

PAPER DETAILS

TITLE: A Retrospective Phenomenological Study on the Language Challenges Faced by Turkish Graduate Students at U.S. Universities

AUTHORS: Huseyin TUTAR

PAGES: 247-281

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3010598>



A Retrospective Phenomenological Study on the Language Challenges Faced by Turkish Graduate Students at U.S. Universities

Hüseyin TUTAR* (ORCID: 0000-0002-9861-3053)

Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ankara/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1265080

Article history:

Received 14.03.2023

Revised 24.04.2023

Accepted 29.04.2023

Keywords:

International Students,
Language Inadequacy,
Turkish International Graduate
Students,
Accents,
Phenomenological Approach.

Research Article

Abstract

Turkey has always been among the top European countries that have sent the highest number of students to the U.S. This study aims to investigate the language incompetency and language-related challenges faced by Turkish graduate students studying at US universities with scholarship status. For this purpose, the phenomenological research method was used, and 13 participants were selected for the sample. After the interviews, the findings were coded, classified as themes, and evaluated. The study findings show that the students have speaking and listening problems, have difficulty understanding different accents, and have problems understanding concepts related to their studies' field in their departments. Learning English through exam-oriented strategy, unrealistic expectations of the students about learning English in the U.S., and the lack of social environment where the students can be exposed to English in Turkey have been identified as the main themes leading the students to experience language incompetency in their departments. The findings also show that it is not sufficient to overcome the language deficiency of the students due to the time restriction of language education abroad. Also, the pedagogy of the U.S. educational system and cultural barriers have emerged as other areas of challenge that intersect with language inadequacy. The students selected through competitive exams throughout Turkey are expected to have high self-confidence. However, it has been determined that the students experience a loss of self-confidence, especially in their first two semesters, due to language inadequacy and pedagogical and cultural differences. The findings of this study provide information to English education centers, Turkish Scholarship Program, students, counselors, and advisors in Turkey and the US.

ABD Üniversitelerinde Öğrenim Gören Türk Lisansüstü Öğrencilerin Karşılaştıkları Dil Zorlukları Üzerine Retrospektif Fenomenolojik Bir Çalışma

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1265080

Makale Geçmişi:

Geliş 14.03.2023

Düzeltilme 24.04.2023

Kabul 29.04.2023

Anahtar Kelimeler:

Uluslararası Öğrenciler,
Dil Yetersizliği

Öz

Türkiye, 1950'lerden itibaren ABD'ye en fazla öğrenci gönderen Avrupa ülkeleri arasında yer almıştır. Bu çalışmanın amacı, ABD üniversitelerinde burslu statüde öğrenim gören Türk lisansüstü öğrencilerin dil bariyeri kapsamında karşılaştıkları zorlukları araştırmaktır. Öğrencilerin dil kaynaklı yaşadıkları zorlukları keşfetmek amacıyla derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle bu çalışmada fenomenolojik araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini için 13 katılımcı seçilmiş, görüşmeler yapılmış, elde edilen bulgular kodlanmış ve temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin bölümlerinde konuşma ve anlama sorunları yaşadıklarını, farklı aksanları anlamakta güçlük çektiklerini ve alan İngilizcesine hâkim olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bu zorlukların temelinde; Türkiye'deki dil merkezlerinin ağırlıklı olarak sınav bazlı İngilizce öğretim programı uygulamaları, öğrencilerin İngilizceye sınırlı düzeyde maruz kalmaları ve İngilizce öğrenimine dair gerçekçi olmayan beklentileri olduğu düşünülmektedir. Yurt dışı dil

* Author: huseyintutar1@gmail.com

Türk Uluslararası Lisansüstü
Öğrenciler,
Aksanlar,
Fenomenolojik Yaklaşım.

Araştırma Makalesi

eğitim süresinin kısa olması da öğrencilerin dil yetkinliklerini olgunlaştırmalarına yeterli gelmemektedir. Amerikan eğitim pedagojisinin farklı olması ve kültürel engeller de dil zorluğu ile kesişen diğer temalar olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye genelinde rekabetçi sınavlar sonucunda seçilen öğrencilerin, öz güvenlerinin yüksek olması beklenir. Ancak dil yetersizliği, pedagojik farklılıklar ve kültürel engeller, öğrencilerin, özellikle eğitimlerinin ilk iki dönemlerinde, öz güven kaybı yaşamalarına neden olmaktadır. Son olarak bu çalışmanın bulguları, İngilizce eğitim merkezlerine, burs programı yetkililerine, öğrencilere, rehberlik servislerine ve danışmanlara öğrencilerin dil sorunları ile ilgili bilgi vermektedir.

Introduction

After World War II, the United States established the Fulbright Program in 1946 to build mutual understanding and share knowledge among nations (Bevis & Lucas, 2007). The Fulbright Program has played an influential role in the emergence of the phenomenon of international students, whose number exceeds 6.1 million (OECD, 2021) as of 2020. The program has also played a crucial role in steadily increasing the number of students going to the U.S. every year. The number of international students at U.S. higher education institutions, which was 26,433 in 1949, reached 1,095,299 in 2019. This number corresponds to 5.5% of US higher education students (Institute of International Education (IIE), 2021).

International students come from different cultures and countries and are not homogeneous. Although they are subject to similar socialization processes in the host country, they experience this socialization differently due to their different backgrounds, which means each category of students in the host country experiences unique and general challenges. For this reason, an increasing number of studies consider the students' countries and cultural backgrounds. For example, Alsahafi and Shin (2017) studied the academic and cultural adjustment of Saudi Arabian students, Mwangi et al. (2019) focused on racism and discrimination experienced by African students, Poyrazlı et al. (2001) examined the adjustment of Turkish students, Segosebe (2017) tried to explore the effects of acculturation stress and loneliness of East Asian students, Wang (2004) addressed academic adjustment of Chinese students, and An-Ra (2016) studied the impact of social support and acculturation stress on Korean students.

In addition to the students' different countries and cultural backgrounds, their academic levels are also an essential variable that should be considered. The problems international students face and how they perceive these problems differ depending on their undergraduate and graduate education levels. Graduate students make up 52.8% (Open Doors, 2022) of international students in the US and 16.2% (Zhou & Geo, 2021) of US graduate students. Although the proportion of graduate students in very high research institutions is 24% (Zhou and Geo, 2021), and 62% in science, engineering, mathematics, and computer science (Open Doors, 2022), there is limited research on these students' category (Zhou, Christopher, & Bang, 2011; Segosebe, 2017).

Turkey was one of the first three countries to establish the Turkish Fulbright Commission in 1949 (Bevis & Lucas, 2007) and sent the most students to the U.S. between 2000 and 2013 (IIE, 2022). The data show that an average of 12,000 students went to the U.S. from Turkey each year during this period. Many students who attend master's and doctorate programs are sent with scholarship opportunities from the Turkish government. Considering that there is a limited number of studies on graduate students in the U.S., it is natural that the number of studies on Turkish graduate students is much less than this. For this reason, a study in this area will make an essential contribution to the gap in the literature.

The main areas where international students have the most difficulty are the language barrier, finance issues, and university admission problems (Can, Poyrazlı, & Pillay, 2021). Turkish graduate students with scholarship status are selected through a challenging and competitive examination system held at the national level. It is assumed that students whose education and living expenses are covered by the Turkish government do not have any financial and getting admission problems from universities. However, studies (Karayığit, 2021; Poyrazlı et al., 2001) show that students with scholarship status experience more challenges than non-scholarship students. Studies on Turkish students at US universities (Burkholder, 2014; İlhan & Oruç, 2020; Karayığit, 2021; Poyrazlı et al., 2001) point out that the most crucial barrier for Turkish students is English.

The English language education program of the students studying within the scope of Law No. 1416 consists of two stages: domestic and language education abroad. The students can study for a maximum of 12 months in Turkish universities' language centers, and they can start their 6-month language education abroad if they meet the TOEFL score requirement of 70 (YLSY, 2022). There is a need for specific research on why students see English as the most critical barrier when they move to their departments, despite receiving 18 months of language education.

In this study, the language barrier means the challenges experienced by the students in their academic environments due to language incompetency. In other words, language difficulty is defined as speaking, listening, writing, and reading difficulties in the American educational environment. Students have difficulties communicating with their classmates, cannot contribute to group discussions, cannot make effective presentations, and have difficulty understanding the accents of academic staff. These difficulties cause students to fall behind in their academic success, lose their self-confidence, and as a result, some students experience psychological problems (Chen, 1999). This study aims to explore the language difficulties Turkish graduate students with scholarship status face at US universities within the scope of academic adjustment.

The Scholarship Program (within the scope of Law No. 1416) and institutions that send students to study abroad can benefit from the findings of this study to develop effective policies. This study also informs English language education centers in Turkey and the US so that they know in which areas students need to improve their English proficiency. This research can also contribute to domestic and international student advisors, institutions, and students going abroad for education.

The following questions are used as a guide for this study:

- 1) How do Turkish international graduate students evaluate their domestic and international language education experience in terms of speaking, listening, reading, and writing?
- 2) What academic challenges do students encounter in the context of language after they start their departments, and how do they evaluate these challenges?
- 3) Which measures do the students think can be taken during the language education preparation to encounter these difficulties at a minimum level?

Literature Review

This study aims to explore the challenges experienced by Turkish graduate students studying at US universities with scholarship status due to language incompetency. The language barrier is considered to be the most basic common denominator (Chen, 1999) that cuts off the social, academic, and psychological adjustment status of international student categories. In this study, the literature was reviewed within the scope of the difficulties experienced by international students due to the language barrier.

Many studies (Burkholder, 2013; Can, Poyrazlı & Yegan, 2021; Chen, 1999; Duru & Poyrazlı, 2007; İlhan & Oruç, 2020; Mori, 2000; Poyrazlı et al., 2004; Poyrazlı & Grahama, 2007; Segosebe, 2017; Yeh & Inose, 2003) show that language is one of the main barriers that international students experience, especially in the first months of their arrival in the U.S. Transitioning from one system to another includes many difficulties and stages. Learning how to use the transportation system, finding accommodation, buying a car in places without public transportation, obtaining social security number, and getting insurance are some challenges for students unfamiliar with the system. Students who are married and have children may face more significant difficulties in this period (Poyrazlı & Grahame, 2007; Segosebe, 2017).

It is observed that individuals whose daily life is affected due to the language barrier also experience significant psychological problems. Chen (1999) defined a second language as anxiety and stated that it is a critical variable associated with many stressors in education and social life and experienced by students as an essential source of stress. For this reason, he states that the language barrier can create psychological harm and tangible threats for international students. Psychological harm has long-lasting

effects on a person's self-concept and cognitive, emotional, and behavioral aspects during adjustment. The tangible threat relates to the necessity of daily living and more complex academic activities.

The literature (An-Ra, 2016; Segosebe, 2017; Sumer, Poyrazlı, and Grahame, 2008) also shows that international students experience acculturative stress due to the language barrier. In their study, Poyrazlı et al. (2004) tried identifying the dominant variables affecting international students and predicting acculturative stress. They examined the associations between "social support, age, gender, marital status, academic achievement, ethnicity, English language proficiency, and social contact with international and American students." Their research findings show that social support, English language skills, and academic achievement are negatively related to acculturative stress. Among these variables, it was determined that English language proficiency directly affected acculturative stress. This result supports the findings of other studies stating that adjustment problems are related to English language inadequacy and lack of social support. In other words, students with high English language proficiency and social support tend to have lower adjustment problems. So, raising English language proficiency will lead students to experience fewer adjustment problems.

Yeh and Inose (2003) stated that students who cannot overcome the language barrier might experience acculturative stress, social disconnection, loneliness, academic failure, and psychological problems. According to studies (Chen, 1999; Duru & Poyrazlı, 2007; Mori, 2000; Segosebe, 2017), language proficiency is a critical indicator of cultural stress affecting international students' adjustment. The language barrier also hinders students' social interaction. Ishiyama (1998) argued that their social and language skills would decline as students avoid interaction. Students who avoid social interaction may lose self-confidence, feel worthless, become confused, and less willing to communicate with others (cited in Chen, 1999, p. 52).

The level of English language proficiency also affects the academic success of students. However, English language proficiency alone does not guarantee academic success. In their research in which they accepted IELTS as an indicator of performance and achievement, Dooley and Oliver (2002) found little evidence to confirm IELTS as an indicator of academic achievement. They stated that their findings confirm previous research that claims that language is only one-factor influencing academic achievement. Accordingly, the reading module was the best predictor of academic achievement among speaking, listening, and writing modules. On the other hand, in Woodrow's (2006) study, not reading but speaking, listening, and writing were found to be the leading indicators of students' academic success in the first semester. In both studies, the authors claimed that low IELTS scores predicted students' achievement only due to a certain extent because academic achievement was related to many factors, not just language.

Finally, International students are not able to participate effectively in classroom communication as they are not familiar with the pedagogical approach of the US education system (Chen, 1999) and the curriculum (Poyrazlı & Grahame, 2007); therefore, they observe and try to understand the process in the first two periods of their education. The US education system has a student-centered pedagogical approach (Wang, 2003). Students are at the center of the learning process, and faculty members have a function that facilitates the learning process. This pedagogy encourages active participation in the classroom: requiring students to make presentations and participate in group discussions. In addition, all activities performed by the student are taken into account in the grade evaluation. Most students from a system where the teaching staff is at the center of education (Wang, 2003) do not participate in classroom discussions as they do not know the US education system. International students prefer to stay passive in the classroom because they fear speaking with an accent in a classroom where native English speakers are dominant.

The first known research on Turkish students in the US was conducted by Poyrazlı et al. (2001). The findings of this study, which dealt with the adjustment problems of Turkish students, revealed that students with better English language proficiency had better GPAs, and students who were more competent in reading and writing had better adaptation. This research, which found that students' grade point averages improve over time, also shows that students with the scholarships have more difficulty adapting than students without the scholarships.

The qualitative research conducted by Tatar (2005) on Turkish students' in-class participation activities shows that Turkish students are active listeners in the class environments, take notes, ask questions to the lecturer, and participate in meaningful discussions. The students stated that they tried to speak when they thought their speech would be meaningful to the class; otherwise, it was more instructive to be in the listening position. For this reason, Turkish students draw an active silent student profile in the classroom. Another reason why Turkish students are relatively silent in their classrooms is due to the English language barrier.

As a result, language proficiency is the most important factor that facilitates the student's adaptation to their social and academic environment. It has been determined that students whose language is not competent experience difficulty in adapting to their academic and social environment. The language barrier causes students to experience acculturative stress and affects their academic success. If students with language difficulties cannot overcome this incompetency, they isolate themselves from society and experience psychological problems. Studies show that Turkish students experience serious language problems. Depending on language incompetency, they experience acculturative stress, and ultimately, even though the challenges are over, some psychological costs are paid, which has long-term effects on students.

Method

Research Model

This study tries to understand the reason behind the language-related difficulties experienced by Turkish graduate students with scholarship status. The phenomenological approach based on the participants' experience (Cresswell, 2014) provides a vital instrument for obtaining in-depth information about the phenomenon. Social construction theory provides a foundational and methodological base for this study, as the experience of being a student in the U.S. is socially and contextually constructed through students' shared experiences. According to social construction theory, reality is subjective and constructed through social relations. Also, it is uncovered only through social interaction and interpretation (Dugan, 2017).

Another methodologically important concept of this study, which was taken with a phenomenological method from the perspective of social construction theory, is that it is retrospective. A retrospective study "involves collecting data about past events." The time dimension is essential in this study. "The capacity of a retrospective study to adequately detect a change and ascertain causes depends on how well the investigator can reconstruct the past from the vantage point of the present" (De Vaus, 2006, p. 268). The participants included in this study have completed their master's degrees in various universities and departments in U.S. universities. While determining the sample, the participants who had completed at least two semesters of their education were preferred as it is thought that the students who have experienced these two periods when the difficulties are the most can contribute to the research process effectively. There are two critical dimensions of the fact that they overcame all the challenges in English and brought up the challenges that occupy the most place in their memories and emotions retrospectively. The first one is about the loss of information. The participants lose some of their experience (data) as time pass (De Vaus, 2006). However, the subjects (secondly) carry the essential components of challenges or experiences that had taken place in their memories and emotions into the research process. In this respect, the retrospective method in this study leads the subjects to carry only essential challenges that they experience during their educational process into this research. The topics based on the participants' shared experiences constitute the phenomenon's themes.

