



**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN
ADAPTASYONUNA ODAKLANAN
ORYANTASYON EĞİTİM PROGRAMINA
YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI**

**2024
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ**

Ayşe TEKİN

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa POLAT**

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ADAPTASYONUNA ODAKLANAN
ORYANTASYON EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK BİR İHTİYAÇ
ANALİZİ ÇALIŞMASI**

Ayşe TEKİN

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa POLAT**

**T.C.
Karabük Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında
Yüksek Lisans Tezi
Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK
Haziran 2024**

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI	4
DOĞRULUK BEYANI	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ	7
ABSTRACT	8
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ	9
ARCHIVE RECORD INFORMATION	10
KISALTMALAR	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU	12
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	12
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	12
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ	12
EVREN VE ÖRNEKLEM	13
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	14
1. GİRİŞ	15
1.1. Problem Durumu	15
1.2. Araştırmanın Amacı	24
1.3. Araştırmanın Önemi	25
1.4. Araştırmanın Varsayımları	29
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	29
2. KURAMSAL TEMELLER	31
2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma	31
2.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Tarihsel Gelişimi	36

2.2.1. Küresel Bağlamda Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Tarihsel Gelişimi.....	36
2.2.2. Türkiye’de Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Tarihsel Gelişimi 43	
2.3. Adaptasyon.....	53
2.3.1. Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyonu	54
2.3.1.1. Sosyo-Kültürel Adaptasyon	55
2.3.1.2. Akademik Adaptasyon.....	56
2.3.1.3. Psikolojik Adaptasyon.....	57
2.3.1.4. Günlük Yaşama Adaptasyon	58
2.4. Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyon Sürecindeki Engeller ve Karşılaşılan Sorunlar.....	58
2.5. Oryantasyon	61
2.5.1. Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyon Süreçlerine Yönelik Oryantasyon Eğitim Programları.....	62
2.6. İlgili Araştırmalar	67
2.6.1 Ulusal Literatür	67
2.6.2. Uluslararası Literatür	69
3. YÖNTEM	72
3.1. Araştırmanın Deseni	72
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	73
3.2.1. Nicel Çalışma Grubu	73
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu.....	77
3.3. Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	81
3.3.2. UGAÖ	81
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	82
3.4. Verilerin Toplanması Süreci.....	83
3.4.1. Birinci Aşama: Nicel Verilerin Toplanması Süreci	83
3.4.2. İkinci Aşama: Nitel Verilerin Toplanması Süreci	85
3.5. Verilerin Analizi.....	87
4. BULGULAR VE YORUMLAR	96
4.1. Nicel Bulgular.....	96
4.2. Nitel Bulgular	113

4.2.1. Uzman Grubu ile Yarı-yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	113
4.2.1.1. Sosyo-kültürel Adaptasyon	114
4.2.1.2. Akademik Adaptasyon.....	121
4.2.1.3. Psikolojik Adaptasyon.....	129
4.2.1.4. Günlük Yaşama Adaptasyon	134
4.2.2. Uluslararası Öğrenciler ile Yarı-yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	140
4.2.2.1. Psikolojik Adaptasyon.....	140
4.2.2.2. Sosyo-kültürel Adaptasyon	143
4.2.2.3. Akademik Adaptasyon.....	148
4.2.2.4. Günlük Yaşama Adaptasyon	151
TARTIŞMA VE SONUÇ	156
ÖNERİLER	196
KAYNAKÇA	204
TABLolar LİSTESİ	237
ŞEKİLLER LİSTESİ	239
EKLER	240
Ek-1 Etik Kurul İzni.....	241
Ek-2 BAP Projesi Kabul Belgesi	243
Ek-3 Ölçek Kullanım İzni.....	245
Ek-4 Ölçek Formu	246
Ek-5 Uzman Grubu Görüşme Soruları.....	247
Ek-6 Öğrenci Grubu Görüşme Soruları	248
ÖZGEÇMİŞ.....	251

TEZ ONAY SAYFASI

Ayşe TEKİN tarafından hazırlanan “ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ADAPTASYONUNA ODAKLANAN ORYANTASYON EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa POLAT

.....

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 14/06/2024

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ(AÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN(KBÜ)

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa POLAT(KBÜ)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans derecesini onamıştır.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarım intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Ayşe TEKİN

İmza :

ÖNSÖZ

Tez yazım süreci boyunca göstermiş olduğu kesintisiz destek, her koşulda sağladığı rehberlik, inanılmaz sabrı ve her olmayacak dediğimde beni cesaretlendirdiği, yapabileceğime olan inancını hiç kaybetmediği için değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa POLAT'a minnettarım. Bir danışmandan çok daha fazlası, ilham ve cesaret kaynağı olduğu için ayrıca teşekkür ederim. Yüksek lisans ders dönemim boyunca derslerinden inanılmaz keyif aldığım her zaman desteğini hissettiğim olmayacak dediğimde sen yapacaksın eminim diyerek beni cesaretlendiren bilgi ve tecrübeleriyle bana katkı sağlayan Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a teşekkür ederim. Ders dönemi ve sonrasında desteğini esirgemeyen kapısını her çaldığımda beni dinleyen, yönlendiren Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a teşekkür ederim. Tezimi titizlikle inceleyip değerli geri bildirimleriyle çalışmamın gelişimine katkıda bulunan, savunma sınavındaki içten sözleriyle beni gururlandıran kendisiyle tanışmaktan onur duyduğum Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye en derin teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte beni ne olursa olsun destekleyen ilham kaynağım, ışığım, canım annem Yıldız TEKİN'e teşekkür ederim. Hayatımın her alanında yanımda olan abim Emrah TEKİN ve yengem Tuğba TEKİN'e teşekkür ederim. Süreç boyunca neşe kaynağım olan beni bıkmadan usanmadan dinleyen biricik arkadaşım Nermin YILDIRIM'a ve ailesine, yüksek lisansın ilk gününden beri ellerimizin ve yollarımızın ayrılmadığı canım arkadaşlarım Tülin Çolak ÇAKIR ve Nurdan Gölbek ÜNLÜ'ye teşekkür ederim. Çalışmam boyunca destek olan ve araştırmama geri bildirimleriyle değer katan arkadaşım Mustafa Caner AĞAOĞLU'na teşekkür ederim. Ayrıca araştırmama katkı sunan uzmanlara ve öğrencilere teşekkür ederim. KBÜBAP-23-YL-124 numaralı projeye desteklerinden ötürü Karabük Üniversitesi BAP birimine ayrıca teşekkür ederim.

ÖZ

Bu araştırma, uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini desteklemek amacıyla geliştirilecek bir oryantasyon eğitim programına yönelik çok boyutlu bir ihtiyaç analizini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Karma yöntem temel alınarak araştırma amacına ve araştırma sorularına en uygun desen olan açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, 2023-2024 akademik yılında Karabük Üniversitesi'nde öğrenim gören ve basit seçkisiz örneklem tekniğine uygun olarak belirlenen 2726 uluslararası öğrenciden, nitel veriler ise ölçüt örneklem ve kartopu örneklem yöntemi kullanılarak belirlenen 22 uluslararası öğrenci ve 11 uzmanla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler, Polat ve Arslan (2022) tarafından geliştirilen Uluslararası Öğrenciler için Genel Adaptasyon Ölçeği (UGAÖ) kullanılarak, nitel veriler ise araştırmacı tarafından uzmanlar ve uluslararası öğrenciler için iki farklı versiyonda hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılırken, nitel verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel, akademik ve günlük yaşama adaptasyon düzeylerinin orta, psikolojik adaptasyon düzeylerinin ise iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmada ele alınan değişkenler temelinde uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Nitel bulgular, uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin dört boyut altında farklı alt temalarda toplandığını göstermiştir. Araştırma bulguları alanyazına dayalı olarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçların yükseköğretimde uluslararasılaşma alanındaki tüm paydaşlara ve gelecekteki araştırmalara rehberlik edebileceği, uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerine katkıda bulunacak oryantasyon programlarının geliştirilmesine öncülük edebileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretimde Uluslararasılaşma; Uluslararası Öğrenci; Adaptasyon; Uyum; Oryantasyon; İhtiyaç Analizi

ABSTRACT

This study aims to conduct a multidimensional needs analysis for an orientation training program to be developed to support the adaptation process of international students. Based on the mixed method, the explanatory sequential design, which is the most appropriate design for the research purpose and research questions, was used. The quantitative data of the study were collected from 2726 international students studying at Karabük University in the 2023-2024 academic year, who were determined in accordance with the simple random sampling technique, and the qualitative data were collected through semi-structured interviews with 22 international students and 11 experts determined using criterion sampling and snowball sampling method. Quantitative data were obtained using the General Adaptation Scale for International Students (GASIS) developed by Polat and Arslan (2022), while qualitative data were obtained using semi-structured interview forms prepared by the researchers in two different versions for experts and international students. Independent samples t-test and one-way analysis of variance were used to analyze quantitative data, while descriptive content analysis was used to analyze qualitative data. The findings of the study show that international students' level of adaptation to socio-cultural, academic and daily life is moderate, while their level of psychological adaptation is good. In addition, it was seen that international students' adaptation levels differed significantly on the basis of the variables discussed in the study. Qualitative findings showed that the knowledge and skills needed by international students in the adaptation process were grouped into different sub-themes under four dimensions. Research findings were discussed based on the literature and some recommendations were provided. It is evaluated that the results obtained in the research can guide future research, all stakeholders in the field of internationalization in higher education and can lead to the development of orientation programs that will contribute to the adaptation processes of international students.

Keywords: Internationalization of Higher Education; International Student; Adaptation; Adjustment; Orientation; Needs Analysis

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyonuna Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması
Tezin Yazarı	Ayşe TEKİN
Tezin Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Mustafa POLAT
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	14/06/2024
Tezin Alanı	Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	253
Anahtar Kelimeler	Yükseköğretimde uluslararasılaşma; Uluslararası öğrenci; Adaptasyon; Uyum; Oryantasyon; İhtiyaç Analizi

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	A Needs Analysis Study for an Orientation Training Program Focusing on the Adaptation of International Students
Author of the Thesis	Ayşe TEKİN
Advisor of the Thesis	Asst. Prof. Dr. Mustafa POLAT
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	14/06/2024
Field of the Thesis	Educational Administration
Place of the Thesis	UNIKA/IGP
Total Page Number	253
Keywords	Internationalization of higher education; International student; Adaptation; Adjustment; Orientation; Needs analysis

KISALTMALAR

NATO:	Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
DB:	Dünya Bankası
BM:	Birleşmiş Milletler
WHO:	Dünya Sağlık Örgütü
FAO:	Gıda ve Tarım Örgütü
ILO:	Çalışma Örgütü
IMF:	Uluslararası Para Fonu
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
AB:	Avrupa Birliği
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı
G-20:	Gelişen 20 Ülke Grubu
ASEAN:	Güneydoğu Asya Ülkeleri Birliği
İİT:	İslam İşbirliği Teşkilatı
TDT:	Türk Devletleri Teşkilatı
SSCB:	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
IAU:	Uluslararası Üniversiteler Birliği
EUA:	Avrupa Üniversiteler Birliği
BÖP:	Büyük Öğrenci Projesi
AYA:	Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)
AKTS:	Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)
MDP:	Mevlâna Değişim Programı (MDP)
YÖS:	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu araştırmanın konusu, uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecine yönelik geliştirilecek oryantasyon programı bağlamında ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve bu bağlamda geliştirilecek olan oryantasyon eğitim programına yönelik çok boyutlu bir ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesidir. Türk yükseköğretim sisteminde özellikle son 10 yılda artan uluslararası öğrenci sayısı, niteliği ve profili birlikte değerlendirildiğinde ilgili literatürde önemli bir boşluğun olduğu görölmüŐtür. Bir diğer ifadeyle uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecine yönelik olarak geliştirilmiş olan kapsamlı ve çok boyutlu bir oryantasyon eğitim programı bulunmadığı gibi, bu bağlamda gerçekleştirilmiş olan güncel nitelikte bir ihtiyaç analizi çalışmasına da rastlanmamıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada odaklanılan problemi derinlemesine ve kapsayıcı bir şekilde çözümlenebilmek ve anlaşılmasını sağlayabilmek için nitel ve nicel yöntemi birleştirerek her iki yaklaşımın da avantajlarını kullanmaya olanak sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanan karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen temel alınmıştır.

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu araştırmanın amacı uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve bu bağlamda geliştirilecek olan oryantasyon eğitim programına yönelik çok boyutlu bir ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesidir.

Bu doğrultuda, araştırmada yanıtı aranan araştırma soruları Şunlardır:

1. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon seviyeleri ne düzeydedir?

2. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeyleri;
 - a. cinsiyet
 - b. yaş
 - c. medeni durum
 - ç. eğitim düzeyi
 - d. öğrenim görülen fakülte
 - e. genel akademik not ortalaması
 - f. Türkçe dil seviyesi
 - g. İngilizce dil seviyesi
 - ğ. ekonomik gelir durumu
 - h. burs durumu
 - ı. istihdam durumu
 - i. gelmiş olduğu coğrafi bölge
 - j. Türkiye'yi tercih etme nedeni
 - k. Türkiye'de bulunma süresi
 - l. yaşadığı şehirde akrabasının olması
 - m. konaklama türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler
 - a. uzman görüşüne göre
 - b. uluslararası öğrencilerin görüşüne göre nelerdir?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın nicel bölümünün hedef evrenini Karabük Üniversitesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, basit seçkisiz örneklem tekniğine uygun

olarak belirlenen toplam 2726 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise biri 22 uluslararası öğrenciden, diğeri 11 akademisyenden oluşan iki farklı çalışma grubundan elde edilmiştir.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

Karma desen temel alınarak tasarlanan bu araştırmada uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerini belirlenmesi sürecinde erişilen bulgular Uluslararası Öğrenciler için Genel Adaptasyon Ölçeği (Polat & Arslan, 2022) kullanılarak elde edilen veriler ile sınırlıdır. Öte yandan araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından ilgili araştırma soruları temel alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl, daha önceki dönemlerde benzeri görülmemiş hızda yaşanan bir atılım, gelişim ve değişim çağı olarak karakterize edilmektedir. Yeni milenyumla birlikte sıklıkla atıfta bulunulan küreselleşme kavramı ele alındığında 2000’li yılların başlangıcından itibaren sosyopolitik yapılarıdaki dönüşüm; ekonomik durgunluklar, buhranlar ve fırsatlar zemininde global finans piyasalarının kurulması ile doğrudan ve dolaylı etkileri coğrafi sınırları aşan bilimsel ilerlemelerin yanı sıra bireylerin, kurumların ve hatta devletlerin etkileşimi önündeki engelleri kaldıran bilgi iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki yenilikler tüm alanlarda olduğu gibi uluslararası ilişkiler bağlamında da önemli sonuçlar doğurmuştur. Bu durum ulus devletler arasındaki keskin sınırların başta ticari, siyasi, sosyokültürel ve eğitim ile ilişkili bağlamlarda geliştirilen işbirlikleri temelinde olmak üzere farklı alan ve kapsamlarda esnetilmesine olanak sunmuş ve böylece ülkeler arasında karşılıklı ve çok yönlü ortaklıkların ve bağlantıların kurularak, diplomatik işbirliklerinin yanı sıra farklı bağlamlarda imzalanan antlaşmalar zemininde ulusal ve uluslararası düzeyde geliştirilen politikalarda bir paradigma dönüşümünü tetiklediği görülmüştür. Bu dönüşüm sürecinde adeta katalizör işlevi gören ve devletler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesini amaçlayan pek çok uluslararası örgüt kurulmuştur.

Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası Soğuk Savaş döneminde kurulan bu kuruluşlardan Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) iki kutuplu sistem bağlamında üye ülkelerin ortak savunma ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflerken, Dünya Bankası (DB) uluslararası ekonomik düzene katkı sunma ve ülkelerin ekonomik sorunlarına destek olma gibi alanlara odaklanmaktadır (Ereker, 2019). Öte yandan, Birleşmiş Milletler (BM) ve BM’ye bağlı Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Gıda ve Tarım Örgütü (FAO), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) gibi kuruluşlar ise küresel düzeyde barışın ve güvenliğin sağlanması, uluslararası hukuk

normları temelinde insan haklarının korunması ve insanlığın refah düzeyini geliştirebilmek için dünya çapında insani yardımın sağlanması ve koordinasyonu, sürdürülebilir kalkınma temelinde sosyal ve ekonomik gelişmeyi desteklemek gibi daha kapsayıcı misyonlar üstlenmişlerdir (Altiner, 2014).

Benzer doğrultuda, küresel ölçekte veya belirli coğrafi, sosyo-kültürel ya da politik sınırlar dahilinde kurulmuş olan başta Avrupa Birliği (AB) ve Birliğe bağlı kurumlar, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD), Gelişen 20 Ülke Grubu (G-20), Güneydoğu Asya Ülkeleri Birliği (ASEAN), İslam İşbirliği Teşkilatı (İİT) ve Türk Devletleri Teşkilatı (TDT) gibi uluslararası kurum ve kuruluşlar 21. yüzyılda ülkeler arasındaki çok boyutlu ilişkilerin kurulmasının yanı sıra küresel vatandaşlık, dünya vatandaşlığı gibi farklı kavramların da doğuşuna temel olmuştur.

Öte yandan anılan uluslararası kuruluşların faaliyet gösterdiği alanlarda yaşanan gelişmelerin dışında küresel düzeyde ülkeler arasındaki karşılıklı bağlantıların artması da ikili, çok taraflı ve bölgesel antlaşmalar temelinde insan hareketliliklerine olanak sağlamıştır (Kotsi & Agiomirgianakis, 2013). Her ne kadar bu insan hareketlilikleri başlangıçta savaş, iç karışıklıklar, siyasal istikrarsızlıklar, afetler gibi zorunlu sebeplerle karakterize edilen bir nitelikte olsa da tarihsel süreç içerisinde giderek artan bir büyüklük ve hızda bireysel, ticari, mesleki ve akademik nedenlerle bireylerin doğdukları ülkelerin sınırlarını aşan hareketliliklerine olanak tanıyan bir uluslararası zeminin oluşmasına önemli katkılar sunmuşlardır (Erişti vd., 2018).

Uluslararası ilişkiler bağlamında yaşanan gelişmeler ve savunma politikalarından sosyo kültürel yaşama, sanayiden ticarete kadar tüm alanlarda yaşanan bu radikal değişim ve dönüşüme paralel olarak eğitim alanında da uluslararasılaşmanın yansımaları görülmeye başlanmıştır. 8. yüzyılda Endülüs'te başlayan uluslararasılaşma faaliyetleri Semerkant, Buhara, Roma, İstanbul gibi pek çok yerde devam etmiş ve imparatorluklar döneminde yabancı ülkelerden getirilen öğrenciler kendilerini yetiştirdikten sonra ülkelerine bilim insanı ya da yönetici olarak dönmüşlerdir (YÖK, 2021). Altbach (2009) uluslararasılaşmanın, ulus-devletlerin, küresel boyutun daha fazla önem kazandığı bir dünyada hareket edecek araçlarla yeni politikalarla yüksek öğrenim sistemlerini donatma eylemlerinin oldukça önemli olduğundan bahsetmektedir.

Her ne kadar eğitimde uluslararasılaşma olgusu okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde ve farklı bağlamlarda ele alınmakta olsa da en önemli ve somut karşılıkları her geçen gün giderek artan bir ivme ve kapsam büyüklüğüyle yükseköğretim sisteminde yaşanmaktadır. Yükseköğretimin uluslararasılaşması, üniversitelerin üç temel işlevi olarak kabul edilen eğitim öğretim, araştırma geliştirme ve topluma hizmet uygulamalarına uluslararası bir boyutun entegre edilmesi sürecini ifade eder (Çalıkoğlu, 2023). Bir diğer ifadeyle yükseköğretimin amaçlarına, işlevlerine ve eğitim hizmetlerini sunma biçimine küresel ve kültürlerarası bir boyut kazandırmak olarak tanımlanabilecek olan yükseköğretimin uluslararasılaşması (Knight, 2008) bugün tüm dünyada yükseköğretim kurumlarının odak noktası haline gelmiştir ve uluslararası eğitim araştırma ve uygulamalarının kritik bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Eğitim alanında yaşanan bu çok boyutlu değişimlerin önemli bir yansıması olarak yükseköğretim kurumları da bir anlamda insan kaynağının, düşüncelerin veya fikirlerin siyasi ve kültürel sınırların ötesine yolculuğu veya hareketliliğine karşılık gelen uluslararası eğitimin önemli bir bileşeni haline gelerek kendilerini dönüştürmüştür (Moran-Hansen, 2002). Altbach ve Knight (2007), finansal, sosyo-kültürel ve siyasi faktörler temelinde 21. yüzyılda yükseköğretim sisteminin daha uluslararası bir yöne doğru sürüklediğini vurgulamaktadır. de Wit (2020) ise uluslararasılaşmanın, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretimde değişim için tetikleyici ve yön belirleyici bir faktör haline geldiğini ifade etmektedir. Son birkaç on yılda yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma bağlamındaki faaliyetlerinde inanılmaz bir büyüme yaşandığı dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmekte (de Wit & Deca, 2020), yükseköğretimde uluslararasılaşma özgün bir araştırma alanı olarak ele alınmakta (Bedenlier vd., 2018) ve ilgili alanyazındaki araştırmaların sayısı her geçen gün katlanarak artmaktadır (Arar vd., 2020). Tüm dünyada üniversitelerin uluslararasılaşmaya dönük faaliyetleri son yıllarda hacim, kapsam ve birçok farklı açıdan önemli ölçüde genişlemeye devam etmektedir (Altbach & Knight, 2007).

Bir anlamda yükseköğretimde uluslararasılaşma hem kurumlarına daha fazla ekonomik girdi sağlamak hem de uluslararası düzeyde prestij kazanmak amacıyla daha fazla uluslararası öğrenci ve akademisyeni çekmek için yoğun bir rekabet içerisinde bulunan yükseköğretim kurumlarının stratejik belgelerinde, gelişimlerine yönelik hazırlanan politikalarda ve uygulamalarda temel aldıkları bir unsur haline dönüşmüştür

(Ghasempoor vd., 2011; Özoğlu vd., 2012; Reid vd., 2015; Teichler, 2009). Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında hazırlanan politikalar ve gerçekleştirilen uygulamalar dinamik bir süreç içerisinde sürekli değişim ve gelişime açık olarak sürdürölmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tetikleyicileri politik, ekonomik, sosyo kültürel ve akademik olarak dört grupta incelenmektedir (Bartell, 2003).

Ekonomik açıdan incelendiğinde, yetenekli ve bilgili bir iş gücü geliştirmek ve uygulamalı araştırmalara yatırım yaparak ekonomiyi güçlendirme çalışmaları, dünya çapında gelişmiş ölkelerde artan rekabeti geliştirmenin ve sürdürmenin etkili bir yolu olarak açıklanabilmektedir (Zolfaghari vd., 2009). Küreselleşen ekonomi, çok kültürlü ortamlara uyum sağlayabilen, farklı kültürlerden oluşan çalışma gruplarında iyi bir takım arkadaşı olabilen ve sınırlar arasında hareketlilik sorunu yaşamadan görev yapabilen bir insan kaynağına ihtiyaç duymaktadır. İş dünyası, istihdam etmekte olduğu bireyleri, ölkelerin birbirine pek çok farklı faktör aracılığıyla bağlanmış olduğu ekopolitik sistemde yeterlilik sahibi olabilmelerinin öneminin farkındadır ve bu durum işgücü piyasasına insan kaynağı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma çabalarına odaklanılmasını tetiklemektedir (Kellevezir, 2017). Diğer taraftan, yükseköğretimin uluslararasılaşmasının politik nedenleri arasında diplomatik kazanımlar, kamu diplomasisi, iç ve dış politika çalışmaları yer alabilmekte ve ayrıca yükseköğretim yoluyla etkileşim kurmayı planlayan ölkelerle köklü ve sağlam ilişkiler bu şekilde kurulabilmektedir (Eriçok & Arastaman, 2022). Sosyo kültürel açıdan ele alındığında yükseköğretim kurumları içinde buldukları toplumu farklılıklara açık hale getirerek sosyo-kültürel yapısını geliştiren önemli bir yere sahiplerdir (Maringe & Foskett, 2010). Bir diğer ifadeyle, uluslararasılaşma kültürel alışverişi teşvik ederek farklı geçmişlere sahip bireyler arasında karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü geliştirir. Uluslararası öğrenciler içinde buldukları toplumun kültürüne adapte olurken aynı zamanda kendi kültürlerini de topluma yansıtarak bir kültür alışverişi sağlamaktadırlar (Callan, 2000). Bu nedenle, yükseköğretimde uluslararasılaşma faaliyetleri bir ölkenin kültürel değerlerini tanıtmak ve kültürlerarası iş birlikleri geliştirmek açısından da oldukça önemli olabilmektedir. Bir anlamda bu kültürel etkileşim, daha barışçıl ve birbiriyle farklı bağlamlarda çoklu bağlantılar kurmuş olan bir küresel topluma katkıda bulunur. Diğer bir ifadeyle uluslararasılaşma, öğrenciler arasında küresel vatandaşlık kavramına ilişkin bir farkındalık geliştirmeyi, onları global sorunlar, kültürel

farklılıklar ve kültürlerarası iletişim becerileri bağlamında empati kurabilen ve küresel bir topluma katkıda bulunabilen kişiler olmaya teşvik eder (Williams, 2005; Yang, 2016).

Diğer taraftan içinde bulunduğumuz yüzyılda öğrenciler farklı coğrafyaları, kültürleri tanımak, yabancı dil becerilerini geliştirmek ve istihdam edilebilirlik düzeylerini yükseltmek için kendi ülkelerinin dışında, nitelikli eğitim veren yükseköğretim kurumlarında eğitim almaya yönelik bir arayış içerisinde oldukları (Ahlgrimm vd., 2018). Bu talep, yükseköğretim kurumlarını değişim programları, ortak eğitim programlarını geliştirme, ortak kampüsler kurma ve farklı ülkelerden üniversitelerle akademik ve öğrenci hareketliliğine olanak tanıyan ortaklıklar kurmaya sevk etmektedir (Castro vd., 2016). Bu duruma ek olarak uluslararası derecelendirme, akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi sürecinde giderek belirgin bir rol alıyor olması ve kurumların uluslararasılaşma bağlamında gerçekleştirmiş oldukları faaliyetler ile uluslararası öğrenci sayılarının bu değerlendirme ölçütleri arasında bulunması yükseköğretim kurumlarının ve yükseköğretim politikaları bağlamında karar verici mekanizmaların uluslararasılaşmayı destekleyen çalışmalarını teşvik etmelerine ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde itibarlarının ve tanınırlıklarının artmasını sağlayarak bir yandan sundukları eğitimin niteliğini, araştırma altyapısını ve akademik programları geliştirmeye dönük hedeflerini gerçekleştirmelerini bir yandan da uluslararası öğrenciler bağlamında bir çekim merkezi olmalarını hedeflemektedirler (Martirosyan vd., 2019). Böylece yükseköğretim kurumları uluslararası bağlantılarını güçlendirerek, iş birlikleri tesis ederek ve saygın uluslararası projelere ve diğer oluşumlara dahil olarak küresel ölçekte görünürlük ve tanınırlık düzeylerini geliştirirler. Güçlü uluslararası profile sahip yükseköğretim kurumları, küresel ölçekte en iyi öğrencileri, en iyi öğretim üyelerini ve araştırmacıları kendilerine çekerek kurumsal saygınlıklarını daha da yükseltebilirler. Ayrıca, uluslararasılaşma eğitim, araştırma, geliştirme gibi alanlarda kurumların uluslararası gelişimine de katkı sağlamaktadır (İçduygu & Üstübcü, 2014). Yükseköğretimin küreselleşmesi ile birlikte ülkelerin akademik, ekonomik, politik, sosyal ve kültürel açılarından doğrudan veya dolaylı olarak zenginleşip güçlendiği ve yeni ilişkilerin kurulduğu düşüncesi giderek artmaktadır (YÖK, 2021).

Araştırma ve inovasyonda uluslararası iş birliği, yükseköğretimin uluslararasılaşmasının arkasındaki bir diğer itici güçtür. Son yıllarda küresel düzeyde insan yaşamı için hayati düzeyde yıkıcı etkilere neden olan iklim değişikliği, pandemiler, ekonomik krizler, göç hareketliliklerine bağlı sosyo-kültürel sorunlar veya sosyal eşitsizlik gibi zorlukların çözülebilmesi genellikle çok boyutlu uluslararası iş birliği ve uzmanlık gerektirmektedir (Özer, 2017). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları küresel ölçekte insanlığın ortak ihtiyaçlarını karşılayarak var olan toplumsal sorunların çözülebilmesi ve olası sorunların yaşanmadan önlenmesi için bilimsel araştırma geliştirme faaliyetlerine ve akademik programlarına uluslararası bir nitelik kazandırabilmenin yollarını aramaktadırlar (Selvitopu & Aydın, 2018). Bir anlamda yükseköğretim kurumları, uluslararası öğretim üyeleri, öğrenciler ve kurumlarla etkileşime geçerek gerek içinde buldukları toplumun gerekse tüm dünyanın yaşadığı sorunlara yönelik farklı bakış açılarına ve araştırma yaklaşımlarına açık olmayı sağlayıp, kültürler ve disiplinler arası iş birliklerini destekleyen; bilgi, beceri ve iyi uygulamaların paylaşımını teşvik eden uluslararasılaşma politikalarına önem vermektedirler. Yükseköğretim kurumları, farklı ülkelerden araştırmacılarla ortaklıklar kurarak çeşitli uzmanlıklara, beşerî ve maddi kaynaklara ve finansman olanaklarına erişebilir. İş birliği temelinde kurulan araştırma geliştirme çabaları, girift yapıda olan küresel problemlerin üstesinden gelmekte, bilgi birikiminin sınırlarını ilerletmekte ve ufuk açıcı keşiflere olanak sağlamaktadır.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma; ERASMUS+, Fullbright, Nordplus, Mevlana gibi öğrenci ve akademik personele yönelik gerçekleştirilen değişim ve hareketlilik programları, farklı ülkelerden yükseköğretim kurumlarının ortak eğitim programları geliştirip uygulamaları, çeşitli kapsam ve boyutlarda stratejik ortaklıklar, karşılıklı diploma denklikleri, yükseköğretim kurumlarının farklı ülkelerde kurduğu kampüsler ve uluslararası yaz okulları, çift diploma programları, gibi farklı uygulama biçimleri olan şemsiye bir kavram olarak değerlendirilebilir (Kehm & Teichler, 2007; Pike, 2012). Bununla birlikte yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının en somut göstergesi ve en temel unsuru uluslararası öğrenci hareketliliği olarak değerlendirilmektedir (Aba, 2013). Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınırları aşan ve yükseköğretimde kısa veya uzun süreli eğitimler almak için başka bir ülkede kalan öğrenciler dahil edilerek tanımlanmakta ve farklı bölgelerdeki ülkeler arasında olabilmektedir (Woldegiorgis & Doevenspeck, 2015). Öğrencilerin yurtdışında eğitim

görmesinin pek çok nedeni vardır. Bunlar arasında bireyin yaşadığı ülkede kendisini geliştirmek istediği alanda bilgi ve yeterlilik eksikliği, başka bir ülkede elde edilecek lisans, yüksek lisans ya da doktora derecesinin daha prestijli olması, bulunduğu ülkedeki olumsuz ve yetersiz koşullar, yurtdışına erişimin cazibesi ve göç yer almaktadır (Altbach & Knight, 2007).

Her ne kadar 2019 yılının aralık ayında başlayan ve hayatın her alanını hayati derecede olumsuz etkileyen COVID-19 pandemisi nedeniyle yükseköğretim kurumlarındaki uluslararası hareketlilik faaliyetlerinin kapsamı önemli ölçüde sınırlanmış olsa da UNESCO tarafından yayınlanan en güncel verilere göre 2021 itibarıyla uluslararası öğrencilerin sayısı 6 milyonu aşmıştır. Uluslararası öğrencilerin ülkelere göre dağılımı incelendiğinde ise Amerika Birleşik Devletleri (957.475), İngiltere (550.877), Almanya (363.717) ve Kanada (323.157) başta olmak üzere Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerin toplam uluslararası öğrencilerin yaklaşık %60'ına ev sahipliği yaptığı ve uzun yıllardır bu alanda lider ülkeler olarak kabul gördükleri ifade edilebilir (Gümüş & Onurlubaş, 2019; UNESCO, 2023). Öte yandan veriler, öğrencilerini başka ülkelere gönderen kaynak ülkelerin de uluslararası öğrenciler için yükseköğretimde alternatif hedef ülkeler haline gelmeye başladığını göstermektedir (Özoğlu vd., 2015). Son yıllarda, her yıl daha fazla artan uluslararası öğrenci sayısı Türkiye de bölgesinde bu alanda önemli bir cazibe merkezi haline gelmiştir (Oz, 2020). Türkiye uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ülkeler arasındadır ve uluslararası öğrenci sayısı ve çeşitliliği bakımından önde gelen ülkelerden birisidir. Geliştirilen politikalar ve değişen paradigma doğrultusunda bugün uluslararası öğrenci sayısı açısından Avrupa'da ilk beşte, dünyada ise ilk 10'da yer alan Türkiye'de 2022-2023 akademik yılında 198 ülkeden toplam 301.694 uluslararası öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2023).

İlgili alanyazında uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek için geldikleri ülkelerde pek çok sorunla karşı karşıya kaldığını gösteren önemli sayıda araştırma bulunmaktadır (Sümer vd., 2008). Yaşanan sorunların arkasında yatan nedenler incelendiğinde en büyük ortak paydanın temel olarak öğrencilerin adaptasyon süreçleriyle ilgili yaşanan aksaklıklardan kaynaklandığı görülmektedir (Spencer-Oatey & Xiong, 2006; Toyokawa & Toyokawa, 2002).

Adaptasyon süreci, uluslararası öğrencilerin öğrenim görecekları ülkeye gelmeden başlayan ve geldikleri ilk dönem başta olmak üzere, ülkede buldukları sürecin tamamını etkileyecek derecede öneme sahip olan bir değişkendir. Adaptasyon kavramı sadece tanıdık olmayanı tanımak, öğrenmek değil, aynı zamanda yeni davranış, değer ve inanç türleriyle bir uzlaşmaya varmak anlamına gelmektedir (Kolesnikov vd., 2019). Zira yeni bir kültür, yeni değerler, yeni insanlar tanımak ve yeni bir ülkeye uyum sağlamak uluslararası öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Araştırmalar, uluslararası öğrencilerin, akademik ve sosyo-kültürel adaptasyonlarında kritik rol oynayan sayısız zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur (Volkova & Kolesov, 2021). Kendi kültürlerinden farklı bir kültürde öğrenimlerine devam eden öğrenciler, yeni sosyal ve eğitimsel alanlar, davranışlar ve beklentilerle mücadele etmenin yanı sıra genel olarak uyum sorunlarıyla uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. (Zhou vd., 2008).

Son yıllarda gerek Suriye ve diğer komşu ülkelerde yaşanan savaşlar ve iç karışıklıklar nedeniyle Türkiye'ye gelen göç dalgası, gerekse Türkiye'nin Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan gibi Türk Devletleri Teşkilatına üye olan ve Türkiye ile ortak dil, kültür, tarih birlikteliğine sahip olan devletler ile Orta Doğu ve Balkan coğrafyasında farklı faktörler temelinde bir çekim noktası olarak değerlendirilmesi her yıl sayısı katlanarak artan uluslararası öğrenciler için bir cazibe merkezi olmasını sağlamıştır. Bu duruma paralel olarak da ilgili alanyazında Türkiye'deki uluslararası öğrencileri odağa alan kuramsal ve ampirik araştırmaların sayısında da önemli düzeyde artış olmuştur. İlgili literatür incelendiğinde, konu ile ilgili araştırmaların çok büyük bir bölümünün uluslararası öğrencilerin akademik, ekonomik ve sosyo-kültürel hayatta yaşadıkları sorunlarını temel aldığı (Başaran vd., 2017; Çöllü ve Öztürk, 2007; Erişti vd., 2018; Kılıçlar vd., 2012; Kıroğlu vd., 2010; Kumcağız vd., 2016; Otrar vd., 2002; Paksoy vd., 2012; Şahin ve Demirtaş, 2014; Taşar, 2019; Topal ve Tauscher, 2020; Yardımcıoğlu vd., 2017) görülmüştür. Diğer taraftan, uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih sebepleri (Kondakçı, 2011; Özoğlu vd., 2015), Türkiye'deki deneyimleri (Erdem & Polat, 2019; Kılınç vd., 2020), Türkçe ve yabancı dil öğrenimine ilişkin görüşleri (Alyılmaz vd., 2015; Biçer vd., 2014; Derman, 2010; Gürbüz & Güleç, 2016; Polat, 2018) gibi konu başlıkları da son yıllarda araştırmacıların yöneldiği diğer alanlar arasındadır.

Türk yükseköğretim sistemindeki uluslararası öğrenci sayısının son birkaç yıl içerisinde giderek artan oranlarla yükselmiş olması, bu öğrencilerin ev sahibi ülkenin kültürüne ve diline, yeni sosyal çevrelerine ve akademik yaşamlarına adaptasyonu ile ilişkili konuların da kritik bir düzeyde önem arz etmesine neden olmuştur. Zira ev sahibi ülkenin sosyo-kültürel çevresine akademik, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik faktörler açısından uyum sağlamak uluslararası öğrenciler için stresli ve zor bir süreç olduğu ampirik araştırma bulgularıyla kanıtlamıştır (Berry, 2005; Knight, 2011; Li & Gasser, 2005; Sigalas, 2010; Spencer-Oatey & Xiong, 2006; Zhou vd., 2008). Uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin kültürel ortamına uyum sağlaması hem bireylerin hem de ev sahibi toplumun eğitimde uluslararasılaşmadan faydalanmasını ve gelişmesini kolaylaştıran bir dizi sonuca yol açabilir (Shafaei & Razak, 2016).

Öte yandan, Türkiye’de uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçleri bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise son yıllarda konuya ilişkin çalışmalar bulunmakla birlikte alanyazında önemli bir boşluğun olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin mevcut araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların bir bölümünün adaptasyon kavramını bütüncül bir bakış açısıyla ele almak yerine akademik adaptasyon (Polat, 2019), sosyal adaptasyon (Osmanlı, 2018; Özçetin, 2013; Sezgin ve Yolcu, 2016; Sungur vd., 2016; Zavalı & Gündoğ, 2017), psikolojik adaptasyon (Gökçer, 2017), kente ve üniversiteye adaptasyon (Usta vd., 2017) gibi farklı bağlamlarla sınırlandırdığı görülmüştür. Adaptasyon konusunu bütüncül ve eklektik bir bakış açısı doğrultusunda ele alan araştırmaların (Polat & Arslan, 2022) ise son derece sınırlı sayıda olduğu dikkat çekici bir diğer husustur.

Uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde belirleyici rol oynayan faktörlerin başında sunulan oryantasyon eğitimlerinin niteliği bulunmaktadır (Dilekmen, 2007; Sevim & Yalçın, 2006; Taş, 2004). Yükseköğretim kurumları, uluslararası öğrencilerin sosyal zorluklarla karşılaştıklarında başa çıkma stratejilerini geliştirebilmeleri için buldukları ülkedeki yerel öğrencilerin kültür ve alışkanlıklarını anlayabilmelerini kolaylaştıracak etkili bir oryantasyon programı geliştirmelilerdir (Trice, 2004). Böylece uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreci desteklenebilir ve bu süreçte karşılaşılabilecekleri bazı olumsuzlukların önüne geçilerek uyum süreçleri daha sağlıklı ve etkili bir şekilde yönetilebilir (Er, 2021). Bireyin yeni geldiği bir sosyokültürel ortama Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerinde hayati bir rol oynayan oryantasyon eğitimlerine

yönelik olarak önemli eksikliklerin bulunduğu, var olan eğitimlerin büyük bir çoğunluğunun son derece sınırlı bir kapsamda, ilgili yükseköğretim kurumunun tanıtımından ibaret olduğu görülmüştür. Ayrıca, yapılan kapsamlı alanyazın taramasında Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında uluslararası öğrencilerin adaptasyonuna yönelik olarak uygulanmakta olan ya da kuramsal olarak geliştirilmiş olan bir oryantasyon eğitim programının olmadığı, böyle bir oryantasyon programının geliştirilmesine dönük olarak bir ihtiyaç analizinin dahi gerçekleştirilmemiş olması dikkat çekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve bu bağlamda geliştirilecek olan oryantasyon eğitim programına yönelik çok boyutlu bir ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon seviyeleri ne düzeydedir?
2. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeyleri;
 - a. cinsiyet
 - b. yaş
 - c. medeni durum
 - ç. eğitim düzeyi
 - d. öğrenim görülen fakülte
 - e. genel akademik not ortalaması
 - f. Türkçe dil seviyesi
 - g. İngilizce dil seviyesi
 - ğ. ekonomik gelir durumu
 - h. burs durumu
 - i. istihdam durumu
 - j. gelmiş olduğu coğrafi bölge
 - k. Türkiye’yi tercih etme nedeni
 - l. Türkiye’de bulunma süresi
 - m. yaşadığı şehirde akrabasının olması

- n. konaklama türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir??
3. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler
 - a. uzman görüşüne göre
 - b. uluslararası öğrencilerin görüşüne göre nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşmenin somut yansımalarından biri olan eğitimin uluslararasılaşması olgusu tüm dünyada yükseköğretim düzeyinde öğrenci hareketliliklerine zemin hazırlamıştır. COVID-19 pandemisinin küresel ölçekte eğitimde yarattığı yıkıcı etkiler değerlendirme dışında tutulduğunda, dünyadaki toplam uluslararası öğrenci sayısının özellikle son birkaç on yılda sürekli ve giderek daha fazla oranda artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Yaşadığı ülkeden daha nitelikli bir eğitim alma olanağı, eğitim sonrası daha iyi istihdam koşullarını elde etme imkânı, kendi ülkesinde uzmanlaşmak istediği alandaki akademik açıdan yetersiz koşullar, yeni bir dil öğrenme ve yeni bir kültürde yaşama isteği gibi bireysel, akademik ve istihdam ile ilişkili nedenlerin yanı sıra savaş, iç karışıklıklar, çatışmalar, doğal afetler, olumsuz yaşam koşulları ve yoksulluk gibi zorunluluktan kaynaklı gerekçeler uluslararası öğrencilerin sayısındaki bu hızlı artışın nedenleri arasında gösterilebilir. Diğer taraftan değişim programlarının sayısındaki ve kapsamındaki artış, ülkeler arası eğitim iş birliklerinin kolaylaştırıcı etkisi, uluslararası ilişkiler bağlamında yaşanan gelişmeler gibi diğer faktörler de makro düzeyde eğitimde uluslararasılaşma, mikro düzeyde uluslararası öğrencilerin sayısındaki artışın temel bileşenleri arasında bulunduğu ifade edilebilir. Bu durum uzun yıllar boyunca uluslararasılaşma bağlamında edindikleri deneyim, sahip oldukları ikili ve çok taraflı iş birlikleri, ev sahipliği yaptıkları uluslararası akademisyen ve öğrenci sayıları bakımından lider ülkeler olarak kabul edilen ABD, İngiltere, Avustralya, Kanada, Almanya, Fransa, Çin ve Rusya'nın dışındaki ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde de uluslararasılaşma politikalarında ve uygulamalarında dönüşümü tetiklemiştir.

2022-2023 akademik yılı itibariyle Türkiye, ev sahipliği yaptığı 300.000'i aşkın uluslararası öğrenci sayısı ile dünyada bu alandaki en çok talep edilen ilk 10 ülke arasına girmiştir. Uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkede gerek sosyo-kültürel gerekse akademik ortama kolay bir şekilde uyum sağlayabilmelerini sağlamak oldukça önem arz etmektedir. Zira uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi onların hem pozitif bir öğrenme deneyimine sahip olarak akademik başarı düzeylerini yükseltmelerini hem de süreç boyunca karşılaştıkları olası zorlukları önleyerek sosyal kültürel ortamlara uyum sağlamalarını destekleyebilmek için kritik bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde ev özlemi, yalnızlık, kaygı gibi pek çok psikolojik faktörün olumsuz etkilerinden sıyrılabilmesi ve günlük yaşamda sıklıkla ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinebilmelerini sağlayabilme bağlamında da adaptasyon sürecinin oynadığı rol çok önemlidir.

Uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerinin desteklenmesi noktasında alanyazında üzerinde sıklıkla durulan en önemli faktörlerin başında kendilerine sunulan oryantasyon eğitimi yer almaktadır. Oryantasyon eğitimi, dünyanın farklı coğrafyalarında yaşayan ve birbirinden farklı sosyal, kültürel ve akademik arka planlara sahip olan farklı ırk, dil, inanışlara sahip olan bireylerin geldikleri ülkedeki koşullara, sosyal hayata, üniversite yaşantısına, içinde bulunacakları yeni durumlardan ve ortamlardan kaynaklanabilecek sosyolojik ve psikolojik durumlara adaptasyon sürecinde bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek olması açısından gerek politika belirleyici, karar verici mekanizmaların gerekse doğrudan yükseköğretim kurumlarının, kurum yöneticilerinin ve akademisyenlerin üstünde özenle durması gereken bir husustur. Oryantasyon eğitimi sayesinde uluslararası öğrenciler akademik ve sosyo-kültürel ortamlara daha hızlı ve kolay bir şekilde uyum sağlayabilmektedir. Ayrıca uluslararası öğrencilerin bu süreçte daha önce kendi ülkesinde aşına olmadığı sosyal normlar, davranış kalıpları ve değerler temelinde sıklıkla karşı karşıya kalınabilen kültür şoku ve buna bağlı gelişebilen depresyon, kaygı bozuklukları ile yalnızlık, mutsuzluk, huzursuzluk gibi olumsuz duyguların önüne geçilebilmektedir. Oryantasyon eğitimi uluslararası öğrencilerin dahil olacağı yeni sosyal, kültürel ve akademik çevrelerinde arkadaşlıklar edinme ve bağlantılar kurma noktasında onların psikolojik iyi oluş durumlarını etkileyecek olan sosyal izolasyon yaşamalarını engelleyerek dışlanma, ötekileşme, ayrımcılık gibi olumsuzlukların önüne geçebilecek bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir. Ek olarak, uluslararası öğrencilerin

adaptasyonu sürecinde ev sahibi ülkede geçerli olan yasal düzenlemeler, yazılı olmayan sosyal kurallar, değerler, örf, adet, gelenek ve görenekler bağlamında ihtiyaç duyabilecekleri bilgiler sunulduğu için gerek öğrencilerin toplumsal yaşama entegrasyonu açısından gerekse üniversite dışındaki sosyal yaşamda yerel halkın uluslararası öğrencilere yönelik tutum, düşünce ve davranışlarında olumlu yönde etkiler açısından oryantasyon eğitimi önemli bir rol oynamaktadır.

Uluslararası öğrencilerin adaptasyonu sürecinde oldukça kritik bir öneme sahip olan oryantasyon eğitimlerinin başarılı olabilmesi için en önemli konuların başında hazırlanacak eğitim programının bireylerin gerçek ihtiyaçları temelinde geliştirilmiş olması bulunmaktadır. Nitelikli bir eğitim programının geliştirilebilmesi, doğru ve eksiksiz bir şekilde belirlenmiş ihtiyaçlar temelinde planlanan eğitim hedefleri ile mümkündür ve bu sürecin ilk adımı ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesidir (Adıgüzel, 2019). Zira ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen veriler temelinde bir eğitim programının varoluş nedeni olarak da ifade edilebilecek olan eğitim hedefleri belirlenir (Erişti & Polat, 2020). Diğer bir ifadeyle bir eğitimin niteliğini belirleyen en önemli değişkenlerin başında eğitim programı gelirken, bir eğitim programının niteliğini belirleyen en önemli faktörün de ihtiyaç analizi olduğu ifade edilebilir (Küçüktepe, 2023).

Ev sahipliği yaptığı uluslararası öğrenci sayısı bakımından Avrupa'da ilk 5'te ve dünyada ilk 10 sırada yer alan Türkiye'de uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçleriyle ilgili akademik araştırmalar incelendiğinde (Altun, 2021; Keskin, 2022; Musaoğlu, 2016; Nihan, 2021; Osmanlı, 2018; Usta vd., 2017; Yiğit, 2022) ile birlikte doğrudan sosyo-kültürel adaptasyon bağlamında yürütülen çalışmaların (Ana, 2020; Okur & Batır, 2016; Başa, 2018; Bilici, 2016; Çelik, 2019; Ertürk vd., 2023; Kartal vd., 2018; Kılıç, 2020; Koçak, 2020; Mardaliyeva, 2022; Özçetin, 2013; Sağaltıcı, 2019; Shahan, 2022; Türel, 2021; Verdiyev & Ozkul, 2018; Zavalısız & Gündag, 2017; Zerengök, 2016) sayısı dikkat çekici bir boyutta olmasına karşın diğer alt faktörler olan psikolojik adaptasyon (Gökyer, 2017; Kaba & Keklik, 2016; Sağaltıcı, 2019) ve akademik adaptasyon bağlamında yürütülen çalışmaların (Başa, 2018; Çelik, 2019; Cura, 2015) olduğu görülmüştür. Uluslararası öğrenciler ve uluslararasılaşma bağlamında gerçekleştirilen araştırmalarda öğrenciler için bir oryantasyon eğitimi geliştirilmesi gerekliliği sık sık önerilse de (Akgedik, 2019; Er, 2021; Sadık, 2017; Tosun, 2016) ilgili alanyazın detaylı bir şekilde incelendiğinde, sadece bir araştırmada

(Coşkunserçe, 2014) uluslararası öğrencilerin yalnızca kültürel uyum sürecine yönelik bir çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirildiği görülmüştür. Öte yandan, adaptasyon sürecinin sosyal, kültürel, psikolojik, akademik ve günlük yaşama uyum faktörlerinden oluşan çok boyutlu bir yapı arz ettiği (Polat & Arslan, 2022) ve Türk yükseköğretim sisteminde özellikle son 10 yılda artan uluslararası öğrenci sayısı, niteliği ve profili birlikte değerlendirildiğinde ilgili literatürde önemli bir boşluğun olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecine yönelik olarak geliştirilmiş olan kapsamlı ve çok boyutlu bir oryantasyon eğitim programı bulunmadığı gibi, bu bağlamda gerçekleştirilmiş olan güncel nitelikte bir ihtiyaç analizi çalışmasına da rastlanmamıştır. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının her yeni akademik yıl başlangıcında oryantasyon eğitimi başlığı altında sunmuş oldukları programlar incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun yalnızca kurumun tanıtımı ile sınırlandırılmış bir yapıda olduğu, diğer bir bölümünde ise doğrudan öğrencilerin öğrenim görecekları bölüme odaklanmış bir plan dahilinde hazırlanmış olan videolardan ve kurum yöneticilerinin konuşmalarından oluşan nitelikte olduğu görülmüştür.

Türk yükseköğretim sisteminde hazırlanan politika belgelerinde, yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında ve vizyon belgelerinde yer alan uluslararası öğrencilerin adaptasyonu sürecinde kritik bir öneme sahip olan oryantasyon eğitimi sürecine yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi için atılması gereken ilk ve en önemli aşamanın kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışması olduğu düşünüldüğünde, uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve bu bağlamda geliştirilecek olan oryantasyon eğitim programına yönelik çok boyutlu bir ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesini amaçlayan bu araştırmanın sonucunda elde edilecek bulguların önemli bir boşluğu kapatarak uygulamadaki eksikliklere yanıt vereceği değerlendirilmektedir. Bu araştırma sonunda, uzman grubu ve uluslararası öğrencilerden elde edilecek veriler ile gerçekleştirilecek olan ihtiyaç analizinden elde edilen bulguların uluslararası öğrenciler için geliştirilecek olan oryantasyon eğitimlerine ışık tutarak uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde yaşadıkları sorunların önüne geçilebilmesini olanaklı kılınacağı umulmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların geniş perspektiften bakıldığında Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma, özele indirildiğinde ise Türk yükseköğretim sisteminde uluslararası öğrenciler ile ilgili konularda görev yapan karar

verici ve politika yapıcı mekanizmalara, teknokratlara, eğitim yöneticilerine, program geliştirme uzmanlarına, uygulayıcılar olan akademisyenlere, araştırmacılara, sivil toplum kuruluşlarına ve diğer tüm paydaşlara yol gösterici olacağı ve alanyazına önemli katkılar sunacağı beklenmektedir. Son olarak bu araştırmanın daha sonra gerçekleştirilecek olan ileri araştırmalara ışık tutabileceği ve başta uluslararası öğrenciler için oryantasyon eğitim programı geliştirmeye dönük ulusal ve uluslararası akademik çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bilgiyi toplayan ve analiz eden, nihayetinde araştırmanın doğal bir parçası haline gelen araştırmacının, bu çerçevede önyargılarının ve kendi varsayımlarının farkında olması nitel bir çalışmanın niteliğini artıracak önemli bir sorumluluk olmakla birlikte, verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında araştırmacının bilgi ve deneyimleri de işe koşulabilmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Polat ve Arslan (2022) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenciler için Genel Adaptasyon Ölçeği ve araştırmacı tarafından bu tez kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırmada ölçülmek istenen özellikler doğru olarak ölçtüğü ve uluslararası öğrenciler ile uzmanların ilgili ölçme araçlarına ciddiyetle ve samimiyetle gerçek görüşlerini yansıtan yanıtlar verdiği varsayılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında araştırmacının veri toplama ve analiz sürecinde kendi önyargılarından uzak bir tutum sergilemek için gereken önlemleri aldığı ve tamamen tarafsız bir bakış açısıyla bilimsel etik kurallarına uygun hareket ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Karma desen temel alınarak tasarlanan bu araştırmada uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerini belirlenmesi sürecinde erişilen bulgular Uluslararası Öğrenciler için Genel Adaptasyon Ölçeği (Polat & Arslan, 2022) kullanılarak elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırmanın nicel verileri 2023-2024 akademik yılında Karabük Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler arasından seçkisiz örneklem tekniği kullanılarak belirlenen çalışma grubundan elde edilen veriler ile sınırlıdır. Öte yandan araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından ilgili araştırma soruları

temel alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmanın nitel verilerinin 2023-2024 akademik yılında Karabük Üniversitesi'nde görev yapan idari ve akademik yöneticiler ile akademisyenler arasından ölçüt örneklem ve kartopu örneklem yöntemi kullanılarak belirlenen uzman grubu ve nicel veri toplama sürecine katılmış olan ve Türkçe veya İngilizce dillerinin birisinde iletişim kurabilen uluslararası öğrenciler arasından ölçüt örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem tekniğine uygun olarak belirlenen, bir çalışma grubundan elde edilen verilerle sınırlı olduğu ifade edilebilir. Ek olarak araştırmada alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgular araştırmacının ulusal ve uluslararası literatürde yayımlanan çalışmalardan ulaşılabilir nitelikte olanlar ile sınırlıdır. Bu araştırma 2007 yılında kurulmuş genç bir üniversite olmasına karşın 46.000'in üstündeki öğrenci sayısı, 16 Fakülte, 2 Enstitü, 5 Yüksekokul, 9 Meslek Yüksekokulu ve 17 Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapan 1108 akademisyeni ve 99 farklı ülkeden gelen 12.000'i aşkın uluslararası öğrencisiyle (Karabük Üniversitesi, 2024) en fazla uluslararası öğrenciye sahip yükseköğretim kurumu olan Karabük Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının buldukları şehir, ev sahipliği yaptığı öğrenci profili ve sayısı, görev yapan akademisyenlerin nitelikleri, yerleşkede sunulan olanaklar başta olmak üzere pek çok farklı faktör bağlamında kurumsal kimliğe sahip olan kurumlar olması ve karma araştırma deseninin doğası gereği, araştırmada elde edilen bulguların Türkiye'de öğrenimlerini sürdüren tüm uluslararası öğrencilere genellenemeyecek olması bu araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

21. yüzyıl, farklı coğrafyalarda yaşayan toplumların başta ticari, kültürel, askeri alanlarda olmak üzere pek çok alanda giderek birbiriyle olan çoklu ve karşılıklı ilişkilerinin derinleştiği, ülkeler arasında çok yönlü ve dinamik ilişkilerin kurulduğu bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Küreselleşmenin özellikle son yıllarda uluslararası ilişkiler, sosyo-politik ve sosyo-ekonomik alanlardaki yansımaları, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemelerin toplumun tüm kesimleri üstündeki devrim niteliğindeki etkileri gibi gelişmeler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim bağlamında da uluslararasılaşma hareketliliklerini tetiklemiştir. Öte yandan, bilimsel araştırma, endüstriyel gelişim, teknolojik yenilik ve sanatsal etkinliklerdeki son gelişmeler, yükseköğretim alanında belirgin bir etkiyle birlikte küresel düzeyde toplumlar arasındaki bağlantısallığı belirgin bir şekilde güçlendirmiştir. Bu durum Çepni vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da açıklandığı üzere, eğitimde uluslararasılaşma sürecini hızlandırmış ve bu noktada kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır.

Eğitimde uluslararasılaşma süreci okul öncesinden başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi çeşitli eğitim seviyelerinde ve farklı eğitimsel bağlamlarda etkisini göstermektedir. Ancak bu sürecin en belirgin ve somut etkileri, özellikle yükseköğretim alanında gözlemlenmektedir. Yükseköğretim düzeyinde uluslararasılaşmanın ivmesi ve etki kapsamı sürekli olarak artış göstermektedir. Eğitimde uluslararasılaşma, en yoğun ve somut biçimde yükseköğretim düzeyinde yaşanmakta ve bu alandaki gelişmeler, eğitimin geleceği açısından önemli bir dönüm noktası oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan güncel çalışmalarda yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı giderek daha fazla dikkat çekmekte ve literatürde her geçen gün daha fazla ilgili çeken bir araştırma alanı haline dönüşmektedir (Altbach & Knight, 2007; Özer, 2017).

Çok yönlü ve birbiriyle ilişkili unsurları girift bir yapıda barındıran yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramına yönelik olarak farklı bakış açıları temelinde pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Van der Wende (1997), yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramını devletlerin finans, ekonomi ve istihdam piyasalarında küreselleşmenin bir sonucu olarak doğan yeni ihtiyaçlara ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilmek için yükseköğretim kurumlarının içinde

bulunulan koşullara hazır hale gelmesini amaçlayan sistemli ve devamlılık arz eden çabalar olarak ifade etmektedir. Öte yandan Qiang (2003) ilgili kavramı kurumların eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve toplumsal yaşama hizmet işlevlerine uluslararası veya kültürlerarası bir boyutun entegrasyonu olarak tanımlarken Gornitzka vd., (2003), yükseköğretimin uluslararasılaşmasını, ulus devletlerin sınırlarının akademik faaliyetler, araştırmacılar, öğrenciler, üniversiteler ve araştırma enstitülerinin küresel düzeydeki hareketlilikleri bağlamında aşılabilmesi anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Teichler (2004) yükseköğretimde uluslararasılaşmayı öncelikle uluslararası eğitim, akademisyenlerin ve öğrencilerin hareketliliği ile iş birliğine dayalı akademik çabalar ve bilgi alışverişi gibi konulara odaklanmak olarak nitelendirmektedir. Konuyu daha geniş bir perspektiften inceleyen ve eleştirel bir yaklaşımı temel alan Knight (2004), yükseköğretimde uluslararasılaşmayı bazı araştırmacıların öğrenciler ve akademisyenlere yönelik olarak kısa ve uzun süreli eğitimler ya da bilimsel etkinlikler hareketlilikler, uluslararası iş birlikleri, protokoller, ikili ve çoklu anlaşmalar ve projeler ile uluslararası akademik programlar ve ortak araştırma ve geliştirme çalışmaları gibi uluslararası faaliyetler ya da üniversitelerin farklı ülkelerde kurdukları kampüsler veya ortaklıklar kurarak diğerk ülkelere eğitim vermesi olarak gördüğünü, bazılarının ise uluslararası ve kültürlerarası boyutların eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecine entegrasyonu olarak yorumladığını ifade etmiştir. Aynı araştırmacı, önerdiği güncel tanımda ise yükseköğretimde uluslararasılaşmayı “Uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyutun ortaöğretim sonrası eğitimin amacı ve işlevleri veya eğitim hizmetinin sunulması bağlamındaki entegrasyon süreci” olarak açıklamıştır. Bu tanımda yer alan “süreç” sözcüğü yükseköğretimde uluslararasılaşmanın sürekli devam eden bir nitelikte olduğunu, “uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyut” ifadesinde yer alan üç terimin tanımın kapsayıcılığı açısından birbirini tamamlamakta olduğunu ve yükseköğretimin uluslararasılaşmasına kapsayıcı bir bakış açısı temelinde zenginlik ve çeşitlilik kazandırdığını, “entegrasyon” kavramının uluslararası ve kültürlerarası düzlemin yükseköğretim politikaları ve programlarına eklemlenmesi veya dahil edilmesi sürecine atıfta bulunduğu görülmektedir (Knight, 2004). Enders (2004) ise yükseköğretimde uluslararasılaşmanın, kurumların küresel eğitim sistemi içindeki kendi konumlarını yeniden değerlendirmelerini, küresel yenilikleri takip etmelerini, yeni teknolojilerden yararlanmalarını, rekabet güçlerini artırmalarını, uluslararası

kurum ve kuruluşlarla iş birliğine girmelerini ve ihtiyaçları doğrultusunda yasal yapısal düzenlemeler gerçekleştirmeleri anlamına geldiğini ifade etmektedir. Frölich (2006), yükseköğretim bağlamında uluslararasılaşmayı sınır ötesi ilişkileri kapsayan bir olgu olarak kavramsallaştırmaktadır. Frölich, uluslararasılaşmanın dönüşümünü üç farklı analitik katman üzerinden tanımlamaktadır. Makro düzeyde bu dönüşümü, araştırma ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini şekillendiren ve etkileyen dış ortam ve koşullardaki bir evrim olarak nitelendirmektedir. Bu, yükseköğretim politikalarındaki değişimleri, ekonomik faktörleri ve eğitim ortamını etkileyen diğer küresel eğilimleri kapsamaktadır. Frölich, ikinci düzeyde uluslararasılaşmayı, yükseköğretim kurumlarının temel faaliyetlerine ve stratejik çerçevelerine uluslararası bir boyutun sistematik olarak dahil edilmesi olarak ifade etmektedir. Bu entegrasyon, müfredat geliştirme, kurumsal politikalar ve ortaklıkları da kapsayacak şekilde, kurumsal operasyonları ve hedefleri küreselleşen eğitim bağlamıyla uyumlu hale getirmeye yönelik uyumlu bir çabayı temsil etmektedir. Frölich'in tanımı mikro düzeyde ise uluslararasılaşmanın pratik, somut tezahürlerine odaklanır. Burada uluslararasılaşma, uluslararası işbirliklerinin kurulması ve sürdürülmesi, uluslararası yayınlar yoluyla bilginin yayılması ve öğrencilerin uluslararası sınırlar arasında hareketliliği gibi belirli faaliyetleri kapsayacak şekilde yorumlanmaktadır. Bu düzey, uluslararasılaşmanın doğrudan, sahadaki etkilerini vurgulamakta ve yükseköğretimin günlük işlevlerindeki işleyişi yansıtmaktadır. de Wit (2011) ise yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramını, yükseköğretim kurumlarının kendi kültürel yapısında yerelden küresele doğru bir değişimi içeren bir bağlam dahilinde, toplumları birbirleriyle karşılıklı olarak her geçen gün daha bağlı hale geldiği bir dünyaya başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına hazırlayan bir süreç olarak tanımlayarak yükseköğretim kurumlarında küresel farkındalığa yönelik kültürel dönüşümün altını çizmiştir. Tarihsel süreç içerisinde ilgili kavrama yönelik olarak yapılan tanımlar incelendiğinde, araştırmacıların içinde buldukları konjonktürün koşullarına göre farklı perspektiflerden konuyu ele aldıkları ve kavramın farklı boyutlarına atıfta bulunan tanımlar önerdikleri görülmektedir (Hudzik, 2015).

