: (1) Çözülme ve Yabancılaşma, (2) Köprü Kurma ve Bütünleşme, (3) Kişisel Dönüşüm ve Yeniden İnşa. İlk aşamada öğrenciler, kültür şoku, dil engeli, bürokratik karmaşıklık ve sosyal izolasyon gibi çok yönlü güçlüklerle karşılaşarak belirgin bir yabancılaşma ve belirsizlik yaşamaktadır. Kod ve kategorilerin yoğunluğu, bu dönemin sürecin duygusal ve pratik zorluklarını yapılandıran kritik bir başlangıç noktası olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada öğrenciler, sosyal ilişkiler kurma, kültürel pratikleri öğrenme, akademik uyum sağlama, yaşam tarzlarını yeniden düzenleme ve duygusal düzenleme stratejileri geliştirme yoluyla uyumu aktif biçimde müzakere etmeye başlamaktadır. Bu evrede sosyal ağlar, destek mekanizmaları, arkadaşlık ilişkileri ve gündelik yaşam pratikleri öğrencilerin uyum süreçlerini anlamlı biçimde şekillendiren temel etkileşim alanları hâline gelmiştir.

Üçüncü aşama ise öğrencilerin uyum sürecini yalnızca dış koşullara verilen tepkiler olmaktan çıkarıp, kişisel yeniden yapılanma ve kimliksel dönüşüm üreten bir alana dönüştürmektedir. Bu evrede minnettarlık, olumlu anlamlandırma, öz-yeterlik artışı, özerklik, aidiyet duygusunun güçlenmesi, yaşam tarzı dönüşümü ve deneyimlerin anlatı yoluyla yeniden inşası öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen temel örüntüler olarak ortaya çıkmaktadır. On yedi kategorinin tamamı birlikte değerlendirildiğinde, uluslararası öğrencilerin uyum deneyimlerinin başlangıçtaki kırılganlıktan güçlenen bir benlik tasarımına, yabancılaşmadan kök salmaya, kaostan anlam üretimine doğru ilerleyen dinamik ve döngüsel bir süreç olduğu görülmektedir. Böylece bulgular bölümü, öğrencilerin Türkiye'deki yolculuklarının yalnızca pratik uyum adımlarından ibaret olmadığını; aynı zamanda duygusal dayanıklılık, kültürel öğrenme, toplumsal bütünleşme ve kimlik yeniden yapılanmasıyla şekillenen kapsamlı bir dönüşüm hikâyesine karşılık geldiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu bölümde sunulan bulgular, uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum deneyimlerinin yalnızca dışsal koşullara verilen tepkilerle sınırlı olmadığını; aksine başa çıkma mekanizmaları, anlamlandırma süreçleri ve kimlik yeniden inşası tarafından

şekillenen çok katmanlı bir dönüşüm sürecini yansıttığını göstermektedir. Üç aşamalı yapı ve bu çerçeve içinde bütünleşen kategoriler, uyumun dinamik, bağlama duyarlı ve süreç odaklı doğasını ortaya koymaktadır. Bu bulguların kuramsal ve uygulamaya yönelik çıkarımları bir sonraki bölümde olarak ele alınmıştır.

Teorik Duyarlılık ve İçeriden Bakış Açısı

Bu çalışmanın bulguları, araştırmacıya bir "içeriden özne" (insider subject) olarak bahsedilen teorik duyarlılık çerçevesinde şekillenmiştir. Bu yakınlık, verileri çarpıtmak yerine; katılımcıların anlatılarına gömülü olan "sessiz çılgınlıkları" daha etkili bir şekilde deşifre etmek ve onların sıklıkla göz ardı edilen ince başarılarını tanımlamak adına analitik bir avantaj olarak kullanılmıştır.

Bölüm 5

Bu bölüm, araştırmanın sonuçlarının sunulması ile başlamaktadır. Ardından çalışmanın katkıları, sınırlılıkları ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın Genel Sonuçları

Bu çalışmanın bulguları, uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum sürecinin doğrusal, öngörülebilir ya da sabit aşamalar hâlinde ilerleyen bir yapı sergilemediğini ortaya koymaktadır. Bulgular bölümünde tanımlanan göç öncesi beklentiler, ilk varışta yaşanan kriz deneyimleri, dil engeline bağlı iletişimsel ketlenme, sosyal izolasyon ve zaman içinde gelişen yeniden yönelim örüntüleri, uyumun dalgalanmalar ve geri dönüşler içeren dinamik bir süreç olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Bu bulgular, araştırmacının uyumu yalnızca dışsal koşullara verilen tepkiler bütünü olarak değil, bireylerin deneyimlerini aktif biçimde anlamlandırdıkları ve şekillendirdikleri süreçsel bir yapı olarak yorumlamasına dayanmaktadır.

Bulgular, uyum sürecinin çoğu öğrenci için literatürde varsayılan bir “balayı aşaması” ile başlamadığını; aksine ilk varış, ilk haftalar ve gündelik yaşamı sürdürememe deneyimleriyle karakterize edilen doğrudan bir kriz hâliyle başladığını göstermektedir. Kültür şoku, yönelim kaybı ve bürokratik belirsizliklere ilişkin bulgular, öğrencilerin sürece olumlu duygulardan ziyade belirsizlik, kaygı ve çözülme deneyimleriyle dâhil olduklarını ortaya koymaktadır.

Bulgular ayrıca öğrencilerin göç öncesinde oluşturdukları beklentiler ile Türkiye’de karşılaştıkları akademik, bürokratik ve toplumsal koşullar arasında belirgin bir “varış öncesi boşluk” bulunduğunu göstermektedir. Bu boşluk, erken dönem uyum zorluklarının yalnızca varış sonrasındaki deneyimlerden değil, aynı zamanda göç öncesinde kurulan idealize edilmiş beklentilerden beslendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle uyum sürecinin başlangıcı, yalnızca yeni bir çevreye giriş değil, beklenti-gerçeklik uyumsuzluğunun yarattığı bir kırılma alanı olarak şekillenmektedir.

Dil engeline ilişkin bulgular, dilin uyum sürecinde yalnızca bir iletişim aracı olmadığını göstermektedir. Bulgular bölümünde yer alan iletişimsel ketlenme, yanlış anlaşılma ve geri çekilme örüntüleri, dil yetersizliğinin sosyal etkileşimleri sınırlandırarak sosyal izolasyon ve duygusal sıkıntıyı artıran merkezi bir deneyim alanı olarak işlediğini ortaya koymaktadır.

Sosyal izolasyon ve duygusal sıkıntıya ilişkin bulgular, öğrencilerin uyum sürecinin erken aşamalarında yalnızlık, vatan özlemi ve içe kapanma eğilimlerini yoğun biçimde yaşadıklarını göstermektedir. Ancak bu izolasyon, bulgulara göre yalnızca pasif bir sonuç olarak kalmamakta; zaman içinde öğrencileri ilişki arayışına, destek kaynakları bulmaya ve yeni sosyal ağlar kurmaya yönelten bir süreci de başlatmaktadır. Bu durum, uyum sürecinin tek yönlü bir gerileme değil, yeniden yönelimlerle ilerleyen bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Bulgular bölümünde tanımlanan orta dönem örüntüler, öğrencilerin kriz ve çözülme deneyimlerinin ardından bilinçli köprü kurma stratejileri geliştirmeye başladıklarını göstermektedir. Sosyal ağların ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine ilişkin bulgular, bu ilişkilerin duygusal destek, gündelik yaşamın yönetimi ve kültürel öğrenme açısından işlevsel roller üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Zaman içinde öğrencilerin kültürel farklılıkları, başlangıçtaki direnç ve yanlış yorumlamalardan uzaklaşarak yeniden yorumlama ve anlamlandırma yoluyla ele aldıkları görülmektedir. Bulgular, bu sürecin ne tam bir asimilasyon ne de mutlak bir geri çekilme biçiminde ilerlediğini; aksine seçici ve müzakereye dayalı bir bütünleşme biçimi ürettiğini göstermektedir.