Determining the Sample and Analyzing the Data

In qualitative research, determining a sample depends on the researcher's knowledge, experience, and judgment. The purposive sampling approach gives the researcher confidence and freedom, but in this case, the sample selection can be inaccurate (Mills & Gay, 2019). Setting clear criteria in selecting informants is essential to avoid such sampling inaccuracies. Mills and Gay (2019, p. 159) emphasize three characteristics of the participants when choosing them: 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. Purposive sampling was chosen for this study. The participants were selected according to their gender, academic field, academic level, and willingness to contribute to the research topic. For this purpose, a preliminary interview was held with the students, and 13 Turkish scholarship students were determined for the interview. Considering the participants' language education experience, undergraduate experience, and scholarship status, they are thought to represent the profile of Turkish graduate students studying at US universities with scholarship status.

Tablo 1.
Participants' Code, Gender, Department, and Education Levels

Participants' Code	Gender	Departments (Fields)	Educational Levels
S01	Female	Engineering	Master
S02	Male	Engineering	Master
S03	Male	Engineering	Ph.D.
S04	Male	Agriculture	Master
S05	Female	Social Sciences	Ph.D.
S06	Male	Engineering	Ph.D.
S07	Male	Agriculture	Master
S08	Female	Agriculture	Master
S09	Female	Social Sciences	Ph.D.
S10	Male	Social Sciences	Ph.D.
S11	Male	Engineering	Master
S12	Male	Social Sciences	Ph.D.
S13	Female	Engineering	Master

Table 1 shows that 8 of the participants are male, 5 of them are female, 7 of them are at master's level, and 6 of them are at the doctorate level. The interview participants' questions are based on the results obtained from the previous individual and group student interviews. In addition, due to the examinations on student documents (language scores and transcripts), the questions were determined and turned into a data collection tool. All precautions were taken to ensure the participants' identities were not disclosed during and after the research. Following the approval of the Ankara Yıldırım Beyazıt University Ethics Committee Decision (07.06.2022/13), the questions were sent to the students, and then their consent statements were obtained for the research. The researcher interviewed each participant personally (via Zoom application), recorded the interviews, and transcribed them. Since each participant has a unique personality and perspective, they experienced the phenomenon in their own way. The essential points stated by each participant were read many times, and the problem areas were determined. The areas of difficulty emphasized by the participants are significant findings for the researcher. These findings were classified, and these classifications led to the emergence of the themes. The themes obtained were associated and then interpreted, and the research phenomenon emerged (Creswell & Poth, 2018). Finally, quotations or statements related to the context were included in the study description to identify the findings with the context environment and to make the research environment understandable (Mills & Gay, 2019).

Trustworthiness

The validity and reliability of this research have been ensured by following some principles. While reliability and validity are essential in scientific research, these principles are often associated with quantitative research methods. However, qualitative research methods also follow procedures that ensure validity and reliability. "Qualitative researchers can establish the trustworthiness of their research by addressing the credibility, transferability, dependability, and confirmability of their studies and findings" (Mills & Gay, 2019, p. 558).

The first principle of trustworthiness in qualitative research methods is credibility. Observation, document review, peer review, and participant control techniques are used to address the credibility of the data. In this research, student transcripts and annual progress reports were examined, systematic notes were taken, and individual and group interviews were conducted independently of this research to ensure credibility. The researcher had a long-term interaction with the research group in question and gained the ability to understand the group's problems in depth. Despite this, the researcher used peer debriefing and member checking to ensure the research results were credible. A faculty member with international students experience reviewed the documents, notes, and results and made some critiques and recommendations. Likewise, a student with international experience also examined the questions, interviews, and results obtained and gave feedback. As a result, methodological requirements have been fulfilled to ensure the credibility of the research. The second principle of trustworthiness is dependability. Repeatability in measurement techniques is essential for consistency which means data collection, analysis, and interpretation consistently yield the same result. Repeatability in measurement techniques is necessary for dependability, meaning data collection, analysis, and interpretation consistently yield the same result. In this study, in addition to the peer review and member checking, studies, observations, and interviews on the same subject were used as a source to ensure dependability. The third principle of trustworthiness is transferability. In qualitative research, findings are based on meaningful statements from participants. It is essential to distinguish these statements (results) based on the research context. In qualitative studies, these findings cannot be generalized as in quantitative studies (Mills & Gay, 2019). In other words, results from context A are contextual and only comparable, as they cannot be generalized to context B. This phenomenon of comparison is called transferability. The credibility, dependability, and transferability procedures were followed to ensure the trustworthiness of this qualitative research. In this study, the data were coded, themes were determined, and the findings were discussed (Creswell & Poth, 2018).

Researcher Bias

As in every research, there are some biases in this research. The researcher believes the reader has the right to know about these biases. Therefore, the researcher of this article draws attention to the following tendencies.

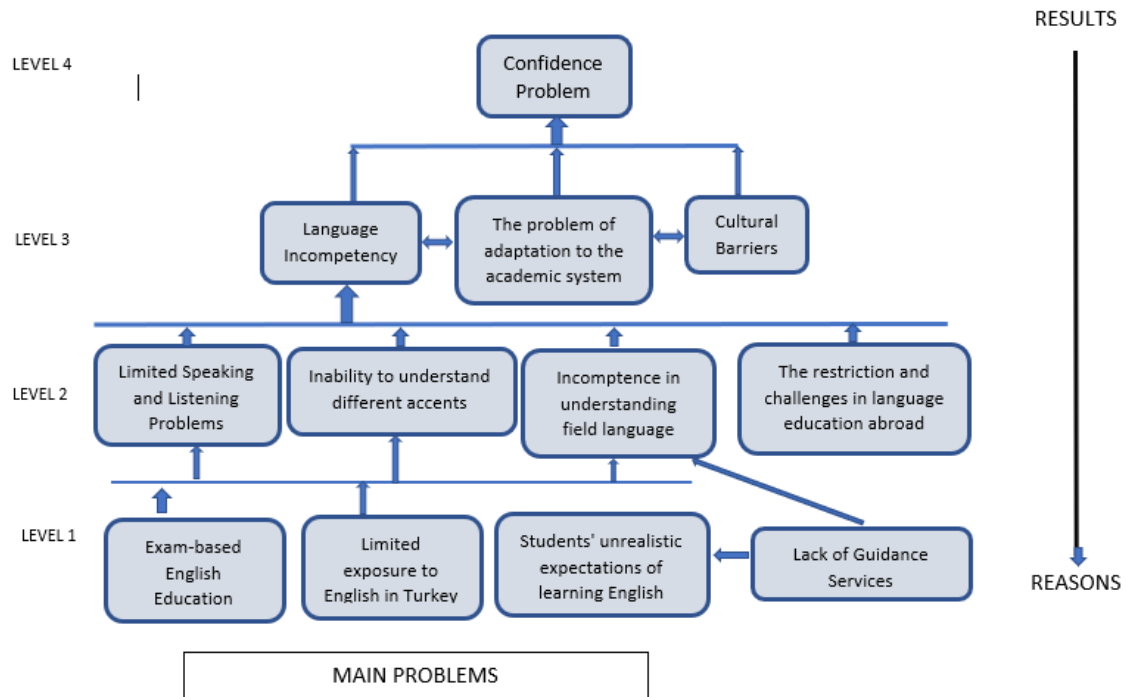
This research idea emerged from the researcher's experience while officially serving abroad. The researcher was primarily responsible for the Turkish students sent abroad to US universities for graduate education under Law No. 1416. The researcher observed the difficulties the graduate scholarship students experienced regarding language deficiencies during the service period. In this sense, the challenges experienced by Turkish graduate students were followed by the researcher from an outside (ethical) perspective. Since the researcher had the experience of being an international student at a US university, he also experienced the phenomenon from an insider (emic) perspective. These experiences might create bias in the researcher, affecting the research process. However, reliability and validity procedures have been strictly followed to minimize this effect. On the other hand, these experiences gave the researcher the competence to comprehend the phenomenon comprehensively.

Findings & Discussions

The first question guiding this research is exploring the students' domestic and international language education experiences. The themes obtained in this context are that students are mainly subjected to an exam-based English teaching program in language centers, have limited exposure to English, and have unrealistic expectations about learning English. It is thought that these themes cause students to have limited speaking and listening problems in their departments, have difficulty understanding different accents, and be unable to understand the English of field studies. The participants emphasized that the 6 months of the language education abroad is insufficient to improve the students' language competencies due to the time constraints. Also, the pedagogy of the U.S. educational system and cultural barriers have emerged as other areas of challenge that intersect with language inadequacy. Students selected through competitive and challenging exams across Turkey are expected to have high self-confidence. However, it has been determined that students experience a loss of self-confidence due to language inadequacy and

pedagogical and cultural differences, especially in the first two periods of their education. The third question of the research revealed the importance of guidance services among the essential precautions to be taken for the students to encounter fewer problems in their departments. In summary, the themes obtained within the scope of the research questions and the relations of these themes with each other are shown in Figure 1.

Figure 1. Themes, Cause and Effect Relationships



1. The challenge of limited speaking and listening

One of the questions guiding this research is about the language challenges the students encounter in their departments. After the language training, the student tests their language proficiencies in their departments in a natural environment for the first time. The first determination of students regarding their language proficiency is that they cannot speak and communicate with foreigners, no matter how high their IELTS/TOEFL scores are. Participants stated they could speak at a limited level during this process and partially understand what was spoken. It has been noted that a text can be understood when time is spent and read several times, but speaking and listening develop over time.

"I think our problem is that we can't speak. Our understanding is higher than our speech" (S11).

"When we come here, we state the problem as being unable to speak. However, our main problem is not speaking but understanding; we have a big problem with listening. When we come here, we can express ourselves in a way because people somehow try to understand us. However, we prefer not to communicate because we cannot understand whether they understand us or not in their reactions" (S3).

"I was having a hard time with class participation. I had a hard time in my first presentation, I couldn't speak and asked my teacher if I should quit, but the teacher supported me a lot. The first trauma I remember was my presentation" (S10).

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 cannot speak 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 (S3, S7).

The students' limited speaking and listening make them fall behind in completing their homework and participating in class discussions, which causes them to feel stressed and lose self-confidence. This research has determined that speaking and listening are the essential modules that need improvement in Turkish students' language proficiency. This finding is consistent with the study findings of Woodrow (2006), who claimed that speaking and listening modules were important, not Dooley and Oliver (2002), who stated the reading module was the best predictor of academic achievement.

Exam-based English education, the lack of an environment where students will be exposed to English in Turkey, and students' unrealistic expectations of learning English were identified as three themes that affect Turkish students' inability to speak and understand in their departments.

1.1. Students' limited exposure to English in Turkey

Participants believed that limited opportunities to practice English in Turkey as the first reason for their inability to develop their language proficiency. It has been stated that, in language courses in Turkey, the students are constantly exposed to Turkish outside the classroom, negatively affecting their English development.

"In Turkey, we spoke Turkish outside training hours, so our foreign language was not improving. There was a good English education in the language course in Turkey, but everyone in the class spoke Turkish. In other words, I think studying English and speaking Turkish delayed our learning English" (S7).

"When Turkish teachers taught in English, the truth is that when we had additional questions or discussions, we didn't do it in English. Of course, we were doing this in Turkish. It was easier for us to speak Turkish" (S5).

"In Turkey, you must speak Turkish with your family and friends. But abroad, you have to speak English. Our language courses in Turkey teach English, but we do not have an environment to practice this" (S4).

Participants stated that their speaking skills improved during the six months abroad because they had no choice but to speak English with their teacher or friend. Compulsory exposure of students to English significantly improves their speaking ability.

1.2. Exam-Based English Education

The participants claimed that the curriculum applied by the language centers in Turkish universities led the students to have limited speaking and listening skills despite having 18 months of language education at home and abroad. The exam-based English teaching method causes students to get high scores in international exams (TOEFL/IELTS); however, the participants thought that an exam-oriented learning strategy limits the development of students' language competencies. The quotes below reflect the students' views on this subject.

"Language education in Turkey trains us to get a high score from IELTS. For this, we only focus on the topics asked in TOEFL or IELTS. In other words, we get higher IELTS scores with this technique, but when we go to the department, for example, trying to understand what the professor said and trying to understand the lesson was very challenging for me" (S8).

"Language courses act according to the student's demand. The student has only one request: to get 70 TOEFL points and to go abroad. In other words, the students want an exam-oriented strategy. Considering the students' motivation, the language courses create the setup accordingly. But language is more than that. Language is a culture, language is related to daily life" (S12).

"You get 100 from TOEFL/IELTS in Turkey, but you can't speak confidently at the restaurant and place your order. Speaking with self-confidence is different. You have to experience this before. Every exam has a strategy, and you get your score when applying it. I've seen friends who get the score and say, 'OK, I've

learned the language now." But when they are exposed to social life, the situation is entirely different because this daily conversation works very differently" (S11).

A student must get at least 70 TOEFL points from domestic language education to attend language education abroad (YLSY, 2022). In this case, getting this language score, which is the threshold, and going abroad becomes the primary motivation for the students. For this reason, the basic expectation of the students from domestic language education centers is shaped based on exams. Language centers are also in line with the students' expectations. They apply a curriculum mainly based on learning the exam strategies. These cause students to focus their energies on mastering these strategies. The exams' limited number of topics is a second factor limiting English learning. After all, exams are based on training in these subjects. Although learning English based on exams is not an optimal way of learning; however, having a high exam score is mandatory to be accepted to the departments.

Students stated that they could not speak and understand what was spoken when they first went to the US, no matter how high they scored in the exams. This finding supports İlhan & Oruç's (2021) study findings. English, which is taught on an exam base strategy, causes students to get high scores. However, going to the US without mastering their language competencies lead the students to experience challenges with being unable to speak and understand, to adapt to social and academic life late, to have low levels of success in the early stages, and even to experience anxiety and stress from fear of failure (Chen, 1999). It is understood that the students survived this process at the end of the first two semesters but paid a heavy psychological price (stress and anxiety). This finding supports the findings of Segosebe's (2017) research on the acculturation stress and loneliness of East Asian students.

1.3. Students' unrealistic expectations of learning English

The third major problem concerns students' unrealistic expectations of learning English. The students think that when they go abroad, they will be constantly exposed to English in an English-speaking country and will learn English as a necessity. When the students go to America, they imagine they can be in social life very comfortably, as in Turkey. This unrealistic expectation evaluates American society's individualistic culture from the perspective of Turkish collectivist culture. The expectation that English will be learned abroad causes students to see their time in domestic language centers as an instrument to get certain scores to meet legal requirements. There is an expectation that has nothing to do with reality: "Let's get a 6 (from IELTS) and go abroad," "we can get scores like 7 and 8 when we go to America," "because everybody on the street speaks English, we will eventually learn to speak it too" (S2, S12). The student envisions learning 'real' English abroad. This expectation is based on an unrealistic vision, and this vision was expressed in similar sentences by all the interviewed students.

"Before we came to America, we, the students, thought: I will go to the US, and it is as if a magic wand will touch us, and we will learn English instantly. Because they will send us into an English-speaking country, we will inevitably learn English from the here and there" (S6).

"As students, we were feeling like it was an obligation to get score 6 from IELTS. Let's get 6 and go abroad. This was the mentality of me and my friends. When we go to the US, we thought we can easily get 7 or 8 on the exam. Because when we go to America, we will be exposed to English and speak English day and night. However, the culture of US society is individualistic, and no one talks to anyone randomly, but we set up such a thing in our minds." (S12).

When the participants looked back (with a retrospective approach), they stated that this understanding was wrong. It is noted that students' thinking that English will be learned when they go abroad is due to the limited opportunities to practice English in Turkey. They believe that constantly being exposed to Turkish outside the classroom hinders English development. However, when it is considered that the students with whom they learn language education in foreign language courses are international students who have come to learn English, they understand that the concept of finding American students and regularly conversing with them doesn't exist. Therefore, these expectations of students have no factual basis.

2. Challenges of understanding different accents

The second sub-theme concerns the challenges in understanding different accents. The students' challenges in understanding different accents were identified as an essential theme about language inadequacy. It has been determined as a critical theme that students have difficulties understanding the faculty members with different accents in their departments. Turkish students stated that they were familiar with different accents in language schools in America. Familiarity with accents is essential to American academic life. The following findings are just a few examples of students experiencing accent problems.