Günümüzde yükseköğretimin uluslararasılaşması, içinde bulunduğumuz yüzyılın koşulları temelinde ortaya çıkan ve kültürlerarası ya da çok kültürlü ortamlar olarak ifade edebileceğimiz toplumsal yapının ihtiyaçlarını karşılamak için de etkili bir strateji olarak kabul edilmektedir (Ardakani vd., 2011). Yükseköğretimin

geliştirilmesinde rol alan paydaşlar, uluslararasılaşma sürecinin yükseköğretim kurumları arasındaki ağları ve ilişkileri geliştirebileceğine inanmaktadırlar (Dlouha vd., 2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma, birçok ülke için önemli bir politika ve uygulama gündemi haline gelmiştir ve böylece, bu süreçten daha fazla fayda sağlamak isteyen ülkeler arasında uluslararası rekabet yoğunlaşmaya devam etmektedir (Arslan & Polat, 2023).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, ülkelerin küresel düzeydeki rekabet edebilme potansiyelini korumak ve geliştirmek için bir gereklilik olarak kabul edilen vasıflı insan kaynağı yetiştirme bağlamında da katkıda bulunmakta ve uluslararasılaşma politikaları ülkelerin ekonomik açıdan da gelişimlerine katkı sunmaktadır (Xiaoping-Jiang, 2008). Yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma politikaları bir yandan kurumların uluslararası alanda rekabetçi kalabilmesi için gereken insan kaynağını geliştirmeye yönelik çabaların temelini oluştururken diğer yandan da daha fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yaparak kurumun gelirini artırmaya yönelik çabaları da desteklemektedir (Kreber, 2009). Zira yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının en somut göstergelerinden kabul edilen uluslararası öğrenciler, yükseköğretim kurumlarına doğrudan ekonomik fayda sağlamanın yanı sıra, bir ülkenin ticari ilişkileri için oldukça önemli bağlantılar olarak görülmektedir (Knight, 1997). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın küresel işgücü talebini karşılamak için ihtiyaç duyulan yeterliklerin kazandırılması bağlamında modern bir eğitim öğretim sürecinin sunulmasına imkân sağlaması, yeni teknolojiler bağlamında rekabetçi olmak için ortak uluslararası araştırma geliştirme projelerine imkan tanınması gibi finans, ekonomi ve istihdam ile ilişkili gerekçeleri bulunmaktadır (de Wit, 1999).

Akademik açıdan, yükseköğretimde uluslararasılaşma, bilimsel araştırmalara ve iş birliklerine uluslararası bir boyut kazandırmakla beraber araştırmacıların ve öğrencilerin akademik açıdan bakış açılarının genişletilmesi, eğitimde niteliğin geliştirilmesi, kurumsal yapının güçlenmesi ve üniversitelerde sunulan hizmetlerin kalitesinin artması noktasında katkı sağladığı ifade edilmektedir (Knight, 2021). Diğer taraftan, yükseköğretimde uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumlarında farklı eğitim ve kültür geçmişlerinden gelen öğrencilerin kaynaşmasını ve kültür alışverişinde bulunmalarını, kişisel gelişimleri noktasında karşılıklı kültür aktarımını olanaklı kılan bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Suguku, 2023).

Akbulut-Yıldırım ve Seggie (2018), yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasının önemini vurgulamakta ve bu kurumların bir ülkenin refahı, gelecek beklentileri ve sosyo-kültürel gelişimi üzerindeki önemli etkilerine dikkat çekmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma, kültürlerarası boyutun geliştirilmesi, akademik ufkun genişletilmesi, kurumun akademik açıdan yeniden inşası, kurumdakilerin profil ve statülerin güçlendirilmesinin yanı sıra kalite bazında üstün nitelikli akademik çalışmaların ortaya çıkmasına katkı sağlamakta ve mevcut durumun iyileştirilmesi kapsamında olumlu etkiler yaratmaktadır (de Wit, 2002). Güncel literatürde yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci, küresel rekabet ve sürdürülebilirlik arayışının zorunluluklarıyla boğuşan ülkeler için giderek daha fazla stratejik bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu bakış açısı, artan küresel zorluklar ve fırsatlar karşısında uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumları için stratejik bir çözüm mekanizması olduğunu öne sürmektedir. Altbach (2004) bu kavramı detaylandırarak küreselleşmenin gelgit dalgasının yükseköğretimin görünümünü geri dönülmez bir şekilde değiştirdiğini ve hem ekonomik hem de sosyo-kültürel alanlardaki rol ve işlevlerinin yeniden değerlendirilmesini gerektirdiğini öne sürmektedir. Altbach'ın da belirttiği gibi bu değişim sadece adaptif değil, aynı zamanda stratejiktir ve yükseköğretim kurumlarını küresel olarak birbirine bağlı bir dünyada önemli oyuncular olarak konumlandırmaktadır. Van Der Wende (2007) de bu düşünceyi yineleyerek, yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusunun küreselleşmenin yarattığı zorluklara doğrudan bir karşı duruş olarak geliştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, uluslararasılaşma sadece reaktif bir önlem değil, küresel bağlantılılığın faydalarından yararlanmak ve risklerini azaltmak için hazırlanmış proaktif bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Knight (2008), uluslararasılaşmanın eğitim programı geliştirme, farklı araştırma geliştirme sahalarında akademik iş birlikleri, öğrenci ve öğretim üyesi değişimleri gibi bir dizi faaliyeti kapsadığını vurgulayarak bu faaliyetlerin, küresel düzeyde kabul gören beceri alanlarının ve kapsayıcı bir anlayışın geliştirilmesinde etkili olduğunu ve böylece yükseköğretim kurumlarının küresel düzeydeki etkisini ve önemini artırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde De Wit (2011), yükseköğretim kurumlarında sunulan eğitim perspektiflerinin kapsamının genişletilmesinde uluslararasılaşmanın önemini altını çizerek eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile toplumsal yaşama katkı bağlamında uluslararası

entegrasyonun, üniversitelerin çeşitlilik içeren ve birbiriyle bağlantılı bir dünyaya anlamlı bir şekilde katkıda bulunabilecek donanıma sahip küresel vatandaşların gelişimine elverişli bir ortam yaratabileceğini ifade etmektedir.

2.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Tarihsel Gelişimi

Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamındaki mevcut durumu, güncel politikaları ve uygulamaları daha iyi bir şekilde analiz edebilmek ve gelecekte yaşanabilecek gelişmelerin ve öngörülebilmesi için ilgili alanın doğuşunu ve gelişim seyrini yönlendiren kırılma anlarını incelemek gerekmektedir. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının tarihsel gelişimi, dünya çapında yükseköğretim sistemlerinin evriminde derin kökleri olan karmaşık ve çok yönlü bir konudur. Evrensel düzeyde bilgi birikiminin merkezi olarak kabul edilen üniversiteler (Altbach, 1998), bilimin, bilimsel araştırmalar temelinde gerçekleştirilen keşiflerin ve sağlıktan teknolojiye, mühendislikten sosyal bilimlere kadar tüm alanlarda insanlık tarihine iz bırakan ilerlemelerin odak noktasında konumlandırılmış olmaları nedeniyle kuruluşlarından itibaren uluslararası kurumlar olarak görülmüşlerdir. Zira üniversiteler tarafından üretilen bilgi birikimi buldukları ülkelerin sınırlarını aşarak farklı coğrafyalara ve kültürlerle erişmekte, etki bırakmakta ve yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerinden birisi olan bilginin üretimi ve yayılmasını sağlayarak üniversitelere uluslararası bir nitelik kazandırmaktadır (Hudzik, 2015).

2.2.1. Küresel Bağlamda Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Tarihsel Gelişimi

Orta çağ üniversitelerindeki akademisyenlerin ilk hareketliliğinden 21. yüzyılın karmaşık küresel ağlarına kadar uluslararasılaşma, değişen küresel bağlama sürekli olarak uyum sağlayan yükseköğretimin sürekliliğini koruyan bir yönü olmuş ve jeopolitik, teknolojik ve eğitimsel gelişmelerin şekillendirdiği yükseköğretimin dinamik ve gelişen bir yönü olmaya devam etmektedir.

Yükseköğretimde ilk uluslararasılaşma hareketlerine ilişkin alanyazında yer alan sınırlı kaynaklar incelendiğinde ortak noktanın orta çağ öncesi antik dönemlere işaret ettiği görülmektedir (Hudzik, 2015). Orta çağ öncesi dönemlerde temelde

evrensel bilgi arayışı ve öğrenme motivasyonu ile hareket eden ve farklı medeniyetler arasındaki bilgi aktarımına, bilginin yayılmasına olanak sağlayan ilk örnekler günümüzde öğrenci ve akademisyen hareketliliklerinin öncülleri olarak değerlendirilebilecek olan eğitim amacıyla seyahatlere çıkan gezginlerdir. Türkçeye “Akademik / bilimsel hac” (de Ridder-Symoens, 1992) olarak da çevrilebilecek olan kavramla ifade edilen ve antik dönemde bilginler ya da öğrenciler tarafından bilginin merkezi olarak görülen şehirlerde bulunan eğitim kurumlarına, kütüphanelere ve diğer bilgi merkezlerine bilgi edinme, deneyim kazanma, dil öğrenme ya da bir anlamda yeni bir vizyon kazanma amacıyla yapılan seyahatler (Pawłowska, 2011) bu döneme ilişkin uluslararası hareketliliklerin somut göstergeleri olarak değerlendirilmekte ve daha sonra küresel bir yükseköğretim ağına dönüşecek olan sistemin doğuşunun ilk adımlarına işaret etmektedir (Gao, 2015). Bu dönemde Mısırda bulunan İskenderiye Kütüphanesi, Platon tarafından Atina’da kurulmuş olan Akademi, Aristoteles tarafından kurulan Lyceum gibi merkezler bugünkü yükseköğretim kurumlarının yapısal özelliklerinden çok farklı olsalar da orta çağ öncesi dönemlerde bilginin merkezi olarak görüldükleri için çeşitli bölgelerden insanlar için bir çekim merkezi olarak görüldükleri ve bir anlamda üniversitelerin kurulmasından önce bilimsel faaliyetler anlamında antik dönemde uluslararası hareketliliklere ev sahipliği yaptıkları ifade edilebilir.

Orta Çağ bugünkü anlamıyla ilk üniversitelerin kurulduğu dönem olması itibarıyla yükseköğretimin tarihsel gelişim sürecinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Doğuda, 859 yılında kurulan Karaviyyin Üniversitesi ve 970’te kurulan El-Ezher Üniversitesi Batıda ise 1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesi, 1096’da öğretim faaliyetlerine başlayan Oxford Üniversitesi, 1134’te kurulan Salamanca Üniversitesi ve 1150’de kurulan Paris Üniversitesi başta olmak üzere farklı coğrafyalarda insanlığa hizmet vermeye başlayan üniversiteler gerek yükseköğretimin kurumsal bir yapı kazanmasında gerekse uluslararasılaşma hareketlerinin başlangıcında ev sahipliği yaptıkları öğrenci ve öğretim üyelerinin nitelikleri ve profilleri bakımından doğası gereği öncü kurumlar olarak kabul edilmektedirler.

Bu dönemde özellikle Avrupa'nın dört bir yanında kurulmuş olan üniversiteler, ulusal ve kültürel sınırları aşarak farklı bölgelerden akademisyenleri ve öğrencileri çeken öğrenim merkezleri olarak ön plana çıkmaya başlamıştır (Rüegg, 1992). Latincenin orta çağ akademik çevrelerinde sıklıkla ortak dil olarak kullanılması, farklı

devletlerden akademisyenlerin arasındaki iletişimi, hareketlilikleri ve bilimsel alışverişi kolaylaştırmıştır (Cobban, 1975). Öte yandan, ilk üniversitelerin uluslararasılaşmaya dönük nitelikleri, bilgi birikiminin ilerlemesi üstünde derin bir etki yaratmış, farklı coğrafyalardan akademisyenlerin bilimsel düşüncelerinin karşılıklı etkileşimi bir sentezin doğmasını sağlamış ve ilerleyen yıllarda Avrupa'yı kültürel ve entelektüel olarak dönüştürecek olan Rönesans'ın temelini atmıştır (Grendler, 1989). Örneğin Avrupa'nın dört bir yanından öğrenci çeken ve özellikle hukuk alanında oldukça önemli bir otorite olarak kabul edilen Bologna üniversitesinin kuruluş belgesinde yabancı akademisyenlere haklar ve güvenceler tanıyarak uluslararası akademisyenlere atfedilen değerin erken bir dönemde kabul edildiğini göstermiştir. Benzer şekilde teolojik ve felsefi çalışmalar için önemli bir merkez olarak kabul gören Paris Üniversitesi de İngiltere, Almanya, İskandinavya ve ötesinden öğrencileri kendine çekerek canlı bir entelektüel topluluk oluşturmuştur (Rashdall, 2010). Orta çağ üniversitelerinde sunulan eğitim programlarında, İslam medeniyeti ve antik Yunanda önemli bilimsel gelişmelere imza atmış bilim insanlarının çalışmalarından büyük ölçüde etkilenmiş olması orta çağda yükseköğretimin uluslararasılaşmasına verilebilecek bir başka örnek boyutu temsil etmektedir (Verger, 1992).

Orta çağ öncesinde ilk örnekleri görülen akademisyenlerin hareketlilik faaliyetleri özellikle Avrupa'daki üniversiteler bağlamında bu döneme damgasını vurmuştur. Öğretim üyeleri gerek yeni bilgiler öğrenmek gerek öğretim faaliyetlerinde bulunmak gerekse akademik tartışmalara katılmak için oldukça sınırlı sayıda bulunan üniversitelere ziyarette bulunmuşlar ve bu hareketlilikler bir yandan bilginin daha hızlı yayılmasına bir yandan da Avrupa merkezli bir akademik topluluğunun oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Avrupa'da siyasi birimler olarak uluslar henüz var olmadığından ve kurulan üniversitelerde Latincenin ortak bilim dili olarak görülmesi, günümüzdeki yaklaşıma benzer bir şekilde uygulanan ortak eğitim programları ve sınavlar gibi uygulamalar uluslararası hareketlilik faaliyetlerinde bulunarak farklı üniversitelerde eğitim alan öğrencilerin akademik bilgilerini geliştirmelerinin ve öğrenim gördükleri alanda deneyim kazanmalarının yanı sıra diplomalarının ortak dini kimlik ve ortak bilim dili temelinde Avrupa coğrafyasında tanınmasını sağlamıştır (de Ridder-Symoens). Öte yandan Orta çağın son yıllarına gelindiğinde ise üniversite sayıları artmış, yalnızca Batı Avrupa'da yaklaşık 80'e yakın üniversite kurulmuştur (Denham, 2002). Bu durum

uluslararası düzeyde tanınırlık düzeyinde bir üniversitede veya kendi üniversitelerinde eğitimi verilmeyen alanlarda öğrenimlerini sürdürmek isteyen öğrenciler hariç, öğrencilerin eğitim amaçlı hareketliliklerinde önemli düzeyde bir azalma gerçekleşmiştir (de Ridder-Symoens, 1992).

18. yüzyıldan itibaren ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla birlikte yükseköğretim kurumları milli kimlikler kazanmaya başlamış, milli kültür bu süreçte ülkeler arasındaki farklılıkların temelini oluşturmuş ve 19. yüzyıla gelindiğinde ise milliyetçilik fikirlerini besleyen asli unsurlardan birisi haline gelmiştir (Kolasa, 1962). Bu gelişmelere paralel olarak, Latince ya da Fransızca gibi o döneme kadar ortak bir dil olarak kullanılmakta olan dillerin yerini yerel diller almaya başlamış, eğitim amaçlı öğrenci ve akademisyen hareketliliklerinde belirgin düzeyde azalma yaşanmış hatta diğer ülkelerde eğitim almak dini ve siyasi kirlenme kaynağı olduğu gerekçesiyle ve öğrencilerin eğitim için göç etmesi, ayrıldıkları şehirler için bir kayıp ve kendi üniversitelerinin gelişimi için bir tehdit olarak görüldüğü için farklı ülkelerde yurtdışında eğitim almayı yasaklama noktasına kadar gelmiştir (de Ridder-Symoens, 1992; Hammerstein, 1996). Bununla birlikte, üniversitelerin, araştırmacıların ve öğrencilerin sayılarındaki artış bilimsel araştırma faaliyetlerinde de artışı tetiklemiş; seminerler, konferanslar ve bilimsel yayınlar yoluyla yükseköğretim kurumları arasındaki uluslararası bağ sürdürülmüştür. Ancak yirminci yüzyılın başlarına kadar ulusalcılık yaklaşımı yükseköğretim kurumlarını da etkilemiş ve uluslararasılaşma faaliyetleri daha önceki dönemlere göre çok sınırlı bir zümreye açık hale gelmiştir (de Wit & Merckx, 2022; Kerr, 1994; Scott, 1998).

de Wit (2002) rönesansın sonundan yirminci yüzyılın başına kadar olan bu dönemde yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamındaki en önemli gelişmeyi “yükseköğretim sistemlerinin ihracı” olarak kavramsallaştırmıştır. Buna göre sömürgeci güçler, başta sömürge ülkelerine ve bağımsızlığını yeni kazanmış devletlere model olmuş ve bir anlamda bu ülkeler başta olmak üzere Amerika’daki ilk kurumlar da dahil olmak üzere tüm dünyada Alman ve İngiliz ekolü temelinde Avrupa yükseköğretim sistemi ithal edilmeye başlanmıştır. Alanyazında akademik sömürgecilik ya da akademik emperyalizm kavramlarıyla da ifade edilen bu durum uzun yıllar yükseköğretimde uluslararasılaşmanın temel yansıma alanlarından biri olarak varlık göstermiştir (Scott, 1998). Bu durum 20. yüzyılın başlarına kadar aynı şekilde devam etmiş ve günümüzde uluslararası öğrenciler için en önemli odak noktası

olarak görülen ABD, Kanada, Avustralya dahil tüm ülkeler için Avrupa'da bulunan üniversiteler öğrenci hareketliliğinin cazibe merkezi olmuşlardır (de Wit & Merckx, 2022).

Yirminci yüzyılın ilk yıllarından itibaren ise gerek ABD'nin evrensel düzeyde bir güç merkezi haline gelmesi ve ABD yükseköğretim sisteminin kurumsal bir yapı kazanarak yükseköğretim kurumlarının sayısının artması, gerek tersine beyin göçünü destekleyen vakıf ve dernekler gibi sivil toplum kuruluşlarının açılarak özellikle bilim insanlarına sunulan burs programlarının genişlemesi, gerekse ABD üniversitelerinin Avrupa'daki üniversitelerle değişim programları ve işbirliği anlaşmaları yapmaları uluslararası öğrenci hareketliliğinde bir eksen kaymasını tetiklemiş ve ABD üniversiteleri uluslararası öğrenciler için hedef ülke haline dönüşmeye başlamıştır (Halpern, 1969). Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşının ardından devletler, ekonomik küreselleşme bağlamındaki gelişmeler karşısında teknoloji, bilgi ve becerilerin geliştirilmesine giderek daha fazla öncelik vermek ve yükseköğretimde düzeyindeki denizaşırı eğitime yönelik artan talebi karşılamak ve zamanın ruhunu yakalayabilmek için geleneksel eğitim sisteminde birtakım değişiklikler gerçekleştirmişlerdir (Gao, 2015).

Dünya savaşlarının ardından ekonomik, sosyolojik ve psikolojik faktörler başta olmak üzere pek çok farklı bağlamda ve oldukça büyük ölçüde olumsuz yönde etkilenmiş olan Avrupa yükseköğretim sistemi kendisini uluslararası iş birliklerine ve değişim programlarına yatırım yapamayacak bir durumda bulması, akademik insan kaynağını savaşlarda yitirmiş ya da beyin göçü nedeniyle kaybetmiş olması gibi nedenlerle yüzyıllarca sürdürdüğü akademik cazibe noktası rolünü radikal bir biçimde öncelikle ABD'ye ve sınırlı düzeyde de olsa Kanada'ya kaptırmıştır (Cunningham, 1991; de Wit & Merckx, 2022; Goodwin & Nacht, 1991). Bu dönemde 1946 yılında yürürlüğe giren ve doğrudan bunu amaçlayan bir düzenleme olmasa da yabancıların Amerikan üniversitelerine girmesinin yollarını açan, kolaylaştıran ve teşvik eden bir misyona sahip olan Fullbright yasası önemli bir rol üstlenmiştir (Dubois, 1995). Yasa ile birlikte yurtdışındaki üniversitelere misafir öğretim üyesi olarak görevlendirilen akademisyenler ve bu akademisyenlerin gittikleri ülkelerdeki bağlantılarını kullanarak Amerikalı öğrencilere farklı ülkelerde eğitim kapılarını açmış olması da küresel düzeyde yükseköğretimde uluslararasılaşma hareketliliklerine katkı sağlamıştır (Freeman, 1966). Diğer taraftan, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından yaşanan Soğuk

Savaş dönemi ABD'yi Ulusal Savunma Eğitimi Kanunu gibi yasal düzenlemelere giderek yükseköğretim düzeyindeki eğitim programlarının uluslararasılaştırılması, denizaşırı ülkelerdeki araştırma merkezlerinin desteklenmesi, dil eğitim programlarının hazırlanması gibi gelişmeler ABD'yi yükseköğretimin uluslararasılaşması sürecinde baş aktör haline dönüştüren gelişmelerden bir diğeri olarak nitelendirilmektedir (Scarfo, 1998).

İki kutuplu dünya olarak da anılan Soğuk Savaş döneminin ikinci önemli aktörü olan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) ise bu dönemde Orta ve Doğu Avrupa ile Asya ülkeleri başta olmak üzere sosyalist devletler ve üçüncü dünya ülkeleriyle politik amaçlar altında yükseköğretimde iş birliklerine önem verilerek çok sayıda öğrenci ve akademisyen SSCB'de devlet burslarıyla eğitim alma eğitim verme hareketliliklerine dahil edilse de (Kallen, 1991) bu hareketliliklerin küresel düzeyde olmaktan çok döneme damgasını vuran siyasal ve ideolojik sınırlar ile sosyopolitik ortaklıklar temelinde gerçekleştiği ifade edilebilir. Zira bu dönemde SSCB'de uluslararası bilim dünyası ile etkileşim için doğal olarak gerekli olan ve özellikle kapitalist batı ülkelerine yönelik yurtdışı seyahatleri, bu ülkelerde bulunan bilim insanlarıyla yazışmalar, yurtdışında yayın yapma veya meslektaşlarla bilimsel etkinliklerde buluşmalar gibi faaliyetler casusluk ya da beşinci kol faaliyeti olarak değerlendirilebilmekteydi (Kuraev, 2014).

Öte yandan, Soğuk Savaş döneminde ABD ve SSCB'nin her alanda olan rekabeti yükseköğretim dünyasına da sızmış ve bu iki ülkenin gelişmekte olan ülkelerde bulunan üniversitelere yönelik olarak kalkınma fonları aracılığıyla başlattığı yükseköğretim kurumlarının alt yapı hizmetlerine yönelik yardımlar, materyal ve ekipman destekleri, eğitim programı geliştirme çalışmaları ile özellikle akademik personel hareketliliklerini teşvik politikaları Batı Avrupa ülkeleri, Kanada ve Avustralya için de model olmuş ve bu ülkeler de benzer çalışmalar yürüterek eğitim politikaları geliştirerek ve uygulama alanlarında faaliyetler yürüterek özellikle Asya, Afrika ile Latin Amerika merkezli yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarına hız kazandırmışlardır (Holzner & Greenwood, 1995). Önceki dönemlerde ülkelerin dış politikaları bağlamında bir unsur olarak görülen ve ağırlıklı olarak devletlerin sunmuş oldukları burs programları temelinde gerçekleşen uluslararası öğrencilerin öğrenim amaçlı hareketlilikleri 1970'li yılların sonundan itibaren özellikle İngiltere'de başlayan uygulamalar temelinde farklı bir profil kazanmaya dönüşmüş ve yükseköğretim bir

ihracat alanı, uluslararası öğrenciler ise artık ülkeler için birer ticari değer olarak görülmeye başlanmıştır (de Wit, 2018). 1980'li yıllarda özellikle Avrupa topluluklarının siyasi ve ekonomik bağlamda bir güç odağı haline dönüşmeye başlaması, yükseköğretim sistemlerine de yansımış ve üye ülkeler yükseköğretim alanında da araştırma geliştirme iş birlikleri, ortak eğitim programı geliştirme çalışmaları, öğrenci ve akademisyen hareketliliklerini teşvik gibi pek çok konuda ilerleme kaydederek yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarını sistematik bir bakış açısıyla ele almaya başlamışlardır. 1990'lı yılların başında Berlin duvarının yıkılması, SSCB'nin dağılması, Maastricht Antlaşması'nın yürürlüğe girerek Avrupa Birliği'nin (AB) bugünkü organizasyon yapısını kazanması gibi siyasi gelişmeler başta Avrupa coğrafyası olmak üzere tüm dünyada her alanda önemli etkiler yaratmıştır. Anılan gelişmelere paralel olarak AB geliştirdiği iş birliği programlarıyla yükseköğretimde uluslararasılaşma politikasını Avrupa ötesine taşıyarak Erasmus, Leonardo Da Vinci, Sokrates, üniversite eğitimi için trans-Avrupa hareketlilik programı (TEMPUS) ya da Erasmus Mundus gibi programlar aracılığıyla hem siyasi hem de ekonomik temeller bağlamında yükseköğretimde uluslararasılaşma çabalarını bir adım öteye taşımıştır (de Wit & Merckx, 2022). 1999 yılında ilan edilen Bologna Bildirisi ile başlayan Bologna süreci ile birlikte ise Avrupa genelindeki yükseköğretim sistemlerinde reformist bir bakış açısıyla lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki programların karşılıklı olarak tanınmasını sağlamak, farklı ülkelerdeki eğitim öğretim programlarının niteliğini karşılaştırmalı ve ölçme değerlendirmeye açık bir yapı temelinde kalite güvence sistemini inşa ederek eğitim kalitesini arttırmak, öğrenci ve akademik personel hareketliliğini geliştirmek, sınırlar ötesi akademik iş birliklerini olanaklı kılmak ve nihayetinde Avrupa yükseköğretim alanını bir cazibe merkezi haline getirmek hedeflenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2023).

Yeni milenyum ile birlikte Avrupa Komisyonu, OECD, UNESCO ve Dünya Bankası gibi uluslararası örgütler, ulusal hükümetler ve Uluslararası Üniversiteler Birliği (IAU) ve Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) gibi yükseköğretim örgütleri, uluslararasılaşmayı kademeli olarak reform gündeminin en üst sırasına yerleştirmiştir (de Wit & Altbach, 2020). Küreselleşme, özellikle son yirmi yılda dünya genelinde yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında yaşanan gelişmelerin temelindeki en önemli olgu olarak değerlendirilmektedir (de Wit, 2011). Önceki dönemlerde siyasi hedefler temelinde uluslararası iş birliklerinin ön planda olduğu yükseköğretim alanı

günümüzde ekonomik hedefler temelinde rekabetçiliğin ön plana çıktığı bir paradigma dönüşümü yaşadığı ifade edilebilir. Uluslararasılaşma bugün yükseköğretim kurumlarının temel ilgi odağı haline gelmiş durumdadır (Brandenburg & de Wit, 2011; de Wit, 2011; de Wit & Merckx, 2022; Van der Wende, 2001). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilen uluslararası öğrenci sayısı tüm dünyada yükseköğretim kurumları için bir mali kaynak olarak görülmeye başlanmıştır (Bennett & Kottasz, 2011). 21. yüzyıl özellikle gelişmekte olan ülkelerde bulunan yükseköğretim kurumlarının küresel düzeyde rekabet edebilme potansiyellerini yükseltebilmeleri için uluslararası kuruluşlar tarafından düzenlenen sıralamalarda yer bulabilmek için uluslararası öğrenci ve araştırmacı sayıları ile uluslararası iş birlikleri başta olmak üzere pek çok farklı faktöre önem vermektedir (Mok & Cheung, 2011).

Öte yandan her ne kadar İngiltere, Almanya ve Fransa gibi Avrupa ülkeleri, ABD ve nispeten daha sınırlı bir etki gücüne sahip olsa da Avustralya, uluslararasılaşma sürecinin gelişiminde öncü ve belirleyici bir rol oynayan model ülkeler olsa da uluslararasılaşma kavramını “batılılaşma” ya da “yeni sömürgecilik” olarak değerlendirmek (de Wit & Merckx, 2022) ve yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecini dar bir bakış açısıyla yalnızca büyük ölçüde Anglo-Sakson ve ağırlıklı olarak İngilizce konuşulan batılı ülkelerin tekelinde olan bir kavram olarak ele almak doğru bir yaklaşım olmayacaktır (Jones & de Wit, 2014). Diğer taraftan artık yükseköğretimin uluslararasılaşması, sadece öğrenci ve öğretim üyesi değişiminin ötesine geçmekte; küresel perspektiflerin ulusal düzeyde geliştirilen eğitim programlarına, araştırma geliştirme faaliyetlerine ve kurumsal stratejilere kapsamlı bir şekilde entegre edilmesini kapsamaktadır. Bu durum, yükseköğretim sistemini aşamalı olarak dönüştürmekte ve onu yalnızca dünya ölçeğinde bilgi birikiminin ve yayılımının aktörü olmanın ötesine taşıyarak küresel anlayışı ve kültürel alışverişi teşvik etmek için önemli bir katalizör haline getirmektedir.

2.2.2. Türkiye’de Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Tarihsel Gelişimi

Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmanın tarihi hem küresel eğilimleri hem de Türkiye'nin kendine özgü sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasi bağlamını yansıtan

çok yönlü ve gelişen bir olgudur. Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramına yönelik olarak, son yıllarda oldukça büyük bir akademik ilgi olmakla birlikte, bu alandaki gelişmeleri daha doğru analiz edebilmek için Türkiye Cumhuriyeti öncesinde kurulan Türk devletlerindeki yükseköğretim bağlamında yaşanan uluslararasılaşma çabalarını incelemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Türk İslam medeniyetinde bilinen en eski yükseköğretim kurumu Büyük Selçuklu İmparatorluğunun baş veziri Nizamülmülk tarafından Bağdat'ta 1067 yılında kurulan Nizamiye Medreseleridir. Anadolu coğrafyasında ilk kurulan medrese ise Danişmentliler tarafından Tokat'ta inşa edilen Yağıbasan Medresesi'dir. Orta Çağ İslam dünyasında eğitim ve öğrenimin merkezleri olarak önem kazanmış ve İslami ilimlerin yanı sıra felsefe, mantık, matematik, astronomi ve tıp gibi alanlarda da eğitim veren medreselerin sayıları 12. yüzyıldan itibaren tüm Türk İslam coğrafyasında artış göstermiş ve yalnızca bu coğrafyada değil Endülüs medeniyeti başta olmak üzere geniş bir alana yayılan farklı kültürel çevrelerde de etkisini göstermiştir (Kenan, 2013). Medreselerin etkisi sadece bilgi ve bilim alanlarında değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal etkileşimlerde de görülmüştür. Bu dönemde İslam dünyası, bilgi ve kültür alışverişinde önemli bir merkez haline gelmiş ve Avrupa, Asya ve Afrika'daki diğer medeniyetlerle etkileşimde bulunmuştur. Medreseler, bu şekilde hem Türk İslam coğrafyasında hem de komşu medeniyetlerde bilim, felsefe ve kültürün gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu etkileşimler, farklı kültürler ve toplumlar arasında bilgi alışverişinin ve ortak bir insanlık mirasının oluşmasında önemli bir rol oynamıştır. Öte yandan Avrupa'daki durumun bir benzeri olarak kurulan medreselere yalnızca o şehirde yaşayan öğrenciler gelmemiş, farklı bölgelerden eğitim alma amacıyla yola seyahate çıkan insanlar farklı şehirlerde bulunan medreselerden eğitim almışlardır (Küçükcan & Gür, 2009). Zira medreselerin eğitim ortamında, eğitimin kalitesini belirleyen şey tek başına medresenin kurumsal varlığından ziyade, ağırlıklı olarak buralarda öğretim yapan hocaların ilmi itibarı ve süreçte hocalar tarafından kullanılan kitaplar olduğu için öğrencilerin belirli bir medreseye bağlı olmaktan ziyade saygın hocalardan eğitim almaya öncelik vermesine yol açmış ve sonuç olarak, öğrenciler farklı âlimlerden ders alabilmek için uzun mesafeler kat ederek kapsamlı yolculuklara çıkmışlardır (Kenan, 2013). Amaçları, medreselerde ders veren hocalar tarafından verilen çeşitli "icazetler"- yeterlilik ve öğretme yetkisi sertifikaları - elde etmek olan öğrencilerin çeşitli medreseler arasındaki hareketliliği bir eğitim geleneğine dönüşmüş

ve yüzyıllar süren bir zaman zarfında farklı kurumlarda belli süreler geçirerek farklı ilmi perspektifleri ve pedagojileri özümstedikleri bir paradigma kabul görmüştür (Kenan, 2013; Küçükcan & Gür, 2009). Bu yönüyle öğrenci hareketliliğinin ilk örneklerine Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı Devleti dönemlerinde kurulan medreselerde rastlanmış olması Türk yükseköğretim sistemindeki ilk uluslararasılaşma hareketliliklerinin dünyadaki örnekleriyle benzer zaman aralıklarında başladığını göstermektedir.

Türkiye'de Batı tarzı yükseköğretim kurumlarının ilk örnekleri ise 18. ve 19. yüzyıllara kadar uzanmakta olan ve temelde ordunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere 1773 yılında Mühendishane-i Bahri-i Hümayun'un kurulmasıyla başlamış, bunu 1795 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun, 1827 yılında Tıbbiye ve 1834 yılında Harbiye izlemiştir (Vural Yılmaz, 2016). 19. yüzyılın sonlarına doğru ise 1859 yılında kurulan Mülkiye Mektebi, 1878 yılında kurulan Hukuk Mektebi, 1882 yılında kurulan Ticaret Mekteb-i Alisi ve yine 1882 yılında kurulan Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şahane bu yükseköğretim kurumları arasında gösterilebilir (Kılıç, 2020). Öte yandan Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma bağlamındaki ana kırılma ise Osmanlı devletinin son döneminde başlayan modernleşme çabaları ile ilişkili olarak gelişmiştir. 1830'larda başlayan Tanzimat Reformları kapsamında öğrenciler Avrupa'ya yükseköğrenim için gönderilmiş, başta Fransızca olmak üzere farklı dillerde yazılan bilimsel eserler Osmanlıcaya çevrilerek eğitim öğretim sürecinde kullanılmaya başlanmış ve farklı ülkelerden bilim insanları ve uzmanlar İstanbul'da bulunan yükseköğretim kurumlarına davet edilerek burada istihdam edilmişlerdir (Vural Yılmaz, 2016). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın farklı boyutlardaki örneklerini teşkil eden bu gelişmelerin ötesinde Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının model alınarak kurulan kurumlara en açık örnek ise 1933'te İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülecek (Tanilli, 1991) olan Darülfünun-ı Şahane olmuştur. Bir süre öğretim dilinin dahi Fransızca olduğu kurumda İkinci Meşrutiyet ile başlayan, Birinci Dünya Savaşı'nın olduğu dönemde devam eden ve İkinci Dünya Savaşı'nın devam ettiği yıllarda büyük bir hız kazanarak artış gösteren Alman, Avusturyalı, Macar başta olmak üzere farklı milletlerden uluslararası öğretim üyelerinin varlığı dikkat çekici bir gelişmedir. Bir anlamda kurumun kuruluş yıllarında hâkim olan Fransız etkisi 1933 üniversite reformuyla ve dünyada yaşanan gelişmeler ile birlikte yerini Alman ekolünde bir çizgiye bırakmış ve özellikle Hitler yönetiminden kaçarak Türkiye'ye

sıgınan bilim insanları ile İstanbul Üniversitesinin görünümü 1950’li yıllara kadar uluslararası bir yapı teşkil etmiştir (Kalaycıoğulları, 2009; Namal, 2012; Türkoğlu, 2023). Benzer bir durum öğretim üyelerinin sayısı bağlamında daha sınırlılık arz etse de 1944 yılında kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ve 1946’da kurulan Ankara Üniversitesi için de geçerli olmuştur (Çıldır & Koçak, 2021). Türk yükseköğretim kurumları 1933-1934 akademik yılında toplam 113 yabancı akademisyene ev sahipliği yaparken bu sayı 1938-1939 döneminde 270’e, 1948-1950 döneminde 293’e yükselmiş, İkinci Dünya Savaşı’nın ardından 1952-1953 döneminde kendi ülkelerine geri göç eden akademisyenler nedeniyle ise 288’e gerileyerek yabancı akademisyenlerin sayısında azalma eğilimi başlamıştır (Yıldırım, 2005).

Bu dönemde Türk yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarının bir diğer boyutunu ise reform hareketlerinin bir yansıması olarak yurtdışına devlet bursu ile gönderilen ve kendilerinden uzman olacakları alanlarda Türkiye’deki öncü isimler olmaları beklenen Türk öğrenciler oluşturmaktadır (Vural Yılmaz, 2016). İlk kez II. Mahmut döneminde askeri amaçlı olarak başta Avusturya, İngiltere, Fransa ve Prusya olmak üzere yükseköğretim düzeyinde öğrenci gönderilmeye başlanmış (Gençoğlu, 2020) ancak Sultan Abdülaziz döneminde sonlandırılan bu uygulama II. Abdülhamid dönemine kadar Avrupa’daki benzer yaklaşımlar temelinde siyasi ve ekonomik gerekçelerle bir devlet politikası olmaktan çıkartılmıştır. II. Abdülhamid döneminde ise ağırlıklı olarak Fransa ve Almanya’ya askeri, tıp, ziraat, mühendislik, hukuk, veterinerlik ve kimya başta olmak üzere farklı alanlarda toplam 423 öğrenci gönderilmiştir ancak Jön Türkler hareketi temelinde yaşanan bir takım siyasal çatışmalar yurtdışında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin geri çağırılmasına ve bu uygulamanın tamamen kaldırılmasına neden olmuştur (Gençoğlu, 2014).

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan hemen sonra, 1923 hükümet programında belirtildiği üzere, Atatürk’ün önderliğinde, başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere devlet kurumlarının rehberliğinde ve himayelerinde, bilim, sanat, teknoloji ve politika alanlarında başarılı öğrencilerin Avrupa’da yükseköğretim düzeyinde burslu eğitim alabilmesi için bir girişim başlatılmış ve bu bağlamda yurtdışına gönderilecek öğrencileri seçmek için Avrupa Sınavı adı verilen bir sınav düzenlenilmesine karar verilmiştir (Dilmaç, 2012). 1929’a gelindiğinde ise yurtdışına gönderilecek öğrenciler ile ilgili olarak ilk kez bir yasal düzenlemeye gidilmiş ve hala yürürlükte olan 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında”

adlı kanun Resmî Gazete’de yayınlanarak mevcut uygulamalara daha sistematik bir biçimde devam edilmiştir (Ulu, 2014). İkinci Dünya Savaşı ile birlikte değişen haritalar aynı zamanda tüm dünyada siyasal, iktisadi, ekonomik, politik ve askeri bağlamlar başta olmak üzere tüm alanlarda küresel düzeyde radikal değişimlere neden olmuştur. İkinci Dünya Savaşının başlamasıyla birlikte her ne kadar Türkiye savaşa katılmamış olsa da mevcut konjonktürün etkisiyle ve ekonomik sorunların gölgesinde yurtdışına gönderilen öğrenci sayısında önemli ölçüde azalmaya gidilmiş, 1940-1959 yılları arasında yalnızca 67 öğrenci yurtdışına gönderilmiştir (Yıldırım, 2015).

1950 yılına gelindiğinde yalnızca İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesine ev sahipliği yapan Türkiye Cumhuriyeti’nde iktidara gelen Demokrat Parti yükseköğretim sistemini detaylı bir biçimde değerlendirerek yeni üniversitelerin kurulmalarına ilişkin planlamalar yapmış ve bu süreçte Alman ekolü terkedilerek Amerikan ekolü benimsenmiştir. ABD ile yaşanan stratejik yakınlaşma doğrultusunda yükseköğretim politikaları şekillenmeye başlamış ve Amerikan modeli ithal edilerek ve Amerikan İktisadi ve Kalkınma Teşkilatından desteği ve iş birliğiyle bölge üniversiteleri olarak tasarlanan Ege Üniversitesi (1955), Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), Atatürk Üniversitesi (1957) ve Birleşmiş Milletlerin desteği ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) (1956) kurulmuştur (Vural Yılmaz, 2016). 1950’li yıllardan Soğuk savaşın sona ereceği 1990’lı yıllara kadar Türkiye’de pek çok farklı alanda olduğu üzere yükseköğretim alanında da Amerikan etkisinin yoğun olarak görüldüğü ifade edilebilir.

Öte yandan 1990’lı yıllara kadar soğuk savaşın neden olduğu uluslararası politik, iktisadi ve ekonomik gelişmeler ile 1960, 1971 ve 1982 yıllarında gerçekleşen askeri darbeler ve üniversitelerin öğrenciler ve akademisyenler bağlamında ideolojik bölünmelere varan siyasal hareketler gibi ulusal boyuttaki faktörler temelinde Türk yükseköğretim sistemi uluslararası sistemden kopuk, uluslararasılaşma faaliyetlerine neredeyse kapalı olarak nitelendirilebilecek bir düzeyde bir yapıya bürünmüştür (Kılın & Kalaycı, 2020). 1983 yılında kabul edilen 2922 sayılı Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin kanun ile birlikte ilk defa Türk yükseköğretim sistemi bağlamında bir yasal düzenlemede yabancı uyruklu öğrenci kavramı yer bulmuş yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’ye kabulleri, ikamet durumları, kurum ve kuruluşlar ile yabancı uyruklu öğrencilerin sorumlulukları ve eğitim süreçlerine ilişkin bir çerçeve çizilmiştir (Öztürk, 2014).

1990'larda küreselleşme ve bilgiye dayalı ekonomilerin artan öneminin etkisiyle yükseköğretimde uluslararasılaşmaya yönelik küresel bir eğilim yaşanmış ve bu yıllar Türkiye için yükseköğretim sisteminde çok boyutlu gelişmelerin yaşandığı bir dönem olarak kayıtlara geçmiştir. 1933-1990 yılları arasında toplam 29 üniversite kurulan Türkiye'de yalnızca 1992 yılında 23, 1990-2000 yılları arasında ise 19'u vakıf, 24'ü devlet üniversitesi olmak üzere toplam 43 yeni yükseköğretim kurumu kurulmuştur (Günay & Günay, 2011). Soğuk savaşın sona ermesi ve küreselleşme kavramının her alanda hissedilir etkilerinin görülmesine paralel olarak küresel düzeyde yükseköğretim sistemlerinde uluslararasılaşma bağlamında önemli değişimler meydana gelmiştir. Üniversitelerin uluslararası ve kültürlerarası unsurları eğitim, araştırma ve toplum hizmet rollerine entegre etmeye başlamış olduğu bu dönem Türk yükseköğretim sistemi için de bir kırılma noktası olarak değerlendirilebilir. Türk yükseköğretim sisteminin büyük bir hızla genişlediği ve küresel sisteme yeniden açıldığı bu dönemde SSCB'nin dağılmasıyla birlikte bağımsızlıklarını ilan eden Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasında bağların kurulmasında kamu diplomasisi bağlamında bir yumuşak güç unsuru olarak yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları planlanmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda bağımsızlıklarını yeni kazanmış Türki Cumhuriyetlerle olan ilişkilerin Türk dış politikasının temel gündem maddeleri arasına alındığı 1992 yılında (Güneş, 2013) Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) başlatılmıştır. Proje ile ilk etapta Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan'dan ardından başta diğer Türk Cumhuriyetleri, akraba topluluklar ile Balkanlardan olmak üzere toplam 57 farklı ülkeden binlerce öğrenci Türkiye Cumhuriyeti'nin sağlamış olduğu burslarla Türkiye'de öğrenim görme hakkı kazanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde yükseköğretimin uluslararasılaşma süreci bağlamında gerçekleştirilen en kapsamlı projeler arasında olan BÖP 2012 yılında başlatılan Türkiye Bursları projesine kadar varlığını sürdürmüştü ve bu süreçte toplam 42.318 uluslararası öğrenciye Türkiye'de öğrenim bursu tahsis edilmesine rağmen 31.037 uluslararası öğrenci bu olanaklardan faydalanmıştır (Terzi, 2013).

Uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin dışında yükseköğretimde uluslararasılaşmanın bir diğer boyutu olan iki veya daha fazla devletin ortak üniversite kurma ya da ortak diploma programları geliştirmesi soğuk savaş sonrası dönemde tüm dünyada yaygınlaşan bir gelişme olmuştur. Bu gelişmelerin bir yansıması olarak

Türkiye de 1992’de Fransa ile imzalanan ikili antlaşma çerçevesinde Galatasaray Üniversitesi’ni, aynı yıl Kazakistan ile yapılan iş birliği ile Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi’ni, 1997 yılında Kırgızistan ile yapılan protokol kapsamında Türkiye-Kırgızistan Manas Üniversitesi’ni, 2010 yılında gerçekleştirilen antlaşma ile Türk-Alman Üniversitesini ve son olarak 2017 yılında Türk-Japon Bilim ve Teknoloji Üniversitesi’ni kurmuştur. Ayrıca ODTÜ, İTÜ, Anadolu Üniversitesi ve Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde kampüsler açmışlardır. Benzer şekilde Türk üniversiteleri dünyanın çeşitli ülkelerinden üniversitelerle yüzlerce ortak ve çift diploma programları protokolleri imzalayarak Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma politikalarının gelişimine katkı sunmuşlardır (Çetinsaya, 2014).

1999 yılında Helsinki’de yapılan ve Türkiye’nin tam üyeliğe adaylığının tescil edilmesini kabul edilen AB zirvesi, 17 Aralık 2004 tarihinde Türkiye’nin siyasi kriterleri yeterli ölçüde karşılandığı belirtilerek AB üyelik müzakerelerinin önünü açan Brüksel Zirvesi gibi gelişmeler Türk dış politikasında AB ilişkilerini merkeze alan bir paradigma dönüşümünü tetiklemiş ve bu dönüşümün yükseköğretim bağlamındaki en somut ve önemli yansıması ise Türkiye’nin 2001 yılında Bologna Sürecine dahil olması şeklinde tezahür etmiştir (Aygen, 2019). Türkiye’nin 2001 yılında Bologna Süreci’ne dahil olması, ülkenin yükseköğretimde uluslararasılaşma yolculuğunda önemli bir dönüm noktası olmuş ve bu gelişme sadece Türkiye’nin eğitim sistemi Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ile uyumlu hale getirme kararlılığının bir kanıtı değil, aynı zamanda AB üye ülkeleriyle daha fazla akademik ve kültürel alışverişi teşvik etmeye yönelik stratejik bir adım olarak değerlendirilmiştir (Arslan & Bahadır, 2007). Avrupa çapında yükseköğretim sistemlerini standartlaştırmayı amaçlayan Bologna Süreci, Türkiye’ye üniversitelerini modernize etmek ve Avrupa normlarıyla uyumluluğu sağlamak için bir çerçeve sunmuş ve öğrencilerin uluslararası hareketliliğini kolaylaştıran Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ile diplomaların tanınırlığını ve karşılaştırılabilirliğini artıran Diploma Eki kabul edilerek Türk yükseköğretim kurumlarının kalitesini ve uluslararası rekabet gücünü artırmada etkili bir rol oynamıştır (Çelik, 2012).

Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması, özellikle 2001 sonrasında Bologna Süreci’ne dahil olmasının ardından, önemli bir dönüşüm geçirdiği ifade edilebilir. Türkiye’nin Bologna Süreci’ne katılımı hem Avrupa standartlarıyla stratejik

bir uyum hem de yükseköğretim sistemini geliştirmek için yerel bir gerekliliği karşılamış ve AKTS'nin benimsenmesi, üç döngüli bir sistemin (lisans, yüksek lisans ve doktora) uygulanması ve diploma ekinin kabulü gibi reformlar Türkiye'nin yükseköğretimini AYA ile uyumunu güçlendirmek, daha fazla şeffaflık ve uyumluluğu teşvik etmek açısından yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında çok önemli gelişmeler olarak değerlendirilmektedir. (Vural-Yılmaz, 2016). Bologna Süreci'ne dahil olmanın Türk yükseköğretim sistemine temel katkılarından biri de AYA içinde öğrenci ve personel hareketliliğine imkan tanıyan ve yükseköğretimde çok kültürlü bir akademik ortamın yaratılmasını olanaklı kılan uygulamalar olmuştur (Onursal Beşgöl, 2014). Ayrıca, Bologna Süreci'nin Türkiye'de benimsenmesi, yükseköğretim sistemi içerisinde daha uluslararası ve küresel eğilimlere duyarlı eğitim programlarının geliştirilmesine yol açmış, Türk üniversiteleri, Avrupa üniversiteleriyle ortaklıklar ve işbirlikleri sayesinde, eğitim programlarına uluslararası ve karşılaştırmalı perspektifleri giderek daha fazla dahil etmişler ve bu gelişmeler, Türk yükseköğretim programlarının küresel sisteme entegrasyonunu, uyumunu ve uluslararasılaşma bağlamındaki rekabet gücünü artırmıştır (Eurydice, 2023). Ek olarak, Bologna Süreci'nin temel taşlarından birisi olan kalite güvencesi sisteminin Türkiye'de uygulanmaya başlamış olması, Türk yükseköğretim kurumlarının niteliğinde ve uluslararası tanınırlılığında önemli gelişmeler sağlamış, Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun kurulmasının ve kalite güvencesinde Avrupa standartlarının benimsenmesinin, Türk üniversitelerinin akademik standartlarının ve uluslararası güvenilirliklerinin değerlendirilmesinde kritik bir rol oynamaya başladığı görölmüştür (Gayef & Hurdag, 2014). Sonuç olarak, Bologna Süreci Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşmasında oldukça etkili olan gelişmelerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte gerçekleşen politika reformları, artan öğrenci ve personel hareketlilikleri, ortak eğitim programı geliştirme ve kalite güvence mekanizmaları, Türk yükseköğretimi Avrupa standartlarıyla daha yakın bir uyum sağlamış ve bu uyum, sadece Türk yükseköğretim sisteminin AYA'ya daha fazla entegrasyonu kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda küresel konumunu ve uluslararası öğrenciler için bir cazibe noktası olması sürecini de desteklemiş ve Türkiye'nin uluslararası yükseköğretim sisteminde önemli bir oyuncu olarak konumunu sağlamlaştırmasına önemli katkıları sunduğu ifade edilebilir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en önemli somut göstergelerinden olan öğrenci ve personel hareketliliği uygulamaları Türkiye'nin 2004 yılında Erasmus

programına dahil olmasıyla büyük bir ivme kazanmıştır. Erasmus programı, öğrenci ve personel hareketliliği, akademik iş birliği ve eğitim programlarının güncellenmesi bağlamında verdiği önemle Türk yükseköğretim sistemine yapılandırılmış ve iyi desteklenen bir çerçeve sunarak eşsiz bir fırsat sunmuştur. Erasmus programı, yalnızca öğrenci ve akademisyen hareketliliğini değil özellikle dil becerilerinin ve kültürlerarası yetkinliğin desteklenmesi konusunda eğitim programlarının gelişimini de hızlandırmış ve Türk üniversiteleri denizaşırı ülkeler ile ortak programlar ve araştırma girişimlerini geliştirmeye başlamışlardır. Avrupa ve Asya arasında bir köprü olan Türkiye'nin eşsiz konumu ile birlikte Erasmus programı Türkiye ve AB üye ülkeleri arasındaki kültürel alışverişi kolaylaştırmış ve Türk yükseköğretim sisteminin küresel sistemle entegrasyonuna önemli bir katkı sağlamıştır. 2014 yılında Erasmus+ olarak ismi değişen ve kapsamı genişleyen program dahilinde üniversite öğrencilerine, en az üç ay süren ve en fazla on iki aya kadar uzanan eğitim süreleri ile yurtdışında öğrenim görme veya iki ila on iki ay arasında değişen süreler içinde yurtdışında staj programlarına katılma imkanı sunulurken, yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik ve idari personele bir Avrupa ülkesinde en az 2 gün süreli eğitim alma ya da eğitim verme olanağı tanınarak bilimsel ve kültürel açıdan deneyim kazanma fırsatı verilmektedir (Dolapçioğlu & Girişken, 2022).

Öte yandan, 23 Ağustos 2011 tarihinde Resmî Gazetede yayınlanan ve Türkiye'deki yükseköğretim kurumları ile yurtdışında eğitim veren yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve akademik personel değişim programının işleyişine ilişkin usul ve esasları içeren yönetmelik ile birlikte Mevlâna Değişim Programı (MDP) başlatılmıştır (Resmi Gazete, 2011). MDP diğer değişim girişimlerinden farklı olarak, coğrafi sınırlara bakılmaksızın dünya çapındaki yükseköğretim kurumlarını kapsayan evrensel bir yaklaşımı benimsemektedir ve dünyadaki diğer değişim programlarından farklı olarak ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenimlerini sürdüren öğrenci ve akademisyenlere herhangi bir coğrafi bölge ile sınırlandırılmaksızın dünya çapındaki tüm yükseköğretim kurumlarında hareketliliğe imkân sağlamaktadır. MDP kapsamında öğrenciler en az 1 en fazla 2 yarıyıl, akademisyenler ise en az 1 hafta en fazla 3 ay süreliğine hareketlilik faaliyetlerinde bulunabilmektedirler. Bununla birlikte, COVID-19 salgınının bir yansıması olarak 18.03.2020 tarihinde alınan YÖK yürütme kurulu kararıyla gerçekleştirilmesi

planlanan hareketlilik faaliyetleri iptal edilmiş 2022-2023 akademik yılı başlangıcında da bu karar yenilenerek faaliyetler bir kez daha durdurulmuştur (YÖK, 2023).

Bu gelişmelerin paralelinde, 2011 yılında YÖK tarafından Türk yükseköğretim sisteminin yükseköğretim alanındaki küresel gelişmeleri takip edebilmesi, yükseköğretim kurumlarının kendilerini bu alanda geliştirebilmesi ve mevcut durumun iyileştirilebilmesi amacıyla dünyada bu alandaki yeni yönelimlerin, temel sorun alanlarının ve çözüm önerilerinin bilimsel bir bağlamda tartışıldığı “Uluslararası Yükseköğretim Kongresi” düzenlenmiştir (YÖK, 2011). Benzer doğrultuda, yine YÖK tarafından yayınlanan “Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası” adlı raporda uluslararasılaşmanın Türk yükseköğretim sistemi için kalite ve büyüme ile birlikte üç temel hedef başlıklarından birisi olması gerektiği vurgulanmıştır (Çetinsaya, 2014). Ek olarak 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Kalkınma Planı, 2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Kalkınma Planı, YÖK tarafından yayınlanan strateji belgeleri ve raporlarda (YÖK, 2017; YÖK, 2021) yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarına önem verilmesi gerektiği açıkça ifade edilmiş ve buna yönelik olarak yükseköğretim kurumlarının ve diğer paydaş kurum ve kuruluşların gerekli çalışmalara yönelmesine dönük makro planlara atıfta bulunulmuştur. Benzer şekilde Türkiye’de bulunan tüm üniversiteler bu raporlar ve yaşanan gelişmeler ışığında kendi strateji belgelerinde uluslararasılaşma kavramına özel bir önem atfetmeye başlamışlar ve başta uluslararası öğrenci ve akademisyenler, hareketlilik programları, ortak diploma programları gibi alanlarda çalışmalarını yoğunlaştırmaya başlamışlardır.

Bütüncül bir bakış açısıyla özetlenecek olursa tüm dünyadaki gelişim sürecine paralel doğrultuda başlayan ve tarihsel arka planı bağlamında yüzlerce yıllık bir geçmişe sahip olan yükseköğretimde uluslararasılaşma adımları bugünkü anlamını özellikle 1990’lı yıllarda bağımsızlığını kazanmış Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklara yönelik olarak başlatılan Büyük Öğrenci Projesi ile sistematik olarak kazanmaya başlamış, Bologna Süreci ile Avrupa ve dünyaya açılım yaşamış, Erasmus programına katılım ile bu alanda somut ilerlemeler kaydedilmiş ve ardından ulusal düzeyde geliştirilen ve devlet politikalarıyla desteklenen gelişmelerle güç kazanarak yükseköğretim sisteminde önemli bir yapı taşına dönüşmüştür. Öte yandan geliştirilen ya da dahil olunan bu proje ve politikaların dışında Türk yükseköğretim sistemindeki uluslararasılaşma çalışmalarını destekleyen diğer önemli adımlar ise YÖS sınavı,

TURQUAS Projesi, Proje Tabanlı Uluslararası Değişim Programı, Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi (YABSİS), mültecilerin yükseköğretime dahil edilmesi, yurtdışı denklik ve tanıma çalışmaları ve üniversitelerin ikili ya da çok taraflı iş birliği protokolleri olarak sıralanabilir (YÖK, 2017).

2.3. Adaptasyon

Bireylerde veya topluluklarda, çevresel koşulların ve mevcut düzenin evrimi sonucunda ortaya çıkan taleplere reaksiyon gösteren ve bu süreçte meydana gelen değişiklikleri ifade eden bir olgu (Berry, 1997) olarak tanımlanan adaptasyon, bireyin fiziksel, psikolojik ve davranışsal olarak çevresine uyum sağlayarak denge durumunu sürdürme sürecini temsil eden bir olgu olarak görülmektedir (Cameron, 1984). Doğumdan başlayarak yaşamın sona ermesine kadar hayatta karşılaşılan her yeni durumda ortaya çıkan dengesizlik ve kriz durumu ya uyum ya da uyumsuzluk olasılığını ortaya çıkarmaktadır (Sağaltıcı, 2019). Bu değişikliklere yönelik mücadele çabaları, uzun vadede olumlu veya olumsuz uyum sürecini beraberinde getirmektedir (Çelik, 2019). Bir bireyin uyum yeteneği, proaktif bir yaklaşımla karşılaştığı zorluklarla yüzleşme, engelleri kabul etme, hedeflerini rasyonel bir biçimde takip etme ve sosyal memnuniyet için kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirme süreçleriyle belirginleşmektedir (Kisaka, 2018). Uyum stratejileri bağlamında bireysel düzeyde tespit edilen üç farklı strateji bulunmaktadır (Berry, 1976). Bu stratejiler, uyum sağlama, tepki verme ve ayrılma olarak adlandırılmaktadır. Bu stratejilerden uyum sağlama, bireyi yaşadığı çatışmayı azaltan bir yörengeye yöneltir, çevreyle uyumunu artırır ve nihayetinde birey ile çevre arasında uyumlu bir bütünleşmeyi teşvik ederek bireydeki dönüşümlerin çatışmaya neden olmasını engeller ve böylece birey çevreyle bütünleşerek dengeyi sağlayarak uyum sağlamaya başlar. Bir diğer strateji olan tepki verme bağlamında, değişiklikler çevreye karşı misilleme yönünde ortaya çıkar ve bu değişiklikler uyumu artıran diğer çevresel değişiklikleri tetikleyebilir. Son strateji olan geri çekilme bağlamında ise değişim çevre tarafından uygulanan baskıları hafifletmeyi amaçlayan bir yönde gerçekleşir ve grubun veya bireyin uyum alanından çıkarılmasını gerektirdiği için bu süreç ya zorunlu dışlama ya da gönüllü geri çekilme yoluyla gerçekleşebilir (Berry, 1992).

2.3.1. Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyonu

Geçtiğimiz birkaç on yıl boyunca, ülkeler ve eğitim kurumları arasındaki bağlantı ve bilgi iletişim teknolojilerinin toplumun tüm kesimleri üzerindeki devrim niteliğindeki etkileri, uluslararasılaşmaya olan ihtiyaç ve talebi her geçen gün tüm alanlarda artırmakta ve bunun bir sonucu olarak dünyadaki diğer sektörel alanlarda olduğu gibi, yükseköğretim de çeşitli akademik iş birlikleri, ikili ya da çoklu ilişkiler yoluyla uluslararasılaşma yolunda ilerlemektedir (Khan, 2016). Yükseköğretimin geliştirilmesinde rol alan paydaşlar, uluslararasılaşma sürecinin yükseköğretim kurumları arasındaki ağları ve ilişkileri geliştirebileceğine inanmaktadırlar (Dlouha vd., 2018). Günümüzde yükseköğretimin uluslararasılaşması, uluslararası bir toplumun çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir strateji olarak kabul edilmektedir (Ardakani vd., 2011). Yükseköğretimde uluslararasılaşma, uluslararası bir bakış açısının bir yükseköğretim sistemine entegre edilmesi süreci olarak tanımlanmasıyla beraber geleceğe yönelik, çok boyutlu, disiplinler arası liderlik odaklı bir vizyondur ve giderek çeşitlenen, küreselleşme odaklı, sürekli değişen dış çevreye uygun şekilde yanıt vermek ve uyum sağlamak için oldukça gereklidir (Paige, 2005).

