



ABD Üniversitelerinde Lisansüstü Eğitim Gören Türk Öğrencilerin Akademik Uyum Deneyimleri Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma

Hüseyin Tutar¹

• **Geliş Tarihi:** 23.01.2023 • **Kabul Tarihi:** 23.03.2023 • **Yayın Tarihi:** 02.05.2023

Öz

Bu çalışmanın amacı, ABD üniversitelerinde burslu statüde lisansüstü eğitim gören Türk öğrencilerin akademik uyum deneyimlerini keşfetmektir. Öğrencilerin deneyimleriyle ilgili derinlemesine bilgi elde etmek için fenomenolojik araştırma metodu kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile 13 katılımcı belirlenmiş ve katılımcılarla derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Yapılan mülakatlar kayıt altına alınmış ve metne aktarılmıştır. Mülakat metinlerinin analiz edilmesi ile temalar belirlenmiştir. Bu temalar, eğitim sistemi (pedagoji) ve akademik personelle ilişkiler olmak üzere iki kategoride tasnif edilmiştir. Eğitim sistemi ile ilgili tecrübe edilen temalar; ders sorumluluklarının (ödevlerin) fazla olması, alan uyumsuzluğu, sınıfıçi katılım sorunu, kritik düşünme, literatür taraması ve öğrenim kaynaklarına (laboratuvar cihazları vs.) uyum olarak tespit edilmiştir. Türk öğrencilerin akademik personelle ilişkilerinin iyi olduğu ancak danışmanlarıyla yaygın sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kültürel alışkanlıkları ve burs statülerinden kaynaklı sorunlar ise bu kategoride öne çıkan temalar olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma neticesinde Yurt Dışı Eğitim Programı, öğrenciler, danışmanlar ve Türk akademik camia için bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Türk uluslararası öğrenciler, akademik kültür, akademik uyum, pedagojik farklılıklar, eleştirel düşünme

Atıf:

Tutar, H. (2023). ABD Üniversitelerinde lisansüstü eğitim gören Türk öğrencilerin akademik uyum deneyimleri üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 515-550. doi: 10.9779/pauefd.1241197

¹ Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, huseyintutar1@gmail.com, ORCID ID - 0000-0002-9861-3053

Giriş

Uluslararası anlaşmalar kapsamında öğrenci değişim programlarının uygulanması modern bir olgudur. Değişim programlarının temel amacı, ülkeler arasında karşılıklı anlayış geliştirmek ve yenilik transfer etmektir (Ward vd., 2001). Küreselleşme ile birlikte ticaret bariyerlerinin yıkılması, teknoloji ve iletişim alanında meydana gelen gelişmeler, uluslararası öğrenci hareketliliğinin küresel ölçekte genişlemesine (Hechanova-Alampay ve diğ., 2002) ve 6.4 milyona ulaşmasına neden olmuştur (Institute of International Education (IIE), 2022). ABD, İkinci Dünya Savaşı'ndan beri uluslararası öğrenci hareketliliğinden en fazla pay alan ülkedir. Yükseköğretim kurumlarının güçlü altyapısı ve teknolojik üstünlüğü nedeniyle uluslararası öğrencilerin en önemli destinasyonu olan ABD, 2018 yılında yaklaşık 1,1 milyon öğrenciyi misafir etmiş (Project Atlas, 2018) ve öğrencilerden 40.5 Milyar Dolar gelir elde etmiştir (NAFSA, 2018).

Uluslararası eğitim, kültürel etkileşimin ve bilgi paylaşımının küresel ölçekte yaygınlık kazanmasına, bireysel boyutta ise öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine, yeteneklerini, özgüvenlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve dünya görüşlerini genişletmelerine neden olmaktadır (Hechanova-Alampay vd., 2002). Araştırmalar, elde edilen bu faydaların kolaylıkla elde edilmediğini ve eğitim süreçlerinin de sorunsuz bir şekilde işlemediğini göstermektedir. Başka bir ülkenin dilini öğrenmek, kültür ve eğitim sistemine adapte olmak ve zorlukların üstesinden gelmek öğrencilerin kültürel, psikolojik ve akademik uyum sorunları yaşamalarına neden olmaktadır (Bevis ve Lucas, 2007; Wang, 2004).

Uluslararası öğrenciler, ABD'ye geliş amaçları ve vize statüleri temelinde tanımlanarak diğer göçmen kategorilerden farklılaştırılmaktadırlar (IIE, 2022). Öğrenciler, farklı kültürel kategorilerden gelmiş olmalarına rağmen, uluslararası öğrenci ve kültürleşme deneyimini paylaşma temelinde ortak bir paydaya sahiptirler (Sumer, 2009). Kültürleşme deneyimi tüm uluslararası öğrencilerin yaşadığı zorlu bir süreçtir. Ancak yaşanan bu zorluklar, öğrencilerin geldikleri ülkeler veya kültürlere bağlı olarak farklı düzeylerde deneyimlenmektedir (Mwangi vd., 2019; Wang, 2009). Bu nedenle artan sayıda akademik çalışma, öğrencilerin geldikleri ülke ve bölgeleri dikkate almaktadır (Alsahafi ve Shin, 2017; An-Ra, 2016; Mwangi vd., 2019; Poyrazli vd., 2001; Segosebe, 2017; Wang, 2003; Ward, 2004; Zhu ve Bresnahan, 2018).

ABD yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören Türk öğrenciler, uluslararası öğrencilerin bir alt-kategorisi olarak değerlendirilebilir. Bu alt-kategori, Amerikan akademi kültürünü, kendisine özgü nitelikleri ile deneyimlemektedir. Türkiye, Doğu ve Batı'nın

kesişim noktasında, Osmanlı İmparatorluğu'nun bakiyesi, seküler ve demokratik bir ülkedir (Bourkholder, 2014). Türk öğrencileri, Uzak Doğu, Arap coğrafyası, Afrika ve Avrupalı öğrencilerden farklılaştıran faktörler, ülkenin kendisine has niteliklerinden kaynaklanmaktadır. Uluslararası öğrencilerle ilgili yapılan genel tespitler, Türk öğrencilerin tüm sorun alanlarını içermeyebilir. Halihazırda Türk öğrenciler üzerinde yapılmış çok az sayıda araştırma mevcuttur. Bu nedenle Türk öğrencilerin akademik uyum zorluklarını keşfedebilmek için bu alanda yapılmış daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır.

Türk öğrencilerle ilgili 1950-2000 arasında literatürde herhangi bir araştırma görünmemektedir. Davis'in (1971) yaptığı araştırma öğrencilerin ülkelerine döndükten sonra yaşadıkları adaptasyonla ilgili olduğundan dolayı dikkate alınmamıştır. Türk öğrencilerle ilgili bilinen ilk araştırma, Poyrazlı vd. (2001) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin uyum sorunları üzerinde nicel olarak tasarlanmış olan bu araştırma, İngilizce yeterliliği iyi olan öğrencilerin iyi bir not ortalamasına sahip olduklarını, öğrencilerin çalışmalarında ilerledikçe ortalamalarının yükseldiğini, ayrıca burslu olan öğrencilerin burssuz olan öğrencilere göre daha fazla zorluk çektiklerini tespit etmiştir. Bu tarihten sonra yapılan bazı araştırmalar (Avcı, 2017; Bektaş vd., 2009; Duru ve Poyrazlı, 2007; Kilinc ve Granello, 2003) ise öğrencilerin yaşam memnuniyeti, kültürleşme stresi, psikolojik adaptasyon sorunları ve psikolojik iyi oluş durumları ile ilgilidir. Bourkholder (2014) ve İlhan ve Oruç'un (2020) yaptıkları araştırmalar ise genel nitelikte araştırmalardır. Tatar (2005) öğrencilerin sınıf içi katılım faaliyetlerini konu edinen nitel bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, Türk öğrencilerin sınıflarda sessiz ancak dersi aktif takip ettiklerini, anlamlı buldukları tartışmalara da katıldıklarını tespit etmiştir. Türk öğrencilerin uyum sorunlarını ele alan bir başka araştırma ise Yıldırım (2009) tarafından yapılmıştır. Nicel olarak tasarlanan bu araştırma, öğrencilerin uyumlarına etki ettiği düşünülen dil, eğitim farklılığı ve akademik programların yapısını konu edinmiştir. Grup görüşmesi ile desteklenen bu çalışma önemli sorunları tespit etmiş olmasına rağmen sadece ikili diploma programına tabi olan lisans öğrencilerini örnekleme dahil ettiğinden elde edilen sonuçların genellenebilme noktasında sınırlılık taşıdığı düşünülmektedir. Son olarak, Karayigit (2021) bursluluk statülerine göre öğrencilerin üniversite eğitimlerinde deneyimledikleri zorluk düzeylerini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre burslu öğrencilerin burssuz olan öğrencilere göre daha fazla zorluk deneyimledikleri tespitinde bulunmuştur. Ancak öğrencilerin hangi konularda zorluk çektikleri konusu belirtilmemiştir. Görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik uyum sorunlarını, öğrencilerin yaşadıkları deneyime dayanarak nitel bir yöntemle ele alan

bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluk nedeniyle nicel araştırmalar (Karayigit, 2021; Yıldırım, 2009) Türk öğrencilerin akademik uyumları üzerine nitel çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Çünkü nicel çalışmaların bulgularının arkasındaki “niçin” sorularına cevap bulma ihtiyacı mevcuttur. Bu nedenle bu çalışma, ABD üniversitelerinde burslu statüde lisansüstü öğrenim gören Türk öğrencilerin akademik uyum deneyimlerini fenomenolojik bir yöntemle keşfetmek amacıyla tasarlanmıştır.

En genel anlamıyla uyum, çevresel taleplere yanıt olarak bireylerde veya gruplarda meydana gelen değişiklikleri ifade eder (Berry, 1997; Sumer, 2009; Wang, 2004). Kültürleşme teorileri uyum kavramı için bir referans çerçevesi oluşturmaktadır (Berry, 1997). Kültürleşme, farklı kültürel grupların doğrudan teması neticesinde gruplarda meydana gelen değişim olarak tanımlanmıştır (Haviland, 2011; Redfield vd., 1936). Bu değişimin özne boyutundaki uyumuna psikolojik adaptasyon, toplum boyutundaki uyumuna ise sosyokültürel adaptasyon denir.

Bu çalışmada akademik uyum kavramı, lisansüstü eğitim gören uluslararası Türk öğrencilerin, ABD’deki akademik çevrenin taleplerine uyum sağlamak için geçirdikleri süreç olarak tanımlanacaktır. Çevresel uyum talebi, eğitim pedagojisi ve akademik topluluk değişkenleri üzerinden değerlendirilecektir. Eğitim pedagojisi, eğitim-öğretim sistemini ve tekniklerini içerirken akademik topluluk ise öğrenci-öğretim üyelerinin ilişkilerini kapsamaktadır. Bu iki değişken Amerikan akademik kültürünü oluşturan iki önemli bileşendir. Türk öğrencilerin bu iki bileşene uyum süreçleri bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Çalışma bu yönüyle bu alandaki literatüre katkı sağlamayı ve bu alanda faaliyet gösteren kurumlara ve kişilere faydalı sonuçlar üretmeyi hedeflemiştir.

Aşağıdaki sorular bu araştırmaya yön vermiştir:

1) ABD üniversitelerinde, lisansüstü eğitim gören Türk öğrenciler, eğitim pedagojisi ve öğrenme stratejileri ile ilgili nasıl bir tecrübeye sahiptirler?

2) ABD üniversitelerinde, lisansüstü eğitim gören Türk öğrenciler, akademik personel ve öğrencilerle nasıl bir uyum süreci deneyimlemişlerdir?

Literatür Taraması

Bu çalışmada literatür, akademik uyum kavramını ve bu kavramı tanımlayan değişkenler esas alınarak taranmıştır. Tsen ve Newton (2002), akademik uyum kavramını; dil, eğitim sistemi ve öğrenme yöntemi değişkenleri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ward (2004), belirlenen bu üç değişkene ek olarak öğretim üyeleri ile ilişkiler ve sosyokültürel çevrenin

de akademik uyum üzerinde etkili faktörler olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada Türk öğrencilerin akademik uyumlarını yapısal düzeyde etkileyen üç faktörün olduğu düşünülmektedir: Dil, eğitim sistemi (pedagojisi) ve öğretim üyeleri ile ilişkiler. Dil sorunu, uluslararası öğrencilerle ilgili yapılan tüm araştırma tespitlerinde ilk sırada yer almaktadır (Can vd., 2021; Chen, 1999; Mori, 2000; Segosebe, 2017). Ayrıca, Türk öğrenciler üzerine yapılmış çalışmalarda, dilin öğrenciler için önemli bir bariyer teşkil ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada dil faktörü yerine eğitim pedagojisi ve akademik personel ile ilişkilere ağırlık verilecektir. Bu iki değişken esas alınarak literatür taraması yapılacaktır.

ABD eğitim sistemine uyum, uluslararası öğrencilerin zorlandıkları konuların başında gelmektedir. ABD eğitim sisteminde öğrenci-merkezli bir pedagoji uygulanmaktadır. Öğrenci- merkezli pedagojik bir yaklaşımda öğrenciler, öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Öğretim üyeleri ise öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir fonksiyon icra etmektedirler. Öğretim üyesi, dersin çerçevesini, ana kavramlarını, öğretme tekniğini iyi belirledikten sonra uygulamanın öğrenci tarafından yapılmasını sağlayarak öğrenmenin düşünsel ve eylemsel olarak içselleştirilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle bu pedagoji, öğrencinin sınıfta aktif katılımını sağlamak üzere müfredat geliştirmektedir. Öğrencinin sınıfta konuşması, sunum yapması, grup müzakerelerine katılması, kitap bölümlerinden özetler çıkarması beklenmektedir (Wang, 2003). Çoklu notlandırma sistemi bu etkinliklerin tümüne eşlik ederek öğrencinin her etkinlikten puan almasını sağlamaktadır. Sonuç olarak bu pedagoji, “sorgulamak, eleştirmek, çürütmek, iddia etmek, tartışmak ve ikna etmek” (Major, 2005, p. 85) felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefe sınıfta tek taraflı (öğretmen) bilgi aktarımı yerine bilginin karşılıklı (diyalojik: öğretmen-öğrenci) olarak inşa edileceğini varsayan Sokratik bir anlayışa dayanmaktadır (Campell ve Li, 2008).

Batı kültürü dışından gelen öğrencilerin alışageldikleri pedagoji, öğretmen-merkezli bir pedagojidir (Alsahafi ve Shin, 2017; Brown, 2008; Major, 2005; Wang, 2003). Bu pedagojide öğretim üyesi, öğrenme sürecinin merkezinde, bilginin aktarıcısı ve rol model olma niteliğine sahiptir (Chen, 1999; Wang, 2003). Bu öğrenme tarzı öğretmen-bağımlı bir tarzdır. Öğrenci; pasif, alıcı, sorgulamayan ve kendisine verileni ezberlemekle mükelleftir (Major, 2005).

Hofstede (2001) pedagoji tarzlarının bireyselci ve kolektivist kültürlerin neticesinde şekillendiğini ve öğrenci ve öğretmenlerin buna göre davranış kalıpları geliştirdiğini belirtmektedir. Hofstede (2001), teorisini güç mesafesi, bireyci ve kolektivist kültür kavramları ile açıklamaktadır. Gücü, başka kişinin davranışını belirleme potansiyeli, söz

konusu davranışı belirleme derecesini ise güç mesafesi olarak nitelendirmiştir (p. 83). Yaptığı çalışmayla Güç Mesafesi İndeksinin (GMİ) bireyci toplumlarda düşük, kollektivist toplumlarda yüksek olduğunu göstermiştir. Bu nedenle kollektivist kültürlerde eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin merkezi bir ağırlığı vardır. Öğretmen; baba, rol-model, bilginin kaynağı hükmündedir. Bilgilendirme, öğretmenden öğrenciye doğru tek taraflı olarak işleyen bir süreçtir. Öğrenci, gelen bu bilginin kaynağını ve sürecini sorgulama hak ve yetkinliğine sahip değildir. Chen'e göre (1999) Konfüçyüsçü: "öğretmen öğretmendir ve öğrenci öğrencidir" felsefesinden etkilenen Asya sistemi, saygı ve düzeni vurgulamak için profesör ve öğrenci arasında güçlü bir mesafe anlayışı taşır. Asya kültürlerinde, öğretim yapısı temel olarak profesör bilginin kaynağı ve öğrenci bu bilgiyi alan bir modeli izler (p. 54). Öğrenci bu nedenle sınıfta sessiz, notunu alan ve eve gidince bu notu ezberlemekle mükelleftir. MacCargar (1993) yaptığı çalışmada, kollektivist kültürden gelen öğrencilerin hatalarının daha çok düzeltilmesini talep ettikleri, öğretim üyelerinin ise süreçten daha çok sonuca önem verdiklerini tespit etmiştir (aktaran Ward vd., 2001).

Farklı eğitim pedagojileri, öğrenme stratejilerini ve tekniklerini de belirler. Öğretmen-merkezli eğitim pedagosinde bilginin kaynağı öğretmen olduğundan dolayı öğrenci öğrenmeyi dinleme yoluyla gerçekleştirir. Bu eğitim pedagojisinde dinleme daha baskın bir öğrenme tarzıdır. Öğrenci-merkezli eğitim sisteminde ise öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak öğrenme tekniği vardır. Bu nedenle Bennett (1999) belirli öğrenme tarzlarının, belirli kültürlerde baskın olma eğiliminde olduğunu belirtir. Onun temel kavramlaştırmasına göre, iki tarz öğrenme biçimi vardır: Alan-bağımlı ve alandan bağımsız öğrenme tarzı. Birincisinde öğrenci, disiplinin kurallarına sıkı sıkıya bağlıdır. Sosyal çevre öğrenci için önemli motivasyon kaynağıdır. Öğrenci, kendi başına özgün bir alan belirleyip ilerleyemez. Alandan-bağımsız öğrenen kişiler ise analitik düşünceye önem verir, bireyci, sorgulamayı ve bağımsız çalışmayı tercih ederler. Kendi öğrenmelerini yapılandırır ve motivasyonları kendi öğrenmelerinden kaynaklanmaktadır. Dışsal faktörlere çok önem vermezler. Bennett, öğrencilerin tümüyle alan-bağımlı ya da alan-bağımsız olarak tasnif edilemeyeceğini belirtmektedir. Ancak uluslararası öğrenciler bağlamında Doğu Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin çoğunlukla alan-bağımlı, Amerikalı öğrencilerin ise alan-bağımsız olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir (aktaran; Wang, 2004).

Sonuç olarak, bireyci kültürden gelen öğrencilerin daha rekabetçi, özgüveni yüksek ve sınıfta fikirlerini söylemekten çekinmeyen bir tutuma sahip oldukları, kollektivist kültürden gelen öğrencilerin ise ortama göre hareket ettikleri, görüş ileri sürmek ve bu

görüŖle ilgili tartışmak istemeyen bir yaklaşım ortaya koydukları tespit edilmiştir. Ancak uluslararası öğrencilerin kùltürleřme neticesinde, bir öğretim metodu olarak kritik düşünmeyi ve öğretim üyeleriyle yakın ilişki içinde olmayı beğendikleri ve takdir ettikleri tespit edilmiştir (Lieberman, 1994, aktaran Ward vd., 2001).

Akademik bir kurumda, akademik topluluğun (öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve öğrenciler) ilişkilerini belirleyen referans çerçeve akademik kùltürdür. Akademik kùltür, toplumsal kùltürün değer ve normlarını derinden paylaşır. Bilimsel paradigmanın akademik camia tarafından bir “fikir ve değer olarak paylaşılması,” (Kuhn, 1996, p. 187) akademik topluluğu farklılaştıran ve alt kùltür kategorisi yapan en önemli özelliklerin başında gelmektedir. Bilimsel paradigmanın işleyişi aynı olmakla birlikte bu paradigmanın kurumsallığı kùltürlere göre farklılık göstermekte ve akademik teamüllere yön vermektedir. Bu akademik teamüller (conventions) belli fikirler, değerler ve normlar etrafında Ŗekillenmekte ve bir topluluğun akademik kùltürünü oluşturmaktadır.