"I could not understand my academic advisor's accent. I was getting nervous every time I entered the room. I lost my self-confidence. I had the feeling that I didn't know English. I was afraid to enter my advisor's room. Because he was asking me something, and I was afraid of not understanding" (S4).

"American academy is a multicultural place. There were many international academic staffs. One of the problems I had with my first advisor was language. I couldn't comprehend what he was saying. I was feeling very lonely and stressed. Because the professor was talking too fast, also he was speaking in a normal casual conversational style. He did not have an academic speaking style. I couldn't understand because he spoke too fast, so I preferred to e-mail. The problem had already started from here" (S1).

On the one hand, the effort to understand what the lecturer or classmates said, and on the other hand, the attempt to comprehend the content of the course causes a significant gap in language and comprehension, the problem of synchronization. Teachers in English language courses use standard, level-appropriate, and accent-free language. However, it isn't easy to understand a classroom communication environment where fast, accented, and cultural symbols are used (Segosebe, 2017).

The students' challenges in understanding different accents were identified as a vital theme about language inadequacy. This finding is consistent with İlhan and Oruç's (2021) findings, stating that students with high English levels also experience difficulties understanding accents. In the multicultural American society, accents are the reality of society and academia. Data (Open Doors, 2022) shows 136,563 international faculty members in the US in 2018, predominantly (46%) of Chinese and Indian descent. This number excludes those who have been citizens before. In addition to the accents of international academic staff, there are also states and ethnic group accents: such as Texan or African-American. The structure of academia in the US is heterogeneous regarding ethnicity and accents. It is understood that this poses essential problems in terms of the education of international students. Most Turkish students said they had worked with international advisors but had to change them due to accent problems.

3. The language challenges related to study field's English

The third theme emerged as the English challenges related to studies fields. Not being able to master the literature and language challenges related to studies fields was seen as an essential obstacle by the students. The participants mostly say there is a mismatch between their undergraduate and graduate fields, which makes them unfamiliar with the field's literature, concepts, and theories. Therefore, they had difficulty understanding the concepts and language of their study fields.

"As we move from language school to a master's degree, we understand that we are not ready for the field. Field English is entirely different. The English we learn in a language school is something else. We get used to the English of study field in the first semester" (S9)

"Background of study field is crucial. If there is incompatibility with your field in the first semester, you will have trouble. My classmates' undergraduate backgrounds were compatible with their master's studies; however, mine wasn't. Their readiness was much better than mine. My background was in chemistry education, and my master's was in gifted education, which is different because its pedagogy and functioning are different. I have worked hard to fill this gap. I wish my advisor in Turkey had recommended me to read books and articles related to my field. Here, I tried to read and learn the articles the professors gave and also tried to fill my background" (S12).

The Application and Preference Guide (YLSY, 2022) states that a student has up to 30 choices to choose a field of study for a master's degree. For example, a student who graduated with a chemistry education can be sent to a master's degree in giftedness. The program can select students from a broad range of fields for the master's degree, and the student can choose from a wide range of study areas. For this reason, very few scholarship students continue their graduate program in their undergraduate field. The student's lack of knowledge of the concepts, theories, and literature of the field in graduate school is due to this shift. While the student tries to understand what is spoken in the classroom, on the other hand, he needs to fill the literature gap in his past. Therefore, the students unfamiliar with the field literature, concepts, and theories can't participate actively in the classroom. On the other hand, in the US education system, active participation in the classroom is essential for success.

"I wish my advisor in Turkey had advised me to read books and articles related to my field" (S12). The student's wish in the quote shows that the students need effective and practical guidance.

4. Certain limitations and challenges in language education abroad

According to the rules and regulations of the Scholarship Program, the students who get the required score from the TOEFL/IELTS exams can attend the 6-month language education abroad (YLSY, 2022). When the students first participated in language courses abroad, their friends were mainly Turkish and international students with limited English. The intense communication and interaction with the Americans that the students dream of while in Turkey takes place at a limited level. Despite this, the participants stated they were more exposed to English, so their listening and speaking skills progressed faster.

"The six months of English education we received in the US enables our language proficiency to reach a certain point. For example, my listening has improved a lot. We used to speak Turkish during the breaks in the course in Turkey, but you must speak English in the US. Some international students have accents, so you get stuck, and even the teachers don't understand. The US language education courses led us to meet different accents and become familiar with them. So, hearing different accents in language courses is an effective way to develop English as learning the accents of different cultures is necessary for America" (S2).

A second finding that attracted attention from a significant part of the participants is that the 6-month period of study in the US includes certain limitations and difficulties. As stated above, students attend a language course abroad with a TOEFL score of at least 70. However, this score is insufficient for student acceptance to their departments. In these six months, the students try to improve their language, increase their scores, and get admissions. Since these activities involve a time constraint, the students try to fulfill the abovementioned requirements under time pressure. The student starts to adapt to the system and socialize in the last period of the term; however, the process is interrupted due to the legal time limit. It was stated that extending this period in terms of language improvement and adaptation would be beneficial.

Participants unanimously stated that language education in the US provided them with significant gains despite the difficulties. This period helps students to meet their many needs, from renting a house, or a car, shopping at the market, ordering from the restaurant, and adapting to social life. Likewise, in this period, it is crucial to know different cultural groups, communicate with them, and be familiar with their accents.

"During the six months, we became friends with international students and established a dialogue. We also began to adapt to social life, for example, how to open an account in a bank, how to rent a house, how to shop at the market, and how to get acceptance by universities, we learned all these. In summary, we gained familiarity with social and educational life" (S8).

Language education abroad is essential to understanding America's social life. Being familiar with America's social life also helps students' academic life. The students pointed out significant differences in

the difficulty experienced between students who attended language education abroad and those who did not.

"The 6-month period is beneficial. I know friends who started their departments directly, as their English scores were very high. They believed that going to U.S. language centers for six months was a waste of time for their education. However, in their departments, they experienced the culture shock we experienced during our six months period. When this culture shock combined with the lessons and the problem of understanding the language, they experienced great difficulties" (S8).

It was stated that students who started their departments directly without going to 6-months language education in the US had a challenging time relying on the high language scores they received in Turkey. The students had difficulties establishing a dialogue and understanding what was said. Indeed, students who do not attend language education in the US experience a disadvantageous process in which they encounter problems adapting to both the social and academic environments simultaneously. For this reason, no matter how high the domestic language scores of the students are, language education in the US offers a valuable opportunity for the students' adaptation.

5. Other areas of difficulty intersecting with the language barrier

Adapting to the US education system and culture is among the most challenging issues for international students. Hofstede (2001) states that individualist and collectivist cultures shape pedagogical styles, and students and teachers develop behavioral patterns accordingly. His work showed that the Power Distance Index (PDI) is low in individualist societies and high in collectivist societies. For this reason, while the teacher has a central role in the education process in collectivist cultures, the part of students is more dominant in individualistic cultures. Participants stated that transitioning between Turkish and US education systems and cultural differences are essential areas of difficulty for students. These areas of difficulty intersect with students' language inadequacy and lead students to encounter significant challenges and lose self-confidence.

5.1. The challenge related to pedagogical differences between Turkey and the US

The participants stated that they experienced significant difficulties in their departments due to the differences between the education systems of Turkey and the US. In the Turkish education system, the lecturer is at the center of the system. Lecturer actively lectures; he is the source of knowledge and authority (Hofstede, 2001). In this system, compared to the lecturer, the student is in the secondary plan (Tatar, 2005). The US education system, on the other hand, has a student-centered approach. In this system, students are at the center of the learning process. Faculty members perform a function that facilitates the learning process. The student is expected to speak in class, make presentations, participate in group discussions, and make summaries from book chapters (Wang, 2003). The testimonies of the participants regarding the difficulties they experienced due to language and pedagogical differences are given below.

"Turkish students have difficulties in the first two semesters in America, not only because of language but also because of differences in education systems. The Turkish education system has no dominant homework culture; the homework culture is very dominant in the US. Undergraduate education in the US is more difficult than in Turkey. Turkish students must accept the differences between education systems and adjust their performance accordingly" (S10).

"When we first went, while an American was reading a given text once, I read it 3-4 times. Quizzes, assignments, presentations, etc., were strange at first. What kind of system is this, and how will we raise all this stuff? I know I did 20 hours of homework for a statistics class. First of all, it is necessary to accept the system difference. It is challenging for students to adapt to the system for the first time, not only for the first six months but also for the first year" (S7).

Most interviewed students said they finished their education in Turkey without being involved in homework, presentation, or a project. The students stated they had difficulty getting used to the American education system, which had high student expectations. The essential factor that feeds this

difficulty is language, as language proficiency plays a crucial role in student success in the US education system. Despite the different educational pedagogy and language barrier, international students compete with American students in their classes. Due to the mentioned barriers, international students have difficulty actively participating in their classes.

The silence of Turkish students in their classrooms is not due to their passivity or indifference. The students try to understand the process with multi-faceted attention. Indeed, the students increase their learning abilities by being in active silence mode in their classrooms (Tatar, 2005), as many gaps in their backgrounds need to be filled in the new system. The experienced difficulties in this process cause the students to question themselves and experience self-confidence problems. If provided an effective guidance service in Turkey, the students will be better equipped to overcome the issues they encounter. However, without effective guidance, every student will rediscover their academic life with the difficulties they experience.

5.2. The challenge of cultural barriers

Some participants stated that they had a tough time in the first phase of their education because they could not overcome the cultural barriers rather than the language barrier. Being familiar with the cultural codes of the host society, understanding them, and living in harmony with them are extremely important for the students' success. The culture of the host society is based on individualistic life. Shifting between cultural systems mentally, emotionally, and behaviorally is crucial for the success of the students.

Turkish students come from a collectivist culture. The students do all their activities with their friends and enjoy them. Being with the group gives the student a sense of security, satisfaction, and joy. Since the students go to language education in the US with groups, they continue to live as an extension of a collectivist culture.

It has been determined that the students who try to adapt to the American system with a collectivist cultural attitude, their adaptation take a long time. For example, the students' advisors tell them to come and visit when they encounter a problem to consult them. However, Turkish students still try to find a solution with their friends rather than discussing the issue with their advisors. As the students come from a collectivist culture, they persistently seek help from their friends, not their advisors. However, this attitude extends the adaptation process of the students to the host system. One participant expressed this situation as follows:

"The academic staff have office hours. The lecturers insisted on reaching out to them if we had any problems; however, we tried to find the solution to the problem with our group of Turkish friends instead. This sometimes is perceived as plagiarism. Since it is a student-centered education, they expect you to go directly to the lecturer. However, we expect we can solve our problems with friends, and the lecturer expects the student to work independently. They should visit during office hours if they have any issues. A great amount of time passes before we realize that our attitude does not work here" (S3).

Turkish students continue their cultural habits by using friendship resources instead of solving the problem through institutional mechanisms. However, the academy has its own rules, and it is essential to follow them. Otherwise, there may be a conflict of norms, which affects the students' adaptability and success. In their study on help-seeking attitudes of Turkish students in the U.S., Kılınç and Granello (2003) found that 50% of Turkish students prefer to get help from their friends instead of getting professional services. The attitude of togetherness of the students sometimes causes them to be accused of cheating because they write about the same themes or makes the same mistakes in exams or projects. The findings (S3) related to the cultural habit of the students in this study support the research findings of Yıldırım's (2009) and Kılınç and Granello's (2003) studies.

Although the cultural system the Turkish students come from and the cultural system in which the American academy operates is different, the students persistently try to solve their problems with Turkish cultural habits. This clearly shows a lack of guidance and experience sharing in this regard. Students begin to be successful when they leave their old habits and start to act according to the new system

requirement. Students who do not behave according to the new system's requirements are stressed by the fear of failure (due to a surety bond-kefalet senedi) and may experience psychological problems. In summary, cultural barriers delay students' adaptation to academic life in the United States, which causes students to lose their self-confidence.

6. Loss of Confidence

One of the most critical consequences of students' language incompetency is that it creates self-confidence problems in students. The American educational pedagogy and the students' cultural barriers have emerged as essential areas of challenge, intersecting with language inadequacy and causing students to lose self-confidence. Considering the competitiveness of higher education examinations in Turkey, it is evident that the selected students are very successful. The students sent abroad for graduate education are chosen among the students with the highest scores through challenging exams that require the students to have a very high level of self-confidence. However, it is understood that the students lose self-confidence in the American education system.

"The first semester is difficult due to a different education system and cultural adaptation. We already feel two steps behind because we are foreign students. We had no self-confidence at all; I think that lack of self-confidence makes everything extremely difficult" (S8).

"Being in a group where you compete with the Americans creates extreme psychological stress. Being in this group causes you to lose your self-confidence and feel incompetent. Maybe something is not that difficult, perhaps you understand what you read, but you perceive yourself like this because you constantly compare yourself with American students" (S9).

"I finished school with a degree; I had a master's degree, but in my first semester, I was mentally absent for the first six months and had zero self-confidence. In Turkey, I was used to people asking me questions, but after I came to the United States, I was the one who asked the questions but didn't get answers" (S13).

In the first two semesters of the department, students get used to the lecturers' speaking speed, accents, teaching styles, literature, and field English. Taking the same courses with American students who came from within the system and are familiar with the concepts, theories, and field literature in this period causes Turkish students to question their self-confidence, lose self-confidence, get stressed, and sometimes have the feeling of "I can't do it." The first two semesters in the department can be described as coping with the problems encountered regarding language, academic and social relations. However, as the students adapt to the system and their language competencies increase, their success and self-confidence also increase. It is considered that the problems faced by the students in their departments can be significantly reduced with guidance services based on field experience.

Conclusion & Recommendations

Turkish students studying at US universities with scholarship status are the students who have passed the competitive exams at a national level during their undergraduate and graduate periods. Based on this result, it is estimated that the result is very successful for the numeric graduate students studying at US universities. However, for this research, it is more important to determine the difficulties in the scope of the language endured for the sake of graduation rather than the result. For this reason, this research has revealed the factors that cause students' deficiencies in the language education process and the results of these factors during department education. In a sense, it tried to find an answer to the "why" question behind the language challenges experienced by the students.

The study findings show that the students have speaking and listening problems, have difficulty understanding different accents, and have problems understanding concepts related to their studies' field in their departments. Learning English through exam-oriented strategy, unrealistic expectations of the students about learning English in the U.S., and the lack of social environment where the students can be exposed to English in Turkey have been identified as the main themes leading the students to experience language incompetency in their departments. The findings also show that it is not sufficient to overcome

the language deficiency of the students due to the time restriction of language education abroad. Also, the pedagogy of the U.S. educational system and cultural barriers have emerged as other areas of challenge that intersect with language inadequacy. The students selected through competitive and challenging exams throughout Turkey are expected to have high self-confidence. However, it has been determined that the students experience a loss of self-confidence, especially in their first two semesters, due to language inadequacy and pedagogical and cultural differences.

The following recommendations can be made within the scope of this research:

1) Problems that cause language inadequacies of students studying at US universities can be solved to a large extent with curriculum changes in language education centers in Turkish universities. The findings of this study show that Turkish students do not have problems with reading and grammar; however, they need to improve their speaking and listening modules. It is beneficial for students to become familiar with daily conversation as the students who can speak are more self-confident. In addition, considering that accents are a reality of the American academy, students' familiarity with them should be increased.

2) Comprehensive guidance services will help students become familiar with American academia and culture. This will enable students to be better equipped for the problems they will encounter in the American academy. It is vital for a practical orientation that students contact their advisors in Turkey and students who have graduated from the same field or are at the advanced stage of their education. A significant part of the participants stated that they wished to receive guiding services regarding the problems they might encounter in the American academy while in Turkey.

3) Language education abroad contributes to developing students' language competencies and adaptation processes. However, a significant part of the participants thinks that the limited six-month duration is insufficient for the language's development. For this reason, it is believed that it would be beneficial to extend this period a little longer.

4) In case there is a difference between the undergraduate and graduate fields in which the students will study, it is highly beneficial to contact the advisors in Turkey regarding the concepts, theories, and literature of the new field. The students should read at a basic level about the field they will study and follow scientific publications. Familiarity with the field's concepts, literature, and theories at a general level will increase students' knowledge of what is taught in their courses.