Yükseköğretim kurumları, küresel toplumla etkileşim kurma çabalarının bir parçası olarak, farklı coğrafya ve kültürleri kapsayan bilgilerle donatılmış bir öğrenci kitlesi yetiştirerek uluslararası tanınırlık ve yüksek kalite için çaba göstermektedir (Güneş & Aydar, 2019). İçinde bulunduğumuz çağ, beş milyonu aşan bir öğrenci kitlesinin sınır ötesi eğitim arayışlarına girdiğine tanıklık etmektedir. Bu olgu, bir yandan ulusların çok yönlü çıkarlarına hizmet ederken aynı zamanda ilgili ülkelere ekonomik avantajlar da sağlamaktadır (Bista vd., 2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en önemli somut göstergelerinden birisi olarak değerlendirilen öğrenci hareketlilikleri ile birlikte literatüre giren önemli kavramlardan birisi de uluslararası öğrencilerin adaptasyonu olmuştur.

Adaptasyon, yeni koşullara, şartlara uyum sağlama süreci olarak değerlendirilebilir ve ülke koşullarının farklılığı, farklı düşünceler, farklı sosyal yapı ve insanlar göz önüne alındığında yeni bir kültüre uyum sağlamak uluslararası öğrencileri için oldukça zorlu bir süreç olabilmektedir (Masalimova vd., 2020). Farklı bir ülkede eğitim görmek, özellikle akademik, sosyokültürel ve psikolojik uyumla ilgili olmak üzere birçok uyum sorunuyla baş etmek zorunda kalan uluslararası öğrenciler

için heyecan verici olmasıyla beraber aynı zamanda zorlu ve uzun soluklu bir deneyim haline gelebilmektedir (Ward & Kennedy, 1993). Literatürde farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, farklı araştırmacıların üstünde mutabık kaldığı sınıflandırmaya göre uluslararası öğrencilerin uyum süreci sosyo-kültürel, akademik, psikolojik ve günlük yaşama adaptasyon olarak dört alt boyutta ele alınmaktadır.

2.3.1.1. Sosyo-Kültürel Adaptasyon

Uluslararası öğrenciler, yükseköğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdürürken tek bir faktörden değil, bir dizi çevresel faktörden etkilenmektedir (Riul vd., 2023). Ev sahibi ülkede uygun görülen sosyal davranışların kendi ülkelerinde kabul gören davranışlardan farklılığı, öğrencilerin kaygı yaşama derecesini daha da artırmakla beraber bulunduğu çevreye uyum sağlamasını da oldukça zorlayıcı bir hale getirebilmektedir (Rhein, 2014). Laputsky'e (2019) göre uluslararası öğrencilerin yeni ortama adaptasyonu, öğrenci topluluğunun içine girme; çeşitli etnik grupların temel normlarına hakim olma; kişinin kendi davranış tarzını geliştirme; istikrarlı bir olumlu tutum geliştirme; dil bariyerinin aşılması ve akademik eşitlik duygusunun pekiştirilmesi gibi bazı aşamalardan oluşur. Ward ve Kennedy (1992) sosyokültürel adaptasyonu, bireylerin yabancı bir ortamda rutin görevlerini yerine getirirken sergiledikleri gözlemlenebilir davranışsal belirtiler olarak ifade etmişlerdir. Sosyo-kültürel adaptasyon, toplumsal karmaşıklıklar, durumsal zorunluluklar, bireysel inanç sistemleri, hakim değerler, kültürlerarası ilişkilere bakış açısı ve bireylerin fiziksel davranışları ile karmaşık bir şekilde bağlantılı çok yönlü bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır (Ana, 2020). Sosyal, eğitsel ve akademik etkinlikler, uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde temel fikir olarak görülebilen onların sahiplik duygusunu yaşayabileceği ev kavramını oluşturmada oldukça yardımcı olabilmektedir (Fayzullina, 2019). Sosyokültürel adaptasyon, yeni bir ortama etkili bir şekilde entegrasyonu kolaylaştıran gerekli sosyokültürel becerilerin başarılı bir şekilde edinilmesiyle ilgilidir (Sam & Berry, 2010). Mükemmel dereceye yakın bir sosyokültürel adaptasyon için ikinci yani hedef dildeki dilsel güven ve kendini doğru ifade edebilme bunun sonucunda da amaca ulaşma büyük önem taşımaktadır (Fayzullina, 2019). Yabancı bir sosyal çevreye uyum sağlamak, kendi kültürel yapısında derinleşmiş unsurları tam anlamıyla kavramak için yalnızca bilinçli bir çaba

değil, aynı zamanda geniş bir perspektifin benimsenmesini ve derinlemesine bir çabanın sarf edilmesini gerektirir (Ana, 2020). Sosyokültürel uyumun değerlendirilmesi, bireylerin rutin faaliyetlerindeki performanslarının yeni bir kültürel bağlamda değerlendirilmesiyle ölçülebilir (Rhein, 2014). Sosyokültürel adaptasyon yeni bir kültürel ortama sorunsuz bir şekilde adapte olmayı, kişiler arası etkileşimleri ustalıklı yönlendirmeyi, gelişmiş iletişim ve sosyal etkileşim becerileri geliştirmeyi, böylece mevcut kültürel bağlamda günlük sosyal durumları yetkin bir şekilde yönetmek için gerekli sosyal ve kültürel yetkinlikleri edinmeyi gerekli kılmaktadır (Sümer, 2009).

2.3.1.2. Akademik Adaptasyon

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, kültürlerarası boyutun geliştirilmesi, akademik ufkun genişletilmesi, kurumun akademik açıdan yeniden inşası, kurumdakilerin profil ve statülerin güçlendirilmesinin yanı sıra kalite bazında üstün nitelikli akademik çalışmaların ortaya çıkmasına katkı sağlamakta ve mevcut durumun iyileştirilmesi kapsamında olumlu etkiler yaratmaktadır (de Wit, 2001). Öğrencilerin üniversiteye kayıt ve akademik arayış için sergiledikleri hazır olma durumu akademik hedeflere ulaşmaya hazır olmaları olarak ifade edilmektedir (Hussain & Shen, 2019). Akademik uyum olgusu, farklı bir akademik kültürün temsilcileri olarak hareket eden öğrencilerin sürekli olarak yeni akademik ortamlarının dinamikleriyle etkileşime girdikleri ve bu dinamiklere uyum sağladıkları yinelemeli süreci kapsamaktadır (Tutar, 2023). Ayrıca öğrencilerin motivasyon, uygulama, performans ve akademik ortamdan genel memnuniyeti gibi durumları kapsayan bir dizi eğitim gereklilikleriyle başa çıkma yeterliliğini ifade etmektedir (Rienties vd., 2011). Uluslararası öğrencilerde akademik uyum, üniversiteler, bireyler ve kültürlerarası değişimler düzeyinde belirli dinamikler sergileyen çeşitli faktörler tarafından şekillendirilmektedir (Zhu vd., 2023). Akademik uyum aynı zamanda öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitim geçmişleri ile mevcut eğitim durumları arasındaki farklılıklara da bağlıdır (Yiğit, 2022). Bastien vd.'ne (2018) göre kültürel farklılıklar, psikolojik iyi oluş ve dil yeterliliği akademik uyumu etkileyen faktörlerdir. Akademik hayatının önceki aşamasını başka bir ülkede geçiren ve uluslararası öğrenci olarak yeni bir ülkeye gelen bireyin, akademik uyum süreci

bağlamında eğitim altyapısındaki kültürel ve metodolojik farklılıkların göz önüne alınması oldukça önemlidir.

2.3.1.3. Psikolojik Adaptasyon

Psikolojik uyum olgusu, bireylerin göç ettikleri ya da geçici olarak yaşadıkları yerlerde toplum üyeleriyle etkileşimlerinin bir sonucu olarak geçirdikleri çok yönlü değişimleri ve bu değişimlere eşlik eden kültürleşme deneyimlerini kapsar (Ercan, 2019). Psikolojik uyum net bir kişisel ve kültürel kimlik duygusu, iyi bir ruh sağlığı ve yeni kültürel bağlamda kişisel tatminin sağlanması gibi bir dizi içsel psikolojik sonuca atıfta bulunurken sosyokültürel uyum özellikle aile hayatı, iş ve okul alanlarında günlük sorunlarla başa çıkma becerileri de dahil olmak üzere bireyleri yeni bağamlarına bağlayan bir dizi dışsal psikolojik sonuç içermektedir (Berry, 1997). Uluslararası öğrencilerin yeni bir çevreye entegrasyonu, alışılmadık iklim modellerine, yeni yerleşim ortamına, farklı bir eğitim paradigmasına uyum sağlamayı, alternatif bir iletişim dilinde yeterlilik kazanmayı ve çalışma gruplarının ve akademik yörüngelerin uluslararası bileşimine katılmayı içermektedir (Sanayev vd., 2022). Berry vd.'ne (2006) göre psikolojik adaptasyon özellikle kişisel esenlik ve sağlam ruh sağlığının sürdürülmesi ile ilgilidir. Psikolojik uyum bireyin refah duygusunu güçlendiren, yaşamdan genel bir memnuniyet duymasını sağlayan, mevcut koşullara ilişkin olumlu değerlendirmeler ortaya çıkaran ve yaşamdan genel bir memnuniyet duyulmasına katkıda bulunan bir katalizör olarak işlev görür (Ali vd., 2020). Berry vd. (2006) psikolojik uyumun değerlendirilmesi kavramını, yaşam memnuniyeti, benlik saygısı ve psikolojik sorunların ortaya çıkışını ölçen üç faktörü birlikte ele alarak açıklamaktadır. Uluslararası öğrencilerin psikolojik uyumunu etkileyen çeşitli belirleyiciler arasında ev özlemi, yalnızlık, kültürleşme stresi, çeşitli sosyal destek biçimleri, ayrımcılıkla karşılaşma, cinsiyetle ilgili dinamikler ve belirli kişilik özellikleri gibi unsurlar yer almaktadır (Yiğit, 2022). Çok sayıda sosyal ve kişisel faktör, uluslararası öğrencilerin psikolojik uyum dinamikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Al-Khatib & Kağnıcı, 2023).

2.3.1.4. Günlük Yaşama Adaptasyon

Uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkeye özellikle ilk geldikleri dönemlerde başta dil ile ilgili sorunlar olmak üzere farklı nedenlerden ötürü günlük yaşama uyum sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Gönültaş vd., 2023). Yiğit'e (2022) göre uluslararası öğrencilerin adaptasyonu, ev sahibi ülkenin iklimi, sağlık sistemleri, finansal parametreleri ve ülkenin mutfak kültürü gibi günlük yaşam üstünde belirleyici etkileri olan pek çok faktör ile net bir şekilde bağlantılıdır.

Pek çok araştırmacı günlük yaşama uyum becerilerini sosyo-kültürel uyum faktörü altında değerlendirse de (Berry, 1997) güncel araştırmalarda farklı bir faktör olarak ele alınan günlük yaşama adaptasyon, uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkenin temel yasal düzenlemelerine uyma, şehir içi ya da şehir dışı seyahat etme, ihtiyaç duyduğu şeyler için alışverişe çıkma ya da acil bir durum ile karşılaşıldığında neler yapacağını bilme gibi yeni yaşamındaki günlük rutinlerine uyum sağlamasıyla doğrudan ilişkilidir (Arslan & Polat, 2023). Uluslararası öğrenciler, geldikleri ülkede geçerli olan günlük yaşama ilişkin kurallara ve düzenlemelere uyum sağlamak için günlük rutinleri bağlamında düzenlemeler yapmaya açık olmalılar (Hussain & Shen, 2019) ve bireysel düzeyde günlük yaşamlarında olumlu öğrenme ve yaşama alışkanlıkları geliştirmelilerdir (Zhang vd., 2020).

2.4. Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyon Sürecindeki Engeller ve Karşılaşılan Sorunlar

Yeni bir sosyo-kültürel ve akademik ortamda yaşayan ve deneyim sahibi olan uluslararası öğrenciler depresyon, stres, kaygı, uykusuzluk, kültür şoku, yalnızlık ve ev özlemi, yemek ve barınma sorunları, dil yetersizliği, dersleri anlama konusunda yaşanan sorunlar, sosyal normları öğrenme ve farklı kültürel geçmişlerden gelen insanlarla etkileşim kurmakta güçlük yaşamak gibi birçok sorunla karşı karşıya kalmakta ve bunlarla baş etmeye çalışmaktadır (Hussain & Shen, 2019). Gerçek hayata uyum, kişi ve çevre arasında bir uyum sürecini içerirken uluslararası bir öğrenci için ise çevresel veya durumsal talepler tüm alanlara, değerlere ve inançlara, kişiler arası ilişkilere ve becerilere etki edebilir (Lewthwaite, 1997). Güneş ve Aydar (2019) öğrencilerin yaşadığı zorluklardan ilkinin farklı ve alışık olmadık bir kültürde yaşayan

herkesin karşılaşılabileceği ırk ayrımcılığı, dil sorunları, barınma zorlukları, toplumsal yaşamdan kopma, beslenme konusundaki yaşadıkları sınırlılıklar, ekonomik zorluklar, karşılıklı yanlış anlamalar ve yalnızlık gibi nedenlerle yaşanan stres olduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışmada ikinci en büyük sorunun ister yurtiçinde ister yurtdışında okuyor olsunlar, tüm ergenlerin ve gençlerin karşılaştığı psikolojik zorluklar olduğunu belirten araştırmacılara göre bu dönem gençlerin duygusal olarak bağımsız, kendi kendine yetebilen, üretken ve toplumun sorumlu bir üyesi olmaya çalıştıkları önemli bir kırılganlık dönemi olarak görülmektedir. Akademik zorlukların yanı sıra günlük iletişim, alışılmadık beslenme, algılanan ayrımcılık, ev özlemi ve okul dışı faaliyetlerle ilgili diğer sosyokültürel çatışmalarla da karşı karşıya kalabilmektedirler (Lem, 2019). Merenkov ve Antonova (2015) ise uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sosyal uyum engellerini üç boyutta incelemiştir. Bunlardan ilki uluslararası öğrencilerin eğitim öğretim etkinlikleri, eğitim program dışındaki faaliyetler, eğitim programındaki ders saatlerinin dağılımı ve eğitim öğretim sürecinde yöntemsel, materyal bağlamındaki teknik desteği ve günlük yaşamlarının organizasyonu ile bağlantılı barınma koşulları ile ilgili örgütsel engeller ikincisi öğrencilerin finansal refahı ve güvenliği ile ilgili ekonomik engeller ve üçüncüsü ise uluslararası öğrencilerin ulusal ve etnik kimlikleri, dil akıcılıkları, günlük davranış ve boş zaman alışkanlıklarıyla ilgili sorunları içeren sosyo-kültürel engeller olarak sıralanmaktadır. Ayrıca uluslararası öğrencilerin sosyal bağlamda karşılaştıkları sorunların başında kendi ülkeleri arasındaki yaşam tarzı farklılıkları, farklı yemekler, buldukları ükeye dair yanlış algıları ve kendi kültürlerine fazla bağlılıkları gibi faktörler oldukça etkili olmakta ve öğrencilerin sosyal, kültürel ve psikolojik açıdan uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır (Gönültaş vd., 2023). Yeni bir kültüre dahil olan öğrenciler farklı değer sistemleri, iletişim modelleri, sosyal iletişim gösterge ve sembolleri ve kişiler arası ilişki kalıplarıyla uğraşmak zorunda kalmaktadırlar (Baklashova & Kazakov, 2016). Kültürler arasındaki farklılıklar, uluslararası öğrenciler arasında kişilerarası çatışma deneyimlerine yol açmakla beraber süreç içerisinde kendi içsel duygu durumlarında da bazı çatışmalara yol açabilmektedir (Alavi & Mansor, 2011).

Uluslararası öğrencileri psikolojik olarak etkileyen faktörler ise aileden uzak kalma zorluğu, hata yapmaktan korkma, desteklenme ve korunma ihtiyacı, düşüncelerini ifade etmekte zorlanma, geleceğe güvensizlik, insanlarla iletişim kurmakta zorlanma, yalnız hissetme ve sosyal çevre baskısı gibi olası durumlardır

(Snoubar, 2017). Bu süreçte öğrenciler ayrıca bağımsız yaşama zorunluluğuyla karşı karşıya kalmakta, bu da kendilerini yalnız hissetmelerine, evlerini özlemelerine ve yerli öğrencilerden izole olmalarına neden olmaktadır (Makeeva vd., 2022).

Dilin ifade potansiyeli, bireylerin duygularını aktarmalarını, duygu alışverişinde bulunmalarını, hikayeler anlatmalarını ve karmaşık mesaj ve bilgileri iletmelerini sağlar (Lutfiana vd., 2020). Uluslararası bir öğrenci eğitim alacağı ülkenin dilinde yeterli bir yetkinliğe sahip değilse, kendini ifade etme konusunda ciddi zorluklar yaşama olasılığı bulunmaktadır ve bu durum, öğrencinin iletişimsel becerilerinin sınırlanması ve eğitim ortamına entegrasyon sürecinin karmaşıklığının artması ile sonuçlanabilir. Dil engeli, öğrencilerin dersi anlamada, yorumlamada ve katılmada ayrıca derste iletişim kurmada yaşadıkları zorlukların birincil nedeni olarak görülebilir (Lem, 2019). Ali vd. (2020) dil engelini, uluslararası öğrenciler için önemli bir zorluk olarak tanımlamış ve hem sınıf arkadaşlarıyla hem de öğretim görevlileriyle etkileşimde sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Dil engeli, bir öğrencinin ev sahibi dile hakimiyeti, akademik başarıları, sosyal katılımı ve ev sahibi kültüre bütünsel entegrasyonu üzerinde belirgin bir etki göstermektedir (Ibragimova & Tarasova, 2018). Nazir ve Özçiçek (2022) dilsel zorlukların uluslararası öğrenciler için ilk akademik yıllarında temel bir stres kaynağı olduğunu ve önemli bir çoğunluğun akademik dilin inceliklerine hakim olma konusunda algılanan yetersizliği ifade ettiğini ve bu dilsel yetersizlik hissini, izolasyon, stres ve depresyon duygularını tetikleyerek bütünsel ruhsal refahları üzerinde kayda değer bir etki yarattığını ifade etmişlerdir.

Uluslararası öğrenciler akademik alandan mutfağa; dini konulardan dil ile ilgili durumlara, norm ve değerlerden inançlara kadar birçok farklı sorunla mücadele etmektedirler (Gebru & Yüksel-Kaptanoğlu, 2020). Öğrencilerin yeni bir ortama uyumunu incelemek için uluslararasılaşma deneyimleri, dil kullanımı, arkadaşlık ağları ve akademik ve sosyal entegrasyon uygulamaları yoluyla kurumsal destek gibi konulara önem vermek oldukça faydalı olabilmektedir (Volkova & Kolesov, 2022). Uyum sağlama sorumluluğunun uluslararası öğrencilere yüklenmesi yerine, diğer uluslararası öğrencilerden ve akademik personelden gelen destek, öğretme ve öğrenmenin iyileştirilmesi, karşılıklı adaptasyonun sağlanması ve uluslararası eğitimin sürdürülebilir gelişimi için oldukça önemlidir (Tran, 2013).

Winkelman'e (1994) göre uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları kültürel şokun ilk aşaması farklılıkların heyecan verdiği ve ilginç geldiği balayı veya turist aşaması, ikinci aşaması olumsuzluklarla ve olumsuz deneyimlerle karşılaştığı kriz ve kültür şoku aşaması, üçüncü aşaması yeni kültüre adapte olmanın öğrenilmeye başlandığı uyum, yeniden yönlendirme ve kademeli iyileşme aşaması ve son aşama ise problemlerin çözüldüğü ve yeni bir kültürde kişinin kendisini etkin bir şekilde yönetebildiği adaptasyon, çözüm veya kültürleşme aşamasıdır. Öte yandan, farklı kültürlerle sahip bireylerden oluşan grupların sürekli olarak doğrudan temas halinde bulunmaları sonucunda ortaya çıkan ve gruplardan birinin veya her ikisinin orijinal kültürel kalıplarında sonradan meydana gelen değişimlere yol açan dönüşümleri kapsamlı bir şekilde ele alan bir kavram (Redfield vd., 1936) olarak tanımlanan ani kültürleşme olgusu, yaşam olaylarının stres faktörleri olarak değerlendirilmesi, stres faktörleriyle başa çıkmak için kullanılan stratejiler, stres deneyimi ve uzun vadeli uyum sonuçlarını da içeren beş ardışık kültürleşme olgusundan ilki olarak karşımıza çıkar ve kültürleşme öncesinde var olan yaş, cinsiyet, göç motivasyonu, kültürel mesafe, kişilik veya kültürleşme sırasında ortaya çıkan ayrımcılık, ev sahibi ülkede geçirilen süre, sosyal destek gibi bireysel düzeydeki değişkenler, bireylerin kültürleşme olgularını birbiri ardına nasıl aktaracaklarını etkileyen moderatörler veya araçlar olarak hareket eder (Ladum & Burkholder, 2019). Şok yaşamın doğasında var olan stres temelli değişkenlerden kaynaklanır; bu nedenle kültürlerarası deneyim yaşayan kişilerin direnç göstermesi ya da çeşitli başa çıkma stratejileri ve taktikler kullanarak uyum sağlaması beklenmektedir. Bu nedenden dolayı uyum hem bireysel hem de durumsal olmak üzere farklı sistemik seviyelerdeki stresi yönetmenin aktif ve zorlayıcı bir süreci olarak kabul edilebilir (Zhou vd., 2008).

2.5. Oryantasyon

Uluslararası öğrenciler için oryantasyon programlarının önemi, alışlagelmiş karşılama ve ilk tanışmaların ötesine uzanmakta ve hem sosyal hem de akademik alanlara sorunsuz bir entegrasyon sağlamak için titizlikle hazırlanmış sürekli bir destek altyapısının oluşturulmasını gerektirmektedir (Tas, 2013). Oryantasyon eğitimi temelde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları hafifletmek, entegrasyonlarını desteklemek ve geçiş sürecinde yalnızlık ve çaresizlik duygularını proaktif olarak

önlemek üzere tasarlanmaktadır (Kocabıyık vd., 2018). Etkili bir oryantasyon programı, yeni gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştığı zorlukları azaltma ve akademik sistemin inceliklerine hızlı bir şekilde alışmalarını kolaylaştırma potansiyeline sahiptir (Gary, 1980).

Uluslararası öğrencilerin karşılaştığı uyum zorlukları göz önüne alındığında, yükseköğretim kurumlarının çeşitli oryantasyon eğitim programları düzenlemesi, bu karmaşık süreçte önemli bir destek sağlayarak uluslararası öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak adına kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin uyum süreçlerinin iyileştirilmesi, öğrencilerin ev sahibi ülkeye varışlarından önce ve varışları sırasında belirli bilgi ihtiyaçlarını tespit etmek üzere tasarlanmış ihtiyaç değerlendirme çalışmalarının titizlikle yürütülmesiyle sağlanabilir ve daha sonra, bu çalışmalardan elde edilen bulgular, oryantasyon programlarının geliştirilmesine rehberlik edebilir (Arslan & Polat, 2023).

Yeni gelen öğrenciler için oryantasyon eğitiminin sağlanması, derslerin başlamasından önce onlara bir mola vermek, yerel bağlamında ikinci bir dilin bilinçli olarak edinilmesini kolaylaştırmak, yerel çevrede mekânsal oryantasyona izin vermek ve kişilerarası bağlantıların kurulmasını teşvik etmek amacıyla hizmet etmektedir (Onat-Kocabıyık vd., 2018). Öğrencilerin eğilimlerinin, deneyimlerinin ve beklentilerinin uyumlu bir şekilde bütünleştirilmesi, oryantasyonun kapsayıcı başlığı altında bir araya gelmektedir (Cantwell vd., 2008).

2.5.1. Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyon Süreçlerine Yönelik Oryantasyon Eğitim Programları

Farklı bir ülkede eğitim görmek, özellikle akademik, sosyokültürel ve psikolojik uyumla ilgili olmak üzere birçok uyum sorunuyla baş etmek zorunda kalan uluslararası öğrenciler için heyecan verici olmasıyla beraber aynı zamanda zorlu ve uzun soluklu bir deneyim haline gelebilmektedir (Ward & Kennedy, 1993). Uyum sağlama sorumluluğunun uluslararası öğrencilere yüklenmesi yerine, yükseköğretim kurumlarının ve diğer paydaşların öğrencilerin adaptasyon sürecinin sağlıklı ve kolay bir şekilde yürütülmesi yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında oldukça önemli olabilmektedir (Tran, 2013).

Adaptasyon süreci, uluslararası öğrencilerin öğrenim görecekları ülkeye gelmeden başlayan ve geldikleri ilk dönem başta olmak üzere, ülkede buldukları sürecin tamamını etkileyecek derecede öneme sahip olan bir değişkendir. Uluslararası öğrenciler başta akademik yaşamlarıyla ilgili olmak üzere öğrenim görmek için geldikleri ülkenin yeme içme alışkanlıklarından sosyo-kültürel hayat bağlamındaki farklılıklara, günlük yaşamı biçimlendiren norm ve değerlerden, inançlara kadar birçok farklı alanda uyum sağlamak için mücadele etmektedirler (Gebru & Kaptanoğlu, 2020). Öğrencilerin yeni bir ortama uyumunu incelemek için uluslararasılaşma deneyimleri, dil kullanımı, arkadaşlık ağları, akademik ve sosyal entegrasyon uygulamaları yoluyla kurumsal destek gibi konulara önem vermek oldukça faydalı olabilmektedir (Volkova & Kolesov, 2021). Yeni bir kültüre dahil olan öğrenciler farklı değer sistemleri, iletişim modelleri, sosyal iletişim gösterge ve sembolleri ile kişiler arası ilişki kalıplarına adaptasyon sürecinde kimi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Baklashova & Kazakov, 2016). Öğrenciler, akademik zorlukların yanı sıra günlük iletişim, alışkın olmadıkları yeme içme kültürü, kimi durumlarda farklı düzeylerde ayrımcılık, ev özlemi ve okul dışı faaliyetlerle ilgili diğer sosyokültürel çatışmalarla da karşı karşıya kalabilmektedir (Lem, 2019).

Tüm bu gerekçeler temelinde yükseköğretim kurumları ev sahipliği yaptıkları uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini kolaylaştırmak ve bu süreçte onlara yardımcı olabilmek için çeşitli oryantasyon eğitim programları düzenlemeleri, uluslararası öğrenciler için önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan konuya ilişkin ilgili literatür incelendiğinde ise adaptasyon süreçlerini desteklemeyi hedefleyen oryantasyon eğitim programı uygulamaları arasında ülkeler ve üniversiteler arasındaki farklı uygulamalar bulunmaktadır. Daha da ötesi, kimi ülkelerde herhangi bir oryantasyon eğitim programı dahi uygulanmazken, bazı ülkelerde yalnızca bu alana odaklanan koordinatörlükler ya da çalışma ofisleri bulunmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde (Australian National University, 2023; Balarabe, 2022; Calgary Board of Education, 2023; DAAD, 2009; Fort Hays State University, 2023; James Cook University, 2022; Southern Cross University, 2023; University of Notre Dame, 2023; University of Stuttgart, 2023; Western Carolina University, 2023) farklı ülkelerde uygulanmakta olan oryantasyon eğitim programlarının amaç, içerik ve öğrenme öğretmen süreci bağlamında oldukça farklı uygulamaların olduğu görülmüştür. Örneğin, uluslararası öğrenci sayısı bakımından birinci sırada yer alan

Amerika Birleşik Devletlerindeki üniversitelerde uluslararası öğrencilerin adaptasyonuna yönelik oryantasyon eğitim programları, bu öğrencilerin ABD'nin akademik, kültürel ve sosyal dokusuna geçişini kolaylaştırmayı amaçlayan ve aidiyet ile birlik beraberlik duygusunu kazandırmayı temel alan kapsamlı girişimlerdir. Bu programların öncelikli amacı uluslararası öğrencilerin yeni bir ülkenin yaşam şartlarına uyum sağlamaları ve eğitim sisteminde başarılı olabilmeleri için öğrencilerin adaptasyon sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerine yardımcı olduğu ifade edilmektedir. ABD genelindeki üniversitelerde düzenlenen oryantasyon eğitim programlarının öğrenme öğretme sürecinde oldukça farklı yöntemlere başvurulduğu görülmekle birlikte, sıklıkla bu sürecin öğretim üyeleri ve/veya deneyimli uluslararası öğrenciler tarafından yönetilen interaktif oturumlar, atölye çalışmaları, seminerler, tartışma oturumları, kültürel etkinlikler, kampüs turları, grup gezileri, sosyal ağ oluşturma etkinlikleri, başta sağlık ve güvenlik konuları olmak üzere günlük yaşama dair konularda brifing sunumları, ülkenin temel yasal düzenlemelerine ilişkin bilgilendirici çalıştaylar, dil eğitimini geliştirmeyi hedefleyen konuşma ve yazma kulüpleri ile kariyer ve mesleki gelişime odaklanan fuarlar yoluyla yürütüldüğü görülmüştür. Akademik, sosyo-kültürel ve günlük yaşama adaptasyon üst başlıkları altında düzenlenen oryantasyon programlarının içeriği üniversitelerdeki akademik sistem, ülkede kabul gören kültürel normlar ve günlük yaşam pratikleri hakkında kapsamlı bilgiler sağlamakta, ayrıca öğrencilerin akranları ve üniversite toplulukları ile etkileşimini teşvik etmektedir. Ek olarak, öğrencilere ders seçimleri, sınav sistemi gibi akademik konularda bilgilendirmeler, sınıf dışı öğrenci yaşamına ilişkin ipuçları, kampüs olanaklarının tanıtılması ve sosyal etkinliklere yönelik bilgiler verilmektedir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma açısından önemli bir konumda olan bir diğer ülke olan İngiltere genelindeki üniversitelerin adaptasyon sürecine yönelik geliştirdikleri oryantasyon eğitim programlarının temel amacı uluslararası öğrencilerin ülkeye gelmeden önce, geldikleri ilk aylarda ve sonraki süreçte olmak üzere üç farklı zaman diliminde ihtiyaç duyabilecekleri, onları İngiltere'deki günlük yaşama ve üniversite hayatına uyum sağlamaları kolaylaştırmak olarak özetlenebilir. İngiltere'deki üniversiteler öğrenme ve öğretme süreçlerini doğru yönetebilmek adına web seminerleri, podcast yayınları gibi dijital çözümlerin yanı sıra, fuarlar, şehir gezi turları, üniversitedeki yaşam hakkında bilgiler sunan öğrenci destek masaları gibi

geleneksel yöntemleri de kullanarak öğrenme öğretme sürecinin etkili olmasını sağlamaktadırlar.

Oldukça zengin içeriklerle uluslararası öğrencilere sosyo-kültürel, akademik, psikolojik ve günlük yaşama adaptasyon kapsamında katkı sağlayan İngiltere üniversiteleri, öncelikle uluslararası öğrencilerin dil gelişimlerine fayda sağlayacak kurslar ve çeşitli destek hizmetleriyle akademik adaptasyon süreçlerine destek olmaktadır. Eğitim programlarında İngiltere'deki yaşama ilişkin kurallar ve yasal düzenlemelerin yanı sıra bir İngiliz üniversitesinde nasıl başarılı olunacağı ve İngiltere'de eğitim görmenin ötesinde nasıl iş bulabilecekleri gibi bir dizi konuda bilgiler verilmekle birlikte deneyimli öğrenci ve akademisyenlerin katılımı ile güvenlik, barınma, alışveriş, sağlık, vize işlemleri, bütçe hazırlığı gibi konularda destek sunan ve İngiltere kültürü hakkında hem üniversite içinde hem de dışarıda uluslararası öğrencilere fayda sağlayacak alanlarda bilgilendirici içerikler sunulmaktadır.

Uluslararası öğrenci sayısı bakımında dünyada üçüncü sıradaki ülke olan Kanada ise uluslararası öğrencilere yönelik olarak geliştirilen eğitim programlarında öğrencilerin ülkeye ve okula uyumuna katkı sunacak sosyal, kültürel ve akademik bağlamda ihtiyaç duyacakları bilgileri edinmeleri ve hem diğer uluslararası öğrencilerle hem de Kanadalı öğrencilerle tanışma ve bağlantı kurma fırsatları sunmak amaçlanmaktadır. Kanada'daki üniversitelerde öğrenme ve süreci uluslararası öğrenciler Kanada'ya gelmeden çevrimiçi programlar aracılığıyla başlamaktadır. Üniversiteye geldikten sonra ise kampüsteki ilk dönemlerinde üniversiteye ve kültürel ortama uyum sağlamalarına yardımcı olmak için yeni uluslararası öğrencileri deneyimli üniversite öğrenci ile eşleştirerek informal öğrenme öğretme süreçlerini de içeren çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Çevrimiçi oryantasyon eğitim programları, öğrencilerin gelmeden önce ve geldikten sonra dikkat etmeleri gereken kontrol listeleri de dahil olmak üzere uluslararası öğrenci merkezinin sunduğu hizmet ve destekleri, yeni şehirde ulaşım, hava durumu ve güvenlik, konut seçenekleri, kiralama hakları ve sağlık hizmetleri gibi konularda bilgilendirici bir içeriğe sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin ülkeye geldikten sonraki dönemde sunulan oryantasyon programında banka hesabı açma ve toplu taşıma kullanma gibi temel ihtiyaçlar günlük yaşama adaptasyon bağlamında öğrencilere sunulmaktadır. Düzenlenen piknik ve spor etkinlikleri ise

öğrencileri sosyo-kültürel açıdan destekleyici içerik unsurları olarak dikkat çekmektedir.

Avustralya üniversitelerindeki oryantasyon programlarının amacı ise Avustralya'daki yaşama alışma ve uluslararası öğrencilerin üniversite eğitimlerine akademik, sosyal, psikolojik olarak hazır bir şekilde başlamalarını sağlamak olarak ifade edilebilir. Ayrıca programlar uluslararası öğrencilere Avustralya üniversite deneyimi hakkında daha fazla bilgi sağlayıp dil ve iletişim becerilerini güçlendirmelerine de katkı sağlamayı hedeflemektedirler. Avustralya üniversitelerinin genelinde uygulanan “O Week” etkinlikleri pek çok konuda öğrencilere destek sağlamakla beraber kurslar, sosyal etkinlikler, kampüs turları gibi etkinlikler yoluyla da zengin bir öğrenme ve öğretme süreci sunulmaktadır. Avustralya üniversitelerinin sunmuş olduğu eğitim programları uluslararası öğrencilere yükseköğretim sistemi, Avustralya kültürüne uyum sağlama, yeni evlerinde güvende kalmak için tavsiyeler gibi yaşam hakkında bilgilendiren, diğer öğrencilerle tanışma, kulüpler ve topluluklar hakkında daha fazla bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir içerik sunmaktadır. Ayrıca belirli bir süre devam eden dil kursları sunan birimler, öğrenci kulüpleri, öğrenci ofisleri gibi kurumlar Avustralya’da üniversite deneyimi yaşayacak uluslararası öğrencilere başta iletişim olmak üzere ihtiyaç duyabilecekleri tüm alanlarda çok boyutlu bir içerik sunmaktadır.

Uluslararası öğrenci sayısı bakımından dikkat çeken bir diğer ülke olan Almanya üniversiteleri ise öğrencilerin gerek Almanya’ya gelmeden önce gerekse geldikten sonra başta akademik adaptasyon olmak üzere hazır bulunuşluk düzeylerini arttırarak onları yeni yaşamlarına hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmelerini desteklemek olarak ifade edilebilir. Öğrenme öğretme sürecini çeşitli kaynaklarla yöneten Almanya üniversiteleri çoğunlukla çevrimiçi kaynaklar kullanarak, seminerler, konferanslar ve oturumlar gibi bilgi etkinlikleri düzenlemektedir. Ayrıca broşürler, dil kursları ve akran destek programları da öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Almanya’daki üniversitelerin oryantasyon eğitim programları sağlık sigortası yaptırmak, internete bağlanmak için öğrenci kimliği almak veya banka hesabı açmak gibi ilk ihtiyaç duyulan konular başta olmak üzere öğrencilerin kampüs içinde ve dışında günlük yaşama uyum sürecine rehberlik sağlayacak tüm boyutları kapsayan bir içerik sunmaktadır. Öğrencilerin adaptasyon sürecini kolaylaştırmayı hedefleyen eğitim programları diğer uluslararası öğrenciler ve

Alman öğrencilerle iletişim kurma ve arkadaş edinme gibi konularda da oyun geceleri, mutfak deneyimleri ve şehir turu gibi etkinlikler yoluyla uluslararası öğrencileri sosyalleşmeye teşvik eden destekleyici içerikler sunmaktadır.

Özetle, her ülkenin oryantasyon eğitim programları açısından kendine özgü benimsemiş olduğu öğrenme öğretme süreci ve program içerikleri bulunmakla birlikte, tüm programların ortak amacının, uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek için geldikleri ülkedeki gerek gündelik ve sosyo-kültürel hayata, gerekse akademik yaşama zorluk yaşamadan entegre olabilecekleri bir süreç yönetimini sağlamak olduğu ifade edilebilir. Bütüncül olarak değerlendirildiğinde ABD'deki programlar, öğrencilerin akademik, kültürel ve sosyal dokuya adaptasyonunu desteklerken, İngiltere'deki programların, öğrencilerin ülkeye gelmeden önce, geldikten sonraki ilk aylar ve daha sonrası bağlamında farklı ihtiyaçlar temelinde gereksinim duyacakları bilgileri sağlamaya odaklandığı ve bu yönüyle ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Kanada, çevrimiçi programlar ve informal öğrenme süreçleri ile öğrencilerin ağırlıklı olarak sosyal ve kültürel adaptasyonuna zenginleştirilmiş yöntemlerle katkı sunmayı hedeflerken, Avustralya ve Almanya'daki programların öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik adaptasyonlarına yönelik kapsamlı ve çok boyutlu destekler sunduğu görülmüştür. Sonuç olarak, uluslararası öğrencilerin farklı ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarına ve o ülkelerdeki sosyo-kültürel yaşama başarılı bir şekilde entegre olup, uyum sağlayabilmeleri için kritik bir öneme sahip olan oryantasyon eğitim programları bağlamında dünyada en fazla öğrenciye ev sahipliği yapan ülkelerin farklı uygulamalarını amaç, öğrenme öğretme süreci ve içerik boyutlarıyla ortaya koymuştur.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1 Ulusal Literatür

İlgili ulusal alanyazın incelendiğinde özellikle son yıllarda yükseköğretimde uluslararasılaşmanın farklı boyutlarını temel alan çok sayıda kuramsal ve ampirik araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Alkın, 2019; Arkalı-Olcay & Nasır, 2017; Aydın, 2022; Bakioğlu & Certel, 2010; Bulut-Şahin & Eriçok, 2023; Cevher, 2016; Çalıkoğlu, 2023; Çetinsaya, 2014; Demirel vd., 2020; Erişti vd., 2018; Gündoğdu vd., 2016; Kireççi vd., 2016; Kondakçı, 2003; Metin, 2022; Oflaz &

Çavdar, 2017; Oğuz, 2013; Özer, 2012; Özer, 2017; Özdem, 2013; Özoğlu vd., 2012; Taşçı, 2018).

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmaların büyük çoğunluğunu doğrudan uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik araştırmalar (Akdağ, 2014; Akgedik-Can, 2019; Barry, 2020; Bulut vd., 2020; Can, 1994; Derman, 2010; Diallo, 2022; Ercan, 2012; Feleke, 2020; Ghanbary, 2017; Güçlü, 1996; Kisaka, 2018; Kıroğlu, vd., 2010; Kocabıyık vd., 2019; Nkoko, 2016; Raza, 2023; Sadık, 2017; Sasa, 2017; Şahin & Demirtaş, 2014; Taylan, 2019; Topal, 2020) oluşturmaktadır.

Öte yandan, spesifik olarak uluslararası öğrencilerin adaptasyonu alanında yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise bütüncül olarak adaptasyon sürecini ele alan araştırmalar (Altun, 2021; Keskin, 2022; Musaoğlu, 2016; Nihan, 2021; Osmanlı, 2018; Usta vd., 2017; Yiğit, 2022) ile birlikte doğrudan sosyo-kültürel adaptasyon bağlamında yürütülen çalışmaların (Ana, 2020; Okur & Batır, 2016; Başa, 2018; Bilici, 2016; Çelik, 2019; Ertürk vd., 2023; Kartal vd., 2018; Kılıç, 2020; Koçak, 2020; Mardaliyeva, 2022; Özçetin, 2013; Sağaltıcı, 2019; Shahan, 2022; Türel, 2021; Verdiyev & Ozkul, 2018; Zavalısız & Gündoğ, 2017; Zerengök, 2016) sayısı dikkat çekici bir boyutta olmasına karşın diğer alt faktörler olan psikolojik adaptasyon (Gökkyer, 2017; Kaba & Keklik, 2016; Sağaltıcı, 2019) ve akademik adaptasyon bağlamında yürütülen çalışmaların (Başa, 2018; Çelik, 2019; Cura, 2015) ise nispeten daha sınırlı sayı ve kapsamda olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan uluslararası öğrencilere yönelik olarak oryantasyon çalışmaları bağlamında ise ulusal literatürde yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Coşkunserçe, 2014). Bu araştırmada, lisans ve lisansüstü seviyelerindeki uluslararası öğrencilerin Türk kültürüne ve yaşayacakları çevreye oryantasyon süreçlerine destek olabilecek bir çevrimiçi platformun geliştirilmesini hedeflemiştir. Araştırma, dört ana aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, uluslararası öğrencilerin Türk kültürü ve çevresine uyum sürecindeki ihtiyaçları 9 uluslararası öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verinin içerik analizi ile incelenmesi yoluyla tespit edilmiş, ardından bu süreçte kullanılacak bir çevrimiçi sistem için beklenen içerikler belirlenmiş; daha sonra, bu çevrimiçi sistemin ve içeriğinin tasarımı gerçekleştirilmiş ve son olarak, hazırlanan çevrimiçi sistemin etkinliğinin uluslararası öğrencilerin geri bildirimleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çevrimiçi sistemin etkinliğini

incelemek üzere gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlar, sistemden yararlanan uluslararası öğrencilerin içerik beklentilerinin tam olarak karşılandığını göstermiştir. Bu bulgu, çevrimiçi sistem aracılığıyla uluslararası öğrencilere sunulan danışmanlık hizmetlerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Coşkunserçe, 2014).

2.6.2. Uluslararası Literatür

Yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında uluslararası literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların büyük bir çoğunluğunun ulusal literatürdeki yapıya benzer şekilde genel bir başlık altında yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları ve uygulamalarına odaklandığı (Altbach vd., 2009; Altbach & Knight, 2007; Barnett, 1992; Childress, 2009; De Wit, 1995; De Wit, 2002, 2011; de Wit & Altbach, 2020; Guo & Guo, 2017; James, 2005; Jiang, 2008; Jibeen & Khan, 2015; Knight, 1993, 1994, 1997, 2008, 2015; Knight & de Wit, 1997; Knight, 2021; Kreber, 2009; Delgado-Marquez vd., 2011; Mitra & Borza, 2015; Munusamy & Hashim, 2019; Opara, 2011; Paige, 2005; Qiang, 2003; Suguku, 2023; Suresh-Kumar, 2021; Teichler, 2010; Van der Wende, 1996, 1997, 1999, 2001; Wihlborg & Robson, 2018; Yang, 2002; Yang, 2017; Zolfaghari vd., 2009) özele indirildiğinde ise en büyük odak noktasının uluslararası öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları sorunlar (Alavi & Mansor, 2011; Alasmari, 2023; Ali vd., 2020; Almurideef, 2016; Baklashova & Kazakov, 2016; Ecochard & Fotheringham, 2017; Gebhard, 2012; Gulraihan & Sandaran, 2018; Koon & Mehdi, 2019; Kornienko, 2017; Kuo, 2011; Lutfiana vd., 2020; Makeeva vd., 2022; Medved vd., 2013; Merenkov & Antonova, 2015; Sawir, 2005; Sivtceva, 2016; Volkova & Kolesov, 2022; Wahyuningsih, 2020; Wu vd., 2015; Yang, 2017) ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçleri bağlamında gerçekleştirilen çalışmaların da ağırlıklı olarak sosyo-kültürel adaptasyon (Berry vd., 2006; Chang, 2011; Coles & Swami, 2012; Do vd., 2022; Hapsari & Hamamah, 2020; Mahmood & Burke, 2018; Rhein, 2014; Sam & Berry, 2010; Valieva vd., 2020; Yerken vd., 2022), psikolojik adaptasyon (Ali vd., 2021; Ladum & Burkholder, 2019; Litvinov vd., 2020; Sanayev vd., 2022; Sapranaviciute vd., 2012; Tausova vd., 2018) ve akademik adaptasyon (Hussain & Shen, 2019; Ramsay vd., 1999; Tran, 2013; Wang & Hannes, 2014; Zhang, 2014) alt boyutlarında ele alındığı tespit edilmiştir.

İlgili uluslararası araştırmalar uluslararası öğrencilerin oryantasyon süreci ile sınırlandırıldığında ise (Aladegbaiye vd., 2023; Balarabe, 2022; Cantwell vd., 2008; Jamaludin vd., 2018; Shokirova vd., 2022; Spencer-Rodgers, 2000; Zhai vd., 2021) diğer konu başlıkları ile karşılaştırıldığında kapsamın ve sayının oldukça sınırlı olduğu görölmüştür. Buna göre Aladegbaiye vd. (2023) iki yönlü gerçekleştirdiği çalışmasında uluslararası öğrencilerin Hollanda'daki üç eğitim kurumunda çeşitli öğrenci gruplarıyla etkileşime girerken karşılaştıkları doğal zorlukları incelemektedir. Araştırma, yeni kayıt yaptıran uluslararası öğrencilerin sergiledikleri kültürlerarası tutum ve niyetler ile genellikle balayı aşaması olarak adlandırılan ilk aşamada belirli kültürleşme oryantasyon tercihlerine yönelik eğilimleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi aydınlatmayı amaçlamaktadır. İlk olarak 54 farklı ülkeden 198 öğrenciden çevrimiçi toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında ise 16 farklı ülkeden 25 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak, 198 katılımcıdan oluşan örneklemden elde edilen bulgular, kültürlerarası niyetlerin kültürleşme oryantasyon tercihlerinin göstergesi olduğu önemli bir yordayıcı ilişkinin altını çizmektedir. Özellikle, çok kültürlü entegrasyon tercih edilen strateji olarak ortaya çıkarken, marjinalleştirme en az tercih edilen strateji olarak sıralanmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda ise akademik ortama yeni giren öğrencilerin yalnızca farklı yaşam alanlarında çeşitli stratejiler benimsemekle kalmayıp, aynı zamanda kültürleşme süreçleri boyunca sosyal temas alanlarının belirli boyutlarında farklı yaklaşımlar sergilediklerini görölmektedir. Balarabe (2022) bilimsel araştırmasında sunmuş olduğu danışmanlık çerçevesinin, yeni uluslararası öğrenci oryantasyon faaliyetlerinin dokusuna dahil edilmeye uygun olduğunu ileri sürmekte ve yeni gelen uluslararası öğrenciler için büyüleyici, entelektüel açıdan zenginleştirici ve dönüştürücü oryantasyon katılımları geliştirmek için tasarlanmış yenilikçi bir teorik ve uygulamalı yaklaşım sunmaktadır. Cantwell vd. (2008) yaptıkları araştırmada Meksika'daki çeşitli üniversitelere kayıtlı 279 uluslararası öğrencinin anket yanıtları inceleyerek Avrupa, Latin Amerika ve Kuzey Amerika kökenli öğrenciler arasında yaygın olan yönelimlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma, bu farklı coğrafi bölgelerdeki uluslararası öğrencilerin eğilimleri, deneyimleri ve beklentilerindeki kayda değer farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Jamaludin vd. (2018) Norveç'teki Bergen Üniversitesi'nde 2014 yılında çevrimiçi bir anket aracılığıyla gerçekleştirilen bir çalışma yürütmüşler ve bu çalışmaya toplam 378 olmak üzere 195 uzun dönem ve 183

kısa dönem eğitim gören öğrenciler katılmıştır. Bir dizi hiyerarşik regresyon analizi kullanan araştırmacılar, kısa dönemli öğrenciler grubunda, destinasyonu tekrar ziyaret etme ve tavsiye etme eğilimlerini etkileyen en önemli değişkenlerin destinasyon motivasyonu, miras kültürüne yönelim ve psikolojik adaptasyonlar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uzun dönemli öğrenciler için, psikolojik adaptasyon haricindeki yordayıcılar tutarlı kalırken, sosyokültürel adaptasyon destinasyona bağlılık niyetini etkilemede önem kazanmıştır. Shokirova vd. (2022) ise oryantasyona farklı bir yaklaşım önererek katı sınırları ve zaman çizelgeleri olan bir süreçten ziyade akışkan, devam eden bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Spencer-Rodgers (2000) araştırmasının temel amacını, Amerikan eğitim sistemine ilk kez uyum sağlamış olan uluslararası öğrencilerin kariyer geliştirme ihtiyaçlarını değerlendirmek olarak tanımlamıştır. Bu çalışma sonucunda katılımcıların %70'ine yakınının bu ülkede kalıcı olarak ikamet etme arzusunda olduğunu ortaya koymuştur. Uluslararası öğrenciler için bir kariyer geliştirme planının önemini vurgulayan araştırmacılar bu programın ülke içinde yarı zamanlı ve pratik eğitim amaçlı istihdam fırsatlarına önemini vurgulamaktadır. Ayrıca bu deneyimlerin, Amerikalı işverenlerle ilişkileri geliştirmek ve kariyer yörüngesini zenginleştirmek için büyük bir fırsat olduğunu belirtmektedir. Zhai vd. (2021) yürüttükleri çalışmada sosyal baskınlık yönelimi, sosyal temas ve uluslararası öğrencilere yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler incelemiştir. Bu çalışmada sosyal baskınlık yönelimi ile uluslararası öğrencilere yönelik genel tutumlar arasında anlamlı bir doğrudan ilişki bulunmamıştır. Sosyal baskınlık yöneliminin uluslararası öğrencilere yönelik genel tutumlar üzerindeki dolaylı etkisi, tehdit algısı veya dışlayıcılıktan ziyade önyargı yoluyla gerçekleştiği belirtilmiştir.

Ulusal ve uluslararası literatür birlikte değerlendirildiğinde yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunun araştırmacılar tarafından oldukça ilgi duyulan bir araştırma alanına dönüşmesine karşın uluslararası öğrencilerin oryantasyon eğitim programları bağlamında alanyazında büyük bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan gerçekleştirilen detaylı alanyazın taraması sonucunda bu araştırmanın odaklandığı konu olan uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecine yönelik olarak oryantasyon programının geliştirilmesi bağlamında ihtiyaç analizi sürecini temel alan bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Uluslararası öğrencilerin adaptasyonuna odaklanan oryantasyon eğitim programına yönelik bir ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, araştırmada odaklanılan problemi derinlemesine ve kapsayıcı bir şekilde çözümlenebilmek ve anlaşılmasını sağlayabilmek için nitel ve nicel yöntemi birleştirerek her iki yaklaşımın da avantajlarını kullanmaya olanak sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanan karma yöntem deseni (Balcı, 2015; Creswell & Plano Clark, 2018; Fraenkel vd., 2015; Mills & Gay, 2018) temel alınarak tasarlanmıştır. Her iki veri türünü tek bir araştırmada birleştirmenin mantığı ne nicel ne de nitel yöntemlerin tek başına kullanıldıklarında ele alınan durumu net bir şekilde açıklayabilmenin yeterli olmadığı bağlamlarda ortaya çıkan ihtiyaca dayanmaktadır (Maforah & Leburu-Masigo, 2018). Zaman alıcı bir yöntem olsa da karma yöntemin kullanılması, araştırmada odağa alınan konu alanının daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sunmaktadır (Hoover & Krishnamurti, 2010; Robson vd., 2017).

Son yıllarda günlük yaşamın içinde deneyimlenen olgulara odaklanan sosyal bilimlerdeki araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve hibrit, birleştirilmiş, çoklu yöntem, üçüncü paradigma ya da üçüncü metodolojik yöntem gibi farklı adlandırmalarla da anılan karma desen, geleneksel paradigmanın sınırlılıklarını aşmayı olanaklı kılan bir yöntem bilimsel yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma desenin, araştırmacılara çalışmalarında yanıt aradıkları araştırma sorularının bağlamı ve ele aldığı değişkenler doğrultusunda daha kapsayıcı ve derinlemesine analiz yapabilmesine olanak tanıyan bir nitelikte araştırma tasarlama şansı sunan farklı yaklaşımların harmanlanmasına yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır (Hoover & Krishnamurti, 2010; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemin bilimsel araştırmalara sunmuş olduğu bu katkının, son yıllarda daha kapsamlı, sistematik, disiplinlerarası, yaratıcı, iş birliğini ön planda tutan yenilikçi

araştırmaların sayısında önemli düzeyde artışa neden olduğu belirtilmektedir (Bernard, vd., 2014; Flick, 2011).

Tashakkori ve Teddlie (2003) yaklaşık kırk farklı karma yöntem tasarımı olduğunu açıklamış olsa da alanyazında sıklıkla birleştirme (çeşitleme) deseni, açıklayıcı ardışık (sıralı) desen ve keşfedici ardışık desen olarak adlandırılan üç temel desen ve müdahale deseni, sosyal adalet deseni ve çok aşamalı değerlendirme deseni olarak adlandırılan üç gelişmiş desene atıfta bulunmaktadır. Leech ve Onwuegbuzie (2009), ise karma yöntemle ilişkin üç kategoriden oluşan bir yapı sunmuştur. Bunlar: a) kısmen / tamamen karma tasarım; b) eşzamanlı / sıralı(ardışık) tasarım ve c) nicel ve nitel verilerin eşit / herhangi birinin baskın statüde olduğu desen.