Akademik kùltürleřme, farklı bir akademik kùltürün temsilcileri olan öğrencilerin yeni geldikleri akademik kùltürle sürekli temas halinde olmaları ve ona uyum sağlama süreci olarak tanımlanabilir. Buna göre akademik uyum, uluslararası öğrencilerin katıldıkları yeni akademik camianın taleplerine uymalarıdır. Uluslararası bir öğrencinin, sosyal hayata dair intibakında kendi kùltürü ile yeni kùltür arasında bazı sentezler yapabilir. Ancak başarılı olmak istiyorsa sentez yapamayacağı tek alan akademik uyumdur (Brown, 2008).

Sonuç olarak, literatür taraması, ABD akademik kùltürünün hem eğitim pedagojisi ve hem de akademik personel ve öğrenci ilişkileri açasından Türkiye’deki akademik kùltürden farklı olduğunu göstermektedir. Öğretmen-merkezli sistemden öğrenci-merkezli sisteme geçiş yapmak, öğrenciler için zorlayacı bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma, Türk öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimledikleri üzerinde durmaktadır.

Yöntem

Araştırmalar (Karayigit, 2021; Poyrazlı vd., 2001) ABD üniversitelerine giden öğrencilerin deneyimledikleri akademik uyum zorluklarına işaret etmektedir. Bu zorlukların ne olduğuna dair derinlemesine bilgi elde etme ihtiyacı, bu araştırmanın fenomenolojik bir yöntemle ele alınmasını gerektirmiştir. Fenomenolojik yöntem için katılımcıların deneyimi esastır (Cresswell, 2014). ABD’de öğrenci olma deneyimi, öğrencilerin paylaşılan deneyimleri yoluyla sosyal ve bağlamsal olarak inşa edilmektedir. Bu nedenle sosyal inşa teorisi bu çalışma için bir zemin ve metodolojik bir temel sağlar. Fenomenolojik yöntemde

araştırmacı, veri toplamak, temaları belirlemek, bu temaları ilişkilendirmek ve durumu açıklamak için sistematik prosedürler izler (Creswell ve Poth, 2018).

Örneklemin Belirlenmesi ve Katılımcıların Nitelikleri

Nitel araştırmalarda, bir örneklemin belirlenmesi, araştırmacının bilgisine, deneyimine ve muhakemesine bağlıdır. Amaçlı (purposive) örnekleme yaklaşımı, araştırmacıya güven ve özgürlük verir ancak bu durumda örneklem seçimi hatalı olma potansiyeli taşır (Mills ve Gay, 2019). Katılımcıları seçerken net kriterler belirlemek, örnekleme bu tür önyargılardan kaçınmak için esastır. Mills ve Gay (2019, s. 159), katılımcı seçilirken katılımcının üç özelliğine dikkat çekerler: katılımcı "konuyla ilgili fikir sahibi olmalı ve fikirlerini aktarabilmeli, araştırmacıyla etkili iletişim kurabilmeli, araştırmacının yanında rahat olmalı." Mülakat, bu yetkinliğe sahip olan katılımcılarla yapılmalıdır.

Bu çalışmada, fenomenin derinlemesine keşfini yapmak için 13 burslu öğrenci ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, yüksek lisanslarını Amerika'nın muhtelif üniversite ve bölümlerinde tamamlamış, akademik uyum bağlamında yaşanan zorlukların tümünü tecrübe etmiş ve yaşadıkları tecrübeyi geriye dönük kritik edebilme yetkinliğine sahiptirler. Katılımcılar; cinsiyet, akademik alan, akademik düzey ve araştırma konusuna katkıda bulunma isteklerine göre seçilmişlerdir. Katılımcıların burslu statüde olmaları, Türkiye'de benzer akademik tecrübeye sahip olmaları, benzer dil eğitimi süreçlerinden geçmiş olmaları nedeniyle ABD üniversitelerindeki Türk burslu öğrencileri temsil ettikleri düşünülmektedir. Araştırma sürecinde ve sonrasında katılımcıların kimliklerinin ifşa olmaması için tüm tedbirler alınmıştır. Katılımcıların cinsiyet, öğrenim alanı ve öğrenim statüsü dışındaki değişkenler paylaşılmamıştır. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu onayından sonra (06/07/2022) mülakat süreci başlamıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Kod, Cinsiyet, Bölüm ve Eğitim Statüleri

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Bölümler (Alanlar)	Statüler (Düzye)
K01	Kadın	Mühendislik	Yüksek Lisans
K02	Erkek	Mühendislik	Yüksek Lisans
K03	Erkek	Mühendislik	Doktora

K04	Erkek	Tarım	Yüksek Lisans
K05	Kadın	Sosyal Bilimler	Doktora
K06	Erkek	Mühendislik	Doktora
K07	Erkek	Tarım	Yüksek Lisans
K08	Kadın	Tarım	Yüksek Lisans
K09	Kadın	Sosyal Bilimler	Doktora
K10	Erkek	Sosyal Bilimler	Doktora
K11	Erkek	Mühendislik	Yüksek Lisans
K12	Erkek	Sosyal Bilimler	Doktora
K13	Kadın	Mühendislik	Yüksek Lisans

Mülakat soruları, öğrencilerin rıza beyanı ve araştırmacının gizliliğe riayet edeceğine dair taahhüt mektubu ile birlikte gönderilmiştir. Mülakat soruları; akademik personelle ilişkiler, pedagojik farklılıklar ve bu çerçevede deneyimlenen uyum zorlukları ile ilgili konuları içermektedir. Mutabık kalınan gün ve saatte katılımcı ile zoom uygulaması üzerinden mülakat gerçekleştirilmiştir.

Güvenilirlik

Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için bazı prosedürler takip edilmiştir. Mills ve Gay'e (2019) göre nitel araştırmalarda güvenilirlik, "geçerlilik, tutarlılık ve aktarılabilirlik" (s. 558) prensiplerine riayet edilerek gerçekleştirilebilir.

Geçerlilik, olguyla ilgili geçerli ve objektif bilginin elde edilmesi için ölçme araçlarının amaca uygun seçilmesidir. Bu çalışmada bilginin geçerliliğini ele almak için gözlem, belge incelemesi ve meslektaş incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Uluslararası öğrenci olma deneyimine sahip bir öğrenci ve bir hakem, bulguları ve yorumları gözden geçirdi. Tutarlılık, veri toplama, analiz ve yorumlamanın istikrarlı bir biçimde aynı sonucu vermesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, katılımcıların deneyimlerinde en fazla tekrar eden konular tasnif edilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Güvenilirliğin üçüncü ilkesi aktarılabilirliktir. Nitel araştırmalarda, araştırma bulguları katılımcılardan elde edilen

anamlı ifadelerle dayanır. Araştırma bağlamına dayalı bu ifadelerin (bulguların) ayırt edilmesi son derece önemlidir. Nitel araştırmalarda bu bulgular, nicel araştırmalarda olduğu gibi, genellenememektedir (Mills ve Gay, 2019). Nitel bir çalışma olarak, bu çalışmanın bulguları genellenemez ancak dikkatli bir şekilde ele alındığında başka durumlara aktarılabilir.

Data Analizi

Tecrübe, fenomenolojik yaklaşımın özüdür (Cresswell, 2014). Bu nedenle katılımcıların deneyimleri, bu çalışmanın merkezinde yer almaktadır. Katılımcıların deneyimlerinin araştırmacının zihninde tam olarak yer edinmesi için tüm mülakatlar araştırmacı tarafından yapılmış, kayıt altına alınmış ve yazıya dökülmüştür. Kayıt, mülakat metinlerinin tekrar dinlenmesi ve önemli hususların tespitinde avantaj sağlamaktadır. Her katılımcının deneyimi benzersizdir. Araştırmacı, katılımcıların ortak deneyimlerinin altını çizmek ve kodlamak için yazıya dökülmüş metinleri birçok kez okumuştur. Öğrenciler için zorluk oluşturan her deneyim belirlenmiş, ortak olan güçlükler tasnif edilmiş ve bu tasniflerden temalar ortaya çıkmıştır. Böylelikle, araştırma olgusunun çerçevesi ortaya çıkmış ve temalar ilişkilendirilerek değerlendirme yapılmıştır (Creswell ve Poth, 2018). Son olarak araştırma ortamını anlaşılır kılmak ve bulguları bağlam ortamıyla özdeşleştirmek için çalışma açıklamasında alıntılara veya bağlamla ilgili ifadelerle yer verilmiştir (Mills ve Gay, 2019).

Veriler yorumlanırken araştırmacının ön yargılardan etkilenme durumu vardır. Okuyucu, araştırmacının verileri yorumlarken hangi yanlılıklara (bias) sahip olduğunu bilme hakkı vardır. Bu araştırma yanlılık bağlamında aşağıdaki hususlara dikkat çeker.

Patton'a (2015) göre, deneyim ve yorum iç içedir. "Yorum, deneyimi anlamak için esastır ve deneyim, yorumu içerir" (s. 192). Bununla birlikte, araştırmacının insanların neler yaşadığını bilmesinin tek yolu, fenomeni "mümkün olduğu kadar doğrudan" deneyimlemektir. Bu da "katılımcı gözlem ve derinlemesine görüşme" ile mümkündür (s. 192). Araştırmacı, 1416 sayılı Kanun kapsamında yurtdışına, ABD üniversitelerine lisansüstü eğitim için gönderilen öğrencilerden birinci dereceden sorumluydu. Bu anlamda Türk lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları zorluklar araştırmacı tarafından dışarıdan (etik) bir bakış açısıyla gözlemlenmiştir. Araştırmacı, ABD'de bir üniversitede öğrenci olma deneyimine sahip olduğu için de fenomeni içeriden (emik) bir bakış açısıyla da deneyimlemiştir. Araştırmacının deneyimi, araştırmacıda yanlılık (bias) oluşturabilir ve bu yanlılık araştırma sürecini ve değerlendirmeyi etkileyebilir. Ancak, bu etkiyi en aza indirmek için güvenilirlik ve geçerlilik prosedürleri sıkı bir şekilde takip edilmiştir. Öte

yandan, bu deneyim araştırmacıya fenomeni kapsamlı bir biçimde kavrama yetkinliği sağlamıştır.

Bulgular ve Değerlendirme

Bu araştırmaya yön veren temel sorular, öğrencilerin Amerikan akademi sistemine uyum süreçlerinde yaşadıkları zorlukları esas almaktadır. Bu kapsamda elde edilen temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Akademik Uyum Sürecinde Deneyimledikleri Zorluk Alanları ve Temalar

Konu	Temalar
Eğitim sistemi (pedagoji) ile ilgili deneyimlenen zorluk alanları	1) Ders sayısının ve sorumluluklarının fazla olması 2) Alan uyumsuzluğu 3) Sınıf içi tartışmalar katılım 4) Kritik düşünme 4) Literatür taraması 5) Öğrenme kaynaklarına alışma
Akademik Toplulukla (öğretim üyeleri, danışman ve öğrencilerle) ilişkiler	1) Uyumu zorlaştıran kültürel engeller 2) Öğrencilerin burs statüleri ve danışman sorunları

Bu çalışmada öğrencilerin özellikle ilk iki dönemlerinde eğitim sisteminin pedagojisi ve akademik personelle ilişkiler kapsamında önemli uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tecrübe ettikleri bu sorunlar, temalar olarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Eğitim Pedagojisi: İlk İki Dönemde Deneyimlenen Zorluk Alanları

Lisans eğitimlerini Türk akademi kültüründe tecrübe etmiş olan öğrenciler, Amerikan yükseköğretim kurumlarında farklı bir eğitim sistemini tecrübe etmişlerdir. Öğrencilerin yeni eğitim sistemine uyum sağlamaları zaman almaktadır. Bu zaman dilimi çoğunlukla öğrencilerin ilk geldikleri iki döneme tekabül etmektedir. Bu süre içinde İngilizceleri gelişen öğrenciler, yapıyı öğrenmekte, özgüvenleri ve başarıları da artmaktadır. Bu da öğrencilerin

adaptasyon süreçlerinin hızla artmasına neden olmaktadır. Bu süreçte; ders sayısının ve sorumluluklarının fazla olması, sınıf içi aktif katılım sorunu, kritik düşünme, literatür taraması ve öğrenme kaynaklarına alışma önemli zorluk alanları olarak tespit edilmiştir.

Ders Sayısının ve Sorumluluklarının Fazla Olması

Araştırmalar (Brown, 2008) öğretim üyesi-merkezli eğitim sisteminden gelen öğrencilerin Amerikan eğitim pedagojisini çok talepkar bulduklarını göstermektedir. Öğrenciler, kendi ülkelerinde bu kadar ders sorumluluğu ile karşı karşıya kalmadıklarını bu nedenle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Türk öğrenciler de Amerikan sistemini çok talepkar bulmuşlardır. Deneyimlenen ilk zorluk, derslerin fazlalığı ile ilgidir. Her dönem öğrencinin 3 ders (9 kredi) alması, okula devam etmesi için yasal bir zorunluluktur. Aslında ders sayısından ziyade derslerde verilen ödevlerin çokluğu öğrencileri çok zorlamaktadır. Zorlu sınavlar neticesinde bursluluk statülerini kazanan Türk öğrencilerin ilk dönemlerde zorlanmalarının bilişsel değil uyum faktörleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu zorluğun belirtilen birkaç nedeni vardır:

Birincisi, öğrenci bu süreçte fiziksel çevreye, sosyal ve akademik ortama henüz alışmaya çalışmaktadır. Öğrenci bu süreçte ailesini, arkadaşlarını ve kendisine yardım sağlayan tüm ilişkiler ağını geride bırakıp yalnız kalmış ve sürece fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu uyum sürecinin bir zamana ihtiyaç duyacağı açıktır. Araştırmalar (Chen, 1999; Yeh ve Inose, 2003) sosyal desteklerini kaybeden öğrencilerin kültürleşme stresi yaşadıklarını ve yalnızlık duygusu çektiklerini ortaya koymuştur.

Benim için aslında en zor dönem ilk gittiğim dönemdi. Hatta ben babamı aradım, dedim ki baba ben geleceğim, ben bilet bakıyorum, ben galiba burada yapamayacağım dedim. Ama her gün ağlıyorum, ev yok, kiraya çıkamamışım. Hostel'de kalıyoruz, her şey o kadar kötü kokuyor ki bir şey yiyemiyorum. Ben zaten insanları anlamıyorum. Çok zordu (K9).

Dil sürecinde ilk defa ABD'ye gitmemize rağmen daha az zorlandık çünkü grup olarak gittik. Ancak master olayı bambaşka bir olay. Çünkü grupla gitmiyoruz, tek gidiyoruz ve bu nedenle çok zor oluyor. Hele Türk öğrencinin az olduğu bir yere gidiliyorsa insan sudan çıkmış balığa dönüyor (K8).

Bizim kültürümüzde arkadaşlıklarımız çok güçlüdür. Biz birlikte takılmayı çok severiz. Yani etrafımızda arkadaşlarımız olsun, birlikte bir şeyler yapalım. Diğer

türlü yalnız kalıyoruz ve depresif takılıyoruz. Bunun bizim üzerimizde çok ciddi olumsuz etkileri var (K3).

Alıntılardan da anlaşıldığı gibi ilk dönemlerde öğrencileri zorlayan faktörler, fiziksel ortam, dil ve yalnızlık duygusudur. Öğrenci bu süreçlere adapte oldukça akademik alana daha fazla yoğunlaşabilmektedir.

Deneyimlenen zorluğun ikinci bir nedeni ise dil engeli olarak tespit edilmiştir. Öğrenci, dil eğitiminden sonra dil yeterliliğini ilk defa gerçek bir ortamda test etmektedir. Bir taraftan öğretim üyesinin ya da sınıf arkadaşlarının dediğini anlama çabası, diğer taraftan dersin içeriğini kavramaya çalışması, öğrencide dil ve anlama bakımından büyük bir boşluğun, senkrenizasyon sorununun yaşanmasına neden olmaktadır. İngilizce dil kurslarında öğretmenler; standart, seviyeye uygun ve aksandan arı bir dil kullanmaktadırlar. Ancak sınıf ortamında, çok hızlı, aksanlı konuşulan, kültürel sembollerin kullanıldığı bir iletişim ortamını anlamak zor bir süreçtir (Segosebe, 2017). Bu zorluğu besleyen ikinci bir husus ise alan İngilizcesinin kendine özgü kavram, teori ve yaklaşımlarının bilinmemesidir. Bunlara vukufiyeti olmayan bir öğrencinin İngilizce bilmesi bile dersi anlaması için yeterli değildir. Katılımcılardan elde edilen bulgular, bu tespiti doğrular niteliktedir.

İlk dönem zorlanmamızın nedeni 3 ders alıyoruz, her hafta her dersten minimum 60-70 sayfa okuma durumu var, 3 ders olduğundan 150-200 sayfa oluyor. Buna ek olarak okulda tartışma var. Yani okula kendini hazır tutmak zorundasın. Bu durumda öğrenci hem hocanın verdiği makaleleri okumaya, öğrenmeye çalışıyor ve hem de geçmişteki bilgi boşluğunu doldurmaya çalışıyor. Böyle olunca öğrencinin motivasyonu kırılıyor (K12).

Dil okulundan yüksek lisansa geçtiğimizce; bir defa çok fazla okumamız var ve biz alana hazır değiliz. Alan İngilizcesi çok başka bir şey. İkincisi çok fazla ders almak zorundayız. Tam zamanlı öğrenci olmak için en az 3 ders ve 9 kredi almak zorundayız. Hocalar zaten taramalı tüfek gibi konuşuyorlar. Dil okulunda hocalar daha anlaşılır, öğrencilere göre konuşuyorlar. Alan İngilizcesine ilk dönem alıyoruz ancak bu dönemdeki ödev yükleri bize çok fazla geliyor. Normalde bir Amerikalı öğrencinin çok fazla yorulmadan yapacağı bir ödevdir. Çünkü lisansta alışkın olduğu bir ödev sistemidir. Ancak biz lisansta bu kadar ödev almış olmamız için çok zorlanıyoruz (K9).

Tespit edilebilen üçüncü bir neden ise ders sorumluluklarının fazla olması. Öğrenci-merkezli bir pedagojiyi esas alan Amerikan akademi kültürü çok talepkar bir yapıya sahiptir. İşlediği konuyu tekrar etme, işleyeceği konuya hazırlık yapma, sunum yapma, ödevleri zamanında teslim etme, grup tartışmalarına katılma, kitap özetlerini çıkarma, saha çalışmalarını veya laboratuvar faaliyetlerini zamanında yetiştirme sorumlulukları dil ve uyum sorunu olan uluslararası bir öğrenci için ağır yükümlülüklerdir. Ayrıca bu sorumluluklar, her hafta her dersten verilmektedir. Bazı öğrencilerin deneyimleri aşağıda paylaşılmıştır:

Derse giriyorum hocalar çat POP QUIZ! geçen hafta öğrendiklerimi soruyor. Şimdi buna alışmaya çalışıyorsunuz. Sonra anlıyorsunuz ki ben bu hafta geçen haftaki dersleri de özümsemiş ve hazır olmalıyım (K4).

Yeni gelmişim ama ikinci hafta sunum yapacağım. Etrafımda yardım edecek kimse yok. Sabahlara kadar çalışıyorum. Prova yapıyorum vs. Böyle yapa yapa işi öğrendim. Ders hem sözel ve hem de matematiksel idi. Ben 14 hafta boyunca 28 sunum yaptım (K2).

Bu süreçte eğitiminizle alakalı köklü bir değişiklik oluyor. Yani tamamen yük sizin omuzunuzda. Ben üniversitede notlarımı alırdım, notlarımı deftere geçirirdim sonrasında sınav haftası gelince ben o notları tekrar ederdim. Ancak ABD’de gün gün çalışmanız gerekiyor. O gün ne aldınız, ne öğrendiniz ve artı üstüne ne öğrenmeniz gerekiyor. O dersi verdikleri yetmiyor bir de ne öğrenmeniz gerektiğine dair ödev veriyorlar. Böyle olunca kendinizi sürekli derse vermeniz gerekir ancak bu sizin alışık olmadığınız bir durum. Türkçe olsaydı belki üstesinden gelirdik ama dil problemi olunca daha fazla bir zamana ihtiyaç duyuyorsunuz (K1).