5) Finally, it is thought that there is a need for research on pedagogical differences and cultural barriers to complement this study.

Author Contribution Rate

The author contributed to the whole study

Ethical Declaration

All the rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were carried out.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

II. Dünya Savaşı'ndan sonra ABD, uluslararası karşılıklı anlayış inşa etmek ve bilgi paylaşımında bulunmak amacıyla, 1946'da Fulbright Programını oluşturmuştur (Bevis ve Lucas, 2007). Fulbright Programı, 2020 itibarıyla sayıları 6.1 milyonu (OECD, 2021) geçen uluslararası öğrenci olgusunun ortaya çıkmasında etkili bir rol oynamıştır. Program, her yıl ABD'ye giden öğrenci sayısının istikrarlı bir şekilde artmasına da vesile olmuştur. 1949 yılında, ABD yükseköğretim kurumlarında 26.433 olan uluslararası öğrenci sayısı, 2019'da 1.095.299'a ulaşmıştır. Bu sayı, ABD yüksek öğretim öğrenci sayısının %5,5'ine karşılık gelmektedir (Institute of International Education (IIE), 2021).

Uluslararası öğrenciler homojen bir kategori olmayıp farklı ülkelerden ve kültürlerden oluşmaktadır. Ev sahibi ülkede benzer sosyalleşme süreçlerine tabi olmalarına rağmen farklı geçmişleri nedeniyle bu sosyalleşme sürecini kendilerine özgü bir biçimde deneyimlemektedirler. Başka bir deyişle, her öğrenci kategorisi, misafir ülkede, genel zorlukların yanı sıra kendine özgü zorluklar yaşamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ülkelerini ve kültürel havzalarını dikkate alan artan sayıda çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Alsahafi ve Shin (2017) Suudi Arabistan kökenli öğrencilerin akademik ve kültürel uyum sorunlarını, Mwangi ve diğerleri (2019) Afrikalı öğrencilerin ırkçılık ve ayrımcılığa maruz kalma deneyimlerini, Poyrazlı ve diğerleri (2001) Türk öğrencilerin uyum sorunlarını, Segosebe (2017) Doğu Asya kökenli öğrencilerin kültürleşme stresi ve yalnızlıklarını, Wang (2004) Çinli öğrencilerin akademik uyum sorunlarını, An-Ra (2016) ise sosyal destek ve kültürleşme stresinin Koreli öğrenciler üzerindeki etkisini çalışmıştır.

Öğrencilerin farklı ülke ve kültürel geçmişlerinin yanında akademik seviyeleri de dikkate alınması gereken önemli bir değişkendir. Uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları algılama biçimleri, lisans ve lisansüstü eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Lisansüstü öğrenciler, ABD'deki uluslararası öğrencilerin %52,8'ini (Open Doors, 2022), ABD lisansüstü öğrencilerin de %16,2'sini (Zhou ve Geo, 2021) oluşturmaktadır. Söz konusu öğrencilerin *çok önemli* araştırma kurumlarındaki oranı %24 (Zhou ve Geo, 2021), fen, mühendislik, matematik ve bilgisayar bilimlerindeki oranı ise %62'dir (Open Doors, 2022). Buna rağmen lisansüstü öğrencilerle ilgili sınırlı sayıda araştırma mevcuttur (Zhou, Christopher ve Bang, 2011; Segosebe, 2017).

Türkiye, 1949'da Türkiye Fulbright Komisyonu'nu kuran ilk üç ülkeden biri olup (Bevis ve Lucas, 2007) 2000-2013 yılları arasında Avrupa'da ABD'ye en fazla öğrenci gönderen ülke konumundadır (IIE, 2022). Veriler, bu dönemde her yıl ortalama 12.000 öğrencinin Türkiye'den ABD'ye gittiğini göstermektedir. Yüksek lisans ve doktora programlarına giden öğrencilerin önemli bir kısmı, devlet tarafından sağlanan burs imkânlarıyla gitmektedir. ABD'de lisansüstü öğrencilerle ilgili sınırlı sayıda araştırmanın olduğu göz önüne alındığında, Türk öğrencilerle ilgili araştırma sayısının bundan çok daha az olması tabiidir. Bu alanda yapılacak bir çalışmanın alanyazındaki boşluğa önemli bir katkı sağlayacağı da açıktır.

Uluslararası öğrencilerin en fazla zorluk çektikleri alanların başında dil, finans ve üniversitelere kabul sorunları gelmektedir (Can, Poyrazlı ve Pillay, 2021). Bu araştırmanın konusu olan burslu statüdeki Türk lisansüstü öğrenciler, ulusal düzeyde yapılan zorlu ve rekabetçi bir sınav sistemi aracılığıyla seçilmektedirler. Eğitim ve yaşam giderleri devlet tarafından karşılanan öğrencilerin herhangi bir maddi sorunları olmadığı ve üniversitelerden kabul alma problemlerinin bulunmadığı varsayılmaktadır. Bununla birlikte, araştırmalar (Karayiğit, 2021; Poyrazlı ve diğerleri, 2001) burslu öğrencilerin burslu olmayan öğrencilere göre daha fazla zorluk çektiklerini göstermektedir. ABD üniversitelerinde öğrenim gören Türk öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar (Burkholder, 2014; İlhan ve Oruç, 2020; Karayiğit, 2021; Poyrazlı ve diğerleri, 2001), Türk öğrenciler için en önemli bariyerin İngilizce olduğuna işaret etmektedir.

1416 sayılı Kanun Kapsamında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dil eğitimi programı, yasal olarak yurt içi ve yurt dışı dil eğitim süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Öğrenciler, yurt içinde, Türk

üniversite dil merkezlerinde en fazla 12 ay öğrenim görebilmekte ve 70 TOEFL puan şartını karşıladıkları takdirde yurt dışındaki 6 aylık dil eğitimi süreçlerine başlayabilmektedirler (YLSY, 2022). Öğrenciler, toplam 18 ay dil eğitimi almalarına rağmen bölümlerine geçtiklerinde neden İngilizceyi en önemli bariyer olarak gördüklerine dair özgün bir araştırmaya ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada dil engeli, öğrencilerin dil yetersizliği nedeniyle akademik ortamlarında yaşadıkları zorluklar anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, karşılaşılan dil zorluğu, Amerikan eğitim ortamında konuşma, dinleme, yazma ve okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmakta güçlük çekmekte, grup tartışmalarına katkıda bulunamamakta, etkili sunum yapamamakta ve akademik personelin aksanlarını anlamakta güçlük yaşamaktadırlar. Yaşanılan bu zorluklar, öğrencilerin akademik başarılarında geri kalmalarına, öz güvenlerini kaybetmelerine ve bazı öğrencilerin psikolojik sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Chen, 1999). Bu çalışmanın amacı, ABD üniversitelerinde burslu statüde öğrenim gören Türk lisansüstü öğrencilerin akademik uyum kapsamında karşılaştıkları dil zorluklarını keşfetmektir.

1416 sayılı Kanun kapsamındaki burs programı ve yurt dışı eğitim için öğrenci gönderecek kurumlar, etkili politikalar geliştirmek amacıyla bu çalışmadan yararlanabilirler. Bu çalışma aynı zamanda, Türkiye ve ABD'deki İngilizce eğitim merkezlerine, öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri için hangi alanlarda iyileştirmeye ihtiyaç duyduklarını bilmeleri için bilgi vermektedir. Bu araştırma ayrıca, yurt içi ve yurt dışı öğrenci danışmanlarına, kurumlara ve yurt dışına eğitim için gidecek öğrencilere katkı sağlayabilir.

Bu çalışma için aşağıdaki sorular, bir rehber olarak kullanılmıştır:

- 1) Öğrenciler, yurt içi ve yurt dışı dil eğitimi deneyimlerini; konuşma, dinleme, okuma, yazma açısından nasıl değerlendirmektedirler?
- 2) Öğrenciler, bölümlerine başladıktan sonra dil bağlamında ne gibi akademik zorluklarla karşılaşmakta ve bu zorlukları nasıl değerlendirmektedirler?
- 3) Öğrenciler, özellikle dil eğitimi hazırlığı sürecinde, hangi önlemlerin alınması durumunda bu zorlukların en az düzeyde yaşanabileceğini düşünmektedirler?

Literatür Taraması

Bu araştırmanın amacı, ABD üniversitelerinde burslu statüde öğrenim gören Türk öğrencilerin dil bariyeri kapsamında karşılaştıkları sorunları keşfetmektir. Dil bariyeri, uluslararası öğrenci kategorilerinin sosyal, akademik, psikolojik uyum durumlarını kesen en temeldeki ortak payda (Chen, 1999) olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada literatür, uluslararası öğrencilerin dil bariyerine bağlı olarak yaşadıkları zorluklar kapsamında gözden geçirilmiştir.

Birçok araştırma (Burkholder, 2013; Can, Poyrazlı ve Yegan, 2021; Chen, 1999; Duru ve Poyrazlı, 2007; İlhan ve Oruç, 2020; Mori, 2000; Poyrazlı ve diğerleri, 2004; Poyrazlı ve Grahama, 2007; Segosebe, 2017; Yeh ve Inose, 2003) İngilizceyi uluslararası öğrencilerin özellikle ABD'ye gelişlerinin ilk aylarında karşılaştıkları temel engellerden biri olduğunu göstermektedir. Bir sistemden diğerine geçişte yaşanan zorluklar, ulaşım sisteminin nasıl kullanılacağı ile başlar, kalıcı konaklama yerlerinin nasıl bulunacağına ve kiralanacağına kadar birçok aşamayı içinde barındırır. Toplu taşımanın olmadığı yerlerde araba satın almak, sigorta yaptırmak, sosyal güvenlik numarası almak sistemi tanımayan öğrenciler için önemli zorluklardır. Evli ve çocuk sahibi olan öğrenciler bu dönemde daha büyük zorluklarla karşılaşabilmektedir (Poyrazlı ve Grahame, 2007; Segosebe, 2017).

Dil bariyeri nedeniyle günlük yaşamı etkilenen bireylerin aynı zamanda önemli psikolojik sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Chen (1999), ikinci dili, kaygı olarak tanımlamış, eğitim ve sosyokültürel alanlarda pek çok stres etkeni ile ilişkili anahtar bir değişken olduğunu ve strese en fazla neden olan kaynak olarak öğrenciler tarafından deneyimlendiğini belirtmektedir. Bu nedenle dil engelini uluslararası öğrenciler için psikolojik zarar ve somut tehdit oluşturabileceğini belirtmektedir. Psikolojik zarar, uyum sürecinde kişinin benlik kavramı ile bilişsel, duygusal ve davranışsal yönleri üzerinde uzun süreli etkilere sahiptir. Somut tehdit, günlük yaşam gerekliliği ve ayrıca daha karmaşık akademik faaliyetlerle ilgilidir.

Literatür (An-Ra, 2016; Segosebe, 2017; Sumer, Poyrazlı, & Grahame, 2008) uluslararası öğrencilerin dil bariyerine bağlı olarak kültürleşme stresi yaşadıklarını da göstermektedir. Poyrazlı ve arkadaşları (2004) çalışmalarında, uluslararası öğrencileri etkileyen ve kültürleşme streslerini yordayan, baskın değişkenleri belirlemeye çalışmışlardır. "Sosyal destek, yaş, cinsiyet, medeni durum, akademik başarı, etnik köken, İngilizce dil yeterliliği ve uluslararası öğrencilerle sosyal temas/Amerikalı öğrencilerle sosyal temas" arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma bulguları; sosyal desteğin, İngilizce dil becerisinin ve akademik başarının kültürel stresle negatif ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu değişkenler arasında İngilizce dil yeterliliğinin kültürel stres üzerinde doğrudan etkisi olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, uyum sorunlarının İngilizce dil yetersizliği ve sosyal destek eksikliği ile ilgili olduğunu belirten çalışmaların bulgularını desteklemektedir. Başka bir deyişle, İngilizce dil yeterliliği ve sosyal desteği yüksek olan öğrenciler daha düşük uyum sorunu yaşama eğilimindedir. Bu sebeple, İngilizce dil yetkinliğini yükseltmek; akademik, sosyal ve psikolojik anlamda öğrencilerin daha az uyum problemleri yaşamalarına neden olacaktır.

Yeh ve Inose'ye göre (2003) dil engelini aşamayan öğrenciler; kültürel stres, sosyal kopukluk, yalnızlık, akademik başarısızlık ve psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir. Araştırmalara göre (Chen, 1999; Duru ve Poyrazlı, 2007; Mori, 2000; Segosebe, 2017) dil yeterlilik düzeyi, uluslararası öğrencilerin uyumunu etkileyen kültürel stresin önemli göstergelerinden biridir. Dil engeli ayrıca öğrencilerin sosyal etkileşimini de engeller. Ishiyama (1998), öğrencilerin etkileşimden kaçındıkları ölçüde sosyal ve dil becerilerinin gerileyeceğini savunmuştur. Sosyal etkileşimden kaçınan öğrenciler öz güvenlerini kaybedebilir, kendilerini değersiz hissedebilir, kafası karışabilir ve başkalarıyla iletişim kurmaya daha az istekli olabilirler (aktaran, Chen, 1999, s. 52).

İngilizce dil yetkinlik düzeyi, öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemektedir. Ancak, İngilizce dil yeterliliği tek başına akademik başarıyı garanti etmez. International English Language Testing System'ı (IELTS) performans ve başarının bir göstergesi olarak kabul ettikleri araştırmalarında, Dooley ve Oliver (2002), IELTS'i akademik başarının bir göstergesi olarak doğrulayan çok az kanıt olduğunu bulmuşlardır. Elde ettikleri bulgular, dilin akademik başarıyı etkileyen yalnızca bir faktör olduğunu iddia eden önceki araştırma bulgularını doğrular nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre okuma modülünün konuşma, dinleme ve yazma modülleri arasında akademik başarının en iyi yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Öte yandan, Woodrow'un (2006) çalışması, okumanın değil, konuşma, dinleme ve yazmanın, öğrencilerin birinci yarıyıldaki akademik başarıları için temel gösterge olduğunu tespit etmiştir. Her iki çalışma, düşük IELTS puanlarının öğrencilerin başarılarını belirli bir düzeye kadar yordadığını, çünkü akademik başarının sadece dille değil birçok faktörle ilişkili olduğunu iddia etmişlerdir.

Son olarak uluslararası öğrencilerin, ABD eğitim sisteminin pedagojik yaklaşımına (Chen, 1999) ve öğretim programına (Poyrazlı ve Grahame, 2007) aşina olmadıklarından dolayı sınıf içi iletişime etkin katılamadıkları, bu nedenle eğitimlerinin ilk iki dönemlerinde süreci gözlemledikleri ve anlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. ABD eğitim sistemi, öğrenci merkezli bir pedagojik yaklaşıma sahiptir (Wang, 2003). Öğrenciler, öğrenme sürecinin merkezinde yer almakta, öğretim üyeleri ise öğrenme sürecini kolaylaştıran bir işleve sahiptirler. Bu pedagoji, sınıf içinde etkin katılımı; sunum yapmayı, grup tartışmalarına katılmayı gerektirmektedir. Ayrıca, öğrencinin yaptığı tüm etkinlikler, not değerlendirmesinde dikkate alınır. Eğitimin merkezinde öğretim üyesinin olduğu (Wang, 2003) bir sistemden gelen çoğu öğrenci, ABD eğitim sistemine dair bilgi sahibi olmadığından dolayı sınıf tartışmalarına katılmamaktadır. Uluslararası öğrenciler, ana dili İngilizce olan öğrencilerin baskın olduğu bir sınıfta, aksanlı konuşmaya da çekindiklerinden dolayı sınıfta pasif kalmayı tercih etmektedirler.

ABD'deki Türk öğrencilerle ilgili bilinen ilk araştırma Poyrazlı ve arkadaşları (2001) tarafından yapılmıştır. Türk öğrencilerin uyum problemlerini ele alan bu araştırma bulguları, İngilizce dil yetkinliği daha iyi olan öğrencilerin not ortalamalarının (GPA) daha iyi olduğunu ve okuma-yazma konusunda daha yetkin olan öğrencilerin daha iyi uyum sağladıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin not ortalamalarının zaman geçtikçe iyileştiğini tespit eden bu araştırma, aynı zamanda burslu olan öğrencilerin bursuz olan öğrencilere göre adaptasyon noktasında daha fazla zorluk yaşadıklarını da göstermektedir.