Bulgular boyunca ortaya çıkan öz-yeterlik, öz-güven artışı ve daha istikrarlı aidiyet deneyimleri, uyumun yalnızca dışsal koşullara tepki vermekten ibaret olmadığını; bireylerin kendilerini ve konumlarını zaman içinde yeniden değerlendirdikleri gelişimsel bir süreç yaşadıklarını göstermektedir. Kimlik, bu bulgular ışığında, uyum sürecinin sonunda ulaşılan sabit bir sonuç değil; sürecin farklı aşamalarında yeniden konumlandırılan ve yeniden inşa

edilen bir deneyim alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, araştırmacının kimliği uyum sürecinin bir sonucu olarak değil, sürecin her aşamasında aktif biçimde yeniden inşa edilen merkezi bir bileşen olarak kavramsallaştırdığı analizine dayanmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmada geliştirilen “Kendini Kaybetmekten Yeniden Bulmaya” modeli, bulgular bölümünde ortaya konulan bu örüntüleri bütüncül biçimde bir araya getirmektedir. Model, uyumu; başlangıçta yaşanan yönelim kaybı ve kırılma deneyimlerinden, müzakere ve yeniden yönelim süreçlerine uzanan ve zamanla daha bütünleşmiş bir benlik algısına doğru evrilen yinelemeli bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır.

Bulguların Teorik Çıkarımları

Bu çalışma, uluslararası öğrenci uyumuna ilişkin literatüre, uyumu sonuç odaklı ve aşama temelli bir olgu olarak ele alan yaklaşımların ötesine geçerek, sosyokültürel uyumu dinamik, doğrusal olmayan ve süreç içinde şekillenen bir deneyim olarak yeniden kavramsallaştırmasıyla kuramsal bir katkı sunmaktadır. Bu yeniden kavramsallaştırma, bulgular bölümünde ortaya konulan göç öncesi beklentiler, ilk varışta yaşanan kriz deneyimleri, dil engeli ve iletişimsel ketlenme, sosyal izolasyon, yeniden yönelim süreçleri ve kimliğin zaman içinde yeniden konumlandırılması gibi örüntülerin birlikte değerlendirilmesine dayanmaktadır.

Mevcut kuramsal yaklaşımlar uyumu genellikle kademeli ve öngörülebilir bir ilerleyiş olarak ele alırken, bu çalışmanın bulguları uyum sürecinin erken dönemde yoğunlaşan kriz deneyimleri, geri çekilme eğilimleri ve zaman içinde gelişen yeniden yönelimlerle şekillendiğini göstermektedir. Bulgular bölümünde tanımlanan kültür şoku, dil engeliyle ilişkili yönelim kaybı ve sosyal izolasyon temaları, uyumun sabit aşamalar hâlinde ilerlemediğini; aksine süreksizlikler ve dalgalanmalar içeren bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, doğrusal ve evrensel aşama modellerinin kuramsal sınırlarını görünür kılmakta ve uyumun bağlama duyarlı yapısına işaret etmektedir. Bu bağlamda çalışma, araştırmacının yorumuna dayanarak, uyumu evrensel aşamalar üzerinden

açıklayan yaklaşımların ötesine geçmekte ve onu bireysel deneyimler ile bağlamsal koşulların etkileşimiyle şekillenen süreçsel bir olgu olarak yeniden konumlandırmaktadır.

Çalışmanın önemli kuramsal katkılarından biri, literatürde yaygın biçimde kabul edilen evrensel bir “balayı aşaması” varsayımını sorgulamasıdır. Bulgular bölümünde ilk geliş, ilk haftalar ve gündelik yaşamı sürdürememe deneyimleri altında toplanan anlatılar, öğrencilerin uyum sürecine çoğu zaman olumlu ve istikrarlı bir başlangıçtan ziyade belirsizlik, kaygı ve çözülme deneyimleriyle dâhil olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, uyumun başlangıcının her bağlamda olumlu duygusal deneyimlerle karakterize edilmediğini; aksine beklenti-gerçeklik uyumsuzluğu, yapısal ve bürokratik engeller ile dilsel sınırlılıkların erken krizleri tetikleyebildiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, balayı aşamasının evrensel bir başlangıç noktası olduğu varsayımını kuramsal düzeyde yeniden değerlendirmektedir.

Bununla birlikte, bu çalışma, analitik odağı dışsal uyum göstergelerinden yaşantısal ve süreçsel dönüşümlere kaydırmaktadır. Bulgular bölümünde dil engelinin, yalnızca iletişimsel bir sorun olarak değil, iletişimsel ketlenme ve geri çekilme örüntüleri yoluyla öğrencilerin sosyal ilişkilerini sınırlayan merkezi bir deneyim alanı olarak yaşandığı ortaya konmaktadır. Benzer şekilde sosyal izolasyon, bulgularda pasif bir sonuç olarak değil; zaman içinde öğrencileri ilişki arayışına, destek kaynaklarına yönelmeye ve yeni sosyal ağlar oluşturmaya sevk eden bir süreç olarak görünür hâle gelmektedir. Bu örüntüler, uyum sürecinin yalnızca sorun çözme değil, aynı zamanda anlamlandırma ve yeniden yönelim süreçlerini içeren bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Bu çalışmada geliştirilen model, söz konusu bulgular ışığında sosyokültürel uyumu kimliğin yeniden konumlandırılmasıyla birlikte ilerleyen bir süreç olarak ele almaktadır. Bulgular bölümünde öz-yeterlik, öz-güven, aidiyet ve kendini yeniden konumlandırma temaları etrafında şekillenen anlatılar, kimliğin uyum sürecinin sonunda ulaşılan sabit bir sonuç değil; sürecin farklı aşamalarında yeniden müzakere edilen ve yeniden inşa edilen bir deneyim alanı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda sosyal ilişkiler, kültürel

farklılıklarla karşılaşma ve gündelik yaşam pratikleri, bireylerin kimliklerini yeniden anlamlandırdıkları süreçler olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Genel olarak bu çalışma, bulgular bölümünde ortaya çıkan süreçsel örüntülere dayanarak, sosyokültürel uyumu statik bir uyum düzeyi ya da nihai bir sonuç olarak değil; kriz, geri çekilme, yeniden yönelim ve bütünleşme deneyimleri boyunca şekillenen gelişimsel bir süreç olarak yeniden düşünmeyi önermektedir. Bu yönüyle çalışma, sosyokültürel uyumu süreç, bağlam ve kimlik ekseninde birlikte ele alan bütüncül bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, araştırmacının sosyokültürel uyumu, kimlik dönüşümü, anlamlandırma ve özneleşme süreçlerinin kesişiminde ortaya çıkan çok katmanlı bir yapı olarak yorumlamasına dayanmaktadır.

Uygulama ve Politika Önerileri

Bu çalışmanın bulguları, sosyokültürel uyumun kısa vadeli bir uyum sorunu olarak değil, uzun vadeye yayılan ve kimlik merkezli bir süreç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, uluslararası öğrencilere yönelik destek mekanizmalarının yalnızca lojistik ihtiyaçlara odaklanmakla sınırlı kalmaması; aynı zamanda uyumun psikolojik ve gelişimsel boyutlarını da kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekmektedir.

Kurumsal ve Akademik Öneriler

- Üniversiteler, yalnızca pratik ihtiyaçlara değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik zorluklara da yanıt verebilen erken dönem destek mekanizmaları geliştirmelidir. “Balayı aşamasının” her zaman yaşanmadığı ve öğrencilerin varışın hemen ardından kriz deneyimleyebildiği göz önünde bulundurulduğunda, oryantasyon programlarının psikolojik hazırlık ve başa çıkma stratejilerini de içerecek şekilde yeniden yapılandırılması önem taşımaktadır.
- Dil desteği süreklilik arz etmeli ve hem akademik hem de sosyal bağlamlara entegre edilmelidir. Dilin yalnızca teknik bir beceri olarak ele alınması yerine, bireylerin özgüvenini, özneleşmesini ve katılım düzeylerini şekillendiren temel bir unsur olduğu dikkate alınmalıdır.

- Bunun yanı sıra üniversiteler, uluslararası ve yerel öğrenciler arasında anlamlı etkileşimleri aktif biçimde teşvik etmelidir. Yapılandırılmış akran programları, iş birliğine dayalı öğrenme ortamları ve mentorluk sistemleri hem sosyal bütünleşmeyi hem de kimlik gelişimini güçlendirebilir.
- İdari süreçlerin de daha sade ve anlaşılır hâle getirilmesi gerekmektedir. Bürokratik karmaşıklığın azaltılması, öğrencilerin kurumsal yapı içinde kendilerini daha görünür, meşru ve ait hissetmelerine katkı sağlayacaktır.