Son olarak, Türk öğrenciler; başarılı, sistemin içinden gelen, dil problemi olmayan ve özgüvenleri yüksek olan Amerikalı öğrenci grubu ile yarıştıkları için ciddi özgüven kaybına uğramaktadırlar. Amerikalı öğrencilerin özgüvenleri ile Türk öğrencilerin bu süreçteki özgüven kayıpları arasındaki makas çok yüksektir. Öğrenciler, bu özgüven kaybını, ilk iki dönemde, dilin iyileşmesi ve sistemin yapısını (structure) öğrendikten sonra telafi edilebilmektedirler. Ancak bu süreçte önemli zorluklar deneyimlemektedirler. Öğrencilerin adaptasyonları ile başarıları arasında pozitif bir korelasyon olduğu gözlenmektedir. Bu bulgular, Segosebe’nin (2017) Doğu Asya lisansüstü öğrencileri üzerine yaptığı çalışmadan elde ettiği bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Katılımcılar, eğitim sisteminin öğrenciye yüklemiş olduğu ağır sorumluluğa karşın uygulanan sınav sisteminin bu ağırlığı dengelediğini belirtmişlerdir. Çoklu notlandırma esasına göre öğrenci yaptığı faaliyetlerin tümünden not almaktadır. Yapılan ödev aynı zamanda bir not ve sınav hükmündedir. Bu nedenle öğrenci, sınav için ayrı bir kaygı yaşamamaktadır. Sınav olsa bile derste en fazla önem verilen konulardan soru sorulması, sınav sisteminin öngörülebilir olmasına neden olmaktadır. Bu da öğrencinin asgari düzeyde sınav kaygısı yaşamasına neden olmaktadır. Öğretim üyeleri, notlandırma sisteminde sonuçtan daha çok sürece önem vermektedirler. Türkiye'deki sınav sistemi bir vize ve bir final olmasına rağmen öğrencilerin deneyimlediği stres daha yorucudur. Çünkü sınavın azlığı, dersi geçme riskini arttırmakta ve bu da öğrencideki sınav kaygısını arttırmaktadır. Bu konuyla ilgili öğrencilerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Türkiye'de bir vizeyi kaçırdın mı dersten kalma ihtimalin var. ABD'de öyle bir şey yok. Her hafta ödevi teslim edersem %20, vize %20, final %20, devam %5, ders katılımı %5, sunumlar %30 vs. Öğrenci derse katılım sağladığı için zaten öğreniyor ve geçiyor. Amerikanın sistemi başta bana çok yorucu gelse de çok mantıklı bir sistem. Not dağılımı böyle olunca streste yapmıyorsunuz. İkinci dönemden sonra adaptasyon sorunu bitince çok verimli bir aşamaya geçiyorsunuz (K6).

Ülkemizde sonuca odaklı sorular soruluyordu, burada ise gidiş yoluna bakılıyor, sonuçla ilgilenmiyor çoğunlukla. Derslerin ödev kısımlarında ilk önce bir stress oluyor ama bir noktadan sonra bu durum bize avantaj sağlıyor. Çünkü ödevler sınavların ağırlığını alıyor. Öyle olunca bu sefer ödevlerle daha fazla puan toplama şansımız oluyor. Bu da sınav stresimizi azaltıyor (K11).

Katılımcılar ittifakla, ABD eğitim sisteminin öğrenciler açısından yorucu olduğunu ancak ezberden daha çok öğretici bir metoda sahip olduğunu ve bu nedenle öğrencilere daha az stres yaşattığını belirtmişlerdir. Sınavlarla ilgili yapılan tespitler, MacCargar'ın (1993) öğretmen-merkezli sistemde öğretim üyelerinin süreçten daha çok sonuca önem verdikleri tespitiyle örtüşmektedir (aktaran Ward, Borchner, ve Furnham, 2001).

Alan Uyuşmazlığı

Bu çalışmada alan uyumsuzluğu, öğrencileri zorlayan bir faktör olarak ön plana çıkmıştır. Öğrenci, lisans döneminden alanın kavramlarına, teorilerine ve diline hakim iken farklı bir alanda yüksek lisansa başlaması bu kavramlara yabancılaşma anlamına gelir. Bu bilgi

boşluğu İngilizce dil zorluğu ile birleşince öğrenci için zorluğun derecesi daha da artmaktadır.

Burası Master olduğu için öğrencilerin lisanstan bazı dersleri bildiği kabul edilmektedir. Bu nedenle Türkiye’de 3 ayda görülmüş bir konu burada 1 saat içinde verilebiliyor. Bu da o dersle alakalı geçmiş bir bilgimiz yoksa öğrencilerde çok ciddi sıkıntılara sebebiyet vermektedir. Böyle bilgi içeriği yüksek 3 dersin üstesinden gelmek mümkün değil. Alt yapın olması lazım. Çünkü o aradaki boşlukları doldurmak zaman ister. Bu da olağanüstü bir sıkıntı oluşturmaktadır. Bu nedenle ilk dönem biz Türk öğrenciler için büyük bir şok dönemi (K3).

Türk öğrencilerin önemli bir kısmı, lisans öğrenimlerini tamamladıkları alanın dışında lisansüstü bir programa devam etmektedirler. Örneğin enerji hukuku ya da enerji güvenliği alanında yüksek lisans yapmak üzere elektrik-elektronik bölümü mezunu dahil 47 branştan öğrenci seçilebilmektedir (YLYS, 2022). Alan değişikliği öğrencilerin lisansüstü dönemlerinde dil, ödev, sınıf içi katılım konularında zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrenciler, yeni alanın kavramlarına, teorilerine aşina olmadıklarından dolayı sınıfta konuları anlama noktasında zorluk yaşamaktadırlar. Geriye dönük büyük çabalarla bu bilgi boşluğu doldurulmaya çalışılmaktadır.

Sınıfta aktif katılım sorunu

Türkiye’deki pedagoji, öğretim üyesi-merkezli bir pedagojidir. Ancak bu pedagoji, Asya ülkelerindeki gibi katı bir yapıya sahip değildir. Öğrenciyi bütünü ile baskılayan bir anlayış barındırmamaktadır. Özetle, bu pedagoji ne Batı ülkelerinde olduğu gibi çok gevşek ne de Doğu Asya ülkelerinde olduğu gibi çok katı bir yapıya sahiptir. Türk eğitim pedagojisinde, öğretim üyesi, dersi çoğunlukla kendisi anlatsa da öğrencinin soru sormasını ve derse katılımını teşvik eden bir anlayışa sahiptir. Buna rağmen Türk uluslararası öğrencilerin sınıflarında sessiz kalmalarının üç nedeni olduğu belirtilmiştir:

Birincisi dil problemi. Dil konusunda yetersiz olduğunu düşünen öğrenciler, sınıfta akıcı konuşamama ve aksanları nedeniyle (Poyrazlı ve Grahame, 2007) çekindikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bazıları, arkadaşları tarafından dil konusundaki yetersizlikleri ve aksanları nedeniyle yargılanmadıkları duygusunu aştıkça sınıfta daha fazla konuşma isteği içinde olduklarını belirtmişlerdir. Türk öğrencilerin ilk iki dönem özellikle konuşma ve dinleme (speaking-listening) alanında zorluklar yaşadıklarını, tez yazım aşamasında ise yazma (writing) konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf katılımı konusunda çok zorlanıyordum. İlk sunumumda çok zorlandım, konuşamıyordum, hocam ben bıraksam mı dedim ama hoca beni çok destekledi. Hatırladığım ilk travmam sunumumdu (K10).

İlk başta okuduğumuzu anlama ve dersi anlatan hocanın söylediklerinin hepsini anlayamama beni etkiledi. Danışmanımınla konuşuyoruz örneğin, bana 8 maddelik yapılacaklar listesi veriyordu. Danışman konuşurken ben bunların bir kısmını anlamıyordum. Ben ancak 8'de 5'ini anlıyordum. Bu durumda danışman diyordu ki; biz bunu daha önce konuşmuştuk. Sonra tekrar yapıyordum. Çalışıyordum onda bir sıkıntı yoktu. Anlamak bence en önemli aşama, İngilizcesini bilmesek dahi elimizle kolumuzla tarif edebiliriz ve cevap verebiliriz. Ama karşıdakinin söylediğini anlamadığın zaman ne yapacağımızı bilmiyoruz (K3, K7).

İkinci neden kültürel dir. Sınıftaki grup müzakereleri zorunlu olarak öğrencilerin kendi yaşamlarından ve kültürlerinden örneklere uzanmaktadır. Öğrencilerin örnek verdiği kahramanlar, değindikleri konular, grubunun üyeleri tarafından bilindiğinden dolayı sınıftaki iletişim bir anlamda kültürel sembolizm üzerinden yürümektedir. Bu nedenle toplumun kültürünü bilmeden sınıf içindeki tartışmalara etkin olarak katılma imkanı bulunmamaktadır. Kültürün sınıf iletişimindeki önemini vurgulayan bulgulardan biri aşağıda verilmiştir. Bu bulguda dile getirilen görüşler, Segosebe'nin (2017) Amerika'daki Doğu Asya öğrencileri üzerine yaptığı araştırma bulgularını desteklemektedir.

Benim bölümde en çok zorlandığım şey grup tartışmaları (discussions) oluyordu. O grup discussionlar biraz bölümden de çıkıyordu. Çünkü dersin anlaşılması için içinde bulunulan toplumdaki örnekler veriliyordu. Bu nedenle konu dil bilmekten de öteye gidiyor, kültürü bilmiyorsun, verilen örnekleri bilmiyorsun. Bu durumda konuyu anlamıyorsun ve konuya dahil olamıyorsun. En basitinden öğrencilerin çocukluk döneminden bir örnek veriliyor herkes o örneği biliyor ama sen bilmiyorsun, konunun cahili oluyorsun. Karakterleri tanımiyorsun. Bu iletişim açısından, sadece dil açısından değil, kültürel açıdan da sıkıntı oluşturuyor (K10).

Üçüncü bir husus ise Amerikalı öğrencilerin sınıfı domine etmeleri gösterilmiştir. Amerikalıların hitabetlerinin bir özelliği olarak çok hızlı konuşmaları, konular arasında hızlı geçiş yapmalarına neden olmaktadır. Bu da Türk öğrencilerin konuşmak için sınıfla senkronizasyon sorunu yaşamalarına neden olmaktadır. Amerikalı öğrencilerin özgüvenlerinin çok yüksek olduğu ve sınıfta akıllarına ilk geleni söyleme noktasında

çekinmediklerine dair birçok araştırma bulgusu mevcuttur (Chen, 1999; Mori, 2000; Poyrazlı ve Grahame, 2007; Segosebe, 2017; Zhu ve Bresnahan, 2018).

Ben derste konuşmak istiyordum, çünkü derste konuşana puan veriliyordu. Bizim sistemimizde hiç öyle bir şey yok. Biz otururduk 3 saat, hoca anlatırdı giderdi. Amerika'da hoca gruplar oluşturuyordu, millet el kaldırıyor, hatta millet rastgele konuşuyordu ama konuşuyordu. Ben tam ne söyleyeceğime karar verip toparlamaya çalışırken, güzel bir şey buluyorsun bir bakıyorsun ki konu değişmiş. Konuşurken bir de hani boş konuşursam rezil olurum korkusu, bir de aksan var, beni anlarlar mı anlamazlar mı diye endişesi var. Biz konuşurken sanki hikmetli bir şey konuşmamız gerekir. İnsanlar, bu acayip bir laf söyledi demesi lazım vs düşünürken iş işten geçiyor. Amerikalılar akıllarına geleni söylüyorlar çünkü özgüvenleri çok yüksek (K9).

Türk kültüründe, söyleyeceğin lafı ölçme-biçme meselesinden dolayı öğrencilerin özensiz bir biçimde konuşamadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kolektivist kültürden gelen öğrencilerin ortama göre hareket ettikleri tespitini yapan Ward, Borchner ve Furnham'ın (2001) görüşlerini desteklemektedir. Tatar (2005) yaptığı çalışmada, Türk öğrencilerin sessiz ancak aktif bir biçimde dersi dinlediklerini, sınıf tartışması onlara anlamlı geldiğinde tartışmaya dahil olduklarını saptamıştır. Bu çalışmadaki bulgu, Tatar'ın (2005) çalışmasındaki bulguları destekler niteliktedir.

Kritik Düşünme

Scriven ve Paul (1987), kritik düşünmeyi; “inanç ve eylem için bir rehber olarak gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme veya iletişimden toplanan veya bunlar tarafından üretilen bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve/veya değerlendirmenin entelektüel olarak disipline edilmiş süreci” olarak tanımlamaktadırlar.

Türk öğrencilerin ABD sisteminde en fazla zorlandıkları konuların başında kritik düşünme gelmektedir. Türk eğitim sisteminde kritik düşünme ile ilgili bir ders ya da yerleşik bir gelenek bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrenciler, bir makalenin ya da düşüncenin kritik edilmesi hakkında bir fikir yürütememektedirler. Kritik etme, Türk eğitim sisteminde çoğunlukla bir yazının ya da düşüncenin negatif taraflarını ortaya çıkarma ya da bir yazının ya da düşüncenin tekrar yorumlanması olarak algılanır. Yıldırım-Taşçı ve Yıldırım'ın (2022) Türk Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri üzerine yaptıkları çalışmada, “öğretmen eğitiminde kritik düşünmenin artan ilgisine rağmen, Türkiye'deki

öğretmen adaylarının temel olarak düşük veya orta düzeyde kritik düşünme yeteneğine ve eğitilimine sahip oldukları” (p. 582) tespitini yapmaktadırlar.

Araştırmalar (Brown, 2008) kritik düşünme konusunda, kolektivist kültürden gelen öğrencilerin çok daha fazla zorlandığını göstermektedir. ABD eğitim pedagojisinde öğrenci, aktif bir biçimde öğrenme sürecinin içinde yer almaktadır. Öğrenilen konuların yazılması ve sınıfta sunumunun yapılması öğrenmenin daha kalıcı olmasına neden olmaktadır. Öğrenci, bu bilgiye dayanarak yapacağı yorumlarla sürece daha dinamik bir boyut kazandırabilir ve yaratıcılığını arttırabilir. Ancak ezberci sistemde, bilgi yükleme işi dışarıdan geldiğinden dolayı öğrenci daha pasif bir konumda bulunmaktadır. Bu sistemde öğrencilerin yaratıcılık ve inovasyon yetenekleri daha az gelişmektedir. Öğrenci-merkezli sistemde, öğrencinin konuya yaklaşım biçimi ve yaratıcılık boyutu dikkate alındığından dolayı süreç sonuçtan daha fazla önemsenmektedir. Ezberci yöntemde ise sonuç süreçten daha önemlidir. Öğrencilerin kritik düşünme ile ilgili tecrübe ettikleri husus konunun anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Biz ezberci kültürden gelen bir sisteme sahibiz. Halbuki adamlar benim üretmemi istiyorlar. $2+2=4$ eder demiyor, neden 4 ettiğini soruyorlar ya da bunun 4 etmesi için ne gibi bir şey geliştirirsin. Yani tamamen üretmeye yönelik. Bu nedenle ben çok zorlandım çünkü ezberim çok iyiydi. Lisansta ziraat mühendisliği okudum, veterinerlik okudum ve ezberleyerek geçtiğim derslerdi. Ama üretmeye teşvik eden dersler değildi. Oraya gittiğimde en çok üretmek zorunda olduğum için zorlandım. İngilizce kritik ediyorsunuz ve onu karşıdakine aktarıyorsunuz. Bu çok zor. Eğer bana şunları şunları ezberleyeceksin demiş olsalardı hangi dilde olursa olsun ezberler geçerdim ama benden üretmemi istediler (K8).

ABD eğitim sisteminde bir yol gösteriyorlar sonra o yolu nasıl kullanırsın diyorlar. Öğrendiğin yolu bize anlat demiyorlar. Gittiğimde de en çok zorlandığım şey karşıdakinin benden yorum istemesiydi. Doktora dersinde makale liderliği oluyordu. Karşıdakine ben makaleyi anlatıyordum halbuki o benden makaleyi kritik etmemi istiyordu. Aylar sonra anladım, adam benden makaleyi değerlendirmemi istiyordu. Bende ısrarla burada şu şu anlatılıyor burada bu bu anlatılıyor diyordum. Sonra baktım ki onlar benden yorumlama, değerlendirme, üretmemi istiyorlar. Bunlar bizim eğitim sistemizde olmadığı için çok zorlanmıştık. Yani ben makaleyi tercüme ediyordum İngilizceden İngilizceye ama onlar benden değerlendirme (evaluation-assessment) istiyorlar. Benden SCI’da yayınlanmış bir

makaleyi eleştirmemi istiyorlardı. Zaten o makale kaç hakemden geçmiş, ama bunu eleştirdiğim zaman bu bana özgüven veriyor. Aslında onların amacı da belki bu: Sen o kadar iyisin ki sen değerlendirebilirsin diyor. Yani kaç hakem değerlendirse değerlendirsin senin bu makaleye katacağın bir şeyler olmalıdır. Bu yüzden kritik etme, düşünme, bunlar ABD eğitim sisteminde çok önemli hususlardır. Kritik etme aynı zamanda öğrencinin özgüven duygusunun gelişmesine de neden olmaktadır (K8).

Burada sistem öğrenci-merkezli. Sorulan sorular kritik düşünme (critical thinking) soruları, yaratıcılığını ve düşünmeni sorgulayan sorular sorulduğu zaman durup kalıyorum. Hem soruyu anlamaya çalışıyorum hem bunu yaratıcılık penceresinden geçirerek cevaplama çalışıyorum. Amerikalı öğrenciler bunu yapıyor çünkü böyle bir sistemden gelmişler. Ben öyle bir sistemden gelmedim. Bunun da sıkıntısını yaşadım, ilk dönemlerde. PBL sistemli çalışıyoruz. Şu anda bir ders alıyorum. Hoca bizden sadece şunu istiyor: Bu metni okuduğunuzda kafanızda ne tür sorular oluştu? Sadece bunu istiyor. İstedikleri tek şey öğrencinin düşünüp düşünmediğini görmektir (K12).

Öğrenci merkezli eğitim sistemi, öğrencinin yaratıcılığını arttırıyor. Ezberleme ise insanın yaratıcılığını baskılıyor, baskıladığı zaman ortaya bir ürün çıkaramıyorsun. Bir insan master ya da doktorayı bir ürün ortaya çıkarmak için yapar bunun için de yaratıcı olman gerekiyor. Eğer kendine araştırmacı diyorsan, o zaman kritik düşünmen gerekiyor. Tekrar eden konuları çalışsan bile onlara bir farklılık getirmen gerekiyor, bu farklılık ise senin yaratıcılığındır (K12).

Katılımcıların da gayet iyi farkına vardığı gibi eleştirel düşünce, öğrencinin özgün bakış açısını ortaya koymasına neden olur. Öğrencinin yaratıcılığı için de öğrencinin çalışacağı konuda özgür olması ve hazırbulunuşluluğu çok önemlidir. Türk öğrencilerin, yaratıcı düşünmeyi, kritik düşünmeyi ABD üniversitelerinde kazanmaları, bu yeteneğin gelişiminin sosyal ve kültürel çevre ile mümkün olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kritik düşünmenin eğitim sistemiyle ilgili bir yetenek gelişimi olduğunu savunan ekolün görüşleri ile tutarlılık göstermektedir (Yıldırım-Taşçı ve Yıldırım, 2022).

Literatür Taraması

Öğrencilerin akademik yaşamlarında güçlük çektikleri konulardan biri de kendi alanlarıyla ilgili literatüre vukufiyetleri gelmektedir. ABD akademik kültüründe, öğrencilerin kendi

alanlarıyla ilgili literatüre hakim olmaları önemsenen bir konudur. Amerikan akademisinde literatürün önemsendiğine dair öğrencilerin görüşleri aşağıdaki alıntılardan anlaşılmaktadır.