Türk uluslararası öğrencilerin sınıf ortamlarına uyumlarını ele alan çalışma Tatar (2005) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma, Türk öğrencilerin dersi aktif dinlediklerini, not aldıklarını, öğretim üyesine soru sorduklarını ve anlamlı tartışmalara katıldıklarını tespit etmiştir. Öğrenciler, konuşmalarının sınıftakilerce anlamlı bulunacağını düşündükleri zaman konuşmaya çalıştıklarını, aksi taktirde dinleyici pozisyonunda olmanın daha öğretici olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle Türk öğrenciler, sınıflarında sessiz ancak dersi aktif bir biçimde dinleyen, not alan bir profil çizmektedirler. Türk öğrencilerin, sınıfta nispeten sessiz olmalarına etki ettiği düşünülen bir başka faktör ise İngilizce dil yetersizliğidir.

Sonuç olarak, dil yetkinliği öğrencinin sosyal ve akademik çevresine uyumunu kolaylaştıran en önemli faktördür. Dili yetkin olmayan öğrencilerin sosyal ve akademik çevreye uyum sağlamakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Dil bariyeri, öğrencilerin kültürleşme stresi yaşamalarına neden olmakta ve akademik başarılarına etki etmektedir. Dil konusunda zorlanan öğrenciler, bu zorluğu aşamadıkları takdirde, kendilerini toplumdan tecrit etmekte ve psikolojik bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Araştırmalar, Türk öğrencilerin ciddi dil sorunu yaşadıklarını göstermektedir. Bu soruna bağlı olarak da kültürleşme stresini yaşamaktadırlar. En nihayetinde süreç atlatılsa da bazı bedeller ödenmekte, bu da öğrencileri psikolojik olarak yıpratmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, burslu statüdeki Türk lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları dil kaynaklı zorlukların arkasındaki niçin sorusuna cevap aramaktadır. Niçin sorusuna cevap, derinlemesine mülakat tekniği ile katılımcıların tecrübelerini esas alan fenomenolojik yöntemle mümkündür (Creswell, 2014). ABD'de öğrenci olma deneyimi, öğrencilerin paylaşılan deneyimleri yoluyla sosyal ve bağlamsal olarak inşa edildiğinden dolayı bu çalışma için sosyal inşa teorisi bir zemin ve metodolojik bir temel sağlamaktadır. Sosyal inşa teorisine göre gerçeklik; insan algısı, perspektifi ve insanlar arasındaki etkileşime dayanmaktadır. İnsanlar arasındaki ilişki ve deneyim gerçekliği inşa ettiği gibi gerçekliğin keşfedilmesi de toplumsal etkileşim ve yorumu dayanmaktadır (Dugan, 2017)

Sosyal inşa teorisi perspektifinden, fenomenolojik bir yöntemle ele alınan bu çalışmanın metodolojik olarak önemli olan bir başka kavramı ise restrospektif olmasıdır. Retrospektif çalışma; "geçmiş olaylar hakkında veri toplamayı içeren bir niteliğe" sahiptir. Bu çalışmada zaman boyutu önemlidir. Restrospektif bir çalışmada, "konunun nedenlerini belirleme kapasitesi, araştırmacının geçmişi bugünün bakış açısından ne kadar yeniden iyi inşa edebildiğine bağlıdır" (De Vaus, 2006, s. 268). Bu çalışmaya dâhil edilen katılımcılar, yüksek lisanslarını Amerika'nın çeşitli üniversite ve bölümlerinde tamamlamış kişilerdir. Araştırma için örneklem seçimi yapılırken öğrencilerin eğitimlerinin en az iki dönemini bitirmiş olmalarına dikkat edildi. Zorluğun en fazla çekildiği bu iki dönemi deneyimlemiş olan öğrencilerin araştırma sürecine etkin bir şekilde katkıda bulunabileceği düşünülmüştür. İngilizce eksenli yaşanan zorlukların tümünü atlatmış ve geriye dönük olarak (retrospektif) hafızalarında ve duygularında en fazla yer tutan konuları gündeme getirmiş olmalarının iki önemli boyutu vardır. Birinci boyut, bilgi kaybına dairdir. Katılımcı, deneyimlediği zorlukla arasına mesafe (zaman) girdikçe konuya dair veri kaybının yaşanması mümkündür (De Vaus, 2006). Ancak bunu yaşayan özne (ikinci olarak) hafızasında ve duygularında yer edinmiş olan önemli konuları araştırma sürecine taşır. Retrospektif yöntem, bu çalışmaya münhasır, bu açıdan özne için sadece önemli olan konuları araştırma sürecine dâhil etmektedir. Katılımcıların ortak deneyimine dayanan konular, fenomenin görüngülerini oluşturmaktadır.

Katılımcıların Belirlenmesi ve Verilerin Analiz Edilmesi

Nitel araştırmalarda, katılımcıların belirlenmesi, araştırmacının bilgisine, deneyimine ve muhakemesine bağlıdır. Amaçlı (purposive) örneklem yaklaşımı, araştırmacıya güven ve özgürlük verir ancak bu durumda örneklem seçimi hatalı olma potansiyeli taşır (Mills ve Gay, 2019). Katılımcıları seçerken net kriterler belirlemek, örneklemde hatalardan kaçınmak için önemlidir. Mills ve Gay (2019, s. 159), katılımcı seçilirken katılımcının üç özelliğine vurgu yaparlar: 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 araştırma için amaçlı örneklem tercih

edilmiş; öğrencilerin en fazla öğrenim gördükleri alanlar, eğitim düzeyleri, cinsiyetleri ve konuyla ilgili deneyim sahibi olup olmadıkları ve deneyimlerini aktarma istekleri göz önünde bulundurarak seçilmişlerdir. Bu amaç için öğrencilerle ön görüşme yapılmış ve 13 burslu öğrenci mülakat için belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim düzeyleri, dil eğitimi tecrübeleri, lisans deneyimleri ve bursluluk statüleri nedeniyle, ABD üniversitelerinde burslu statüde lisansüstü öğrenim gören Türk öğrencilerin profilini temsil ettikleri düşünülmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Kod, Cinsiyet, Bölüm ve Eğitim Düzeyleri

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Bölümler (Alanlar)	Statüler (Düzey)
S01	Kadın	Mühendislik	Yüksek Lisans
S02	Erkek	Mühendislik	Yüksek Lisans
S03	Erkek	Mühendislik	Doktora
S04	Erkek	Tarım	Yüksek Lisans
S05	Kadın	Sosyal Bilimler	Doktora
S06	Erkek	Mühendislik	Doktora
S07	Erkek	Tarım	Yüksek Lisans
S08	Kadın	Tarım	Yüksek Lisans
S09	Kadın	Sosyal Bilimler	Doktora
S10	Erkek	Sosyal Bilimler	Doktora
S11	Erkek	Mühendislik	Yüksek Lisans
S12	Erkek	Sosyal Bilimler	Doktora
S13	Kadın	Mühendislik	Yüksek Lisans

Katılımcıların 8'i erkek, 5'i kadın ve bu öğrencilerin 7'si yüksek lisans, 6'sı ise doktora düzeyinde öğrenim görmektedir. Görüşmede katılımcılara yöneltilen sorular, öğrencilerle daha önce yapılan bireysel ve grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlara dayanmaktadır. Ek olarak, öğrenci belgeleri (dil belgeleri ve transkriptler) üzerinde yapılan incelemeler sonucunda sorular somutlaştırılmış ve veri toplama aracı hâline dönüştürülmüştür. Araştırma sürecinde ve sonrasında katılımcıların kimliklerinin ifşa olmaması için tüm tedbirler alınmıştır. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulu Kararından (07.06.2022/13) sonra, sorular öğrencilere gönderilmiş ve araştırma için rıza beyanları alınmıştır. Araştırmacı, her bir katılımcı ile (Zoom uygulaması üzerinden) mülakatları kendisi gerçekleştirmiş, kayıt altına almış ve yazıya aktarmıştır. Her bir katılımcı özgün bir kişiliğe ve perspektife sahip olduğundan dolayı fenomeni kendine özgü deneyimlemiştir. Bu nedenle her katılımcının belirttiği hususlar, bir çok kez okunmuş ve sorun alanları tespit edilmiştir. Katılımcıların ortaklaşa vurguladıkları zorluk alanları, araştırmacı için önemli bulgulardır. Bu bulgular tasnif edilmiş ve bu tasnifler temaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Elde edilen temalar ilişkilendirilerek yorumlanmış ve araştırma olgusu şekillenmiştir (Creswell ve Poth, 2018). Son olarak araştırma ortamını anlaşılır kılmak ve bulguları bağlam ortamıyla özdeşleştirmek için bulgular kısmında alıntılara veya bağlamla ilgili ifadelerle yer verilmiştir (Mills ve Gay, 2019).

İnandırıcılık

Bu araştırmanın inandırıcılığı, bazı prensiplere uyulmak suretiyle sağlanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik, bilimsel araştırmalarda önemli olmakla birlikte bu ilkeler çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri ile ilişkilendirilmektedir. Ancak nitel araştırma yöntemleri de geçerlik ve güvenirlik sağlayan prosedürler takip etmektedir. "Nitel araştırmacılar, çalışmalarının ve bulgularının inanılabilirliğini, aktarılabilirliğini ve güvenilirliğini ele alarak araştırmalarının inandırıcılığını oluşturabilirler" (Mills ve Gay, 2019, s. 558).

Nitel araştırma yöntemlerinde inandırıcılığın (trustworthiness) ilk ilkesi inanılabilirliktir (credibility). Bilginin inanılabilirliğini ele almak için gözlem, belge incelemesi, uzman incelemesi ve katılımcı kontrolü teknikleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada, inanılabilirliğin sağlanması amacıyla öğrenci transkriptleri ve dosyaları incelenmiş, sistematik notlar alınmış ve bu araştırmadan bağımsız bireysel ve grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmacı, söz konusu araştırma grubu ile uzun süreli etkileşim içinde olmuş ve grubun

sorunlarını derinlemesine kavrama yetkinliği kazanmıştır. Buna rağmen araştırmacı, araştırma sonuçlarının inanılır olmasını sağlamak amacıyla uzman incelemesi ve katılımcı teyidine müracaat etmiştir. Uluslararası öğrencilerle ilgili tecrübesi olan bir öğretim üyesi belgeleri, notları ve elde edilen sonuçları incelemiş ve bazı eleştirilerde ve tavsiyelerde bulunmuştur. Aynı şekilde uluslararası öğrenci olma tecrübesine sahip bir öğrenci de soruları, mülakatları ve elde edilen sonuçları incelemiş ve geri dönüşte bulunmuştur. Özetle, araştırmacının inanılabilirliğinin sağlanması için metodolojik gereklilikler yerine getirilmiştir. İnandırıcılığın ikinci ilkesi güvenilebilirliktir (dependability). Güvenilebilirliğin olması için ölçme tekniklerinde tekrarlanabilirlik şarttır. Bu da veri toplama, analiz ve yorumlamanın istikrarlı bir biçimde aynı sonucu vermesi anlamına gelmektedir. Bu araştırmada güvenilebilirliğin sağlanması amacıyla yardımlarına müracaat edilen uzman incelemesi ve katılımcı görüşüne ek olarak aynı konuda yapılmış çalışmalar, gözlemler ve görüşmeler kaynak olarak kullanılmıştır. İnandırıcılığın üçüncü ilkesi aktarılabilirliktir (transferability). Nitel araştırmalarda, araştırma bulguları katılımcılardan elde edilen anlamlı 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). Bir başka deyişle, A bağlamından elde edilen bilgi, B bağlamına genelleştirilemediği için bağlamsaldır ve sadece karşılaştırılabilir niteliktedir. Bu karşılaştırma hadisesine aktarılabilirlik denmektedir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için takip edilen inanılabilirlik, güvenilebilirlik ve aktarılabilirlik prosedürlerine uygun olarak toplanan veriler kodlanmış, temalar belirlenmiş ve bu temalar ilişkilendirilerek değerlendirme yapılmıştır (Creswell ve Poth, 2018).

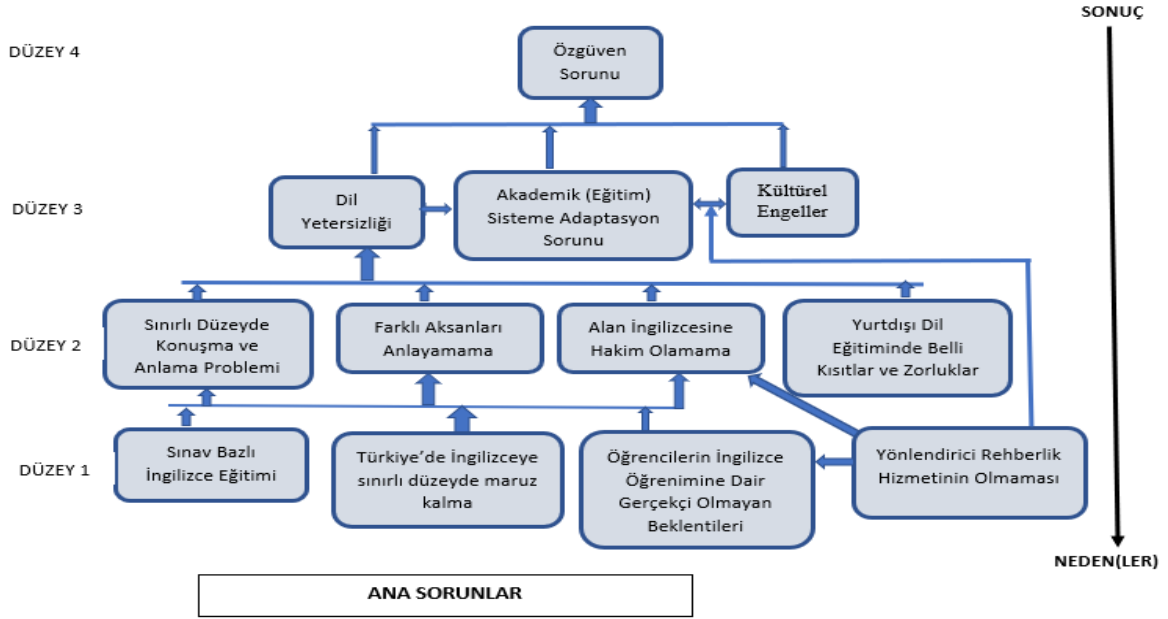
Araştırmacı Yanlılığı (Bias)

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı yanlılıklar (bias) vardır. Araştırmacı, okuyucunun bu yanlılıkları bilme hakkı olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle aşağıdaki yanlılıklara dikkat çekmektedir.