Psikososyal ve Gelişimsel Destek Önerileri

- Bulgular, yalnızca başlangıçtaki uyum süreciyle sınırlı kalmayan, uzun vadeye yayılan psikososyal destek mekanizmalarının önemini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda üniversitelerin psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yalnızca duygusal sıkıntılara odaklanmakla kalmayıp; benlik algısındaki değişimler, aidiyet duygusu ve bireysel anlamlandırma süreçleri gibi kimlikle ilişkili boyutları da kapsayan yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir.
- Anlatı temelli ve kültürel açıdan duyarlı müdahaleler, öğrencilerin geçmiş ve mevcut kimliklerini bütünleştirmelerine destek olma açısından özellikle etkili olabilir. Öğrencilerin deneyimlerini ifade edebilecekleri, kendilerini rahat hissedebilecekleri güvenli düşünme ve paylaşım alanlarının oluşturulması, akademik süreçleri boyunca karşılaştıkları kimlik temelli zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştıracaktır.
- Burs sağlayan kurumlar ve üniversitelerin destek programları da daha yapılandırılmış ve uzun vadeli destek sistemleri geliştirmeyi göz önünde bulundurmalıdır. Mentorluk programları, akran destek grupları ve yansıtıcı (reflektif) atölyeler, öğrencilerin kimlikle ilgili gerilimleri yönetmelerine yardımcı olurken aynı zamanda zaman içinde dayanıklılık geliştirmelerini de destekleyebilir.

- Bunun yanı sıra, mentorluk sistemlerine psikolojik farkındalık boyutunun entegre edilmesi, kimlik karmaşası, kültürel yorgunluk ve daha örtük biçimlerde ortaya çıkan izolasyon gibi durumların erken dönemde fark edilmesine olanak sağlayabilir.

Politika Düzeyinde Öneriler

- Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, bu çalışmanın bulguları uluslararası öğrenci hareketliliğinin kısa vadeli bir eğitim deneyimi olarak değil, uzun vadeli bir gelişimsel yatırım olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.
- Politika çerçevelerinin yalnızca kayıt ve sayısal göstergelere odaklanmakla sınırlı kalmaması; psikolojik iyi oluş, kimlik gelişimi ve uzun vadeli uyum gibi boyutları da içeren daha kapsayıcı ölçütleri dikkate alması gerekmektedir.
- Yerel ve uluslararası öğrenciler arasında sürdürülebilir kültürlerarası etkileşimi teşvik eden politikalar, karşılıklı uyumu güçlendirebilir ve sosyal parçalanmayı azaltabilir.
- Son olarak, kurumların bu çalışmada ortaya konulan uyum sürecinin karmaşık ve doğrusal olmayan doğasını dikkate alan, araştırma temelli psikolojik destek ve hizmet modellerini benimsemeleri önem taşımaktadır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Bu çalışmada geliştirilen “Kendini Kaybetmekten Yeniden Bulmaya” modelinin farklı bağlamlarda geçerliğinin sınanması, gelecek araştırmalar için önemli bir yön oluşturmaktadır. Farklı ev sahibi ülkelerde öğrenim gören uluslararası öğrencileri kapsayan karşılaştırmalı çalışmalar, benzer dönüşüm örüntülerinin ortaya çıkıp çıkmadığını ve bağlamsal faktörlerin uyum süreçlerini nasıl şekillendirdiğini ve farklılaştırdığını daha açık biçimde ortaya koyabilir.
- Uzunlamasına nitel araştırmalar, kimlik dönüşümü süreçlerini zaman içinde izleyerek bu modelin açıklayıcılığını daha derinlemesine inceleme imkânı sunacaktır. Bu tür çalışmalar, uyum sürecinin doğrusal olmayan yapısını; aşamalar

arasındaki geçişleri ve zaman zaman yaşanan geri dönüşleri daha ayrıntılı biçimde analiz etmeye olanak sağlayabilir.

- Karma yöntemli çalışmalar ise, yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımı çerçevesinde elde edilen nitel bulguların nicel ölçümlerle desteklenmesi yoluyla yöntemsel üçgenleme sağlayarak önemli katkılar sunabilir. Özellikle kimlik, aidiyet ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenlerin nicel olarak değerlendirilmesi, modelin farklı örneklemeler üzerinde test edilmesini kolaylaştırabilir.
- Bunun yanı sıra, toplumsal cinsiyet, sosyoekonomik durum, burs türü ve dilsel arka plan gibi kesişimsel faktörlere odaklanan araştırmalar, yapısal eşitsizliklerin bireysel uyum ve dönüşüm süreçlerini nasıl şekillendirdiğine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış sunabilir.
- Son olarak, yapılandırmacı gömülü kuram yaklaşımı çerçevesinde yürütülecek gelecek araştırmaların, dijital ve ulusötesi bağlantıların uyum süreci üzerindeki etkisini incelemesi önerilmektedir. Öğrencilerin kendi ülkeleriyle çevrim içi olarak sürdürdükleri ilişkiler, aidiyet, süreklilik ve kopukluk deneyimlerini yeniden şekillendirebilir ve bu durum uyum sürecinin doğasını dönüştürebilir.

Kaynaklar

- Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4) 13–23. <https://doi.org/10.1177/002216787501500403>
- Akıncı Çötök, N., Çötök, T., & Erol, D. (2025). Evaluation of the Adaptation Processes of International Students Participating in Educational Mobility Through the Türkiye Scholarships Program. *Participatory Educational Research*, 12(4) 134-150. <https://doi.org/10.17275/per.25.53.12.4>
- Allianz Partners. (2024). International student survey 2024. <https://www.allianz-partners.com>
- Almukdad, M., & Karadag, E. (2024). Culture shock among international students in Turkey: an analysis of the effects of self-efficacy, life satisfaction and socio-cultural adaptation on culture shock. *BMC psychology*, 12(1) 154. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01641-9>
- Alnajjar, A. A., & Alacapınar, F. G. (2024). Understanding international students' academic adaptation and motivation to pursue higher education in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(2) 65–81. <https://doi.org/10.12973/ejper.7.2.65>
- An, R., & Chiang, S. Y. (2015). International students' culture learning and cultural adaptation in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(7) 661–676. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1009080>
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2) 131–154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- Andrade, M. S. (2020). Effective international student support: A theoretical model and implications for practice. *Journal of International Students*, 10(4) 934–952. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i4.2329>

- Andrade, M. S., Evans, N. W., Hartshorn, K. J., & Gates, G. (2020). Understanding diversity—perspectives from university departments hosting large percentages of international students. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(1) 11–32.
- Aydin, O. T. (2020). Social interaction between students: Local and international students' experiences at a Turkish university. *Journal of International Students*, 10(2) 383–400. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1067>
- Babiker, I. E., Cox, J. L., & Miller, P. (1980). The measurement of culture distance and its relationship to medical consultations, symptomatology, and examination performance of overseas students at Edinburgh University. *Social Psychiatry*, 15, 109–116.
- Bahtilla, M., Hui, X., & Oben, A. I. (2022). Is the internationalization of higher education at risk? Covid-19 pandemic and online learning of international students. *International Journal of Instruction*, 15(4) 683–700. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15437a>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri* (12th ed.). Kadioğlu.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3) 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Belmont Report. (1979). *Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Department of Health and Human Services.

- Bender, F. (2022). Dealing with acculturative stress and cultural adjustment. In *A roadmap to intercultural proficiency* (pp. 55–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04899-9_4
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism. In R. Paige (Ed.) *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2) 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1) 5–34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6) 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W. (2019). *Acculturation: A personal journey across cultures*. Cambridge University Press.
- Bethel, A., Ward, C., & Fetvadjev, V. H. (2020, September). Cross-cultural transition and psychological adaptation of international students: The mediating role of host national connectedness. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 539950). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.539950>
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bilecen, B. (2014). *International student mobility and transnational friendships*. Palgrave Macmillan.
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research: Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1) 68–75. <https://doi.org/10.1177/1744987107081254>
- Bista, K. (2016). (Re)Examining the research on international students: Where are we today? *Journal of International Students*, 6(2) I–X. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i2.360>
- Bista, K., Sharma, G., & Gaulee, U. (2018). International student mobility: Examining trends and tensions. In K. Bista (Ed.) *International student mobility and opportunities for growth in the global market* (pp. 1–14). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3451-8.ch001>
- Black, J. S., & Mendenhall, M. (1991). The U-curve adjustment hypothesis revisited: A review and theoretical framework. *Journal of International Business Studies*, 22(2) 225-247.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Bochner, S., McLeod, B. M., & Lin, A. (1977). Friendship patterns of overseas students: A functional model. *International Journal of Psychology*, 12(4) 277–294. <https://doi.org/10.1080/00207597708247396>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). Language and Symbolic Power. (G. Raymond , ve M. Adamson , Çev.) UK: Polity Press.
- Bradley, G. (2000). Responding effectively to the mental health needs of international students. *Higher Education*, 39, 417–433. <https://doi.org/10.1023/A:1003938714191>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