Bizim ülkemizde literatürle alakalı, literatür taraması ile alakalı bilgi bulunamıyor. Biz buraya geldiğimiz zaman karşılaştığımız şey literatür diye bir şey var. Neler yapılmış, bunu bir bilmen gerekiyor ki oradaki boşlukları görebilesin. Bizim literatürü yakalamamız, literatürü elde etmemiz yaklaşık bir yılımızı alıyor. En az 6 ay literatür taraması yapıyoruz ve 1 yıla gelince artık literatürde nelerin olduğunu anlamaya başlıyoruz. Yani birisi bir fikirle geldiği zaman artık onun yapıp yapılmadığını, yapılma olasılığı hakkında da fikir sahibi oluyorsun. Ama bir yıl olmadan, biri bir şey söylediğinde a ya olabilir mi ciddi misin vs tepkilerin oluyor. Şaşırıyoruz. Ama bir baktığın zaman zaten literatürde 10'larcası var. O halde yeni bir fikir değil. İnovatif bir fikir değil. Sadece bizim farkındalığımız yokmuş. Bir de bizde gelecek çalışması (future work) çıkmıyor aslında. Yani biz kümülatif bir biçimde ilerlemiyoruz. Biz bir boşluk bulduysak sadece o boşluğu nasıl doldururuz diye ona bakarız. Onun için bilgi bizde birikimli olarak ilerlemiyor sonuçta (K3).

ABD yükseköğretim kurumlarında en önemli şeylerden biri de ne yapılmış, onu bilmek lazım. Ne yapıldığını bilmeden senin bilime nasıl bir katkı sunacağını açıkça muamma oluyor. Hatta bilim insanlarını isimleriyle katkılarını bilmek önemlidir. Ne yapmışlar ve neyi eksik bırakmışlar, onu bilmek gerekir. Türk öğrenciler çoğunlukla nasıl literatür taraması yapacaklarını da bilmiyorlar (K11).

Literatür, araştırma konusunun tarihsel arka planını aydınlatır, bugünkü konumunu anlamaya yardımcı olur ve gelecekteki eğilimlere dair bir fikir verir. İkinci olarak, araştırma ile ilgili bilgi boşluklarının görülmesine, konuyla ilgili değişkenlerin tanımlanmasına ve geniş çapta atıf yapılan çalışmaların farkına varılmasına neden olur. Üçüncü olarak, bu konuda çalışan bilim insanlarını tanımaya ve farklı teorik çerçeveleri anlamaya yardımcı olur (Lunenburg ve Irby, 2008). Bu nedenle literatür, bilimsel çalışmaların hafızası, bilim insanlarının da hazinesidir. Bilim insanı adaylarının çalışacakları konuyla ilgili literatürü bu açıdan çalışmaları son derece önemlidir.

Literatür taramasında kim, hangi konuyu çalışmış, hangi teoriler var, bu teoriler ne zaman ortaya çıkmış ve bu teorilere meydan okuyan yeni teorilerin olup olmadığı öğrenciler tarafından bilinmesi beklenmektedir. İnsanların aklına gelen bir düşüncenin akademik dünyada çalışılıp çalışılmadığını anlamanın tek yolu literatürü taramaktır. Öğrenci literatürü taradığı zaman düşüncenin gelişim evrelerini öğrenmiş olacaktır. Geçmişte nelerin

yaşandığını bilmek akademik kültür açısından çok önemlidir. Aksi takdirde insan, bu düşüncenin sadece kendisinin aklına geldiğini düşünebilir. Ancak hakikatte bunu daha önce çalışmış birçok insan olabilir. Öğrencinin literatüre vukufiyeti arttıkça kendi disiplinine yönelik olarak birikmiş olan bilgi birikimini öğrenmiş olur. Çünkü bilim birikimli olarak ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte, akademik çalışma yapan bilim insanları, çalıştıkları konulara yönelik olarak farklı alanlarda aydınlatılması gereken alanlar fark edebilir. Bu alanları yayınladıkları bilimsel çalışmalarda belirttiklerinden dolayı öğrenci bu boşlukların neler olduğunu öğrenir ve ihtiyaç olan alanlara enerjisini yoğunlaştırır. Literatür olmasa, aynı konu gereksiz bir biçimde dünyada birçok insan tarafından tekrarlar çalışılabilir. Literatür, bilimin bilgi birikimi olduğu için öğrencilerin bunu bilmeleri son derece önemlidir. Bu nedenle Amerikan akademisi, öğrencileri öncelikle literatür üzerinde altı ay ile bir yıl arasında çalışmaya zorlamaktadır. Öğrencilerin deneyimleri Türk akademi kültürü, literatürü çok önemsememekte ve bu nedenle Türk literatüründe, gelecek çalışması (future work) çok fazla bulunmamaktadır. Türk akademisinde literatürü sınırlayan bir başka husus ise literatürün sadece Türkçe ile sınırlı olmasıdır. İngilizce bilmeyen bir akademisyenin İngilizce literatürden istifade etmesi sınırlı kalacaktır.

Türk öğrenciler, literatüre hakim olmadıklarından dolayı alanlarındaki boşlukları (gap) bulup konularını belirleyemedikleri tespit edilmiştir. Bu da Türk öğrencilerin, Bennett'in (1999, aktaran; Wang, 2004) tasnifi ile, alan-bağımlı öğrenme ve hedef odaklı (goal-oriented) çalışma tarzına sahip olduklarını göstermektedir. Bu çalışma tarzında, öğretim üyesi düzeneği (set up) oluşturur, öğrenci ise hazır kurulu bu düzenin içinde kendisine verilen rolü ifa eder.

Literatür vukufiyetinin iyi olması, kendi alanıyla ilgili boşlukları bulması ve konusunu belirlemesi, öğrenciye çalışması ile ilgili farklı bir özgürlük alanı tanır. Yenilik ve yaratıcılık içeren çalışmalar bu alandan çıkmaktadır. Alan-bağımsız çalışma kişiliğine (Bennett, 1999, aktaran Wang, 2004) sahip öğrencilerin bundan imtina etmesinin temel nedeni bu çalışma tarzının büyük bir zahmet ve zaman gerektirmesi, buna mukabil elde edilecek sonuçların kesin olmamasıdır. Öğrenci ile Bakanlık arasında yapılan sözleşme (Kefalet) nedeniyle öğrencinin zaman kısıtı vardır. Bu nedenle öğrenci, sonucu ve zamanı kesin olmayan bir çalışma için yola çıkmaktan imtina etmektedir. Ancak bu durum öğrencilerin inovatif çalışmalarını sınırlandırmaktadır. Kefalet sözleşmelerinin öğrencilerin yenilik içeren çalışmalarına engel teşkil ettiği tespiti bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Öğrenme Kaynaklarını Kullanım Zorluğu

ABD üniversitelerinde kullanılan öğrenme kaynaklarının (laboratuvar cihazları vs.) Türk eğitim sisteminde olmaması ya da düşük bir modelde olması, ülkeler arasındaki teknolojik farkla ilgilidir. Laboratuvar cihazlarını üreten bir ülke olarak ABD'nin bu cihazları yükseköğretim kurumlarında kullanması, eğitim kurumlarına avantaj sağlamaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden kendi alanlarını öğrenmelerinin en önemli nedeni geniş laboratuvar imkanlarıdır.

İmkanlar çoktu, lablar çok büyüktü. Benim alanımı çok kısa sürede öğrenmemin en büyük nedeni o lab derslerimdi. Bu konular Türkiye'de eksik. Amerika bu anlamda fırsatlar ülkesi.

Ancak öğrencilerin bu sistemi kullanmaları, buna uyum sağlamaları zaman almaktadır. Ancak uluslararası öğrencilerin temel amaçlarından biri de bu ileri teknolojiyi kullanmayı öğrenmek ve bu kabiliyeti kendi ülkelerine transfer etmektir.

Ben ve Kazak bir arkadaşım cihazı nasıl kullanacağımızı bilmediğimiz için ve dil olarak sıkıntılı olduğumuz için zorlanıyorduk. Onun için sınıftakilerden bazalarına soru soruyordum, videoya çekiyordum, nasıl cihazı kullanıyorlar ne yazıyorlar vs. Kendimi o şekilde geliştirdim ve cihazları o şekilde öğrendim. Tabi ki zorlu bir süreçti (K1).

Bir başka katılımcı ise hesap makinesini Amerikalı öğrenciler kadar profesyonel kullanamadıklarını belirtmiştir.

Amerikalı öğrenciler, lisede iken multi fonksiyon hesap makinalarını kullanıyorlar. 9x5'i bile hesap makinesi ile yapıyorlar ama bizimkiler bunu küçümsüyorlar. Ama onların sistemi daha verimli bir netice veriyor. Lab'a gidildiğinde onlar tıkr tıkr makinaları kullanırken bizim öğrencilerimiz bu makinaları kullanamamaktadırlar. Bizim bu konuda eksikliğimiz var. Bizim hesap makinalarındaki kabiliyetimiz maksimum üstlü işlemler vs. ama onlar çok güzel ve profesyonel kullanıyorlar. Lab'ta bir grup olarak bir çalışma yapıldığında, bir hesaplama yapılacak mesela, ben hep geride kalıyordum. Hesap makinem olmasına rağmen birkaç defa yoktur demişliğim oldu çünkü o hesap makinesinde o fonksiyonu bilmiyordum ve hızlı yapamayacağım için çekindim (K11).

Öğrencilerin hesap makinesi kullanımı konusundaki sınırlılıkları Türk eğitim sisteminin tercihi ile ilgilidir. Türk eğitim sisteminde hesap makinesini lise de kullanmaya

dair müfredat olmadığı gibi sınavlarda da kullanılması yasaktır. Çok fonksiyonlu hesap makinelerini kullanmayı bilmemeleri öğrenciler için ABD üniversitelerinde sorun teşkil ettiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin Öğretim Üyeleri Ve Danışmanlarla İlişkileri

Öğretim Üyesi-Öğrenci İlişkileri

Eğitim sisteminin yanında öğretim üyesi-öğrenci ilişkileri de bir akademik kültürün niteliğini belirleyen önemli bir değişkendir. Amerikan akademik kültüründe, öğretim üyesi-öğrenci ilişkisini belirleyen davranış kodlarının kökenleri, Amerikan akademisinin gelişim tarihine uzanır. Amerikan akademisi, yönetim kurulunu akademik hayattan ayırmış ve öğretim üyelerini yönetime dahil etmemiştir. Üniversitenin yönetim erki, üniversiteyi piyasaya entegre etmiş ve piyasa beklentilerine göre fonksiyon icra eden bir model ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Amerikan akademisinin piyasa ile çok güçlü bağları vardır. Piyasaya entegre edilen üniversitelerin piyasa ihtiyaçlarına göre müfredat belirlemeleri, zaman içinde piyasaya bağımlı bir üniversite anlayışını ortaya çıkarmıştır (Lewis, 2006). Bu sistemde öğretim üyelerinin ve öğrencilerin özlük hakları tamamen üniversite yönetim kurulu tarafından belirlenmektedir. Ancak üniversiteyi ayakta tutan en önemli gelir kalemlerinden biri öğrenci (harçları) katkı paylarıdır. Bu anlayışa göre her üniversite, piyasayı ve öğrenciyi dikkate almak durumundadır. Lewis'e (2006) göre, piyasa yönelimli meydana gelen bu değişim, üniversitelerde eğitim yerine araştırmaya daha fazla alan açmaktadır. Lisansüstü öğrenciler için araştırma yapmak, tez yazmak hayatlarının önemli dönüm noktalarından biridir. Bu nokta öğretim üyeleri ile öğrencileri bir araya getiren ortak bir paydadır. Öğretim üyesi, üniversitedeki varlığını koruyabilmesi için yayın yapmak durumundadır. Yayın için ihtiyaç duyulan kaynak ancak piyasa yönelimli araştırmalarla temin edilebilir. Bir başka deyişle, öğretim üyesi piyasada tutunmak için bilimsel yayın yapmak durumundadır. Öğrenci ile öğretim üyesinin bu ortak noktası, onların iş birliği içinde olmalarını gerektirir. Çünkü lisansüstü süreçte öğrencinin ortaya çıkaracağı iyi bir ürün (tez-araştırma-patent vs.) aynı zamanda öğrenci danışmanının hanesine de yazılacağından dolayı bu ortak bir menfaat ilişkisinin zeminini hazırlar. Özetle, öğretim üyesi ve öğrencinin birlikte çalışmasının yaratacağı menfaat, çatışmadan ziyade onları iş birliği yapmaya yöneltmektedir. Bu nedenle bir öğretim üyesi ne kadar lisansüstü ve doktora öğrencisi için emek sarfederse fonlara ulaşma imkanı o kadar fazla olur. Böylelikle öğrenci ve öğretim üyesinin birlikte çalışması, piyasaya yönelik değer üretmeleri ile ilgili ortak bir menfaat güdüsü tarafından yönlendirilmektedir. Öğrenci çalıştığı alanda yayınladığı makaleleri

birleştirdiğinde tezini bitirmiş kabul edilmektedir. Sistem bu konuda son derece esnek bir yapıya sahiptir.

Piyasa faktörünün yanında öğrenci, güçlü yasal haklara da sahiptir. Öğretim üyesinin tüm tasarrufları öğrenci tarafından değerlendirilmektedir. Her dönemin sonunda, öğrenciler öğretim üyelerini değerlendirmektedirler. Öğrenci tarafından bir memnuniyetsizlik, öğretim üyesinin sözleşmesinin feshedilmesi ile sonuçlanabilir. Üniversite yönetim kurulu bu hakka sahip olan bir organdır. Aynı şekilde bir hocanın bir dersi tekrar açabilmesi, öğrencilerin memnuniyetine bağlıdır. Bir sınıfta toptan (kümülatif) bir başarısızlık varsa bu başarısızlık hocaya fatura edilmektedir. Böyle olunca, hoca ile öğrenci arasında çatışmadan uzak etkin bir iş birliği ve çalışma ortamı yakalanabilmektedir. Bu konuya dair öğrenci ve araştırma görevlisi olan bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

Öğrencilerin sordukları soru 2 artı 2 eşittir işareti bile olsa biz kesinlikle öğrenciye bu nasıl bir soru diye bir tepki veremiyoruz çünkü bu bize sıkı sıkı tembih ediliyor. Bunu asistanlığını yaptığım hocaların hepsi bana baskın bir şekilde söylediler. Öğrenci hangi soru ile geliyor olursa olsun gerçekten niyeti kötü değilse bunu net bir şekilde onun anlayacağı en basit şekilde anlatmamız gerektiği vurgulandı. Çünkü bizi de hoca üzerinden değerlendirdikleri (grade) için hocanın başı ağrıyacak. Bunun için araştırma görevlilerinin de ofis saatleri var, bazen sınıfa gidip soru soruyoruz, cevaplandırıyoruz, bazen öğrencinin kendisi ofise geliyor. Bazen ödevlerde anlaşılmayan noktalar olursa öğrenci email atıyor, bu nasıl değerlendirilecek diye. Biz de cevaplandırıyoruz (K3).

Öğrencilerin yaptıkları değerlendirme çok önemli. Eğer öğrenciden geribildirim (feedback) kötü gelirse orada profesör olmanızın bir önemi yok, sizin pozisyonunuz oradaki başkanın insiyatifinde. Çok rahat uzaklaştırılabilirsiniz. İşinizden olabilirsiniz, yada başka engeller ortaya çıkabilir (K8).

Türk öğrenciler, Amerikan akademisinde öğretim üyelerinin genel olarak ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretim üyelerinin her zaman öğrencilerin özgüvenini yükseltmeye çalışan yaklaşımları olduğu belirtilmiştir. Amerikan akademi kültürü, bireyin en küçük başarısını takdir eden, insanın kendisiyle övünmesine, gurur duymasına önem veren, pozitif ve cesaretlendirici bir anlayışa sahiptir. Toplulukçu kültürden gelen öğrenciler, dil yetersizliği, eğitim sistemine uyum sorunları ve yalnızlık duyguları nedeniyle özgüven kaybına uğradıkları bir süreçte, özgüven yükseltici yaklaşıma sahip Amerikan akademi kültürünü takdir ettikleri anlaşılmaktadır.

Amerikan akademisinde, akademik ağa ulaşmak öğrenciler için önemli fırsatlar yaratmaktadır. Katılımcılar, Türk eğitim sistemi ile ABD eğitim sistemi arasındaki en önemli farkın network olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kongrede alanının seçkin insanları ile rahat görüşebildiklerini ve hatta yazışabildiklerini ifade etmişlerdir.

Ben Amerika'da bir konferansta belki de 100'den fazla kendi alanımda çalışan insanla karşılaştım. En yetkin adamlar. Bu şansı maalesef Türkiye'de yakalayamayız. Amerika'da en büyük fırsat o ağ, network (K13).

Laboratuvar imkanlarının fazlalığı, öğrencilerin dersleri sadece teorik değil pratik olarak öğrenmelerine büyük katkı sağlamaktadır. Bunu tamamlayan ikinci bir husus ise bilim adamları arasındaki ağla iletişim halinde olmak Amerikan eğitim sistemini daha avantajlı hale getirmektedir.

Kültürel faktörler ve Türk öğrencilerin uyum sorunları

Kollektivist bir kültürden geldikleri göz önüne alınırsa Türk öğrencilerin yurtdışında birlikte hareket etmeleri anlaşılabilir bir durumdur. Ancak bu durum aynı zamanda Amerikan akademisine uyumu engelleyen en büyük risktir. Berry'nin (1994) belirttiği gibi, öğrenciler başarılı olmak istiyorlarsa, geldikleri akademik kültürü unutup Amerikan akademisine uyum sağlamaktan başka seçenekleri yoktur. Çünkü hocalar, bu normlara göre başarı ölçütlerini belirlemektedirler (aktaran Brown, 2008). Anlaşıldığı kadarıyla Türk öğrenciler, ısrarla kendi kültürel normlarıyla Amerikan akademisinde var olmaya devam etmeye çalışmaktadırlar. Ancak bu ısrarın yersiz ve bir sonuç getirmediğini anlayana kadar çok zorluk çekmektedirler. Öğrenciler, akademide karşılaştıkları sorunları hocalarla çözmek yerine çözümü arkadaşlarında aramaktadırlar. Halbuki öğretim üyeleri her öğrencinin bireysel olarak çalışmasını ancak bir sorunu olduğu zaman muhakkak hocaya getirmesini beklemektedir. Özetle, Amerikan akademisinin öngördüğü normlar ile öğrencinin kendi kültürel normlarına göre hareket etmesi “norm çatışmasına” neden olmakta ve öğrencileri zorlamaktadır. Öğrencilerin bu norm çatışmasının farkına bile varmadan yoluna devam etmeleri, ciddi bir rehberlik eksikliğinin olduğuna işaret etmektedir.

Buradaki insanlar profesyonel çalışıyorlar. Örneğin hocaların ofis saatleri var. Hoca ısrarla bir sorunuz olursa bana gelin, bana gelin diyor fakat biz gidip sorunumuzu hocayla halletmek yerine Türk arkadaşlarla çözüm bulmaya çalışıyorduk. Öğrenci merkezli bir eğitim olduğu için direk hocaya gitmeni bekliyorlar. Bizde duygusallık ve birliktelik var. Sorunumuzu arkadaş çevresinde

halledebileceğimizi düşünüyoruz. Bu bizim beklentimiz ancak bu bazen kopyaya (plagiarisme) kadar gidebiliyor, böyle algılanıyor. Hocanın beklentisi de öğrenci kendi başına çalışacak ve kendi başına gelip öğrenmek için benden talep edecek (K3).