Bu araştırmada, araştırma amacına ve araştırma sorularına en uygun desen olan açıklayıcı ardışık desen temel alınmıştır. Bu desen gücünü araştırmanın birbiri üzerine inşa edilen kolaylıkla anlaşılabilir ve birbirinden ayırt edilebilen iki aşamadan almaktadır (Creswell, 2017). İki aşamadan oluşan açıklayıcı ardışık desende ilk olarak nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi daha sonra nitel verilerin toplanıp analiz edilmesi gerekmektedir (Cresswell, 2021). Genel amacı nitel verilerin nicel bulguların derinlemesine açıklamaya veya nicel sonuçların üzerine yeni anlamlar inşa etmeye yardımcı olması (Creswell & Plano Clark, 2018) şeklinde ifade edilebilecek olan açıklayıcı sıralı desen başta sosyal bilimler olmak üzere farklı araştırma alanlarında karmaşık olguları ve ilişkileri daha iyi anlamak için son yıllarda yaygın olarak kullanılmakta olan bir araştırma desendir ve araştırmacılara, nitel ve nicel verileri bulguların yorumlanması sürecinde entegre ederek araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı bir değerlendirme yapmalarına olanak tanır (Schoonenboom & Johnson, 2017; Terrell, 2012; Wisdom & Creswell, 2013)

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

3.2.1. Nicel Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünün hedef evrenini Karabük Üniversitesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler oluşurmaktadır. Tablo 1’de yansıtıldığı üzere, 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilgili yükseköğretim kurumunda toplam 12.308 uluslararası öğrenci bulunmaktadır

(Karabük Üniversitesi, 2023; YÖK, 2023). Buna göre $\alpha = 0,05$ anlamlılık ve %5 hata payı dikkate alındığında minimum 373 öğrenciden veri elde edilmesi gerektiği hesaplanmıştır. Diğer taraftan, araştırmanın veri toplama süreci başlığında detaylarıyla açıklandığı üzere, nicel verilerin daha geniş bir örneklem grubundan elde edilerek temsil gücünün artırılması ve araştırmanın 1. ve 2. araştırma soruları bağlamındaki değişkenler dikkate alınarak gerçekleştirilecek analizleri olanaklı kılması bakımından nicel verinin çevrimiçi platformlar kullanılarak daha geniş kitlelerden zaman ve insan kaynağını daha etkili kullanarak elde edilmesi planlanmıştır. Bu bağlamda Tablo 1’de yansıtıldığı üzere araştırmanın verileri, veri toplama sürecine gönüllü olarak katılan toplam 2726 uluslararası öğrenciden elde edilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği örnekleme ait demografik veriler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	803	29,5
	Erkek	1923	70,5
Yaş	17-19	1553	57
	20-22	1048	38
	23-25	80	3
	26 ve daha fazla	45	2
Medeni durumu	Bekar	2602	95,5
	Evli	88	3,2
	Evli ve çocuklu	36	1,3
Türkiye’de bulunma süresi	0-6 ay	1206	44,2
	7-12 ay	283	10,4
	13-24 ay	130	4,8
	25 aydan daha fazla	1107	40,6
Öğrenim düzeyi	İngilizce Hazırlık	679	24,9
	Türkçe Hazırlık	473	17,4
	1. Sınıf	536	19,7
	2. Sınıf	447	16,4
	3. Sınıf	323	11,8
	4. Sınıf	188	6,9
	Yüksek Lisans	46	1,7
	Doktora	34	1,2
Öğrenim gördüğü fakülte	Mühendislik	1206	44,2
	Edebiyat	476	17,5
	İİBF	339	12,4
	Sağlık Bilimleri	257	9,4
	İslami İlimler	92	3,4
	Mimarlık	86	3,2
	İletişim	75	2,8
	Tıp	40	1,5
	Diğer	155	5,7
	Genel Not Ortalaması	Düşük (1.00- 1.99)	406
Orta (2.00- 2.99)		1208	44,3
Yüksek (3.00- 3.99)		1112	40,8
Türkçe Seviyesi	A1	647	23,7

	A2	543	19,9
	B1	784	28,8
	B2	496	18,2
	C1	175	6,4
	C2	81	3,0
İngilizce Seviyesi	A1	1803	66,1
	A2	522	19,1
	B1	234	8,6
	B2	132	4,8
	C1	35	1,3
	C2	81	3,0
Gelir Durumu	Çok kötü gelir düzeyi	791	29,0
	Kötü gelir düzeyi	644	23,6
	Orta gelir düzeyi	850	31,2
	İyi gelir düzeyi	318	11,7
	Çok iyi gelir düzeyi	123	4,5
İstihdam Durumu	Çalışan	171	6,3
	Çalışmayan	2555	93,7
Konaklama Durumu	Devlet yurdu	849	31,1
	Özel yurt	350	12,8
	Evde ailemle kalıyorum	232	8,5
	Evde arkadaşlarımla kalıyorum	1241	45,5
	Evde tek kalıyorum	54	2,0
Şehirde Akrabasının Bulunma Durumu	Var	261	9,6
	Yok	2465	90,4
Türkiye'yi Tercih Etme Nedeni	Ekonomiklik	418	15,3
	Yakınlık	319	11,7
	Nitelikli Eğitim	575	21,1
	Burs Olanakları	556	20,4
	Arkadaş Etkisi	534	19,6
	Zorunlu Nedenler	324	11,9
Gelmiş Olduğu Coğrafi Bölge	Türk Devletleri	494	18,1
	Orta Doğu	768	28,2
	Güney Asya	207	7,6
	Kuzey Afrika	335	12,3
	Orta Afrika	340	12,5
	Doğu Afrika	322	11,8
	Batı Afrika	260	9,5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği katılımcıların %29.5'ini kadın ve %70.5'ini erkek uluslararası öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Nicel veri toplama aracına yanıt veren 2726 uluslararası öğrenci yaş değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların %57'si 17-19, %38'i 20-22, %3'ünün 23-25 yaşları arasında olduğu görülürken, %2'sinin 26 veya daha ileri bir yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %95.5'inin bekar, %3.2'sinin evli ve %1.3'ünün evli ve çocuklu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri incelendiğinde, katılımcıların %44.2'sinin 0-6 ay, %10.4'ünün 7-12 ay, %4.8'inin 13-24 ay ve %40.6'sının 25 ay veya daha fazla süredir Türkiye'de

bulunduğu; öğrenim düzeyleri incelendiğinde, %24.9'unun İngilizce hazırlık, %17.4'ünün Türkçe hazırlık, %19.7'sinin 1.sınıf, %16.4'ünün 2. Sınıf, %11.8'inin 3. Sınıf, %6.9'unun 4. Sınıf, %1.7'sinin yüksek lisans ve %1.2'sinin doktora öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımları incelendiğinde mühendislik alanında öğrenim görenlerin oranı %44.2, edebiyat alanında öğrenim görenlerin oranı %17.5 iktisadi ve idari bilimler alanında öğrenim görenlerin oranı %12.4, sağlık bilimleri alanında öğrenim görenlerin oranı %9.4, İslami ilimler alanında öğrenim görenlerin oranı %3.4, mimarlık alanında öğrenim görenlerin oranı %3.2, iletişim alanında öğrenim görenlerin oranı %2.8, tıp alanında öğrenim görenlerin oranı %1.5 ,diğer alanlarda öğrenim görenlerin oranının %5.7 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %14.9'unun genel not ortalamasının düşük aralıkta (1,00- 1,99), %44.3'ünün orta aralıkta (2,00- 2,99) ve %40.8'inin yüksek aralıktadır (3,00- 3,99). Öğrencilerin Türkçe dil yeterlilikleri incelendiğinde A1 düzeyinin %23.7, A2 düzeyinin %19.9, B1 düzeyinin %28.8, B2 düzeyi %18.2, C1 düzeyi %6.4 ve C2 düzeyi %3.0 olduğu; İngilizce dil yeterlilikleri incelendiğinde ise % 66.1'inin A1 düzeyinde, % 19.1'inin A2 düzeyinde, %8.6'sının B1 düzeyinde, %4.8'inin B2 düzeyinde, % 1.3'ünün C1 ve %3.0'ının C2 düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin gelir düzeylerinin analizi sonucunda %29.0'ının çok kötü gelir düzeyinde, %23.6'sının kötü gelir düzeyinde, %31.2'sinin orta gelir düzeyinde, %11.7'sinin iyi gelir düzeyinde ve %4.5'inin çok iyi gelir düzeyinde dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin istihdam düzeylerine göre %6.3'ünün bir iş yerinde çalıştığı %93.7'sinin ise herhangi bir iş yerinde çalışmadığı tespit edilmiştir. Konaklama durumlarına göre öğrencilerin %31.1'i devlet yurtlarında, %12.8'i özel yurtlarda, %8.5'i ailesiyle birlikte evde, %45.5'i arkadaşlarıyla birlikte evde, %2.0'ı ise tek başına evde kalmaktadır. İncelenen verilere göre öğrencilerin %9.6'sının şehirde akrabası var iken %90.4'ünün akrabasının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri incelendiğinde etkili faktörlerin %15.3'ünü ekonomiklik, %11.7'sini yakınlık, 21.1'i eğitimin niteliği, %20.4'ünü burs olanakları, %19.6'sını arkadaş etkisi ve %11.9'unu ise zorunlu nedenler oluşturmaktadır. Son olarak öğrencilerin geldikleri ülkeler incelendiğinde %18.1'inin Türk devletlerinden, %28.2'sinin Orta Doğu ülkelerinden, %7.6'sının Güney Asya ülkelerinden, %12.3'ünün Kuzey Afrika ülkelerinden, %12.5'inin Orta Afrika ülkelerinden, %11,8'inin Doğu Afrika

ülkelerinden ve %9,5'inin Batı Afrika ülkelerinden geldiği tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere ilişkin daha detaylı dağılımlara ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkeler

Coğrafi Bölge	Ülke	N	%
Orta Doğu	Suriye	191	7,01
	Irak	161	5,91
	Yemen	147	5,39
	Ürdün	128	4,70
	Filistin	75	2,75
	İran	66	2,42
Türk Devletleri	Kazakistan	120	4,40
	Azerbaycan	119	4,37
	Türkmenistan	103	3,78
	Özbekistan	101	3,71
	Kırgızistan	51	1,87
Orta Afrika	Gabon	87	3,19
	Kongo	37	1,36
	Kamerun	33	1,21
Kuzey Afrika	Sudan	114	4,18
	Mısır	76	2,79
	Libya	73	2,68
	Fas	72	2,64
Doğu Afrika	Cibuti	64	2,35
	Etiyopya	40	1,47
	Somali	134	4,92
	Tanzanya	48	1,76
	Kenya	36	1,32
Batı Afrika	Senegal	103	3,78
	Nijerya	39	1,43
	Gine Bissau	44	1,61
	Fildişi	38	1,39
	Moritanya	36	1,32
Güney Asya	Afganistan	79	2,90
	Endonezya	49	1,80
	Myanmar	42	1,54
	Pakistan	37	1,36

3.2.2. Nitel Çalışma Grubu

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü araştırma sorusu bağlamında elde edilen nitel verilere biri uluslararası öğrencilerden diğeri akademisyenlerden arasından oluşan iki farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla erişilmiştir. Çalışma gruplarının oluşturulması sürecinde amaca dayalı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ölçüt araştırmacı tarafından belirlenir veya önceden

hazırlanmış olan bir ölçütler dizisi de dikkate alınabilir (Marshall & Rossman, 2021). Bu doğrultuda, uzman grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçüt araştırmanın gerçekleştirildiği yükseköğretim kurumunda en az 5 yıl deneyime sahip olma ve uluslararası öğrenciler ile eğitim öğretim ya da öğrenci işleri gibi diğer ilişkili bağlamlarda görev yapmış olma iken, uluslararası öğrenciler için bir ölçüt olarak kullanılmamıştır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile araştırma bağlamında önem arz eden değişkenler bakımından farklı demografik özelliklere sahip bireylerin temsil edilmesi sağlanarak çoklu bakış açısıyla ele alınan durumun kapsayıcı bir biçimde betimlenmesine olanak sağlanabilir (Henwood, 2014). Bu süreçte maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini tercih etmedeki amaç, araştırmada ele alınan problem durumunu derinlemesine incelemeyi olanaklı kılacak bireylerin çeşitliliğinin araştırmanın sınırları dahilinde en üst seviyede yansıtılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerden oluşan grubu belirlerken cinsiyet, milliyet, Türkiye’de bulunma süresi gibi demografik değişkenler dikkate alınırken uzman grubu için mesleki kıdem, yaş ve görev yapılan birim bağlamında maksimum çeşitliliği sunacak bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

Her ne kadar son yıllarda nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi sürecinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin değerlendirilmesine yönelik kanıta dayalı bir yaklaşım için artan bir eğilim olduğu görülse de nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin araştırmacıların üzerinde uzlaştığı bir yaklaşım olduğu söylenemez (Vasileiou vd., 2018). Sandelowski (1995), nitel araştırmalarda örneklemin büyüklüğünün incelenen olguya ilişkin yeni ve zengin içerikli bir anlamın ortaya çıkmasına olanak tanıyacak kadar büyük ve bir yandan da ele alınan durumun derinlemesine analizi için yeterince küçük olmasını önermektedir. Morse (2000), nitel araştırmalarda, örneklem sayısının belirlenmesinde çalışmanın kapsamı, odağa alınan konunun doğası, erişilebilirlik, verilerin niteliği ve zenginliği ile araştırma tasarımı gibi parametrelerin dikkate alınması gerektiğini bildirmiştir. Bu konu ile ilişkili olarak bazı araştırmacılar (Braun & Clarke, 2016; Fugard & Potts, 2015; Guest vd., 2006) yarı yapılandırılmış görüşmelerde nitel veri doygunluğuna ulaşmak için en az 12 örneklem büyüklüğüne ihtiyaç olduğunu önerirken, Creswell (2013) ise nitel verinin doğası gereği tam bir sayı vermenin doğru bir yaklaşım olmadığı ancak araştırmada ele alınan olguyla doğrudan deneyime sahip 5 ila 25

arasında katılımcının yeterli olabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda ilk çalışma grubuna nicel verilerin elde edildiği uluslararası öğrenciler arasından toplam 22 katılımcı yer alırken ikinci çalışma grubuna 11 uzman dahil edilmiştir. Her iki çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait tanımlayıcı bilgilere Tablo 3 ve Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Birinci çalışma grubundaki katılımcılara yönelik tanımlayıcı bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Türkiye’de bulunma süresi (Ay)	Eğitim Düzeyi	Öğrenim Birim	Gördüğü
UÖ1	Erkek	25	Somali	3	Lisans	Mühendislik	
UÖ2	Erkek	21	Cibuti	36	Lisans	Mühendislik	
UÖ3	Erkek	22	Irak	3	Lisans	İİBF	
UÖ4	Erkek	22	Yemen	41	Lisans	Fen	
UÖ5	Erkek	24	Kazakistan	108	Lisans	Mühendislik	
UÖ6	Erkek	18	Kazakistan	10	Lisans	Edebiyat	
UÖ7	Kadın	18	Irak	8	Lisans	Mühendislik	
UÖ8	Erkek	26	Suriye	9	Lisans	Edebiyat	
UÖ9	Kadın	21	Afganistan	7	Hazırlık	YDYO	
UÖ10	Erkek	23	Gine	10	Lisans	Mühendislik	
UÖ11	Erkek	23	Malavi	46	Lisans	Mühendislik	
UÖ12	Kadın	19	Suriye	7	Lisans	Edebiyat	
UÖ13	Erkek	21	Çad	12	Lisans	Mühendislik	
UÖ14	Erkek	26	Filistin	20	Lisans	Mühendislik	
UÖ15	Erkek	19	Yemen	10	Lisans	Mühendislik	
UÖ16	Kadın	21	Kırgızistan	36	Ön lisans	MYO	
UÖ17	Kadın	26	Azerbaycan	7	Lisans	Edebiyat	
UÖ18	Kadın	25	Kırgızistan	14	Ön lisans	MYO	
UÖ19	Kadın	19	Gürcistan	30	Lisans	Mühendislik	
UÖ20	Erkek	22	Kongo	8	Hazırlık	TÖMER	
UÖ21	Erkek	24	Pakistan	36	Lisans	Sağlık Bilimleri	
UÖ22	Kadın	27	Azerbaycan	62	Yüksek Lisans	İİBF	

Tablo 3 incelendiğinde yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan 8’i kadın 14’ü erkek uluslararası öğrencilerin yaşları 18-27 arasında, Türkiye’de bulunma süreleri ise 3 – 108 ay arasında değişmektedir. 22 katılımcının alfabetik sıraya göre geldiği ülkelerin Afganistan, Azerbaycan (2), Çad, Cibuti, Filistin, Gürcistan, Gine, Irak (2), Kazakistan (2), Kırgızistan (2), Kongo, Malavi, Pakistan, Somali, Suriye (2), Ürdün, Yemen (2) olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, öğrencilerden 2’sinin ön lisans, 2’sinin hazırlık, 16’sının lisans ve 2’sinin lisansüstü düzeyde eğitim almakta olduğu görülmüştür. Ek olarak çalışma grubunda yer alan uluslararası öğrencilerin

öğrenimlerini sürdürdükleri fakülteler incelendiğinde ise 10'unun mühendislik, 2'sinin MYO, 4'ünün edebiyat, 2'sinin iktisadi ve idari bilimler, 1'inin fen, 1'inin sağlık bilimleri fakültesinde, 1'inin TÖMER, 1'inin ise YDYO'da öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

Tablo 4: İkinci çalışma grubundaki katılımcılara yönelik tanımlayıcı bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki kıdem	Görev Yapılan Birim
UZ1	Kadın	35	11	Yabancı Diller Yüksekokulu
UZ2	Erkek	33	9	TÖMER
UZ3	Kadın	31	7	TÖMER
UZ4	Erkek	38	10	Uluslararası Öğrenci Ofisi
UZ5	Erkek	36	12	Yabancı Diller Yüksekokulu
UZ6	Erkek	41	12	Öğrenci İşleri
UZ7	Kadın	36	14	Uluslararası Öğrenci Ofisi
UZ8	Erkek	34	11	Yabancı Diller Yüksekokulu
UZ9	Erkek	35	13	TÖMER
UZ10	Erkek	39	13	Mühendislik Fakültesi
UZ11	Erkek	39	15	Mühendislik Fakültesi

Tablo 4 incelendiğinde ise yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan 3'ü kadın 8'i erkek olan uzman grubundaki katılımcıların yaşları 31-41 arasında, mesleki kıdemleri ise 7-15 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca, uzmanlardan 3'ü TÖMER'de, 3'ü yabancı diller yüksekokulunda, 2'si uluslararası öğrenci ofisinde, 2'si mühendislik fakültesinde ve 1'i öğrenci işleri biriminde görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada elde edilen nicel veriler, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin demografik verilerinin elde edilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerini belirleyebilmek için geliştirilen UGAÖ (Polat & Arslan, 2022), ve uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin ortaya çıkartılabilmesi için uzmanlar ve uluslararası öğrenciler için araştırmacı tarafından iki farklı versiyon olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

İkinci araştırma sorusunda cevabı aranan değişkenlere ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin cinsiyet, yaş, ülke, eğitim düzeyi, burs durumu, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’de eğitim alma nedenleri gibi bilgilerine yönelik olarak 16 maddeden oluşan bir kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bilgi formunda yer alan maddeler hazırlandıktan sonra iki farklı dil uzmanı tarafından incelenerek maddelerin açıklık ve anlaşılabilirlik düzeyleri bağlamında dönütler verilmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda son şekli verilen kişisel bilgi formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.2. UGAÖ

Birinci ve ikinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için kullanılan UGAÖ, Polat ve Arslan (2022) tarafından geliştirilmiştir. 28 maddeden oluşan ve 5’li Likert türünde tasarlanan (1 = hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) ölçekte alınabilecek en düşük puan 28 ve en yüksek puan 140’tır. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecine yönelik olarak bütüncül ve eklektik bir bakış açısını kabul eden bir yaklaşımın benimsendiği UGAÖ’nün geliştirilme sürecinde, literatürde farklı araştırmacılar tarafından açıklanan ve önerilen ölçek geliştirme ve yapı netleştirme prosedürlerine ilişkin kapsamlı bir literatür taramasının ardından araştırmacıların ölçek geliştirme sürecine yönelik olarak önerdiği belirli yönergelere dayalı olarak kapsamlı ve sıralı bir yaklaşım izlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları birbirini izleyen iki aşamalı bir süreç dahilinde tamamlanmıştır.

Buna göre ilk olarak maksimum çeşitlilik örneklem tekniğine uygun olarak belirlenen 316 öğrenci elde edilen verilerle gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla da AFA sürecine katılmamış ve benzer demografik özelliklerde olan 527 öğrenciden toplanan verilerle yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmaları tamamlanmıştır. AFA bulgularına göre, toplam varyansın %50.16’sını açıklayan ve psikolojik adaptasyon (α :.86); günlük yaşama adaptasyon (α : .83), akademik adaptasyon (α : .66) ve sosyo-kültürel adaptasyon (α :.73) olarak adlandırılan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. AFA

sonucunda ortaya çıkan yapıda maddelerin faktör yükleri, en yüksek .77 ve en düşük .56 arasında değişkenlik göstermektedir.

İkinci aşamada gerçekleştirilen DFA'da elde edilen bulgular AFA'da ortaya çıkan yapıyı doğrular niteliktedir. Buna göre uyum indeksleri açısından model ki-kare ve serbestlik derecesi oranına (2.37) göre mükemmel uyum; RMSEA (0.051), SRMR (0.053), GFI (0.90) ve NNFI (0.89) değerlerine göre iyi uyum; AGFI, CFI, NFI değerlerine göre kabul edilebilir uyum göstermektedir. Ayrıca, iç tutarlılık hesaplamalarına göre ölçeğin Cronbach Alfa değeri ($\alpha=.839$)'dur. Buna göre ilgili ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ve yükseköğretim düzeyinde uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla uluslararası öğrenciler ve uzmanlar için iki ayrı form olmak üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme sorularında yer alan soruların hazırlık sürecinde ilk olarak ilgili ulusal ve uluslararası literatür detaylı bir biçimde taranmış ve uzmanlar için toplam 15 sorudan, uluslararası öğrenciler için ise toplam 19 sorudan oluşan soru havuzları oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada havuzda yer alan ve ifade yönüyle farklı ancak ölçmeyi hedeflediği özellik açısından benzer maddeler tek bir maddede birleştirilerek diğer binişik maddeler soru havuzundan çıkartılmış, bazı maddeler ise anlam, dil bilgisi ve sözcük seçimi yönüyle revize edilmiştir. Gözden geçirme çalışmaları sonrası uzmanlar için 12 sorudan oluşan ve uluslararası öğrenciler için 16 sorudan oluşan ilk taslak formlar, yükseköğretim kurumlarının eğitim yönetimi ve eğitim programları ve öğretim bölümlerinde lisansüstü araştırmalarını sürdüren akademisyenler arasından yükseköğretimde uluslararasılaşma, nitel araştırma yöntemleri ve ihtiyaç analizi konularında çalışmalar gerçekleştiren toplam 6 öğretim üyesine e-posta ile gönderilerek kendilerinden araştırmada yanıt aranan araştırma sorusu bağlamında görüşme formunda yer alan soruları ölçülmek istenen özellikler ve maddelerin anlaşılabilirliği ve netliği yönüyle değerlendirerek dönüt vermeleri istenmiştir. 20.08.2023 – 25.08.2023 tarihleri arasında gelen dönütler doğrultusunda atılması hususunda görüş birliğine varılan üçer maddenin görüşme formundan atılması

ve uzmanlar için hazırlanan formda kalan 9, uluslararası öğrenciler için hazırlanan formda kalan 13 madde bağlamında son düzeltmelerin yapılmasının ardından ilgili görüşme formları pilot uygulamalar için hazır hale getirilmiştir. İzleyen aşamada veri toplama sürecine başlanmadan önce hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak ilk olarak 3 uluslararası öğrenci ve 3 uzman ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu sürece katılan uluslararası öğrenciler ve uzmanlardan elde edilen veriler nitel veri analizine dahil edilmemiştir zira pilot uygulamalar yoluyla veri toplama aracında yer alan soruların anlaşılabilirliğinin test edilmesi, ortalama görüşme sürelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır (Magnusson & Maracek, 2015). Pilot görüşmelere dahil olan katılımcılardan elde edilen dönüt ve düzeltmeler temel alınarak görüşme sorularında dil bilgisi ve sözcük seçimi gözden geçirilerek son düzenlemeler yapılarak veri toplama sürecinde kullanıma hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması Süreci

Açıklayıcı ardışık desende tasarlanan bu araştırmada verilerin toplanması süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öte yandan, veri toplama sürecine başlamadan önce Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na araştırma kapsamında veri toplama için izin başvurusunda bulunulmuştur. 26.09.2023 tarih ve E-78977401-050.01.04-277524 sayılı belge ile ilgili kurul araştırma kapsamında veri toplanabileceğine izin vermesinin ardından veri toplama sürecine başlanmıştır. Bu bölümde iki aşamadan oluşan veri toplama süreci açıklanacaktır.

3.4.1. Birinci Aşama: Nicel Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında 2023-2024 akademik yılında Karabük Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren uluslararası öğrencilerden basit seçkisiz örneklem tekniğine uygun olarak belirlenen ve veri toplama sürecine gönüllülük esasına göre dahil olan katılımcılardan UGAÖ kullanılarak birinci ve ikinci araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, etik kurul izninin alınmasının ardından 26.10.2023-31.11.2023 tarihleri arasında elde edilmiştir. Bu noktada, ilk olarak üniversitenin uluslararası öğrenci ofisi koordinatörlüğü ile iletişime geçilmiş, kurum yöneticilerine araştırmanın amacı, önemi

ve yöntemi başlıkları altında detaylı bilgiler sunulmuş ve nicel veri toplama sürecinde kullanılacak veri toplama aracı paylaşılmıştır.

Bu süreçte gerçekleştirilen görüşmeler ve alınan uzman görüşü doğrultusunda gerek öğrenme öğretme sürecinin sekteye uğramaması, gerek zaman ve insan kaynağının daha etkili şekilde kullanılabilmesi ve veri toplama sürecinde kayıpların ve hataların en aza indirilerek analiz sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için veri toplama sürecinin çevrimiçi olarak yürütülmesi yönünde karar alınmıştır. Gosling ve Johnson (2010), bilgisayar ve özellikle internetin davranış bilimleri başta olmak üzere bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesi sürecinde kullanılan yöntemlerde ve özellikle veri toplama, veri analizi, veri depolama ve veri güvenliği bağlamında bir devrim yarattığını, uygulama sürecinde doğru teknikler kullanılması durumunda geleneksel yaklaşımlar ile karşılaştırıldığında, daha az maliyetli, daha az yorucu, hataya daha az açık bir yöntem ile daha kısa sürede daha fazla katılımcıya ulaşma imkanı tanıdığını vurgulayarak araştırmacıların bu süreçlerde internet tabanlı platformları kullanmasının önünde bir engel olmadığını değerlendirmektedir. Ayrıca, anket ve ölçek kullanılarak veri toplanan süreçte kağıt ve web tabanlı yaklaşımın kullanımı arasında önemli bir fark olmadığı bulgularına erişen pek çok araştırma bulunmaktadır (Denscombe, 2006; Fleming & Bowden, 2009). Öte yandan, verilerin toplanma sürecinde yazılımların ve online platformların kullanılması veri analizi öncesinde verilerin yazılıma aktarılmasında el yordamıyla yapılan süreci oldukça kısaltmakta ve olası hataların önüne geçmektedir (Flick, 2011). Bu bağlamda, günümüzde dünyada internet tabanlı platformlar aracılığıyla anketler / ölçekler kullanılarak verilerin toplanmasına artan talep şaşırtıcı bir sonuç değildir (Evans & Mathur, 2005).

Veri toplama sürecinin çevrimiçi olarak gerçekleştirileceğine yönelik karar alınmasının ardından, demografik verilerin elde edilmesi için hazırlanan kişisel bilgi formu ve UGAÖ (Polat & Arslan, 2022) Google Forms sistemine entegre edilmiştir. Kullanıma hazır hale geldiğinde, veri toplama sürecine dahil edilmeyecek olan uluslararası öğrenciler üstünde bir pilot uygulama gerçekleştirilerek formun çalışıp çalışmadığı ile verilerin kayıt süreci kontrol edilmiş ve herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Daha sonra, yükseköğretim kurumundaki yöneticilerin onayı alınarak üniversitede öğrenim gören uluslararası öğrencilerin ülke temsilcileri ile 20-25 Ekim 2023 tarihleri arasında yüz yüze ve çevrimiçi bireysel ya da grup

toplantılarında görüşmeler yapılarak araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Her ülke temsilcisinin kendi ülkesinden gelen öğrencilerin bulunduğu WhatsApp gruplarında veri toplama aracına erişim linkinin ve araştırmacı tarafından araştırma ile ilgili detayları özetlemek üzere hazırlanan bir metnin paylaşılması hususunda mutabık kalınmıştır. Ülke temsilcileri ile yapılan görüşmeleri izleyen süreçte UGAÖ erişim linki ve diğer bilgiler uluslararası öğrenciler ile paylaşılmıştır. Veri toplama sürecinde ülke temsilcileri aynı işlemi 3 kez tekrarlamıştır. Süreç sonunda toplam 2726 uluslararası öğrencinin nicel ölçme araçlarına yanıt verdiği görülmüştür.

Araştırmacı nicel veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından Google Forms sisteminde depolanan verileri ilk olarak Excel dosyasına dönüştürerek bilgisayarına kaydetmiş, ardından verileri SPSS 25 yazılımında kullanmaya uygun olacak şekilde yazılıma işleyerek .sav uzantılı dosya biçimine dönüştürüp veri analiz sürecine hazır hale getirmiştir.

3.4.2. İkinci Aşama: Nitel Verilerin Toplanması Süreci

Nicel verilerin toplanıp analiz edilmesinin ardından ikinci aşamada uluslararası öğrenciler ve uzman grubu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla nitel verileri toplanmıştır. Nitel verilerin kullanıldığı araştırmaların sosyal bilimlerde giderek önem kazanan yaygın bir yaklaşım haline geldiğini ve araştırmaya katılan bireylerin ne düşündüğünü ve hissettiğini, belirli deneyimlerle nasıl başa çıktığını daha derinlemesine incelemesine olanak tanıdığını belirtilmektedir (King & Horrocks, 2010; Seale vd., 2004).

Görüşme tekniği, en az bir araştırmacı ve bir katılımcı arasında olan, araştırmacıların araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla hazırlamış olduğu soruları sorduğu ve katılımcıların sorulara kendi eğilimleri doğrultusunda yanıtlar verdiği nitel veri toplama tekniğidir (Glesne, 2020). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin kişisel deneyimlere odaklanan formal ve informal görüşmelerin özelliklerini bir araya getirdiğini ve bunun da bulguları güçlendirebilecek nitelikte beklenmedik sonuçların ortaya çıkmasına olanak sağlayabileceğini belirtmektedir (Hair vd., 2011; Willig, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar, görüşmede katılımcılara yöneltecekleri soruları önceden planlar ancak görüşme esnasındaki bağlama uygun

olarak katılımcılara ek sorular sorabilir veya soruların sırasını ya da yapısını revize edebilir (Creswell, 2017).

Bu süreçte ilk olarak 22 uluslararası öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, bu konu hakkında gerçekleştirilen çevrimiçi bir toplantıda uluslararası öğrencilerin zaman ve mekân bağlamında uygunluklarına öncelik verilerek planlanmıştır. Her bir öğrenci için gün ve saat planlaması yapılmış ve kendilerine bildirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği süreçte öğrencilerden 5'i kendisiyle birlikte kararlaştırılan gün ve saatte görüşmeye katılamadığı için bu öğrenciler ile yeniden gün ve saat belirlenmiş ve ertelenen görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmelerden 19'u tez danışmanının Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki odasında yüz yüze, 3'ü öğrencilerin ders programlarındaki yoğunluk nedeniyle gelen talep doğrultusunda Zoom yazılımı kullanılarak çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Hem yüz yüze hem de çevrimiçi yapılan görüşmelerde ses ve/veya görüntü kaydını başlatmadan önce ilk olarak katılımcılara yazılı olarak aydınlatılmış onam formu sunulmuştur. Formda öğrencilere araştırmanın amacı, önemi, yöntemi hakkında kısa bilgiler verilmiş, görüşmelerin ortalama olarak 30 dakika süreceği ancak verilen yanıtlara göre bu sürenin farklılık arz edebileceği ifade edilmiş, araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasında olduğu ve isterseler görüşmelere katılmayıp süreci sonlandırabilecekleri ya da görüşme devam ederken diledikleri an görüşmeyi iptal edebilecekleri açıklanmış, görüşmelerden elde edilecek tüm bilgilerin yalnızca bu araştırma kapsamında etik ilkeler ve gizlilik ilkelerine bağlı kalınarak yürütülecek olan veri analizi sürecinde kullanılacağı vurgulanmış ve görüşmelerden sonra elde edilen verilerin döküm dosyaları hazırlandığında kendilerine transkript olarak sunulacak teyit alınacağı açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Son olarak verilerin doğru ve etkili bir biçimde analiz edilebilmesi için ses ve/veya görüntü kaydına ihtiyaç duyulduğu açıklanmıştır. Formu okuduktan sonra araştırmaya katılmak istediğine karar veren öğrencilerden görüntü ve/veya ses kaydı tercihlerini de form üstünde belirtmeleri istenerek form altında yer alan bölüme imza atmaları gerektiği açıklanmıştır. İki nüsha şeklinde hazırlanan formun birisi araştırmacı tarafından arşivlenmek üzere teslim alınmış, diğer form ise görüşmeye katılmayı kabul eden öğrenciye teslim edilmiştir. Buna göre, görüşmelere katılması için davet gönderilen öğrencilerin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ederken toplam 4 katılımcı görüntülü ve sesli, 18 katılımcı ise yalnızca sesli kayıt alınmasına izin

vermiştir. Uluslararası öğrenciler ile planlanan görüşmeler 15.11.2023-25.12.2023 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Bu süreçte bir günde en fazla 2 görüşme yapılmıştır. Görüşmeler boyunca alınan ses ve/veya görüntü kayıtları güvenli bir şekilde depolanarak ve bir kopyası yüksek lisans tez danışmanına teslim edilerek nitel veriler analize hazır hale getirilmiştir.

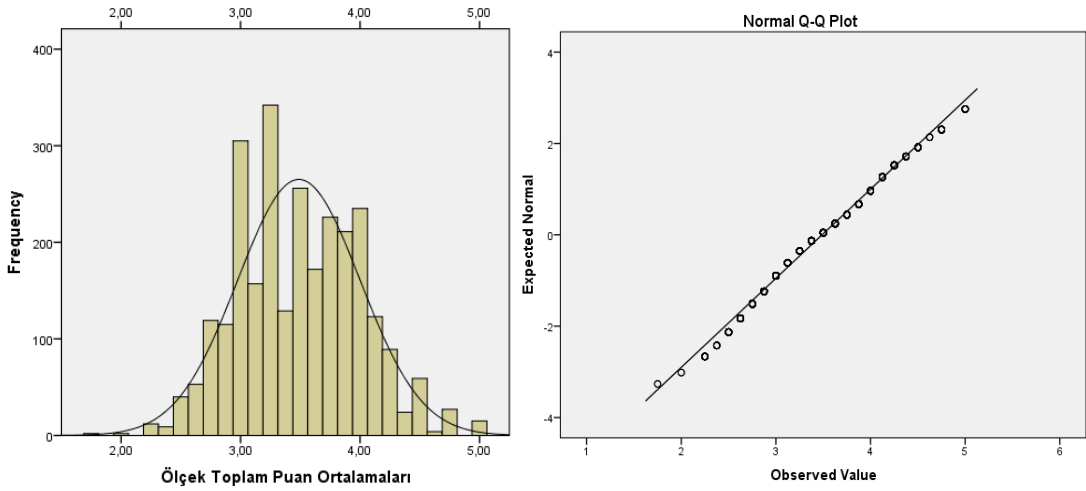
İkinci aşamada, 11 uzman ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uluslararası öğrencilerin görüşmelerinin planlanması ve uygulanması sürecinde izlenen işlem adımları tekrarlanmış ve görüşmelerden 9'u ilgili uzmanın odasında, 2'si ise çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Uzman grubunda yer alan katılımcıların aydınlatılmış onam formundaki tercihleri dikkate alınarak görüşmelerin tamamında yalnızca ses kaydı tutulmuştur. Planlanan görüşmeler 26.10.2023- 04.11.2023 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Uluslararası öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonrasında uygulanan işlem adımları takip edilerek ses kayıtları güvenli bir biçimde depolanıp bir kopyası kontrol ve arşiv süreçlerinin tamamlanması adına yüksek lisans tez danışmanına teslim edilmiş veri seti nitel analiz sürecine hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde uygulanacak teknikler araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Temel alınan araştırma desenine uygun olarak ilk olarak kişisel bilgi formu ve UGAÖ aracılığıyla uluslararası öğrencilerden elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir.

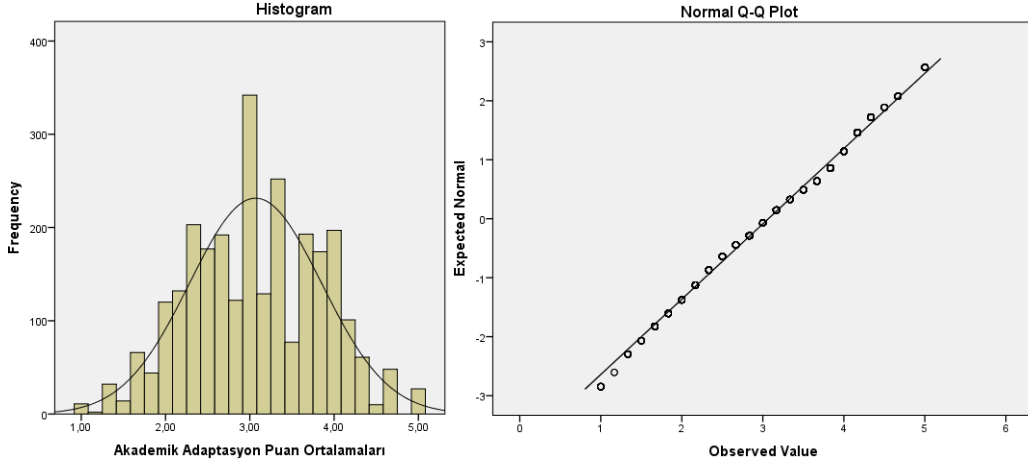
Nicel verilerin analizlerine başlanmadan önce ilk aşamada kayıp değer ataması ve uç değerler olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular veri setinden atılması gereken herhangi bir uç değer ve atama yapılacak kayıp değer olmadığını göstermiştir. İkinci aşamada nicel verilerin analiz sürecinde analizinde hangi parametrik ve non-parametrik testlerin kullanılacağını belirlemek için verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Alanyazında veri dağılımının normal olup olmadığını değerlendirmek için görsel, betimsel ve matematiksel yöntemler kullanılabileceği ifade edilmektedir. Buna göre, görsel inceleme için Q-Q grafiği ya da histogram gibi araçlar tercih

edilebilecekken (Field, 2009; McKillup, 2012) betimsel analizde ortalama, moda, medyan, çarpıklık ve basıklık gibi istatistikler kullanılır (Kirk, 2008). Öte yandan, matematiksel testler arasında ise Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk ve Pearson Ki-Kare uygunluk testleri gibi yöntemler bulunur (Krzanowski, 2007; Abbott, 2011; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Dağılımın normal olup olmadığını belirleme sürecinde, bu çeşitli yöntemlerin birlikte kullanılması ve elde edilen sonuçların kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi önerilmektedir (Stevens, 2009; Çokluk vd., 2010). Bu bağlamda, ilk olarak uluslararası öğrencilerden elde edilen verilerin dağılımı hem ölçek puan ortalamaları hem de alt faktörler bağlamında görsel tekniklerden histogram grafiği ile değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılımı durumunda, histogram grafiklerinde basıklık ya da çarpıklık görünmemekte; görsel çan eğrisi biçiminde bir eğri ortaya çıkmakta ve grafikte medyan ile aritmetik ortalama yakın noktalarda örtüşmektedir. Ayrıca Q-Q grafiğinde ise normal dağılım söz konusu olduğunda veriler doğrusal bir çizgi üzerinde ya da çizgiye yakın bir düzlemde dağılmaktadır (Öztuna vd., 2006). Şekil 1’de görüleceği üzere ölçek toplamı bağlamında histogram grafiği ve Q-Q grafiklerinin verilerin normal dağılım gösterdiğini yansıttığı anlaşılmaktadır.

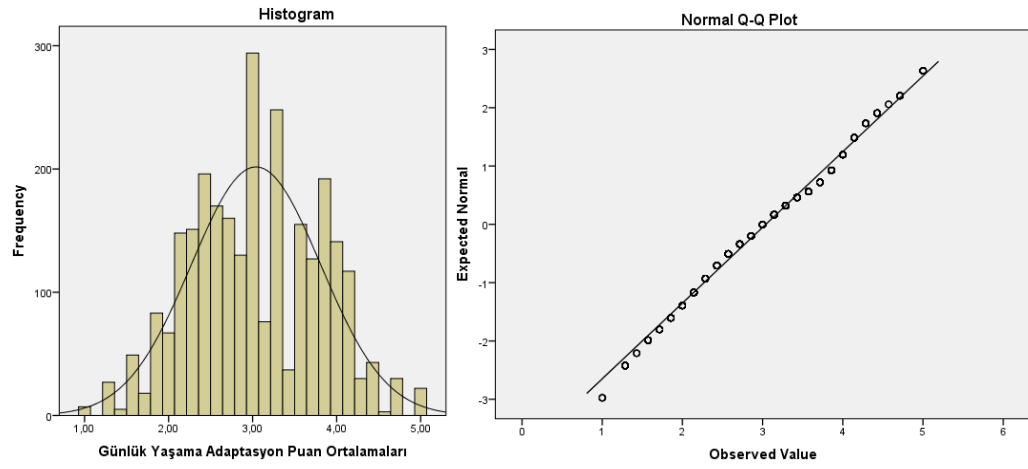


Şekil 1: Ölçek toplam puan ortalamaları bağlamında normal dağılım eğrisinin histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü

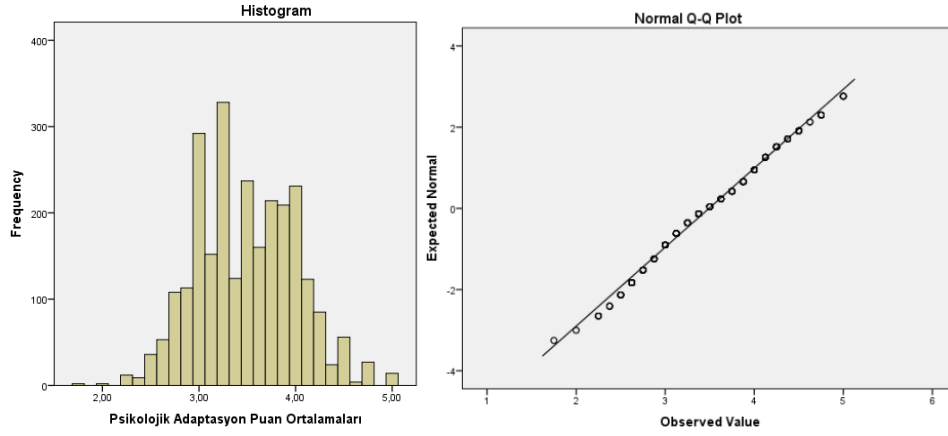
Benzer şekilde alt faktörler özelinde incelendiğinde de histogram grafiği ve Q-Q grafiklerinin verilerin normal dağılım gösterdiğini yansıttığı görülmüştür.



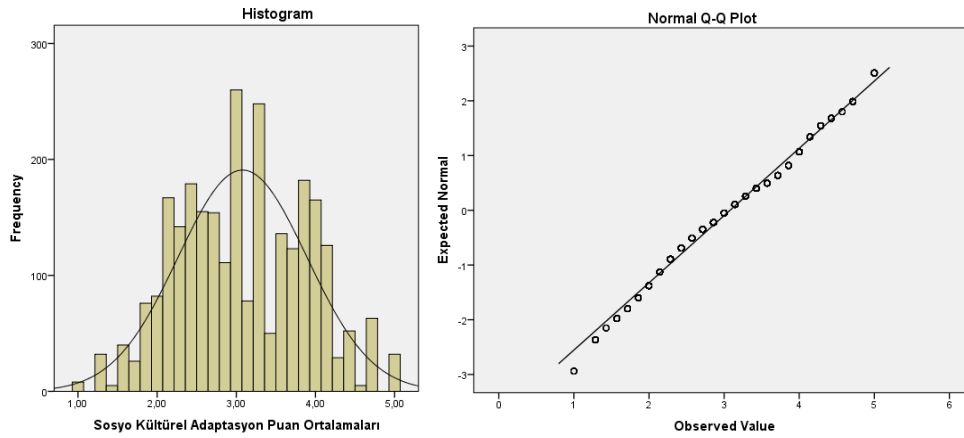
Şekil 2: Akademik adaptasyon faktörü puan ortalamaları bağlamında Histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü



Şekil 3: Günlük yaşama adaptasyon faktörü puan ortalamaları bağlamında Histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü



Şekil 4: Psikolojik adaptasyon faktörü puan ortalamaları bağlamında Histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü



Şekil 5: Sosyo kültürel adaptasyon faktörü puan ortalamaları bağlamında Histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü

Verilerin dağılım normalliği bağlamında ikinci aşamada grafiksel tekniklerle elde edilen bulguları kontrol etmek maksadıyla uluslararası öğrencilerden elde edilen veriler bu kez betimsel istatistikler temelinde analiz edilmiştir. Tablo 5'te yansıtıldığı üzere elde edilen sonuçlara göre, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri hem ölçek toplamından elde edilen puan ortalamaları (ORT) hem de akademik adaptasyon (AKAD), sosyo kültüre adaptasyon (SOAD), psikolojik adaptasyon (PSAD) ve günlük yaşama adaptasyon (GYAD) alt faktörleri bakımından birbirine oldukça yakın olduğunu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde ve 0'a yakın değerler aldığını görülmüştür. Tüm bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiğini bir kere

daha doğrulayan niteliktedir (Baykul & Güzeller, 2016; George & Mallery, 2010; McKillup, 2012; Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablo 5: Betimsel istatistikler

	AKAD	SOAD	PSAD	GYAD	ORT
N	2726	2726	2726	2726	2726
Aritmetik Ortalama	3,0680	3,0786	3,4878	3,0401	3,1836
Medyan	3,0000	3,0000	3,5000	3,0000	3,1071
Mod	3,00	3,00	3,25	3,00	3,96
Standart Sapma	,78303	,81395	,51268	,77032	,61975
Çarpıklık	,001	,074	,171	,055	,308
Çarpıklık Standart Hata	,047	,047	,047	,047	,047
Basıklık	-,502	-,619	-,273	-,554	-,552
Basıklık Standart Hata	,094	,094	,094	,094	,094
Kolmogorov-Smirnov	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Son olarak matematiksel testler arasında alanyazında sıklıkla atıfta bulunulan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Tablo 6’da yer aldığı üzere bu testten elde edilen puanlar normallik sayıtlarını sağlamamıştır ancak örneklem büyüklüğü (N=2726), histogram ve Q-Q grafikleri, ile betimsel analizde elde edilen aritmetik ortalama, medyan ile mod değerlerinin birbirine yakın olması ve basıklık ile çarpıklık katsayılarının 0’a yakın değerler almış olması bütüncül olarak değerlendirildiğinde verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve bu bağlamda nicel verilerin analizi sürecinde parametrik testlerin kullanılması gerektiği değerlendirilmiştir.

Tablo 6: Bağımsız değişkenler bağlamında normallik analizi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	K-S	Boyut	Burs	Çarpıklık	Basıklık	K-S
AKAD	Kadın	-.043	-.555	.000	AKAD	Alıyor	.386	-.217	.000
	Erkek	.030	-.552	.000		Almıyor	-.033	-.617	.000
SOAD	Kadın	.111	-.694	.000	SOAD	Alıyor	.257	-.922	.000
	Erkek	.065	-.620	.000		Almıyor	.001	-.053	.000
PSAD	Kadın	.197	-.499	.000	PSAD	Alıyor	.252	-.390	.000
	Erkek	.183	-.162	.000		Almıyor	.168	-.263	.000
GYAD	Kadın	.047	-.487	.000	GYAD	Alıyor	.389	-.269	.000
	Erkek	.100	-.616	.000		Almıyor	.014	-.642	.000
ORT	Kadın	.218	-.781	.000	ORT	Alıyor	.537	-.625	.000
	Erkek	.372	-.475	.000		Almıyor	.299	-.580	.000
Boyut	İş	Çarpıklık	Basıklık	K-S	Boyut	Akraba	Çarpıklık	Basıklık	K-S
AKAD	Çalışıyor	-.095	-.558	.008	AKAD	Var	.375	-.845	.000
	Çalışmıyor	.006	-.496	.000		Yok	-.090	-.523	.000
SOAD	Çalışıyor	-.046	-.559	.002	SOAD	Var	.264	-.731	.000

PSAD	Çalışmıyor	.082	-.621	.000	PSAD	Yok	.023	-.661	.000
	Çalışıyor	-.100	.007	.000		Var	.396	-.867	.000
GYAD	Çalışmıyor	.192	-.296	.000	GYAD	Yok	.070	-.331	.000
	Çalışıyor	-.025	-.689	.002		Var	.412	.656	.000
ORT	Çalışmıyor	.060	-.542	.000	ORT	Yok	-.047	-.675	.000
	Çalışıyor	.111	-.566	.001		Var	.648	-.756	.000
	Çalışmıyor	.322	-.550	.000		Yok	.190	-.714	.000
Boyut	Medeni Durum	Çarpıklık	Basıklık	K-S	Boyut	Başarı	Çarpıklık	Basıklık	K-S
AKAD	Bekar	-.013	-.506	.000	AKAD	Düşük	-.023	-.661	.000
	Evli	.362	-.332	.200		Orta	-.022	-.563	.000
SOAD	Evli çocuklu	.482	-.214	.046	SOAD	Yüksek	.063	-.386	.000
	Bekar	.068	-.617	.000		Düşük	.012	-.826	.000
PSAD	Evli	.117	-.403	.126	PSAD	Orta	.016	-.567	.000
	Evli çocuklu	.499	-.587	.086		Yüksek	.138	-.643	.000
GYAD	Bekar	.159	-.271	.000	GYAD	Düşük	.046	-.509	.000
	Evli	.506	-.013	.000		Orta	.234	-.212	.000
ORT	Evli çocuklu	.279	-.185	.200	ORT	Yüksek	.156	-.277	.000
	Bekar	.042	-.553	.000		Düşük	.006	-.650	.000
ORT	Evli	.413	-.359	.007	ORT	Orta	.004	-.553	.000
	Evli çocuklu	.258	-.974	.020		Yüksek	.141	-.520	.000
	Bekar	.296	-.571	.000		Düşük	.222	-.710	.000
	Evli	.703	.085	.001		Orta	.311	-.491	.000
	Evli çocuklu	.568	.018	.020		Yüksek	.364	-.589	.000
Boyut	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	K-S	Boyut	Süre	Çarpıklık	Basıklık	K-S
AKAD	17-19	.233	.128	.000	AKAD	0-6Ay	-.028	.595	.000
	20-22	-.550	.941	.000		7-12Ay	.553	.169	.000
	23-25	-.079	-.073	.000		13-24Ay	-.016	.092	.000
	26+	-.276	.113	.064		25+Ay	.156	-.083	.000
SOAD	17-19	.486	.535	.000	SOAD	0-6Ay	-.131	.477	.000
	20-22	-.649	.995	.000		7-12Ay	.572	-.032	.000
	23-25	.416	.647	.012		13-24Ay	.592	.099	.000
	26+	-.066	-.809	.069		25+Ay	.264	-.282	.000
PSAD	17-19	.254	-.129	.000	PSAD	0-6Ay	.090	-.074	.000
	20-22	.046	-.204	.000		7-12Ay	.470	-.260	.000
	23-25	-.616	-.311	.000		13-24Ay	.553	.736	.000
	26+	.015	-.816	.019		25+Ay	.126	-.367	.000
GYAD	17-19	.293	.322	.000	GYAD	0-6Ay	-.028	.551	.000
	20-22	-.660	.071	.000		7-12Ay	.588	.025	.000
	23-25	-.487	-.474	.002		13-24Ay	.918	.245	.000
	26+	-.928	.185	.075		25+Ay	.136	.128	.000
ORT	17-19	.614	.127	.000	ORT	0-6Ay	-.220	.538	.000
	20-22	-.303	.085	.000		7-12Ay	.713	-.182	.000
	23-25	-.789	-.703	.000		13-24Ay	.730	.904	.003
	26+	-.176	-.956	.023		25+Ay	.220	-.333	.000
Boyut	Türkçe Seviyesi	Çarpıklık	Basıklık	K-S	Boyut	İngilizce Seviyesi	Çarpıklık	Basıklık	K-S
AKAD	A1	.221	.033	.000	AKAD	A1	-.026	-.518	.000
	A2	.027	-.615	.000		A2	.085	-.508	.000
	B1	-.304	-.188	.000		B1	.060	-.416	.000
	B2	-.051	-.481	.000		B2	.179	-.614	.019
	C1	-.419	-.385	.000		C1	.079	.264	.200
	C2	-.370	-.356	.000		C2			
SOAD	A1	.519	.653	.000	SOAD	A1	.072	-.614	.000
	A2	.319	-.627	.000		A2	.110	-.612	.000
	B1	-.322	-.355	.000		B1	.143	-.663	.000
	B2	-.192	-.617	.000		B2	.165	-.498	.045
	C1	-.331	-.346	.000		C1	-.241	.497	.200
	C2	-.555	-.325	.000		C2			
PSAD	A1	.339	-.141	.000	PSAD	A1	.157	-.225	.000
	A2	.199	-.154	.000		A2	.271	-.232	.000
	B1	.021	-.195	.000		B1	.021	-.383	.001
	B2	.168	-.240	.000		B2	.372	-.647	.000
	C1	-.036	-.185	.003		C1	.099	-.651	.124
	C2	-.145	-.744	.000		C2			
GYAD	A1	.356	.371	.000	GYAD	A1	.045	-.547	.000
	A2	.204	-.358	.000		A2	.079	-.470	.000
	B1	-.281	-.460	.000		B1	.170	-.615	.000
	B2	-.145	-.502	.000		B2	.280	-.403	.011
	C1	-.598	.077	.000		C1	.951	.588	.005
	C2	-.529	-.304	.000		C2			
ORT	A1	.697	.264	.000	ORT	A1	.284	-.568	.000
	A2	.480	-.386	.000		A2	.425	-.332	.000
	B1	-.084	-.592	.000		B1	.345	-.570	.004
	B2	.132	-.605	.000		B2	.525	-.532	.000

	C1	-160	-.570	.000		C1	-.477	-.635	.020
	C2	-.269	-.931	.000		C2			
Boyut	Konaklama	Çarpıklık	Basıklık	K-S	Boyut	Gelir	Çarpıklık	Basıklık	K-S
AKAD	Devlet Yurdu	-.085	-.354	.000	AKAD	Çok kötü	-.039	-.685	.000
	Özel Yurt	.127	-.750	.000		Kötü	-.059	-.389	.000
	Evde Aileyle	-.141	-.399	.005		Orta	.077	-.383	.000
	Evde Arkadaşla	.004	-.542	.000		İyi	.083	-.753	.000
	Evde tek	.047	-.982	.200		Çok iyi	.039	-.283	.059
SOAD	Devlet Yurdu	.042	-.521	.000	SOAD	Çok kötü	-.013	-.764	.000
	Özel Yurt	.270	-.763	.000		Kötü	.108	-.334	.000
	Evde Aileyle	-.046	-.640	.007		Orta	.111	-.720	.000
	Evde Arkadaşla	.030	-.611	.000		İyi	.102	-.636	.000
	Evde tek	.275	-.195	.016		Çok iyi	.113	-.721	.001
PSAD	Devlet Yurdu	.238	-.367	.000	PSAD	Çok kötü	.190	-.307	.000
	Özel Yurt	.159	-.389	.000		Kötü	.220	-.043	.000
	Evde Aileyle	-.114	-.675	.000		Orta	.189	-.455	.000
	Evde Arkadaşla	.134	-.212	.000		İyi	.007	.120	.000
	Evde tek	-.010	-.934	.200		Çok iyi	-.017	-.805	.000
GYAD	Devlet Yurdu	.035	-.316	.000	GYAD	Çok kötü	-.008	-.823	.000
	Özel Yurt	.060	-.621	.000		Kötü	.061	-.427	.000
	Evde Aileyle	.025	-.528	.001		Orta	.147	-.413	.000
	Evde Arkadaşla	.061	-.705	.000		İyi	.062	-.561	.000
	Evde tek	.051	-.963	.200		Çok iyi	.110	-.474	.000
ORT	Devlet Yurdu	.256	-.426	.000	ORT	Çok kötü	.260	-.777	.000
	Özel Yurt	.380	-.664	.000		Kötü	.363	-.226	.000
	Evde Aileyle	.241	-.527	.000		Orta	.335	-.575	.000
	Evde Arkadaşla	.287	-.651	.000		İyi	.391	-.636	.000
	Evde tek	.386	-.039	.003		Çok iyi	.243	-.647	.000
Boyut	Fakülte	Çarpıklık	Basıklık	K-S	Boyut	Eğitim Düzeyi	Çarpıklık	Basıklık	K-S
AKAD	Mühendislik	.157	-.521	.000	AKAD	Türkçe H.	.053	-.135	.000
	İİBF	-.304	-.415	.000		İngilizce H.	.303	.427	.000
	Sağlık Bilimleri	-.114	-.619	.000		1. Sınıf	.055	-.069	.000
	Edebiyat	-.045	-.285	.000		2. Sınıf	.414	-.316	.000
	Mimarlık	-.083	-.237	.090		3. Sınıf	-.365	1.084	.000
	Tıp	.334	.074	.021		4. Sınıf	.341	-.143	.000
	İletişim	-.232	.823	.066		Yüksek Lis.	-1,131	.833	.000
	İslami İlimler	-.227	-.406	.006		Doktora	-.361	-.519	.037
	Diğer	.097	-.729	.004	SOAD	Türkçe H.	.168	.029	.000
SOAD	Mühendislik	.263	-.530	.000		İngilizce H.	.402	.106	.000
	İİBF	-.313	-.448	.000		1. Sınıf	.301	-.231	.000
	Sağlık Bilimleri	.038	-.436	.000		2. Sınıf	.414	-.601	.000
	Edebiyat	.057	-.616	.000		3. Sınıf	.129	.741	.000
	Mimarlık	-.058	-.745	.200		4. Sınıf	.209	-.399	.000
	Tıp	-.223	-.894	.074		Yüksek Lis.	.526	.577	.000
	İletişim	-.151	.243	.011		Doktora	-.169	-.340	.011
	İslami İlimler	.011	-.646	.055	PSAD	Türkçe H.	.262	-.072	.000
	Diğer	-.042	-.590	.008		İngilizce H.	.290	-.191	.000
PSAD	Mühendislik	.259	-.169	.000		1. Sınıf	-.003	-.076	.000
	İİBF	.070	-.357	.000		2. Sınıf	.416	-.517	.000
	Sağlık Bilimleri	-.032	-.318	.000		3. Sınıf	-.422	.324	.000
	Edebiyat	.168	-.488	.000		4. Sınıf	-.041	-.708	.000
	Mimarlık	.481	-.020	.001		Yüksek Lis.	-.156	.490	.000
	Tıp	.035	-.048	.009		Doktora	-.248	-.187	.002
	İletişim	.352	.289	.006	GYAD	Türkçe H.	.003	.024	.000
	İslami İlimler	-.091	-.450	.064		İngilizce H.	.390	.702	.000
	Diğer	.003	.084	.001		1. Sınıf	.111	-.457	.000
GYAD	Mühendislik	.228	-.448	.000		2. Sınıf	.507	-.185	.000
	İİBF	-.330	-.509	.000		3. Sınıf	-.267	.660	.000
	Sağlık Bilimleri	-.049	-.623	.000		4. Sınıf	-.085	-.566	.000
	Edebiyat	.014	-.476	.000		Yüksek Lis.	-.215	.238	.000
	Mimarlık	-.341	-.241	.176		Doktora	-.053	.623	.003
	Tıp	-.041	-.431	.042	ORT	Türkçe H.	-.065	.445	.000
	İletişim	.079	-.134	.017		İngilizce H.	.708	.697	.000
	İslami İlimler	-.116	-.724	.060		1. Sınıf	.382	-.049	.000
	Diğer	.202	-.630	.001		2. Sınıf	.544	-.564	.000
ORT	Mühendislik	.525	-.331	.000		3. Sınıf	-.384	.986	.000
	İİBF	-.090	-.656	.000		4. Sınıf	-.050	-.908	.000
	Sağlık Bilimleri	.198	-.747	.000		Yüksek Lis.	-.938	.829	.000
	Edebiyat	.289	-.538	.000		Doktora	-.372	-.407	.001
	Mimarlık	.019	-.483	.007	Boyut	Bölge	Çarpıklık	Basıklık	K-S
	Tıp	.024	-.643	.122	AKAD	Türk Dev.	.228	-.433	.000
	İletişim	.381	.531	.010		Orta Doğu	.045	-.630	.000
	İslami İlimler	.079	-.645	.087		G. Asya	-.057	-.467	.000

Boyut	Diger	.218	-.650	,000					
Neden	Çarpıklık	Basıklık	K-S						
AKAD	Ekonomiklik	-.059	-.726	,000		K. Afrika	-.140	-.396	,000
	Yakınlık	-.207	-.503	,000		O. Afrika	-.160	-.588	,000
	Nitelik	.101	-.685	,000	SOAD	D. Afrika	-.157	-.755	,000
	Burs	.386	-.207	,000		B. Afrika	.111	-.462	,000
	Arkadaş	.027	-.504	,000		Türk Dev.	.163	-.524	,000
	Zorunluluk	-.127	-.628	,000		Orta Doğu	.094	-.633	,000
SOAD	Ekonomiklik	-.034	-.821	,000		G. Asya	.225	-.544	,000
	Yakınlık	.033	-.544	,000		K. Afrika	.007	-.528	,000
	Nitelik	.101	-.635	,000		O. Afrika	-.025	-.835	,000
	Burs	.247	-.922	,000	PSAD	D. Afrika	-.036	-.757	,000
	Arkadaş	.035	-.612	,000		B. Afrika	.066	-.666	,000
	Zorunluluk	-.211	-.362	,000		Türk Dev.	.247	-.288	,000
PSAD	Ekonomiklik	.140	-.335	,000		Orta Doğu	.059	-.370	,000
	Yakınlık	-.143	-.446	,000		G. Asya	.128	-.441	,000
	Nitelik	.285	-.201	,000		K. Afrika	.255	-.191	,000
	Burs	.252	-.390	,000		O. Afrika	.118	.070	,000
	Arkadaş	.257	-.229	,000	GYAD	D. Afrika	.210	-.538	,000
	Zorunluluk	.176	-.085	,000		B. Afrika	.145	-.370	,000
GYAD	Ekonomiklik	-.001	-.758	,000		Türk Dev.	.116	-.359	,000
	Yakınlık	-.001	-.678	,000		Orta Doğu	.098	-.773	,000
	Nitelik	.054	-.576	,000		G. Asya	.154	-.429	,003
	Burs	.389	-.269	,000		K. Afrika	-.032	-.570	,000
	Arkadaş	-.017	-.519	,000		O. Afrika	.055	-.640	,000
	Zorunluluk	.033	-.721	,000		D. Afrika	-.125	-.480	,000
ORT	Ekonomiklik	.206	-.731	,000	ORT	B. Afrika	.032	-.713	,000
	Yakınlık	.262	-.583	,000		Türk Dev.	.454	-.388	,000
	Nitelik	.399	-.496	,000		Orta Doğu	.299	-.787	,000
	Burs	.537	-.625	,000		G. Asya	.395	-.339	,000
	Arkadaş	.359	-.556	,000		K. Afrika	.279	-.523	,000
	Zorunluluk	.216	-.544	,000		O. Afrika	.130	-.605	,000
						D. Afrika	.136	-.798	,000
						B. Afrika	.380	-.617	,000

Öte yandan, nitel verilerin analizi sürecinde ise araştırma soruları dikkate alınarak uzmanlar ve uluslararası öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesine karar verilmiştir.

Araştırma soruları bağlamında nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi sürecinde kullanılan analiz tekniklerinin bütünsel görünümü Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Araştırma soruları ve veri analizinde kullanılan teknikler

Araştırma Sorusu	Veri Analiz Tekniği
1. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon seviyeleri ne düzeydedir?	Frekans ve yüzde dağılımları, tepe değer, medyan, ortalama, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi tanımlayıcı istatistiksel teknikler
2. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeyleri;	
a. cinsiyet	
b. burs durumu	Bağımsız örneklem t-testi
c. istihdam durumu	
d. yaşadığı şehirde akrabasının olması	
e. medeni durum	
f. yaş	
g. eğitim düzeyi	
h. öğrenim görülen fakülte	ANOVA
i. genel akademik not ortalaması	
j. Türkçe dil seviyesi	
k. İngilizce dil seviyesi	

-
- l. ekonomik gelir durumu
 - m. gelmiş olduğu coğrafi bölge
 - n. Türkiye'yi tercih etme nedeni
 - o. Türkiye'de bulunma süresi
 - p. konaklama türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmakta mıdır?

3. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler

- a. uzman görüşüne göre Betimsel içerik analizi
 - b. uluslararası öğrencilerin görüşüne göre nelerdir?
-

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt bulabilmek için UGAÖ ile uzmanlar ve uluslararası öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde, ilk olarak uluslararası öğrencilerin genel uyum düzeyleri ve dört alt faktör bağlamındaki betimsel istatistikler raporlanmış, ardından araştırma değişkenleri temelinde gerçekleştirilen fark testlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna yanıt verebilmek için, uluslararası öğrenciler için genel uyum ölçeğinden (UGAÖ) elde edilen bulgular, toplam puan ve alt faktörler olan akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon ve günlük yaşama adaptasyon bağlamında betimleyici istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek maddeleri, alt faktörler ve ölçekten elde edilen toplam puanlar temelinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de yansıtılmıştır.

Tablo 8: Uluslararası öğrencilerin genel uyum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	\bar{X}	ss
<i>Akademik Adaptasyon</i>	3.07	.783
Üniversitem tarafından desteklendiğimi hissediyorum.	3.07	1.08
Akademik gelişimimden memnunum.	3.06	1.09
Öğretmenlerim ihtiyacım olduğunda gerekli desteği sağlıyorlar.	3.07	1.09
Sınıf arkadaşlarım ihtiyacım olduğunda gerekli desteği sağlıyorlar	3.06	1.09
Buradaki öğretmenlerimin öğretim yöntemlerinden memnunum.	3.07	1.09
Okul projelerinde sınıf arkadaşlarımla işbirliği yaparım.	3.06	1.08
<i>Sosyo-kültürel Adaptasyon</i>	3.08	.81
Ev sahibi ülkenin ulusal günleri ve dini bayramlarından haberdarım.	3.07	1.12
Ev sahibi ülkenin yemeklerini severim	3.09	1.11
Ev sahibi ülkenin müziğini severim.	3.09	1.12
Bana yapılan şakaları anlıyor ve hoş karşılıyorum.	3.07	1.14
Ev sahibi ülkenin değerlerine ve kültürel normlarına saygı duyarım.	3.09	1.13
Ev sahibi ülkede kültürel olarak kabul gören davranışların farkındayım.	3.06	1.13
Kendimi ev sahibi kültüre entegre ettiğime inanıyorum.	3.08	1.14
<i>Psikolojik Adaptasyon</i>	3.49	.513
Bu ülkeye uymadığımı/buraya ait olmadığımı hissediyorum.	3.52	.998
Bulduğum sosyal ortamlarda kendimi yalnız hissediyorum.	3.50	.975
Bu ülkede kendimi güçsüz hissediyorum.	3.50	.984
Bu ülkede yaşayan insanlarla konuşmak beni endişelendiriyor.	3.50	.998
Uyandığımda, yeni bir gün için kendimi motive hissetmiyorum.	3.51	1.00
Burada kaygılarımla nasıl başa çıkacağımı bilmiyorum.	3.46	.963
Her şeyden vazgeçmek istiyorum çünkü burada kendimi kaybolmuş hissediyorum.	3.45	.969
Burada kendimi tükenmiş hissediyorum.	3.45	.975

<i>Günlük Yaşama Adaptasyon</i>	3.04	.770
Bu ülkenin temel yasal düzenlemelerini biliyorum.	3.02	1.06
Burada nasıl seyahat edeceğimi biliyorum.	3.03	1.07
Satın almam gereken her şeyi nerede ve nasıl bulacağımı biliyorum.	3.03	1.07
Acil durumlarda ne yapmam gerektiğini biliyorum.	3.05	1.07
Bu ülkedeki yeni yaşam tarzıma alışıyorum.	3.04	1.09
Bu ülkede cebimdeki parayla nasıl hayatta kalacağımı biliyorum.	3.07	1.10
Karşılaştığım günlük sorunlarla başa çıkabilirim.	3.04	1.09
UGAÖ TOPLAM	3.18	.619

Tablo 8’de yer alan değerler ölçek puanlarının yorumlanması için önerilen puan aralıkları (Polat & Arslan, 2022) dikkate alınarak incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin genel uyum düzeylerinin ($X=3.18$) ve alt faktörlerden akademik adaptasyon ($X=3.07$), sosyo-kültürel adaptasyon ($X=3.08$) ve günlük yaşama adaptasyon ($X=3.04$) düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Öte yandan, diğer alt faktör olan psikolojik adaptasyon düzeylerinin ise iyi seviyede ($X=3.49$) olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgudan hareketle, uluslararası öğrencilerin uyum konusunda bütüncül olarak değerlendirildiğinde sorun yaşamadıkları, psikolojik adaptasyon bağlamında ise diğer alt faktörlerden ayrılan bir şekilde daha iyi bir seviyede uyum sağladıkları ifade edilebilir. Ölçeğe verilen yanıtlar detaylı olarak incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin günlük yaşama adaptasyon faktörü altında yer alan “Bu ülkenin temel yasal düzenlemelerini biliyorum.” olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle uluslararası öğrencilerin ülkede geçerli olan temel yasal düzenlemeler hakkındaki bilgi eksikliği yaşadıkları ve bu durumun uyum seviyelerini olumsuz anlamda etkilemiş olduğu ifade edilebilir. En yüksek ortalamanın olduğu maddenin ise ters madde olarak kodlanan “Bu ülkeye ait olmadığımı hissediyorum.” olduğu görülmüştür.