- Brown, L., & Holloway, I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English university: An ethnographic study: An ethnographic study. *Journal of Research in International Education*, 7(2) 232-249. <https://doi.org/10.1177/1475240908091306>
- Cairns, D., & Smyth, J. (2011). I wouldn't mind moving actually: Exploring student mobility in Northern Ireland. *Journal of Youth Studies*, 14(7) 735–751. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2009.00533.x>
- Casanova, J. (1994). Public religions in the modern world. Chicago: University of Chicago Press.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509–535). SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*, 9, 540- 572.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coker , J. S. ., Heiser , E., & Taylor , L. (2018). Student Outcomes Associated with Short-term and Semester Study Abroad Programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 30(2) 92–105. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v30i2.414>
- Constantine, M. G., Okazaki, S., & Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *The American journal of orthopsychiatry*, 74(3) 230–241. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.3.230>

- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture–identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19(5) 417–428. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0040>
- Council of Higher Education [YÖK]. (2024). *International student statistics*. Yükseköğretim Kurulu. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Cowan, G., & Arsenault, A. (2008). Moving from monologue to dialogue to collaboration: The three layers of public diplomacy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1) 10–30. <https://doi.org/10.1177/0002716207311863>
- Crocetti, E., & Salmela-Aro, K. (2018). The multifaceted nature of identity: Toward integrative perspectives on processes, pathways, and contexts. *European Psychologist*, 23(4) 273–277. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000340>
- Crossley, M. L. (2000). *Introducing narrative psychology: Self, trauma and the construction of meaning*. Open University Press.
- Çetin, Y., Bahar, M., & Griffiths, C. (2017). International students' views on local culture: Turkish experience. *Journal of International Students*, 7(3) 467–478. <https://doi.org/10.32674/jis.v7i3.204>
- Çetinkaya, B., Aydin, D., & Topkaya, N. (2024). The mediating role of life satisfaction and sociocultural adaptation in the relationship between self-efficacy and culture shock among international students in Turkey. *Frontiers in Psychology*, 15, 1364042. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1364042>
- Demir, S. A. (2025). International students' adaptation process in a Turkish university. *Journal of International Students*, 15(2) 120–135.

- Deuchar, A. (2022). The problem with international students' experiences and the promise of their practices: Reanimating research about international students in higher education. *British Educational Research Journal*, 48(3) 504–518. <https://doi.org/10.1002/berj.3779>
- Dogutas, A. (2024). Outcomes of Being an International Student in Turkey. *Open Journal of Social Sciences*, 12, 798-810. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.1212049>
- Donald Moynihan, Pamela Herd, Hope Harvey, Administrative Burden: Learning, Psychological, and Compliance Costs in Citizen-State Interactions, *Journal of Public Administration Research and Theory*, Volume 25, Issue 1, January 2015, Pages 43–69, <https://doi.org/10.1093/jopart/muu009>
- Durkheim, E. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. London: George Allen & Unwin.
- Duvivier, F., Peeters, C., & Harzing, A. W. (2019). Not all international assignments are created equal: HQ-subsidiary knowledge transfer patterns across types of assignments and types of knowledge. *Journal of World Business*, 54(3) 181-190.
- Duyvendak, J. W. (2011). *The Politics of Home: Belonging and Nostalgia in Western Europe and the United States*. Palgrave.
- e-Devlet Kapısı. (n.d.). Non-citizens. Retrieved February 25, 2026, from the e-Devlet Kapısı website.
- Education New Zealand. (2022, October 27). October update from Immigration New Zealand [Press release]. <https://www.enz.govt.nz/news-and-research/ed-news/october-update-from-immigration-new-zealand/>
- Education New Zealand. (2023, July 19). July update from Immigration New Zealand [Press release]. <https://www.enz.govt.nz/news-and-research/ed-news/july-update-from-immigration-new-zealand/>

- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2) 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- England, K. V. L. (1994). Getting personal: Reflexivity, positionality, and feminist research. *The Professional Geographer*, 46(1) 80–89. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Fidan, N., & Erden, M. (1994). *Eğitime giriş* [Introduction to education]. Meteksan Anonim Şirketi.
- Fong, M., & Chuang, R. (2004). *Communicating ethnic and cultural identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Forbes-Mewett, H., & Nyland, C. (2008). Cultural Diversity, Relocation, and the Security of International Students at an Internationalised University. *Journal of Studies in International Education*, 12(2) 181-203. <https://doi.org/10.1177/1028315307308136>
- Forbes-Mewett, H., & Sawyer, A.-M. (2016). International Students and Mental Health. *Journal of International Students*, 6(3) 661-677. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i3.348>
- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3) 218–226.
- Furnham, A. (2019). Culture shock: A review of the literature for practitioners. *Psychology*, 10(13) 1832–1855. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.1013119>

- Furnham, A., & Alibhai, N. (1985). Value differences in foreign students. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4) 365-375. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90055-0](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90055-0)
- Gao, B., & Wesely, P. M. (2024). Acculturation of international graduate students in U.S. higher education institutions. *Journal of International Students*, 14(5) 21-40. <https://doi.org/10.32674/ap9r7926>
- Gebbru, M. S., & Yüksel-Kaptanoğlu, I. (2020). Adaptation challenges for international students in Turkey. *Open Journal of Social Sciences*, 8(9) 262–278. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89021>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goldkuhl, G. (2019). *The art of generating data in qualitative research*. SAGE Publications.
- Gu, Q., Schweisfurth, M., & Day, C. (2010). Learning and growing in a ‘foreign’ context: intercultural experiences of international students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1) 7–23. <https://doi.org/10.1080/03057920903115983>
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (4th ed.). Sage Publications, Inc.
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PloS one*, 15(5) e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Gullahorn, J.T. and Gullahorn, J.E. (1963) An Extension of the U-Curve Hypothesis¹. *Journal of Social Issues*, 19: 33-47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x>

- Gümüş, S., Gök, E., & Esen, M. (2020). A review of research on international student mobility: Science mapping the existing knowledge base. *Journal of Studies in International Education*, 24(5) 495–517. <https://doi.org/10.1177/1028315319893651>
- Güvenç, B. (1974). İnsan ve kültür [Human and culture]. Remzi Kitabevi [Remzi Publishing].
- Habermas, J. (2008). Notes on post-secular society. *New Perspectives Quarterly*, 25(4) 17–29. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5842.2008.01017.x>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5) 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: a vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, 6(3) 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-h](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-h)
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2) 157–172. <https://doi.org/10.1177/1028315305283051>
- Harrison, J., Chadwick, M., & Scales, M.L. (1996). The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 167-188.
- Haughton NA and Schödl MM (2020) Preparing Students for Globalization Without Traveling: A Multi-Layered Intercultural Technology-Mediated American and Israeli Collaboration. *Front. Educ.* 5:24. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00024>
- Hegarty, N. (2014). Where we are now—The presence and importance of international students to universities in the United States. *Journal of International Students*, 4, 223-235.
- Heikinheimo, P. S., & Shute, J. C. (1986). The adaptation of foreign students: Student views and institutional implications. *Journal of College Student Personnel*, 27(5) 399–406.

- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3) 281–295. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>
- Heng, T. T. (2019). Understanding the heterogeneity of international students' experiences: A case study of Chinese international students in US universities. *Journal of Studies in International Education*, 23(5) 607–623. <https://doi.org/10.1177/1028315319829880>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough?. *Qualitative health research*, 27(4) 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Herd, P., & Moynihan, D. P. (2019). *Administrative burden: Policymaking by other means*. Russell Sage Foundation.
- Heyneman, S. P., Anderson, K. H., & Nuraliyeva, N. (2007). The cost of corruption in higher education. *Comparative Education Review*, 52(1) 1-25.
- Heyneman, S. P., Kraince, R., Lesko, N., & Bastedo, M. (2007). Higher education and social cohesion: A comparative perspective. *Higher education in the new century: Global challenges and innovative ideas*, 55-79.
- Hofstede, G. (2009). *Geert Hofstede cultural dimensions*. Retrieved June 20, 2009.
- Holmes, A. G. D. (2020). Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4) 1-10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
- Huang, F., Crăciun, D., & de Wit, H. (2022). Internationalization of higher education in a post-pandemic world: Challenges and responses. *Higher Education Quarterly*, 76(2) 203–212. <https://doi.org/10.1111/hegu.12392>

- Huebner, D. R. (2012). The construction of mind, self, and society: the social process behind GH Mead's social psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 48(2) 134-153.
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4) 324–345. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4) 324–345. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Institute of International Education. (2024). Open Doors 2024: Report on International Educational Exchange. <https://www.iie.org/publications/open-doors-2024>
- Janta, H., Lugosi, P. & Brown, L. (2014) Coping with Loneliness: A netnographic study of doctoral students, *Journal of Further and Higher Education*, 38 (4) pp. 553-571. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726972>
- Karaoğlu, F. (2007). Yabancı uyruklu öğrencilerde uyuma davranışı: TÖMER örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kehl, K., & Morris, J. (2007). Differences in Global-Mindedness between Short-Term and Semester-Long Study Abroad Participants. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1) 67–80. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.217>
- Khan, M. M., Ahmad, R., & Fernald, L. W. (2020). Diplomacy and education: A systematic review of the literature. *Global Social Sciences Review*, 5(3) 1–9. [https://doi.org/10.31703/gssr.2020\(V-III\).01](https://doi.org/10.31703/gssr.2020(V-III).01)
- Kim, Y. Y. (2000). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage Publications.

- Koo, K., & Mathies, C. (2022). New voices from intersecting identities among international students around the world: Transcending single stories of coming and leaving. *Journal of International Students*, 12(S2) 1–13. <https://doi.org/10.32674/jis.v12iS2>
- Koo, K., Baker, I., & Yoon, J. (2021). The First Year Acculturation: A Longitudinal Study on Acculturative Stress and Adjustment among the First Year International College Students. *Journal of International Students*, 11, 278-298. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i2.1726>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1) 120-124.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.) *Handbook of identity theory and research* (pp. 31–53). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_2
- Lai, A. Y., Lee, L., Wang, M. P., Feng, Y., Lai, T. T., Ho, L. M., Lam, V. S., Ip, M. S., & Lam, T. H. (2020). Mental Health Impacts of the COVID-19 Pandemic on International University Students, Related Stressors, and Coping Strategies. *Frontiers in psychiatry*, 11, 584240. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.584240>
- Lausch, D., Teman, E., & Perry, C. (2017). Scholastics, pabulum, clans, transformation: A journey into otherness. *Journal of International Students*, 7(3) 893–917. <https://doi.org/10.5281/zenodo.570040>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, J., & Waters, J. (2023). Conceptualising ‘mobilities’ in research with international students. In J. Mittelmeier, S. Lomer, & K. Unkule (Eds.) *Research with international*

- students. *Critical conceptual and methodological considerations* (pp. 155–164). Routledge.
- Lewthwaite, M. (1996). A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19(2) 167-185. <https://doi.org/10.1007/BF00114787>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage Publications, Inc.
- Lomer, S., & Mittelmeier, J. (2023). Mapping the research on pedagogies with international students in the UK: A systematic literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6) 1243–1263. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.18725>
- Luo, J., & Jamieson-Drake, D. (2013). Examining the educational benefits of interacting with international students. *Journal of International Students*, 3, 85-10
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000) Research on Resilience: Response to Commentaries. *Child Development*, 71: 573-575. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00168>
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45–51.
- Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (2015). Conceptualizing international education: From international student to international study: From international student to international study. *Progress in Human Geography*, 39(6) 681-701.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world* (pp. 15-108). New York: Asia Society.. <https://doi.org/10.13140/2.1.3845.1529>
- Manyeruke, G., & Tansel, E. (2024). Investigating social and psychological adaptation among international students: A study of factors influencing wellbeing. *Kıbrıs Türk Psikiyatri Ve Psikoloji Dergisi*, 6(2) 105-115. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.24.2.01>

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5) 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9) 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Masgoret, A.-M., & Ward, C. (2006). Culture learning approach to acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 58–77). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.008>
- Masten A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *The American psychologist*, 56(3) 227–238. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2) 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.) *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 242–262). The Guilford Press.
- McAdams, D.P. (2011). Narrative Identity. In: Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (eds) *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_5
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago.
- Meleis, A.I. (2010) Theoretical development of transistions. In: Meleis, A.I., Ed., *Transition Theory Middlerange and Situation-Specific Theories in Nursing Research and Practice*, Springer Publishing Company, New York, 13-51
- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2016). Factors that Contribute to the Adjustment of International Students. *Journal of International Students*, 6(1) 262-282. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i1.569>

- Mili, & Towers, E. (2022). How postgraduate university students construct their identity as learners in a multicultural classroom. *Teaching in Higher Education*, 29(6) 1621–1637. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.20980>
- Milstein, T. (2005). Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2) 217–238. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.05.005>
- Minkov, M., Blagoev, V., & Hofstede, G. (2013). The Boundaries of Culture: Do Questions About Societal Norms Reveal Cultural Differences? Do Questions About Societal Norms Reveal Cultural Differences? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(7) 1094-1106. <https://doi.org/10.1177/0022022112466942>
- Mok, K. H., & Zhang, Y. (2021). Remaking international higher education for an unequal world. *Higher Education Quarterly*, 76(2) 230 246. <https://doi.org/10.1111/hequ.12366>
- Nachatar Singh, J. K., & Jack , G. (2021). The Role of Language and Culture in Postgraduate International Students' Academic Adjustment and Academic Success: Qualitative Insights from Malaysia. *Journal of International Students*, 12(2). <https://doi.org/10.32674/jis.v12i2.2351>
- Nasir, Na'ilah Suad, and Jasiyah Al-Amin. "Creating identity-safe spaces on college campuses for Muslim students." *Change: The magazine of higher learning* 38, no. 2 (2006): 22-27. <https://doi.org/10.3200/CHNG.38.2.22-27>
- Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1) 122–159. <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.

- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7(4) 177-182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance>
- Olivas, M., & Lee, C. (2006). Understanding Stressors of International Students in Higher Education: What College Counselors and Personnel Need to Know. *Journal of Instructional Psychology*, 33, 217-222.
- Özçetin, S. (2013). Yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler [Factors affecting the social adaptation of higher education foreign students] (Unpublished master's thesis). Ankara University.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2) 257–301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3) 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Pavlenko, A. (2002). Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? *TESOL Quarterly*, 36(2) 213–218. <https://doi.org/10.2307/3588332>

- Pawlak, S., & Moustafa, A. A. (2023). A systematic review of the impact of future-oriented thinking on academic outcomes. *Frontiers in psychology*, 14, 1190546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190546>
- Pedersen, P. B. (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19(1) 10–58.
- Peifer, J. S., & Yangchen, T. (2017). Exploring cultural identity, personality, and social exposure correlates to college women's intercultural competence. *SAGE Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017710493>
- Pellegrino Aveni, V. A. (2005). Study Abroad and Second Language Use. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620584>
- Pellegrino, A. (2005). *Social and personal identities in self-presentation as a second language speaker*. Mouton de Gruyter.
- Peterson, P. M. (2014). Diplomacy and education: A changing global landscape. *International Higher Education*, 75, 2–3.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3) 493 510. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.) *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Razgulin, J., Argustaitė-Zailskienė, G., & Šmigelskas, K. (2023). The role of social support and sociocultural adjustment for international students' mental health. *Scientific reports*, 13(1) 893. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27123-9>

- Richards, R. J. (1989). Review of *Narrative knowing and the human sciences*, by D. E. Polkinghorne. *American Journal of Sociology*, 95(1) 258–260.
- Richardson, L. (1998). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 345–371). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T. et al. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *High Educ* **63**, 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Rosenthal, D. A., Russell, J., & Thomson, G. (2008). The health and wellbeing of international students at an Australian university. *Higher Education*, 55, 51–67. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9006-0>
- Ruben, B. D., & Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International journal of intercultural relations*, 3(1) 15-47.
- Rudmin, F. W. (2003). Critical History of the Acculturation Psychology of Assimilation, Separation, Integration, and Marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1) 3-37. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.3>
- Russell, J., Rosenthal, D., & Thomson, G. (2010). The international student experience: three styles of adaptation. *Higher Education*, 60(2) 235–249. <http://www.jstor.org/stable/40784179>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1) 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabri, D. (2011). What's wrong with 'the student experience'? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5) 657–667. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.620750>