Öğrencilerin Amerikan akademisine uyum sağlamaları, Türkiye'deki akademik kültür alışkanlıklarını kırıp Amerikan akademisine entegre olmalarıyla mümkündür. Amerikan akademisinin normlarına ve beklentilerine göre hareket ettiği zaman öğrenci başarılı olmaktadır. Öğrencilerin sistemin öngördüğü kurallar çerçevesinde sorunlarını danışmanları aracılığıyla çözmek yerine sorunlarına arkadaşları üzerinden çözüm bulmaya çalışmaları Kılınç ve Granello (2003) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bir başka husus ise öğrenciler birlikte hareket ettiklerinden dolayı yaptıkları sınavlarda veya projelerde aynı temaları veya hataları işlemeleri sistem nezdinde onların kopya (plagiarism) çekmekle itham edilmelerine neden olmaktadır. Bu bulgu da Yıldırım'ın (2009) yaptığı araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğrencilerin burs statüleri ve danışman sorunları

Türk öğrencilerin öğretim üyeleriyle genel olarak iyi bir ilişkiye sahip oldukları ancak önemli bir kısmının danışmanlarıyla sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Danışmanlarıyla sorun yaşayan öğrencilerin bir kısmı gönderildikleri kurumun talepleri ile danışmanlarının talepleri arasında strese neden olan bir sıkışmışlık hali yaşamışlardır. Aşağıdaki alıntı bu sıkışmışlığa bir örnek teşkil etmektedir.

Hocanın isteği ile kurumun isteği arasında sıkışmak stres yaratmaktadır. Hoca, başka bir alanda seni kullanmaya çalışıyor. Nasıl olsa gelmiş, parası da ödeniyor, hoca sana kendi fonundan para da ödemiyor. Ama bu sefer biz asıl amaçtan şaşıyoruz. Kurumun kabul edeceği bir çalışmayı hocaya kabul ettirmek çok önemli. Bazen bir konu çalışıyorsun ama kurum diyor ki ben senin böyle bir konuyu çalışmanı istemiyorum, buna ihtiyacım yok. Bu sefer sıkışıp kalıyorsun (K11).

Kefalet Sözleşmesine göre her öğrenci, bir kurum adına yurtdışına gönderilir. Öğrencilerin çalışacakları alanlar, kurumun yetkilileri tarafından belirlenmektedir. Öğrenci, kurumun izni olmadan öğrenim gördüğü alanı değiştiremez. Ancak danışmanlar bazen öğrencilerin yükümlülüklerini anlayamamakta ve kendi belirledikleri konularda öğrencilerin çalışması için ısrar etmektedirler. Bu ısrarın nedeni, öğrencinin tüm masrafları devlet tarafından karşılandığından dolayı, danışmanın önerdiği projede çalışması durumunda

öğrenciye danışman tarafından ayrıca bir ödeme yapılmamaktadır. Başka bir deyişle, öğrenci öğretim üyesinin projesinde maliyetsiz bir işgücü olarak görülmektedir. Ancak bu durumda öğrenci, danışmanın isteği ile gönderildiği kurumun sorumlulukları arasında sıkışık kalmaktadır. Bu sıkışıklık, çoğunlukla danışman değişikliği ile sonlanmaktadır.

Danışman sorununda ikinci bir faktör olarak, öğrencilerin bölümlerine kabul alma sürecinde, bursun sınırları ve Türk kurumlarının beklentileri ile ilgili danışmanlarına yeterince bilgilendirmede bulunmamaları olarak tespit edilmiştir. Dünyanın birçok bölgesinden ABD'ye gelen burslu öğrenciler, çalışma alanlarını danışmanlarıyla belirlediklerinden dolayı Türk öğrencileri de bu kategoride düşünmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin danışmanlarına kabul sürecinde tam olarak ne beklediklerini açıklamaları durumunda danışman sorunu asgari düzeyde yaşanabilir. Özetle, öğrenci-danışman anlaşmazlığının kökeninde başından beri sınırları muğlak olan beklentiler olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki alıntı bu durumu özetler niteliktedir.

Gelmeden önce hocanın ne beklediğini bilmeyen öğrenci, geldikten sonra danışmanıyla uyumsuzluk yaşamakta ve bu da öğrenci için birçok kabusun yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun için en önemli farkındalık danışman uyumu. Öğrenci gitmeden önce kabul aşamasında hocadan ne beklediğini ve hocanın kendisinden ne beklediğini net bir şekilde bilmesi gerekir. Bunu bilirse yol haritası netleşir. Dil sıkıntısı da olsa, kültürel sıkıntı da olsa bir biçimde iletişim sağlanır (K13).

Bunun yanında bazı öğrenciler danışmanlarının ilgisizliğinden yakınmış ve yeterince rehberlik hizmeti alamadığını ve bu nedenle danışman değişikliğine gittiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç, Öneriler ve Sınırlılıklar

ABD yükseköğretim kurumlarında burslu statüde öğrenim gören Türk lisansüstü öğrencilerin akademik uyum sorunlarını keşfetmeyi amaçlayan bu çalışma, konuyla ilgili derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla fenomenolojik araştırma metodu kullanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular iki kısımda değerlendirilmiştir. Eğitim pedagojisi ve akademik personel-öğrenci ilişkileri. Eğitim pedagojisi kapsamında elde edilen ilk tema, alınan derslerin ve sorumlulukların fazla olması ile ilgilidir. Derslerin ve sorumlulukların fazla olması, dil ve uyum sorunları nedeniyle öğrencileri ciddi olarak zorladığı tespit edilmiştir. Öğrenci-merkezli eğitim anlayışına dayandığından dolayı, ABD eğitim sistemi

öğrencilere fazla sorumluluk yüklemektedir. Bu da Türk öğrencilerin alışmadıkları bir gelenektir. Alan uyumsuzluğu da öğrencileri zorlayan ikinci bir faktör olarak tespit edilmiştir. Alanın İngilizcesine ve terminolojisine hakim olmak dersleri anlamak ve takip etmek açısından önemlidir. Türk öğrencilerin önemli bir kısmı, lisans eğitimleri ile lisansüstü eğitimleri arasında alan uyumsuzluğu nedeniyle önemli zorluklar deneyimlemiştir. Öğrenciler, bu zorlukları geriye dönük kapatmak açısından önemli gayret sarfettiklerini beyan etmişlerdir. Amerikan akademisinde sınıfta aktif katılım sağlamak başarı için önemli bir kriterdir. Türk öğrencilerin ilk iki dönemde dil ve uyum sorunları nedeniyle sınırlı düzeyde sınıf tartışmalarına katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu dönemde Türk öğrenciler için en önemli problem konuşma ve dinleme olarak ortaya çıkmıştır. Tez yazım aşamasında ise öğrenciler için etkili yazma (writing) önemli bir sorun alanı olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bir başka bulgusu ise kritik düşünme ile ilgilidir. Amerikan eğitim pedagojisi kritik etmeye ve kritik düşünmeye önemli bir değer atfetmektedir. Türk öğrencilerin en fazla zorlandıkları konuların başında bir metni ya da düşünceyi kritik etmek gelmektedir. Türk eğitim müfredatında kritik düşünme ile ilgili ders olmadığından dolayı öğrencilerin bu alanda zorluk çektikleri saptanmıştır. Son olarak, eğitim pedagojisi anlamında, literatür taraması ve öğrenme kaynaklarının kullanımında da öğrencilerin donanımlı olmadıkları gözlenmiştir.

Bu çalışmanın ikinci kısım bulguları ise akademik personel-öğrenci ilişkileri ile ilgilidir. Amerikan akademi kültüründe öğrencilerin güçlü hakları vardır. Bu haklar, öğretim üyelerinin bilgi otoritesini dengelemesine neden olmaktadır. Böylelikle sistem, öğrenci-öğretim üyesini piyasaya yönelik birlikte çalışmaya teşvik eden mekanizmalara sahiptir. Türk öğrencilerin öğretim üyeleri ile iyi ilişkiler içinde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin danışmanları ile önemli problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkiye'deki akademik kültür alışkanlıkları, Amerikan akademisine uyum noktasında bazı zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin burs statülerinden kaynaklı önemli danışman sorunları yaşadıkları da tespit edilmiştir. Öğrenci, gönderildiği kurumun talepleri ile danışmanın talepleri arasında sıkışmaktadır.

Sonuç olarak, ABD üniversitelerinde eğitim gören lisansüstü Türk öğrenciler, eğitimlerinin özellikle ilk iki dönemlerinde akademik uyum sorunları yaşamaktadırlar. Bu süreçte özgüven kaybına uğrayan öğrenciler, sisteme adapte oldukça dilleri gelişmekte, özgüvenleri ve başarı durumları artmaktadır.

Bu çalışma, Yurt Dışı Eğitim Programı, ABD ve Türk üniversiteleri, öğrenciler ve danışmanlar açısından bazı çıkarımlar içermektedir:

1) Araştırma neticesinde, öğrencilerin ABD eğitim pedagojisi hakkında fazla bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Farklı bir pedagoji ile karşılaştıklarından dolayı öğrencilerin ciddi uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin bu konuda kapsamlı rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

2) Akademik uyum konusunda dil yetersizliği önemli bir sorun alanı olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin donanımlı bir dil eğitimi almaları uyum süreçlerini kolaylaştıracaktır. Bu kapsamda öğrencilerin dil programları ve müfredatlarının gözden geçirilerek bu konudaki eksiklerin giderilmesi önemlidir.

3) Türk öğrencilerin literatür taramasının önemi ve nasıl yapılacağı hakkındaki donanımlarının eksik olduğu anlaşılmaktadır. Literatüre aşina olan bir akademisyen adayının literatürün işaret ettiği bilgi boşluklarını bulması ve bağımsız bir araştırma alanı ortaya koyması önemlidir. Öğrencilerin Türkiye'deki akademik danışmanları bu konuda öğrencileri bilgilendirebilir.

4) Öğrencilerin Amerikan akademisinde kritik düşünme ile ilgili ciddi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle kritik düşünme nedir? Eleştirel düşünceden ne beklenmektedir? Bir metnin ya da düşüncenin kritik edilmesi ne anlama gelir şeklindeki sorularla ilgili öğrencilere seminerler verilebilir.

5) ABD eğitim pedagojisi, öğrencilerden dersle ilgili sürekli olarak sunum, ödev, kitap özeti, grup tartışması vs etkinlik istemektedir. Türk öğrencilerin, sistemin bu talepkarlığına uyum konusunda ilk iki dönem zorlandıkları bilinmektedir. Türk üniversitelerinde öğretim üyesi-merkezli bir anlayış olduğundan dolayı ders yükü hocanın üzerinden ilerlemekte, öğrenci ise bu süreçte pasif bir dinleyici olarak yerini almaktadır. Öğrenciler, öğretmen-merkezli bir sistemden öğrenci-merkezli bir pedagojiye geçtiklerinde çok zorlanmaktadırlar. Ancak öğrenciler, deneyimledikleri zorluklara rağmen sistemi öğretici bulduklarını ve sınavlarda kaygı çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu tecrübesi, Türk akademi kültürünün göz önünde bulundurması gereken bir husus olarak kaydedilebilir.

6) Öğrencilerin bursluluk statüleri kabul aşamasında onlara büyük kolaylık sağlamaktadır. Ancak öğrenci, daha sonra danışmanıyla sorun yaşamamak adına çalışma konusunun sınırlarını de net olarak belirlemesi gerekir. Bu anlamda yolun başında öğrenci

ve danışmanın birbirlerinden beklentilerini açık ve net olarak ortaya koymaları sonradan ortaya çıkması muhtemel anlaşmazlık durumlarını ortadan kaldıracaktır. Bu da burs programının bu konuda öğrencilere saha tecrübesine dayalı rehberlik yapması ile mümkün olabilir.

Son olarak, bu çalışmada göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıklar vardır. Bu çalışmanın konusu olan ABD yükseköğretim kurumlarında lisansüstü öğrenim gören Türk öğrenciler, burs durumu, eğitim durumu ve dil yeterliliği açısından benzer ortak özelliklere sahiptir. Nitel bir çalışma olarak, bu çalışmanın bulguları genellenemez ancak dikkatli bir şekilde ele alındığında başka durumlara aktarılabilir. Ayrıca, öğrencilerin cevaplarının daha önce resmi görev yapmış bir araştırmacıdan etkilenip etkilenmediği de dikkate alınmalıdır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulunun 06/07/2022 tarihli 13. sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Bu çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Yazar Katkısı: *Makalenin hazırlanması ve düzeltilmesine ilişkin katkının tümü ilgili yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.*

Kaynakça

- Alsahafi, N. & Shin, S. C. (2017). Factors Affecting the Academic and Cultural Adjustment of Saudi International Students in Australian Universities. *Journal of International Student, 7(1)*.
- Avcı, M. (2017). Total Wellness of Turkish International Students in The U.S.: Perceptions and Inherent Growth Tendencies. *The Faculty of the Graduate School of St. Mary's University. Doctoral Thesis*. Provided from ProQuest (22.12.2022).
- An-Ra, Y. (2016). Social Support and Acculturative Stress Among Korean International Students. *Journal of College Student Development, 57(7)*.
- Bektaş, Y., Demir, A. & Randall, B. (2009). Psychological Adaptation of Turkish Students at U.S. Campuses. *International Journal of Advance Counseling, 31*, 130-143.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Adaptation, Acculturation. *Applied Psychology: An International Review, 46 (1)*.

- Bevis, T. B. & Lucas, C. J. (2007). *International Students in American Colleges and Universities: A History*. Palgrave Macmillan, NY.
- Brown, L. (2008). The Incidence of Study-Related Stress in International Students in the Initial Stage of the International Sojourn. *Journal of Studies in International Education*, 12(1).
- Burkholder, J. R. (2014). Reflections of Turkish International Graduate Students: Studies on Life at a U.S. Midwestern University. *International Journal of Advancement Counseling*, 36, 43-57.
- Campbell, J. & Li, M. (2008). Asian Students' Voices: An Empirical Study of Asian Students' Learning Experiences at a New Zealand University. *Journal of Studies in International Education*, 12(4).
- Can, A., Poyrazli, S. & Pillay, Y. (2021). Eleven Types of Adjustment Problems and Psychological Well-Being among International Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91.
- Chen, C. P. (1999). Common Stressors Among International College Students: Research and Counseling Implications. *Journal of College Counseling*. Spring 2.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th Ed.)*. Pearson New International Edition, Pearson Education Limited.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Davis, J. F. (1971). The two-way mirror and the U-curve: America as seen by Turkish students' returned home. *Sociology and Social Research*, 56, 29-43.
- Dugan, J.P. (2017). *Leadership theory: Cultivating critical perspectives*. San Francisco, CA. Jossey -Bass.
- Duru, E. & Poyrazli, S. (2007). Personality Dimensions, Psychosocial-Demographic Variables, and English Language Competency in Predicting Level of Acculturative Stress among Turkish International Students. *International Journal of Stress Management*, 14(1).

- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., McBride, B., & Walrath, D. (2011). *Cultural Anthropology: The Human Challenge*. (Editor: Erin Mitchell), Wadsworth Cengage Learning.
- Hechanova-Alampay, R., Beehr, T. A., Christiansen, N. D. & Van Horn, R. K. (2002). Adjustment and Strain among Domestic and International Student Sojourners: A Longitudinal Study. *School Psychology International*, 23(4)
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, And Organizations Across Nations*. Sage Publications. Second Edition.
- Ilhan, G.O. & Oruc, S. (2020). Studying Abroad from the Perspectives of Turkish Graduate Students in the USA. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4) Special Issues, 2013.
- Institute of International Students (IIE). (2015). *What International Students Think about U.S. Higher Education: Attitudes and Perceptions of Prospective Students from Around the World*. New Edition, Revised and Expanded. www.iie.org.
- IIE, Open Doors. (2022). *Presentation 2022*. https://opendoorsdata.org/wp-content/uploads/2022/11/OpenDoors_Presentation_Print.pdf
- IIE, Project Atlas Infographics. (2018). *A Quick Look at Global Mobility Trends 2018*. <https://iie.widen.net/s/zgvw9pwrlq/project-atlas-infographics-2018>
- IIE, Project Atlas. (2022). Explore Partner Data. *Definitions*. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/United-States>
- Karayigit, C. (2021). The impact of scholarship status on the experiences of international graduate students in the U.S. *Milli Eğitim*, 50(1).
- Kilinc, A. & Granello, P. F. (2003). Overall Life Satisfaction and Help-Seeking Attitudes of Turkish College Students in the United States: Implications for College Counselors. *Journal of College Counseling*. Spring. Vol. 6.
- Kuhn, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolution*. (3rd Edition), The University of Chicago Press.
- Lewis, H. R. (2006). *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*, Public Affairs, New York.
- Lunenburg, F. & Irby, B. (2008). *Writing a successful thesis or dissertation* (1st ed.). Sage

- Major, E. M. (2005). Co-national support, cultural therapy, and the adjustment of Asian students to an English-speaking university culture. *International Education Journal*, 6(1).
- Mills, G. E. & Gay, L.R. (2019). *Educational Research Competencies for Analysis and Application* (Twelfth Edition). Pearson Education Inc.
- Mori, S. (2000). Addressing the Mental Health Concerns of International Students. *Journal of Counseling and Development*. Spring, Vol. 78.
- Mwangi, C. A. G., Changamire, N. & Mosselson, J. (2019). An Intersectional Understanding of African International Graduate Students' Experiences in U.S. Higher Education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(1).
- NAFSA: Association of International Educators. (2018). NAFSA Analysis: The Economic Benefit of International Student Enrollment to The United States – A Ten-Year Trend. *Trends and Reports*. https://www.nafsa.org/policy-and-advocacy/policy-resources/nafsa-international-student-economic-value-tool-v2#trends_reports. (01.10.2023)
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluating Methods*. (4th Edition). Sage Publication.
- Poyrazli, S. & Grahame, K.M. (2007). Barriers to adjustment needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1).
- Poyrazli, S., Arbona, C., Bullington, R. & Pisecco, S. (2001). Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. *College Student Journal*, 35(1), 52.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149–152.
- Scriven, M. & Paul, R. (1987). Defining critical thinking. *The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer*. Internet Erişim adresi, <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Segosebe, D.E. (2017). Acculturative stress and disengagement: learning from the adjustment challenges faced by East Asian International Graduate Students. *International Journal of Higher Education*, 6(6).

- Sumer, S. (2009). *International Students' Psychological and Socio-cultural Adaptation in the United States*. Dissertation, Georgia State University.
- Tseng, W. C. & Newton, F.B. (2002). International students' strategies for well-being. *College Student Journal*, 36 (4).
- Tatar, S. (2005). Classroom Participation by International Students: The Case of Turkish Graduate Students. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9. No. 4, Winter.
- Wang, J. (2003). A study of the adjustment of international graduate students at American universities, including both resilience characteristics and traditional background factors. *Florida State University, Doctoral Thesis*, provided from *ProQuest* (4.9.2022).
- Wang, J. (2009). A Study of Resiliency Characteristics in the Adjustment of International Student Graduate Students at American Universities. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 13, No. 1.
- Wang, Z. (2004). Studying in the U.S.: Chinese Graduate Students' Experiences of Academic Adjustment. *Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign*. Doctoral Thesis, Erişim: *ProQuest* (11.02.2021).
- Ward, C., Bochner, A., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Philadelphia: Taylor and Francis. (Routledge)
- Yeh, C. J. & Inose, M. (2003). International students reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1).
- YLSY. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı, Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme 2022-YLSY Başvuru ve Tercih Kılavuzu. Ankara.
- Yıldırım, O. (2009). *A Study of Adjustment Problems of Turkish Students Studying in Dual Diploma Engineering Programs in the USA.: The Effects of English Language, Education Differences and Academic Program Structure*. A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University at Buffalo, State University of New York.

Yildirim-Tasti, O. & Yildirim, A. (2022). Critical thinking skills and dispositions of Turkish pre-service teachers: A systematic review of research. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 15(3).

Zhou, Y., Frey, C., ve Bang H. (Fall, 2011). Understanding of International Graduate Students' Academic Adaptation to a U.S. Graduate School. *International Education*. The University of Nebraska-Lincoln.