Tablo 9: Cinsiyet değişkeni bağlamında t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik Adaptasyon	Kadın	803	2,97	,79	2724	-3.95	.000
	Erkek	1923	3,10	,77			
Sosyo-kültürel Adaptasyon	Kadın	803	3,04	,88	2724	-1.21	.225
	Erkek	1923	3,09	,78			
Psikolojik Adaptasyon	Kadın	803	3,41	,53	2724	-4.78	.000
	Erkek	1923	3,51	,50			
Günlük Yaşama Adaptasyon	Kadın	803	2,95	,77	2724	-3.74	.000
	Erkek	1923	3,07	,76			
Genel Adaptasyon	Kadın	803	3,11	,64	2724	-3.76	.000
	Erkek	1923	3,21	,60			

Tablo 9'da sunulan verilere dayanarak, cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlar akademik adaptasyon [$t_{(2724)} = -3.95, p < .01$], psikolojik adaptasyon [$t_{(2724)} = -4.78, p < .01$], günlük yaşama adaptasyon [$t_{(2724)} = -3.74, p < .01$] ve genel adaptasyon [$t_{(2724)} = -3.76, p < .01$] açısından kadın ve erkek öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Söz konusu farklılaşma, ilgili üç alt boyut ve ölçek bütünü bağlamında erkek öğrenci grubu lehinedir. Erkek öğrenciler, akademik, psikolojik ve günlük yaşama adaptasyon bağlamında istatistiksel olarak kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama değerlere sahiptir. Sosyo-kültürel adaptasyon bağlamında ise t-testinden elde edilen sonuçlar [$t_{(2724)} = -1.21, p > .01$], kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 10: Burs durumu değişkeni bağlamında t-testi sonuçları

	Burs Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik Adaptasyon	Burs almıyor	2170	3,03	,80	2724	-3.85	.000
	Burs alıyor	556	3,18	,68			
Sosyo-kültürel Adaptasyon	Burs almıyor	2170	3,03	,79	2724	-5.61	.000
	Burs alıyor	556	3,25	,84			
Psikolojik Adaptasyon	Burs almıyor	2170	3,46	,51	2724	-4.76	.000
	Burs alıyor	556	3,57	,48			
Günlük Yaşama Adaptasyon	Burs almıyor	2170	3,02	,79	2724	-1.57	.085
	Burs alıyor	556	3,08	,67			
Genel Adaptasyon	Burs almıyor	2170	3,15	,63	2724	-4.50	.000
	Burs alıyor	556	3,28	,55			

Tablo 10'da görüldüğü üzere, uluslararası öğrencilerin burs durumlarına göre bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlar akademik adaptasyon [$t_{(2724)} = -3.85, p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$t_{(2724)} = -5.61, p < .01$], psikolojik adaptasyon [$t_{(2724)} = -4.76, p < .01$] ve genel adaptasyon [$t_{(2724)} = -4,50, p < .01$] açısından burs alan ve burs almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Söz konusu farklılaşma, ilgili üç alt boyut bağlamında ve ölçek bütünü bağlamında burs alan öğrenci grubu lehinedir. Burs alan öğrenciler, akademik, psikolojik ve günlük yaşama adaptasyon bağlamında istatistiksel olarak burs almayan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama değerlere sahiptir. Günlük yaşama adaptasyon bağlamında ise t-testinden elde edilen sonuçlar [$t_{(2724)} = -1.57, p > .01$], burs alan ve almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 11: İstihdam durumu değişkeni bağlamında t-testi sonuçları

	İstihdam Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik Adaptasyon	Çalışıyor	171	3,15	,83	2724	-1.43	.154
	Çalışmıyor	2555	3,06	,77			
Sosyo-kültürel Adaptasyon	Çalışıyor	171	3,12	,83	2724	.713	.476
	Çalışmıyor	2555	3,07	,81			
Psikolojik Adaptasyon	Çalışıyor	171	3,50	,54	2724	.463	.644
	Çalışmıyor	2555	3,48	,51			
Günlük Yaşama Adaptasyon	Çalışıyor	171	3,09	,81	2724	.848	.397
	Çalışmıyor	2555	3,03	,76			
Genel Adaptasyon	Çalışıyor	171	3,23	,66	2724	.979	.329
	Çalışmıyor	2555	3,18	,61			

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde, istihdam durumuna göre bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlar, akademik adaptasyon [$t_{(2724)} = -1.43, p > .05$], sosyo-kültürel adaptasyon [$t_{(2724)} = .713, p > .05$], psikolojik adaptasyon [$t_{(2724)} = .463, p > .05$], günlük yaşama adaptasyon [$t_{(2724)} = .848, p > .05$] ve genel adaptasyon [$t_{(2724)} = .979, p > .05$] açısından öğrencilerin çalışma ve çalışmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 12: Yaşadığı şehirde akrabasının olup olmaması durumuna göre t-testi sonuçları

	Akrabalık Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik Adaptasyon	Var	261	3,15	,93	2724	1.66	.097
	Yok	2465	3,05	,76			
Sosyo-kültürel Adaptasyon	Var	261	3,20	,93	2724	2.26	.010
	Yok	2465	3,06	,79			
Psikolojik Adaptasyon	Var	261	3,65	,61	2724	4.60	.000
	Yok	2465	3,47	,49			
Günlük Yaşama Adaptasyon	Var	261	3,20	,91	2724	3.19	.000
	Yok	2465	3,02	,75			
Genel Adaptasyon	Var	261	3,32	,76	2724	3.16	.000
	Yok	2465	3,16	,60			

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin yaşadığı şehirde akrabalarının olup olmama durumuna göre bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlar, sosyo-kültürel adaptasyon [$t_{(2724)} = 2.26, p < .05$], psikolojik adaptasyon [$t_{(2724)} = 4.60, p < .01$], günlük yaşama adaptasyon [$t_{(2724)} = 3.19, p < .01$] ve genel adaptasyon [$t_{(2724)} = 3.16, p < .01$] açısından akrabalık durumu olan ve olmayan öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farklılaşma, ilgili üç alt boyut ve genel adaptasyon bağlamında da akrabası olan öğrenci grubu lehinedir.

Diğer bir ifadeyle, şehirde akrabası olan öğrenciler, sosyo-kültürel, psikolojik ve günlük yaşama adaptasyon bağlamında istatistiksel olarak şehirde akrabası olmayan öğrencilere göre daha yüksek ortalama değerlere sahiptir. Akademik adaptasyon bağlamında ise t-testinden elde edilen sonuçlar [$t_{(2724)} = 1.66, p > .05$], yaşadığı şehirde akrabası olan ve olmayan öğrenciler arasında istatistiksel bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 13: Öğrenim görülen eğitim düzeyi değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)Türkçe Hazırlık	473	2.55	.56	7	316.186	.000	a-c/a-d
	b)İngilizce Hazırlık	679	2.62	.59	2718			a-e/a-f/a-g
	c)1. Sınıf	536	2.81	.71				a-h/b-c
	d)2. Sınıf	447	3.68	.55				b-d/b-e
	e)3. Sınıf	323	3.79	.42				b-f/b-g
	f)4. Sınıf	188	3.62	.48				b-h/c-d
	g)Yüksek Lisans	46	3.84	.33				c-e/c-f
	h)Doktora	34	4.02	.63				c-g/c-h
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)Türkçe Hazırlık	473	2.56	.52	7	344.201	.000	a-c/a-d
	b)İngilizce Hazırlık	679	2.59	.58	2718			a-e/a-f/a-g
	c)1. Sınıf	536	2.79	.79				a-h/b-c
	d)2. Sınıf	447	3.71	.54				b-d/b-e
	e)3. Sınıf	323	3.87	.44				b-f/b-g
	f)4. Sınıf	188	3.67	.45				b-h/c-d
	g)Yüksek Lisans	46	3.89	.37				c-e/c-f
	h)Doktora	34	4.03	.63				c-g/c-h
Psikolojik Adaptasyon	a)Türkçe Hazırlık	473	3.28	.43	7	95.569	.000	a-c/a-d
	b)İngilizce Hazırlık	679	3.24	.44	2718			a-e/a-f/a-g
	c)1. Sınıf	536	3.44	.49				a-h/b-c
	d)2. Sınıf	447	3.71	.51				b-d/b-e
	e)3. Sınıf	323	3.81	.38				b-f/b-g
	f)4. Sınıf	188	3.68	.44				b-h/c-d
	g)Yüksek Lisans	46	3.86	.26				c-e/c-f
	h)Doktora	34	4.07	.60				c-g/c-h
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)Türkçe Hazırlık	473	2.54	.49	7	349.058	.000	a-c/a-d
	b)İngilizce Hazırlık	679	2.60	.52	2718			a-e/a-f/a-g
	c)1. Sınıf	536	2.73	.75				a-h/b-c
	d)2. Sınıf	447	3.66	.54				b-d/b-e
	e)3. Sınıf	323	3.76	.41				b-f/b-g
	f)4. Sınıf	188	3.64	.42				b-h/c-d
	g)Yüksek Lisans	46	3.75	.30				c-e/c-f
	h)Doktora	34	4.05	.64				c-g/c-h
Genel Adaptasyon	a)Türkçe Hazırlık	473	2.76	.34	7	424.682	.000	a-c/a-d
	b)İngilizce	679	2.78	.39	2718			a-e/a-

Hazırlık					f/a-g
c)1. Sınıf	536	2.96	.54		a-h/b-c
d)2. Sınıf	447	3.69	.48		b-d/b-e
e)3. Sınıf	323	3.81	.33		b-f/b-g
f)4. Sınıf	188	3.65	.37		b-h/c-d
g)Yüksek Lisans	46	3.84	.20		c-e/c-f
h)Doktora	34	4.04	.57		c-g/c-h
					d-e/d-h
					f-h

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin eğitim düzeyleri bağlamında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, akademik adaptasyon [$f(7-2718) = 316.186, p<.01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f(7-2718) = 344.201, p<.01$], psikolojik adaptasyon [$f(7-2718) = 95.569, p<.01$], günlük yaşama adaptasyon [$f(7-2718) = 349.058, p<.01$] ve genel adaptasyon [$f(7-2718) = 424.682, p<.01$] açısından farklı düzeylerde eğitim gören uluslararası öğrencilerin uyum seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası farkları analiz etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf 4. sınıf, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon ve günlük yaşama adaptasyon bağlamında Türkçe hazırlık ve İngilizce hazırlık okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede uyum sağladıkları görülmüştür. Ayrıca 2. Sınıf, 3.sınıf, 4. Sınıf, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin de 1. sınıfta öğrenimlerini sürdüren uluslararası öğrencilere göre dört alt boyutta ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Öte yandan genel adaptasyon açısından bakıldığında ise yukarıda ifade edilen farklılıkların haricinde 3. sınıf ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerinin 2. sınıflara göre ve doktora öğrencilerinin 4. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 14: Medeni durum değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)Bekar	2602	3.07	.78	2	1.55	.213	-
	b)Evli	88	3.05	.69	2723			
	c)Evli ve çocuklu	36	2.84	.90				
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)Bekar	2602	3.08	.81	2	2.48	.084	-
	b)Evli	88	3.05	.77	2723			
	c)Evli ve çocuklu	36	2.78	.84				
Psikolojik Adaptasyon	a)Bekar	2602	3.49	.51	2	2.32	.099	-
	b)Evli	88	3.41	.51	2723			
	c)Evli ve çocuklu	36	3.36	.52				
Günlük	a)Bekar	2602	3.04	.77	2	.318	.728	-

Yaşama	b)Evli	88	3.06	.73	2723			
Adaptasyon	c)Evli ve çocuklu	36	2.94	.76				
Genel	a)Bekar	2602	3.19	.62	2	1.69	.185	-
Adaptasyon	b)Evli	88	3.16	.58	2723			
	c)Evli ve çocuklu	36	3.00	.67				

Tablo 14'teki verilere göre, öğrencilerin medeni durumları bağlamında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, akademik adaptasyon [$f(2-2723) = 1.55, p>.05$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f(2-2723) = 2.48, p>.05$], psikolojik adaptasyon [$f(2-2723) = 2.32, p>.05$], günlük yaşama adaptasyon [$f(2-2723) = .318, p>.05$] ve genel adaptasyon [$f(2-2723) = 1.69, p>.05$] açısından bekar, evli ve evli ve çocuklu öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15: Yaş değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)17-19	1553	2.66	.63	3	495.132	.000	a-b/a-c
	b)20-22	1048	3.57	.64	2722			a-d/b-d
	c)23-25	80	3.69	.42				
	d)26+	45	4.00	.55				
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)17-19	1553	2.65	.64	3	527.855	.000	a-b/a-c
	b)20-22	1048	3.61	.66	2722			a-d/b-d
	c)23-25	80	3.77	.44				
	d)26+	45	4.01	.55				
Psikolojik Adaptasyon	a)17-19	1553	3.30	.46	3	188.377	.000	a-b/a-c
	b)20-22	1048	3.71	.47	2722			a-d/b-d
	c)23-25	80	3.75	.37				c-d
	d)26+	45	4.02	.53				
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)17-19	1553	2.63	.59	3	546.642	.000	a-b/a-c
	b)20-22	1048	3.55	.64	2722			a-d/b-d
	c)23-25	80	3.68	.37				c-d
	d)26+	45	4.00	.57				
Genel Adaptasyon	a)17-19	1553	2.83	.43	3	657.686	.000	a-b/a-c
	b)20-22	1048	3.61	.52	2722			a-d/b-d
	c)23-25	80	3.73	.30				c-d
	d)26+	45	4.01	.49				

Tablo 15'te sunulan verilere dayanarak, yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar akademik adaptasyon [$f(3-2722) = 495.132, p<.01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f(3-2722) = 527.855, p<.01$], psikolojik adaptasyon [$f(3-2722) = 188.377, p<.01$], günlük yaşama adaptasyon [$f(3-2722) = 546.642, p<.01$] ve genel adaptasyon [$f(3-2722) = 657.686, p<.01$] açısından farklı yaş gruplarında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 20-22, 23-25 ve 26+ yaş grubundaki öğrencilerin 17-19 yaş grubundaki öğrencilere göre, 26+ yaş grubundaki öğrencilerin ise 20-22 yaş aralığındaki

öğrencilere göre akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede uyum sağladıkları görülmüştür. Öte yandan 26+ yaş grubundaki öğrencilerin 23-25 yaş grubundaki öğrencilere göre psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde uyum sağladıkları görülmüştür.

Tablo 16: Türkçe seviyesi değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Türkçe Seviyeleri	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)A1	647	2.67	.64	5	61.925	.001	a-b/ a-c a-d/a-e a-f/b-c b-d/b-e b-f/
	b)A2	543	2.97	.76	2720			
	c)B1	784	3.23	.76				
	d)B2	496	3.23	.81				
	e)C1	175	3.35	.73				
	f)C2	81	3.50	.72				
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)A1	647	2.69	.62	5	55.485	.001	a-b/ a-c a-d/a-e a-f/b-c b-d/b-e b-f/
	b)A2	543	2.97	.79	2720			
	c)B1	784	3.23	.82				
	d)B2	496	3.24	.85				
	e)C1	175	3.39	.75				
	f)C2	81	3.53	.74				
Psikolojik Adaptasyon	a)A1	647	3.29	.45	5	37.994	.001	a-b/ a-c a-d/a-e a-f/b-c b-d/b-e b-f/
	b)A2	543	3.43	.50	2720			
	c)B1	784	3.56	.51				
	d)B2	496	3.58	.51				
	e)C1	175	3.66	.51				
	f)C2	81	3.75	.44				
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)A1	647	2.65	.58	5	62.168	.001	a-b/ a-c a-d/a-e a-f/b-c b-d/b-e b-f/
	b)A2	543	2.94	.75	2720			
	c)B1	784	3.20	.75				
	d)B2	496	3.21	.80				
	e)C1	175	3.33	.76				
	f)C2	81	3.40	.78				
Genel Adaptasyon	a)A1	647	2.85	.44	5	73.947	.001	a-b/ a-c a-d/a-e a-f/b-c b-d/b-e b-f/
	b)A2	543	3.10	.60	2720			
	c)B1	784	3.32	.62				
	d)B2	496	3.33	.65				
	e)C1	175	3.44	.59				
	f)C2	81	3.55	.58				

Tablo 16'daki verilerin analizi sonucunda, Türkçe seviyelerine göre tek yönlü varyans testinden elde edilen sonuçlar akademik adaptasyon [$f(5-2720) = 61.925$, $p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f(5-2720) = 55.485$, $p < .01$], psikolojik adaptasyon [$f(5-2720) = 37.994$, $p < .01$], günlük yaşama adaptasyon [$f(5-2720) = 62.168$, $p < .01$] ve genel adaptasyon [$f(5-2720) = 73.947$, $p < .01$] açısından A1, A2, B1, B2, C1 ve C2

Türkçe seviyelerine sahip öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, A2, B1, B2, C1, C2 Türkçe seviyesine sahip öğrencilerin A1 seviyesindeki öğrencilere göre akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında daha yüksek ve anlamlı düzeyde uyum gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca B1, B2, C1 ve C2 İngilizce seviyesine sahip öğrencilerin A2 seviyesindeki öğrencilere göre daha anlamlı düzeyde uyum gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 17: İngilizce seviyesi değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	İngilizce Seviyeleri	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)A1	1803	3.07	.77	4	5.338	.001	a-e /b-e c-e/d-e
	b)A2	522	3.04	.74	2721			
	c)B1	234	2.98	.83				
	d)B2	132	3.01	.90				
	e)C1	35	3.61	.54				
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)A1	1803	3.10	.80	4	6.414	.001	a-e /b-e c-e/d-e
	b)A2	522	3.01	.81	2721			
	c)B1	234	2.99	.81				
	d)B2	132	2.97	.87				
	e)C1	35	3.64	.53				
Psikolojik Adaptasyon	a)A1	1803	3.49	.50	4	1.572	.179	-
	b)A2	522	3.46	.51	2721			
	c)B1	234	3.46	.52				
	d)B2	132	3.46	.55				
	e)C1	35	3.65	.39				
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)A1	1803	3.05	.77	4	7.936	.001	a-e /b-e c-e/d-e
	b)A2	522	3.03	.74	2721			
	c)B1	234	2.90	.79				
	d)B2	132	2.96	.80				
	e)C1	35	3.64	.49				
Genel Adaptasyon	a)A1	1803	3.19	.61	4	6.669	.001	a-e /b-e c-e/d-e
	b)A2	522	3.15	.60	2721			
	c)B1	234	3.10	.63				
	d)B2	132	3.12	.67				
	e)C1	35	3.64	.39				

Tablo 17'deki verilerin analizi sonucunda, İngilizce seviyelerine göre tek yönlü varyans testinden elde edilen sonuçlar, akademik adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 5.338, p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 6.414, p < .01$], günlük yaşama adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 7.936, p < .01$] ve genel adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 6.669, p < .01$] açısından A1, A2, B1, B2, C1 İngilizce seviyelerine sahip öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, C1 İngilizce

seviyesine sahip öğrencilerin A1, A2, B1, B2 seviyesindeki öğrencilere göre akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında daha yüksek ve anlamlı düzeyde uyum gösterdikleri görülmüştür. Psikolojik adaptasyon bağlamında elde edilen sonuçlar [$f_{(4-2721)} = 1.572$, $p > .01$], ise İngilizce düzeylerine göre öğrenciler arasında istatistiksel bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 18: Genel akademik ortalama değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Başarı	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)Düşük	406	2.97	.82	2	3.913	.020	a-c
	b)Orta	1208	3.07	.78	2723			
	c)Yüksek	1112	3.09	.76				
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)Düşük	406	2.97	.80	2	4.680	.009	a-c
	b)Orta	1208	3.07	.79	2723			
	c)Yüksek	1112	3.11	.83				
Psikolojik Adaptasyon	a)Düşük	406	3.40	.51	2	8.733	.001	a-b/a-c
	b)Orta	1208	3.47	.51	2723			
	c)Yüksek	1112	3.52	.50				
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)Düşük	406	2.97	.79	2	1.819	.162	-
	b)Orta	1208	3.05	.77	2723			
	c)Yüksek	1112	3.04	.75				
Genel Adaptasyon	a)Düşük	406	3.09	.64	2	5.135	.006	a-b/a-c
	b)Orta	1208	3.18	.61	2723			
	c)Yüksek	1112	3.21	.60				

Tablo 18'deki veriler incelendiğinde, başarı düzeylerine göre tek yönlü varyans testinden elde edilen sonuçlar, akademik adaptasyon [$f_{(2-2723)} = 3.913$, $p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f_{(2-2723)} = 4.680$, $p < .01$], psikolojik adaptasyon [$f_{(2-2723)} = 8.733$, $p < .01$] ve genel adaptasyon [$f_{(2-2723)} = 5.135$, $p < .01$] açısından düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yüksek akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin düşük akademik seviyedeki öğrencilere göre akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında daha yüksek ve anlamlı düzeyde uyum gösterdikleri görülmüştür. Günlük yaşama adaptasyon bağlamında elde edilen sonuçlar [$f_{(2-2723)} = 1.819$, $p > .01$], ise başarı düzeylerine göre öğrenciler arasında istatistiksel bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ayrıca orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin düşük düzeydeki öğrencilere kıyasla psikolojik ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede uyum gösterdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 19: Türkiye’de eğitim görmeyi tercih etme nedenleri değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Neden	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)Ekonomiklik	418	3.05	.80	5	3.137	.008	c-a/c-b c-e/c-f
	b)Yakınlık	319	3.04	.80	2720			d-a/d-b d-e/d-f
	c)Nitelikli Eğitim	575	3.18	.79				
	d)Burs Olanakları	556	3.25	.68				
	e)Arkadaş Etkisi	534	3.05	.77				
	f)Zorunlu	324	3.02	.84				
	Nedenler							
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)Ekonomiklik	418	3.04	.82	5	6.363	.001	b-a/b-c b-f/d-a
	b)Yakınlık	319	3.18	.78	2720			d-c/d-f e-a/e-c
	c)Nitelikli Eğitim	575	3.01	.81				e-f
	d)Burs Olanakları	556	3.21	.84				
	e)Arkadaş Etkisi	534	3.27	.76				
	f)Zorunlu	324	3.03	.80				
	Nedenler							
Psikolojik Adaptasyon	a)Ekonomiklik	418	3.40	.53	5	5.366	.001	e-a/e-f
	b)Yakınlık	319	3.50	.52	2720			
	c)Nitelikli Eğitim	575	3.47	.52				
	d)Burs Olanakları	556	3.47	.48				
	e)Arkadaş Etkisi	534	3.57	.47				
	f)Zorunlu	324	3.42	.53				
	Nedenler							
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)Ekonomiklik	418	3.04	.80	5	.718	.001	b-a/b-c b-f/d-a
	b)Yakınlık	319	3.42	.79	2720			d-c/d-f e-a/e-c
	c)Nitelikli Eğitim	575	3.00	.80				e-f
	d)Burs Olanakları	556	3.48	.67				
	e)Arkadaş Etkisi	534	3.45	.77				
	f)Zorunlu	324	3.01	.80				
	Nedenler							
Genel Adaptasyon	a)Ekonomiklik	418	3.17	.65	5	4.225	.001	b-a/b-c b-f/d-a
	b)Yakınlık	319	3.37	.61	2720			d-c/d-f e-a/e-c
	c)Nitelikli Eğitim	575	3.14	.63				e-f
	d)Burs Olanakları	556	3.38	.55				
	e)Arkadaş Etkisi	534	3.36	.60				
	f)Zorunlu	324	3.14	.65				
	Nedenler							

Tablo 19'daki verilerin analizi sonucunda, Türkiye’yi tercih etme nedenlerine göre tek yönlü varyans testinden elde edilen sonuçlar, akademik adaptasyon [$f_{(5-2720)} = 3.137, p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f_{(5-2720)} = 6.363, p < .01$], psikolojik adaptasyon [$f_{(5-2720)} = 5.366, p < .01$] günlük yaşama adaptasyon [$f_{(5-2720)} = .718, p < .01$] ve genel adaptasyon [$f_{(5-2720)} = 4.225, p < .01$] açısından farklı tercih nedenlerine göre öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme nedenlerine bağlı olarak nitelikli eğitim açısından tercih eden öğrencilerin, ekonomiklik, yakınlık, arkadaş etkisi ve zorunlu nedenlerden ötürü tercih edenlere göre akademik adaptasyon

açısından anlamlı düzeyde daha yüksek uyum gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca burs olanakları açısından tercih eden öğrencilerin, ekonomiklik, yakınlık, arkadaş etkisi ve zorunlu nedenlerden ötürü tercih edenlere göre akademik adaptasyon açısından anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde uyum sağladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yakınlık açısından tercih eden öğrencilerin sosyo-kültürel adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında ekonomiklik, nitelikli eğitim ve zorunlu nedenlerden ötürü tercih edenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek uyum gösterdikleri görülmüştür. Benzer şekilde, burs olanakları açısından tercih eden öğrencilerin, ekonomiklik, nitelikli eğitim ve zorunlu nedenlerden tercih eden öğrencilere göre sosyo-kültürel adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon açısından anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan, arkadaş etkisiyle tercih eden öğrencilerin ekonomiklik ve zorunlu nedenlerden ötürü tercih edenlere göre sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede uyum gösterdikleri görülmüştür. Son olarak Türkiye’de öğrenim görmeyi arkadaş etkisiyle tercih edenlerin ise nitelikli eğitim açısından tercih edenlere göre sosyo-kültürel adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede uyum sağladıkları tespit edilmiştir.

Tablo 20: Öğrenim görülen fakülte değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Bölüm	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)Mühendislik	1206	2.96	.79	8	6.718	.001	b-a/g-a
	b)İİBF	339	3.26	.78	2717			
	c)Sağlık Bilimleri	257	3.11	.71				
	d)Edebiyat	476	3.10	.76				
	e)Mimarlık	86	3.17	.75				
	f)Tıp	40	3.19	.76				
	g)İletişim	75	3.30	.73				
	h)İslami İlimler	92	3.03	.83				
	i)Diğer	155	3.04	.76				
	Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)Mühendislik	1206	2.97	.81	8	6.794	.001
b)İİBF		339	3.29	.80	2717			
c)Sağlık Bilimleri		257	3.11	.76				
d)Edebiyat		476	3.12	.80				
e)Mimarlık		86	3.16	.80				
f)Tıp		40	3.24	.80				
g)İletişim		75	3.29	.73				
h)İslami İlimler		92	3.03	.87				

	i)Diğer	155	3.04	.80				
Psikolojik Adaptasyon	a)Mühendislik	1206	3.46	.51	8	2.686	.006	b-a/g-a
	b)İİBF	339	3.58	.50	2717			
	c)Sağlık Bilimleri	257	3.48	.49				
	d)Edebiyat	476	3.49	.53				
	e)Mimarlık	86	3.45	.48				
	f)Tıp	40	3.49	.44				
	g)İletişim	75	3.56	.49				
	h)İslami İlimler	92	3.54	.52				
	i)Diğer	155	3.41	.49				
	Günlük Yaşama Adaptasyon	a)Mühendislik	1206	2.94	.75	8	6.862	.001
b)İİBF		339	3.25	.77	2717			
c)Sağlık Bilimleri		257	3.05	.72				
d)Edebiyat		476	3.09	.78				
e)Mimarlık		86	3.12	.76				
f)Tıp		40	3.07	.74				
g)İletişim		75	3.23	.76				
h)İslami İlimler		92	2.96	.89				
i)Diğer		155	3.00	.73				
Genel Adaptasyon		a)Mühendislik	1206	3.10	.61	8	7.238	.001
	b)İİBF	339	3.36	.62	2717			
	c)Sağlık Bilimleri	257	3.20	.57				
	d)Edebiyat	476	3.21	.62				
	e)Mimarlık	86	3.23	.61				
	f)Tıp	40	3.26	.59				
	g)İletişim	75	3.35	.58				
	h)İslami İlimler	92	3.16	.66				
	i)Diğer	155	3.14	.59				

Tablo 20'deki verilerin analizi sonucunda, bölümlere göre tek yönlü varyans testinden elde edilen sonuçlar, akademik adaptasyon [$f_{(8-2717)} = 6.718, p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f_{(8-2717)} = 6.794, p < .01$], psikolojik adaptasyon [$f_{(8-2717)} = 2.686, p < .01$] günlük yaşama adaptasyon [$f_{(8-2717)} = 6.862, p < .01$] ve genel adaptasyon [$f_{(8-2717)} = 7.238, p < .01$] açısından mühendislik, İİBF, sağlık bilimleri, edebiyat, mimarlık, tıp, iletişim, İslami ilimler ve diğer bölümlerdeki öğrenci grupları arasında istatistiksel anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, İletişim fakültesinde ve İİBF'de öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin, mühendislik bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede uyum gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 21: Türkiye’de geçirdikleri süre değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Süre	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)0-6 Ay	1206	2.40	.49	3	1411.197	.001	a-b/a-c
	b)7-12 Ay	283	3.33	.47	2722			a-d/b-c
	c)13-24 Ay	130	3.07	.30				b-d/c-d
	d)25+ Ay	1107	3.71	.50				
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)0-6 Ay	1206	2.36	.46	3	1650.448	.001	a-b/a-c
	b)7-12 Ay	283	3.39	.55	2722			a-d/b-c
	c)13-24 Ay	130	3.07	.35				b-d/c-d
	d)25+ Ay	1107	3.76	.50				
Psikolojik Adaptasyon	a)0-6 Ay	1206	2.84	.47	3	212.684	.001	a-b/a-c
	b)7-12 Ay	283	3.32	.46	2722			a-d/b-c
	c)13-24 Ay	130	3.01	.26				b-d/c-d
	d)25+ Ay	1107	3.74	.46				
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)0-6 Ay	1206	2.39	.47	3	1534.399	.001	a-b/a-c
	b)7-12 Ay	283	3.31	.46	2722			a-d/b-c
	c)13-24 Ay	130	2.85	.24				b-d/c-d
	d)25+ Ay	1107	3.69	.48				
Genel Adaptasyon	a)0-6 Ay	1206	2.66	.31	3	1666.326	.001	a-b/a-c
	b)7-12 Ay	283	3.34	.41	2722			a-d/b-c
	c)13-24 Ay	130	3.00	.17				b-d/c-d
	d)25+ Ay	1107	3.73	.42				

Tablo 21'deki verilerin analizi sonucunda, Türkiye’de kalma sürelerine göre tek yönlü varyans testinden elde edilen sonuçlar, akademik adaptasyon [$f_{(3-2722)} = 1411.197$, $p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f_{(3-2722)} = 1650.448$, $p < .01$], psikolojik adaptasyon [$f_{(3-2722)} = 212.684$, $p < .01$] günlük yaşama adaptasyon [$f_{(3-2722)} = 1534.399$, $p < .01$] ve genel adaptasyon [$f_{(3-2722)} = 1666.326$, $p < .01$] açısından kalma sürelerine göre öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 7-12 ay, 13-24 ay ve 25+ ay kalma süresine sahip öğrencilerin 0-6 ay kalma süresine sahip öğrencilere göre akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek uyum gösterdikleri görülmüştür. Öte yandan 7-12 ve 25+ süre ile ülkede bulunan öğrencilerin 13-24 ay süre ile ülkede bulunan öğrencilere göre akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek uyum gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca 25+ süre ile ülkede bulunan öğrencilerin 7-12 ay süre ile ülkede bulunan öğrencilere göre akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek uyum gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 22: Gelir düzeyleri değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Gelir	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)Çok kötü gelir düzeyi	791	3.01	.82	4	3.185	.013	a-c
	b)Kötü gelir düzeyi	644	3.06	.77	2721			
	c)Orta gelir düzeyi	850	3.14	.76				
	d)İyi gelir düzeyi	318	3.03	.78				
	e)Çok iyi gelir düzeyi	123	2.98	.64				
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)Çok kötü gelir düzeyi	791	3.00	.82	4	4.045	.003	a-c
	b)Kötü gelir düzeyi	644	3.07	.76	2721			
	c)Orta gelir düzeyi	850	3.16	.83				
	d)İyi gelir düzeyi	318	3.04	.82				
	e)Çok iyi gelir düzeyi	123	3.08	.75				
Psikolojik Adaptasyon	a)Çok kötü gelir düzeyi	791	3.43	.50	4	7.755	.001	a-c/a-d
	b)Kötü gelir düzeyi	644	3.45	.51	2721			
	c)Orta gelir düzeyi	850	3.55	.52				
	d)İyi gelir düzeyi	318	3.54	.49				
	e)Çok iyi gelir düzeyi	123	3.44	.50				
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)Çok kötü gelir düzeyi	791	2.99	.82	4	1.298	.269	-
	b)Kötü gelir düzeyi	644	3.04	.75	2721			
	c)Orta gelir düzeyi	850	3.08	.75				
	d)İyi gelir düzeyi	318	3.03	.76				
	e)Çok iyi gelir düzeyi	123	3.01	.65				
Genel Adaptasyon	a)Çok kötü gelir düzeyi	791	3.12	.65	4	4.179	.002	a-c
	b)Kötü gelir düzeyi	644	3.17	.61	2721			
	c)Orta gelir düzeyi	850	3.24	.60				
	d)İyi gelir düzeyi	318	3.18	.61				
	e)Çok iyi gelir düzeyi	123	3.14	.52				

Gelir düzeylerine göre tek yönlü varyans testinden elde edilen sonuçlar, akademik adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 3.185, p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 4.045, p < .01$], psikolojik adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 7.755, p < .01$] ve genel adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 4.179, p < .01$] açısından farklı gelir düzeylerine sahip öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Günlük yaşama adaptasyon bağlamında elde edilen sonuçlar [$f_{(4-2721)} = 1.298, p > .01$], ise gelir düzeylerine göre öğrenciler arasında istatistiksel bir farklılık olmadığını göstermektedir. Elde edilen verilere göre orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin çok kötü gelir düzeyine sahip öğrencilere kıyasla akademik adaptasyon, sosyo-kültürel

adaptasyon, psikolojik adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha fazla uyum gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca psikolojik adaptasyon bağlamında iyi gelir düzeyine sahip öğrencilerin çok kötü gelir düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23: Konaklama durumları değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Konaklama	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)Devlet yurdu	849	3.03	.73	4	1.664	.156	-
	b)Özel yurt	350	3.01	.80	2721			
	c)Evde aileyle	232	3.03	.73				
	d)Evde arkadaşlarla	1241	3.12	.80				
	e)Evde tek	54	3.10	.99				
Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)Devlet yurdu	849	3.04	.79	4	1.550	.005	d-a/d-b
	b)Özel yurt	350	3.02	.82	2721			
	c)Evde aileyle	232	3.04	.81				
	d)Evde arkadaşlarla	1241	3.23	.80				
	e)Evde tek	54	3.11	1.09				
Psikolojik Adaptasyon	a)Devlet yurdu	849	3.45	.48	4	3.950	.003	d-a/d-b
	b)Özel yurt	350	3.45	.52	2721			
	c)Evde aileyle	232	3.49	.48				
	d)Evde arkadaşlarla	1241	3.65	.51				
	e)Evde tek	54	3.51	.78				
Günlük Yaşama Adaptasyon	a)Devlet yurdu	849	3.00	.74	4	1.820	.122	-
	b)Özel yurt	350	2.99	.75	2721			
	c)Evde aileyle	232	2.99	.74				
	d)Evde arkadaşlarla	1241	3.08	.77				
	e)Evde tek	54	3.03	1.05				
Genel Adaptasyon	a)Devlet yurdu	849	3.15	.58	4	2.442	.045	d-a/d-b
	b)Özel yurt	350	3.13	.62	2721			
	c)Evde aileyle	232	3.15	.57				
	d)Evde arkadaşlarla	1241	3.35	.63				
	e)Evde tek	54	3.21	.86				

Konaklama durumlarına göre tek yönlü varyans testinden elde edilen sonuçlar akademik adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 1.664, p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 1.550, p < .01$], psikolojik adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 3.950, p < .01$] ve genel adaptasyon [$f_{(4-2721)} = 2.442, p < .01$] açısından farklı konaklama durumlarındaki öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Günlük yaşama adaptasyon bağlamında elde edilen sonuçlar [$f_{(4-2721)} = 1.820, p > .01$], ise konaklama durumlarına göre öğrenciler arasında istatistiksel bir farklılık olmadığını göstermektedir. Elde edilen verilere göre evde arkadaşlarıyla konaklayan

öğrencilerin devlet yurdu ve özel yurtda konaklayan öğrencilere göre sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek uyum gösterdikleri görülmüştür.

Tablo 24: Coğrafi bölge değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları

	Coğrafi Bölge	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Akademik Adaptasyon	a)Türk Devletleri	494	3.22	.77	6	5.669	.001	a-b/a-c a-d/a-ea-f/a-g
	b)Orta Doğu Ülkeleri	768	3.05	.76	2719			
	c)Güney Asya Ülkeleri	207	2.93	.73				
	d)Kuzey Afrika Ülkeleri	335	2.91	.79				
	e)Orta Afrika Ülkeleri	340	2.99	.80				
	f)Doğu Afrika Ülkeleri	322	2.93	.78				
	g)Batı Afrika Ülkeleri	260	2.97	.79				
	Sosyo-kültürel Adaptasyon	a)Türk Devletleri	494	3.22	.81			
b)Orta Doğu Ülkeleri		768	3.07	.80	2719			
c)Güney Asya Ülkeleri		207	2.94	.78				
d)Kuzey Afrika Ülkeleri		335	2.91	.84				
e)Orta Afrika Ülkeleri		340	2.94	.83				
f)Doğu Afrika Ülkeleri		322	2.95	.79				
g)Batı Afrika Ülkeleri		260	2.96	.80				
Psikolojik Adaptasyon		a)Türk Devletleri	494	3.54	.54	6	2.743	.012
	b)Orta Doğu Ülkeleri	768	3.51	.49	2719			
	c)Güney Asya Ülkeleri	207	3.45	.50				
	d)Kuzey Afrika Ülkeleri	335	3.47	.51				
	e)Orta Afrika Ülkeleri	340	3.46	.52				
	f)Doğu Afrika Ülkeleri	322	3.43	.50				
	g)Batı Afrika Ülkeleri	260	3.44	.49				
	Günlük Yaşama Adaptasyon	a)Türk Devletleri	494	3.15	.79	6		
b)Orta Doğu Ülkeleri		768	3.04	.73	2719			
c)Güney Asya Ülkeleri		207	2.91	.81				
d)Kuzey Afrika Ülkeleri		335	2.95	.78				
e)Orta Afrika Ülkeleri		340	2.99	.76				
f)Doğu Afrika Ülkeleri		322	2.91	.75				
g)Batı Afrika Ülkeleri		260	2.98	.76				
Genel Adaptasyon		a)Türk Devletleri	494	3.29	.64	6	4.960	.001
	b)Orta Doğu Ülkeleri	768	3.18	.59	2719			
	c)Güney Asya Ülkeleri	207	2.97	.59				
	d)Kuzey Afrika Ülkeleri	335	2.92	.63				
	e)Orta Afrika Ülkeleri	340	2.94	.62				
	f)Doğu Afrika Ülkeleri	322	2.94	.61				

Öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri coğrafi bölgeler temelinde gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar, akademik adaptasyon [$f_{(6-2719)} = 5.669$, $p < .01$], sosyo-kültürel adaptasyon [$f_{(6-2719)} = 4.597$, $p < .01$], psikolojik adaptasyon [$f_{(6-2719)} = 2.743$, $p < .01$], günlük yaşama adaptasyon [$f_{(6-2719)} = 3.279$, $p < .01$] ve genel adaptasyon [$f_{(6-2719)} = 4.960$, $p < .01$] açısından farklı coğrafi bölgelerden gelen öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu yansıtmaktadır. Elde edilen verilere göre akademik adaptasyon bağlamında Türk Devletlerinden gelen öğrencilerin Orta Doğu Ülkelerinden gelen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde uyum sağladığı görülmüştür. Öte yandan Türk Devletlerinden gelen öğrencilerin, Güney Asya Ülkeleri, Kuzey Afrika Ülkeleri, Orta Afrika Ülkeleri, Doğu Afrika Ülkeleri ve Batı Afrika Ülkeleri'ne kıyasla sosyo-kültürel adaptasyon, psikolojik adaptasyon, günlük yaşama adaptasyon ve genel adaptasyon bağlamında anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede uyum gösterdikleri tespit edilmiştir.

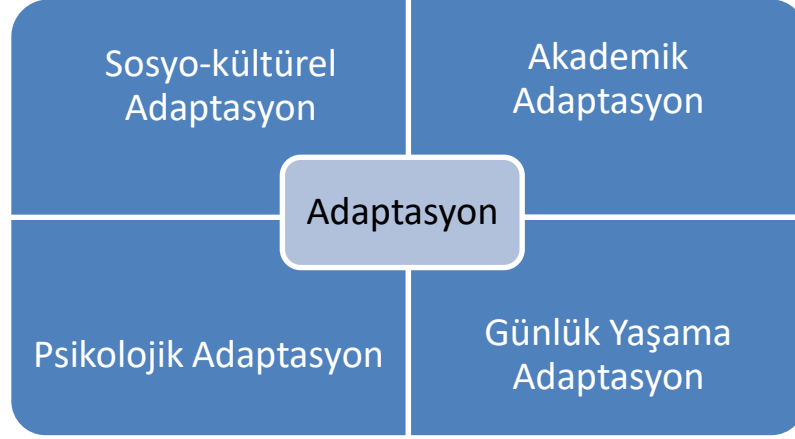
4.2. Nitel Bulgular

Bu araştırmada uzman grubu ve uluslararası öğrencilerden oluşan iki farklı araştırma grubu ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen nitel bulgular iki alt başlıkta sunulmuştur.

4.2.1. Uzman Grubu ile Yarı-yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Uzman grubu ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular “Sosyo-kültürel adaptasyon”, “Akademik adaptasyon”, “Psikolojik adaptasyon” ve “Günlük yaşama adaptasyon” olarak adlandırılan dört kapsayıcı tema altında kategorize edilmiştir. Ayrıca, her bir tema kapsamında toplanan bulgular, araştırılan olgunun kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla farklı alt temalar altında, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara atıfta bulunarak sistematik olarak sunulmuştur. Bu dört tema ve ilgili alt temalar katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden

elde edilen doğrudan alıntılar ile desteklenmiş ve araştırma olgusunun anlaşılması ve yorumlanması için elverişli bir zemin hazırlamıştır.



Şekil 6: Uzman grubundan elde edilen veriler temelinde ortaya çıkan temalar

4.2.1.1. Sosyo-kültürel Adaptasyon

Şekil 6’da yansıtıldığı üzere uzman grubu ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler temelinde ortaya çıkan ilk tema, “Sosyo-kültürel adaptasyon” olarak adlandırılmış ve bu tema altında toplanan bulgular beş alt temada kategorize edilmiştir.

Sosyo-kültürel adaptasyon teması altında yer alan ilk alt tema “Kültürel normlarımız ve değerlerimiz” olarak adlandırılmıştır. Çok kültürlü bir bağlamda sosyo-kültürel adaptasyonun dinamiklerine ışık tutmak kişinin dilini, geleneklerini ve geleneksel mirasını korurken aynı zamanda ev sahibi kültürün nüanslarının anlaşılmasını teşvik etmek arasındaki hassas dengenin altını çizmek oldukça önemlidir. Bu incelikli yaklaşım, potansiyel karışıklıkları ve ön yargıları en aza indirerek ev sahibi ülkede yaşayan vatandaşlar ile yeni gelen uluslararası öğrenciler arasında karşılıklı anlayışı teşvik edici ve uyumlu bir birlikteliği sağlayıcı nitelikte olabilmektedir. Konu ile ilgili uzmanlar kültürel entegrasyon engellerine değinmişler ve kültürel uyumsuzluğu etkili entegrasyonun önünde önemli bir engel olarak ifade etmişlerdir.



Şekil 7: Birinci tema: Sosyo-kültürel adaptasyon

Bu zorluklarla başa çıkmak adına kültürel norm ve değerlerin açıklığa kavuşturulmasının gerekliliğini vurgulayarak kapsamlı oryantasyon eğitim ihtiyaçlarına dikkat çekmişlerdir.

Bir oryantasyon yapılması gerekiyor her türlü, kültürel olarak ya da Türkiye'ye ya da işte Türkiye'deki insanlara entegre olmaları çok zor görünüyor en büyük sorun o kültürel olarak örnek veriyorum bir Arap ülkesinden gelen bir öğrencinin kadına bakış açısından işte Türkiye'deki Türklerin kadınlara bakış açısı çok daha farklı seyrediyor mesela dolayısıyla o anlamda o entegrasyonun çok gerçekleşebileceğini düşünmüyorum ne yapılabilir yine ya benim verebileceğim en azından o oryantasyon yapılması işte what to do what not to do meselesinin onlara anlatılması gerekiyor (U1)

Bazı katılımcılar uluslararası öğrencilerin kampüs dışındaki toplumsal dinamikler ile aralarındaki bağı eleştirel bir gözle sorguladığı ve bu süreçte oryantasyon eğitimi bağlamında mutlaka kültürel konuları kapsayıcı zorunlu bir içeriğin öğrencilere sunulması gerektiğini şöyle ifade etmişlerdir:

Toplumla ne kadar haşır neşir olabiliyorlar ne kadar kaynaşabiliyorlar? Bu da sorgulanır durumda. Yani şahsen ben batılı ülkelerin yaptığı gibi kendi kültürlerini öğrettikleri zorunlu bir ders olması gerektiğini düşünüyorum adaptasyon sürecinde. (U11)''.

Öte yandan bazı çarpıcı kültürel farklılıklara somut örnekler getiren bir diğer uzman kültürel normlar temelinde bazı davranışlara her ülkede yüklenen anlamların farklı olabileceğine atıfta bulunarak konuya dikkat çekmiştir:

Yani mesela kültürel uyum anlamında gelenek farklılığı olabiliyor. Biz onlarda normal olan bir durum bizde farklı algılanabiliyor ya mesela örneğin bu benim şahit olduğum bir durum. Arap ülkelerinden gelen 2 öğrenci mesela onlardan bir adet ya da bir yakınlık belirtisi mesela atıyorum, 2 erkeğin el ele tutuşması 2 arkadaşın farzı misal bu bizde bizim öğrenciler arasında tuhaf karşılanan bir durum için tabii bu uç bir örnek çok sık görülen bir şey değil. Bunun gibi buna benzer şeyler de farklı algılanabiliyor. (U4)

Bir diğer katılımcı da benzer bir yaklaşımla somut bir örnek vererek konuya açıklık getirmiştir

Toplumun işleyişi ne mesela şimdi benim bir öğrencim vardı, yine Suudi Arabistan'dandır bu öğrenci dedi ki bana hocam Türkiye'ye geldim biz artık ben çok sesli konuşuruz normalde ve ben Türklerin çok sesli konuşmadığını fark ettim. Yani birbirleriyle muhabbet ederken bağıra bağıra değil de biraz daha böyle düşük sesli ve ben bunu fark ettiğim için kendimi adapte ettim ve sessiz yani daha böyle sessiz konuşmayı tercih ediyorum mesela diyor. Yani mesela kültürel normların verilmesi mesela. Şimdi benim için sıkıntı değil de mesela bazen cuma namazına gidiyorsunuz cuma namazında namazın ifa edilmesinde mesela Elham suresinden sonra Amin'i Türkler sessiz Araplar sesli söylüyor. Şimdi mesela bu benim için sıkıntı değil ama bazı ortamlarda örnek veriyorum geçenlerde bir göçmen karşıtı politikaların yaygın olduğu bir dönemde bu yerleşik insanları irrite ediyor mesela irrite etmeye başlıyor. O yüzden belki sosyo-kültürel adaptasyon bağlamında tabii ki biz onların dillerini, örflerini, adetlerini engellememeliyiz. Onlara saygı duymalıyız ama sonuçta onların da geldikleri kültürün en azından bazı örneklerini öğelerini biliyor olmaları gerekir. (U8)

“Toplumsal yaşamda görgü kurallarımız” alt teması bağlamında uluslararası öğrenciler için sosyo-kültürel adaptasyonun önemli bir bileşeni olarak insanlarla etkileşim sürecinde sosyo-kültürel kodların toplumsal yaşamdaki somut göstergelerinden biri olan davranış kurallarının öğretimine yönelik bir ihtiyaca atıfta bulunmaktadır. Örneğin bir katılımcı görgü kurallarından olan doğru hitap konusuna şöyle dikkat çekmektedir:

...Çünkü biz bile hani ilk tanıştığımızda abi abla demiyoruz. Hani en azından hanımefendi bey hocam demese bile hani bu tarz temel şeylerin belki sınavın bir ayağı olarak öğrencilere sunulması gerekiyor kendi ülkelerinde Türk kültürü adabı muaşeret mesela bir bölüm. (U9)

Bir diğer ifadeyle bu öneri, kültürel farkındalığı oryantasyon eğitim programı aracılığıyla adaptasyon sürecinde uluslararası öğrencileri kültürel bağlamda destekleyici bir önlemleri yansıtmakta ve temel kültürel normların ev sahibi toplum içinde kişiler arası etkileşimleri kolaylaştırmada oynadığı önemli role dikkat çekmektedir. Bir diğer katılımcı da benzer bir yaklaşımla görgü kurallarından sofrada adabı ve toplu taşımada dikkat edilmesi gereken kurallara atıfta bulunmuştur:

Ülkeye gelmeden bu tarz şeylerin onlara gösterilmesi en azından çevrimiçi eğitim ilk basamak olabilir. Buraya geldiklerinde de tek günlük değil yani en az bir hafta süreciyle hatta onları daha çok kaynaştırmak adına Türk öğrencilerle de toplu etkinlikler ilk sınıfa girmeden hani sofrada adabını gittikleri bir restoranda Türk öğrencilerle bunu yaşayabilirler ya da bir otobüse Türk öğrencilerle binip bir yere gidebilirler. Bu tarz şeylerin ilk geldikleri haftalarda hani üniversitenin ayarlayacağı etkinliklerle yürütebilmeleri daha faydalı olabilir diye düşünüyorum. (U9)

“Toplumsal yaşamda görgü kurallarımız” teması aynı zamanda uluslararası öğrencilerin özellikle kamusal alanlarda ve eğitim ortamlarında sosyal normlara uyum sağlamada karşılaştıkları zorluklardan doğan ihtiyaçların altını çizmektedir. Uzmanlar, potansiyel olarak kültürel farklılıklardan etkilenen bireysel davranışların ev sahibi toplumda dikkat çekebileceği veya yanlış yorumlanabileceği durumları vurgulayarak bu konudaki eğitim ihtiyacına atıfta bulunmuşlardır. Katılımcılardan biri

Sosyal hayatta, sokakta ne bileyim bahsettiğim gibi otobüste, toplu alanlarda yani bireysel olduklarında yine zaten çoğunlukla kendi arkadaşlarıyla vakit geçiriyorlar belki ama diğer türlü toplum içerisine girdiklerinde yapılan bazı şeyler çok dikkat çekebiliyor ya da okula geldiğinde biz direkt mesela öğrencinin yaptığı davranışlarla biz muhatap olduğumuzda bazen öğrenci bizi de yanlış anlayabiliyor bizi farklı yorumlayabiliyor. Onun bir davranışını yanlış bir davranışını ona güzellikle söylemeye çalışsak da ister istemez ne kadar karşı taraftan bir uyarı almak kimsenin hoşuna gitmezse onların da hoşuna gitmiyor, sosyal hayatta uyum süreci biraz daha zor geçiyor. (U2)

şeklindeki ifadeyle uyum sürecinde davranışsal kaygıların ele alınmasında hassasiyete duyulan ihtiyacın altını çizerek, uluslararası öğrencilerin yeni bir kültürel bağlamda sosyal yaşamın inceliklerini keşfederken desteklendiklerini ve anlaşıldıklarını hissettikleri kapsayıcı bir ortam geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. İletişim boşluklarını kapatmaya ve kültürel farkındalığı artırmaya yönelik çabalar, daha olumlu ve karşılıklı saygıya dayalı bir adaptasyon sürecine önemli ölçüde katkıda bulunabilir. Diğer bir katılımcı ise

Öğrenciler için Türk kültürünü tanıttak için etkinlikler yapılmalı. Böylece tutum ve davranışları bir nebze olsun ona göre şekillenebilir. Yani bizim için normal olan bir şey, onlar için farklı ya da yanlış anlaşılabilir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler kültürel anlamda daha kolay adapte olabilirler. (U4)

ifadeyle öğrencilerin kültürel uyumunu artıracak etkinlik vb. girişimlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde şekillendirebileceğinin farkında olarak, uluslararası öğrencilere Türk kültürünü tanıttak için etkinlikler düzenlemenin önemini vurgulamaktadır. Buradaki temel varsayım, ev sahibi kültürde normal kabul edilebilecek şeylerin uluslararası öğrenciler tarafından farklı olabileceği veya yanlış anlaşılmaya maruz kalabileceği ile ilgilidir. Bu öneri, öğrencileri Türk kültürel normlarıyla tanıştırmayı amaçlayan yapılandırılmış faaliyetleri arttırarak, potansiyel kültürel uyumsuzluğu azaltmayı ve daha sorunsuz bir adaptasyon sürecini teşvik

etmeyi amaçlamaktadır. Önerilen faaliyetler, kültürel anlamda bir farkındalık yaratılarak uluslararası öğrencilerin Türk sosyal normlarının, geleneklerinin ve davranışlarının incelikleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Bazı uygulamaların farklı olabileceğinin veya yanlış anlaşılabileninin kabul edilmesi, kültürel oryantasyon sağlamak için kasıtlı çabalara duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Bu faaliyetler sadece uluslararası öğrencilerin kültürel farkındalığını geliştirmeye katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda farklı kültürel perspektifler arasında karşılıklı anlayışı da teşvik edecektir. Konu ile ilgili olarak bir diğer katılımcı ise

Ancak Afrikalı öğrenciler gerek işte o derilerinin karalığı siyahlığı diyelim yani kendi ten renginin farklılığı gerekse çok uzak coğrafyalardan buraya geliyor olması, Türk toplumunun da onları çok iyi tanımamasından onların da Türkiye ile belki ilk defa böyle bir yakın temas içerisinde olması belli bir takım kültürel uyum problemlerine neden oluyor ama bu gruptan bu grup içerisinde şanslı olanlar dini benzerlik taşıyanlar yani Müslüman ülkelerden gelen Afrikalı öğrencileri sosyal hayata sosyokültürel açıdan daha kolay uyum sağladığı ama Hristiyan ya da dini benzerlik taşımayan Afrikalı öğrencilerin gerek temel toplumsal davranış kuralları açısından biraz daha sıkıntı yaşadıklarını gözlemliyoruz. (U8)

ifadesiyle uzak coğrafyalardan gelen Afrikalı öğrencilerin karşılaştığı spesifik zorluklara işaret etmekte, özellikle de dini benzerlikler ile sosyo-kültürel uyum kolaylığı arasında bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Müslüman ülkelerden gelen ve ev sahibi toplumla dini benzerlikler paylaşan Afrikalı öğrencilerin, diğer dinlere mensup öğrencilere kıyasla sosyal hayata daha sorunsuz uyum sağladıkları konusuna değinmekle beraber aidiyetlerden bağımsız olarak kültürler arası anlayışı teşvik eden girişimleri, daha kapsayıcı ve destekleyici bir ortama katkıda bulunabileceğini ve nihayetinde tüm öğrencilerin Türk toplumuna uyum deneyimlerini geliştirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşadığı kültürel uyumsuzluğun çeşitli yönlerini vurgulayarak kıyafet, kamusal davranış, İngilizce tonlama ve kişiler arası ifadelerdeki farklılıklara dikkat çeken bir diğer katılımcı

Yani giyimden tutun toplum içindeki davranışlar gülerkenki ses tonları birine seslenirkenki ifadeleri işte bizim intonation vardır ya İngilizcede bilirsiniz, o bile ister istemez her anlamda fark ediyor. Ya kavga eder gibi konuşuyorlar. Geçen hatta ben alıştım Allahahtan. Yani bunlar ilk zamanlarda geldiklerinde kendi aralarında çok yüksek sesle konuşan ki bu bize çok fazla olduğu için ben ister istemez kavga ettiklerini düşünüyorum ama meğer hani onların genel anlamda bağıra bağıra konuşmalarından kaynaklanıyor bu durum bu tarz şeyler yaşanıyor kılık kıyafet olarak cuma günleri falan elbiseyle geziyorlar siz de görmüşsünüzdür belki. Hani o tarz şeylere diğer şeyler zaten başında da söylemişim böyle herkese abi abla deme modunda böyle bir resmi kurum burası bir hiyerarşi var benim ona bir tık daha saygılı olmam lazım ne bileyim bir adım geride durmam lazım falan bu tarz şeyler çok onlarda gözlemlediğim kadarıyla hepsini kastetmiyorum tabi ki çok iyileri de var aralarında ama genel olarak konuşmam gerekirse bir tık problemliyebilirim. (U9)

şeklindeki ifadesiyle yüksek sesle konuşmanın çatışma göstergesi olarak algılanması gibi davranışların yorumlanmasındaki zorluklara dikkat çekerek, değişen kültürel normlardan kaynaklanan yanlış anlamaların potansiyeline vurgu yapmıştır. Farklı iletişim tarzları, özellikle resmi bir kurum ortamında algılanan eksiklikler, gözlemlenen kültürel farklılıkların daha da altını çizmektedir. Hiyerarşik yapılar konusunda daha fazla farkındalığa ve kurumsal bağlamlarda daha resmi bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu ifade eden uzman, kültürler arası anlayışın geliştirilmesinin ve uluslararası öğrencilerin yeni bir kültürel bağlamda adaptasyon deneyimlerinin iyileştirilmesi için hedefe yönelik destek sağlanmasının önemini vurgulamaktadır.

“İletişim zorluklarını nasıl aşacaklar?” alt teması ise uzmanların uluslararası öğrenciler ile yaşadıkları deneyimlerde karşılaştıkları iletişim sorunlarının çözümüne yönelik oryantasyon eğitimi sürecindeki ihtiyaçlara ışık tutmaktadır. Her kültürlerde farklı anlamlara gelen bazı yazılı, sözel ya da beden dili bağlamındaki iletişim ifadeleri arasındaki farklılık, kayda değer bir kültürel ayrımı yansıtmaktadır. Sözel olmayan ipuçlarını ve ev sahibi kültürdekinden önemli ölçüde farklılık gösterebilen kültüre özgü ifadeleri tanımanın önemini vurgulamaktadır. Beden dili ve ses işaretlerinin yanlış yorumlanması, iletişim zorluklarına yol açabilecek incelikleri örneklemektedir. Bu kültürel kavrayış, eğitimcilerin ve kurumların farklı iletişim tarzları konusunda yüksek bir farkındalık geliştirmeleri ve öğrencilerin kültürel nüanslarını barındıran kapsayıcı bir ortamı teşvik etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Potansiyel yanlış yorumlamaları ele almak ve eğitim ortamlarında kültürler arası iletişimi geliştirmek için destekleyici bir yaklaşım geliştirmek oldukça önemlidir. Bu konuda uzmanlardan biri yaşadığı durumu şöyle örneklendirmiştir:

Kültürel olarak da ben bir katkıda bulunayım mesela Somalili öğrenciler bizim hocalarımız dersi anlatıyor çocuklara soruyor anladınız mı yok (cık) diyorlar, tekrar anlatıyor, anlatıyor, hoca anlatıyor, anladınız mı diyorlar yok (cık) diyorlar. Tekrar anlatıyor hoca diyor arkadaş diyor siz nasıl anlamazsınız diyor kaç defa anlattım hiç mi anlaşılmaz sonra bir tercüman buluyorlar Somalili bir öğrenci temsilcisi çocuk geliyor hocam diyor, bizim orada yok (cık) demek tamam demek. Yani öğrenci aslında anladık demek istiyor ancak vücut dili ve tamam anlamında çıkardığı yansıma ses bizim kültürümüzde farklı bir anlama geldiği için iletişim sorunu yaşanabiliyor. (U3)

Diğer bir katılımcı ise

İletişim konusu çok önemli. Hem okulda hem de okul dışında Türk insanıyla iletişim sürecinde dikkat etmeleri gereken ince ayrıntılar doğru yollarla ifade edilebilir bence. Böylelikle öğrenci işlerinden tutun derse giren hocaya kadar en azından belli bir noktada onlarla daha iletişim kurabileceğimizi düşünüyorum. Çünkü onlar için de zor, yani kıta değiştiremiyorlar ülke değil kıta değiştirdikleri için onlar adına da ben kendilerini daha

güvende hissedeceklerini düşünüyorum. Bu tarz bilgiler onlarla paylaşılır ve benimsetilirse.
(U10)

ifadesiyle uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına dikkat çekmiş ve aslında adaptasyon sürecinin onlar için ne kadar zorlayıcı olabildiğinden bahsetmiştir.