- Sakız, H. (2016). Immigrant children and school cultures: An integration study. *Migration Journal*, 3 (1) 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4) 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2012). Communication Between Cultures (8th Editio). *Boston: Cengage Learning*.
- Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1994). Development of an Acculturative Stress Scale for International Students: Preliminary Findings. *Psychological Reports*, 75(1) 435-448. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.1.435>
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and International Students: An Australian Study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2) 148-180. <https://doi.org/10.1177/1028315307299699>
- Scannell, L., & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1) 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.006>
- Schartner, A. (2016). The effect of study abroad on intercultural competence: A longitudinal case study of international postgraduate students at a British university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4) 402–418. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1073737>
- Schartner, A., & Young, T. J. (2016). Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation. *European Journal of Higher Education*, 6(4) 372–386. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1201775>
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4) 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>

- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4) 449–464. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90030-Z](https://doi.org/10.1016/0147-1767(90)90030-Z)
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim* [Developmental learning and teaching]. Gönül Yayıncılık.
- Skyrme, G. (2007). Entering the university: the differentiated experience of two Chinese international students in a New Zealand university. *Studies in Higher Education*, 32(3) 357–372. <https://doi.org/10.1080/03075070701346915>
- Smart, W. (2021). The impact of COVID-19 on tertiary education in New Zealand: Initial impact on participation. *Ministry of Education*. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/the-impact-of-covid-19-on-tertiary-education-in-new-zealand-initial-impact-on-participation>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6) 699–713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Sorrentino, R., & Short, J. (1990). Uncertainty orientation, motivation, and cognition. In R. Sorrentino and E. Higgins (Eds.) *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: The Guilford Press
- Soufi Amlashi R, Majzoobi M and Forstmeier S (2024) The relationship between acculturative stress and psychological outcomes in international students: a systematic review and meta-analysis. *Front. Psychol.* 15:1403807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1403807>
- Sparrow, L. M. (2000). Beyond multicultural man: Complexities of identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2) 173-201. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00031-0)

- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory* (2nd ed.). Continuum.
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P., & Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: a prospective study of the transition to college. *Journal of personality and social psychology*, 96(4) 883–897. <https://doi.org/10.1037/a0014755>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research* (4th ed.). Sage.
- Strayhorn, T.L. (2012). *College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203118924>
- Suanet, I., & Van de Vijver, F. J. R. (2009). Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 182–197. <https://doi.org/10.1002/casp.978>
- Sumer, S., Poyrazli, S., & Grahame, K. (2023). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling Psychology*, 70(1) 75–89. <https://doi.org/10.1037/cou0000612>
- Sussman, N. M. (2000). The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: Why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4) 355–373. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0404_5
- Szapocznik, J., Kurtines, W. M., & Fernandez, T. (1980). Bicultural involvement and adjustment in Hispanic-American youths. *International Journal of Intercultural Relations*, 4, 353–365. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(80\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0147-1767(80)90010-3)
- Şeker, B. D. (2015). Göç ve uyum süreci: Sosyal psikolojik bir değerlendirme [Migration and integration process: A social psychological assessment]. In *Göç ve Uyum* (pp. 9–21). Transnational Press London.

- Şeker, B. D., & Akman, E. (2016). Psychological and sociocultural mechanisms of international students. *Çukurova Medical Journal*, 41(3) 504–511. <https://doi.org/10.17826/cukmedj.237504>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In *Political psychology* (pp. 276-293). Psychology Press.
- Tan, T. (2006). *Culture shock!*. Marshall Cavendish.
- Tang, L., & Zhang, C. (2023). Global research on international students' intercultural adaptation in a foreign context: A visualized bibliometric analysis of the scientific landscape. *SAGE Open*, 13. <https://doi.org/10.1177/21582440231218849>
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2) 193–210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Target Article: "Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence". *Psychological Inquiry*, 15(1) 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Tekel, E., Ergin-Kocaturk, H., Su, A., Kocaturk, M., Caner, M., & Karadag, E. (2025). Impact of culture shock, acculturation approaches, and sociocultural adaptation on perceived proficiency in Turkish and English among international students in Turkey. *Acta Psychologica*, 256, 104999. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104999>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10) 837–851.
- Türkiye Bursları. (n.d.). Anasayfa [Homepage]. Retrieved November 14, 2024, from <https://turkiyeburslari.gov.tr/>
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). International student mobility in tertiary education. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-students>

- UNESCO. (2023). *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. <https://www.unesco.org/en/higher-education/global-convention>
- UNESCO. (2025, February 7). *Record number of higher education students highlights global need for recognition of qualifications*. <https://www.unesco.org/en/articles/record-number-higher-education-students-highlights-global-need-recognition-qualifications>
- Van Mol, C., Caarls, K., & Souto-Otero, M. (2021). International student mobility and labour market outcomes: An investigation of the role of level of study, type of mobility, and international prestige hierarchies. *Higher Education*, 82, 1145–1171. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00532-3>
- van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A. & van de Grift, W.J.C.M. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *Eur J Psychol Educ* 33, 749–767 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- VERBI Software. (2024). *MAXQDA 24* [Computer software]. <https://www.maxqda.com>
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.) *Handbook of identity theory and research* (pp. 1–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Wang, X., Lu, L., Wang, X., Qu, M., Yuan, L., Gao, Y., & Pan, B. (2021). Relationships between cross-cultural adaptation, perceived stress, and psychological health among international undergraduate students from a medical university during the COVID-19 pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 783210. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.783210>
- Ward, C., & Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 8, 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.021>

- Ward, C., & Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3) 329–343. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90036-1)
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4) 659–677. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
- Ward, C., & Kennedy, A. (2001). Coping with cross-cultural transition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5) 636–642. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005007>
- Ward, C., & Szabó, Á. (2019). Affect, behavior, cognition, and development: Adding to the alphabet of acculturation. In D. Matsumoto & H. C. Hwang (Eds.) *The handbook of culture and psychology* (2nd ed., pp. 640–691). Oxford University Press.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203992258>
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.
- Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A., & Kojima, T. (1998). The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3) 277–291. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00008-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00008-X)
- Watkins, P. C. (2014). *Gratitude and the good life: Toward a psychology of appreciation*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7253-3>

- Wilson, T. D. (1997). Information behaviour: an interdisciplinary perspective. *Information processing & management*, 33(4) 551-572. [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(97\)00028-9](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(97)00028-9)
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: a review and theoretical integration. *Clinical psychology review*, 30(7) 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Wright, C. and Schartner, A. (2013) 'I can't ... I won't?' *International students at the threshold of social interaction*. *Journal of Research in International Education*, 12 (2). pp. 113-128. ISSN 1741-2943. doi: 10.1177/1475240913491055
- Xiong, W., Quinney, B., King, D. L., Ali, K., Radunz, M., Zhao, Y., ... & Fassnacht, D. B. (2025). Cross-sectional study investigating the mental health and wellbeing of university students in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 107, 102187. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102187>
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Hercegovac, S., & Elsayed, N. (2013). International students' personal and multicultural strengths: Reducing acculturative stress and promoting adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 91(2) 216–223. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00088.x>
- Yan, K., & Berliner, D. (2013). *Chinese international students' personal and sociocultural stressors in the United States*. *Journal of College Student Development*, 54(1) 62-84. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0010>
- Yan, K., & Berliner, D. C. (2009). Chinese International Students' Academic Stressors in the United States. *College Student Journal*, 43(4) 939–960.
- Yang, P., & Tian, Y. (2023). International Student Mobility in a Deglobalizing and Post-Pandemic World: Resilience, Reconfiguration, Renewal. *Journal of International Students*, 13(1), i-v. <https://ojed.org/jis/article/view/5538>

- Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2) 313-335. <https://doi.org/10.32601/ejal.776002>
- Young, T. J., Sercombe, P. G., Sachdev, I., Naeb, R., & Schartner, A. (2013). Success factors for international postgraduate students' adjustment: exploring the roles of intercultural competence, language proficiency, social contact and social support. *European Journal of Higher Education*, 3(2) 151–171. <https://doi.org/10.1080/21568235.2012.743746>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [Presidency for Turks Abroad and Related Communities]. (n.d.). Retrieved November 24, 2024, from <https://ytb.gov.tr/>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB]. (2012). *Türkiye Bursları*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/turkiyeburslari>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). *Uluslararası öğrenci istatistikleri*. <https://yok.gov.tr>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2025). *2024–2025 öğretim yılı uluslararası öğrenci istatistikleri*.
- Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2) 139–162. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.011>
- Zhou, J., & Cole, D. (2017). Comparing international and American students: Involvement in college life and overall satisfaction. *Higher Education*, 73(5) 655–672. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9982-2>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1) 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1) 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

EK-A: GÖRÜŞME SORULAR

KENDİNİ KAYBETMEKTEN YENİDEN BULMAYA: TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLERİN SOSYOKÜLTÜREL UYUM YOLCULUĞU

Gömülü Kuram Görüşme Soruları

Yarı yapılandırılmış, derinlemesine görüşmeler (45-60 dakika)

AŞAMA 1: GELİŞ ÖNCESİ VE İLK TEMAS

Sürecin temellerini ve başlangıç noktasını anlamak

Arka Plan ve Bağlam

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? Nerelisiniz ne okuyorsunuz ve ne zamandır Türkiye'desiniz?
2. Türkiye'de eğitim almaya nasıl karar verdiniz? Bu karar verme sürecini adım adım anlatır mısınız?
3. Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'deki yaşam hakkında neler düşünüyordunuz? Bu düşünceleri neler şekillendirdi?
4. Türkiye'ye yerleşme sürecine kendinizi pratik ve zihinsel olarak nasıl hazırladınız?"