A Phenomenological Study on Academic Adaptation Experiences of Turkish Graduate Students at U.S. Universities

Huseyin Tutar¹

• Received: 23.01.2023 • Accepted: 23.03.2023 • Published: 02.05.2023

Abstract

This study explores the academic adaptation experiences of Turkish students studying at U.S. universities with scholarship status. The phenomenological research method was used to obtain in-depth information about students' experiences. With the purposeful sampling method, 13 participants were determined, and in-depth interviews were conducted. The interviews were recorded and transcribed. By analyzing the interview texts, the themes were selected. These themes were classified into the education system (pedagogy) and relations with academic staff. The experienced themes related to the education system are many course responsibilities (homework), field incompatibility, the problem of classroom participation, critical thinking, literature review, and adaptation to learning resources. Also, the study found that Turkish students have good relations with academic staff; however, many of them experience problems with their advisors. Students' cultural habits and problems stemming from their scholarship status were identified as prominent themes in this category. As a result of this study, some implications were made for the Study Abroad Program, students, advisors, and the Turkish and American academic communities.

Keywords: Turkish international students, academic culture, academic adaptation, pedagogical differences, critical thinking

Cited:

Tutar, H. (2023). A phenomenological study on academic adaptation experiences of Turkish graduate students at U.S. universities. *Pamukkale University Journal of Education*, 58, 515-550. doi: 10.9779/pauefd.1241197

¹ Assoc. Prof., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Sociology, huseyintutar1@gmail.com, ORCID ID - 0000-0002-9861-3053

Introduction

Implementing student exchange programs within the scope of international agreements is a modern phenomenon. The primary purpose of exchange programs is to develop mutual understanding and transfer innovation between countries (Ward et al., 2001). The breakdown of trade barriers with globalization and developments in technology and communication have caused international student mobility to expand on a global scale (Hechanova-Alampay et al., 2002) and reach 6.4 million (Institute of International Education (IIE), 2022). The U.S. has been the country with the largest share of international student mobility since World War II. The U.S., the essential destination for international students due to the strong infrastructure and technological superiority of higher education institutions, hosted approximately 1.1 million students in 2018 (Project Atlas, 2018) and earned 40.5 Billion Dollars (NAFSA, 2018).

International education causes cultural interaction and knowledge sharing to become widespread globally. At the same time, at an individual level, students learn foreign languages, develop their skills, self-confidence, and creativity, and expand their worldviews (Hechanova-Alampay et al., 2002). Research shows that these benefits are not easily achieved, and educational processes do not run smoothly. Learning the language of another country, adapting to the culture and education system, and overcoming difficulties cause students to experience cultural, psychological, and academic adjustment problems (Bevis & Lucas, 2007; Wang, 2004).

International students are differentiated from other immigrant categories by being defined based on their purpose of arrival and visa status (Project Atlas, cited from IIE, 2022). Although the students come from different cultural categories, they share the experience of the same acculturation process and being international students (Sumer, 2009). The acculturation experience is a challenging process that all international students go through. However, these challenges are experienced at different levels depending on the countries or cultures of the students (Mwangi et al., 2019; Wang, 2009). Therefore, an increasing number of academic studies consider the countries and regions from which students come (Alsaifi & Shin, 2017; An-Ra, 2016; Mwangi et al., 2019; Poyrazli et al., 2001; Segosebe, 2017; Ward, 2004; Wang, 2003; Zhu & Bresnahan, 2018).

Turkish students studying at U.S. higher education institutions can be considered a subcategory of international students. This subcategory experiences American academic

culture with its unique qualities. As a secular and democratic country at the intersection of East and West, Türkiye has the legacy of the Ottoman Empire (Burkholder, 2014). The factors distinguishing Turkish students from the Far East, Arabs, African, and European students stem from the country's unique characteristics. General determinations about international students may not include all problem areas of Turkish students. Currently, there is very little research on Turkish students. Therefore, more research is needed in this area to explore the academic adjustment difficulties of Turkish students.

There is no research in the literature on Turkish students between 1950 and 2000. The study conducted by Davis (1971) was not taken into consideration because it was about the adaptation experienced by the students who returned back to their county. The first known research on Turkish students was conducted by Poyrazli et al. (2001). This research, which was designed quantitatively on students' adjustment problems, found that students with good English proficiency have a good grade point average, the GPA increases as students progress in their studies, and students with scholarships experience more difficulties than students without scholarships. Some studies conducted after this date (Avcı, 2017; Bektaş et al., 2009; Duru & Poyrazli, 2007; Kilinc & Granello, 2003) are about students' life satisfaction, acculturation stress, psychological adaptation problems, and psychological well-being. The studies conducted by Burkholder (2014) and İlhan & Oruç (2020) are general. Tatar (2005) conducted qualitative research on students' in-class participation activities. This research has found that Turkish students are silent but active listeners in their classes. They participate in discussions that are meaningful to them. Another study dealing with the adjustment problems of Turkish students was conducted by Yıldırım (2009). This research, which was designed as quantitative, focused on language, educational differences, and the structure of academic programs, which are thought to affect students' adjustment. Although this study, supported by group interviews, identified fundamental problems, it is believed that the results obtained are limited in generalizability since only undergraduate students who are subject to the dual diploma program are included in the sample. Finally, Karayigit (2021) investigated the impact of scholarship status on the experiences of international graduate students. The study's findings revealed that students with scholarship status experience more difficulties than those without scholarships. However, it was not stated in which subjects the students experienced more problems. Therefore, no study has been found that addresses students' academic adjustment problems with a qualitative method based on students' experiences. Due to this gap in the literature,

quantitative studies (Karayigit, 2021; Yıldırım, 2009) stated that there is a need for qualitative studies on the academic adjustment of Turkish students. This study was designed with a phenomenological method to explore the academic adjustment experiences of Turkish students with scholarship status at U.S. universities to find answers to the "why" questions behind the findings of quantitative studies.

In its most general sense, adaptation refers to changes in individuals or groups in response to environmental demands (Berry, 1997; Sumer, 2009; Wang, 2004). Acculturation theories constitute a frame of reference for adaptation (Berry, 1997). Acculturation has been defined as the change that occurs in groups due to direct contact with different cultural groups (Haviland, 2011; Redfield et al., 1936). Adaptation to an individual level is defined as psychological adaptation, and at a societal level is defined as sociocultural adaptation.

In this study, the concept of academic adaptation will be defined as the process that international Turkish graduate students go through to adapt to the demands of the academic environment in the US. The environmental adaptation demand will be evaluated through the variables of educational pedagogy and the academic community. While educational pedagogy includes the education system and techniques, the academic community includes student-faculty relations. These two variables are two essential components that make up American academic culture. The adaptation process of Turkish students to these two components is the focus of this study. With this aspect, the study aims to contribute to this field's literature and produce valuable results for institutions and individuals operating in this field.

The following questions guided this research:

- 1) What kind of experience do Turkish graduate students in U.S. universities have with educational pedagogy and learning strategies?
- 2) What kind of adaptation process have Turkish graduate students experienced with academic staff and students at U.S. universities?

Literature Review

In this study, the literature was reviewed based on the concept of academic adjustment and the variables defining this concept. Tsen and Newton (2002) stated that academic adjustment relates to a lack of proficiency in the English language, an understanding of the education system, and influential learning skills variables. In addition to these three variables,

relationships with faculty members and the sociocultural environment influence academic adjustment (Ward, 2004). In this study, it is thought that three factors affect Turkish students' academic adjustment at the structural level: Language, the education system (pedagogy), and relations with faculty members. The language problem ranks first in all research on international students (Can et al., 2021; Chen, 1999; Mori, 2000; Segosebe, 2017). In addition, studies on Turkish students have determined that language constitutes a significant barrier for students. Therefore, educational pedagogy and relations with academic staff will be emphasized in this study instead of language factors. A literature review will be done based on these two variables.

Adaptation to the U.S. education system is one of the most challenging issues for international students. A student-centered pedagogy is applied in the U.S. education system. Students are at the center of the learning process in a student-centered pedagogical approach. Faculty members perform a function that facilitates the learning process. After determining the framework, main concepts, and teaching technique of the course, the instructor aims to internalize learning intellectually and operationally by ensuring that the student participates in hands-on experiences. Therefore, this pedagogy develops a curriculum to ensure students' active classroom participation. The student is expected to speak in class, make presentations, participate in group discussions, and make summaries from book chapters (Wang, 2003). The multiple grading systems accompany these activities and ensure students get points from each activity. As a result, this pedagogy is based on the philosophy of "questioning, criticizing, refuting, asserting, arguing, and persuading" (Major, 2005, p. 85). This philosophy is based on a Socratic understanding that assumes that knowledge will be built mutually (dialogical: teacher-student) instead of through one-sided (teacher) knowledge transfer in the classroom (Campbell & Li, 2008).

The pedagogy that non-Western students are accustomed to is teacher-centered (Alsahafi & Shin, 2017; Brown, 2008; Major, 2005; Wang, 2003). In this pedagogy, the lecturer is at the center of the learning process, the transmitter of knowledge, and a role model (Chen, 1999; Wang, 2003). This learning style is teacher-dependent. Students are passive, receptive, unquestioning, and obliged to memorize what is given to them (Major, 2005).

Hofstede (2001) states that pedagogical styles are shaped by individualist and collectivist cultures, and students and teachers develop behavioral patterns accordingly. Hofstede (2001) explains his theory through power distance, individualist, and collectivist

culture. He describes power as the potential to determine another person's behavior and the degree of determining the behavior in question as "power distance" (p. 83). With his work, he showed that the Power Distance Index (PDI) is low in individualist societies and high in collectivist societies. For this reason, the teacher is central to the educational process in collectivist cultures. Teachers are fathers, role models, and sources of knowledge. Informing is a unilateral process from the teacher to the student. The student does not have the right and competence to question the source and process of this information. According to Chen (1999), the Asian system is influenced by the Confucian philosophy: "the teacher is the teacher, and the student is the student" (p. 54) carries a strong sense of distance between professor and student to emphasize respect and order. In Asian cultures, the teaching structure basically follows a model where the professor is the source of knowledge, and the student receives this knowledge. For this reason, the student is responsible for being quiet in class, taking notes, and memorizing these notes when he gets home. MacCargar (1993) found in his research that students from a collectivist culture demand more correction of their mistakes. Also, faculty members attach more importance to the result than the process (as cited in Ward et al., 2001).

Different educational pedagogies also determine learning strategies and techniques. Since the source of knowledge in teacher-centered education pedagogy is the teacher, the student learns through listening. In this educational pedagogy, listening is a more dominant learning style. However, in the student-centered educational system, the student has a learning technique independent of the teacher. For this reason, Bennett (1999) states that certain learning styles dominate certain cultures. According to his conceptualization, there are two learning modes: Field-dependent and field-independent. In the field-dependent learning model, the student strictly adheres to the rules of the discipline. The social environment is an essential source of motivation for the student. The student cannot independently identify a unique field and move forward. Field-independent learners, on the other hand, give importance to analytical thinking and prefer individualistic, questioning, and independent work. They structure their learning, and their motivation stems from their learning. They do not attach much importance to external factors. Bennett states that students cannot be classified as either field-dependent or field-independent. However, in the context of international students, he stated that students from East Asian countries tend to be field-dependent. In contrast, American students tend to be field-independent (cited by Wang, 2004).

As a result, it has been determined that students from an individualistic culture have a more competitive attitude, have self-confidence, and do not hesitate to express their opinions in the classroom. In contrast, students from a collectivist culture act according to the environment and do not want to put forward an opinion and argue about this opinion. However, due to acculturation, it has been determined that international students like and appreciate critical thinking as a teaching method and being in close contact with faculty members (Lieberman, 1994, cited in Ward et al., 2001).

In an academic institution, the reference frame that determines the relations of the academic community (faculty members, researchers, and students) is academic culture. An academic culture deeply shares the values and norms of social culture. Sharing the scientific paradigm as an idea and value by the academic community (Kuhn, 1996) is an essential feature that differentiates the academic community and makes it a subculture category. Although the functioning of the scientific paradigm is the same, the institutionality of this paradigm differs according to cultures and guides academic conventions. These academic conventions are shaped around certain ideas, values, and norms and constitute the academic culture of a community.

For international students who are representatives of a different academic culture, academic acculturation can be defined as constantly contacting and adapting to the new academic culture. Accordingly, academic adjustment is the compliance of international students with the demands of the new academic community they join. An international student can make some syntheses between his culture and the new culture in his adaptation to social life. However, if the student wants to be successful, the only area he will not be able to synthesize is an academic adaptation (Brown, 2008), as success is determined by the procedures of educational institutions.

As a result, the literature review shows that the academic culture of the U.S. is different from the academic culture in Türkiye regarding educational pedagogy and academic staff and student relations. It is understood that transitioning from a teacher-centered to a student-centered system is challenging for students. This study focuses on how Turkish students experience this process.

Method

Studies (Karayigit, 2021; Poyrazli et al., 2001) point to the academic adaptation challenges experienced by students attending U.S. universities. The need to obtain in-depth knowledge

of these challenges required this research to be addressed with a phenomenological method. The participants' experience is essential for the phenomenological approach (Cresswell, 2014). The experience of being a student in the U.S. is socially and contextually constructed through students' shared experiences. Therefore, the social construction theory provides a foundation and a methodological basis for this study. In the phenomenological method, the researcher follows systematic procedures to collect data, identify themes, relate these themes, and explain the situation (Creswell & Poth, 2018).

The Sample and Qualifications of the Participants

In qualitative research, determining a sample depends on the researcher's knowledge, experience, and judgment. Purposive sampling gives the researcher confidence and freedom, but, in this case, the sample selection can be inaccurate (Mills & Gay, 2019). Setting clear criteria for selecting participants is essential to avoid biases in the sample. Mills and Gay (2019, p. 159) draw attention to three characteristics of the participants during sampling: The informants should have the ability "to be reflective and thoughtful, to communicate (orally, in writing, or both) effectively with the researcher, to be comfortable with the researcher's presence" during the interview. The interview should be conducted with participants who have these competencies.

In this study, 13 scholarship students were interviewed to explore the phenomenon. The participants have completed their master's degrees in various universities and departments in the U.S., have experienced all the difficulties in the context of academic adaptation, and can criticize their experiences retrospectively. Participants; They were selected according to gender, academic field, academic level, and willingness to contribute to the research topic. It is thought that the participants represent Turkish scholarship students in U.S. universities because they have a scholarship status, have similar academic experience in Türkiye, and have gone through similar language education processes. All precautions were taken to ensure that the participants' identities were not disclosed during and after the research. Variables other than gender, the field of study, and the educational status of the participants were not shared. After receiving the research ethics approval (06/07/2022) from Ankara Yildirim Beyazit University, the interview process started.

Table 1*Participants' Code, Gender, Department, and Education Level*

Participants Codes	Gender	Department (Field)	Status (Level)
K01	Female	Engineering	Master
K02	Male	Engineering	Master
K03	Male	Engineering	Ph.D.
K04	Male	Agriculture	Master
K05	Female	Social Sciences	Ph.D.
K06	Male	Engineering	Ph.D.
K07	Male	Agriculture	Master
K08	Female	Agriculture	Master
K09	Female	Social Sciences	Ph.D.
K10	Male	Social Sciences	Ph.D.
K11	Male	Engineering	Master
K12	Male	Social Sciences	Ph.D.
K13	Female	Engineering	Master

Interview questions were sent with the student's declaration of consent and the researcher's letter of commitment to respect confidentiality. Interview questions include issues related to relations with academic staff, pedagogical differences, and adaptation difficulties experienced in this context. The participant was interviewed via the zoom application on the agreed day and time.

Trustworthiness

Some procedures were followed to ensure the trustworthiness of this research. According to Mills and Gay (2019), trustworthiness in qualitative research can be achieved by following the principles of "validity, consistency, and transferability" (p. 558).

Validity is the selection of measurement tools to obtain valid and objective information about the phenomenon. In this research, observation, document review, and peer review techniques were used to address the validity of the information. A student with international experience and a reviewer reviewed the findings and comments. Consistency means that data collection, analysis, and interpretation consistently produce the same result. In this study, the most repetitive topics in the participants' experiences were classified, and themes were obtained. The third principle of trustworthiness is transferability. In qualitative research, research findings are based on meaningful statements from participants. It is essential to distinguish these statements (findings) based on the research context. In qualitative studies, these findings cannot be generalized as in quantitative studies (Mills & Gay, 2019). As a qualitative study, the findings of this study cannot be generalized but can be transferred to other situations if handled carefully.

Data Analysis

Experience is the essence of the phenomenological approach (Cresswell, 2014). Therefore, the participants' experiences are at the center of this study. The researcher conducted, recorded, and transcribed all interviews so that the participants' experiences were fully embedded in the researcher's mind. The recording provides an advantage in replaying the interview texts and identifying critical issues. Each participant's experience is unique. The researcher read the transcribed texts multiple times to underline and encode the participants' shared experiences. Each experience that created difficulties for students was determined, common challenges were classified, and themes emerged from these classifications. Thus, the framework of the research phenomenon emerged, and the evaluation was made by associating the themes (Creswell & Poth, 2018). Finally, citations or statements about the context were included in the study description to make the research environment understandable and to identify the findings with the context environment (Mills & Gay, 2019).

While interpreting the data, the researcher might be affected by some prejudices. The reader has the right to know the researcher's biases in interpreting the data. This research draws attention to the following issues in the context of bias.

According to Patton (2015), experience and interpretation are intertwined. "Interpretation is essential to understand an experience, and experience includes interpretation" (p. 192). However, the only way for the researcher to know what people are experiencing is to experience the phenomenon "as directly as possible." This is only possible with "participant observation and in-depth interview" (p. 192). The researcher was primarily responsible for students sent abroad to U.S. universities for graduate education under Law No. 1416. In this sense, the difficulties experienced by Turkish graduate students were observed by the researcher from an outside (ethical) perspective. Since the researcher had the experience of being a student at a university in the U.S., he also experienced the phenomenon from an inside (emic) perspective. The previous task and experience of the researcher may have caused some biases in the researcher that affect the research process and evaluation. However, reliability and validity procedures have been strictly followed to minimize this effect. On the other hand, this experience provided the researcher with the competence to comprehend the phenomenon comprehensively.

Findings and Evaluation

The main questions guiding this research are based on the challenges students experience during their adaptation to the American academic system. The themes obtained in this context are presented in Table 2.

Table 2

The Challenges and Themes Experienced by the Participants during their Academic Adjustment

Topic	Themes
Experienced areas of difficulty related to the education system (pedagogy)	1) Too many courses and responsibilities 2) Mismatch of the graduate and undergraduate field study 3) Participation in classroom discussions 4) Critical thinking

4) Literature review

5) Difficulty in using learning resources

Relationships with the Academic Community (faculty, advisors, and students) 1) Students' cultural barriers that delay adaptation
2) Students' scholarship status and advisor problems

This study found that the students experienced significant adaptation problems, especially in their first two semesters. These problems related to the educational pedagogy and academic community were classified as themes and subthemes and then interpreted.

Educational Pedagogy

Students who have experienced their undergraduate education in Turkish academic culture have experienced a different education system in American higher education institutions. It takes time for students to adapt to the new education system. The most challenging time for the students is their first two semesters. As the students improve their language and learn the structure, their self-confidence and success increase. After the two semesters, the adaptation process of the students increases rapidly. In this process, many lessons and responsibilities, participation in classroom discussion, critical thinking, literature review, and getting used to learning instructional resources have been identified as important areas of difficulty for the students.

Many Lessons and Responsibilities

Research (Brown, 2008) shows that students from a faculty-centered education system find American educational pedagogy very demanding. The students stated that they did not face such course responsibilities in their own countries, so they had difficulties. Turkish students also found the American system very demanding. The first difficulty experienced has to do with the redundancy of the lessons. It is a legal obligation for the student to take three courses (9 credits) each semester to continue school. The number of homework given in the lessons puts a lot of strain on the students rather than the number of classes. The difficulties experienced by Turkish students who gained their scholarship status due to challenging exams stem from academic adaptation rather than cognitive challenges. There are several stated reasons for this difficulty:

First, the students in their first two semesters try to get used to the physical, social, and academic environment. In this process, the student is alone, leaving their family, friends, and all relationships that support them, and tries to adapt physically, psychologically, and socially to a new environment. This adaptation process will take time. Studies (Chen, 1999; Yeh and Inose, 2003) have revealed that students who lose their social support experience acculturation stress and feel lonely.