Araştırma fikrinin ortaya çıkmasında en etkili unsur araştırmacının yaşadığı deneyimdir. Araştırmacı, yurt dışı görevinde bulunduğu sırada lisansüstü burslu öğrencilerin dil yetersizlikleri kapsamında yaşadıkları zorlukları birinci elden gözlemlemiştir. Araştırmacı, 1416 sayılı Yasa kapsamında ABD üniversitelerine lisansüstü eğitim için gönderilen öğrencilerden sorumlu bir kamu görevi icra etmekteydi. 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 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 geçerlik prosedürleri sıkı bir şekilde takip edilmiştir. Öte yandan, bu deneyim araştırmacıya fenomeni kapsamlı bir biçimde kavrama yetkinliği sağlamıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu araştırmaya yön veren birinci soru, öğrencilerin yurt içi ve yurt dışı dil öğrenimi deneyimlerini öğrenmeye yöneliktir. Bu kapsamda elde edilen bulgular; öğrencilerin dil merkezlerinde ağırlıklı olarak sınav bazlı İngilizce öğretim programına tabi tutulduklarını, İngilizceye sınırlı düzeyde maruz kaldıklarını ve İngilizce öğrenimine dair öğrencilerin gerçekçi olmayan beklentileri temalarını ön plana çıkarmıştır. Bu temaların öğrencilerin bölümlerinde sınırlı düzeyde konuşma ve anlama sorunları yaşamalarına, farklı aksanları anlamakta güçlük çekmelerine ve alan İngilizcesine hâkim olamamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar, yurt dışı dil eğitimi sürecinin de belli zorluklar ve zaman kısıtı içermesi nedeniyle, öğrencilerin dil yetkinliklerini geliştirmeye yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Amerikan eğitim pedagojisinin ve kültürünün farklı olması da dil zorluğu ile kesişen diğer temalar olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye genelinde rekabetçi ve zorlu sınavlar sonucunda seçilen öğrencilerin, öz güvenlerinin yüksek olması beklenir. Ancak dil yetersizliği, pedagojik ve kültürel farklılıklar nedeniyle öğrencilerin, özellikle eğitimlerinin ilk iki dönemlerinde, öz güven kaybı yaşadıkları tespit edilmiştir. Hangi önlemlerin alınması durumunda öğrencilerin bölümlerinde daha az sorun yaşayabileceklerine dair araştırmacının üçüncü sorusu, rehberlik hizmetlerinin önemini ön plana çıkarmıştır. Özetle, araştırma soruları kapsamında elde edilen temalar ve bu temaların birbirleri ile ilişkileri şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1: Temalar, neden ve sonuç ilişkileri

1. Sınırlı düzeyde konuşma ve anlama problemi

Bu araştırmaya yön veren ve çalışmanın merkezinde yer alan sorulardan biri; öğrencilerin bölümlerine başladıktan sonra dil bağlamında ne gibi akademik zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorlukları nasıl değerlendirdiklerine yöneliktir. Öğrenci, dil eğitiminden sonra dil yeterliliğini ilk defa kendi bölümünde, gerçek bir ortamda test etmektedir. Öğrencilerin dil yetersizliklerine dair yaptıkları ilk tespit, IELTS/TOEFL puanları ne kadar yüksek olursa olsun konuşamadıkları ve yabancılarla diyalog kuramadıkları şeklindedir. Konuşamamak (speaking) ve anlayamamak (listening) öğrencilerin bölümlerinde karşılaştıkları en büyük sorun alanları olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar, bu süreçte sınırlı düzeyde konuşabildiklerini ve konuşulanları kısmen anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bir metnin zaman harcanıp birkaç kez okunduğunda anlaşılabilirliğini ancak konuşma ve dinlemenin zamanla geliştiğini belirtilmiştir.

“Bence bizim sorununuz konuşamamak. Konuşulanı anlama becerimiz, konuşmamızdan daha iyi seviyede” (S11).

“Buraya geldiğimiz zaman biz yaşadığımız sıkıntıyı “konuşamıyorum” olarak belirtiyoruz. Fakat bizim asıl sıkıntımız konuşmada değil anlamada, yani listening kısmında çok büyük problem yaşıyoruz. Buraya gelindiğinde hissiyatlarımızı bir biçimde dile getirebiliyoruz çünkü insanlar bir biçimde bizi anlamak için bir çaba sarf ediyorlar. Fakat verdikleri tepkilerde bizi anlayıp anlamadıklarını biz anlayamadığımız için iletişim kurmamayı tercih ediyoruz” (S3).

“Sınıf katılımı konusunda çok zorlanıyordum. İlk sunumumda çok zorlandım, konuşamıyordum, hocam ben bıraksam mı dedim ama hoca beni çok destekledi. Hatırladığım ilk travmam sunumumdu” (S10).

“İlk başta okuduğumuzu anlama ve dersi anlatan hocaın söylediklerinin hepsini anlayamama beni etkiledi. Örneğin danışmanımla konuşuyoruz, bana 8 maddelik yapılacaklar listesi veriyordu. Danışman konuşurken ben bunların bir kısmını anlamıyordum. Ben ancak 8’de 5’ini anlıyordum. Bu durumda danışmanım 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 anlamadığımız zaman ne yapacağımızı bilmiyoruz” (S3, S7).

Katılımcılardan bazıları konuşamadıklarını bazıları ise konuşulanları anlamadıklarını belirtmişlerdir. Konuşamamak ve konuşulanların bir kısmını anlayamamak Türk öğrencilerde görülen önemli bir dil eksikliğidir. Öğrencilerin yeterince konuşamamaları, konuşulanları yeterince anlayamamaları, ödevleri zamanında yetiştirememelerine, sınıflarda aktif katılım sağlayamamalarına neden olmaktadır. Amerikan pedagojisinin öğrenci merkezli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin sınıflarına aktif katılım sağlayamamaları, konuşulanların bir kısmını anlayamamaları ve sınıfta sunum yaparken çok zorlanmaları (S10) öğrencilerin strese girmelerine ve öz güven kaybı yaşamalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında Türk öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve anlama açısından en zayıf oldukları alanlar konuşma ve anlama alanları olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, okuma modülünü akademik başarının en iyi yordayıcısı olarak saptadıklarını belirten Dooley ve Oliver'ın (2002) değil, konuşma ve dinleme modüllerinin önemli olduğunu iddia eden Woodrow'un (2006) çalışması ile tutarlılık göstermiştir.

Öğrencilerin Türkiye'de İngilizceye maruz kalacakları ortamın olmaması, sınav bazlı İngilizce eğitimi ve öğrencilerin İngilizce öğrenimine dair gerçekçi olmayan beklentileri, Türk öğrencilerin bölümlerinde konuşma ve anlama konusunda yetersiz olmalarına etki eden üç tema olarak tespit edilmiştir.

1.1. Öğrencilerin Türkiye'de İngilizceye sınırlı düzeyde maruz kalmaları

Katılımcılar, Türkiye'de dil eğitimi noktasında yetkinlik kazanılamamasına neden olarak Türkiye'de İngilizce pratik yapma imkânlarının kısıtlı olmasını göstermişlerdir. Türkiye'deki dil kurslarında, ders dışında sürekli Türkçeye maruz kalındığını ve bu durumun İngilizce gelişimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

"Türkiye'de eğitim saatleri dışında sürekli Türkçe konuşuyorduk, bu nedenle yabancı dilimiz gelişmiyordu. Türkiye'de dil kursunda güzel bir İngilizce eğitimi vardı fakat sınıfta herkes Türkçe konuşuyordu. Yani İngilizce çalışmak ve Türkçe konuşmak bence İngilizce öğrenmeyi geciktiriyordu" (S7).

"Türk hocalar İngilizce ders anlattıkları zaman gerçek şu ki gidip onlara ekstra soru ya da tartışma olduğu zaman bunu İngilizce yapmıyorduk. Tabi ki bunu Türkçe yapıyorduk. Türkçe konuşmak daha kolay geliyordu bize" (S5).

"Türkiye'de olduğunuz zaman ailenizle arkadaşlarınızla mecbur Türkçe konuşuyorsunuz. Ama yurt dışında öyle değil mecbur İngilizce konuşuyorsunuz. Türkiye'de dil kurslarımız İngilizce öğretiyor ama bizim bunu uygulayacağımız bir ortamımız yok" (S4).

Katılımcılar, yurt dışındaki altı aylık zaman zarfında konuşma kabiliyetlerinin daha iyi geliştiğini çünkü karşıdaki öğretmen veya arkadaşlarıyla İngilizce konuşmaktan başka bir seçenekleri olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin İngilizceye zorunlu olarak maruz kalmaları, özellikle konuşma yeteneklerini geliştirmektedir.

1.2. Sınav Bazlı İngilizce Eğitimi

Katılımcılar, yurt içi ve yurt dışı toplam 18 ay yabancı dil öğrenimine tabi tutulmalarına rağmen sınırlı konuşma ve anlama yetkinliğine sahip olmalarında Türk üniversitelerindeki dil eğitim merkezlerinin, sınav eksenli bir İngilizce öğretim programı takip etmelerinin etkili olduğunu düşünmekteydiler. Sınav bazlı İngilizce öğretim metodu, öğrencilerin uluslararası sınavlardan (TOEFL/IELTS) yüksek puan almalarına neden olmakta ancak öğrencilerin dil yetkinliklerinin gelişimini sınırladığını düşünmektedirler. Aşağıdaki alıntılar, öğrencilerin bu konudaki görüşlerini yansıtmaktadır.

"Türkiye'deki dil eğitimi bizi IELTS'ten yüksek puan aldırtmak için eğitim vermektedir. Bunun için sadece TOEFL veya IELTS'te sorulacak konular üzerinde duruyoruz. Yani bir biçimde bir teknikle puan alıyoruz ama bölüme gidildiğinde, örneğin istatistikte hem hocanın söylediğini anlamaya çalışmak hem de dersi anlamaya çalışmak beni çok zorladı açıkçası" (S8).

"Dil kursları öğrencinin talebine göre hareket ediyor. Öğrencinin tek bir talebi var: TOEFL'dan 70 puan almak ve yurt dışına çıkmak. Yani öğrenci sınav eksenli bir strateji istiyor. Sınavda kalıpların öğretilmesi vs.

Dil kursu da yapıyı buna göre oluşturuyor. Ama dil bunun ötesinde bir şey. Dil bir kültürdür, dil hissetmektir, dil günlük hayatla ilgili, daha kapsamlı bir şey” (S12).

“TOEFL ya da IELTS’ten 100 alıyorsun, ancak restoranla öz güvenli bir şekilde konuşup siparişini veremiyorsun. Öz güven ve konuşmak başka bir şey. Bunu daha önce tecrübe etmen gerekiyor. Her sınavın bir stratejisi var, onu uyguladığın zaman bir şekilde puanını alıyorsun. Puanı alıp ben tamam artık bu işi öğrendim diyen arkadaşlar gördüm, gerçek hayatla tanışınca durum tamamen farklı. Çünkü bu daily conversation [günlük konuşma] çok farklı işliyor” (S11).

Yasal olarak bir öğrencinin yurt dışı dil eğitimine gidebilmesi için yurt içi dil eğitiminden en az 70 TOEFL puanı alması gerekir (YLSY, 2022). Bu durumda baraj olan bu dil puanını elde edip yurt dışına gitmek, öğrenciler için temel motivasyon hâline gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yurt içi dil eğitim merkezlerinden temel beklentisi, sınav eksensli olarak şekillenmektedir. Dil merkezleri de öğrencilerin bu beklentileri doğrultusunda; ana omurgasını sınav stratejisini öğrenme üzerine kurulu bir öğretim programı uygulamaktadırlar. Bu da öğrencilerin enerjilerini bu stratejiye yoğunlaştırmalarına neden olmaktadır. Sınavların sınırlı sayıda konularının (topic) olması da İngilizce öğrenimini sınırlandıran ikinci bir faktördür. Sonuçta sınavlar, bu konuların talim (alıştırma) edilmesi üzerine kurulmuştur. Buna rağmen sınav eksensli İngilizce öğrenmek, optimum bir öğrenme biçimi olmamakla birlikte, sınavlardan yüksek bir puana sahip olmak bölümlere kabul almak için önemlidir.

Öğrenciler, sınavlardan ne kadar yüksek puan alırlarsa alsınlar, ABD’ye ilk gittiklerinde konuşamadıklarını ve konuşulanları anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu tespit, İlhan ve Oruç’un (2021) araştırma bulgularındaki tespitlerle örtüşmektedir. Sınav eksensli öğretilen İngilizce, öğrencilerin yeterli puan almalarına, ancak dil yetkinliklerini olgunlaştırmadan Amerika’ya gitmelerine neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin yeterince konuşamama (speaking) ve anlayamama (listening) sorunları yaşamalarına, sosyal ve akademik hayata geç uyum sağlamalarına, başarı düzeylerinin ilk dönemlerde düşük olmasına ve hatta başaramama kaygı ve stresi yaşamalarına neden olmaktadır (Chen, 1999). Öğrencilerin ilk iki dönem sonunda bu süreci atlattıkları ancak ağır bedel ödedikleri (stres ve kaygı) anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Segosebe’nin (2017) Doğu Asya kökenli öğrencilerin kültürleşme stresi ve yalnızlıkları üzerinde yaptığı araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

1.3. Öğrencilerin İngilizce öğrenimine dair gerçekçi olmayan beklentileri

Üçüncü önemli sorun alanlarından biri de öğrencilerin İngilizce öğrenimine dair beklentileri ile ilgilidir. Öğrenciler, yurt dışına çıktıklarında İngilizce konuşulan bir ülkede sürekli olarak İngilizceye maruz kalacaklarını ve zorunlu olarak İngilizceyi öğreneceklerini düşünmektedirler. Öğrenci, Amerika’ya gittiğinde, Türkiye’deki gibi, çok rahat bir biçimde sosyal hayatın içinde olabileceğini hayal etmektedir. Bu gerçekçi olmayan beklenti, bireyci bir kültüre sahip olan Amerikan toplumsal yapısını, kolektivist bir yapı olan Türk toplum yapısı perspektifi ile değerlendirdiği anlaşılmaktadır. İngilizcenin yurt dışında öğrenileceği beklentisi, öğrencilerin yurt içi dil merkezlerindeki sürelerini araç olarak (yasal gereklilik için gerekli puanı alma) görmelerine neden olmaktadır. “(IELTS’ten) 6 alalım ve yurt dışına çıkalım,” “Amerika’ya gittiğimizde her türlü 7, 8 alırız,” “çünkü sokakta herkes İngilizce konuşuyor, biz de konuşur öğreniriz” (S2, S12) şeklinde gerçeklikle ilgisi olmayan bir beklenti vardır. Öğrenci, ‘gerçek’ İngilizceyi yurt dışında öğreneceğini tasavvur etmektedir. Bu, gerçekliği olmayan bir tasavvur ve bu tasavvur mülakat yapılan tüm öğrenciler tarafından benzer cümlelerle ifade edilmiştir.

“Amerika’ya gelmeden önce, biz öğrencilerde şöyle bir düşünce vardı: Ben Amerika’ya gideceğim, orada sanki sihirli bir değnek bize dokunacak da biz de bir anda İngilizce öğreneceğiz. Çünkü bizi İngilizce olan bir ülkeye sokacaklar ve biz de ister istemez sağdan duya duya soldan duya duya İngilizce öğreneceğiz” (S6).

“Biz öğrenciler, zorunluluk gibi hissediyorduk 6 almayı, 6 alalım ve yurt dışına çıkalım. Benim ve arkadaşlarımda mentalitesi 6 alalım ve yurt dışına çıkalım. Neden bilmiyorum ama bizde böyle bir zihniyet vardı. Amerika’ya gittiğimizde her türlü 7 alırız 8 sekiz alırız. Çünkü Amerika’ya gittiğimiz zaman exposure (İngilizceye maruz kalma) olacağız, gece gündüz İngilizce konuşacağız. Hâlbuki Amerika’da kimse kimse ile konuşmaz, ama biz kendi kafamızda böyle bir şey kuruyoruz” (S12).

Öğrenciler, geriye dönüp baktıklarında (retrospective bir yaklaşımla) bu anlayışın yanlış olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin yurt dışına gidildiğinde İngilizcenin öğrenileceğini düşünmeleri, Türkiye’de İngilizce pratik yapma imkânlarının kısıtlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’deki dil kurslarında, ders dışında sürekli Türkçeye maruz kalınması, İngilizce gelişimine engel teşkil ettiği belirtilmiştir. Ancak yurt dışındaki dil kurslarında beraber dil eğitimi aldıkları kişilerin de İngilizce öğrenmeye gelmiş uluslararası öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda Amerikalı öğrencilerle kaynaşma, onlardan İngilizceyi öğrenme gibi bir durum söz konusu değildir. Bu nedenle öğrencilerin bu beklentilerinin gerçek bir temeli bulunmamaktadır.

2. Farklı aksanları anlama zorluğu

Öğrencilerin dil yetersizliği kapsamında yaptıkları ikinci tespit aksanlarla ilgilidir. Öğrencilerin bölümlerinde farklı aksanlara sahip öğretim üyelerini anlamakta zorlanmaları önemli bir tema olarak tespit edilmiştir. Türk öğrenciler, farklı aksanlara Amerika’daki dil okullarında aşına olduklarını belirtmişlerdir. Aksanlara aşinalık sağlamak akademik yaşam için önemlidir. Aşağıdaki bulgular, aksan sorunlarına yönelik öğrencilerin yaşadığı birkaç örnektir.