Kritik Olay: İlk Karşılaşmalar

5. Türkiye'deki ilk gününüzü ya da haftanızı anlatır mısınız? En çok hangi an hafızanızda kaldı?
6. Sizi şaşırtan veya size yabancı gelen başlangıçtaki (ilk dönemdeki) deneyimleriniz nelerdi? Bunlar yaşanırken neler oluyordu?

AŞAMA 2: İLK DENEYİMLER VE TEPKİLER

İlk karşılaşmaları ve tepkileri keşfetmek

İlk Karşılaşmalar ve Anlama Süreci

7. Türkiye'ye gelme kararını ilk kez ne zaman ve nasıl düşündünüz? Bu kararı verirken sizi etkileyen faktörler nelerdi? Bu düşünceler yaşantınızın hangi dönemlerinde ortaya çıktı?

8. Türkiye'ye geldikten sonra bu kararlar ilgili düşünceleriniz zaman içinde nasıl değişti?
Hangi dönemlerde ne tür duygular veya sorgulamalar yaşadınız?
9. Günlük yaşamda veya sosyal bir ortamda, sizden ne tür bir davranış beklendiğini ya da nasıl davranmanız gerektiğini bilemediğiniz bir durum yaşadınız mı? Bu durumda nasıl hareket ettiniz ve bu deneyim size ne öğretti?

Kimlik ve Kendini İfade Etme

10. Türkiye'de yaşamak, kendinizi görme ya da ifade etme biçiminizi nasıl etkiledi? Bu değişime hangi deneyimler katkı sağladı?
11. Buraya geldikten sonra kendinizde en farklı hissettiğiniz yönler nelerdi?
12. Bu deneyimler günlük yaşantınızı nasıl etkiledi?

AŞAMA 3: TEPKİLER VE STRATEJİLER GELİŞTİRME

Öğrenme ve başa çıkma sürecini anlamak

Yaklaşımlar Geliştirme ve Destek Mekanizmaları

13. Kültürel olarak sizinkinden farklı olan bir uygulamayla (örneğin, bir misafirlikte ayakkabıyı çıkarma, birine "abi/abla" deme zorunluluğu, kadın-erkek oturma düzeni, Ramazan'da yemek yeme gibi beklenmedik bir duruma girdiniz diyelim—böyle bir anda ne yaptınız, nasıl anladınız, nasıl uyum sağladınız?)
14. Zamanla farklı kültürel durumlarla ya da zorluklarla başa çıkma biçiminiz nasıl değişti?
Bu değişimi fark ettiğiniz belirli bir örnek ya da olay var mı? Başlangıçta bu durumu nasıl yaşarken, sonradan nasıl farklı başa çıkmaya başladınız? Bu değişimi mümkün kılan etkenler nelerdi?
15. Size destek olan önemli kişi ya da kaynaklar nelerdi? Bunlarla nasıl bağlantı kurdunuz?

Öğrenme ve İlişki Değişimleri

16. Başlangıçta zor gelen ama zamanla sizin için kolaylaşan bir durumu anlatır mısınız?
Bu değişimi ilk ne zaman fark ettiniz? O dönemde yaşadığınız başka neler vardı?
17. Türk insanıyla kurduğunuz ilişkiler zamanla nasıl gelişti? Bu değişime hangi deneyimler katkıda bulundu?

18. Günlük yaşantınızda kendi kültürünüzle Türk kültürünü dengelemek sizin için nasıl bir deneyim? Bu dengeyi kolaylaştıran ya da zorlaştıran koşullar neler?

AŞAMA 4: BAĞ KURMA VE KİMLİK GELİŞİMİ

Gelişen ilişkileri ve kendilik anlayışını keşfetmek

Bağ ve Aidiyet

19. Bu noktada Türkiye ile olan bağınızı nasıl tanımlarsınız? Bu bağ zamanla nasıl gelişti?
20. Bir Türk tarafından gerçekten anlaşıldığınızı ya da kabul edildiğinizi hissettiğiniz bir anı anlatır mısınız? O sırada neler yaşıyordunuz?
21. Günlük hayatınızda Türk kültürüyle hangi yollarla temas ediyorsunuz? Örneğin yemek, dil, sosyal ilişkiler, alışkanlıklar gibi alanlarda... Bu etkileşim biçimleri nasıl ortaya çıktı, hangi deneyimler sizi bu yollara yöneltti?

Kimlik Gelişimi ve Kişisel Büyüme

22. Türkiye'ye ilk geldiğinizdeki halinizle bugünkü halinizi karşılaştırdığınızda, kendinizde ne gibi değişiklikler fark ediyorsunuz? Bu değişimlerin yaşanmasında hangi olaylar ya da deneyimler etkili oldu?
23. Türkiye'de yaşarken kendinizle ilgili fark ettiğiniz yönler neler oldu? Bunları nasıl fark ettiniz?
24. Türkiye'de yaşadığınız bu süreç boyunca, kendinizde hangi kişisel gelişim veya değişimleri fark ettiniz? Bu gelişimlerin ortaya çıkmasını sağlayan ne tür koşullar, insanlar ya da deneyimler etkili oldu?

AŞAMA 5: SÜREĞEN DENEYİMLER VE GELECEK PERSPEKTİFLERİ

Sürecin devam eden boyutunu anlamak

Güncel Deneyimler ve Yaklaşımlar

25. Hâlâ zorlandığınız ya da kafa karıştırıcı bulduğunuz durumlar var mı? Bu tür durumlara artık nasıl yaklaşıyorsunuz? Önceden nasıl yaklaşıyordunuz?
26. Günlük yaşamınızda kendi kültürünüze ait hangi alışkanlık, değer veya gelenekleri sürdürülebiliyorsunuz? Bunları sürdürübilmenizi mümkün kılan koşullar neler?

27. Türk kültürüyle kendi kültürünüz arasında bir denge kurmak zorunda kaldığınız anlar oldu mu? Bu dengeyi sağlamak sizin için nasıl bir deneyimdi? Ne tür durumlar bu dengeyi kolaylaştırdı ya da zorlaştırdı?

Gelecek Perspektifleri

28. Türkiye ile ileride nasıl bir ilişkiniz olacağını düşünüyorsunuz? Burada kalmayı, dönmeyi ya da başka bir bağ kurmayı düşünüyor musunuz? Bu düşüncelerinizi şekillendiren deneyimler veya duygular neler?

29. Türkiye’de yaşadığınız bu deneyimin ileride sizin için nasıl bir anlam taşıyacağını düşünüyorsunuz? Bu yaşantının, eğitiminiz, kariyeriniz ya da kişisel hayatınız gibi diğer yaşam alanlarıyla nasıl bir bağlantısı olacağını öngörüyorsunuz?

KAPANIŞ: YANSIMA VE ANLAMA SÜRECİ

Sürece Yönelik Yansımalar

30. Geriye dönüp baktığınızda, burada geçirdiğiniz zamandan hangi anlar sizin için öne çıkıyor? Bu anları özel kılan neydi?