For me, the hardest time was when I first went. Actually, I called my father and told him "Dad, I am going to return back, and looking for plane tickets. I don't think I will be able to make it here." I cried every single day. We couldn't rent anywhere yet so there was no house we could stay in. We were staying at the hostel. The food smelled so bad so I couldn't eat anything and already didn't understand what people were saying. It was a truly challenging time (K9).

Although we went to the U.S. for the first time for the language education, it wasn't as hard in the beginning because we went there as a group. However, Masters was a completely different deal because we weren't together as a group anymore and instead, all of us went to our own departments. That's when it got quite difficult. Especially if a student goes to a place with very few Turkish students, one turns into a fish out of the water (K8).

In our culture, our friendships are very strong. We are used to hanging out together all the time and constantly are looking for ways to do things together. When we don't find this environment, we feel very depressed and alone. This factor specifically creates very negative effect on us (K3).

As it can be understood from the quotations, the factors that force students in the first semester are physical environment, language, and feelings of loneliness. As student adapts to these processes, they can concentrate more on their academic field.

The language barrier was the second reason that caused challenges for the students. The student tests their language proficiency in a natural environment for the first time after language training. The effort to understand what the lecturer or classmates said, on the one hand, and on the other hand, the attempt to comprehend the content of the course causes a significant gap in language and comprehension. Indeed, students experience a synchronization problem at this stage. Teachers in English language courses use standard, level-appropriate, and accent-free language. However, in the classroom, it isn't easy to

understand a communication environment where fast, accented speech and cultural symbols are used (Segobese, 2017). A second issue that feeds this difficulty is that the specific concepts, theories, and approaches of field English are unknown. Even knowing English is not enough for a student who does not know field English to understand the lesson. The findings obtained from the participants confirm this determination.

The reason for our difficulties in the first semester is that we take three lessons, and there is a minimum reading of 60-70 pages from each lesson each week, and since there are three lessons, it becomes 150-200 pages. In addition, there are class discussions at school. So you have to keep yourself ready for school all the time. In this case, the student both tries to read and learn the articles given by the academic staff and also tries to fill the knowledge gap in the past. When this happens, the students lose their motivation (K12).

As we move from language school to a master's degree, we have too much to read at once, and we are not ready for the field. Field English is entirely different. Second, we have to take a lot of lessons. To be full-time students, we must take at least three courses and nine credits. Teachers are already speaking extremely fast. In language schools, teachers speak according to the level of the students. We get used to the field of English in the first semester, but the homework load that semester is too much for us. Typically, an American student will do an assignment without too much fatigue because they are familiar with the system. However, we find it very difficult because we are not used to preparing homeworks like these in undergraduate studies (K9).

A third reason that can be identified is the excessive course responsibilities. American academic culture, based on student-centered pedagogy, is very demanding. The duties of digesting the learned topic, preparing for the new one, making presentations, submitting assignments on time, participating in group discussions, summarizing book chapters, and completing field studies or laboratory activities on time are heavy obligations for an international student with language and adaptability problems. In addition, these responsibilities are given in each lesson every week. Regarding this issue, some students' experiences are shared below:

In my first week, I went to class, and the lecturer did an exam called pop quiz! He asks what I learned last week. Then you understand that I should know the previous week's lessons and be ready at all times (K4).

I was new but had to present in the second week. There was no one around to help me. I work until morning. I am rehearsing etc. That's how I learned how the things worked. The course was both verbal and mathematical. I made 28 presentations over 14 weeks (K2).

In this process, there is a radical change in your education. So the burden is entirely on your shoulders. In Türkiye, I used to take my notes at university, put them in a notebook, then when the exam week came, I would repeat those notes. But you have to work day in and day out in the U.S. What did you learn that day, plus they also give homework on what you need to know. In this case, you need to fully give yourself to the lesson constantly, but this is a situation that you are not used to. If it were Turkish, maybe we would have overcome it, but when there is additional language problem, you need more time (K1).

Finally, Turkish students suffer from a severe loss of self-confidence as they compete with the successful American student group who comes from within the system, do not have language problems, and have high self-confidence. The gap between American students' self-confidence and Turkish students' loss of self-confidence in this process is very high. Students can compensate for this loss of self-confidence in the first two semesters after improving the language and learning the system's structure. However, they experience significant difficulties in this process. It is observed that there is a positive correlation between the adaptations of the students and their success. These findings are consistent with the findings of Segosebe's (2017) study of East Asian graduate students.

The participants stated that despite the education system's heavy responsibility to the student, the applied examination system balances this weight. Based on multiple grading, students get grades from all their activities: homework, exams, class participation, etc. For this reason, the student does not experience any separate anxiety for the exams. Even if there are exams, the lecturers ask questions about the most critical subjects in the course, causing the exam system to be predictable. The multi-grading system causes the student to experience a minimum level of exam anxiety. Also, the faculty members give more importance to the process than the result in their grades. Although the exam system in Türkiye is usually based on a midterm and a final, the stress experienced is much higher because the scarcity of exams increases the risk of passing the course, which increases exam anxiety. The findings obtained from the students on this subject are given below:

If you miss a midterm exam in Türkiye, there is a possibility that you will fail the course. There is no such thing in the U.S. education system. If I submit the homework every week, I will get 20% of the overall grade, similarly 20% from the midterms, 20% from the finals, 5% from attendance, 5% from class participation, 30% from presentation etc.. Since students participate in the lesson, they learn and pass their classes. Even though the American system seems demanding and tiring, I think it makes so much sense. You aren't under constant stress when the grade distribution is like this. After the second semester, when the adaptation problem is over, you move to a very productive stage (K6).

In our country, result-oriented questions were asked in the exams. In the U.S., the process is essential, and they are mostly not interested in the result. At first, there is stress in the homework parts of the lessons, but after a point, this gives us an advantage. Because homework takes the weight of exams, so, this time, we have a chance to collect more points with homework. This reduces our exam stress (K11).

Participants unanimously stated that the U.S. education system is demanding and tiring for students. Still, it is more instructive than rote learning, and therefore it causes less stress to students. This study's findings about the exams align with MacCargar's (1993) finding that faculty members give more importance to the result than the process in the teacher-centered system (as cited in Ward, Borchner, & Furnham, 2001).

Mismatch of the Graduate and Undergraduate Study Field

In this study, field mismatch stood out as an important factor that challenges students. While the student has mastered the field's concepts, theories, and language from the undergraduate period, starting a master's degree in a different area means he is unfamiliar with these concepts. When this knowledge gap is combined with the English language difficulty, the degree of difficulty for the student increases even more.

Since we are in a master's program, it is accepted that students know some courses from undergraduate times. For this reason, a subject that takes three months to teach in Türkiye can be taught in one hour in the United States. This causes serious problems for students if we do not have any previous knowledge about the courses. It is not possible to overcome three courses with such high information content. It takes time to fill in the gaps, which poses an extraordinary problem. Therefore, the first semester is a big shock for Turkish students (K3).

Many Turkish students continue their graduate programs outside the field they completed their undergraduate studies. For example, students from 47 branches, including undergraduates of the electrical-electronics department, can be selected for a master's degree in energy law or energy security (YLYS, 2022). The change of field causes students to have difficulties in language, homework, and in-class participation during their graduate years. Students have problems understanding the subjects in the classroom because they are not familiar with the concepts and theories of the new field. With great retrospective efforts, this knowledge gap is being tried to be filled.

Active Participation in the Classroom

Pedagogy in Türkiye is a faculty-centered pedagogy. However, this pedagogy is not as rigid as in Asian countries, nor is it too flexible as in the western style. In Turkish educational pedagogy, even though the lecturer mainly explains the lesson himself, he encourages students to ask questions and participate in class. Despite this, it has been stated that there are three reasons why Turkish international students remain silent in their classrooms in American educational settings:

The first is the language problem. It is understood that students who think they are inadequate in language are hesitant due to their inability to speak fluently in the classroom and their accents (Poyrazlı & Grahame, 2007). Some students said they want to speak more in class as they overcome the feeling of not being judged by their friends for their language inadequacy and accent. They stated that Turkish students had difficulties, especially in speaking and listening, in the first two semesters, and they had problems in writing during the thesis writing stage.

I was having a hard time with class participation. I had a hard time in my first presentation, I couldn't speak, and I asked my teacher if I should quit, but the teacher supported me a lot. The first trauma I remember was my presentation (K10).

At first, my understanding of what we read and my inability to understand all of what the lecturer said affected me. Talking to my supervisor, for example, he gave me an 8-item to-do list. While the advisor was speaking, I did not understand some of them. I could only understand 5 out of 8. In this case, the advisor said; we've discussed this before. Then I was doing it again. I was studying, and there was no doubt about it. Understanding is the most crucial step, in my opinion. Even if we do not know English, we can describe and answer with many different methods. However, when

we do not understand what the other person is saying, we do not know what to do (K3, K7).

The second reason is culture. Group discussions in the classroom necessarily extend to examples from students' lives and cultures. Since the heroes that the students give examples of and the subjects they touch on are known by the group members, the communication in the classroom is based on cultural symbolism. For this reason, it is impossible to actively participate in classroom discussions without knowing society's culture. One of the findings emphasizing the importance of culture in classroom communication is given below. The views expressed in this finding support the research findings of Segosebe (2017) on East Asian students in the United States.

The most challenging thing for me in the department was group discussions. Those group discussions were coming out of the episode a little bit. Because to understand the lesson, examples from society were given. For this reason, the subject goes beyond knowing the language, you do not know the culture, and you do not know the examples given. In this case, you do not understand the subject and cannot be involved. To put it simply, an example is provided from the childhood of the students, everyone knows that example, but you do not know, you are ignorant of the subject. You don't know the characters. This creates difficulties in terms of communication, not only in terms of language but also in terms of culture (K10).

The third point is that American students dominate the class. The fact that Americans speak fast as a characteristic of their oratory causes them to switch between topics quickly. This causes Turkish students to have problems with synchronization with the class. Many research findings show that American students have very high self-confidence and do not hesitate to say the first thing that comes to their mind in the classroom (Chen, 1999; Mori, 2000; Poyrazli & Grahame, 2007; Segosebe, 2017; Zhu & Bresnahan, 2018).

I wanted to speak in class because points were given to those who spoke in class. There is no such thing in our system. We would sit for three hours, and the teacher would explain the topic and go. In America, the teacher was forming groups, people were raising their hands, and even people were expressing their ideas randomly, but they were talking. Some good ideas come to my mind, and when I decide to speak, I find that the subject has changed. There is also the fear that I will be disgraced if I talk about nonsense while speaking, and there is an accent, and there is a concern

about whether they will understand me or not. As we talk, we ought to speak of something wise. Americans say what comes to mind because they have high self-confidence (K9).

Randomly speaking is not welcome in Turkish culture. Careful thinking before speaking is advisable. Tatar (2005) found that Turkish students are active listeners in their classes. They participate in class discussions when the discussion is meaningful to them. In this sense, the findings of this study support the conclusions of Tatar's findings. Also, this finding supports the views of Ward, Borchner, and Furnham (2001), who determined that students from a collectivist culture act according to the environment.

Critical Thinking

Scriven and Paul (1987) defined critical thinking as "the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action." (parag. 2)

Critical thinking comes first among the subjects that Turkish students have the most difficulty with in the U.S. system. There is no course or established tradition about critical thinking in the Turkish education system. For this reason, students cannot make up their minds about criticizing an article or idea. Criticizing is mainly perceived as revealing the negative sides of an article or an idea or reinterpreting an article or thought in the Turkish education system. In their study on the Critical Thinking Skills and Dispositions of Turkish Teacher Candidates, Yıldırım-Taşçı and Yıldırım (2022) found that "despite the increasing interest in critical thinking in teacher education, pre-service teachers in Türkiye have low or medium level critical thinking skills and training" (p. 582).

Studies (Brown, 2008) show that students from a collectivist culture have much more difficulty in critical thinking. In U.S. educational pedagogy, the student is actively involved in learning. Mastering subjects and presenting and discussing them in classes cause the learning to be more permanent. Students can add a more dynamic dimension to the process and increase their creativity by making comments based on this information. However, in the rote system, students are more passive since loading information comes from outside. In this system, students' creativity and innovation abilities are less developed. Also, in the student-centered system, the process is more important than the result since the way the student approaches the subject and the creativity dimension is taken into account. In the rote

method, the result is more important than the process. Students' experience in critical thinking is vital in understanding the subject.

We have a system that comes from a rote culture. However, in the U.S., academic staff want me to produce. They don't say $2+2=4$. They ask why it makes four or what you can develop to make it 4. So, it's purely production oriented. That's why I struggled because my memorization was perfect. I studied agricultural engineering as my undergraduate, and I studied veterinary medicine. I passed all my courses by memorizing them. But the lessons were not based on production. I had a hard time when I went there because I had to produce. It is hard to think critically in English and transfer it to the other person. If they had told me that you should memorize these and these and that, I would memorize them in any language, but they asked me to produce them (K8).

They show you a way in the U.S. education system, and then they ask how you can use that way. They don't ask you to tell them the way you learned. When I went, the most challenging thing was that the other person asked me for comments. I had a course named "Article Leadership". We had to critique an article and tell about it to a classmate. When it was my turn, I explained the article to the other person; however, he wanted me to critique it. I was insistently saying that this and that are being told here. Months later, I realized that the man had asked me to interpret, evaluate and produce. Since these were not in the Turkish educational system, we had a hard time. So, I was translating the article from English to English, but they wanted an evaluation (assessment) from me. They asked me to assess an article published in SCI. How many referees the article already passed, but when I critique it, this gives me self-confidence. Maybe this is their purpose. They are trying to say: you know what you're doing so that you can evaluate and critique this article. . No matter how many reviewers assess it, you should have something to add. So, critiquing and evaluating are essential aspects of the U.S. education system. Critique also causes the student's self-confidence to develop (K8).

The system is student-centered in the U.S. When academic staff asks critical thinking questions that question your creativity and thinking, I pause. I am trying to understand the question and answer it through the window of creativity. American students do this because they come from such a system. I did not come from such a

system. I had this problem, too, in the early days. We work with the PBL (problem-based learning) system. I am currently taking a course. The teacher just wants us to think about what kind of questions did you have when we read this text. They only want to see if the student is thinking (K12).

The student-centered education system increases the creativity of the student. On the other hand, memorization suppresses human creativity; when it suppresses, you cannot produce a product. A person does a master's or doctorate to create a product, and you need to be creative. If you call yourself a researcher, then you need to think critically. Even if you study repetitive subjects, you need to bring a difference to them, and this difference is your creativity (K12).

As the participants were well aware, critical thinking causes students to reveal their original perspectives. Regarding Turkish students, acquiring creative and critical thinking in U.S. universities proves that this ability can be developed through the social and cultural environment. This finding is consistent with the school of thought that argues that critical thinking is a skill development related to the education system (Yıldırım-Taşçı & Yıldırım, 2022).

Literature Review

One of the issues that students have difficulties in their academic life is their knowledge of the literature related to their field. In the U.S. academic culture, students need to master the literature related to their field. The students' view on the importance of literature review in the American academy can be understood from the quotations below.

In our country, there is no information related to the literature and literature review. What we encounter when we come here is the literature. You need to know what has been done to see the gaps there. It takes about a year for us to catch up with the literature. We do a literature review for at least six months, and when it comes to 1 year, we begin to understand what is happening in the literature. In other words, when someone comes up with an idea, you now have an idea about whether it has been done. Without spending that one year reviewing the literature, you wouldn't know whether that idea is implemented or not. But when you review the literature, there are already many of them. So it's not a new idea. It's not an innovative idea. It's just that we don't have awareness. Also, we don't have future work. So we are not

progressing cumulatively. If we have found a gap, we only look at how we can fill that gap. That's why knowledge does not progress cumulatively in our country (K3).

One of the most critical things in the U.S. higher education is to know what has been done. It is a mystery what kind of contribution you will make to science without understanding what has been done. It is even essential to know the contributions of scientists by name. Knowing what they have done and what they have left missing is necessary. Turkish students mostly do not know how to do a literature review (K11).

The literature illuminates the historical background of the research topic, helps to understand its current position, and gives an idea of future trends. Second, it leads to discovering research-related knowledge gaps, identifying relevant variables, and recognizing widely cited studies. Third, it helps to acknowledge scientists working on this subject and to understand different theoretical frameworks (Lunenburg & Irby, 2008, p. 137). For this reason, literature is the memory of scientific studies and the treasure of scientists. It is essential for the scientist candidates to master the literature related to their field of study.

In the literature review, it is expected that students will know who studied what subject, what theories exist, when these theories emerged, and whether new theories are challenging them. The only way to determine whether an idea that comes to people's minds has been studied in the academic world is to review the literature. When the students review the literature, they will have learned the developmental stages of thought. Knowing what happened in the past is very important for academic culture. Otherwise, a person may think that this thought only came to his mind. But in reality, there may be many people who have done this before. As the student's knowledge of the literature increases, they learn the knowledge accumulated in their discipline. In this process, academic scientists may notice areas that need to be illuminated in different areas regarding the subjects they are working on. Since these areas are stated in the scientific studies they publish, the student learns what these gaps are and concentrates their energy on the needed areas. Without reviewing the literature, the same subject could be unnecessarily studied by many people worldwide. Since literature is the accumulation of scientific knowledge, it is vital for students to know this. For this reason, the American academy forces students to work primarily on literature for six months to a year. The students' experiences show that Turkish academic culture does not attribute much importance to the literature, and therefore there is not much future work in Turkish literature. Another issue that limits the literature in the Turkish academy is that the

literature is limited only to Turkish. Also, an academic who does not know English will be limited to Turkish literature.

It has been determined that Turkish students cannot find the gaps in their fields and select their subjects because they do not have comprehensive knowledge of the literature. This shows that Turkish students have field-dependent learning and goal-oriented working style, as described by Bennett (1999) (cited in Wang, 2004). In this work style, the lecturer creates the set-up while the student performs the role assigned to the ready-made set in this order.

Having a good knowledge of the literature, finding the gaps in their fields, and determining the subject gives the students a different area of freedom regarding their work. Studies involving innovation and creativity emerge from these kinds of studies. The main reason students with field-independent working personalities (Bennett, 1999, as cited in Wang, 2004) avoid this type of working is that this working style requires a great deal of effort and time. In contrast, the results to be obtained are not certain. Due to the contract (the surety bond) between the student and the Scholarship Program, the students have a time limit. Due to these, the students refrain from setting out for a study with uncertain results and time. However, this situation limits the innovative work of students. Among the findings of this research is that the surety agreements constitute an obstacle to the students' innovative work.

The Difficulty of Using Learning Resources

The learning resources used in U.S. universities are technologically higher than in Türkiye. In other words, the technological equipment (laboratory devices) that are used in Turkish universities are low in models, which stems from the technological difference between the two countries. The high-model technologies used in American universities give advantages to U.S. educational institutions. The availability of high technological equipment and the wide laboratory facilities allow students to learn their study field easily.

The opportunities were many; the labs were huge. The biggest reason for me to learn my field in a very short time was my laboratory lessons. Facilities and laboratory opportunities are missing in Türkiye. In this sense, America is the land of opportunity (K13).

One of the main goals of international students is to learn advanced technology and transfer this ability to their home countries. However, it takes time for students to use and adapt to this system in U.S. higher education.

Besides the language difficulties, my Kazakh friend and I had difficulties using laboratory devices. I started to ask questions to some of my classmates. I began to record their answer as a video on my phone. Then I applied what did they write on the device. I developed myself that way and learned the instruments. Of course, it was a challenging process (K1).

Another participant stated they could not use the calculator as professionally as American students.

American students use multi-function calculators in high school. They even do 9x5 with a calculator, but our folks underestimate it. But their system gives a more efficient result. When they go to the lab, while they use machines, our students cannot use these machines. We are lacking in this regard. Our ability in calculators is maximal exponential operations, but they use it very nicely and professionally. When a group study is done in the lab, a calculation will be made; for example, I was always behind. Although I have a calculator, I have said several times that it does not exist because I did not know the function of that calculator, and I was afraid because I could not do it quickly (K11).