“Ben hocamın aksanını anlayamıyordum. Odaya her girişimde tedirgin oluyordum. Öz güvenim yerle bir oldu. Ben İngilizce bilmiyormuşum duygusuna kapıldım. Hocanın odasına girmekten çekiniyordum. Bana bir şey soruyor fakat ben anlayamamaktan korkuyordum” (S4).

“Amerika çok kültürlü bir yer. İnternational [uluslararası] hoca çoktu. Benim ilk danışmanımla yaşadığım problemlerden biri dildi. Ben onun söylediği şeyleri algılayamıyordum. Kendimi çok yalnız hissediyordum ve strese girmiştım. Çünkü hoca çok hızlı konuşuyordu. Ayrıca, normal günlük konuşma tarzıyla konuşuyordu. Akademik konuşma tarzı yoktu. Çok hızlı konuştuğu için anlayamıyordum bu nedenle e-maileşmeyi tercih ediyordum. Problem buradan başladı zaten” (S1).

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 arındırılmış bir dil kullanmaktadırlar. Ancak hızlı, aksanlı ve kültürel sembollerin kullanıldığı bir sınıf iletişim ortamını anlamak zor bir süreçtir (Segosebe, 2017).

Türk öğrencilerin farklı aksanları anlamakta zorlandıklarına dair yapılan tespit, İlhan ve Oruç’un (2021) İngilizce düzeyleri iyi olan öğrencilerin de diyalektleri anlamakta güçlük çektiklerini belirten bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Çok kültürlü olan Amerikan toplumunda aksanlar, toplumun ve akademinin bir gerçektir. Veriler (Open Doors, 2022), 2018 yılında ABD’de 136.563 uluslararası öğretim üyesi olduğunu göstermektedir. Bu öğretim üyelerinin %46’sı Çin ve Hint kökenlidir. Bu sayı, daha önce vatandaş olmuş olanların dışındadır. Uluslararası hocaların aksanlarına ek olarak eyalet aksanları ve etnik grup aksanları da vardır: Teksas aksanı veya siyahi aksan gibi. Amerikan akademisi, etnisite ve aksanlar açısından heterojen bir yapıya sahiptir. Bunun da uluslararası öğrencilerin eğitiminde önemli bir sorun oluşturduğu anlaşılmaktadır. Türk öğrencilerin çok büyük bir kısmı uluslararası danışmanlarla çalıştıklarını ancak aksan sorunları nedeniyle bu danışmanları değiştirmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

3. Alan İngilizcesine hakimiyet sorunu

Üçüncü alt tema alan İngilizcesine hâkimiyet sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Alan literatürüne ve İngilizcesine hâkim olamamak öğrenciler tarafından önemli bir engel olarak görülmüştür. Öğrenciler, çoğunlukla lisans alanları ile yüksek lisans alanları arasında fark olduğunu; alanın literatürüne, kavramlarına ve teorilerine vakıf olmadıklarını, bu nedenle alanın kavramlarını ve İngilizcesini anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

“Dil okulundan yüksek lisansa geçişte alana hazır olmadığımızı anlıyoruz. Alan İngilizcesi çok başka bir şey. Dil okulunda öğrendiğimiz İngilizce çok başka bir şey. Ve dediğim gibi alan İngilizcesine alıştığımız dönem ilk dönem” (S9).

“Background [lisans eğitimi kastediliyor] kesinlikle çok önemli. İlk dönem kendi alanıyla uyumsuzluk varsa sıkıntı yaşıyorsunuz. Sınıftaki arkadaşlar, üstün yetenekliler backgroundına sahiptiler. Ama ben değildim. Onların hazır bulunuşluğu benimkinden çok daha iyiydi. Benim backgroundım kimya eğitimi. Ancak üstün yetenekliler eğitimi farklı, çünkü pedagojisi farklı, işleyişi farklı. Ben bu boşluğu doldurmak için çok çalıştım. Keşke benim Türkiye’deki danışmanım alanımla ilgili kitap, makale okumamı tavsiye etseydi. Burada hem hocanın verdiği makaleleri okumaya, öğrenmeye çalıştım ve hem de geçmişimi doldurmaya çalıştım” (S12).

Başvuru ve Tercih Kılavuzu, (YLSY 2022), sürdürülebilir çevre alanında yüksek lisans için çok geniş alandan (39 lisans alanından) öğrencinin tercih yapabileceğini öngörmektedir. Aynı kılavuz, bir öğrencinin 30’a kadar tercih hakkının olduğunu belirtmektedir. Örneğin, fizik öğretmenliğinden mezun olan bir öğrenci, üstün yetenekliler alanında yüksek lisansa gönderilebilmektedir. Görüldüğü gibi, yüksek lisans için hem program çok geniş bir alandan öğrenci seçebilmekte hem de öğrenci çok geniş bir alandan tercih yapabilmektedir. Bu da öğrencilerin önemli bir kısmının mezun oldukları lisans programları ile yüksek lisans programları arasında bir uyumsuzluğun oluşmasına neden olmaktadır. Öğrencinin yüksek lisansta alanın kavramlarına, teorilerine ve literatürüne hâkimiyetinin olmaması bu kayma/boşluktan kaynaklanmaktadır. Öğrenci bir taraftan sınıfta konuşulanları anlamaya çalışırken diğer taraftan geçmişinde bulunan literatür boşluğunu doldurması gerekmektedir. Çünkü alan literatürüne, kavramlarına ve teorilerine hâkim olmayan bir öğrencinin sınıfta aktif bir katılım sağlaması mümkün değildir. Hâlbuki ABD eğitim sisteminde sınıf içi aktif katılım başarı için son derece önemlidir.

Öğrencilerden S12; “Keşke benim Türkiye’deki danışmanım alanımla ilgili kitap, makale okumamı tavsiye etseydi” şeklindeki dileği aynı zamanda öğrencilerin bu alanda etkin bir rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

4. Yurt dışı Dil Eğitiminde Belli Sınırlılıklar ve Zorluklar

Öğrencilerin dil eğitimlerinin ikinci aşamasını yurt dışı dil eğitimi süreci oluşturmaktadır. Mevzuatta belirtildiği gibi TOEFL/IELTS sınavlarından gerekli puanı alan öğrenciler, 6 aylık yurt dışı dil eğitimi sürecine başlayabilmektedirler (YLSY, 2022). Öğrenciler yurt dışı dil kurslarına ilk gittiklerinde sınırlı konuşma ve konuşulanları kısmen anlama nedeniyle arkadaş çevreleri Türk öğrencilerden ve İngilizce eğitimi için ABD’ye gelmiş, İngilizceleri sınırlı olan uluslararası öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin Türkiye’de iken hayal ettikleri Amerikalılarla yoğun bir iletişim ve etkileşim durumu sınırlı bir düzeyde gerçekleşmektedir. Katılımcılar, buna rağmen İngilizceye daha fazla maruz kaldıklarını, zorlandıklarında Türkçe konuşacakları bir ortamın olmadığını, bu nedenle dinleme ve konuşma yeteneklerinin daha hızlı ilerlediğini ifade etmişlerdir.

“Yurt dışında 6 ay kalma konusunda dili özümseme, hazmetme konusu belli bir noktaya geliyor. Dinlemem (listening) çok gelişti. Çünkü Türkiye’de kursta aralarda mutlaka Türkçe konuşuyorduk fakat ABD’de mecbur İngilizce konuşacaksın. Burada uluslararası öğrencilerin bazılarının aksanları var ki hocalar bile anlamıyor. Bu da farklı aksanlarla tanışmamıza sebebiyet veriyordu. Yani bir anlamda dil kurslarında farklı aksanları duymak İngilizcenin gelişimi için çok iyi bir şey. Çünkü farklı kültürlerin aksanlarıyla tanışmak da Amerikada bir ihtiyaç” (S2).

Katılımcıların önemli bir kısmının dikkat çeken ikinci bir tespiti ise Amerika’da öğrenim görülen 6 aylık sürenin belli kısıtlar ve zorluklar içerdiğidir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrenciler, en az 70 TOEFL puanı ile yurt dışı dil kursuna gitmektedirler. Ancak bu puan öğrencilerin bölümlerine kabul almaları için yeterli değildir. Öğrenci, bu 6 aylık sürede; dil puanını yükseltme, dilini geliştirme ve bölümlere kabul sürecini yürütmeye çalışmaktadır. Bu faaliyetlerin tümü bir zaman kısıtı içerdiğinden dolayı öğrenci zaman baskısı altında sözü edilen gereklilikleri yerine getirmeye çalışmaktadır. Öğrenci, sürenin son döneminde sisteme adapte olmaya ve sosyalleşmeye başlamakta ancak yasal süre kısıtından dolayı süreç kesintiye uğramaktadır. Adaptasyon açısından bu sürenin uzatılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Katılımcılar ittifakla, zorluklarına rağmen yurt dışı dil eğitiminin kendilerine önemli kazanımlar sağladığını belirtmişlerdir. Bu süreç, öğrencilerin ev, araba nasıl kiralayacaklarına, marketten alış-veriş yapacaklarına, yemek siparişi vereceklerine kadar birçok ihtiyaçlarını karşılamalarına ve sosyal hayata

adapte olmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı şekilde bu süreçte farklı kültürel gruplarla iletişim kurmak ve aksanlarına aşina olmak da son derece önemlidir.

“6 aylık dönemde international [uluslararası] öğrencilerle arkadaş oluyoruz ve diyalog kuruyoruz. Ayrıca sosyal yaşantıya da uyum sağlamaya başlıyoruz, örneğin bankada hesap nasıl açılır, ev nasıl tutulur, bölümlerden kabul nasıl alınır, marketten nasıl alışveriş yapılır, tüm bunları öğreniyoruz. Özetle, toplumsal hayata ve eğitim hayatına aşinalık kazanıyoruz” (S8).

Yurt dışındaki dil eğitiminin Amerika’nın sosyal yaşantısını anlamakta önemli katkısının olduğu inkâr edilemez. Amerika’nın sosyal hayatına aşina olmak öğrencilerin akademik hayatlarına da yardımcı olmaktadır. Katılımcılar, yurt dışı dil eğitimi süreçlerine tabi olan öğrencilerle olmayan öğrenciler arasında deneyimlenen zorluk açısından belirgin farkların olduğuna dikkat çekmişlerdir.

“6 aylık dönem çok işe yarıyor, çünkü İngilizce puanları çok çok iyi olup zaman kaybetmek istemediği için doğrudan bölümlerine başlayan, yurt dışı dil eğitimi okumayan arkadaşların bölümlerinde çok zorlandıklarını biliyorum. Çünkü bizim 6 aydaki yaşadığımız kültür şokunu onlar ilk birinci yılında yaşadılar. Bu kültür şoku derslerle ve dili anlama problemi ile birleşince büyük zorlukların yaşanmasına neden oldu” (S8).

Türkiye’den almış oldukları dil puanlarının yüksek olmasına güvenip Amerika’daki 6 aylık dil eğitimine gitmeden doğrudan bölümlerine başlayan öğrencilerin çok zorlandıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin diyalog kurmada ve söylenenleri anlamada sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır. Yurt dışı dil eğitimi almayan öğrencilerin hem sosyal çevreye hem de akademik çevreye aynı anda uyum sorunları yaşadıkları dezavantajlı bir süreci deneyimledikleri belirtilmiştir. Bu nedenle, yurt içi dil puanı ne kadar yüksek olursa olsun, yurt dışı dil eğitim sürecinin, öğrencinin adaptasyonu için çok değerli bir fırsat sunduğu belirtilmiştir.

5. Dil engeli ile kesişen diğer zorluk alanları

ABD eğitim sistemine ve kültürüne uyum, uluslararası öğrencilerin zorlandıkları konuların başında gelmektedir. Hofstede (2001) pedagoji tarzlarının bireyselci ve kolektivist kültürlerin neticesinde şekillendiğini, öğrenci ve öğretmenlerin buna göre davranış kalıpları geliştirdiğini belirtmektedir. Yaptığı çalışmayla Güç Mesafesi İndeksinin (GMI) bireyci toplumlarda düşük, kolektivist toplumlarda yüksek olduğunu göstermiştir. Bu nedenle kolektivist kültürlerde eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin merkezi bir ağırlığı varken bireyselci kültürlerde öğrencinin sistemdeki ağırlığı daha baskındır. Katılımcılar, Türkiye ve ABD eğitim sistemleri ile kültürel farklılıkları arasında geçiş yapmanın öğrenciler açısından tecrübe edilen önemli zorluk alanları olduğunu belirtmişlerdir. Bu zorluk alanları öğrencilerin dil yetersizliği ile kesişmekte ve öğrencilerin önemli zorluklarla karşılaşmalarına ve öz güven kaybı yaşamalarına neden olmaktadır.

5.1. Eğitim-öğretim sistemleri arasındaki fark

Katılımcılar, Türkiye-ABD eğitim sistemleri arasındaki farklar nedeniyle bölümlerinde önemli zorluklar deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Türk eğitim sisteminde öğretim üyesi, sistemin merkezinde bulunmaktadır. Öğretim üyesi, aktif olarak ders anlatır, bilginin kaynağı, otorite hükmündedir (Hofstede, 2001). Öğretim üyesine nazaran öğrenci, ikincil planda yer almaktadır (Tatar, 2005). ABD eğitim sistemi ise öğrenci merkezli bir eğitim pedagojisini esas almaktadır. Bu sistemde öğretim üyesi, rehber ya da kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Bütün yük öğrencinin omuzlarında bulunmaktadır. Öğrencinin sınıf içinde aktif olması talep edilmektedir. Sunum yapmak, derse katılım sağlamak, proje hazırlamak, grup tartışmalarına katılmak, kitap bölümü özetlerini zamanında sunmak sistemin öğrenciden beklediği temel görevlerdir. Çoklu notlandırma sistemine göre öğrenci, yaptığı her faaliyet için puan almaktadır (Wang, 2003). Katılımcıların dil ve pedagojik farklılıklardan kaynaklı yaşadıkları zorluklara ilişkin tanıklıkları aşağıda verilmiştir.

“Türk öğrencilerin Amerika’da ilk iki dönem zorlanmaları sadece dil ile ilgili değil eğitim sistemlerinden kaynaklı farklar nedeniyle bazı zorluklar yaşanmaktadır. Türk eğitim sisteminde baskın bir ödev kültürü yok, ABD’de ödev kültürü çok baskın. Burada lisans eğitimi Türkiye’dekinden daha zordur.

Türk öğrenciler, öncelikle eğitim sistemleri arasındaki farkları kabullenmeleri ve ona göre performanslarını ayarlamaları gerekir” (S10).

“İlk gittiğimizde verilen bir metni bir Amerikalı bir defa okurken ben 3-4 kez okuyordum. Ders konusunda da quiz, ödevler, sunumlar vs ilk başta tuhaf geldi. Bu nasıl bir sistem? Bu kadar ödevi nasıl yetiştireceğiz. Bir istatistik için 20 saat ödev yaptığımı biliyorum. İlk başta sistem farklılığını kabullenmek gerekiyor. Öğrenci öncelikle sisteme adapte olmakta çok zorlanıyor, hatta sadece ilk 6 ay değil ilk 1 yıl zorlanıyor” (S7).

Mülakat yapılan öğrencilerin çoğu, Türkiye’de eğitimlerini ödev, sunum ya da bir projeye dâhil olmadan bitirdiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcılar, öğrenciden beklentisi çok yüksek olan Amerikan eğitim sistemine alışmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu güçlüğü besleyen en önemli faktör dildir. Çünkü dil yetkinliği, ABD eğitim sisteminde öğrencinin başarısı için kilit bir rol oynamaktadır. Farklı eğitim pedagojisi ve dil bariyerine rağmen uluslararası öğrenciler, sistemin içinden gelmiş Amerikalı öğrencilerle rekabet etmektedirler. Sözü edilen bariyerler nedeniyle uluslararası öğrencilerin önemli bir kısmı derse aktif bir katılım sağlamakta zorlanmaktadır.