“Onlar bizi tanısin, biz de onları tanıyalım” alt teması ise kültürler arası anlayış ve entegrasyonu teşvik etmenin bir yolu olarak sosyo-kültürel faaliyetlerin geliştirilmesini savunmaktadır. Bu alt tema altında toplanan bulguların ortak özelliği uluslararası öğrenciler ile ev sahibi toplum arasındaki etkileşimi kolaylaştırmayı amaçlayan girişimlerin önemini vurgulamasıdır. Öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri şehrin özelliklerini ve kültürel ortamı tanımalarına yönelik faaliyetlerin desteklenmesi ve düzenlenmesi buna ek olarak, uluslararası öğrencilerin kendi kültürlerine ait unsurları da paylaşabilecekleri karşılıklı kültürel değişimi olanaklı kılan bir ortamın yaratılması, karşılıklı zenginleşmenin değerli bir aracı olarak vurgulanmaktadır. Kapsayıcı etkinliklerin kültürlerarası etkileşim üzerindeki potansiyel etkisinin altını çizen bir katılımcı

Sosyo-kültürel etkinlikler kesinlikle artırılabilir. Şehri tanımak adına yapılacak etkinlikler desteklenebilir uygulamalara bakıldığında, yani onların bile kendi kültürlerini bize aktarımı konusunda yine çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Hiç unutmuyorum o artık yok. Yanlış hatırlamıyorsam birkaç yıl stadyumda, orada her kültür, her ülkenin. Ülkeyi de geçtim bir Erzurum bir Antalya şeklinde hani bu anlamda hem ülke hem uluslararası hem onlar bizim ülkemize tanınması bağlamında bir işte atıyorum ulusal bir tanıtım etkinliği ya da diğer sonraki süreçlerde de uluslararası bağlamda ülkeleri ve onların kültürlerini tanıma etkinlikleri bağlamında böyle bir değiş tokuş, yani bir karşılıklı oryantasyon diyeyim yani programlar, etkinlikler düzenlenebilir. (U10)

ifadesiyle yerel girişimlerin ötesine geçerek hem ev sahibi ülkeyi hem de uluslararası toplumu kapsayan ulusal tanıtım etkinliklerinin uygulanmasını önermektedir. Bu yaklaşım, farklı kültürler ve uluslar hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeyi ve karşılıklı yönelim duygusunu teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Devam eden program ve etkinliklere yapılan vurgu, daha kapsayıcı ve kültürel açıdan zenginleştirici bir ortama katkıda bulunacak sosyo-kültürel faaliyetlerin teşvik edilmesi için sürekli çaba gösterilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Kültürel uçurumları kapatmak ve toplumun farklı üyeleri arasında birbirine bağlılık duygusunu teşvik etmek için oldukça gereklidir.

4.2.1.2. Akademik Adaptasyon

Araştırma kapsamında Şekil 8’te görüldüğü üzere verilerin detaylı analiziyle ortaya çıkan ikinci tema, “Akademik Adaptasyon” olarak adlandırılmıştır. Akademik adaptasyon teması altında yedi alt tema bulunmaktadır.



Şekil 8: İkinci tema: Akademik adaptasyon

Akademik adaptasyon teması bağlamında değinilen ilk alt tema “Bu dili öğrenmeliler” olarak adlandırılmıştır. Konu ile ilgili görüş belirten bir uzman

Yani destek değil ben şöyle bir şey geldi aklıma bir ara ben Viyana’da yani Avusturya’da yüksek lisans programlarını incelemiştim. Keza Almanya’da benzer Avusturya’yla. Öncelikle bölümün dili gideceğiniz bölümün ne olursa olsun Almanca hazırlıktan geçmeniz gerekiyor. Almanca hazırlığın bir kısmı Türkiye’den uzaktan okunabiliyor ama bir kısmı mutlaka a okunmak zorunda. Bu mesela bunu biz yapmıyoruz yani sadece hazırlık okuyacaksa Türkçe hazırlık okuyacaksın deyip mesela öğrenciye 6 aylık 1 yıllık hazırlık süreci tanımlıyoruz. Hani bunu mesela Almanca konuşan devletler istiyor. Çok fazla

akademik kaygılarda boğulmadan böyle bir süreç yaşamalarına sebep veriyorlar, o ülkenin dilini öğrenmeye sebep oluyorlar öyle söyleyeyim, bizde yok. (U11)

ifadesiyle diğer ülkeler ve Türkiye arasında yaptığı karşılaştırma ile uluslararası öğrencilere yönelik dil eğitimi yaklaşımlarındaki önemli bir farklılığın altını çizmiştir. Derslere başlamadan önce alınması gereken dil eğitiminin akademik ortama entegrasyonu kolaylaştırmak için oldukça gerekli olduğuna dikkat çekmiştir. Bu gözlem, uluslararası öğrencilere özel bir dil hazırlık dönemi sunulmasının daha yumuşak bir geçişe katkıda bulunabileceğini, dilsel adaptasyonu teşvik ederken potansiyel akademik zorlukları hafifletebileceğinin altını çizmektedir.

Bir diğer katılımcı ise

Bazı öğrencilerimizin en azından İngilizce ya da Türkçe altyapıları oluyor TÖMER'den geliyorlar ama nasıl oluyorsa bazılarıyla ne Türkçe ne İngilizce iletişim kurabiliyoruz mesela böyle bir sorunumuz var dolayısıyla onlara da derste bir şeyleri anlatmak çok zor oluyor yani hiçbir şekilde katılmıyor hiçbir şekilde bir uyum gösteremiyor. Dolayısıyla TÖMER'de iyi bir eğitimden geçmelerinin onların uyum süreçlerini oldukça destekleyeceğine eminim. (U1)

şeklindeki ifadesiyle dil eğitiminin eğitim programındaki dersleri anlama ve derse katılımı ne denli etkilediğini vurgulamıştır. Bazı uzmanlar ise uluslararası öğrencilerin adaptasyonu bağlamında oldukça önemli olan “dil eğitimi” yazı sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle karşılaşılabilecekleri belirli zorlukları ele alarak uluslararası öğrenciler için daha kapsamlı bir dilsel adaptasyonu kolaylaştırma hedefine dikkat çekmektedir. Bazı uzmanlar alfabe farklılıklarının dil eğitimi sürecindeki olumsuz etkisine değinmiştir:

Kimi öğrenciler mesela Latin alfabesi yazarken sorun yaşayabiliyorlar. Ya da Türki devletlerden gelen yabancı öğrencilerimiz de aynı Kiril alfabesine aşina oldukları için Latin alfabesi pek alışkın değiller. Bunda da sorun yaşayabiliyorlar, buna yönelik mutlaka bir eğitim verilmesi gerekiyor TÖMER'de ya da seçmeli ders olarak.(U4)

Benzer şekilde bir diğer uzman da yine Latin alfabesinden farklı olan alfabelerin kullanıldığı coğrafyalardan gelen öğrencilerin dil eğitimi sürecinde zorluk yaşadıklarına dikkat çekerek bu noktada yaşadıkları ihtiyaca atıfta bulunmuştur:

Eğitim öğretim açısından akademik olarak en başta baktığımızda coğrafyalara göre alfabesi farklı olan yani Latin alfabesini kullanmayan Arap alfabesini kullanan veya Kiril alfabesini kullanan ülkelerdeki eğitimle özellikle Latin alfabesiyle yazılmış bir metni okumada ve yazmada çok fazla sıkıntılar oluyor. Öğrenci konuşabilse bile yazım noktasında sıkıntılarını devam ettiriyor. Ses açısından özellikle ünlü harflerin çıkarılması noktasında Afrika coğrafyasından da yine ünsüz harflerde de yine Türk alfabesinin seslerini çıkarmasında sıkıntı yaşayan öğrenciler oluyor. Orta Doğudan da genellikle ö sesini, ü sesini çıkarmada bunlarda bir sıkıntı yaşıyoruz. (U5)

“Rehber ihtiyacı var” var alt teması ise Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler için kapsamlı bir oryantasyon eğitiminde rehberlik sistemine duyulan kritik ihtiyacın altını çizmektedir. Varış anından itibaren rehberlik ve yardım pek çok uyum sorununu ortadan kaldıracığı gibi öğrencilere akademik yolculuklarının çeşitli aşamalarında adım adım kılavuzluk eden sistematik bir oryantasyon eğitimine duyulan ihtiyaç doğrultusunda, yükseköğretim sistemi, eğitim öğretim süreci ve koşullar ile resmi belgeler ve idari süreçlerle ilgili prosedürel adımlar hakkında bilgi sağlayacaktır. Eğitimle ilgili resmi prosedürler hakkında açık iletişim ve gerekli belgelerin temininde rehberlik, etkili bir oryantasyonun temel bileşeni olarak görülmektedir. Etkili bir rehberlik uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki genel deneyimlerini geliştirecek, akademik ve kültürel ortama daha yumuşak bir geçiş yapmalarını kolaylaştıracaktır. Bu konuda bir uzman görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Şimdi şöyle. Malumunuz üniversitemize dünyanın birçok ülkesinden öğrenci geliyor. Yani burada her birinin geldiği ülkedeki eğitim sistemi farklı olduğu için özellikle ilk geldikleri anda neyi, nasıl yapacaklarını bilmiyorlar. Mesela geçen benim bir Azerbaycan'dan gelen bir öğrencim vardı ya da tanıdığım var diyim. İlk geldiğinde mesela adaptasyon süreciyle akademik olarak ders programları belirlenmiş, o rastgele girmiş bir sınıfa oturmuş. Mesela o uygun bir oryantasyon yapılmadığı için akademik anlamda adaptasyonu sağlayamadan o girmiş bir sınıfı oturmuş mesela orada dersi dinlemiş ta ki yoklama alana kadar. Yani o yüzden öğrencilerin akademik anlamda birincisi sistemi bilmiyorlar. Yani sistemin nasıl işlediğini. Ya da hangi sınıfa, nasıl gideceklerini ya da duyuruların nereden yapıldığını mesela gibi konularda aslında özellikle iş ve işleyişle alakalı büyük bir boşlukları olduğunu ben genel itibarıyla görüyorum. (U5)

Bir diğer uzman ise bu bağlamda öğrencileri yönlendirecek materyallerin hazırlanmasını ve eğitimlerde aşamalılık ilkesinin gözetilerek öğrencilere destek olunması yönünde görüş beyan etmiştir:

Öğrencilerin ülkeye geldiği ilk geldiği andan itibaren açıkça belirlenmiş bir yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunu düşünüyorum. Yani buraya eğitim almak için gelen öğrencilerin burada hangi koşullarda nasıl bir eğitim alacağını adım adım aşama aşama hangi aşamada, neler yapması gerektiğini gösteren onlara bu konuda yardım ve yardım sağlayan ya da onlara bu konulara yönlendiren bir kitapçık olabilir, bir broşür olabilir ya da bir başka bir ofis olabilir, yönlendirmeyi sağlıklı yapacak, onlara adım adım her aşamada ne yapması gerektiğini gösterecek bir sisteme ihtiyaç var. Bunun eksikliği böyle bir oryantasyonun eksik olması, böyle bir yönlendirme sisteminin onların ilk geldiğinde bu öğrencilere tam anlamıyla verilemiyor olması birçok açıdan uyum problemlerine neden oluyor. (U8)

Bir diğer uzman benzer şekilde:

Öğrencilerin Türk eğitim sistemiyle ilgili yeterince bilgi sahibi olmaması önemli bir sorun alanı. Bu konuya ilişkin öğrencilere hem buraya gelmeden önce yaptığı hazırlık sürecinde hem de geldiğinde ayrıntılı bir bilgilendirme, yönlendirme, yani daha doğrusu onlara bir oryantasyon eğitiminin olması gerekiyor. (U2)

ifadeleriyle öğrencilerin bu konuda duyduğu ihtiyacın önemine değinmiştir. Akademik süreçlere yönelik rehberlik faaliyetlerinin önemine dikkat çeken bir diğer uzman ise doğru yönlendirme ile oryantasyon sürecinde öğrencilerin yaşayabilecekleri pek çok adaptasyon sorununun ortadan kaldırılabileceğine değinmiştir:

Akademik sistemin yani buradaki eğitim sisteminin onlara tanıtılması. Öğrenciler eğitim hayatlarıyla ilgili göç idaresi ile ya da diğer resmi işlemlerle neyi nereden alacağını bildiği takdirde iyi bir yönlendirmeye resmi kurumlardan şu şu şu belgelerinizi alabilirsiniz ve şu şu resmi kurumlara ilk geldikten ilk bir kaç ay sonra şu zaman dilimle gitmek zorundasınız. Bunları yanınızda götürmek zorundasınız. Okulda sistem bu şekilde gibi bir açıklama yapılırsa örneğin ilk eğer İngilizce bölüm okuyacaksanız ilk iki yıl içerisinde ne bileyim hazırlık eğitimini tamamlamak zorundasınız, öğretim süreci boyunca işte Türkçe eğitiminden faydalanabilirsiniz, okulda işte şu şurada bu burada eğitim hayatlarıyla ilgili bir adaptasyon sorunu yaşamayacaklardır. (U6)

“Rehber ihtiyaçları var” alt teması uluslararası öğrencilerin eğitim öğretim süreci kapsamında ihtiyaç duyacakları prosedürler bağlamında bilgi ve destek sağlanmasının önemini altını çizmektedir. Çeşitli akademik prosedür ve süreçleri detaylandıran bir eğitime duyulan ihtiyaca vurgu yapan katılımcılar, harç ödemeleri, ders kayıtları, danışman onayları, imzalar ve eğitim öğretim sürecindeki diğer temel unsurlara ilişkin bilgilerin öğrenciler adaptasyon süreçlerine katkı sağlayacağını ve olası sorunları önleyeceğini vurgulamıştır. Konu ile ilgili olarak bir uzman şu şekilde bir görüş belirtmiştir:

Öğrenci işlerinde mesela sorun yaşıyorlar öğrencilerimiz resmi evrak konularında yani Türkçeyi evet öğreniyorlar ama dili öğrenmek onu ihtiyaç duydukları alanda kullanabilecekleri anlamına gelmiyor. Yani akademik konularla ilgili prosedürel iş ve işlemler konusunda neyi nasıl yapmaları gerektiğine dair bir eğitim şart. (U4)

Benzer bir yaklaşımla, bir diğer uzman da uluslararası öğrencilerin özellikle üniversiteye geldikleri ilk dönemlerde daha kolay uyum sağlayabilmeleri için akademik süreçlerle ilgili iş ve işlemlerin doğru bir şekilde öğrenebilmeleri için rehber niteliğinde bir eğitimin olması gerektiğini belirtmiştir:

Daha öncelikle yani üniversitenin imkanlarını, fakültelerini, kampüsünü vesaire göstererek bir tanıtım şeklinde başlayabilir. Onun sonrasında da burda iş ve işlemler nasıl yürüyor? Eğer işte eğitimle ilgili durumlarda nasıl bir başlangıç yapmanız lazım işte harç ödemeleri olabilir işte ders kayıtları olabilir danışman ile ilgili onaydı imzaydı vesaire o işler var bütün bu iş ve işleyişlerle ilgili aslında eğitimsel anlamda bir rehber ihtiyacı duyuyorlar yani, çünkü herkes birbirinden öğrendiği takdirde bazen sorun da yaşanıyor. Yanlış öğrenmeler oluyor işte arkadaşım bana öyle dedi diyor mesela. (U5)

Bir diğer alt tema olan “Bizimle nasıl iletişim kuracaklarını bilmiyorlar” alt teması olası zorlukları en aza indirmek için öğrenciler ve akademisyenler arasındaki iletişim sorunlarının ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Birçok öğrencinin dersleriyle ilgili zorluklarla karşılaştıklarında veya sınavlara itiraz etmeyi

düşündüklerinde etkili iletişim yöntemleri konusunda farkındalıklarının eksik olabileceğine dikkat çekmekle beraber, yetersiz iletişimin daha fazla akademik probleme yol açabileceğinden, akademisyenlerle nasıl iletişim kurulacağı konusu oldukça önemlidir. İletişim becerileri eğitiminin akademik programlara dahil edilmesi öğrencileri akademisyenler ile yapıcı bir şekilde iletişim kurmaları için gereken becerilerle güçlendirerek daha elverişli bir öğrenme ortamını teşvik edip, yanlış anlaşılma veya çözülmemiş sorun olasılığını azaltabilir. Konu ile ilgili katılımcılardan biri düşüncesini

Az önce dediğim gibi öğrencilerin öğretim üyeleriyle yaşadıkları iletişim problemlerini de en aza indirmek için bazı adımlar atılabilir. Öğrencilerin çoğu hocası ile nasıl iletişim kurabileceğinden habersiz. Dersiyile ilgili bir sorunu var belki sınava itiraz edecek ama bunu doğru şekilde nasıl aktaracağını bilmiyor hocasına. Hoca ile iletişim nasıl kurulur bu bile öğretilmeli çünkü bu bazen akademik başarısızlığa varan başka sorunları da doğuruyor.” (U11)

şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise

Hocaların gidip siz daha fazla konuşursam daha fazla kapısını aşındırırsam bana fazla puan verir gibi bir durumları yok. Türkiye’de bu nedenle hocalarınızı rahatsız etmemeye özen gösterin. Mesela özellikle yabancı öğrencilerde şu an uluslararası öğrencilerde whatsapp gruplarına katılmak istemiyorum. Çünkü bizim öğrenciler belli saatlerde sadece yazmaları gerektiğini biliyorlar. Gece 1’de 2’de mesela bana hiçbir öğrenci Türk öğrencim yazmaz ama gece 1’de 2’de sabah 4’te 5’te hani mesaj atan arayan öğrencilerim oluyor ve bunların hepsi tamamı yabancı öğrenciler. Doğrudan whatsapp üzerinden hani her problemlerini işte mesela bir öğrenci yazıyor bana hocam işte ben otobüs kaçırdım, geç kalıyorum beni yok yazmayın. Yabancı öğrenci hani bunlar. Hani bu tarz cüret edebiliyorlar mesaj atmaya bu noktada ben bir hoca olarak kendimi muzdarip hissediyorum. Yani ben istemiyorum bir öğrenci benimle bu şekilde bu kadar rahat ve bu kadar basit şeyler için iletişime geçebilsin. Hani bu noktada belki doğrudan bir şey eklenebilir veya hani şu saatler dışında resmi kurumlarla bunlar hocalarınız dahil iletişime geçmeniz doğru değil mesai saatleri içinde ve mümkünse mail üzerinden bir sorunuz varsa hocalarınıza sormaya çalışın ki ofis saatlerimiz var zaten onlara da gelebilirler. Bir soru sormak istediklerinde. (U9)

şeklindeki ifadesiyle uluslararası öğrencilerin bazı konularda yetersiz bilgiye sahip olmalarından dolayı rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir.

“Ölçme ve değerlendirme sisteminde kayboluyorlar” olarak adlandırılan bir diğer alt tema ise öğrenciler için oldukça zorlayıcı olan bir diğer uyum probleminin altını çizmektedir. Ölçme ve değerlendirme sistemi ve bu süreçteki uygulamalardaki farklılıklar nedeniyle uluslararası öğrencilerin karşılaştığı zorluklar notlandırma sistemi, başarılı olma kriterleri, sınav türleri ve ağırlıkları gibi konular hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmamaları olarak özetlenebilir. Uzmanlara göre uluslararası öğrenciler bu konularla ilgili bir eğitim almamaları durumunda ve yönlendirme yapılmadığı takdirde, zorluklarla karşılaşmakta ve bu durum akademik uyum sorunlarına yol açmaktadır. Konu ile ilgili görüş belirten bir uzmanın

Sistem farklı sınav sistemi farklı bize gelen öğrencilerimiz speaking alanında iyiler ama sorunları şu sınav sistemi farklı buna alışmada sorun yaşıyorlar ya da test mesela biz öğrencilerimize optik form test uyguladığımız zaman bunda büyük zorluk yaşıyorlar. (U2)

ifadesiyle farklı sınav türlerinde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları zorlukları örneklendirmişlerdir. Diğer bir uzman ise

Öğrencilerin işte geldikleri eğitim sistemlerinde örneğin sınavlarda tükenmez kalem kullanılıyor. Burada ise optik form üstünde kurşun kalem kullanma zorunluluğu var, ancak öğrenci buna yönelik bir eğitim almayınca gidip sınavlarda tükenmez kalem kullanıyor, optik form değerlendirilemediği için o sınavlardan 0 alıyor. Buna yönelik bir oryantasyon eğitimi mutlaka olmalı. (U6)

görüşünü paylaşarak ölçme sürecinde kullanılan materyallere yönelik olarak dahi bir uyum eğitimi sunulmasının önemine değinmiştir. Bir diğer uzman ise

Not sistemi, geçme sistemi, kaç tane sınava gireceğini, hangi ağırlıklarda notlarının hesaplanacağını, hangi derste ne kadar olduğuna dair hiçbir bilgilendirme yoksa hiçbir oryantasyon eğitimi verilmiyorsa bölüm tarafından bu kişilere bunlar iyi bir yönlendirme ve güzel bir açıklama sunulmuyorsa bunların hepsi birer akademik uyum problemine neden oluyor. Bunların önüne geçmek adına oryantasyon programları düzenlenmeli. (U8)

İfadesiyle bu süreçte öğrencilerin spesifik olarak ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik olarak bir eğitim ihtiyacının önemine atıfta bulunmuştur. Yapılan görüşmeler doğrultusunda uzmanların önemle üstünde durduğu diğer bir konu ise uluslararası öğrencilerin uyum sağlamakta zorlandığı optik kodlama formlarıdır. Özellikle bazı uluslararası öğrencilerin sınavlardan sonra optik formların kodlanmasıyla ilgili karşılaştıkları belirli zorlukların süreç içerisinde ve sonrasında oldukça yoğun ve bazen çözülemez bir iş yüküne neden olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili ortak paydada buluşan uzmanların görüşleri şu şekildedir:

Daha optik formu kodlamayı bilmeyen öğrenciler geliyor özellikle Afrika'da. Bunun için bir video hazırlandı. Sınavdan sonra saatlerce biz öğrencileri bulmakla zaman kaybediyorduk. Hani bu noktada belki bakın Türkiye'de sınavlarda böyle bir format var. Bu formatta böyle yapılıyor. Siz de buna dikkat etmelisiniz. Ya da akademik olarak mesela derste giriş çıkış saatleri Türkiye'de önemlidir. Hani bu tarz şeyler doğrudan net bir şekilde ifade edilirse belki akademik olarak katkısı olabilir ya da aldığınız sınav sonuçları sınavda zaten yaptığımız cevaplar üzerinden veriliyor ve sonradan değiştirilmesi mümkün değil. (U9)

Benzer bir hususa dikkat çeken diğer bir uzman ise:

Taze bir örnek olarak şunu verebilirim, biz Türkiye'de optik kodlama, optik, cevap kağıdı, optik okuma bunlara çok küçük yaşlardan itibaren alışan bir eğitim sistemine sahibiz. Yalnız dışarıdan gelen öğrencilerimiz özellikle hani buraya gelirken bazı öğrencilerimiz hani YÖS'e bile girmemiş olabiliyorlar. Bu kodlama sistemini çok yabancı ve bunda çok zorlanan öğrencilerin hani varlığı hani gerçek ve çok yani bu azımsanacak bir sayıda da değil. Bu konuda öğrencilere akademik yıl başlangıcında uyum eğitiminin verilmesi şart. (U4)

cümleleriyle uluslararası öğrencilerin optik form üstündeki kodlama sürecine aşına olmadıklarının altını çizmiştir. Bir diğer uzman benzer şekilde optik formlar ile ilgili yaşanan sorunlara şu şekilde atıfta bulunmuştur:

Az evvel tekrar söyledim, bir optik doldurma optik nedir? Hayatında ilk kez burada görüyor. Onu işaretlemeyi ilk kez burada öğreniyor. Yani bu bile bir süreç. Bu bile bir yenilik onun için bunu bilmeleri gerekiyor. Çünkü bilmezse sınavı yapamaz. Sınavı geçersiz olur. (U10)

Uzmanlar tarafından önerilen oryantasyon uygulamaları, optik formların kodlanmasıyla ilgili belirli zorlukları ele alarak ve Türkiye'deki akademik normlar hakkında şeffaf bilgi sağlayarak uluslararası öğrenciler için genel sınav deneyimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çabalar, potansiyel kafa karışıklığı veya gecikme kaybını azaltarak öğrenciler için daha verimli ve destekleyici bir akademik ortama katkıda bulunabilir.

Beşinci alt tema olan “Fiziksel olanaklara ve hizmetlere nasıl erişirler?” bağlamında uzmanlar öğrencilerin bazı hizmetlere erişimde yaşadıkları sorunun temelinde bilgi eksiklikleri olduğunu ve bu durumun oryantasyon eğitimi ile ortadan kaldırılabileceğini belirtmişlerdir:

Uluslararası öğrenciler için telefondan çocuklar buraya gelmeden önce yani üniversitenin bir haritası olur camii nerede rektörlük binası nerede, öğrenci işleri nerede, o harita üzerinde öğrenci işlerine bastığı zaman öğrenci işlerinde yapılacak işler, öğrenci belgesi alınır şu yapılır, bu yapılır. Mesela kütüphane, kütüphaneye tıkladığı zaman kütüphanenin hem bir konumunu öğrenir. Hatta navigasyon şeklinde kütüphaneye yönlendirir, yönlendirebilir eğer böyle bir program yapılırsa orada kitap alınabilir. Üyelik açılabilir şu yapılabilir TÖMER ile ilgili bir durum TÖMER ofisi nerede mesela bu şekilde bir kılavuz hazırlanabilir. (U3)

Konuya ilişkin görüş belirten uzmanlara göre uluslararası öğrenciler için ülkeye varışlarından önce üniversite kampüsündeki önemli konumlar hakkında bilgi veren interaktif ve bilgilendirici bir dijital harita oluşturulabilir ve böylece üniversitenin fiziksel alt yapılarının yanı sıra, uluslararası öğrencilere sunulan hizmetler hakkında ayrıntılı bilgiler sunulabilir. Diğer bir katılımcı ise

Yani kitap almıyor ya da alamıyor. Tabii ki nedenleri tartışılır. Materyallerin, kitapların ve diğer kaynakların ne kadar önemli olduğunu ancak bir yıl sonra anlayabiliyorlar. Keşke daha dönem başlamadan bunların önemine ilişkin bir eğitim verilse. Yani materyal eksikliği işte materyal takip etmeyi işte sorumsuz bir şekilde kayıtsız kalması açıkçası tamamıyla akademik durumunu etkiliyor diyebilirim. (U10)

söylemiyle notlar ve akademik başarı bağlamında eğitim öğretim materyallerinin ve kaynakların önemini vurgulayarak gerekli materyallere erişebilmenin öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkisinin altını çizerek dönem başlamadan önce öğrencileri akademik materyallerin önemi konusunda

eğitmenin, akademik yolculuklarının başlangıcından itibaren sorumluluk ve katılım duygusunu teşvik etmedeki önemine dikkat çekmektedir.

Akademik adaptasyon teması altında yer alan bir diğer alt tema da “Hakları ve sorumlulukları neler?” olarak adlandırılmıştır. Bu alt tema altında uluslararası öğrencilerin akademik yaşamları bağlamında sahip oldukları haklar ve yükümlülükler ile eğitim öğretim sürecinde dikkat etmeleri gereken kurallar bulunmaktadır. Uzmanların görüşlerine göre yasal ve yapısal düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin sistem dahilinde yaşadığı zorluklar adaptasyon süreçlerini oldukça geciktirmekle beraber öğrencileri mağdur etmektedir. Yasal ve yapısal düzenlemeler ile ilgili görüş belirten bir uzman şu şekilde bir açıklama getirmiştir:

Yani bizim okulumuza gelmeden önce bizimle muhatap olmadan önce kendisi İngilizce bölüm okumak için geldiği halde hiç kimse uluslararası ilişkiler departmanından senin bölümünün İngilizce ve sen ilk 2 yıl içerisinde hazırlık eğitimi almak zorundasın dememiş. Hazırlıktan geçmek zorundasın gibi bir şeyi bilmiyor öğrenci daha sonra hazırlığa gelmesi gerektiğini, yaklaşık belki ülkeye geldikten 1 ay, 2 ay, 3 ay sonra öğreniyor. Bu inanılmaz vahim bir hata, mutlaka bu konuyla ilgili öğrencilere erken dönemlerde bilgiler verilmeli oryantasyon eğitimlerinde. (U8)

Bir diğer uzman da akademik süreçlerle ilgili temel haklar ve sorumluluklar bağlamında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konular olduğunu somut örneklerle şu şekilde aktarmıştır:

Sınava girmeyenler oluyor, seviyesi belirlenip ne yapacağını bilemeyen öğrenciler oluyor ya da Türkçe eğitimi ile İngilizce eğitimi, yani hem TÖMER hem hazırlıkla ikisini aynı anda götürmesi gerektiğini bilmeyen öğrenciler oluyor. TÖMER’in eğitim süreci boyunca Türkçe eğitimi tamamlayabilme şansı varken, İngilizce eğitimi ilk 2 yıl içerisinde akademik süreçlerin ilk 2 yılında tamamlaması gerektiğini bilmeyen öğrenciler oluyor. Tüm bu bilinmezlik öğrencinin birçok uyum problemi yaşamasına sebep oluyor başarısızlığa sebep oluyor. Yıl zaman kaybına neden ve biz bunlara günlük şahit oluyoruz. (U6)

“Devamsızlık sistemine hakim değiller” alt teması ise akademik adaptasyon kapsamında değerlendirilen bir diğer eğitim ihtiyacını yansıtmaktadır. Uluslararası öğrenciler arasında devamsızlık kriterlerine ilişkin bilgi eksikliğine vurgu yapan katılımcılar, öğrencilerin derslere devamsızlık yapmadan katılmanın önemini hafife almaları ve gerekli devam kriterlerini karşılamadan sınavlara katılmaya çalışmaları gibi zorluklar yaşadıklarını, öğrencilerin üniversite tarafından belirlenen belirli devamsızlık kriterlerinden haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bir uzman görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

İlk başta geldiklerinde devam konusunda sıkıntılar oluyor. Öğrenci istediği gibi okula gelebileceğini zannediyor. Devamsızlık süresi aşıyor ama sınava gelmeye çalışıyor. Direk sınavda geçmek istiyor. Bu tarz sıkıntılar yaşayabiliyoruz.” (U2) Bir diğer uzman da yine benzer bir hususa dikkat çekmiştir: “Üniversitenin genel sisteminde belirli bir devamsızlık

kriterinin olduğunun farkında değilse öğrenci, bu ona hiç kimse tarafından söylenmediyse derse devam zorunluluğunun ne kadar olduğunu ne kadar derse devam etmesi gerektiğinden haberdar olmuyor. (U8)

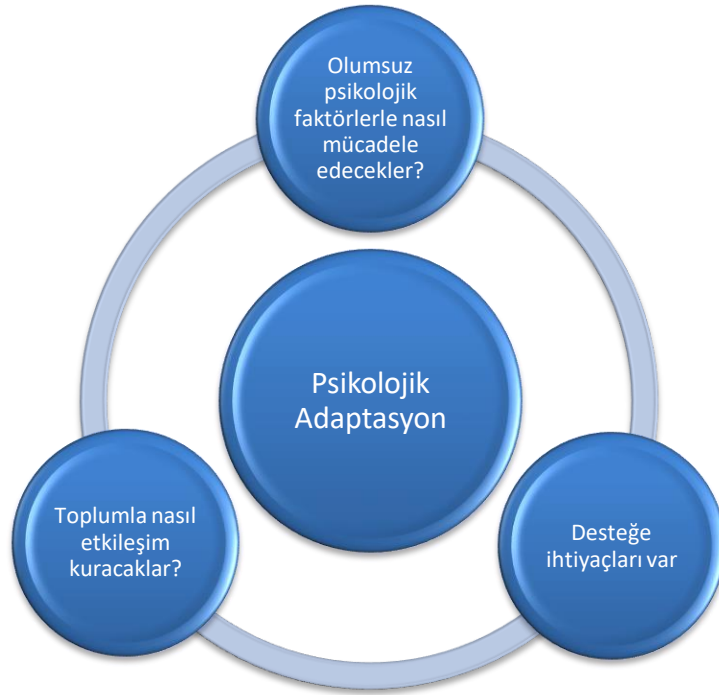
Devamsızlık konusunda öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıklarına atıfta bulunan bir diğer uzman ise uluslararası öğrencilerin bu konularla ilgili ciddi bilgi eksikliği duyduklarını belirtmiştir:

Mesela biz her gün ciddi problemlerle karşılaşıyoruz devamsızlık konusunda. Yabancı Diller Yüksekokulunda kur sistemi uygulanıyor. Her kur 8 haftadan oluşuyor 2 aylık periyotlarda. Öğrenciler İngilizce seviyelerine göre bu kurlara yerleşiyor. Ancak öğrenci her kurda 36 saat devamsızlık hakkı olduğunu buraya geldikten sonra öğreniyor ya da sisteme entegre olmadan önce öğrenci hazırlık eğitiminin İngilizce hazırlık eğitiminde devam zorunluluğundan bile haberdar değil. (U1)

şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

4.2.1.3. Psikolojik Adaptasyon

Araştırma kapsamında Şekil 9’da yansıtıldığı üzere uzmanlardan elde edilen veriler temelinde ortaya çıkan üçüncü tema, “Psikolojik Adaptasyon” olarak adlandırılmış ve bu tema bağlamındaki bulgular 3 farklı alt tema altında sunulmuştur.



Şekil 9: Üçüncü tema: Psikolojik adaptasyon

“Psikolojik Adaptasyon” teması altında yer alan “Olumsuz Psikolojik Faktörlerle Mücadele” alt teması yalnızlık, motivasyon eksikliği, ev ve aile özlemi ile depresyon gibi pek çok psikolojik faktör ile mücadeleyi barındırmaktadır. Uzmanlara göre etkili bir oryantasyon eğitim programı, uluslararası öğrencilerin karşılaştığı özellikle yalnızlık ve vatan hasreti gibi psikolojik zorlukları hafifletmek için oldukça faydalı olacaktır. Konu ile ilgili görüş belirten bir uzman

Öğrencinin işte yalnızlık çektiğinde ev özlemi yaşadığında çok büyük problemler psikolojik olarak bu problemleri yaşadığında nereye gitmesi gerektiği nasıl bir yardım alması gerektiği, ne yapması gerektiği ile ilgili bir eğitim oryantasyonu yönlendirme sağlıklı olursa psikolojik sorunlara varan bazı problemler de dahil olmak üzere birçok problemin önüne geçmiş olursunuz. (U8)

şeklindeki ifadesiyle etkili bir oryantasyon programının özellikle psikolojik sıkıntılarla sonuçlanma potansiyeli olan çeşitli zorlukları önlemek ve hafifletmek için oldukça faydalı olabileceğine değinmiştir. Bir diğer uzman:

Çoğu biliyorsunuz burslarla buraya geliyor ve maddi durumları iyi değil yani %80'i falan. Ve ben onları hani hiç gitmiyor musunuz ailenizin yanına diye sorduğumuzda hocam biz buraya gelince 4 sene 5 sene sonra gideceğiz uçak bileti paramız yok. Hani geliyoruz buraya sadece yazları kışları hep buradayız artık mezun olana kadar gitmiyoruz bir yere demişlerdi. Bu noktada ben onların çok ciddi bir problem yaşadığını düşünüyorum. Belki ne bileyim depresyon yaşayanlar oluyordur belki hani bilemiyoruz, belki derse geç kalmaları gece uyumamalarından kaynaklanıyor o da belki bu durumlar oraya da etki ettiği için kendilerini böyle bir durumun içinde buluyor olabilirler yani. O noktada ben sıkıntı yaşadıklarını, az çok gözlemliyorum. (U9)

şeklinde görüş belirtmiştir. Kapsamlı destek mekanizmaları sağlayan ve başa çıkma stratejileri hakkında bilgi veren iyi tasarlanmış bir eğitim oryantasyonu yalnızca daha sorunsuz bir uyum sürecini kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin yeni bir kültürel ve eğitim ortamına uyum sağlamanın karmaşıklıklarını aşmaları için gerekli duygusal dayanıklılığı da teşvik edecektir. Diğer bir uzman

Burada karakteri de çok önemli bazı öğrencilerin, resilience dediğimiz o dayanıklılık, psikolojik sağlık, düzeyleri yüksekse bireysel olarak onların ülkeye adaptasyonunda o sağlık, o psikolojik dayanıklılık yardımcı oluyor, daha az problem yaşıyorlar ama bazıları çok kırılan çocuklar ruhen ve karakter olarak kırılabilirler ise dille ilgili ülkenin diliyle ilgili sıkıntı yaşarsa iletişimle ilgili bu iletişimsizlik ya da o iletişim problemleri yalnızlığa itiyor. Aile özlemi ile birlikte yalnızlık birleşince akademik başarısızlığı da yanında getiriyor. Bir sonraki aşaması depresyon gibi daha büyük psikolojik problemlere neden olabiliyor. Yani dile hakim olamamak, iletişim problemleri yaşamak, yalnızlığa ittiği için psikolojik problemi derinleşiyor aile özlemi derinleşiyor ve burada eğer kendi ülkesinden başka bir grup topluluk arkadaş grubu yoksa kimseyle bir iletişim kuramıyorsa ülkeden ayrılmak da dahil olmak üzere çok olumsuz etkileri oluyor. (U8)

ifadesiyle uluslararası öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının, yeni bir ülkeye uyum sağlamalarında çok önemli bir rol oynadığını, yüksek düzeyde dayanıklılık gösteren öğrencilerin genellikle daha az zorlukla daha sorunsuz geçişler

yaşadıklarını ancak daha kırılabilir ruhlara sahip olanların, özellikle ev sahibi ülkede dil engelleri veya iletişim sorunlarıyla karşılaştıklarında zorlandıklarını belirtmiştir. Uzmanlara göre bu tür sorunlar özellikle aile özlemi ile birleştiğinde yalnızlık duygularına yol açabilmekte, yalnızlık da uyum zorluklarını doğurmaktadır ve hatta kimi daha ciddi durumlarda öğrencilerde depresyon gibi psikolojik sorunlara dönüşebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını anlamak ve ele almak, yabancı bir akademik ve kültürel ortamda başarılı adaptasyonlarını ve genel refahlarını sağlamak için çok önemlidir. Bir diğer uzman ise

“Dışlanma ile çoğunlukla karşılaşmıyorlar üniversitede ancak dışarıda böyle bir durum ile karşılaştıklarında bu durumda ne yapabileceklerini, nasıl davranmaları gerektiğini öğrenebilecekleri bir eğitim olsa öğrenciler daha rahat olabilirler. (U6)

ifadesiyle öğrencilerin olumsuz psikolojik faktörler ile nasıl mücadele edebilecekleri noktasında oryantasyon sürecinde desteğe ihtiyaç duyduğuna vurgu yapmıştır. Bir diğer uzman:

Bunalım durumlarını nasıl aşacaklar, nasıl baş edecekleri konusunda bir destek almaları gerektiğini düşünüyorum. Çok Kültürlü ortamlarda çok dinli ortamlarda ister istemez bu bir ülke de olsa muhakkak problem çıkabilir. Uluslararası öğrencilere bu çok kültürlü ortamlarda karşılaşabilecekleri psikolojik sorunlarla nasıl başa çıkabilmeleri için bir program düzenlenebilir. (U9)

söylemiyle dışlanmanın, uluslararası öğrenciler için üniversite ortamında yaygın bir sorun olmadığını ancak olması durumunda onlara kampüs dışında bu tür durumlarla karşılaştıklarında nasıl yol izleyecekleri ve nasıl tepki verecekleri konusunda eğitim vermenin, refahlarına katkıda bulunacağını belirtmiştir.

Uzmanlara göre çok kültürlü ve çok dinli ortamlarda, olumsuz psikolojik faktörlerin üstesinden gelme ve başa çıkma stratejileri konusunda destek ve rehberlik sunmak oldukça önemlidir. Uluslararası öğrencilere bu farklı ortamlardaki potansiyel psikolojik zorluklarla başa çıkmalarında yardımcı olmak üzere tasarlanmış özel bir program faydalı olabilir. Böyle bir program, öğrencileri ruh sağlıklarını etkili bir şekilde yönlendirmek ve yönetmek için gereklidir. Motivasyon eksikliği bağlamında görüş belirten bir uzman ise

Tekrarlı öğrencilerde bu biraz daha gözlemlenen bir şey yani onlara birazcık daha efor harcamak istiyor onları eğer umutsuzluğa kapıldıysa yapamıyorum gibi ben hani başka bir ülkeye geldiğimde başarısız olacağım gibi bir hissiyat belki oluşabiliyor, onlara ekstra gayret sarf etmek gerekiyor. (U5)

ifadesiyle motivasyon desteği sunulan öğrencilerin umutsuzluk ve yetersizlik duygularıyla başa çıkabileceğini belirtmiştir. Uzmanlara göre farklı bir ülkede eğitim

almanın doğrudan ve dolaylı olarak yarattığı olumsuz durumları aşmalarına yardımcı olmak için gerekli teşvik ve kaynakları oryantasyon sürecinde profesyonel bir biçimde sağlayarak öğrencilerin endişelerini tanımak ve yaşayabilecekleri olası sorunlar konusunda onlara önleyici eğitimler vermek çok önemlidir. Bu öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmak ve ev sahibi ülkede daha olumlu bir deneyim yaşamalarını sağlamak için etkili bir psikolojik destek sağlamak gereklidir. Aynı fikirleri paylaşan bir diğer katılımcı ise

Kesinlikle temele bakıldığında farklı bir kültürden gelmişler işte ailelerinden ayrılmışlar. Tanıdığı bir ailesi demeyeyim aslında eşi, dostu ailesi akrabasına hepsi tanıdığı bir ortamdan tanımadığı işte ilk kez deneyimleyeceği bir yere geldiği için elbette yalnızlık, dışlanma, ev özlemi gibi durumları yaşamayı kaçınılmaz. Birçok öğrencimiz bunu yaşıyor. Yani bu anlamda uyum sorunları oluyor, bunları nasıl aşabileceklerine ilişkin bir eğitim verilse bu öğrenciler kendilerini daha iyi hissedebilir ve uyum süreçleri kolaylaşabilir. (U10)

söylemiyle uluslararası öğrencilerin aile üyelerine, arkadaşlarına ve akrabalarına aşına oldukları bir ortamdan, bu deneyimlerin yeni olduğu yeni bir yere geçiş göz önüne alındığında, yalnızlık, dışlanma, ev özlemi gibi olumsuz psikolojik yaşantılar geçirmesinin adeta kaçınılmaz olduğunu ve bu zorlukların üstesinden nasıl gelecekleri konusunda eğitim vermenin onların duygusal refahını ve iyi oluş düzeylerini önemli ölçüde artırabileceğini ifade etmiştir. Bu tür bir eğitim, öğrencilerin kendilerini daha fazla desteklenmiş hissetmelerini sağlayarak yeni bir akademik ve kültürel ortamda geçirdikleri süre boyunca daha sorunsuz bir psikolojik adaptasyon süreci geçirme potansiyellerini oldukça artıracağı beklenmektedir.

Bir diğer alt tema olan “Desteğe ihtiyaçları var” ise uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde yaşadıkları psikolojik zorluklarla başa çıkmada ihtiyaç duydukları profesyonel desteğe atıf yapmaktadır. Görüşme yapılan uzmanlara göre bu konudaki bilgi eksikliği öğrencileri psikolojik sorunlar yaşamaları durumunda yardım aramaktan uzaklaştırmakta, psikolojik sıkıntı yaşadıklarında danışabilecekleri uzmanların veya rehberlerin yokluğu ya da bu mekanizmalara nasıl başvuracaklarını bilmemeleri nedeniyle yaşadıkları sorunları paylaşmama gibi sorunlara neden olmaktadır. Bu engelin aşılması için özellikle oryantasyon sürecinin ilk dönemlerinde profesyonel destek ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları zorlukları rahatça ifade edebilecekleri ve psikolojik iyi oluş durumları için gerekli desteğe erişebilecekleri bir ortamın yaratılması noktasında oldukça gereklidir. Konu ile ilgili uzmanlardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Bence sorunlarla başa çıkabilme bağlamında yaşadıkları uyum sorunu tamamen zaten içine kapanarak kendi sorunlarını kendileri halletmeye çalışıyorlar. Çünkü psikolojik destek alabileceklerini de sanmıyorum, hatta nereden böyle bir destek alabileceklerini ben de bilmiyorum. Yani uyum sağlamıyorlar, yine öteliyorlar burada çünkü bunları ifade edebilecekleri gerçekten psikolojik bir sıkıntı yaşarlarsa eğer yardım alabilecekleri bir uzman ya da danışabilecekleri bir rehber yok. (U6)

Psikolojik adaptasyon bağlamındaki üçüncü alt tema olan “Toplumla nasıl iletişim kuracaklar?” alt teması ise temelde uluslararası öğrencilerin psikolojik adaptasyonu açısından önem arz eden psiko-sosyal değişkenler ile uluslararası öğrencilerin diğer öğrenciler ve kampüs dışındaki yaşantılarındaki iletişim ihtiyaçlarına atıfta bulunmaktadır. Görüşme yapılan uzmanlardan elde edilen veriler temelinde sosyal bağları ve arkadaşlık ağları güçlü olan öğrenciler genellikle oryantasyon sürecinde önemli psikolojik uyum zorluklarıyla karşılaşmadan akademik yolculuklarını sürdürmektedirler. Buna göre, destekleyici bir arkadaş çevresine sahip olan öğrenciler, akranlarının deneyimlerinden yararlanmakta ve stres, kaygı, özlem gibi olumsuz yaşantılar geçirdiklerinde çevrelerinden yardım alabilmektedirler. Bu destekleyici ağ, akademik ve sosyo-kültürel ortamlardaki yaşantılarını dahi olumlu yönde etkilemektedir. Psikolojik uyum noktasında öğrenciler yalnızlık, dışlanma veya vatan hasreti gibi duygularını eğer sosyal etkileşimde bulunabilecekleri bir ortamları yoksa kendilerini ifade etmekte ve duygularını paylaşabilmekte zorlanmakta ve bu da söz konusu psikolojik zorlukların üstesinden tam anlamıyla gelmelerini engelleyebilmektedir. Bu konudaki uzman görüşleri şu şekildedir:

İşte bu psikolojik uyumun arkasındaki en büyük faktör dil, iletişim burada kendi ülkesinden insanların varlığı eğer bu faktörler varsa burada halihazırda, bu öğrenciler herhangi bir psikolojik uyum problemi yaşamadan başkalarının deneyimleriyle, kendi akranlarına, onlara yardımıyla hem arkadaş çevresi edinmiş oluyorlar hem işlerini yaparken o strese çok maruz kalmadan arkadaşlarından yardım alabiliyorlar hem de okul içerisinde kendi destekleyici işte unsurlar nedir bunlar hocalarına gidip danışıp kendi işlerini kendileri halledebiliyorlar. (U8)

Bir diğer uzman uluslararası öğrencilerin özellikle ilk dönemlerde karşılaştığı zorlukları örneklendirerek bu durumun önemli bir nedeninin de sosyal çevre ve etkileşim eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir:

Birçok öğrenci, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu buraya gelen burada gayet ilk insanların o alışma evresinde o uyumsama evresinde tabii ki o işte o egride ilk başta aile özlemi gibi yalnızlık gibi o kültür şoku ile ilgili psikolojik etmenler açısından mutlaka sıkıntı yaşıyorlar ama bunu okulla, okulda edindiği sosyal çevre ile işte toplum içerisinde bu ülkenin dilini konuşmaya başlayıp kendi ihtiyaçlarını kendisi görmeye alışmasıyla birlikte bu problemlerin üstesinden geliyorlar ve sistem içerisinde bunu unutuyorlar ama bazıları bunu aşamıyor ama bu çok küçük bir azınlık %99 bunu aşıyorsa belki % 1'i ya da daha azı çok büyük psikolojik problemler yaşayıp ülkesine geri dönüyordur. Ama kültür şoku tabii ki her

bireyde olduğu gibi bir ülkeden bir başka ülkeye gittiğinde az da olsa mutlaka yaşanan bir problem. (U8)

4.2.1.4. Günlük Yaşama Adaptasyon

Araştırma kapsamında şekil 10’da görüldüğü üzere verilerin detaylı analiziyle ortaya çıkan üçüncü tema, “ Günlük Yaşama Adaptasyon” olarak adlandırılmış ve bu bulgular üç farklı alt tema altında kategorize edilmiştir.



Şekil 10: Dördüncü Tema: Günlük Yaşama Adaptasyon

Uzmanlar ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular temelinde ortaya çıkan son tema “Günlük yaşama adaptasyon” olarak adlandırılmıştır. Bu tema altında üç alt tema yer almaktadır. “Temel ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklar” olarak adlandırılan ilk alt tema, uluslararası öğrenciler için uyum sürecinin çok yönlü doğasını oluşturan barınma, güvenlik, sağlık, seyahat, alışveriş ve ekonomik yaşam gibi çeşitli hususları kapsayan niteliktedir. Uzmanların ifadelerine göre uluslararası öğrencilerin bu temel gereksinimler bağlamında duydukları ihtiyaçların önemi göz önüne alındığında, öğrencilere oryantasyon eğitimi sürecinde bu konular ile ilgili kapsamlı destek sistemleri sunulmadan adaptasyon süreçlerinin sorunsuz geçmesi

beklenemez. Bu farklı alanlardaki karmaşık zorluklar ağı, uluslararası öğrencilerin yeni ortamlarına bütünsel uyumunu kolaylaştırmak için sağlam destek yapılarının uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Bu endişelerin toplu olarak ele alınması, öğrencilerin günlük yaşamlarının her alanında daha sorunsuz ve olumlu bir adaptasyon deneyimi yaşamalarına katkıda bulunabilir. Bir uzman konu ile ilgili olarak şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

“Ekonomi, barınma, sağlık, güvenlik ve seyahat alışveriş bunlar hani hepsi çeşitli. Bunlarla ilgili adaptasyonda aslında yine kendi haline bırakılmışlar gibi hissediyorum.” (U5)

Bir diğer uzman yine benzer bir yaklaşımla konuya şöyle açıklık getirmiştir:

Öğrencilerin buradan memnun kalması noktasında da yine onların uyum sürecine de eşlik etmeleri gerekiyor bence şirketlerin de çünkü direkt buraya geldiklerinde kendi hayatlarıyla yaşıyorlar biz sınıfta müdahale ediyoruz sınıfta bir şeyleri söylüyoruz bu sürece alışana kadar belli bir süre geçiyor yine özellikle kılık kıyafet noktasında temizlik noktasında...(U2)

Aynı fikirdeki diğer bir katılımcı ise

Yani burada uluslararası öğrencileri geldiklerinde karşılayan ve üniversiteyi şehri işte bu biraz önce bahsettiğimiz işte ekonomik barınmayla ilgili sağlık, güvenlik gibi bir adaptasyon biriminin olması hani bu adaptasyon uluslararası öğrenciler için tabii üniversite merkezli olması mantıklı olacaktır. Bu eğitimlerin planlı bir yapıda olması, gerçekten layıkıyla özenli bir şekilde yapılması ve öğrencilerin katılımının zorunlu tutulması gerekmektedir. (U5)

Sağlık konusunda öğrencilerin muzdarip oldukları hususların altını çizerek bu bağlamdaki eğitim ihtiyacına değinen bir diğer uzman ise şu şekilde bir görüş belirtmiştir:

Yani sağlık şimdi sağlık güvenceleri bildiğim kadarıyla bir sigorta yaptırıyorlar kendilerine ama sağlıkta da örnek veriyorum benim bir tane öğrencim yine öğrencimin tanıdığı, biz bir ara bu okulda verem hastalığı yayılmaya başlamıştı yani birçok öğrencide verem görüldü falan. Ve biz bir öğrenciyi oraya götürdük ya da götürmemiz gerekti ya da orada gördük hatırlamıyorum ve çocuk kendi başına yürüyerek gitmiş oraya mesela yani böyle bir sorunu var öğrencinin yani verem çocuk verem çıktı sonrasında ama hala okulda ve sınıfta mesela ya bu çocuğun belki prosedürü bilmediğinden belki veremin ne kadar yayılabilen tehlikeli oluşunu bilmediğinden eksik bilgilendirmeyle sağlık sisteminde ki bizim sağlık sistemimizle de alakalı belki mesela o öğrenci o gün testi verdi, karantinaya almadan gönderildi. (U6)

Bu olay, uluslararası öğrenci topluluğu içinde bilgi dağıtımının yeterliliği ve sağlık prosedürlerinin anlaşılması konusunda soru işaretlerinin varlığını gösteren somut bir örnek olarak değerlendirilebilir. Bu eksikliklerin giderilmesi yalnızca uluslararası öğrencilerin sağlığı ile ilgili değil toplum sağlığı açısından da önem arz etmektedir.

Sağlık ve güvenlik konusunda yetersizliğe dikkat çeken bir katılımcı ise

Türkiye’de sağlıkla ilgili bir sorun yaşadığınızda işte ilk aramız gereken numara şu güvenlikle ilgili bir probleminiz olursa polisi şu numaradan arayabilirsiniz gibi hayatın hem günlük yaşamla ilgili hem genel işleyişle ilgili ilgili birçok konuda ayrıntılı ve net ve düzgün ve birden çok dilde birden çok dilde öğrencinin geldiği ülkeye göre güzel bir oryantasyon eğitimi verilebilirse bu uyum problemlerinin birçoğunun önüne geçilmiş olur. Hatta bu oryantasyon eğitimini öğrencilerin gelmeden önce ülkeye gelmeden önce kendi ülkelerinde Türkiye’ye kabul mektubunu aldıktan sonra bu öğrencilere bu oryantasyon eğitimi sağlanabilirse pre-arrival dediğimiz o şeyde de birçok bilgiyle gelmiş olur buraya ve o bilgilere sahip olması onun bu süreçleri kolaylıkla atlatmasını yardımcı olabilir. (U4)

ifadesiyle bu önemli bilgilendirme ihtiyacının ülkeye gelmelerinden önce sağlanmasını vurgulamıştır. Oldukça kapsamlı bir konu olan temel yaşam gereksinimleri bağlamında bir diğer faktör ise temizlik kuralları olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili fikirlerini “*Temizlik açısından bazı sıkıntılar yaşıyorlar. Çünkü öyle alışkanlıkları yok. Onlar için normal olan bizim öğrenciler için çok rahatsızlık verici olabiliyor, temizlik kurallarını doğru bir dille anlatmak gerekiyor bence.*” (U11),

Yani ben hani şunu diyorum yani bu çocuklar burada yani bu şekilde davranıyorlar çünkü bunu kullanmamışlar, bunu bilmiyorlar. Onların ülkesinde böyle bir şey yok ki. Yani nasıl yapacağını bilmiyor. Çok affedersiniz taharet yerini bile hani ülkemizde farklı olduğu için evimde misafir ettiğim bir Ürdünlü öğrenci vardı, yani diyor ben diyor. Hani alaturka mesela hani ben diyor ona nasıl yapacağını bilmiyordum diyor yani bilmiyorum hala daha bilmiyorum, bu nasıl bir tuvalet diyor mesela çünkü. Kendi ülkesinde yok. Şimdi öyle bir alanda karşı karşıya geldiğinde bu sefer biz ne diyoruz ne kadar pisler ya nasıl yapacağını bilmiyor ne olacağını bilmiyor. Toplum içerisinde nasıl davranacağını bilmiyor. Onların ülkesinde bazı davranışlar çok normalken yani çok affedersiniz, burun karıştırmak işte ders esnasında ayakkabıyı çıkarıp işte rahat takılmak. Yani bazı davranışlar onlarda çok normal. (U2)

şeklinde ifade eden katılımcılar uluslararası öğrencilerin, kültürel alışkanlıklar ve normlardaki farklılıklar nedeniyle temizlikle ilgili bilgi eksikliklerine sahip olduklarını ve bu sorunun hem uluslararası öğrenciler hem de diğer öğrenciler için rahatsızlığa yol açabilecek belirli temel hijyen uygulamalarının bilinmemesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Uzmanlara göre uluslararası öğrencileri temel temizlik kuralları hakkında bilgilendirmek ve eğitmek, bu konulara yaklaşırken kültürel hassasiyetin önemini vurgulamak oldukça gereklidir. Bazı ülkelerde alışılmadık bir durum olan taharet musluğunun tanıtılması bu konuda dikkate değer bir örnektir. Bu tür durumlar, uluslararası öğrenciler arasında entegrasyon ve anlayışı kolaylaştırmak için hijyen uygulamaları da dahil olmak üzere kültürel yapıları ele alan oryantasyon programlarına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Temizlikle ilgili davranışlardaki kültürel

farklılıkların tanınması, ilgili herkes için daha kapsayıcı ve destekleyici bir ortamı teşvik edebilir. Uzmanlara göre bu süreci hızlandırmak ve kültürel hazırlığı artırmak için, öğrencilere ülkeye gelmeden önce uzaktan eğitim yoluyla oryantasyon sürecini başlatmak son derece faydalı olabilir. Bu sayede, Türkiye'deki günlük hayata ilişkin bilgiler sunarak öğrencilerin ülkede eğitim görmeyi düşündükleri andan itibaren temel gereksinim alanları başta olmak üzere tüm hususlarda uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Oryantasyon materyalleri aracılığıyla kültürel yapıya erkenden maruz kalmak, uluslararası öğrenciler için daha sorunsuz bir geçiş ve entegrasyon sürecine katkıda bulunacaktır.

Günlük yaşama adaptasyon bağlamında iklim konusuna atıfta bulunan bir diğer uzman ise:

Yani ülkenin iklimi budur orada bunlara ihtiyaç duyabilirsiniz gibi bir bilgilendirme dahi yapılması lazım. Hatta bu tür oryantasyon eğitimlerini öğrenciler ülkeye gelmeden önce vermemiz gerekiyor çünkü ben biliyorum ki hani buraya gelen çocuklar belki ona göre kıyafet getirebilirler en azından buraya geldiklerinde. (U9)

İfadesiyle ülkenin iklimi, kıyafet tercihleri ve diğer temel hususlar hakkında pratik bilgiler içeren kapsamlı bir oryantasyon eğitimi verilmesinin gerekliliğinden bahsetmekte ve öğrencilerin ülkeye gelmeden önce bu tür bilgilere erişmelerinin, buraya gelmeden önce ihtiyaç duyacakları eşyalar konusunda dahi daha bilinçli kararlar verebilmelerini sağlayacağına ve böylece yeni ortamlarına daha sorunsuz bir geçiş yapmalarını kolaylaştıracağına dikkat çekmiştir. Oryantasyon materyallerinde iklimle ilgili hususlar ve uygun kıyafet seçimleri gibi pratik yönlerin ele alınması, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin hem kültürel hem de çevresel yönlerine uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Bir diğer faktör olan yeme-içme konusunda yaşadıkları sorunları belirten bir uzman da

Yeme içme konularında her ülkenin kendine özgü mutfağı olduğu için tabii ki bazıları için yemekler Türk yemekleri garip geliyor, bazıları için daha lezzetli buluyor. Yeme içme konusunda mutlaka hangi ülkeden gelirse gelsin sıkıntı yaşayan öğrenci var. Bu çocuklar çoğu zaman nerede ne yiyeceklerini bile bilmiyorlar. Belki de oryantasyon eğitimi sürecinde örneğin yemek aralarında Türk yemekleri tattırılabilir, yeme içme adabı bile öğretilmeli bence çünkü bu da ayrı bir sorun oluyor toplumsal yaşamda. (U8)

İfadesiyle mutfak kültürünün farklılığına ve yeme içme ile ilgili toplumsal kurallarda öğrencilerin yaşadığı zorluklara dikkat çekerek bu konuda öğrencilerin oryantasyon sürecinde destek verilebileceğine değinmiştir.

Bazı uzmanlar ise bu tür oryantasyon eğitimlerinin öğrencilerin ülkeye gelmeden önce başlaması gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

Öğrenci daha ülkeye gelmeden önce burası ile ilgili temel bilgileri edinebilmeli. Tabii bu üniversite tarafından planlı, programlı bir şekilde sunulan eğitim aracılığıyla olmalı yoksa bu sefer internette yanlış eksik güncel olmayan bilgilerle geliyorlar. Çok basit şeyler, mesela havaalanına gidersen, havaalanına ne yaparsın ilk önce yapman gereken biletini alacaksın işte şuraya gideceksin buraya gideceksin. Bu şehre geldin, yurtlar nerede var, oraya nasıl gider bu öğrenci. Hangi belgeleri getirmeli, hangi kurumlarda yapması gereken işlemler var gibi. Bu şekilde bir paket program ya da kılavuz rehber, kılavuz video şeklinde bir program yapılırsa çok çok iyi olur. (U3)

Bir diğer alt tema ise “Nereye nasıl gideceklerini bilmiyorlar” alt temasıdır.

Ulaşım zorlukları kapsamında görüş belirten bir uzman

Ulaşım aracı, toplu taşıma aracı olduğu için sessiz olalım şeklinde uyarıyoruz hani biz tamam ama her daim öğrencinin yanında olamadığımız için o sürece alışana kadar mutlaka bu tarz şeyler yaşanabiliyor. Ne var ki bu oryantasyonlar öğrenci buraya gelmeden önce bu videoları izlerse yapılan videoları aa demek ki ben Türkiye’de bunu bu şekilde yapmalıyım. Çünkü buraya geldiğim bizde uğraşyoruz ama belli bir süre alıyor. Fakat kendi ülkesinden buraya gelme kararını aldığı an ya da bunu hayal ettiği andan itibaren Türkiye’de nasıl yaşayabilirim, nerede, ne yapabilirim, nasıl davranmalıyım. Bu kuralları öğrenirse o zaman daha verimli olacaktır. (U2)

ifadelerini kullanmıştır. Uzmanlara göre öğrencilere şehrin ulaşım altyapısı hakkında kapsamlı bir eğitim verilmesi, uluslararası öğrencilere yeni çevrelerinde yönlerini bulmalarında önemli ölçüde yardımcı olacaktır. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir: *“Geldiği şehrin yaşadığı yerin ulaşım sistemiyle ilgili durumu ya da ulaşım sisteminin nasıl işlediğini çözüme kadar mutlaka uyum problemi çeken öğrenciler var. Bunlara yönelik çok basit eğitimlerle pek çok soru nortadan kaldırılabilir.”* (U5)

Bir örnekle anlatayım ulaşım konusundaki ihtiyacı. Örneğin öğrenci binmiş dolmuş Safranbolu’ya gitmek için meğerse Karabük’e götürüyormuş, Karabük’e gitmiş, Karabük’te beklemiş tekrar Karabük’ten üniversiteye gelmek için başka bir dolmuş binmiş. Ara ara bunu yaşıyoruz. Evet, yani nereden nereye kalkış duraklar bunları bilemediklerinden dolayı farklı güzergahlarda inip maalesef oradan tekrar okula ulaşım sağladıkları için geç kalabiliyorlar. Ve bu da bir sıkıntı oluyor, ama bunu bize aktardığı ve yalan söylemediği takdirde bunu ben anlayışla karşılayabiliyorum ama temel bir bilgilendirme yapılırsa oryantasyon sürecinde bu tür şeylerle hiç karşılaşmazlar. (U10)

Bir diğer uzman da ulaşım ile ilişkili olarak haritalar konusunda da bir bilgilendirmeye ihtiyaç duyulacağını şu sözlerle ifade etmiştir:

Piknik yapacaklar örneğin nereden otobüse binecekler nerede inecekler, Safranbolu otobüs nereden kalkar, Karabük merkeze giden otobüs nereden kalkar. Bunlar böyle bir aplikasyon şeklinde olup harita üzerinde bilgilendirme yapılırsa çok güzel bir şey olur bu özellikle öğrencilerin ilk geldiği dönemlerde çok ihtiyaç duydukları bir şey. (U3)

Yukarıdaki uzman görüşlerinde bahsedildiği üzere oldukça basit gibi gözükken kimi konularda ihtiyaç duyulan bilgiler oryantasyon eğitimleri aracılığıyla öğrencilere aktarılması durumunda öğrenciler bu temel konularla ilgili bilgilere kolayca erişebileceği ve bu noktada uyum sağlama düzeylerinin gelişeceği ifade edilebilir. Toplu taşıma normlarına uyum sağlamak örneğini veren bir diğer katılımcı ise uluslararası öğrenciler için özellikle toplu taşımada dikkat edilmesi gereken davranış ve görgü kuralları açısından bir eğitim ihtiyacının önemine dikkat çekmiştir.