31. Türkiye’deki deneyiminizi nasıl tanımlarsınız? Aklınıza gelen farklı dönemler ya da evreler nelerdir?

32. Türkiye’de yaşama deneyiminizi nasıl anlatır ya da sembolize edersiniz?

Tavsiyeler ve Son Düşünceler

33. Deneyiminize dayanarak Türkiye’ye yeni gelen bir uluslararası öğrenciye neler söylemek isterdiniz?

34. Bugün konuşmadığımız ama sizin için önemli olan başka bir deneyiminiz var mı?

EK TAKİP SORULARI

Görüşme boyunca gerektiğinde kullanılabilecek takip soruları:

- “O durumda tam olarak ne oldu, adım adım anlatabilir misiniz?”
- “O an aklınızdan neler geçiyordu?”
- “Bu olay yaşandığında hayatınızda neler oluyordu?”
- “Bu deneyim, yaşadığınız diğer deneyimlerle nasıl bağlantılıydı?”
- “Bu durumun diğerlerinden farkı neydi?”

- “Bu deneyimi mümkün kılan neydi?”
- “Bu olduğunda ne yaptınız?”
- “O duruma nasıl yaklaştınız?”
- “Bu durumu kolaylaştıran ya da zorlaştıran koşullar nelerdi?”
- “Bu deneyimi kendinize nasıl açıklıyorsunuz?”

EK-B: GÖRÜŞMECİ NOTLARI

- **Zaman Dizini ve Süreç Yansımaları (Temporal Trajectory and Process Reflections):** Mülakatlar sırasında katılımcıların anlatıları, katı bir kronolojik sıradan ziyade duygusal yoğunluğa göre yapılandırılmıştır. İlk aylarda deneyimlenen başlangıçtaki "kaos" hissi genellikle zamanla rutinleşmeye evrilmiş olsa da, bazı katılımcıların "başlangıç noktasında" gözlemlenen kaygı düzeylerini korudukları görülmüştür. Bu gözlem, uyumun doğrusal (linear) bir süreç olmadığı önermesini desteklemektedir.
- **Kritik Dönüm Noktaları (Critical Turning Points):** "İkamet izni başvuru süreci" veya "dil edinimindeki ilk başarısızlık" gibi olaylar, anlatılarda yalnızca bürokratik engeller olarak değil, öz saygıyı zedeleyen sembolik krizler olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlar, tezin "**Benliğini Kaybetme**" (**Losing Yourself**) aşamasındaki en önemli kırılma noktaları olarak kaydedilmiştir.
- **Engelleyici ve Kolaylaştırıcı Koşullar (Inhibiting and Facilitating Conditions):** Katılımcıların, sınıfta sessizlikle karşılaşmak gibi "**mikro dışlanma**" (**micro-exclusion**) deneyimlerini betimlerken kullandıkları tereddütlü dil, bu engellerin içselleştirildiğine işaret etmektedir. Aksine, kolaylaştırıcı faktörlerin tipik olarak "beklenmedik arkadaşlıklar" gibi kayıt dışı ağlar aracılığıyla geliştiği not edilmiştir.
- **Strateji ve Başa Çıkma Örüntüleri (Strategies and Coping Patterns):** Katılımcıların pasif (geri çekilme) ve aktif (sosyal kulüplere katılma) stratejiler arasında gidip geldikleri gözlemlenmiştir. Ancak tanımlanan en belirgin örüntü, bireyin "Pakistanlı kimliği" ile "Türkiye'deki öğrenci kimliği" arasında bir denge kurma çabasıdır.
- **Kimlik Müzakeresi ve Rol Tanımları (Identity Negotiation and Role Definitions):** Uyum hızı, büyük ölçüde katılımcıların kendilerini "geçici yabancılar" mı yoksa "kalıcı bireyler" mi olarak algıladıklarına göre belirlenmiştir. Birçok katılımcı, Türk toplumu tarafından kendilerine dayatılan "yardıma muhtaç, savunmasız yabancı" rolüne karşı sessiz bir direnç göstermiş; bunun yerine akademik, sanatçı veya dost gibi özgün kimliklerini (authentic identities) korumaya çalışmışlardır.
- **Gelişim ve Yeniden İnşa (Evolution and Reconstruction):** Mülakatların sonuna doğru, katılımcılarda yaşadıkları zorlukları bir "gelişim anlatısına" dönüştürme eğilimi gözlemlenmiştir. Bu durum, tezin son aşaması olan "**Kendini Yeniden Bulma**" (**Finding Yourself**) evresinin yalnızca bir sonuç değil, psikolojik dayanıklılığın (psikolojik dayanıklılık) sistematik bir inşası olduğunu doğrulamaktadır.

EK-C: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-51944218-050-00004434556
Konu : Etik Kurul (Prof. Dr. Arif ÖZER ve Sadia NAZIR)

28/08/2025

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 25.07.2025 tarihli ve E-52695194-050-00004370416 sayılı yazı.

Ana Bilim Dalınız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi **Sadia NAZIR**'ın, Prof. Dr. Arif ÖZER danışmanlığında yürüttüğü *"Kendini Kaybetmekten Yeniden Bulmaya: Türkiye'deki Öğrencilerin Sosyokültürel Uyum Yolculuğu"* başlıklı tez çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun **06.08.2025** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici
Kurul Başkanı

Bu belge görsel elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 58301851-2D6E-47DC-B276-9ED520BB7D42

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ba-sbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Makatı No:0600

Bilgi için: Nergis YERLİKAYA (EĞİTİM AKADEMİ)

Beyoğlu-ANKARA

ETİK KURUL ÜYESİ

E-posta: Etik@etik.az; www.hacettepe.edu.tr

Kurul Üyesi

Telefon: Faks:

Telefon: -

Kayıt



EK-D: Uygulama (Görüşme Kurum İzni)

tbbs.turkiyeburslari.gov.tr/OTS/StudentRequest/StudentThesisDetail?Tid=9515

TÜRKİYE SCHOLARSHIPS BURSLARI

SADIA NAZIR
Sıralı Devam: 22PK030189

Tez Değerlendirme Sonucu

Onay Durumu	Kapanış Tarihi	Değerlendirme
Onaylandı	16/06/2025	Talebiniz onaylanmıştır

Tez Güncelleme

Tez Başlık: KENDİNİ KAYBETMEKTEN YENİDEN BULMAYA: TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRE

Tez Türü: Master

Tahmini bitiş tarihi: 12.01.2026

Danışman: Profesör Dr. Arif Özer

Dil: Türkçe (Türkçe)

Tez Özeti
Bu çalışma, Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum süreçlerini çok boyutlu ve derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin akademik başarı ve sosyal entegrasyon süreçlerinde karşılaştıkları bireysel, kültürel ve yapısal engeller, bunlarla başa çıkma mekanizmaları ve uyum dinamikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışma, uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum, başa çıkma stratejileri, Gömülü teori, yükseköğretim.

Benzer Çalışmalar
Akbulut, E., & Kocabaş, A. (2022). International students' academic and social adaptation in Turkey: A quantitative evaluation. Journal of Higher Education Studies, 12(3), 199-215.

Danışman Çalışmaları
Sosyal Bilimler (SOC), SOSYAL BİLİMLER, GENEL, EĞİTİM VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI, SOSYAL HİZMET

13:19 07:37

Tez Talebi Inbox

T Türkiye Schola... 6/16/2025 to me

TÜRKİYE SCHOLARSHIPS BURSLARI

Sayın / Dear SADIA NAZIR,

11-9515 takip numaralı talebiniz onaylanmıştır.

Detayları görüntülemek için **tıklayınız.**

To view details **click here.**

Yurtdışı Türkler ve

Reply Forward

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Sadıa NAZIR

EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

24/06/2026

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: KENDİNİ KAYBETMEKTEN YENİDEN BULMAYA: TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN SOSYOKÜLTÜREL UYUM YOLCULUĞU

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
24/06/2026 08.04 PM	223	50,937	19/06/2026	2%	trn:oid:::1:3600972187

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 8 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması

Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Sadıa NAZIR
Öğrenci No.: N22124598
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. ARİF ÖZER, İmza)

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

24/06/2026

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: FROM LOSING TO FINDING YOURSELF: A SOCIOCULTURAL
ADAPTATION JOURNEY OF INTERNATIONAL STUDENTS IN TÜRKİYE

The whole thesis that includes the title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
24/06/2026 08.04 PM	223	50,937	19/06/2026	2%	trn:oid:::1:3600972187

Filtering options applied:

Bibliography excluded

Quotes included

Match size up to 8 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name
Lastname: Sadia NAZIR
Student No.: N22124598
Department: Educational Sciences
Program: Psychological Counseling and Guidance
Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Arif ÖZER, Signature)

EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Sadia NAZIR

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

10.*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