Türk öğrencilerin sınıf ortamındaki sessizlikleri pasiflik ya da ilgisizlikten kaynaklı değildir. Öğrenci, süreci anlamaya çalışan çok yönlü bir dikkat içindedir. Bu nedenle öğrenci aktif sessizlik süreci ile öğrenme kabiliyetini artırmaktadır (Tatar, 2005). Çünkü yeni sistemde donanımına dair doldurması gereken çok boşluk alanları vardır. Öğrencilerin, bu süreçte çektikleri zorluklar, kendilerini sorgulamalarına ve öz güven sorunu yaşamalarına neden olmaktadır. Etkin bir rehberlik hizmeti sunulması durumunda, öğrenciler karşılaştıkları sorunların bilincinde olacaklarından dolayı sorunların üstesinden gelme noktasında daha donanımlı olacaklardır. Ancak etkin bir rehberlik olmadığında, her öğrenci akademik hayatı yaşadığı zorluklarla tekrar keşfetmek durumunda kalmaktadır.

5.2. Kültürel engeller

Katılımcıların bir kısmı, öğrencilerin dil engelinden ziyade kültürel engelleri aşamadıkları için eğitim hayatlarının ilk evresinde çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Dilden ziyade toplumun kültürel kodlarına aşina olmak, onu anlamak ve onu kabullenerek uyum içinde yaşamak başarı için son derece önemli olduğu belirtilmiştir. Gidilen toplumun kültürü, bireysel yaşam üzerine kuruludur. Zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak kültürel sistemler arasında geçiş yapmak başarı için çok önemlidir.

Türk öğrenciler, toplulukçu bir kültürden gelmektedirler. Öğrenci, tüm etkinliklerini arkadaşlarıyla birlikte yapmakta ve bundan haz duymaktadır. Grupla birlikte olma, öğrenci için bir güven duygusu, tatmin ve yaşama sevinci sağlamaktadır. Öğrenci, yurt dışı dil eğitimine grupla birlikte gittiği için yurt dışı dil eğitim sürecinde toplulukçu bir kültürün uzantısı olarak yaşamaya devam etmektedir.

Akademik sisteme toplulukçu duygu ve düşüncelerle yaklaşmaya çalışan öğrencilerin adaptasyon sorunlarının uzun sürdüğü tespit edilmiştir. Örneğin, danışman öğrencisine; “bir sorunun olduğu zaman gelip bana danışabilirsin” demektedir. Ancak öğrenci sorununu danışmanı ile müzakare etmekten ziyade çözümü yine arkadaşlarında bulmaktadır. Israrla danışmandan değil arkadaşlarından yardım istemektedir. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Burada hocalar ofis ziyaret saatleri oluşturuyorlar. Israrla bir sorunuz olursa gelin diyorlar fakat biz gidip sorunumuzu hocayla halletmek yerine Türk arkadaşlarla çözüm bulmaya çalışıyorduk. Bu bazen kopyaya (plagiarism) kadar gidebiliyor, böyle algılanıyor. Öğrenci merkezli bir eğitim olduğu için direkt hocaya gitmeni bekliyorlar. Bizim beklentimiz, sorunumuzu arkadaşlarımızla birlikte çözebileceğimiz şeklinde, hocaların beklentisi de öğrenci kendi başına çalışacak ve kendi başına gelip öğrenmek için benden talep edecek. Biz bunun yanlış olduğunu çok geç anlıyoruz” (S3).

Türk öğrencilerin sorunlarını kurumsal mekanizmalar üzerinden çözmek yerine arkadaşlık kaynaklarını kullanmaları kültürel alışkanlıklarının devamıdır. Ancak akademinin kendi kuralları vardır ve bu kurallara uyulması esastır. Aksi taktirde norm çatışması yaşanabilir. Bu da öğrencinin uyumunu ve başarısını etkiler. Türk öğrencilerin arkadaşlarından yardım talep ettikleri bulgusu Kılınç ve Granello (2003) tarafından da tespit edilmiştir. Bu tespite göre, Türk öğrenciler, profesyonel yardım almak yerine arkadaşlarından (%50)

yardım almayı tercih ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin bu birlikteliği, sınavlarda veya projelerde aynı temaları veya hataları işlemeleri nedeniyle bazen kopya çekmekle itham edilmelerine neden olmaktadır. Bu çalışmada (S3) yapılan tespit Yıldırım'ın (2009) yaptığı araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğrencinin geldiği, alışık olduğu kültürel sistem ile Amerikan akademisinin işlediği sistem farklı olmasına rağmen öğrenci ısrarla eski alışkanlıkları ile sorunlarını çözmeye çalışmaktadır. Bu da bu konuda açıkça bir rehberliğin, tecrübe paylaşımının eksik olduğunu göstermektedir. Öğrenci eski alışkanlığını bırakıp yeni sistemin kurallarına göre hareket etmeye başlayınca başarılı olmaya başlamaktadır. Sistemin gereklerine göre hareket etmeyen öğrenci, başarısız olma endişesi ile (kefalet senedi faktörü) strese girmekte, psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir. Özetle, kültürel engeller, öğrencilerin Amerika'daki akademik hayata uyum sağlamalarını geciktirmekte, bu da öğrencilerin özgüven kaybı yaşamalarına neden olmaktadır.

6. Öz güven Kaybı

Öğrencilerin dil yetersizliğinin en önemli sonuçlarından biri öğrencilerde özgüven sorunu yaratmasıdır. Amerikan eğitim pedagojisinin farklı olması ve kültürel engeller de dil yetersizliği ile kesişen ve öğrencilerin öz güven kaybına yol açan önemli zorluk alanları olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki üniversite lisans sınavlarının rekabetçiliği göz önünde bulundurulduğunda seçilen öğrencilerin çok başarılı öğrenciler olduğu ortadadır. Yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilen öğrencilerin zorlu bir sınavla en yüksek puana sahip öğrenciler arasından seçilmesi, öğrencilerin çok yüksek bir öz güvene sahip olmalarını gerektirirken Amerikan eğitim sisteminde öğrencilerin öz güven kaybına uğradıkları anlaşılmaktadır.

"Farklı bir eğitim sistemi ve kültürel uyum nedeniyle ilk dönem zor geçiyor. Yabancı öğrenci olduğumuz için zaten iki adım geride hissediyoruz. Hiç öz güvenimiz yoktu, bence öz güven eksikliği her şeyi çok zorlaştırıyor" (S8).

"Amerikalılarla rekabet ettiğiniz bir grupta olmak aşırı psikolojik stres yaratıyor. Bu grupta olmak öz güveninizi kaybetmenize ve kendinizi yetersiz hissetmenize neden oluyor" (S9).

"Okulu derece ile bitirdim, yüksek lisans yaptım ama ilk dönem ilk altı ay zihinsel olarak yoktum ve öz güvenim sıfırdı. Türkiye'de insanların bana soru sormasına alışmıştım ama sonra Amerika'ya geldim, soruları soran ama cevap alamayan bendim" (S13).

Bölümdeki hocaların konuşma hızına, aksanlarına, ders işleme tarzlarına, alan literatür ve İngilizcesine alışılan dönem bölüme başlanılan ilk iki dönemdir. Bu dönemde sistemin içinden gelmiş olan ve alanın kavramlarına, teorilerine ve literatürüne aşina olan Amerikalı öğrencilerle aynı dersi almak, Türk öğrencilerin öz güvenlerini sorgulamalarına, özgüven kaybı yaşamalarına, strese girmelerine ve bazen "yapamayacağım" duygusunu taşımalarına neden olmaktadır. Bölümdeki ilk iki dönem dil, sosyal ilişki ve akademik ortama alışma açısından karşılaşılan sorunlarla baş etme dönemi olarak nitelendirilebilir. Ancak öğrencilerin dil yetkinlikleri arttıkça ve sisteme adapte oldukça başarı düzeyleri artmakta ve öz güvenleri yükselmektedir. Öğrencilerin bölümlerinde karşılaştıkları sorunların kapsamlı ve saha tecrübesine dayanan rehberlik hizmetiyle önemli ölçüde azalacağı değerlendirilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

ABD üniversitelerinde burslu statüde öğrenim gören Türk öğrenciler, lisans ve yüksek lisans dönemlerinde ulusal düzeyde zor sınavları başarmış öğrencilerdir. Bu nedenle öğrencilerin sayısal olarak mezuniyetleri açısından sonucun çok başarılı olduğu tahmin edilmektedir. Ancak bu araştırma için sonuçtan ziyade mezuniyet uğruna katlanılan dil kapsamındaki zorlukların tespiti daha önemlidir. Bu nedenle bu araştırma, öğrencilerin dil eğitim sürecindeki yetersizliklerine neden olan faktörleri ve bu faktörlerin alan eğitimi sırasında sebep olduğu sonuçları ortaya koymuştur. Bir anlamda, öğrencilerin deneyimledikleri dil zorluklarının arkasındaki "niçin" sorusuna cevap bulmaya çalışmıştır.

Öğrencilerin bölümlerine başladıktan sonra dil bağlamında karşılaştıkları zorlukları keşfetmeye yönelik tasarlanan bu araştırma, öğrencilerin bölümlerinde; sınırlı düzeyde konuşabildiklerini/konuşulanları anlayabildiklerini, farklı aksanları anlamakta güçlük çektiklerini ve alan İngilizcesine hâkim olmadıklarını

tespit etmiştir. Araştırma bulguları ayrıca, öğrencilerin sınav bazlı İngilizce eğitimi görmelerini, Türkiye’de İngilizceye maruz kalacakları ortamın olmamasını ve İngilizce öğrenimine dair gerçekçi olmayan beklentilerini öğrencilerin bölümlerinde yaşadıkları dil sorunlarına neden olduğu düşünülen temalar olarak saptamıştır. Yurt dışı dil eğitimi süreci, altı ay ile sınırlı olduğundan dolayı bu sürenin öğrencilerin dil yetkinliklerini geliştirmelerine yeterli gelmediği anlaşılmaktadır. Dil yetersizliği ile birlikte farklı bir eğitim pedagojisine ve bireyselci bir kültüre maruz kalmaları da öğrencileri zorlayan alanlar olarak tespit edilmiştir. Sözü edilen dezavantajlar nedeniyle sistemin içinden gelen Amerikalı öğrencilerle aynı koşullarda rekabet eden Türk öğrencilerin, özellikle ilk iki dönemlerinde, öz güven kaybı yaşamalarına neden olmaktadır.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1) ABD üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin dil yetersizliklerine neden olduğu düşünülen sorunlar, Türk üniversitelerindeki dil eğitim merkezlerinde yapılacak öğretim programı değişiklikleri ile önemli ölçüde çözülebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin özellikle konuşma ve dinleme modüllerine ağırlık vermeleri önerilmektedir. Konuşma yeteneği iyi olan öğrencilerin daha öz güvenli oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin hayata dokunan bir İngilizceye aşina olmaları son derece yararlıdır. Buna ek olarak, aksanlar, Amerikan akademisinin bir gerçekliği olduğu göz önünde bulundurularak öğrencilerin aksanlarla ilgili aşinalıklarının artırılmasının öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2) Kapsamlı rehberlik hizmetleri, öğrencilerin Amerikan akademisini; pedagojisini ve kültürünü tanımalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu da öğrencilerin akademide karşılaşacakları sorunlara karşı daha donanımlı olmalarını sağlayabilir. Öğrencilerin hem Türkiye’deki danışmanları ile hem de eğitim görecekları aynı alandaki mezun olmuş veya eğitimin ileri aşamasındaki öğrencilerle irtibat kurdurulması, gerçekçi bir yönlendirme açısından önemlidir. Katılımcıların önemli bir kısmı, Türkiye’de iken Amerikan akademisinde karşılaşmaları muhtemel sorunlarla ilgili yönlendirici rehberlik hizmeti almayı dilediğini ifade etmiştir.

3) Yurt dışı dil eğitimi süreci, öğrencilerin dil yetkinliklerini geliştirmelerine ve uyum süreçlerine önemli bir katkı sağlamaktadır. Ancak katılımcıların önemli bir kısmı, sürenin altı ay ile sınırlı olmasının, dilin gelişimi için yeterli olmadığı kanaatindedirler. Bu nedenle bu sürenin biraz daha uzatılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

4) Öğrencilerin, lisans alanları ile öğrenim görecekları yüksek lisans alanları arasında fark olması durumunda, yeni alanın kavramlarına, teorilerine ve literatürüne dair Türkiye’deki danışmanlarla irtibatlandırılmaları son derece faydalıdır. Öğrencilerin öğrenim görecekları alanla ilgili temel düzeyde okuma yapmaları, bilimsel yayınları takip etmeleri önerilir. Genel düzeyde alanın kavramlarına, literatürüne ve teorilerine aşinalık sağlamaları, öğrencilerin derste anlatılanları anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

5) Son olarak, ABD’de öğrenim gören Türk lisansüstü öğrencilerin dil bariyeri kapsamında karşılaştıkları zorlukları konu edinen bu çalışmayı tamamlayıcı nitelikte pedagojik farklılıklar ve kültürel engeller kapsamında araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazar çalışmanın tümüne katkı sunmuştur.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

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), 53–72.
- Bevis, T. B., & Lucas, C. J. (2007). *International students in American colleges and universities: A history*. Palgrave Macmillan.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9189-5>
- Can, A., Poyrazli, S. & Pilay, 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*, 2(1), 49–65. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00142.x>
- 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.
- De Vaus, D. (2006). Retrospective study. In V. Jupp (Ed.), *The Sage dictionary of social research method* (pp. 268–270). Sage Publications Ltd.
- Dooley, P., & Oliver, R. (2002). An investigation into the predictive validity of the IELTS test as an indicator of future academic success. *Prospect*, 17(1), 36–54.
- Dugan, J. P. (2017). *Leadership theory: Cultivating critical perspectives*. 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), 99–110. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.1.99>
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- 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), 213–223.
- Institute of International Education. (2021). International student enrollment trends, 1948/49-2021/2021. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. <http://www.opendoorsdata.org>
- Institute of International Education. (2022). International students by academic level and place of origin, 2000/01-2021/22. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. <https://www.opendoorsdata.org>
- Institute of International Education. (2022). Top 25 places of origin of international student, 2001/01-2021/2022. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. <http://www.opendoorsdata.org>
- Karayigit, C. (2021). The impact of scholarship status on the experiences of international graduate students in the U.S. *Milli Egitim*, 50(1), 1121–1130. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.936918>
- 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(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2003.tb00227.x>
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research competencies for analysis and application* (12th. Ed.). Pearson Education Inc.

- Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, Spring, 78(2), 137–144. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x>
- 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).
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Open Doors. (2021). *Fast Fact 2021*. https://opendoorsdata.org/fast_facts/fast-facts-2021
- Open Doors. (2022). *Presentation 2022*. <https://opendoorsdata.org/annual-release/international-students>
- 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), 8–45.
- 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), 52–63.
- Poyrazli, S., Kavanaugh, P. R., Baker, A., & Al-Timimi, A. (2004). Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. *Journal of College Counseling*, Spring, 7(1), 73–82. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2004.tb00261.x>
- Project Atlas. (2020). *Project Atlas Infographic*. <https://iie.widen.net/s/g2bqxwkwqv/project-atlas-infographics-2020>
- Ra, Y. (2016). Social support and acculturative stress among Korean international students. *Journal of College Student Development*, 57(7), 885–891. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0085>
- 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), 66–77. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n6p66>
- Sumer, S., Poyrazli, S., & Grahame, K. (Fall, 2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 429–437. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00531.x>
- Tatar, S. (2005). Classroom participation by international students: The case of Turkish graduate students. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 337–355. <https://doi.org/10.1177/1028315305280967>
- Wang, J. (2003). *A study of the adjustment of international graduate students at American universities, including both resilience characteristics and traditional background factors* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.
- Wang, Z. (2004). *Studying in the U.S.: Chinese graduate students' experiences of academic adjustment* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Woodrow, L. (2006). Academic success of international postgraduate education students and the role of English. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1, 51–70.
- Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counseling Psychology Quarterly*, 16(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/0951507031000114058>
- 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* [Unpublished doctoral dissertation]. State University of New York.
- Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme. (2022). Yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilecek öğrencileri seçme ve yerleştirme, başvuru

ve tercih klavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://yegm.meb.gov.tr/www/2022-ylsy-basvuru-ve-tercih-klavuzu-guncelleme/icerik/711>

Zhou, E., & Gao, J. (2021). *Graduate enrollment and degrees: 2010 to 2020*. Council of Graduate Schools.

Zhou, Y., Frey, C., & Bang H. (2011). *Understanding of international graduate students' academic adaptation to a U.S. graduate school* [Unpublished master's thesis]. Bowling Green State University.