Araştırma bağlamında incelenen son alt tema “Yasal ve yapısal düzenlemelerin farkında değiller” alt temasıdır. Bu kapsamda uluslararası öğrencilerin günlük yaşam prosedürleri ve ihtiyaç duydukları resmi belgeler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, başarılı bir adaptasyon süreci için çok önemlidir. Resmi belge edinme, banka hesabı açma, posta hizmetlerini kullanma ve İngilizce olmayan ara yüzlere sahip web sitelerinde gezinme gibi görevlere ilişkin pratik rehberlik, adaptasyon zorluklarını önemli ölçüde hafifletebilir. Konu hakkında görüş belirten bir uzman:

Resmi prosedür resmi evraklarla ilgili günlük yaşamda yapması gereken nedir mesela bunlar işte bir devlet dairesine gidip bir evrağı almak ya da bir bankaya gidip hesap açtırmak ya da işte postaneye gidip bir şey yapmak ya da işte ne bileyim kargodan bir şey göndermek ya da bir siteden web sitesinden eğer İngilizce ara yüzü yoksa ya da kendi dilinde ara yüzü yoksa belli bir uyum problemi yaşayabiliyorlar. Çok basit belki bir iki derslik bir içerik ile sıklıkla ihtiyaç duydukları resmi işlemlere erişim noktasında uyum sorunları aşılabılır. (U3)

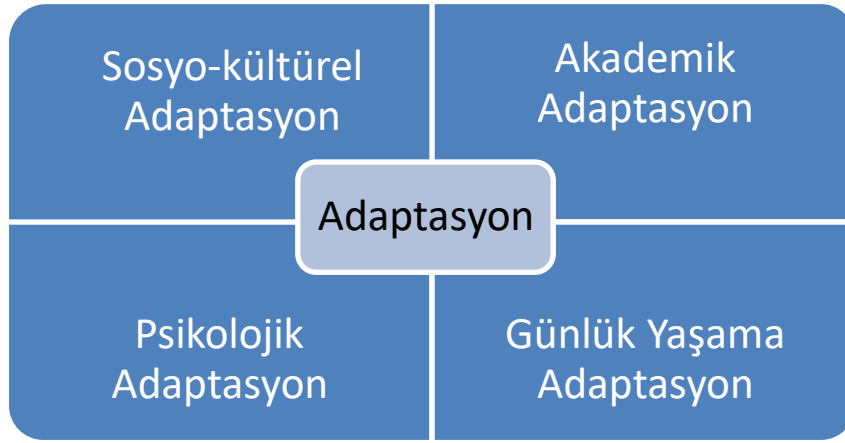
ifadesiyle günlük yaşamda ihtiyaç duyulan iş ve işlemler bağlamındaki eğitim ihtiyacına değinmiştir. Bir diğer uzman:

Ülkenin yasal işte ne bileyim ne yaptığında başına ne gelebilir ya da ne gibi yasal hakları var bununla ilgili belirli bir bilgi verirseniz, o günlük yaşama uyum açısından ne bileyim işte şehrin ulaşım sistemiyle ilgili doğru düzgün yönlendirme ve bilgilendirme yaparsanız, pek çok sorunu ortadan kaldırmış olacaksınız. (U7)

sözleriyle ülkede geçerli olan yasal düzenlemeleri ve uluslararası öğrencilerin hakları hakkında özel bilgilerin yanı sıra şehrin ulaşım sistemi hakkında ayrıntılı rehberlik sunmanın, günlük yaşamda uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duyacakları becerileri geliştirmeye yardımcı olacağını belirtmiştir. Eğitim kurumları, oryantasyon sırasında bu hususları ele alarak, uluslararası öğrencilerin yeni ortamlarına alışmalarına ve günlük rutinlerinde gereksiz zorluklardan kaçınmalarına yardımcı olmada hayati bir rol oynayabilir.

4.2.2. Uluslararası Öğrenciler ile Yarı-yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, uluslararası öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Analiz edilen veriler doğrultusunda uluslararası öğrencilerin adaptasyonu sürecinde düzenlenecek oryantasyon eğitimi bağlamındaki ihtiyaçları Şekil 11’de görüldüğü üzere “Sosyo-kültürel adaptasyon”, “Akademik adaptasyon”, “Psikolojik adaptasyon” ve “Günlük yaşama adaptasyon” olarak adlandırılan dört tema altında toplanmıştır.



Şekil 11: Araştırma sonucunda ortaya çıkan ana temalar

4.2.2.1. Psikolojik Adaptasyon

Şekil 12’de görüldüğü üzere ilk tema “Psikolojik Adaptasyon” olarak adlandırılmış ve bu tema altındaki bulgular üç farklı alt temada kategorize edilmiştir.



Şekil 12: Birinci tema: Psikolojik adaptasyon

Araştırma bulguları doğrultusunda psikolojik adaptasyon teması kapsamında oluşturulan ilk alt tema “Hiç bilmediğim bir ülkede bir başımayım” olarak adlandırılmıştır. Bu tema temel olarak uluslararası öğrencilerin memleketlerine, evlerine ve aile üyelerine duydukları özlem temelinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin ihtiyaca atıfta bulunmaktadır. Konu ile ilgili görüş belirten bir öğrenci

Yaşadığımız bir yerden uzak kaldığımız zaman ya da sevdiğimiz insanlardan uzak kaldığımız zaman bulunduğumuz yeni ortama psikolojik olarak alışmamız çok zor oluyor sürekli sevdiğimizimizi özlediğimizi hissediyoruz. (UÖ1)

şeklindeki ifadesiyle tanıdık çevrelerinden ve sevdiklerinden fiziksel olarak ayrıldıklarında karşılaştıkları duygusal ve psikolojik zorlukları yansıtmış, alıştıkları yaşam alanlarından uzaklaştıklarında yeni bir ortama uyum sağlamanın zorlu bir psikolojik süreç haline geldiğini ve sevdiklerini özleme duygusu hissettiğini belirtmiştir. Diğer bir katılımcı “*Adaptasyon süreci benim için gurbet demektir, zorluklara karşı karşıya kalmak ve engelleri aşmak kısaca mücadele demektir. Ancak bazen kendimi çaresiz ve çok yalnız hissediyorum, duygularımı özlemimi paylaşacak kimsem yokmuş gibi hissediyorum.*” (UÖ5) ifadesiyle bu süreçte yaşadığı zorlukları özetlemiştir. Diğer katılımcılar ise “*Adaptasyon süreci benim için memleketimi özlemekle geçti, burda tek başıma olmak biraz zorladı.*” (UÖ5),

Benim için adaptasyon ya da bir yere uyum sağlamak pek zorlandığım bir şey değil çünkü ben yeniliklere açık ve yeni insanlarla tanışmaya seven biriyim. Ama bazen her ne kadar da desem kolaydır ama gerçekten çok kolay olmayabilir çünkü aile ve doğduğun yerin özlemi insani zorlayabilir. Keşke bu konuda kendimi kontrol edebilecek bir durumda olsaydım. (UÖ9)

ifadeleriyle yaşadıkları özlem duygusunu ve bununla başa çıkmakta zorlandığını anlatmışlardır.

Uluslararası öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler temelinde ortaya çıkan bir diğer tema ise “Olumsuzluklarla nasıl başa çıkacağız?” olarak adlandırılmıştır. Bireyler yeni bir ortama uyum sağlamakta zorlandıklarında veya yabancı insanlarla etkileşime girdiklerinde ortaya çıkabilecek psikolojik zorluklar, kişinin kendi tercihleri veya konfor alanıyla uyum olmayan kültür, alışkanlıklar veya yaşam biçimlerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir. Bu gibi durumlarda bireyler dışlanma ile karşı karşıya kalabilir veya kendilerini izole edilmiş hissederek yalnızlık

duyguları ileri seviyelere taşınabilir. Devam eden bu mücadele ve bunun sonucunda ortaya çıkan izolasyon, depresyonun gelişmesine ve genel psikolojik iyilik halinin azalmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, adaptasyon sürecinde uluslararası öğrencilerin depresyon ile mücadele konusunda bir eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bir öğrenci bu durumu:

Bazen psikolojik olarak çok çabuk yeni bir yere ya da yeni insanlara çok çabuk adapte olamayabilir insan çünkü yeni kültür, yeni huylar ve yeni yaşam tarzı sana uymayabilir ya da bazen dışlanabilirsin. Ben mesela tam da bu yüzden zorluklar yaşadım ve kendini yalnız hissettim. Bu durum beni özellikle ilk günlerde depresyona sürüklemişti, kimseyle görüşmedim uzun süre ve benim psikolojimi bozmuştu. (UÖ9)

şeklinde ifade etmiş diğer bir katılımcı ise “*Buraya ilk geldiğimde depresyona girdiğimi hatırlıyorum çünkü nereye gidersem hiç kimseyi anlamıyordum, çok yalnızdım. Bizim gibi bu tür sorunlar yaşayanlar ne yapmalı hala bilmiyorum.*” (UÖ12) ifadesiyle açıklamaya çalışmıştır. Tanıdık yüzlerin yokluğu ve yeni bir kültürel bağlama uyum sağlamanın zorluklarının, izolasyon ile yaşamdan kopukluk hissine neden olabileceği ve kişinin ailesinin yakın desteği ve aşına olduğu sosyal çevre olmadan yabancı bir ülkede bulunmanın duygusal ve psikolojik etkisine atıfta bulunan bir diğer öğrenci ise içinde bulunduğu durumu şöyle özetlemiştir “*Tabi ilk geldiğinde bir boşluk hissediyorsun ailen yanında değil yabancı bir ülkedesin.*” (UÖ7) Yeni bir ülkeye ve kültüre uyum sağlamaya eşlik edebilecek zorlukları ve duygusal sorunlar da uluslararası öğrenciler tarafından ifade edilen diğer önemli konular arasındadır. Öğrencilere göre özellikle başlangıçtaki korkular, aidiyetle ilgili sorular ve ailenin yokluğu bir belirsizlik ve yalnızlık hissi yaratmasıyla beraber tek başına dışarı çıkma konusundaki isteksizlik ve başkalarına güvenme mücadelesi, adaptasyon sürecinin zorluğunu açık bir şekilde yansıtmaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerden biri bu konudaki görüşlerini

Türkiye’ye gelmeden önce korkularım vardı. Yani ben bu ülkeye ait miyim ya değil miyim? gibi sorular vardı aklımda hep. İlk geldiğim zamanlarda tek başına bir yerlere çıkmaz oldum. İlk zamanlarda alışamamıştım. Ailemin yokluğunu hissediyordum. Tek neyi nasıl yapacağımı bilmiyordum. İlk zamanlarda yanlış anlaşılırım diye kaygılarım oldu. Bir süre çok fazla kimseyle muhatap olmadım. Alışma süresi aslında çok da zaman almadı desem yalan olur 2 sene sürdü. Fakat aileme bunu söylemez oldum çünkü bu yolu ben kendim seçmiştim ailem beni uyarsa da. Kendimi bu 2 senede çok yalnız hissettim. Doğrudur benim orda sınıf arkadaşlarım oldu fakat ben onlara güvenip de bir yerlere gezmeye çıkmazdım. Okuldan direk yurda gelirdim. Sonra dedim ki bu böyle olmaz bu kararı ben verdiysem benim düzeltmem gerekiyor. Çok garip gelecek ama 2 sene sonra Azerbaycanlı kızlar vardı onları tanıdım Safranbolu’yu keşfettim gezdik çok güzeldi. Sonra kendim tek başına tarihi yerleri çarşığı keşfetmeye başladım. Benim için güneş doğmaya başladı Türkiye’de 2 sene sonra. Yani Psikoloji adaptasyon (uyum)dan anladığım şu kaygı endişe korku ve ben bunları kendime ne kadar güvenip gelsem de kaygılarım hep oldu olmaz sanırdım ama oldu. Sıcakkanlı insanları seven muhatap olan biri olmama rağmen 2 sene boyunca tek başıma

kaldım. Son anda güneş doğdu. Keşke birileri bu özellikle ilk geldiğim dönemde bana akıl verseydi bu konularla ilgili. (UÖ17)

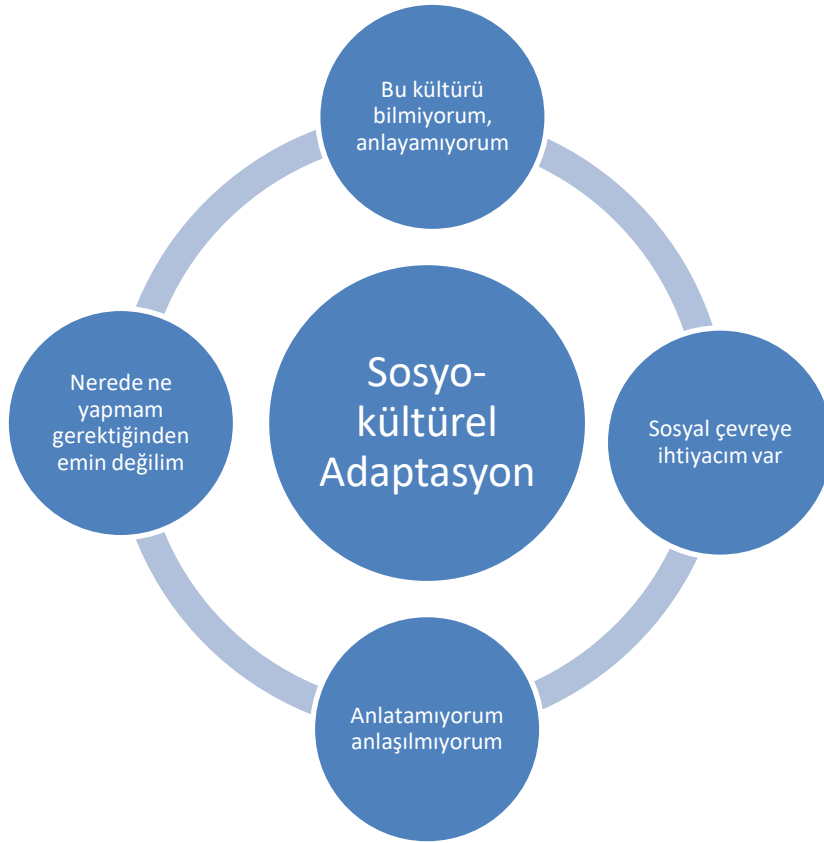
ifadelerini kullanarak açık bir şekilde belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde bireyin, ailesinden ayrı kalmasının verdiği üzüntü temelinde yeni bir ülkede olmanın getirdiği bir dizi duygu arasında korku da karşımıza çıkmaktadır. Bu duygusal değişimler, farklı bir kültürel ve sosyal çevreye alışma sürecinin bir parçası olarak görülebilir.

Bir uluslararası öğrenci olarak Türkiye'ye alışma sürecim kolay olmadı öncelikle aile ortamından ayrılmış olmanın verdiği hüznün farklı bir ülkeye gelmiş olmanın verdiği korku bu gibi duygu değişimleri yaşadım. O zamanlarda mesela birine soru sorarken bile tedirgin oluyordum korkuyordum o zamanlarda bir destek bulabilseydim ya da nasıl davranmam gerektiğimi bilseydim bu kadar bunalmazdım. (UÖ18)

ifadesiyle öğrenci korku duygusunun adaptasyon sürecinin bir parçası olduğunu ancak ve bu süreçte psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Uluslararası öğrencilerin özellikle ilk aylarda yeni bir çevreye uyum sağlamada karşılaştığı zorluklar ve çevreye alışmanın zorluğu belirli bir süre sonra bile bir dereceye kadar devam eden güçlü bir yalnızlık hissine de yol açmaktadır. Öğrenciler üniversite içerisinde ve dışında çok fazla etkileşimde bulunmadığı ilk süre boyunca çok yalnız hissettiklerinden ve zorluk çektiklerinden bahsetmişlerdir. Bu durumla ilgili öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir: “*En çok zorlandığım ortama alışmak olduk. Bu yüzden ilk zamanlar bu açıdan çok zorlandım ve kendimi çok yalnız hissettim ve hala da zaman zaman hissediyorum.*” (UÖ19) “*Kendimi yalnız ve kötü hissettiğim zamanlar oldu yani ilk 4 ay dışarı çıkmıyorsun yurt ve okul arası yani kimse tanımıyorsun.*” (UÖ2) “*Tamam, buraya geldiğin ilk gün çok yalnızdım. Ama şimdi mutluyum. Ama ilk defa üniversiteye geldiğimde yalnızdım.*” (UÖ20)

4.2.2.2. Sosyo-kültürel Adaptasyon

Şekil 13'te görüldüğü üzere ikinci tema “ Sosyo-kültürel Adaptasyon” olarak adlandırılmış ve bu tema beş farklı alt temada kategorize edilmiştir.



Şekil 13: İkinci tema: Sosyo-kültürel adaptasyon

Sosyo-kültürel adaptasyon teması kapsamında orta çıkan beş alt tema bulunmaktadır. Bu temalardan ilki olan “Bu kültürü bilmiyorum anlayamıyorum” alt teması uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan nedenlerden ötürü karşılaştıkları zorluklarla mücadele bağlamındaki ihtiyaçlarını yansıtan bulguları içermektedir. Uluslararası öğrenciler için kendi ülkelerinde normal kabul edilebilecek ancak ev sahibi ülkede farklı algılanabilecek pek çok kültürel davranış kalıbı bulunmaktadır. Bu durumla ilgili uluslararası öğrencilerden biri

Her ülkenin sosyal ve kültürü farklıdır, bizler ilk geldiğimizde memleketimizde olduğumuz zamanki davranışları kötü niyetimiz olmadan ve farkında olmadan yaptığımız şeyler oluyor mesela biriyle konuşurken yüksek sesle konuşmak, yanımızdaki insanların rahatsız olup olmadığını düşünmemek. Yaşadığım olaylardan bir tanesi de ilk geldiğim zaman bir arkadaşımın evine misafir oldum. Akşam yemeği yerken ağız şapırdatma yapıyordum ama hiç farkında değildim. Sofradaki insanlar da bana bakıyordu ama ben ne olduğunu hiç fark etmedim çünkü memleketimde bu oldukça normaldi. Türkiye’de kötü niyet olmadan yanlış bir şey yaptığım zaman insanlar tarafında tepki gösterileceği için öğreniyorsun. Aslında bu da iyi bir şey olduğunu düşünüyorum, hep hata yapa yapa tecrübe kazanıyoruz. Keşke hiç bu tür deneyimleri gerçek hayatta yapmadan en başta öğrenmiş olsaydım (UÖ1) şeklinde ifade etmiştir.

Bir katılımcı ise “*Yeni ülkeye seyahat ya da eğitim almak için gittiğinizde ilk önce kültür şoku yaşayabilirsiniz bu normal bir durum ve hazır olmayabilirsiniz yeni bir kültür ile tanışmaya.*” (UÖ9) diyerek bu durumu destekler nitelikte düşüncesini belirtmiştir.

Diğer bir tema “Sosyal çevreye ihtiyacım var” alt teması olarak adlandırılmıştır. Yeni bir ülkeye, uyum sağlama sürecinde kuşkusuz en iyi stratejilerden biri yeni arkadaşlar edinmektir. Yerel halkla bağlantılar kurarak bireyler kendilerini yavaş yavaş yerel kültüre adapte edebilirler. Arkadaş edinme süreci, her iki tarafın da fayda sağladığı karşılıklı bir alışverişe dönüşür: Uluslararası öğrenci Türkçe dil becerilerini geliştirir ve kültürel bilgiler edinirken, Türk arkadaşlar da muhtemelen konuşmacının kültürü hakkında daha fazla bilgi edinir.

Uyum sürecinde başvurduğumuz stratejiler yeni bir Türk arkadaşlar bulmak. Yeni arkadaşlar edindiğin zaman biraz daha ortama uyum sağlamış oluyorsun. Onların kültürüne yavaş yavaş öğrenmeye başlıyorsun. Hem Türkçeni geliştirmiş oluyorsun hem de kültüre öğrenmiş oluyorsun. Ben en çok Türk arkadaşlarımdan yardım aldım. (UÖ1)

düşüncelerini şeklindeki ifade eden bir katılımcı uyum sürecine yardımcı olmada sosyal bağlantıların önemini vurgulamakta ve yerel arkadaşların bu uyum döneminde destek ve yardım sağlamada oldukça faydalı olabileceği fikrini desteklemektedir. Bir diğer katılımcı ise “*Türkçeyi öğrenmek, Türk arkadaş edinmek, ülkenin tarihi okumak, kültürleri araştırıp ona göre yaşamak, Türkiye gelmeden önce yapılması gerekenler.*” (UÖ12) ifadesiyle arkadaş edinmenin önemine dikkat çekmiştir.

Bir diğer tema ise “Anlatamıyorum, anlaşılmıyorum” teması olarak adlandırılmıştır. Türkiye’ye gelmeden önce temel bir dil anlayışına sahip olmak adaptasyon stresini azaltmaya ve adaptasyon sürecini daha sorunsuz hale getirmeye oldukça faydalı olacaktır. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye gelmeden önce A1-A2 seviyesine kadar Türkçeyi aktif kullanabilecek bir şekilde öğrenmesinin önemi ile ilgili katılımcıların birçoğunun görüşleri şu şekildedir: “*Yeni gelecek öğrencilere benim önerim öğrenciler buraya gelmeden önce A1 –A2 seviyesine kadar Türkçe öğrenmeleri bu en azından onları rahatlatır ve kendilerine güvenme duygusu yaratır.*” (UÖ1) “*Gelmeden önce online eğitimler ile A1-A2 seviyesinde Türkçe öğrenmeleri onlara geldiklerinde hayatı çok kolaylaştıracaktır. Adaptasyonları çok daha kolay ve hızlı olacaktır.*” (UÖ14)

Gelecek yıl ya da gelecekte Türkiye'ye gelecek olan öğrencilere Türkiye'ye gelmeden kendi ülkelerindeyken internetten ya da bir Türkçe kursuna giderek en az iki seviye dil öğrenmelerini öneriyorum veya tavsiye ediyorum. Böylece Türkiye'ye ilk geldiklerinde sosyal yaşamda ortamlarda rahat bir şekilde yaşayabilir ve nasıl hedefine ulaşacaklarını iyi bilecekler. (UÖ8).

“Gelecek yıl gelecek uluslararası öğrenciler için uyum sürecindeki önerilerim mutlaka Türkiye'ye gelmeden önce neler bekleyebilecekleri konusunda biraz araştırma yapın derim. Şimdiden Türkçe öğrenmeye başlamalarını tavsiye ediyorum.” (UÖ2)

Ayrıca Türkçe öğrenmenin ev sahibi topluma uyum sağlama kabiliyetini artırmada etkili bir araç olduğu görülmektedir. Katılımcıların birçoğu bu konudaki fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Diğer topluluklara uyum sağlamada en önemli faktörün o toplulukların dilini öğrenmek olduğunu düşünüyorum. Türkçe öğrenmek, Türk toplumuna uyum sağlamamda bana çok yardımcı oldu. Beni mutlu ve minnettar kılan şey, dil farkından bağımsız olarak Türk toplumunun Arap toplumumuzdan farklı olmamasıdır. Bence bu toplumlar için ortak olan İslam kültüründen kaynaklanıyor. (UÖ4)

“Yeni gelecek öğrencilere vereceğim en iyi tavsiye Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe öğrenmeye başlamaktır. Bu onların Türk toplumuna uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır.” (UÖ4).

Türkçe öğrenmek, adaptasyon sürecinde beni daha kolay ve mutlu eden tek şeydi çünkü öğrendiğimde veya öğrenmeye başladığımda insanların ne dediğini anlamaya başladım ve bu bana yardımcı oldu, toplumla bütünleşmemi sağladı. Dili öğrenmek sadece insanları anlamakla ilgili değil, aynı zamanda bir çevirmenin yardımı olmadan ihtiyaçlarımı kendi başıma yapabilmektir. Uyum sürecindeki en mutlu günüm, dili bitirip dil hazırlık diplomamı aldığım gün oldu. Çünkü artık adapte olmamın önünde hiçbir engel kalmamıştı. (UÖ2)

Buraya gelmeden önce aklımda Türkiye'nin hakkında takılan çok çeşitli sorular vardı, kendime diyordum ki, oraya gidip de nasıl hayatımı geçireceğim, acaba oradaki insanlar nasıl, Türkiye'de eğitimi nasıl olacak, sorunlarımı nasıl karşılayacağım gibi sorular aklımda oluşmuştur, benim beklentilerim ise buraya gelip her açısında hayatım çok kolay geçireceğimi düşünüyordum, yalnız dili bilmeden her şey bana garip geliyordu, adapte olana kadar toplumsaldaki zorlukları çektim, dili öğrendikten sonra Türkiye'nin vatandaşların yasayışın anlamaya başlamıştım, bana karşı ne kadar yardımsever olduklarını öğrenmiştim. (UÖ11)

Ev sahibi ülkenin kültürüne uyum sağlamada dil öğreniminin önemini ifade eden öğrenci görüşleri ise şu şekildedir: *“Yeni öğrenciler için tavsiyem eğer çok çabuk adapte olmak istiyorlarsa ve insanlara sorun yaşamak istemiyorlarsa ilk önce ülkenin dili ve kültürünü öğrensinler.” (UÖ9)* *“Bir uluslararası öğrenci olarak adaptasyon sürecimi kolaylaştıran etkenler arasında Türkçeyi öğrenmem Türk arkadaşlar edinip onlar sayesinde örf adetlerini kültürünü öğrenmek oldu. Bu gibi şeyleri öğrenince Türkiye'ye uyum sağlamam hızlandı.” (UÖ18)* *“Çünkü dil anahtarı yani bildi bildiği*

zaman her şey kolay oluyor ve her şey daha kolay öğreniyorsun. Kültürü ve kuralları ve hepsi yani anahtarı dil diyebilirim.” (UÖ2)

Türkçe öğrenmek, yeni gelen öğrencilere temel iletişim ve günlük etkileşimlerde daha rahat hareket etme becerisi sağlayarak özgüven duygusu aşılayabilmekte ve günlük yaşama uyumlarında etkili bir araç olabilmektedir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir: *“Türkçe öğrenmeye başladığım anda gerçekten adaptasyonum o anda başladı. Otobüs kartı çıkarttım markette zorlanmadım insanlar ile ilişki kurmaya başladım. Ve şunu fark ettim Türkler ile başka bir dilde konuştuğunuzda size kötü davranıyorlar. Fakat Türkçe konuşmaya başladığımda bana çok iyi davrandılar.” (UÖ14)*

Türkiye’de deneyimlerim ilk başta çok zor geçti, o da Türkçe bilemediğim içindi. Türkiye’de İlk yıl çok utanç verici durumlarla karşılaştım. Marketlerde alışveriş yaparken istediğimi gözümün önünde bulamadan sormaya cesaret bile edemiyordum. İş ararken ya da bir işe girerken sorulduğum ilk soru (Türkçe biliyor musun?) Tabii ki benim cevabım her zaman aynı bilemediğim için (hayır) olurdu. Bu yüzden çok zor bir süreç geçirdim. Ama daha sonra Türkçe öğrenmeye zaman ayırdım ve bu sorunu çözmeye başladım. Kısa bir süre sonra çok güzel bir şekilde Türkçe öğrendikten sonra bütün sorunlarımı çözmeye başladım (UÖ8)

Türkçe bilmediğim zamanlarda yanlış otobüslere biniyordum yolumu kaybediyordum. Yanlış yerlere gidiyordum. Şu an tek başıma tüm Türkiye’yi rahatça gezebilirim. Her türlü resmi işlemi halledebilirim. Önceden hiçbir şey bilmediğim için evrak hataları yapıyordum veya süreyi geciktiriyordum ceza ödüyordum. Şu an Türkiye’de rahatça her işimi tek başıma halledebiliyorum.(UÖ14)

O zamanlar bakkala doğru bakkala gidip bir şey ama falan filan hani anlaşılıyordum, ne istiyorsun, hani aş deyince hani ekmek vermiyorlar da anladın mı o zaman aş diyorlar ya bizim orada. Dışarı çıkmadım bayağı bir evde kaldım. Yani bir yıl boyunca neredeyse çıkmadım bir sürü. Çünkü hani yer bilmiyorum iz bilmiyorum ya da hani daha fazla alışmamışım. Dile konuşmayı bilmediğim için bir yıl bir buçuk yıl kadar hep içime kapandım. Hepsi o sürede. O zaten tüm bu şeyler depresyon, sıkıntı, üzüntü falan. (UÖ22)

Evrak işleri, idari işler, iletişim ve rehberlik konusunda dil engeli nedeniyle sorun yaşayan bir öğrenci ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir.

İletişim boşluğu ve aynı zamanda boşluk doldurulduğunda tüm sorunların çözüleceğini biliyorsunuz. Davranışlar çözülecektir. Ve bence diğer tüm şeyler ve evet, personel arasındaki iletişim boşluğu ve alıştığımız ve belirli bir zamanda yapmak zorunda olduğumuz farklı bazı süreçler nedeniyle öğrencilerin yaptığı bazı hatalar var. Mesela ben herhangi şey için başvurmalıyım, bir şey almalıyım falan filan. Ve bilgiler Türkçe olduğu ve ben Türkçe bilmediğim için, bana rehberlik edebilecek bir arkadaş grubum veya çevrenin dışından rehberlik eden biri olmadığı sürece bu bilgileri bilmiyorum. O zaman ilk etapta var olan böyle bir kuralı, böyle bir tür kuralı anlamam ya da şimdi anlamam imkansız. (UÖ21)

4.2.2.3. Akademik Adaptasyon

Şekil 14'te görüldüğü üzere üçüncü tema “Akademik Adaptasyon” olarak adlandırılmış ve bu tema altında üç farklı alt tema oluşturulmuştur.

Akademik adaptasyon teması kapsamında analizler sonucunda ortaya çıkan ilk alt tema “Bürokrasi ve evrak işleri beni boğuyor.” olarak adlandırılmıştır. Üniversiteye ilk kayıt süreci, özellikle yabancı bir ülkeye gelen ve yerel dilde yeterliliği olmayan ve yerleşik düzenlemelere aşina olmayan bireyler için genellikle zorluklarla doludur. Öğrencilere göre özellikle dil ve resmi işlemlere ilişkin bilgi eksikliği, başta üniversiteye kayıt ile ilgili evraklar ve süreçler olmak üzere idari gerekliliklerinin tamamlanmasına ilişkin endişe ve olumsuz düşünce durumuna katkıda bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilere göre belge kabulü, olası ret ve genel kayıt sonucuyla ilgili belirsizlikler öğrencinin psikolojik refahını önemli ölçüde etkilemektedir.

Endişeler, oturma izni başvurusuna kadar uzanarak, öğrencinin kendi ülkesine zorunlu olarak geri dönmesiyle sonuçlanabilecek potansiyel red konusunda artan duygusal tepkileri ortaya çıkarmaktadır. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

İlk zaman üniversiteye kayıt sürecimiz zor olabiliyor çünkü ilk defa buraya geliyorsunuz ne dil biliyorsunuz ne de kuralları biliyorsunuz. Yanında biri olmadığı zaman sürekli endişe içerisinde oluyoruz. Sürekli negatif düşünüyoruz. Ne kadar kendimizi rahatlatmak istesek de rahat olamıyoruz. Acaba ne eksikim var. Kaydımı kabul ederler mi? Evraklardan birini mi kabul etmeyecekler diye düşünüyorum. Ayrıca oturma izni başvurusu yaparken de çok heyecan yaparız. Sürekli kendimizi negatif düşünüyoruz, reddedilirse ne yapacağım. Bana ikamet verilecek mi? Memlekete geri mi yollayacaklar? (UÖ1)

Bir diğer öğrenci idari kurumların kendilerinden talep ettiği evrakların fazlalığından ve bu süreçleri nasıl yöneteceğini bilmediğinden yakınmıştır: “*Kurumlar çok fazla evrak istiyor ve öğrencinin derdini umursamıyor, iş yapmak için iş yapıyor, derdini çözmek için değil. Ben bu evrakları nasıl toplayacağımı bilmiyorum ki hala.*” (UÖ5)



Şekil 14: Üçüncü tema: Akademik adaptasyon

Diğer bir öğrenci de akademik ve idari konularla ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunları somut bir örnekle açıklamıştır:

Üniversite Harçlarından hayal kırıklığı yaşadım bir de TÖMER’de 1 sene okuyup alan C1 sertifikamız sadece 4 yıl geçerliymiş ben ne anladım ki koskoca 1 senemi verdim onun için üzülecek bir durum şimdi ikinci bölümü okuyorum oradan dediler ki tekrardan almalısın bana bunu kesinlikle hiçbir zaman söylememişlerdir. Tekrar sınava gircem o da ücretli. Ücretli olması da problem değil tüm bunları keşke başından bilseydim. Hala emin olmadığım ya da bilmediğim bir sürü şey var kendi bölümümle ilgili mesela. (UÖ18)

Bir diğer katılımcı ise ikamet ile ilgili yaşadığı sorun üzerinden bu konudaki eğitim ihtiyacına yönelik görüş belirtmiştir:

Oturma izni ile ilgili gerekli dosyalar ve yapmamız gereken şeyler hakkında oldukça zorlanıyoruz. Çünkü ne ben ne de arkadaşlarım ne yapacağımızı bilmiyoruz. Bazen arkadaşlarımızdan öğreniyoruz bazen öğrendiğimiz şeyler de yanlış çıkıyor ya da o eskidendi deniliyor. Hatta bazı memurlar da bizim durumumuzu anlamak yerine kızanlar da var ama ben bilmediğim için soruyorum. (UÖ13)

Uluslararası öğrencilerin bu alt tema altında toplanan görüşleri bütüncül olarak ele alındığında öğrencilerin çoğunlukla üniversiteye kayıt ve ikamet izinleriyle ilgili idari süreçler bağlamında bir bilgi edinme ihtiyacında olduğu görülmektedir. Gözlemler, öğrenci refahına öncelik veren, bürokratik prosedürleri kolaylaştıran ve uluslararası öğrencilerle ilgili endişeleri azaltmak için destekleyici bir ortamı teşvik eden bir oryantasyon eğitim programına yönelik ihtiyaca işaret etmektedir.

Akademik adaptasyon teması altında yer alan ikinci alt tema ise “Dersleri, sınav ve not sistemini anlamaya çalışıyorum” olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler uluslararası öğrencilerin akademik alanda karşılaştıkları en önemli zorlukların, ders içeriğini kavramakta yaşadıkları güçlükler, sınav ve not sistemi olduğunu göstermiştir. Dersleri anlamada zorluklarla karşılaşmalarına rağmen, öğrenciler genellikle akranlarından teselli ve destek bulmaktadır. Öğrenciler arasında eğitmenlere soru sorma konusundaki çekingenlikler olabildiği görülmektedir. Konu ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Dersler konusunda zorlandığımız en önemli faktörlerden biridir ama arkadaşlar sayesinde öğreniyoruz. Hocalara soru sormaya çekindiğimiz zamanlar oluyor ama arkadaşlardan çekinmeyiz. Anlamadığımız zaman onları sorabiliyoruz. (UÖ1)

Bir diğer öğrenci sınav sisteminin farklı olmasından dolayı yaşadığı sorunları somut örneklerle anlatmıştır:

Sadece sınav dönemlerinde daha çok zorlanmışımdır. Mesela Azerbaycan’daki sınav sistemi tamamen farklı. Türkiye’deki sınav sistemi tamam farklı. Yani gerçekten Türkiye’de okumak çok zormuş. Birçok kişi çok şanslı olduğumu söylerdi ama sınav haftasına nasıl strese düştüğümü asla bilmezlerdi. Sınav haftası benim için çok zor dönemlerden biri oldu diyebilirim. Vize Final not hesaplanması o kadar karışık bir durum olmuştu ki bana ilk zamanlar ancak sonra alıştım tabi. Ama gerçekten de Türkiye’de okumak çok zor diyebilirim. (UÖ17)

Akademik adaptasyon teması altındaki üçüncü alt tema ise “Rehberlik edecek birilerine ihtiyacım var.” olarak adlandırılmıştır. Üniversite tarafından sağlanan rehberlik, uluslararası öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmaları ve süreçte sorun yaşamamaları için çok önemlidir. Ancak eksik yönlendirme durumlarında öğrenciler kendilerinden beklenen davranışları, üstlenmeleri gereken sorumlulukları ve yükümlülükleri yerine getirmede zorluklarla karşılaşabilmekte bu da akademik yolculuklarında ve yasal statülerinde ileri sorunlara yol açabilmektedir. Konu ile ilgili görüşünü belirten bir uluslararası öğrenci

Öncelikle Karabük Üniversitesi’nde yabancı öğrenci çok fazla olmasından dolayı bilgi eksikliği oluyor. Yabancıların kendi aralarında kurdukları gruplar ile bilgi alışverişi yapılıyor. Mesela üniversiteye yeni kayıt yapan öğrenciler 10 gün içinde Göç İdaresi’ne başvuru yapmak zorundalar. Fakat bu bilgi üniversite tarafından öğrenciye verilmiyor. Öğrenci eğer bir arkadaşından da bu bilgiyi almadıysa bir şekilde geç kaldıysa kimliği iptal ediliyor ve ülkesine geri gidip tekrar vize alıp gelmesi ve o şekilde başvuru yapması isteniyor. Tabi bu süreç öğrenci açısından büyük kayıplara neden oluyor. Kimliksiz birçok öğrenci mevcut. Bu aslında ülke açısından bence sorunlu bir durum. Çünkü ülkedeki yabancıları kontrol edemiyorlar sayısını net bilemiyorlar nerede ne yaptığını takip edemiyorlar. Öğrenci bu sürede çok stresli oluyor bu dönemde kaçak olarak yaşıyorlar hatta ülkesine geri dönebiliyorlar ve tekrar geri gelemiyorlar. Maddi ve manevi birçok kayıp yaşıyor. (UÖ14)

şeklindeki ifadesiyle yaşadığı zorlukları ve hissettiği eksiklikleri belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise eksik rehberlik ile ilgili düşüncelerini

Bizim üniversitemizde kayıt için belirli bir süre yok. Yani öğrenciler altı ay, iki ay ya da dört ay sonra bile gelebiliyorlar. Yani onlar için uygun bir rehberlik yok çünkü buraya geldiklerinde bazen farklı yurtlar tarafından soyuluyorlar. Otelleri ya da hostelleri bilmiyorum. Çok fazla vaka yaşadım çünkü ben de bir süre Pakistan'ın Hindistan'daki ve Bangladeş'teki temsilcisiydim. Ve bazı insanlar, üniversitenin yakınında ya da başka yerde çok fazla sorun yaşadılar. Bunun nedeni onlara doğru rehberlik yapmamak. (UÖ21)

olarak ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı ise rehberlik konusunda yetkin bir personelin olmayışından serzenişte bulunmuş ve

Öğrenci işlerinde İngilizce konuşan birini bulamadım. Kaydolmak istiyordum ama ofise gittiğimizde herkes Türkçe konuşuyordu ve bu bizim için çok zordu. Arkadaşlarım olmasa çoğu işimi tamamlayamazdım (UÖ20) söylemiyle dile getirmiştir.

4.2.2.4. Günlük Yaşama Adaptasyon

Şekil 15'te görüldüğü üzere dördüncü tema “Günlük Yaşama Adaptasyon” olarak adlandırılmış ve bu tema üzerinden 6 farklı alt temaya ulaşılmıştır.

Günlük yaşam teması kapsamında incelenen alt temalardan ilki “Neyi nereden almalıyım?” olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası öğrencilerin alışveriş gibi günlük yaşamda sıklıkla ihtiyaç duyacakları bir faaliyet noktasında dahi karmaşa yaşamalarının farklı nedenleri bulunmakla birlikte bu durumun altında yatan temel noktalardan birisinin dil ile ilgili yaşanan sorunlar olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili katılımcıların düşünceleri şu şekildedir:

Türkiye’de dili bilmediğim için o da daha zor oluyor en başından yani markete gidiyorsan ne diyeceğini bilmiyorsun, şimdi buraya gelecek arkadaşlara mutlaka Youtube’den Türkçe öğrenip de gelin diyorum. (UÖ2)

Bir diğer öğrenci benzer bir durumu yaşadığı bir örnek durum ile dile getirmiştir: “*Dediğim gibi market gidince mesela ben markete gittiğim ilk defa bardak istiyorum, kola aldı. Bardak istiyorum. Nasıl anlatacağımı hiç bilmiyorum. Öyle yaptım öyle mesela sonra sonra anlat yani vücut ile anlattım.*” (UÖ14)

Uluslararası öğrenciler için adaptasyon süreci şüphesiz çeşitli zorluklardan etkilenmektedir ve bu zorluklar bu tür geçişler sırasında karşılaşılan ortak engellerin altını çizmektedir. Adaptasyon sürecinin karmaşıklığına katkıda bulunan iki önemli faktör, yüksek yaşam maliyeti ve yerel işletmelerin sömürücü uygulamalarıyla karşılaşma olasılığıdır. Bu durumu katılımcılardan biri

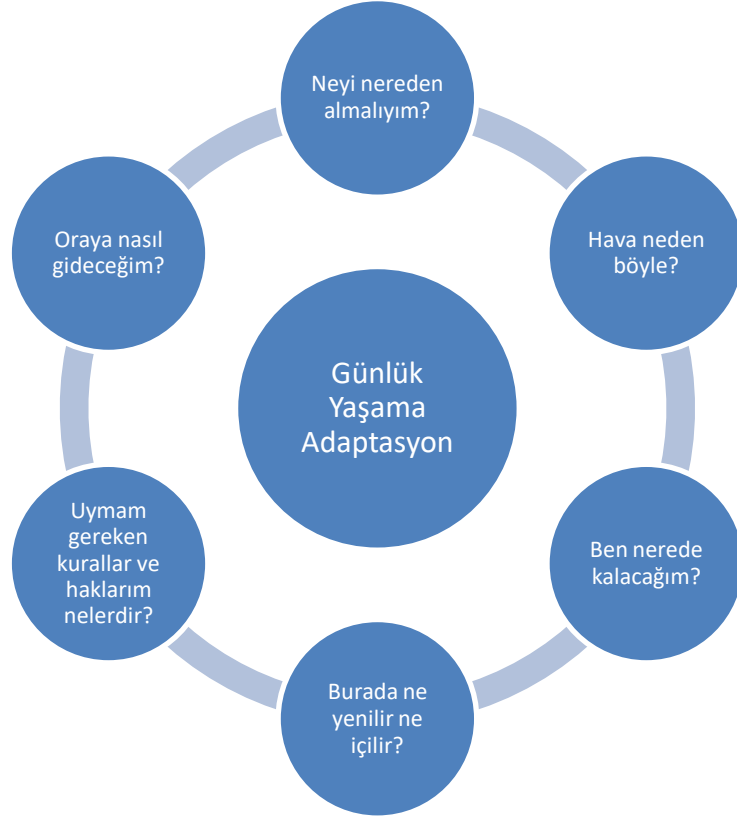
Adaptasyon sürecini en çok zorlaştıran şeyler her şeyin çok pahalı olması, bir de genel olarak şehirlerdeki esnaflar yabancı bir vatandaş görünce hep dolandırıcılık peşinde olması, oturma izni ile ilgili biraz zorluk çektim kendimi tam ifade edemiyordum ve davranışlarından memnun kalmadım. (UÖ16)

şeklinde ifade etmiştir.

“Hava neden böyle” alt temasında ise uluslararası öğrencilerin iklim koşullarındaki farklılıklar temelinde yaşadığı sorunlara istinaden uyum sürecindeki ihtiyaçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Alıştığı iklimden farklı bir iklime gelen öğrenci adaptasyon sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Mevcut durumu katılımcılardan biri

Benim memlekette sadece yağışlı ve kuru mevsim olmak üzere 2 mevsim vardır, buraya geldikten sonra kış mevsimle karşılaştım, benim için çok zor bir süreçti, bunun sebebi ise vücudum kış mevsime hiç karşılaşmamıştı önceden, ondan dolayı kış gelince hasta oluyordum. Keşke kıyafetlerimi ona göre alsaydım diye çok kızdım kendime ama ben Türkiye’yi sıcak biliyordum. (UÖ11)

şeklindeki ifadesiyle adaptasyon sürecinde mevsimsel farklılık sebebiyle karşılaştığı zorluğu belirtmiştir. Diğer bir katılımcı ise “*Farklı hava koşullarıyla yüzleşmek zorundayım çünkü örneğin benim ülkemde sadece yağmurlu ve güneşli mevsim var.*” (UÖ11) ifadesiyle ülkeler arasındaki farklı iklim koşullarını ve bundan nasıl etkilendiğini ifade etmiştir.



Şekil 15: Dördüncü tema: Günlük yaşama adaptasyon

Diğer bir alt tema ise “Ben nerede kalacağım” temasıdır. Bu tema kapsamında uluslararası öğrencilerin yabancı bir ülkeye geldiklerinde karşılaştıkları barınma sorunlarından bahsedilmektedir. Mevcut şehirdeki yurt eksikliğinden, kiralardan, kiracıların tavırlarından kaynaklı konaklama sağlamakta karşılaştıkları zorluklar oldukça fazladır. Bu konuda katılımcılardan biri

İlk olarak, biz tamam olarak bazı şeyleri anlayamıyoruz, biz ilk geldiğimizde, bir evde kalmak için çok zor ve pahalıymış. Ve onlar ev sahibiler bazen yabancıya ev vermiyoruz diye söylüyorlar. Ve bazen veriyorlar ama çok yüksek fiyat ile kabul edilir. Ve onlar diyorlar ki iki kişiden fazla ev vermiyoruz diyorlar ve fiyatlar çok yüksek, bu bizim için çok zordur. Ve sonra, yurtlar diyorlar ki şu an yer falan yok ve öğrenci alamıyoruz diyorlar. Ve bu bizim için çok zorluk çekiyoruz. Burada okul mesela bize destek olsa, ev sahiplerine kural koysa ya da bize bunları öğretseydi biz bunları yaşamazdık ve ev ya da yurdu daha kolay ayarlardık. (UÖ13)

ifadesiyle mevcut durumdaki yaşadığı zorluklara ve ihtiyaç duyduğu eksikliklere dikkat çekmiştir.

Bir diğer alt tema olan “Burada ne yenilir ne içilir?” teması altında toplanan veriler yeni bir ülkede mutfağa uyum sağlamada karşılaşılan ilk zorlukları ve bu

bağlamdaki ihtiyaçları ifade edilmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Ancak ilk başlarda yemeklerine hiç alışamamıştım. Bazı yemeklerine hala bile yiyemiyorum. Yemeğin içinde ne olduğunu anlamadığım için çekiniyorum. Okuldaki yemekhanede yemek yesem daha iyi olacak ama bazen oraya bile gidemiyorum acaba yemeklerin tadı nasıldır diye. (UÖ17)

Konu ile ilgili görüş belirten bir diğer öğrenci

Buradaki yemekler en başta farklı gelirken yaşadıkça yedikçe tatlarına alıştım. Bu gibi şeyleri öğrenince ise Türkiye’de yaşamam daha kolaylaştı, bir hocamız vardı o mesela bize ders haricinde Türk kültürü, yemeği, müziği gibi şeylerden bahsedirdi, onun sayesinde çok şey öğrenmişim. (UÖ18)

“Uymam gereken kurallar ve haklarım neler” alt teması ise uluslararası öğrencilerin sahip oldukları yasal haklar ve ülkede geçerli olan kurallar noktasındaki bilgi eksikliklerine işaret etmekte ve bu yöndeki eğitim ihtiyacına atıfta bulunmaktadır. Ülkedeki yasal zorunlulukları ve çeşitli kanunları kapsamlı bir şekilde anlamamanın olası zorlukları azaltmak için yasal çerçevelere bağlı kalmanın öğrencilerinin hayatlarını kolaylaştıracağı oldukça açıktır. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Hiçbir kurumda zorlanmadım şimdiye kadar. Şikayetçi olmadım fakat benim Türkiye Cumhuriyeti özel hastanelerine kayıtlı olduğum için yalnız özelde muayene olma imkânı vardı. Devlette muayene olmam imkansızdı. Aslında sadece özel sigortaya kaydolması gerektiğini söylediler bende sigortamı özele kayıt yapmıştım devlete değil. Ancak 1sene sonra öğrendim ki devlet sigortasına kayıt yapabiliyordum o biraz üzücü durumdu. En çok beni üzen şey ücretsiz devlet hastanelerinde muayene olamadım çok ağrımdı olduğuna rağmen muayene olamadım. (UÖ17)

Bir diğer öğrenci ise konu ile ilgili görüşünü şöyle açıklamıştır:

İlk tavsiyem gelmeden önce kendi ülkelerinde Türkçe öğrenmeleri, fazla sorun yaşamamaları, kanunlara, yönetmeliklere ve kararlara riayet etmeleri ve onları ihlal etmemeleri, çünkü bildiğimiz gibi Türkiye adil bir ülkedir, yasalara uyar ve onları ihlal etmezse, içinde herhangi bir sorunla karşılaşmaz ve bu, Türkiye'nin durumunu diğer ülkelerden ayıran şeydir. (UÖ15)

Benzer şekilde bir uluslararası öğrenci de temel hak ve yasal düzenlemeler konusundaki yaşadığı bilgi eksikliğine işaret ederek bu konudaki ihtiyacı açıklamıştır:

Türkiye’ye geldiğimden 2 sene sonra neyi nasıl yapacağımı anladım. Biraz geç oldu ama olsun öğrendim. Temel yasalarımı biliyordum. Mesela başıma ne gelirse nereye şikâyet edeceğimi öğrendim. Türkiye’de mağaza marketten temel ihtiyaçlarımı karşılamayı başardım bankamatikten para çekmeyi öğrendim hiç bilmezdim onu öğrendim. Artık para nasıl harcanıyordu neye harcamam gerektiğini biliyordum. Karşılaştığım her sorunları kendi başıma kimden yardım isteyeceğimi çok iyi biliyordum. Ben sanki büyüdüm Türkiye’ye geldiğimden 2 sene sonra. (UÖ17)

Bir diğer alt tema ise “Oraya nasıl gideceğim?” olarak adlandırılmıştır. Bu alt tema ulaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan uluslararası öğrencilerin ulaşım

konusunda zorluklar yaşıyabildiğini açıkça ifade etmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerden biri

Bir de öyle bir şey var dil bilemiyorum nasıl dışarı çıkacağım, nasıl diyelim, otobüsler nasıl binileceğini bilemiyordum, dolmuşa nasıl gideceğim o oluyor tabii ki kaygı yani insan düşünüyor yani. Yön kaybedebilirim falan gibi. Keşke bunlar da öğretilse bizlere, ya da en azından kitapçık verilse. (UÖ14)

ifadesiyle bu durumun yarattığı kaygıyı dile getirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın yöntem bölümünde detaylarıyla açıklanan açıklayıcı karma desenin çerçevesine uygun olarak, öncelikle nicel veri analizleri sonucu elde edilen nicel bulgular ardından nitel veri analizleri sonucu erişilen nitel bulgulara ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırmalar ışığında tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında erişilen sonuçlar açıklanarak araştırmacılara ve karar vericilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

Nicel Bulgular Temelindeki Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve bu bağlamda geliştirilecek olan oryantasyon eğitim programına yönelik çok boyutlu bir ihtiyaç analizinin gerçekleştirildiği bu araştırmanın ilk boyutu birinci ve ikinci araştırma sorusu temelinde elde edilen nicel bulgulardan oluşturmaktadır.

Birinci araştırma sorusuna yönelik erişilen bulgulara göre, uluslararası öğrencilerin akademik, sosyo-kültürel ve günlük yaşama uyum düzeyleri ile ölçek toplamından elde edilen genel uyum düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Öte yandan bir diğer alt faktör olan psikolojik adaptasyon düzeylerinin ise iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, bütünsel olarak değerlendirildiğinde uluslararası öğrencilerin genel olarak uyum düzeylerinin pozitif yönde olduğunu, psikolojik adaptasyon açısından ise diğer faktörlerden ayrışan bir şekilde daha iyi bir düzeyde uyum sağladıklarını göstermektedir.

İlgili literatürde sınırlı sayıda çalışma olmasına rağmen, bu araştırmanın bulguları mevcut benzer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin, Kartal vd. (2018) sosyal ve akademik uyum alt faktörlerini içeren bir ölçme aracı kullanmış ve uluslararası öğrencilerin hem genel olarak hem de alt faktörler açısından orta düzeyde uyum sağladıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, dil engellerini, kültürel farklılıkları ve sosyal entegrasyondaki zorlukları öğrencilerin uyum düzeylerini etkileyen temel faktörler olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Eynullayeva vd., (2021) Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin Türk kültürüne uyumlarının incelenmesi başlıklı çalışmalarında Türkiye'de ikamet eden uluslararası öğrencilerin

Türk kültürüne uyum düzeylerinin orta seviyede olduğunu saptamıştır. Arslan ve Polat'ın (2023) bu araştırmada kullanılan ölçme aracı işe koşularak gerçekleştirdikleri araştırmada ise araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin daha yüksek düzeyde uyum gösterdikleri belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin psikolojik uyum düzeylerinin iyi, genel uyum düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu gözlemlenmesi, bu öğrencilerin yüksek psikolojik dayanıklılık ve uyum becerilerine sahip olduklarına işaret etmekte olduğu ifade edilebilir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin yeni bir kültüre ve akademik ortama uyum sağlama sürecinde psikolojik destek aldıklarını ya da bu konuda kendi kendilerine yetebildiklerini gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür, psikolojik dayanıklılık, stresle başa çıkma becerileri ve sosyal destek sistemlerinin uyum sürecindeki önemli rolünü vurgulamaktadır (Smith & Khawaja, 2011; Ye, 2006). Alanyazında uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinde uluslararası öğrencilerin yeni bir kültürel ortamda stresi yönetme ve duygusal refahlarını sürdürme becerilerini içeren psikolojik faktörlerin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Berry vd., (1987) psikolojik uyumun sosyo-kültürel uyum süreçleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiş ve psikolojik uyumun öğrencilerin genel uyum süreçlerini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin psikolojik uyum düzeylerinin yüksek olması, duygusal ve psikolojik destek mekanizmalarına etkili bir şekilde erişebildiklerine işaret etmektedir.

Buna karşın, akademik, sosyo-kültürel ve günlük yaşama uyumun orta düzeyde olması, bu alanlarda görece daha fazla desteğe ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Akademik uyum açısından, uluslararası öğrenciler genellikle dil engelleri, farklı eğitim sistemleri ve öğretim yöntemleriyle ilgili zorluklarla yüz yüze gelmektedirler (Andrade, 2006). Yeni bir kültüre alışma ve sosyal normlarını ve değerlerini anlama süreci olarak tanımlanan sosyo-kültürel uyum, kültürel farklılıkların derinliği ve sosyal etkileşim eksikliği nedeniyle engellenebilmektedir (Ward vd., 2001). Günlük yaşama uyum ise öğrencilerin günlük faaliyetlerde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini içerir. Uluslararası öğrencilerin karşılaştığı uyum süreçlerinin karmaşıklığı ve çok boyutlu doğası göz önüne alındığında, bu süreçleri etkili bir şekilde yönetmek için çok boyutlu destek mekanizmalarının gerekli olduğu açıkça görülmektedir (Rajapaksa & Dundes, 2002).

Diğer taraftan, araştırma bulguları detaylı incelendiğinde uluslararası öğrencilerin genel adaptasyon düzeyleri bağlamında en düşük ortalamaya sahip olan madde günlük yaşama uyum alt faktöründe yer alan “Bu ülkenin temel yasal düzenlemelerini biliyorum.” maddesi olduğu görülmüştür. Bu bulgu, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin yasal düzenlemeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu durumun genel uyum süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Yasal düzenlemeler hakkındaki yetersiz bilgi, uluslararası öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları zorlukları daha da artırabilmektedir. Zhang ve Goodson (2011), ev sahibi ülkedeki yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamanın stres düzeylerini artırdığını ve uluslararası öğrencilerin uyum sürecini engellediğini belirtmiştir. Özellikle, temel haklar, çalışma izinleri, sağlık hizmetleri ve eğitimle ilgili yasal düzenlemelere aşına olmamak, öğrenciler arasında güvensizlik duygularına yol açabilmektedir. Literatür, yasal düzenlemeler hakkında bilgi eksikliğinin uluslararası öğrencilerin uyum sürecini olumsuz etkilediği görüşünü desteklemektedir. Poyrazlı ve Grahame (2007) yasal düzenlemeleri anlamamanın öğrencilerin güvenlik hissini artırdığını ve stres düzeylerini azalttığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Andrade (2006) yasal düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin günlük hayatın zorluklarıyla daha fazla mücadele ettiklerini ve bunun da genel uyum düzeylerini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Uluslararası öğrencilerin öğrenim gördüğü ülkelerdeki yasal düzenlemelere ilişkin bilgi eksikliği öğrencilerin psikolojik refahını da olumsuz etkilemektedir. Andrade (2006), uluslararası öğrencilerin yasal düzenlemelere ve haklarına aşına olmamalarının güvenlik duygularını azalttığını, dolayısıyla kaygı ve stres düzeylerini artırdığını vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin genel uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukları daha da artırabilmektedir. Ward vd. (2001), yasal düzenlemelere ilişkin yetersiz bilgi sahibi olan öğrencilerin yabancı bir ortamda yalnızlık duygularının arttığı ve potansiyel olarak depresyon ve anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıklara açık oldukları belirtilmiştir. Öte yandan psikolojik sağlık üzerindeki olumsuz etkiler akademik performansı doğrudan etkilemekte ve genel yaşam kalitesini düşürmektedir (Russell vd., 2010).

Ayrıca, ev sahibi ülkenin yasal düzenlemelerine ilişkin bilgi eksikliği sosyo-kültürel uyum üstünde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Zhao vd. (2005) yasal düzenlemeleri anlamamanın uluslararası öğrencilerin topluma daha etkili bir şekilde

entegre olmalarına ve sosyal ağlarını genişletmelerine yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Bunun aksine, sınırlı yasal bilgi sosyal etkileşimleri ve katılımı kısıtlayarak sosyal izolasyona ve ev sahibi toplumla etkileşimin azalmasına neden olabilmektedir (Trice, 2004). Ayrıca, yasal düzenlemelere ilişkin yetersiz bilgi, sosyal normların ve davranış kurallarının anlaşılmasına yol açarak sosyal uyumsuzluğa neden olabilir (Gomes vd., 2014).

Akademik ortamlarda, yasal düzenlemeler ve haklara ilişkin farkındalık eksikliği akademik başarıyı da etkileyebilir. Misra ve Castillo (2004) yasal düzenlemelere aşina olmayan öğrencilerin akademik ortamlarda daha fazla stres yaşadıklarını ve bunun da performanslarını olumsuz etkilediğini savunmaktadır. Bu noktadan hareketle bu durumun akademik süreçlere katılımı ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Diğer taraftan, araştırmada elde edilen bulgulara göre, en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise ters madde olan “Kendimi bu ülkeye ait hissetmiyorum” ifadesi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, uluslararası öğrencilerin ilgili maddeye büyük ölçüde katılmadıklarını ve ev sahibi ülkede aidiyet duygusu hissetme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu aidiyet duygusu, psikolojik ve sosyo-kültürel uyum süreçleri için olumlu bir göstergedir ve literatürdeki çeşitli çalışmalarla uyumludur. Berry'nin (1997) uyum modeli, psikolojik uyumun yeni bir çevreye duygusal ve zihinsel uyumu içerdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan durum, öğrencilerin öğrenim gördükleri ülkeye aidiyet duygusu güçlü düzeyde bir psikolojik uyuma ve bu bağlamda uyum sürecinde daha az zorluk yaşadıklarına işaret etmektedir. Smith ve Khawaja (2011) aidiyet duygusunun psikolojik iyi oluş üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Hendrickson vd. (2011) uluslararası öğrenciler arasında artan aidiyet duygusunun genel yaşam memnuniyetini ve psikolojik sağlığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Yeni bir ortamda sosyal normlara ve kültürel değerlere uyum sağlamayı içeren bir süreci ifade eden sosyo-kültürel uyum bağlamında değerlendirildiğinde Ward ve Kennedy (1999) uyum sürecinin bireylerin sosyal etkileşimlerde başarılı olma ve yeni kültürel normları öğrenme kapasitelerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, araştırmada öğrencilerin “Kendimi bu ülkeye ait hissetmiyorum” ifadesine katılmamaları aynı zamanda sosyo-kültürel uyumda da başarılı olduklarının bir

göstergesi olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan, Duru ve Poyrazlı (2007) tarafından yürütülmüş bir çalışmada, yetersiz sosyal desteğin öğrencilerin uyum süreçlerini olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle, oryantasyon programlarının bireyselleştirilmesi ve özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

İkinci araştırma sorusu temelinde uluslararası öğrencilerin adaptasyon seviyelerinin 16 farklı değişken temelinde anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığına yönelik yanıtlar aranmıştır. Buna göre ilk olarak cinsiyet ele alındığında erkek öğrencilerin hem ölçek toplamı hem de akademik, psikolojik ve günlük yaşama adaptasyon alt boyutları bağlamında istatistiksel olarak kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu, sosyo-kültürel adaptasyon bağlamında ise kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel bir farklılık olmadığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin özellikle akademik, psikolojik ve günlük yaşam uyumu olmak üzere genel uyum düzeylerinin daha yüksek olması, uyum sürecinde bir değişken olarak cinsiyetin önemini altını çizmektedir. Bu bulgu çeşitli çalışmalarla da örtüşmektedir. Arslan ve Polat (2023), cinsiyet değişkeninin genel uyumda anlamlı sonuçlar vermediğini, ancak günlük yaşam ve sosyo-kültürel uyum alt faktörlerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Akademik adaptasyon bağlamında ele alındığında ise erkek öğrencilerin akademik uyum puanlarının daha yüksek olması, akademik baskı ve zorluklara karşı daha dirençli olduklarını ya da daha etkili başa çıkma stratejileri kullandıklarını gösterebilir. Bu da erkek öğrencilerin eğitim sistemine daha kolay uyum sağladıkları ve akademik performanslarını sürdürmede daha başarılı oldukları anlamına gelebilmektedir. Bu bulguyu destekleyen Andrade (2006), akademik başarıya yönelik motivasyon ve hedeflerin erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar gösterebildiğini ve bunun da uyum sürecine yansıdığını ileri sürmektedir.