In the Turkish education system, there is no curriculum for using the calculator in high school, and it is prohibited to use it in exams. This policy limits students' ability to use multi-functional calculators professionally. It has been stated that not knowing how to use multi-functional calculators poses a problem for students in U.S. universities.

Relationship of the Students with their Faculty and Advisors

Academic Staff and Students Relations

In addition to the education system, faculty-student relations are an essential variable that determines the quality of academic culture. In American academic culture, the origins of the codes of conduct that define the faculty-student relationship go back to the development history of the American academy. The American academy separated the board of directors from academic life and did not include faculty members in the administrative body. The executive power of the university has integrated the university into the market. This model

functions according to market expectations. That's why the American academy has strong ties to the market. This integration leads the universities to develop curricula according to market needs, which has generated a market-dependent university understanding over time (Lewis, 2006). In this system, the university administrative board determines the personal rights of faculty members and students. However, one of the most crucial incomes sustaining the university is student tuition and fees. According to this understanding, universities must consider the market and the student. According to Lewis (2006), this market-oriented change opens up more space for research rather than university education. For graduate students, doing research and writing a thesis is one of the critical turning points in their lives. This point is a common denominator that brings together faculty members and students. Faculty members must research and publish to maintain their status at the university. The resources needed for research and publication can only be obtained through market-oriented study. In other words, faculty members must do scientific research to survive in the market. Student and academic staff's common interest requires cooperation because a good product (thesis-research-patent, etc.) that the student will come up with during the graduate process will also be credited to the student's advisor. The mutual interest creates the groundwork for the relationship between graduate students and academic staff. As a result, the benefit of the faculty and student working together leads them to cooperate rather than conflict. For this reason, the more a faculty member works for graduate and doctoral students, the greater the opportunity to access funds. Thus, the collaboration of students and faculty members is guided by a common interest motive for creating value for the market. The system has a highly flexible structure in this regard.

Besides the market factor, the student also has substantial legal rights. The student can assess all activities of the academic staff. At the end of each semester, students evaluate their faculty members. Dissatisfaction by the student may result in the termination of the faculty member's contract. The university board of directors is a body that has this right. Likewise, the possibility of a lecturer reopening a course depends on the students' satisfaction. If there is a total (cumulative) failure in a class, this failure is billed to the lecturer. In this way, an effective cooperation and working environment away from conflict can be achieved between academic staff and students. The opinion of a participant, who is a student and research assistant, on this subject is as follows:

Even if the question asked by the students is $2+2=?$ We certainly cannot give a response to the student as to what kind of question this is because we are strictly

warned about it. All the lecturers I assisted emphasized this to me. It was stressed that no matter what question the student comes up with if his intentions are not bad, we should explain it clearly in the simplest way that he can understand. Because they grade us based on the lecturer; otherwise, the lecturer will be in trouble. For this, research assistants also have office hours. Sometimes, we go to the classroom and ask questions and answer them, and sometimes the students come to the office. If there are points that are not understood in the assignments, the student sends an e-mail, and we reply to them (K3).

Student assessment is essential. If the feedback from the student is not positive, it doesn't matter if you are a professor there; your position is at the president's initiative. You can be removed very easily. You may lose your job, or other obstacles may arise (K8).

Turkish students stated that faculty members in the American academy were generally interested. In addition, it was noted that faculty members always have approaches to increase students' self-confidence. The American academy culture has a positive and encouraging understanding that appreciates a minor achievement of the individual. This pedagogical approach enhances students' self-confidence, which students from collectivist cultures enjoy as they suffer from loss of self-confidence due to language inadequacy, challenges in adapting to the education system, and feelings of loneliness.

In the American academy, access to the academic network creates significant opportunities for students. The participants stated that the web is the most crucial difference between Turkish and U.S. education systems. They stated that they could easily meet and even correspond with the distinguished people of their field in a congress.

I met maybe more than 100 people working in my field at a conference in America. They are the most competent figures in their fields. Unfortunately, we cannot get this chance in Türkiye. The most significant opportunity in America is that network (K13).

The abundance of laboratory facilities significantly contributes to the students' theoretical and practical learning. A second point that complements this is that being in contact with the network between scientists makes the American education system more advantageous.

Cultural Barriers and Adaptation Problems of Turkish Students

Considering that they come from a collectivist culture, it is understandable for Turkish students to act together abroad. However, this is also the most considerable risk that hinders compliance with the American academy. As Berry (1994) stated, if students want to be successful, they have no choice but to adapt to the new academic culture because success criteria are determined by the norms of academia (as cited in Brown, 2008). The findings of this study show that Turkish students insist on continuing to exist in the American academy with their cultural norms. However, they experience great difficulty until they realize this insistence is unnecessary and does not bring any results. Instead of solving the problems they encounter in the academy with their teachers, the students try to solve their issues with the help of their friends. However, faculty members expect each student to work individually, and when they encounter a problem, they are expected to bring it to their advisors. As a result, the norms stipulated by the American academy and the students' acting according to their cultural norms cause "norm conflict" and lead students to experience challenges. Students continue on their way without realizing this conflict of norms, indicating a severe lack of guidance.

The people here work professionally. For example, academic staffs have office hours. The lecturers insisted that we visit them if we had any questions, but instead of solving our problem with our advisors, we tried to find a solution with Turkish friends. Since it is a student-centered education, they expect you to go directly to the professors. But the feelings of acting together are more dominant in our culture. We think we can solve our problem in the circle of our friends. However, the lecturers expect the student to work independently, and when they encounter any issue, they should share it with their advisors/lecturer (K3).

This study found that Turkish international students realize that they acquire success when they leave Turkish academic and cultural habits behind and integrate into American academic culture. In other words, a student gets successful when he acts according to the norms and expectations of the American academy. This finding is consistent with the research findings of Kılınç and Granello (2003). In their study on help-seeking attitudes of Turkish college students, they found that 50% of Turkish students prefer to get help from their friends instead of getting professional services. Another issue is that students commit the same themes or mistakes in their exams or projects because they act together, causing

them to be accused of plagiarism in the system. This finding also supports the research findings of Yıldırım (2009).

Students' Scholarship Status and Advisor Problems

It has been observed that Turkish students generally have a good relationship with the faculty members, but many of them have problems with their advisors. Some students who had issues with their advisors experienced a state of stress between the obligation of the institutions they were sent to and their advisors' requests. The following excerpt exemplifies this congestion.

The academic advisor wanted me to study in the field he wanted. Since the government pays for our scholarship, the advisor does not pay from his funds. So, he tried to direct our studies toward his academic interests. However, the institution in my country sent me to study in the field they required. I have a responsibility to my institution in Türkiye. If I do what the academic advisor wants, this time, I deviate from my original purpose. Sometimes you work on a subject, but the institution in Türkiye says that I do not want you to study such a subject; I do not need it. This time you get stuck between the institution and the advisor (K1, K2, K11).

According to the Surety Agreement (Kefalet Senedi), each student is sent abroad on behalf of an institution. The institution's authorities determine the fields in which the students will work. The student cannot change the field of study without the institution's permission. However, the advisors sometimes do not understand the responsibilities of the students and force them to study the subjects they have determined. The reason for this insistence is that since the Turkish government covers all student expenses, no additional payment is made to the students if they work on the project suggested by the advisor. However, in this case, the student is stuck between his advisor's request and the institution's responsibilities to which he is sent. In this case, the students change their advisors.

For the second reason, some students did not adequately inform their advisors about the limits of their scholarships and the expectations of Turkish institutions during the admission process. Students with scholarship status come to the U.S. from many parts of the world. American academic staff may not know students' scholarship obligations. The students should explain these obligations in detail to their advisors. If students explain to their advisors precisely what they expect during the admission process, the advisory problem may be experienced at a minimum level. The following excerpt summarizes this situation.

The student, who does not know what the teacher expects before he arrives, experiences incompatibility with his advisor after he comes, and this causes many nightmares for the student. The most important awareness for this is advisor compliance. Before the student leaves, they should know clearly what they expect from the teacher and what the teacher expects from them during the admission process. If he knows this, the roadmap becomes clear. Even if there is a language problem or a cultural problem, communication is provided in a way (K13).

In addition, some students complained about the indifference of their advisors and stated that they could not get enough guidance, and therefore they changed their advisors.

Conclusion, Recommendations, and Limitations

This study, which aims to explore the academic adjustment problems of Turkish graduate students studying in U.S. higher education with scholarship status, used a phenomenological research method to obtain in-depth information on the subject. The findings obtained from this study were evaluated in two parts: educational pedagogy and academic staff-student relations. The first theme extracted within the scope of educational pedagogy is about the excess of lessons and responsibilities. It has been determined that the classes and responsibilities are too many, and the students are seriously challenged due to language and adaptation problems. Since it is based on a student-centered education approach, the U.S. education system places too much responsibility on students. This is an educational tradition that Turkish students are not used to. Field incompatibility was also identified as a second challenging issue for the students. Knowing the concepts, theories, and methods of the discipline studied in English is essential. Many Turkish students have experienced significant difficulties due to the mismatch between their undergraduate and graduate field incompatibility. The students declared that they made great efforts to cover these difficulties retrospectively. Active participation in the classroom is an essential criterion for success in the American academy. This study also shows that Turkish students participated in class discussions at a limited level in the first two semesters due to language and adaptation problems. During this period, the most crucial issue for Turkish students emerged as speaking and listening. Influential writing has been identified as an important problem for students in the thesis writing stage. Another finding of this study is related to critical thinking. American educational pedagogy places a significant value on criticizing and critical thinking. One of the subjects that Turkish students have the most difficulty with is critiquing a text or an idea. It has been determined that students experience difficulties in

this area because there is no course related to critical thinking in the Turkish education curriculum. Finally, it has been observed that students are not equipped in terms of educational pedagogy, literature review, and learning resources.

The findings of the second part of this study are related to academic staff-student relations. In American academic culture, students have substantial rights. These rights cause faculty members to balance their authority. Thus, the system has mechanisms encouraging student-faculty members to work together. It is also important to note that Turkish students have good relations with faculty members. However, it has been identified that they have significant problems with their advisors. The academic and cultural habits of the students in Türkiye lead students to experience some challenges in adapting to the American academy. In addition, it has been determined that students experience significant advisory problems due to their scholarship status. The students are caught between the obligations of the institution to which they are sent and the requests of their advisors.

As a result, Turkish graduate students at U.S. universities experience academic adjustment problems, especially in their first two semesters. Students lose their self-confidence at the beginning; however, their self-confidence and success increase as their language improves and they adapt to the system.

This study has some implications for the Study Abroad Program, the U.S. higher education institutions, and Turkish universities, students, and advisors:

As a result of this research:

- 1) The students do not have much knowledge about U.S. educational pedagogy. It has been determined that students have serious adaptation problems because they encounter a different pedagogy. To adapt to the U.S. educational system quickly, students need comprehensive guidance services to inform them about the U.S. academic system.
- 2) Language inadequacy has emerged as an important problem in academic adaptation. Students' language competency will facilitate their adaptation process. In this context, reviewing the students' language programs and curricula and eliminating deficiencies is essential.
- 3) Turkish students lack knowledge about the importance of literature review and how to do it. It is vital for an academician candidate who is familiar with the literature to

find the knowledge gaps pointed out by the literature and to present an independent research area. The academic advisors of the students in Türkiye can inform the students about this issue.

- 4) It has been determined that students have serious problems with critical thinking in the American academy. So, what is critical thinking? What is expected from critical thinking? Seminars can be given to students on questions such as what it means to criticize a text or idea.
- 5) The U.S. education pedagogy constantly demands presentations, homework, book summaries, group discussions, etc. It is known that Turkish students have difficulties adapting to this demanding system in the first two semesters. Since Turkish universities have a faculty-centered pedagogical approach, Turkish students experience a hard time shifting to a student-centered pedagogy. However, the students stated that despite the difficulties they experienced, they found the American educational system instructive and did not suffer from anxiety in the exams. This experience of the students can be recorded as an issue that the Turkish academic culture should consider.
- 6) The scholarship status of the students provides a considerable advantage during the acceptance process. However, the students should clearly define the obligations of their scholarship status and the boundaries of their subject study to avoid problems with their advisors later on. In this sense, the student and the advisor should clearly explain their expectations from each other to eliminate possible conflict situations that may arise later. This can be possible if the scholarship program guides the students based on field experience.

Finally, some limitations of this study should be considered. Turkish students studying in U.S. higher education institutions have similar characteristics in terms of scholarship status, educational status, and language proficiency. As a qualitative study, the findings of this study cannot be generalized but can be transferred to other situations with careful consideration. In addition, whether the students' answers were influenced by a researcher who served as an official responsible for the students' issues should also be considered.

Ethical Approval: *This research was conducted with the permission of the Ankara Yildirim Beyazit University ethics committee with the decision no 13, dated 07.06.2022.*

Conflict Interest: *There is no conflict of interest in this research article.*

Author Contribution: *Huseyin Tutar is the only author responsible for this article.*

References

- Alsahafi, N., & Shin, S. C. (2017). Factors Affecting the Academic and Cultural Adjustment of Saudi International Students in Australian Universities. *Journal of International Student, 7(1)*.
- AVCI, M. (2017). Total Wellness of Turkish International Students in The U.S.: Perceptions and Inherent Growth Tendencies. *The Faculty of the Graduate School of St. Mary's University. Doctoral Thesis*. Provided from ProQuest (22.12.2022).
- An-Ra, Y. (2016). Social Support and Acculturative Stress Among Korean International Students. *Journal of College Student Development, 57(7)*.
- Bektaş, Y., Demir, A., & Randall, B. (2009). Psychological Adaptation of Turkish Students at U.S. Campuses. *International Journal of Advance Counseling, 31*:130-143.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Adaptation, Acculturation. *Applied Psychology: An International Review, 46(1)*.
- Bevis, T. B., & Lucas, C. J. (2007). *International Students in American Colleges and Universities: A History*. Palgrave Macmillan, NY.
- Brown, L. (2008). The Incidence of study-related stress in international students in the initial stage of the international Sojourn. *Journal of Studies in International Education, 12(1)*.
- Burkholder, J. R. (2014). Reflections of Turkish international graduate students: studies on life at a U.S. Midwestern University. *International Journal of Advancement Counseling, 36*, 43-57.
- Campbell, J. & Li, M. (2008). Asian students' voices: an empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand University. *Journal of Studies in International Education, 12(4)*.
- Can, A., Poyrazli, S., & Pillay, Y. (2021). Eleven types of adjustment problems and psychological well-being among international students. *Eurasian Journal of Educational Research, 91*, 1-20.

- Chen, C. P. (1999). Common Stressors Among International College Students: Research and Counseling Implications. *Journal of College Counseling*. Spring (Vol 2).
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th Ed.)*. Pearson New International Edition, Pearson Education Limited.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Davis, J. F. (1971). The two-way mirror and the U-curve: America as seen by Turkish students returned home. *Sociology and Social Research*, 56, 29-43.
- Dugan, J. P. (2017). *Leadership theory: Cultivating critical perspectives*. San Francisco, CA. Jossey -Bass.
- Duru, E., & Poyrazli, S. (2007). Personality Dimensions, Psychosocial-Demographic Variables, and English Language Competency in Predicting Level of Acculturative Stress among Turkish International Students. *International Journal of Stress Management*, 14(1).
- Haviland, W. A., Prins, H.E.L., McBride, B., & Walrath, D. (2011). *Cultural Anthropology: The Human Challenge*. (Editor: Erin Mitchell), Wadsworth Cengage Learning.
- Hechanova-Alampay, R., Beehr, T. A., Christiansen, N. D & Van Horn, R.K. (2002). Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: a longitudinal study. *School Psychology International*, 23(4).
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, And Organizations Across Nations*. Sage Publications. Second Edition.
- Ilhan, G.O., & Oruc, S. (2020). Studying Abroad from the Perspectives of Turkish Graduate Students in the USA. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4) Special Issues, 2013-223.
- Institute of International Students (IIE). (2015). *What International Students Think about U.S. Higher Education: Attitudes and Perceptions of Prospective Students from Around the World*. New Edition, Revised and Expanded. www.iie.org.
- IIE, Open Doors. (2022). Presentation 2022. Retrieved from https://opendoorsdata.org/wp-content/uploads/2022/11/OpenDoors_Presentation_Print.pdf

- IIE, Project Atlas (2022). Explore Partner Data. *Definitions*. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/United-States>
- IIE, Project Atlas Infographics. (2018). *A Quick Look at Global Mobility Trends 2018*. <https://iie.widen.net/s/zgvw9pwrlq/project-atlas-infographics-2018>
- Karayigit, C. (2021). The impact of scholarship status on the experiences of international graduate students in the U.S. *Milli Egitim*, 50(1).
- Kilinc, A. & Granello, P. F. (2003). Overall life satisfaction and help-seeking attitudes of Turkish college students in the United States: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 6.
- Kuhn, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolution*. (3rd Edition), The University of Chicago Press.
- Lewis, H. R. (2006). *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*, Public Affairs, New York. P. 195
- Lunenburg, F. & Irby, B. (2008). *Writing a successful thesis or dissertation* (1st ed.). Sage
- Major, E. M. (2005). Co-national support, cultural therapy, and the adjustment of Asian students to an English-speaking university culture. *International Education Journal*, 6(1).
- Mills, G. E., & Gay, L.R. (2019). *Educational Research Competencies for Analysis and Application* (Twelfth Edition). Pearson Education Inc.
- Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*. Spring, 78.
- Mwangi, C.A.G., Changamire, N., & Mosselson, J. (2019). An Intersectional Understanding of African International Graduate Students' Experiences in U.S. Higher Education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(1).
- NAFSA: Association of International Educators. (2018). NAFSA Analysis: The Economic Benefit of International Student Enrollment to The United States – A Ten-Year Trend. *Trends and Reports*. https://www.nafsa.org/policy-and-advocacy/policy-resources/nafsa-international-student-economic-value-tool-v2#trends_reports. (01.10.2023)

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluating Methods*. (4th Edition). Sage Publication.
- Poyrazli, S., & Grahame, K.M. (2007). Barriers to adjustment needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1).
- Poyrazli, S., Arbona, C., Bullington, R., & Pisecco, S. (2001). Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. *College Student Journal*, 35(1), 52.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149–152.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). Defining critical thinking. *The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer*. Available online at <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Segosebe, D. E. (2017). Acculturative stress and disengagement: learning from the adjustment challenges faced by East Asian international graduate students. *International Journal of Higher Education*, 6(6).
- Sumer, S. (2009). *International Students' Psychological and Socio-cultural Adaptation in the United States*. Dissertation, Georgia State University.
- Tseng, W. C. & Newton, F. B. (2002). International Students' Strategies for Well-Being. *College Student Journal*, 36(4).
- Tatar, S. (2005). Classroom participation by international students: the case of Turkish graduate students. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), Winter.
- Wang, J. (2003). A study of the adjustment of international graduate students at American universities, including both resilience characteristics and traditional background factors. *Florida State University, Doctoral Thesis*, provided from ProQuest (4.9.2022).
- Wang, J. (2009). A study of resiliency characteristics in the adjustment of international student graduate students at American Universities. *Journal of Studies in International Education*, 13(1).
- Wang, Z. (2004). Studying in the U.S.: Chinese Graduate Students' Experiences of Academic Adjustment. *Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign*. Doctoral Thesis, provided from ProQuest (11.02.2021).

- Ward, C., Bochner, A., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Philadelphia: Taylor & Francis. (Routledge)
- Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1).
- YLSY. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı, Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme 2022-YLSY Başvuru ve Tercih Kılavuzu. Ankara.
- Yildirim, O. (2009). *A Study of Adjustment Problems of Turkish Students Studying in Dual Diploma Engineering Programs in the USA.: The Effects of English Language, Education Differences and Academic Program Structure*. A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University at Buffalo, State University of New York.
- Yildirim-Tasti, O., & Yildirim, A. (2022). Critical thinking skills and dispositions of Turkish pre-service teachers: A systematic review of research. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 15(3), 561-604.
- Zhou, Y., Frey, C., & Bang H. (Fall, 2011). Understanding of International Graduate Students' Academic Adaptation to a U.S. Graduate School. *International Education*. The University of Nebraska-Lincoln.