Erkek öğrencilerin psikolojik uyum konusunda daha yüksek ortalamalar sergilediği bulgusu, stresle başa çıkma becerilerinin ve psikolojik dayanıklılıklarının daha sağlam olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, erkek öğrencilerin yeni bir kültüre ve yaşam koşullarına uyum sağlama sürecinde psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olması, genel uyum düzeylerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Lee vd. (2009) toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili beklentilerin ve sorumlulukların, kadın öğrencilerin ev sahibi kültüre uyum sürecini zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Sabouripour ve Roslan'ın (2015) çalışması, uluslararası öğrenciler arasında psikolojik dayanıklılığın ve sosyal desteğin önemli olduğunu ve erkek öğrencilerin genellikle bu kaynaklardan daha fazla yararlandığını göstermektedir. Benzer şekilde, Calvarese (2015) de üniversite öğrencileri arasında stresle başa çıkma konusunda cinsiyet farklılıklarını incelemiş ve erkeklerin genellikle daha az depresyon, hayal kırıklığı ve anksiyete yaşadığını bulmuştur.

Erkek öğrencilerin günlük yaşama uyum düzeylerinin daha yüksek olması, günlük faaliyetlere ve rutinelere daha kolay uyum sağladıklarına işaret etmektedir. Erkek öğrencilerin barınma, ulaşım ve diğer günlük ihtiyaçlara daha hızlı uyum sağlamaları da genel uyum düzeylerini artırmaktadır. Erkek öğrencilerin günlük yaşam bağlamındaki üstün uyum düzeyleri, sosyal ağları daha etkin kullanmaları ile ilişkili olabilir (Trice, 2004). Zira sosyal destek ve sosyal bağlar, öğrencilerin günlük yaşam aktivitelerine uyum sağlamalarında önemli faktörlerdir (Montgomery, 2010).

Sosyo-kültürel adaptasyonda cinsiyetler arasında anlamlı farklılıkların olmaması, her iki cinsiyetin de sosyo-kültürel zorluklarla benzer düzeylerde karşılaştığını göstermektedir. Bu durum, kültürel farklılıkların her iki cinsiyeti de benzer şekilde etkilediğini ve her iki grubun da sosyo-kültürel uyum sürecinde benzer zorluklar yaşadığını göstermektedir (Williams & Johnson, 2011). Sümer'in (2009) çalışması, uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum süreçlerinde cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Sümer çalışmasında, hem erkek hem de kadın öğrencilerin, kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorluklarla benzer düzeylerde başa çıktıkları ve bu süreçte benzer stratejiler geliştirdikleri belirtilmiştir.

Çalışmadaki bir diğer değişken olan uluslararası öğrencilerin burs alıp almama durumu incelendiğinde, burs alan öğrencilerin genel uyum, akademik uyum, psikolojik uyum ve sosyo-kültürel uyum açısından burs almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmüştür. Ancak günlük yaşama uyum bağlamında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, bir anlamda bursların sağladığı maddi desteğin uyum sürecindeki rolünün altını çizmektedir. Bu sonuç literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin Andrade (2006), burs alan uluslararası öğrencilerin, maddi kaygılarının azalması ve üniversite yaşamına daha iyi entegre olmaları nedeniyle daha

yüksek akademik başarı ve genel uyum düzeyleri sergilediklerini ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Chen ve Zhou (2019) burs alan öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarının olumlu yönde etkilendiğini ve böylece psikolojik refahlarının da yükseldiğini ortaya koymuştur. Sosyo-kültürel adaptasyonla ilgili olarak, burs alan öğrencilerin burs almayan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek adaptasyona sahip olmaları, sosyal ve kültürel faaliyetlere artan katılımlarıyla bağlantılı olabilir. Bu katılım, yerel kültüre ve sosyal yapıya entegrasyonlarını kolaylaştırarak sosyal olarak daha fazla desteklendiklerini hissetmelerine yardımcı olabilmektedir. Ward ve Masgoret (2004) tarafından yapılan araştırma, daha yüksek düzeyde sosyal bağlılık ve kültürel katılımın sosyo-kültürel uyumu artırdığını göstermektedir. Sosyal etkinliklere ve kültürel faaliyetlere katılım, öğrencilerin bir topluluk duygusu geliştirmelerine ve kültürel şokla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur (Ward & Kennedy, 1999). Ayrıca, burslu öğrenciler genellikle üniversiteler tarafından sunulan kültürel entegrasyon programlarına katılma fırsatına sahiptir. Bu programlar, kültürel farkındalığı ve anlayışı teşvik ederek öğrencilerin sosyo-kültürel uyum süreçlerini desteklemektedir (Glass vd., 2015). Burs alan öğrencilerin akademik uyumlarının daha yüksek olması, çalışmalarına ve akademik faaliyetlerine daha fazla zaman ve enerji ayırabilmeleri ile ilişkili olabilir. Diğer bir ifadeyle burs alan öğrencilerin akademik uyumlarının daha yüksek olmasının başlıca nedenlerinden biri, maddi kaygılardan nispeten uzak olmaları ve bu sayede çalışmalarına daha yoğun bir şekilde odaklanabilmeleri olabilir. Zira mali destek, öğrencilerin çalışma ihtiyacı duymadan akademik uğraşlarına konsantre olmalarını sağlayarak akademik başarılarını artırmaktadır. Burslar, uluslararası öğrencilere daha geniş bir akademik kaynak ve olanak yelpazesine erişim sağlayarak onların derslerde ve akademik projelerde başarılı olmalarına katkıda bulunabilir ve böylece akademik adaptasyon sürecini kolaylaştırabilir (Andrade, 2006).

Burs alan öğrencilerin psikolojik uyum düzeylerinin daha yüksek olması, aldıkları maddi destek sayesinde öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları hafifleterek genel psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkilenmesiyle açıklanabilir. Misra ve Castillo (2004), finansal stresin öğrenciler üzerinde önemli bir psikolojik baskı oluşturabileceğini ve bu baskının burs gibi desteklerle hafifletilebileceğini, böylece psikolojik refahlarının artacağını öne sürmektedir. Dai ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırma, akademik uyumun psikolojik iyi oluşu

doğrudan olumlu yönde etkilediğini ve sosyal destek unsurlarının bu etkiyi daha da güçlendirdiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bursların sağladığı finansal güvence, öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Dahası, burs alan öğrencilerin üniversiteler tarafından sunulan psikolojik danışmanlık ve destek hizmetlerine erişim fırsatları artmakta, bu da stresle başa çıkmalarına ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmalarına yardımcı olmaktadır (Hefner & Eisenberg, 2009).

Üçüncü değişken olan öğrencilerin çalışma durumları incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde bu değişkenin anlamlı farklar yaratmadığı bulunmuştur. Smith ve Khawaja (2011) da, uluslararası öğrencilerin çalışma durumlarının uyum süreçleri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Çalışmalarında, istihdamın öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini geliştirdiği ve sosyal etkileşim fırsatlarını artırdığı, ancak genel uyum ve adaptasyon düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı vurgulanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak, uluslararası öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki iş deneyimlerinin uyum süreçlerini doğrudan etkilemediğini, ancak sosyal ağların genişlemesi ve zaman yönetimi becerilerinin gelişmesi gibi dolaylı faydalar sağladığı ifade edilebilir.

Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları şehirde akrabalarının olup olmaması değişkeni incelendiğinde, üniversitelerinin bulunduğu şehirde akrabaları olanların olmayanlara kıyasla genel uyum düzeylerinin yanı sıra psikolojik, günlük yaşam ve sosyo-kültürel uyum düzeylerinde de istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyal destek ağlarının uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerindeki önemli rolünün altını çizmektedir. Literatür, sosyal destek ağlarının bireylerin stresle başa çıkma becerilerini artırdığını ve uyum süreçlerini kolaylaştırdığını geniş ölçüde ortaya koymaktadır (Ward & Kennedy, 1993). Sosyal destek, yaşam kalitesini ve psikolojik iyi oluşu doğrudan etkileyen, bireyin çevresindeki insanlar tarafından sağlanan maddi ve duygusal yardımı ifade etmektedir (Cohen & Wills, 1985). Yeh ve Inose (2003) sosyal desteğin uluslararası öğrencilerin psikolojik refahını olumlu yönde etkileyerek sosyal ve akademik hayatta daha başarılı olmalarını sağladığını belirtmiştir. Sosyal destek ağlarının varlığı yalnızlık ve izolasyon duygularını azaltır, stresi yönetme becerisini artırır ve uluslararası öğrenciler için daha olumlu bir genel adaptasyon sürecini teşvik etmektedir. Russell vd. (2010) uluslararası öğrencilerin yerel toplumla kurdukları

sosyal bağların genel uyum ve memnuniyet düzeylerini önemli ölçüde artırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Andrade (2006) sosyal desteğin uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını ve genel uyum düzeylerini olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Sosyal destek ağlarının özellikle psikolojik uyum üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Pedersen (1991) sosyal destek ağlarının uluslararası öğrenciler için stres ve kültür şokunu yönetmede kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Furnham ve Bochner (1986) sosyal destek eksikliğinin uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukları artırdığını ve akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Uluslararası öğrencilerin eğitim düzeylerine ilişkin bulgulara göre, uyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Veriler, uluslararası öğrencilerin çevrelerine ve eğitim sistemine uyumlarının zaman içinde geliştiğini, eğitim süresi arttıkça uyum süreçlerinin daha olumlu geliştiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin uyum becerilerinin eğitim deneyimleri yoluyla geliştiğini göstermektedir. Öğrencilerin uyum düzeylerinin öğrenim gördükleri eğitim seviyeleri ile doğru orantılı olduğu mevcut literatürle de desteklenmektedir. Andrade (2006) ve Chen (1999), öğrencilerin eğitim düzeyleri arttıkça akademik ve sosyo-kültürel uyumlarının da geliştiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar, öğrencilerin ilk yıllarda karşılaştıkları zorlukların zamanla azaldığını ve eğitim süreci ilerledikçe daha rahat bir öğrenme deneyimine yol açtığını ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrenciler ders içeriğine ve öğretim yöntemlerine aşina oldukça akademik uyum gelişirken, sosyal ağların genişlemesi ve kültürel farklılıkların daha iyi anlaşılması sosyo-kültürel uyumu kolaylaştırmaktadır. Hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin uyum düzeylerinin daha düşük olması, dil engelleri ve kültürel farkındalık eksikliği gibi faktörlere bağlanabilir. Ward ve Kennedy (1993) dil becerilerinin ve kültürel farkındalığın uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin dil yeterliliğine ve kültürel bilgiye ulaşana kadar adaptasyon bağlamında zorluklarla karşılaşmaları beklenmektedir. Bu nedenle, dil eğitimi ve kültürel farkındalığı artırmaya yönelik programlar bu öğrencilerin uyum sürecini hızlandırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, ikinci sınıf ve üzeri öğrencilerin uyum düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması, üniversite yaşamına daha iyi uyum sağladıklarına ve destek sistemlerini daha etkin kullandıklarına işaret etmektedir. Brown ve Holloway (2008), birinci sınıf

öğrencilerinin uyum sürecinde daha fazla stres ve kaygı yaşadıklarını, ancak bu zorlukların üstesinden geldikçe uyum düzeylerinin arttığını vurgulamıştır. İlk yıl, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ortama alıştıkları bir dönemi temsil etmektedir. Dolayısıyla, üst sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerinin daha yüksek olması, üniversite yaşamına daha iyi uyum sağladıklarını göstermektedir. Genel uyum açısından, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olması, eğitim süresinin artmasının hem üniversiteye hem de sosyal ortama uyumu artırdığını göstermektedir. Becker'in (1964) insan sermayesi kuramına göre, bireylerin eğitim ve deneyimleri arttıkça, sahip oldukları bilgi ve beceri birikimi de artmakta ve uyum süreçlerini olumlu yönde etkilenmektedir. Eğitim süresi uzadıkça öğrencilerin bilgi ve becerileri gelişmekte hem akademik hem de sosyal bağlamlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin medeni durumlarına ilişkin bulgular, bekar, evli veya evli ve çocuklu öğrenci grupları arasında genel uyum veya alt faktörleri açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, evli öğrencilerin eşleri tarafından sağlanan sosyal destekten faydalanarak daha iyi uyum sağlayabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, bu çalışmada medeni durumun uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, uyum sürecinin bireysel ve çevresel faktörlerin karmaşık bir etkileşiminden süre geldiğini göstermektedir. Medeni durumun uyum üzerinde etkisinin olmaması, uyum sürecinin bireysel farklılıklara, kişisel dayanıklılık mekanizmalarına ve öğrencilerin kişisel kaynaklarına bağlı olduğuna dikkat çekmekte, özellikle, medeni durumun psikolojik uyum üzerinde bir etkisinin olmaması, öğrencilerin bireysel başa çıkma stratejilerinin ve kişisel dayanıklılıklarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, medeni durumun sosyo-kültürel uyum üzerinde etkisinin olmaması, öğrencilerin kültürel farklılıklara uyumunun daha çok kişisel deneyimlere ve etkileşimlere bağlı olduğu ile ilişkili olabilir.

Araştırma bulguları, diğer bir değişken olan yaş gruplarına göre uluslararası öğrencilerin uyum düzeylerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılıkların olası bir nedeni, eğitim süreçleri boyunca daha fazla deneyime sahip olan üst sınıftaki öğrencilerin farklı kültürel ortamlara uyum sağlama konusunda daha deneyimli olmaları ile ilgili olabilir. Bu bulgu, daha ileri yaşta olan uluslararası öğrencilerin yaşça daha küçük öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde kültürel uyum sergilediklerini keşfeden Ward ve Kennedy (1999) tarafından da desteklenmektedir.

Ward ve Kennedy, yaşın kültürel uyum sürecinde önemli bir değişken olduğunu, ileri yaştaki bireylerin kültürel farklılıklara uyum sağlamada daha avantajlı durumda olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, ileri yaştaki öğrencilerin daha küçük yaştaki öğrencilere kıyasla daha güçlü sosyal destek ağlarına sahip olma olasılığı da gelişmiş uyum düzeylerine katkıda bulunabilir (Khawaja & Dempsey, 2008). Sosyal destek ağları, uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Andrade (2006) sosyal destek ağlarının öğrencilerin akademik ve kişisel başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve bu ağların yaşça büyük öğrenciler için muhtemelen daha sağlam olduğunu bildirmiştir. Psikolojik uyum açısından, yaşça büyük öğrenciler arasındaki daha yüksek uyum düzeyleri, yaşam deneyimleriyle desteklenen duygusal dayanıklılıklarına ve stresle başa çıkma becerilerine bağlanabilir. İleri yaştaki öğrencilerin hayatın zorluklarına karşı daha dayanıklı oldukları ve bunun da psikolojik uyumlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Smith & Khawaja, 2011). Örneğin, McLachlan ve Justice (2009) yaşın stres ve kaygıyı yönetme becerisini olumlu yönde etkilediğini belirtmiş ve yaşça büyük öğrencilerin yaşça daha küçük öğrencilere kıyasla daha az stres yaşadıklarını ve bunun da uyum süreçlerine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmiştir. '26+' yaş grubundaki öğrencilerde diğer yaş gruplarına kıyasla gözlemlenen daha yüksek uyum düzeyleri, eğitim ortamlarındaki birikmiş deneyimleri ve akademik, sosyal ve kültürel ortamlara uzun süre maruz kalmalarıyla bağlantılı olabilir. Bu bulgu, daha ileri yaştaki uluslararası öğrencilerin genç akranlarına göre daha yüksek akademik başarı ve uyum düzeylerine ulaştığını tespit eden Andrade (2006) tarafından da desteklenmektedir. İlgili araştırmacı yaşça büyük öğrencilerin akademik ortamlarda genç öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ve bu başarının uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca, Li ve Gasser (2005) tarafından yapılan bir çalışma, yaşça büyük öğrencilerin sosyal destek ağları ve akademik başarıları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduklarını ve bunun da genel uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. İleri yaştaki öğrencilerin kapsamlı yaşam deneyimleri, hem akademik hem de sosyal ortamlarda başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Bir diğer değişken olan Türkçe dil yeterliliğinin uluslararası öğrencilerin uyum düzeylerini önemli ölçüde etkileyip etkilemediği incelendiğinde, Türkçe dil yeterliliği daha yüksek olan öğrencilerin genel uyum düzeylerinin önemli ölçüde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dil yeterliliğinin uyum sürecindeki kritik rolünün altını

çizmektedir. Literatürdeki benzer çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Örneğin Andrade (2006) dil yeterliliğinin uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal entegrasyonlarını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamıştır. Bu bulgular, dil becerilerini geliştirmenin, uluslararası öğrencilerin hem akademik hem de sosyal uyumlarını geliştirmeleri için çok önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Akademik uyum bağlamında, daha yüksek düzeyde Türkçe yeterliliğine sahip öğrencilerin A1 düzeyindekilere göre daha iyi uyum sağlamaları, dil becerilerinin dersleri anlama, ders materyallerini takip etme ve akademik tartışmalara katılma gibi temel akademik faaliyetlerdeki etkinliğini göstermektedir. Bu bulgu, dil yeterliliğinin akademik performans ve katılımı belirleyici bir faktör olduğunu belirten Trice'ın (2003) çalışmasıyla uyumludur. Özellikle, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerindeki öğrenciler A1 ve A2 seviyesindekilere göre daha iyi adaptasyon göstererek, dil yeterliliğindeki her artışın adaptasyon süreci üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Geliştirilmiş dil becerileri, öğrencilerin ders materyallerine ve akademik etkileşimlere erişimini artırarak eğitim başarılarını ve memnuniyetlerini yükseltmektedir (Poyrazlı & Kavanaugh, 2006). Türkçe dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerin sosyal çevreleriyle daha etkili iletişim kurdukları, kültürel farklılıkları daha iyi anladıkları ve sosyal etkinliklere daha fazla katıldıkları gözlemlenmiştir. Ward ve Kennedy (1999) tarafından yapılan çalışmalar, kültürel uyum sürecinde dilin merkezi rolünü vurgulamakta, kültürel anlayış ve sosyal entegrasyon için dil yeterliliğinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Brown ve Holloway (2008) yüksek dil yeterliliğine sahip öğrencilerin sosyal faaliyetlere daha fazla katıldıklarını ve daha yüksek düzeyde sosyo-kültürel uyum sağladıklarını tespit etmiştir. Psikolojik uyum açısından, dil yeterliliği yüksek düzeyde olan öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Yeh ve Inose (2003) dil engellerinin öğrencilerin kendilerini izole hissetmelerine ve stres düzeylerinin artmasına neden olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, daha yüksek düzeyde Türkçe bilen öğrenciler psikolojik olarak daha iyi uyum sağlayabilmekte, duygusal destek arama ve sosyal ağlarını genişletme konusunda daha başarılı olabilmektedirler. Bu bulgu, dil yeterliliğinin psikolojik iyi oluş ve sosyal destek ağlarının genişliği ile olumlu yönde ilişkili olduğunu bildiren Misra ve Castillo (2004) tarafından da desteklenmektedir. Günlük hayata uyum konusunda, Türkçe yeterliliği yüksek olan öğrencilerin günlük faaliyetlerde daha bağımsız ve özgüvenli oldukları gözlemlenmiştir. Dil yeterliliği,

market alışverişi, resmi işler ve sağlık hizmetleri gibi günlük yaşamın kritik alanlarında uyuma büyük katkı sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin yaşam kalitesini artırarak genel memnuniyetlerini olumlu yönde etkilemektedir (Zhou vd., 2008). Bu bulgular, dil yeterliliğinin uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinde oynadığı merkezi rolü açıkça ortaya koymaktadır. Dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerin akademik, sosyo-kültürel, psikolojik ve günlük yaşama uyum alanlarında daha başarılı olmaları, dil yeterliliğinin uluslararası öğrenci deneyimini nasıl şekillendirdiğini ve geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik program ve destek hizmetlerinin önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada uluslararası öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular, dil yeterliliğinin uyum süreçlerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle, C1 düzeyinde İngilizceye sahip öğrenciler A1, A2, B1 ve B2 düzeyindekilere kıyasla daha yüksek ve daha anlamlı uyum düzeyde daha yüksek seviyede uyum gösterdiklerini yansıtmaktadır. Bu bulgular, dil yeterliliğinin uluslararası öğrencilerin yeni bir kültüre ve akademik ortama uyum sağlama becerileri üzerindeki derin etkisinin altını çizmektedir. Akademik adaptasyon bağlamında, C1 seviyesindeki öğrencilerin daha yüksek adaptasyon seviyeleri, ders materyallerini anlama, derslere aktif olarak katılma ve güçlü akademik yazılı ve sözlü iletişim becerilerine sahip olma konusundaki üstün yeterliliklerine bağlanabilir. Andrade (2006) ile Yeh ve Inose (2003), dil yeterliliğinin akademik başarı ve uyumda kritik bir rol oynadığını belirterek bu iddiayı desteklemektedir. Andrade'nin (2006) çalışması, uluslararası öğrencilerin akademik başarıları ile dil becerileri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve yüksek dil yeterliliğinin öğrencilerin akademik performansını artırdığını gözlemlemiştir. Ayrıca, Russell vd. (2010) dil yeterliliğinin öğrencilerin özgüvenini, akademik katılımını ve akademik başarısını artırdığını göstermiştir. Sonuç olarak, gelişmiş dil becerilerine sahip öğrenciler akademik metinleri anlamada, karmaşık akademik tartışmalara katılmada ve etkili akademik yazma becerileri sergilemede avantajlıdır. Sosyo-kültürel adaptasyonla ilgili olarak, İngilizce yeterliliği yüksek olan öğrencilerin yerel halkla daha etkili iletişim kurdukları ve kültürel normları daha hızlı özümstedikleri gözlemlenmiştir. Ward vd. (2001), dil becerilerinin sosyo-kültürel adaptasyonun temel bir bileşeni ve kültürel şokun üstesinden gelmek için önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. İngilizce yeterliliği, sosyal ağlar

oluşturmada ve topluluklara katılmada da önemli bir rol oynamaktadır. Ward ve Kennedy (1999), dil yeterliliğinin sosyal destek ağları kurmada hayati önem taşıdığını ve böylece öğrencilerin sosyal entegrasyonunu artırdığını tespit etmiştir. İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşan öğrenciler yerel halkla ve diğer uluslararası öğrencilerle daha kolay iletişim kurabilir, sosyal ilişkilerini güçlendirebilir ve kültürel entegrasyonlarını hızlandırabilirler. Günlük hayata adaptasyon açısından, C1 seviyesindeki öğrencilerin daha yüksek adaptasyon seviyeleri, günlük aktivitelerdeki dil engellerinin üstesinden gelme becerilerine bağlanabilir. Bunu destekleyen Kudo ve Simkin (2003), dil yeterliliğinin günlük faaliyetlerde bağımsızlık ve özgüven sağladığını belirtmiştir. İngilizce yeterliliği, öğrencilerin market alışverişi, bankacılık ve sağlık hizmetlerine erişim gibi günlük yaşam ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamalarını sağlamaktadır. C1 seviyesindeki öğrencilerin genel olarak daha yüksek adaptasyon seviyeleri, dil yeterliliğinin tüm adaptasyon süreçleri üzerinde kapsamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik ve sosyal hayattaki zorlukları daha etkili bir şekilde yönettiklerini ve genel refahlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yeh ve Inose (2003) ile Smith ve Khawaja (2011) dil becerilerinin genel uyum sürecindeki rolünü vurgulayarak, dil yeterliliğinin uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyal refahını artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Li vd. (2010) dil yeterliliğinin uluslararası öğrencilerin genel uyum sürecinde kritik bir faktör olduğunu ve dil becerilerinin öğrencilerin psikolojik iyi olma halini ve yaşam memnuniyetini artırdığını tespit etmiştir.

Uluslararası öğrencilerin genel akademik ortalamalarına ilişkin elde edilen bulgulara göre ise akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel uyum, akademik uyum, sosyo-kültürel uyum ve psikolojik uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Misra ve Castillo (2004) akademik başarının uluslararası öğrencilerin genel uyum süreçlerinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler akademik ortama daha kolay uyum sağlamakta, sosyal ve kültürel faaliyetlere daha fazla katılabilmekte ve böylece genel uyum düzeyleri artmaktadır. Ayrıca, bu öğrenciler akademik ve sosyal destek sistemlerine daha iyi erişebilmekte, bu da uyum süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Glass vd., 2013). Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik uyumlarının daha yüksek olması, derslerde ve akademik faaliyetlerde daha başarılı olmalarına bağlanabilir. Andrade (2006)

yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin akademik destek hizmetlerinden daha fazla yararlandığını ve akademik kaynaklara daha kolay erişebildiğini belirtmiştir. Ayrıca, Baker ve Siryk (1984) tarafından yapılan bir çalışmada, akademik başarı ile üniversite yaşamına uyum arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, akademik kaynakları daha etkin kullanarak derslere daha iyi hazırlanmakta ve bu da onların akademik uyum süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Ek olarak bu öğrenciler, akademik yükümlülüklerini daha verimli bir şekilde yerine getirmelerini sağlayan daha iyi zaman yönetimi becerilerine sahiptir (Credé & Niehorster, 2012). Sosyo-kültürel uyum bağlamında, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin daha yüksek uyum göstermesi, sosyal ve kültürel faaliyetlere daha fazla katılım göstermeleriyle açıklanabilir. Ward vd. (2001) sosyo-kültürel uyumun öğrencilerin sosyal ağlarını genişletmeleri ve kültürel faaliyetlere katılımlarının artmasıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, sosyal ve kültürel faaliyetlerde daha aktif rol alarak bu alanlardaki uyumlarını artırmaktadır. Glass vd. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, akademik başarının öğrencilerin sosyal entegrasyonunu ve kültürel uyumunu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler farklı kültürel ortamlarda daha rahat ve özgüvenli olmakta, bu da sosyo-kültürel uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Zhou vd., 2008). Psikolojik adaptasyonla ilgili olarak yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin daha yüksek adaptasyon, daha düşük stres seviyeleri ve daha yüksek özgüven ile ilişki kurulabilir. Örneğin Smith ve Khawaja (2011) akademik başarı ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Yüksek akademik başarı, öğrencilerin özgüvenlerinin ve stresle başa çıkma becerilerinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, Yeh ve Inose (2003) akademik başarı ile psikolojik uyum arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler, özgüvenleri ve geleceğine yönelik olumlu beklentileri sayesinde daha düşük stres ve kaygı düzeylerini koruyabilmekte, bu da psikolojik uyum süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Akademik başarı düzeylerine göre günlük yaşama uyumda istatistiksel bir farklılığın olmaması, bu alanın öncelikle kişisel alışkanlıklar ve günlük rutinlerle ilgili olmasına bağlanabilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları zorluklar akademik başarı düzeylerinden bağımsız olarak benzer olabilir. Russell vd. (2010), uluslararası öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden bağımsız olarak günlük yaşamda

karşılaştıkları zorlukların benzer olduğunu belirtmiştir. Günlük hayata uyum, kişisel beceriler ve bireysel alışkanlıklarla daha yakından ilgilidir ve bu nedenle akademik başarı düzeylerinden bağımsız olarak benzer olabilir. Yang ve Clum (1994), orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek psikolojik ve genel uyum sergilemeleri bağlamında, orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin akademik ve sosyal yaşam arasında daha iyi bir denge kurarak stres düzeylerini düşük tutmayı başardıklarını ve böylece daha iyi psikolojik uyum gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin hem akademik hem de sosyal alanda gösterdikleri esneklik ve çeşitli etkinliklere katılımları, genel uyum süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Hartley, 2011).

Bu çalışmanın bulguları, uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi seçme nedenlerine bağlı olarak akademik ve genel uyum düzeylerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, eğitim kalitesi ve burs olanakları nedeniyle Türkiye'yi seçen öğrenciler, diğer nedenlerle Türkiye'yi seçenlere kıyasla daha yüksek uyum düzeyleri sergilemektedir. Bu bulgu, öğrencilerin motivasyonları ile uyum süreçleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu altını çizmektedir. Kaliteli eğitim için Türkiye'yi seçen öğrencilerin akademik uyumlarının yüksek olması, öğrencilerin eğitim standartlarına ilişkin beklentilerinin karşılanmasının uyum sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Chen ve Zimitat (2006) eğitim kalitesinin uluslararası öğrencilerin akademik performanslarını ve memnuniyet düzeylerini artırdığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Tseng ve Newton (2002) uluslararası öğrencilerin eğitim kalitesine duydukları güvenin akademik başarılarını ve genel uyumlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Eğitim kalitesinin vurgulanması, öğrencilerin akademik ortamlarında kendilerini daha güvende ve desteklenmiş hissetmelerine yardımcı olarak akademik uyumlarını kolaylaştırmaktadır. Eğitim kalitesinin ve akademik desteğin öğrencilerin akademik başarıları ve genel uyumları üzerindeki olumlu etkileri sadece Türkiye'de değil diğer ülkelerde de gözlemlenmiştir. Zhang ve Goodson (2011) eğitim kalitesi ve akademik desteğin öğrencilerin akademik başarılarını ve genel uyumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu durum, Türkiye'de uluslararası standartlarda eğitim veren üniversitelerin uluslararası öğrenciler için çekici bir faktör olduğunu ve uyum süreçlerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Burs olanakları nedeniyle Türkiye'yi tercih eden öğrencilerin akademik, sosyo-kültürel ve genel uyum düzeylerinin yüksek olması, ekonomik güvence ve mali desteğin

öğrencilerin uyum süreçlerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Andrade (2006) maddi destek alan öğrencilerin akademik ve sosyal olarak daha iyi uyum sağladıklarını belirtmiştir. Bursların öğrencilerin uyum süreçlerine katkısı, maddi güvencenin ötesine geçerek psikolojik rahatlama yaşamlarına da katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'de sunulan burs olanaklarının öğrencilerin genel uyum süreçleri üzerindeki olumlu etkileri, uluslararası öğrencilerin motivasyon ve başarı düzeylerinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Coğrafi yakınlık nedeniyle Türkiye'yi tercih eden öğrencilerin sosyo-kültürel uyumlarının yüksek olması, kültürel benzerliklerin ve coğrafi yakınlığın uyum sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Kültürel yakınlık, öğrencilerin kendilerini daha az yabancı hissetmelerine ve yeni çevrelere daha çabuk uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Kültürel yakınlık ile sosyo-kültürel uyum arasındaki ilişki çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır. Kim (2001) uluslararası öğrencilerin kültürel olarak benzer bir ortama geldiklerinde daha hızlı ve sorunsuz uyum sağladıklarını belirtmiştir. Bu durum, Türkiye'ye kültürel ve coğrafi olarak yakın ülkelerden gelen öğrencilerin uyum sürecinde avantajlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Yusoff ve Chelliah (2010) kültürel benzerliklerin uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyumlarını ve genel memnuniyet düzeylerini artırdığını ifade etmiştir. Arkadaşlarının etkisiyle Türkiye'yi seçen öğrencilerin psikolojik uyumlarının yüksek olması, sosyal destek ağlarının öğrencilerin duygusal ve psikolojik uyum süreçlerinde oynadığı önemli rolü vurgulamaktadır. Sawir ve diğerleri (2008) sosyal destek ağlarının uluslararası öğrencilerin stres düzeylerini azalttığını ve psikolojik sağlıklarını iyileştirdiğini belirtmiştir. Bu da akran etkisinin öğrencilerin uyum süreçlerine olumlu katkıda bulunduğunu doğrulamaktadır. Psikolojik uyum ve sosyal destek ağları arasındaki ilişki, uluslararası öğrencilerin duygusal refahını artırmak için çok önemlidir. Smith ve Khawaja (2011) sosyal destek ağlarının uluslararası öğrencilerin psikolojik stresini azaltmada ve genel uyumlarını artırmada kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Akran etkisi, öğrencilerin yeni bir ortama daha hızlı adapte olmalarına ve kendilerini daha az izole hissetmelerine yardımcı olabilmektedir. Dolayısıyla, akran etkisinin uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyal uyum süreçlerine katkısını göz önünde bulundurmak, Türkiye'deki uluslararası öğrencilere yönelik programların geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, İletişim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) öğrencilerinin akademik uyum, sosyo-kültürel uyum,

psikolojik uyum, günlük hayata uyum ve genel uyum düzeylerinin Mühendislik Fakültesi öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgulara göre, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinin fakülte türüne göre farklılık gösterdiğini ve farklı disiplinlerdeki öğrencilerin farklı uyum zorlukları ve avantajlarıyla karşılaştığını ortaya koymaktadır. İletişim Fakültesi ve İİBF'de öğrenim gören öğrencilerin yüksek akademik uyum düzeylerine çeşitli faktörler katkıda bulunmuş olabilir. İlk olarak, bu fakültelerdeki programlar doğası gereği daha fazla sosyal etkileşim ve grup çalışması içermekte, bu da öğrencilerin akademik uyumunu kolaylaştırmaktadır. Örneğin, Volet ve Ang (1998) tarafından yapılan bir çalışma, sosyal etkileşimlerin ve grup çalışmalarının uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Bu fakültelerdeki öğrenciler, sınıfta ve ders dışı etkinliklerde artan iletişim ve işbirliği yoluyla akademik ortama daha çabuk uyum sağlamaktadır. Buna karşılık, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin teknik ve yoğun akademik programları, akademik uyumları açısından zorluk teşkil etmektedir. Bu programlar, öğrencilerin daha fazla bireysel çalışma ve yüksek düzeyde teknik bilgi gerektiren derslere katılmalarını gerektirmekte ve akademik uyumu daha zor hale getirmektedir. İletişim Fakültesi ve İİBF öğrencilerinin sosyo-kültürel uyum düzeylerinin yüksek olması, eğitimleri sırasında daha fazla kültürel etkileşime ve sosyal dinamığe maruz kalmalarına bağlanabilir. İletişim ve sosyal bilimler programları, öğrencilere kültürel çeşitliliği ve farklı sosyal bağlamları anlamaları için fırsatlar sunarak (Ward vd., 2001) çeşitli kültürel ortamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Psikolojik adaptasyonla ilgili olarak, İletişim Fakültesi ve İİBF öğrencilerinin daha yüksek adaptasyon düzeylerine sahip olmaları, sosyal destek sistemlerine daha fazla erişim sağlamaları ile ilişkilidir. Misra ve Castillo (2004) sosyal destek sistemlerinin psikolojik uyumu artırdığını ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Bu fakültelerdeki öğrenciler grup çalışmaları ve sosyal etkileşimler yoluyla daha güçlü destek ağları kurabilmektedir. Buna karşın, Mühendislik Fakültesi öğrencileri genellikle daha fazla akademik baskı ve stresle karşı karşıyadır. Günlük hayata uyum konusunda, İletişim Fakültesi ve İİBF öğrencileri sosyal etkileşimlere ve kültürel faaliyetlere katılımları nedeniyle daha kolay uyum sağlamaktadır. Bu öğrenciler hem kampüs içi hem de kampüs dışı etkinliklere daha fazla katılarak sosyal ağlarını genişletmektedir. Mühendislik Fakültesi öğrencileri ise akademik yükümlülükleri nedeniyle sosyal faaliyetlere daha az zaman ayırabilmekte, bu da günlük hayata

uyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Daha fazla bireysel çalışma gerektiren yoğun programlar, sosyal etkileşim fırsatlarını kısıtlayarak uyum süreçlerini daha da sekteye uğratmaktadır.

Çalışmanın bulguları, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki bulunma sürelerinin arttıkça uyum düzeylerinde önemli bir iyileşme olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, 7-12 ay, 13-24 ay ve 25+ ay kalan öğrencilerin akademik, sosyo-kültürel, psikolojik ve günlük yaşam uyum düzeylerinin 0-6 ay kalan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, uzun süreli kalışın uyum süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Literatürdeki benzer çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Brown ve Holloway (2008) de uluslararası öğrencilerin ilk aylarda zorluklarla karşılaştıklarını, ancak zaman içinde uyum süreçlerinde önemli bir iyileşme olduğunu bulmuştur. Bu durum, öğrencilerin yaşadıkları kültürel şokun ve başlangıçtaki zorlukların zamanla azaldığını ve yerel kültüre daha iyi uyum sağladıklarını göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, 7-12 ay ve 25+ aydır ülkede bulunan öğrenciler, 13-24 aydır ülkede bulunan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde adaptasyon sergilemektedir. Bu durum, orta süreli kalışların (13-24 ay) bazen adaptasyon sürecinde bir duraklamaya veya yavaşlamaya yol açabileceğini düşündürülebilir. Ayrıca, 25+ aydır ülkede bulunan öğrencilerin uyum düzeylerinin 7-12 aydır ülkede bulunanlara kıyasla daha yüksek olması, uzun süreli kalışların uyum sürecinde en etkili faktörler arasında yer aldığını göstermektedir. Uzun süreli kalışlar öğrencilere hem akademik hem de sosyal ortama daha iyi uyum sağlama, yerel kültürü daha iyi anlama ve sosyal ağlarını genişletme fırsatı sunmaktadır. Bu bulgular, Berry'nin (1997) kültürel uyum süreci için dört temel stratejiyi özetleyen kültürel uyum teorisiyle tutarlıdır: asimilasyon, entegrasyon, marjinalleşme ve ayrışma. Uluslararası öğrencilerin uzun süreli kalışları sırasında entegrasyon stratejisini benimsemeleri, uyum süreçlerinde olumlu sonuçlar doğurabilir. Entegrasyon, hem kendi kültürünü koruyarak hem de yeni kültüre uyum sağlayarak iki kültür arasında denge kurmayı ifade eder. Bu strateji, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal hayatlarında başarılı olmalarına katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, bu bulgular uluslararası öğrencilerin uyum sürecinin kalış süresi arttıkça geliştiğini göstermekte ve bu sürecin karmaşık ve dinamik olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklar zaman içinde azalma eğilimi göstermekte ve yerel kültüre entegrasyonlarını da artmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerindeki bir diğer değişken olan gelir düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde ise gelir düzeyinin öğrencilerin akademik, sosyo-kültürel ve psikolojik uyumlarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Smith ve Khawaja (2011), gelir düzeyinin öğrencilerin genel uyum sürecinde önemli bir faktör olduğunu belirtmekte ve düşük gelirli öğrencilerin mali kısıtlamalar nedeniyle daha fazla zorluk yaşadığına dikkat çekmektedir. Bu bulgular, gelir düzeyinin uluslararası öğrencilerin akademik, sosyo-kültürel ve psikolojik uyumunu nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemlidir. Araştırmalar, orta ve yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin özellikle akademik uyum konusunda daha başarılı olduğunu göstermektedir. Örneğin Mamiseishvili (2012), yeterli mali kaynakların uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Gelir düzeyinin sosyo-kültürel adaptasyonda da belirleyici bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Yüksek ve orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin sosyo-kültürel uyum düzeyleri daha yüksektir. Berry (1997) ve Ward vd. (2001) gibi araştırmacılar, sosyo-kültürel adaptasyonun öğrencilerin sosyal etkileşimlerine ve toplumla bütünleşmelerine bağlı olduğunu ve maddi imkanların bu süreçte önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Gelişmiş sosyo-kültürel adaptasyon, öğrencilerin yerel toplumla etkileşimini artırmakta ve kültürel farklılıkları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Lee ve Rice (2007), mali kaynakların uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyumunu önemli ölçüde etkilediğini ve mali durumu daha iyi olan öğrencilerin daha hızlı uyum sağladığını belirtmektedir. Psikolojik uyum konusunda ise orta gelir düzeyi iyi olan öğrenciler daha iyi uyum sağlamaktadır. Bu bulgu, uluslararası öğrencilerin psikolojik refahının mali durumlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, düşük gelir düzeyine sahip öğrenciler finansal zorluklar ve belirsizlikler nedeniyle daha fazla stres yaşamakta ve bu da psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Şirin, 2005). Benzer şekilde, Poyrazlı ve Grahame (2007) düşük gelirli öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, finansal kaynakların uluslararası öğrencilerin psikolojik refahı üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Bu bulgular, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinin çok boyutlu olduğunu ve gelir düzeyinin de bu boyutlar arasında olduğunu göstermektedir zira gelir düzeyi, öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal entegrasyonlarını ve psikolojik iyi oluşlarını etkileyebilir. Yetersiz maddi

olanaklar, öğrencilerin uyum süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olmakta ve genel uyum düzeylerini olumsuz etkileyebilir.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu, uluslararası öğrencilerin uyum düzeylerinin barınma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı yönündedir. Tek yönlü varyans testi sonuçları, farklı barınma türleri arasında sosyo-kültürel uyum, psikolojik uyum ve genel uyum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, konaklama koşullarına bağlı olarak akademik ve günlük yaşama uyum açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, konaklama koşullarının uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle, arkadaşlarıyla birlikte evde kalan öğrenciler, devlet yurtlarında ve özel yurtlarda kalanlara kıyasla daha yüksek düzeyde sosyo-kültürel uyum, psikolojik uyum ve genel uyum sergilemiştir. Bu sonuç, sosyal destek sistemlerinin adaptasyon süreçlerindeki kritik rolünün altını çizmektedir. Ward vd. (2001) ile Smith ve Khawaja (2011) gibi araştırmacılar, sosyal destek sistemlerinin bireylerin uyum süreçlerine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Arkadaşlarıyla birlikte kalan öğrencilerin daha güçlü sosyal destek sistemlerine sahip olabileceği ve bunun da uyum süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Barınma koşullarının akademik ve günlük yaşama uyum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmaması dikkat çekicidir. Bunun nedeni, uluslararası öğrencilerin barınma türlerinden bağımsız olarak benzer zorluklarla ve deneyimlerle karşılaşmaları olabilir. Berry (1997) tarafından yapılan araştırma, akademik ve günlük yaşama uyumun barınma türünden bağımsız olarak, öğrencilerin bireysel becerileri ve yerel kültüre uyum sağlama kapasiteleriyle daha yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular ışığında, uluslararası öğrencilerin barınma durumlarının uyum süreçlerini önemli ölçüde etkilediği ve bu etkilerin farklı uyum boyutlarında belirgin olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle güçlü sosyal destek sistemlerine sahip konaklama ortamları, öğrencilerin sosyo-kültürel ve psikolojik uyum süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, uluslararası öğrencilerin barınma ihtiyaçlarının karşılanması ve uygun sosyal destek mekanizmalarının kurulması, uyum süreçlerinin iyileştirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır.

Araştırmanın son bulgusuna göre, uluslararası öğrenciler, Türkiye'ye geldikleri coğrafi bölgeler bağlamında değerlendirildiklerinde uyum düzeylerinde önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Çalışma, Türk Devletleri Teşkilatına üye ülkelerden

gelen öğrencilerin diğer bölgelerden gelen öğrencilere kıyasla daha yüksek uyum düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Akademik adaptasyon açısından, Türk Devletleri Teşkilatına üye ülkelerden gelen öğrencilerin Orta Doğu ülkelerinden gelen öğrencilere kıyasla daha yüksek adaptasyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, Türkiye ile Türk Devletleri arasındaki kültürel ve dilsel benzerliklerin, öğrencilerin akademik ortama daha hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlamalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Kültürel benzerliklerin uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını ve uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediği görüşünü destekleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Furnham, 2004; Andrade, 2006). Smith ve Khawaja (2011), uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinin kültürel ve coğrafi geçmişlerine göre değiştiğini, kültürel yakınlık ve dil becerileri gibi faktörlerden önemli ölçüde etkilendiklerini belirtmiştir. Ayrıca, Brown ve Holloway (2008) tarafından yapılan bir çalışma, kültürel yakınlığın öğrencilerin akademik performansını artırdığını ve uyum sürecini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde sosyo-kültürel uyumla ilgili olarak, Türk Devletlerinden gelen öğrenciler Güney Asya, Kuzey Afrika, Orta Afrika, Doğu Afrika ve Batı Afrika'dan gelen öğrencilere kıyasla daha yüksek uyum düzeyleri göstermiştir. Bu bulgu, sosyal destek sistemlerinin ve kültürel yakınlıkların sosyo-kültürel adaptasyon üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Berry'nin (1997) kültürel adaptasyon modeli, kültürel benzerliklerin ve sosyal destek mekanizmalarının uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel adaptasyon süreçlerinde kritik bir rol oynadığını öne sürmektedir. O'Reilly vd., (2010) kültürel uyum ve sosyal desteğin öğrencilerin yeni kültürel ortamlarda kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Psikolojik uyum açısından, Türk Devletlerinden gelen öğrenciler diğer coğrafi bölgelerden gelen öğrencilere kıyasla daha yüksek uyum düzeyleri sergilemiştir. Psikolojik uyum, öğrencilerin yeni bir ortamda stres ve kaygıyı yönetme becerilerini yansıtmaktadır. Kültürel benzerlikler ve dilsel uyumluluk psikolojik rahatlığı ve güveni artırarak psikolojik uyumu olumlu yönde etkileyebilir (Yeh & Inose, 2003). Swagler ve Ellis (2003) tarafından yapılan bir çalışma, kültürel adaptasyonun psikolojik sağlık üzerindeki etkilerini incelemiş ve kültürel yakınlıkların psikolojik dayanıklılığı artırdığını göstermiştir. Benzer bulgular günlük yaşama uyum konusunda da gözlenmiştir. Türk Devletlerinden gelen öğrencilerin günlük yaşam aktivitelerine daha hızlı adapte olmaları, kültürel ve dilsel benzerliklerin günlük yaşama katılımı ve entegrasyonu kolaylaştırdığını

göstermektedir. Ward ve Kennedy (1994) bireylerin sosyal çevrelerine uyum sağlamalarında kültürel ve dilsel faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kültürel benzerlikler günlük yaşamın farklı alanlarına uyumu kolaylaştırmakta ve öğrencilerin sosyal yaşamlarına daha çabuk entegre olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak, Türk Devletlerinden gelen öğrencilerin genel uyum düzeylerinin diğer coğrafi bölgelerden gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu da kültürel yakınlık, dil becerileri, sosyal destek ve psikolojik dayanıklılık gibi faktörlerin tüm uyum süreçlerini toplu olarak etkilediğini göstermektedir. Ward ve Rana-Deuba (1999) kültürel yakınlık ve sosyal desteğin uluslararası öğrencilerin genel uyum süreçlerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Nitel Bulgular Temelindeki Tartışma ve Sonuç

Üçüncü araştırma sorusu temelinde uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri belirlemek amacıyla uzmanlar ve uluslararası öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler dört ana tema altında toplanmıştır: sosyo-kültürel adaptasyon, akademik adaptasyon, psikolojik adaptasyon ve günlük yaşama adaptasyon. İlgili bulgulara ilişkin tartışmaların daha sistematik bir yaklaşım ile ele alınabilmesi için aşağıda her bir alt temaya ilişkin alt başlıklar açılmıştır.

Sosyo-Kültürel Adaptasyon

Literatürde sosyo-kültürel adaptasyon, uluslararası öğrencilerin yeni bir kültürel ortama uyum sağlama sürecini ifade etmektedir. Bu adaptasyon süreci, öğrencilerin kültürel farklılıkları anlamalarını ve yerel sosyal normlar ve değerler hakkında bilgi edinmelerini gerektirir. Ward ve Kennedy (1993), kültürel şokun, yabancı düşmanlığının ve sosyal izolasyonun, uyum sürecinde uluslararası öğrencilerin karşılaştığı yaygın zorluklar olduğunu vurgulamaktadır. Bu sorunları hafifletmek için kültürel farkındalık eğitim programlarının uygulanması ve sosyal katılım fırsatlarının artırılması tavsiye edilmektedir (Furnham, 2010).

Araştırmalar, kültürel farkındalık eğitiminin uluslararası öğrencilerin yeni kültürel ortamlara uyumunu önemli ölçüde kolaylaştırdığını göstermektedir. Olivas ve Li (2006), bu tür programların öğrencileri sadece yerel kültürle tanıştırmakla kalmayıp aynı zamanda temel sosyal bağlar kurmalarına da yardımcı olduğunun altını çizmektedir. Öğrenciler, bu programların yeni kültürel normları anlamalarını ve kabul etmelerini büyük ölçüde artırdığını bildirmişlerdir. Ayrıca, sosyal etkinliklere ve kültürel faaliyetlere katılım, yerel toplumla etkileşimi teşvik ederek adaptasyon sürecine yardımcı olabilir. Uluslararası ğrencilerin sosyo-kültürel adaptasyonunun desteklenmesi, dil engellerinin ele alınmasını, sosyal etkileşimlerin artırılmasını ve kültürel farkındalık eğitiminin verilmesi gibi farklı boyutlar içermektedir. Berry (1997) bu süreçte öğrencilerin çevresel koşullara ve hakim toplumsal düzene uyum süreçlerinin kritik rolünü vurgular. Bireylerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme becerileri, sosyo-kültürel uyumlarını önemli ölçüde etkileyebilir.

Yerel kültürü tanımak ve ona uyum sağlamak, öğrencilerin sosyal bağlar kurması için çok önemlidir. Sosyo-kültürel adaptasyon, sosyal karmaşıklıkları, durumsal zorunlulukları, bireysel inanç sistemlerini, toplumdaki hakim değerleri, kültürlerarası ilişkilere bakış açılarını ve fiziksel davranışları kapsayan çok yönlü bir süreçtir (Ana, 2020). Sosyal, eğitsel ve akademik faaliyetler, uyum sürecinin merkezinde yer alan aidiyet duygusunun geliştirilmesinde çok önemlidir (Sam Berry, 2010). Etkili sosyo-kültürel adaptasyon, yeni bir çevreye entegrasyonu kolaylaştıran temel sosyo-kültürel becerilerin başarılı bir şekilde edinilmesiyle bağlantılıdır. Öte yandan, dil engellerini aşmak ve yerel kültürel normlara uyum sağlamak, uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel adaptasyonu için diğer önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Sam ve Berry (2010), başarılı bir adaptasyon sürecinin, uluslararası öğrencilerin kendilerini hedef dilde doğru ve özgüvenli bir şekilde ifade etme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Sonuç olarak, dil eğitiminin ve kültürel farkındalık programlarının, uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyumunu desteklemek için oldukça önemli unsurlar olduğu ifade edilebilir.

Sosyo-kültürel uyum bağlamında uzmanlarla ve uluslararası öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere ilişkin temalar birbirleriyle oldukça ilişkili olduğu ve çoğunlukla birbiriyle örtüşmektedir.

Uzmanlar ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan ilk alt tema olan “kültürel normlarımız ve değerlerimiz”, çok kültürlü bir bağlamda sosyo-kültürel adaptasyon dinamiklerini aydınlatmanın önemini vurgulamaktadır. Bu durum, bireyin dilini, geleneklerini ve geleneksel mirasını korurken aynı zamanda ev sahibi kültürün nüanslarının anlaşılmasını teşvik etmek arasında hassas bir denge kurmayı içerir. Böyle bir yaklaşım, olası yanlış anlamaları ve önyargıları azaltabilir ve böylece ev sahibi ülke vatandaşları ile uluslararası öğrenciler arasında karşılıklı anlayışı ve uyumlu bir şekilde bir arada yaşamayı teşvik edebilir. Kültürel farkındalık eğitiminin, uluslararası öğrencilerin yeni kültürel çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olmada çok önemli bir rol oynadığı bildirilmektedir. Kültürel normlar ve değerler hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilerin ev sahibi ülkenin sosyal ve kültürel kodlarını anlamalarına yardımcı olarak uyum süreçlerini hızlandırır (Olivas & Li, 2006). Kültürel normlar ve değerler bir toplumun temel unsurlarıdır ve uluslararası öğrencilerin bu normlara uyum sağlamaları sosyal kabullerini ve entegrasyonlarını olumlu yönde etkiler (Berry, 1997).

Kültürel normların ve değerlerin net bir şekilde açıklanmasının, bireylerin kültürel entegrasyon sırasında karşılaştıkları zorlukları etkili bir şekilde aşabilmeleri için elzem olduğu vurgulanmaktadır. Bu norm ve değerlerin tam olarak anlaşılması, yanlış anlamaların ve kültürel çatışmaların önlenmesinde çok önemli bir rol oynayabilir. Berry vd., (2006) kültürel farkındalık eğitimleri düzenlemenin ve sosyal etkileşim fırsatlarını artırmanın önemini altını çizmektedir. Bu bağlamda, bazı katılımcılar kültürel konuların oryantasyon programlarına dahil edilmesinin uluslararası öğrencilerin kampüs dışındaki sosyal dinamiklerle bağlantı kurmasını kolaylaştıracağı vurgulanmaktadır (Ng vd., 2017). Zira ev sahibi kültürle etkileşime geçmek, öğrencilerin yerel toplumla daha anlamlı etkileşimlere girmesini sağlayarak uyum süreçlerini olumlu yönde etkiler (Demes & Geeraert, 2015). Ayrıca, kültürel normlara uyum sağlamak sadece sosyal kabulü değil aynı zamanda öğrencilerin psikolojik uyumunu da destekler (Sullivan & Kashubeck-West, 2015).

Uluslararası öğrenciler için sosyo-kültürel uyumun önemli bir bileşeni olan “Sosyal Yaşamda Görgü Kuralları” alt teması, başkalarıyla etkileşim sırasında sosyo-kültürel kodların somut göstergeleri olarak davranış kurallarının öğretilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu bağlamda uzmanlar, uygun hitap şekilleri, sofrada adabı ve toplu taşıma araçlarında uyulması gereken kuralların önemini altını çizmişlerdir. Kamusal

yaşamda görgü kuralları, uluslararası öğrencilerin kamusal alanlarda ve eğitim ortamlarında sosyal normlara uyum sağlamalarını kolaylaştıran hayati bir unsurdur. Davranış kurallarının doğru anlaşılması ve uygulanması, öğrencilerin sosyal hayata daha sorunsuz bir şekilde entegre olmalarını ve karşılıklı saygı üzerine kurulu bir adaptasyon süreci yaşamalarını sağlar (Bierwiazzonek & Waldzus, 2016). Berry ve diğerleri (2006), davranış normlarının doğru bir şekilde kavranması ve uygulanmasının uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum süreçlerinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Sosyal normlara uyum sağlamada yaşanan zorluklar, kamusal alanlarda ve eğitim ortamlarında göze batan veya yanlış yorumlanabilecek davranışlara yol açabilir. Özellikle farklı kültürel bağlamlardan gelen öğrenciler, yerel sosyal normlar ve görgü kuralları konusunda bilgi sahibi olmadıklarında yanlış anlaşılmalara veya kültürel çatışmalara sebep olabilirler (Smith & Khawaja, 2011). Bu durum, öğrencilerin psikolojik iyilik hallerini ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Çeşitli çalışmalar, sosyo-kültürel uyumun sağlanmasında davranış kurallarının öğretilmesinin önemine işaret etmektedir. Misra ve Castillo (2004), uluslararası öğrencilerin stres kaynaklarının başında sosyo-kültürel farklılıkların geldiğini ve bu farklılıkların doğru yönetilmesinin öğrencilerin genel uyum süreçlerine olumlu katkı sağladığını ifade etmektedirler. Aynı şekilde, Yeh ve Inose (2003) tarafından yapılan bir araştırma, sosyal destek ve uyum programlarının uluslararası öğrencilerin stres düzeylerini azalttığını ve sosyo-kültürel adaptasyonlarını kolaylaştırdığını göstermektedir.

“İletişim Zorluklarının Üstesinden Aşacaklar?” alt teması, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası iletişimde karşılaştıkları sorunlara odaklanmaktadır. Kültürler arasında farklı anlamlara gelebilen yazılı, sözlü ve beden dili ifadeleri, kültürel farklılıkların önemli yansımalarıdır. Uzmanlar, sözel olmayan ipuçlarının ve kültüre özgü ifadelerin doğru bir şekilde yorumlanmasının kritik bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Berry ve arkadaşları (2006) iletişim tarzlarının ve sözel olmayan ipuçlarının kültürler arasında nasıl farklılık gösterdiğini ve potansiyel olarak yanlış anlamalara yol açtığını açıklamaktadır. Kurumlar, farklı iletişim tarzları konusunda farkındalık geliştirmeli ve kültürel nüansları barındıran kapsayıcı bir ortamı teşvik etmelidir. Kültürlerarası iletişim, öğrencilerin yeni bir kültürde başarılı bir şekilde uyum sağlamaları için kritik öneme sahiptir. Araştırmalar, kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin sosyal entegrasyonunu ve genel akademik

başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Gudykunst, 2003). Kim (2001), kültürlerarası uyum sürecinde sözel olmayan iletişim becerilerinin önemini vurgulayarak, bu becerilerin eksikliğinin öğrencilerin uyum sürecini zorlaştırdığını belirtmektedir. Kültüre özgü jestler, yüz ifadeleri ve beden dili, farklı kültürlerden gelen öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilir ve bu durum iletişimde önemli engeller oluşturabilir. Bununla birlikte, bu tür iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin sosyal çevrelerinde daha rahat hissetmelerini ve yerel halkla daha etkili etkileşim kurmalarını sağlar (Ward vd., 2001). Ayrıca, öğrencilerin kendi kültürel geçmişleri ile yeni kültür arasındaki farkları anlamaları ve bu farkları yönetmeleri gerekmektedir. Hofstede (2001), kültürel boyutların, bireylerin iletişim tarzlarını ve sosyal etkileşimlerini nasıl etkilediğini açıklayarak, kültürlerarası farkındalığın önemine dikkat çekmektedir. Kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik programlar ve eğitimler, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel yaşamlarında daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Anderson ve diğerleri (2009), kültürlerarası iletişim eğitiminin, öğrencilerin yabancı bir kültürde daha rahat ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağladığını göstermektedir.

“Onlar bizi tanıсын, biz de onları tanıyalım” alt teması, kültürlerarası anlayış ve entegrasyonu geliştirmek için sosyo-kültürel faaliyetlerin geliştirilmesini savunmaktadır. Bu tema altındaki bulgular, uluslararası öğrenciler ile ev sahibi toplum arasındaki etkileşimi kolaylaştıran girişimlerin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilere şehrin özelliklerini ve kültürel ortamını tanıtan etkinlikler düzenlemek, karşılıklı kültürel alışveriş için elverişli bir atmosfer yaratmayı amaçlamaktadır. Uzmanlar, farklı kültürlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve karşılıklı oryantasyonu teşvik etmek için ulusal tanıma etkinliklerinin uygulanmasını önermektedir. Berry ve diğerleri (2006) kültürel değişim programları ve etkinliklerinin uluslararası öğrencilerin ev sahibi topluma entegrasyonuna önemli ölçüde yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu faaliyetler, uluslararası öğrencilerin ev sahibi toplumun kültürel normlarını ve değerlerini anlamasını sağlarken, ev sahibi toplumun da uluslararası öğrencilerin kültürel perspektiflerini takdir etmesine olanak tanır (Rohmann vd., 2014). Kültürel değişim programlarının sosyal medya ve dijital platformlar aracılığıyla tanıtılması, öğrencilerin sosyo-kültürel adaptasyonunu daha da destekleyebilir ve kültürel farkındalıklarını artırabilir (Forbush & Foucault-Welles, 2016; Yu vd., 2019). Kültürlerarası etkileşimi ve anlayışı teşvik eden faaliyetler, öğrencilere yeni bir kültüre

uyum sağlama sürecinde önemli avantajlar sunar. Knight ve Schmidt-Rinehart (2002), kültürlerarası etkinliklerin, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik uyum süreçlerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırırken, aynı zamanda ev sahibi toplum ile daha güçlü bağlar kurmalarına yardımcı olur. Özellikle kültürel festivaller, tanıtım günleri ve kültürel atölye çalışmaları, öğrencilerin kültürel normları ve değerleri öğrenmelerini teşvik eder (Deardorff, 2006). Çeşitli araştırmalar, kültürel değişim programlarının uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel adaptasyon süreçlerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Andrade (2006), kültürel etkinliklerin ve sosyal etkileşimlerin, uluslararası öğrencilerin ev sahibi toplumda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve kültürel şokun etkilerini azaltmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu tür programlar, öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarına da katkıda bulunur (Ward vd., 2001).

Uluslararası öğrencilerin uyum sürecindeki en önemli zorluklardan biri kültürel farklılıklardır. Uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan ilk tema olan “Bu kültürü tanımiyorum, anlayamıyorum” teması, öğrencilerin yeni bir kültürel bağlama uyum sağlarken karşılaştıkları ihtiyaçları yansıtmaktadır. Kültürel farklılıklar, günlük yaşamdan akademik ortama kadar çeşitli alanlarda zorluklar yaratabilir. Örneğin, kendi ülkelerinde normal kabul edilen davranışlar ev sahibi ülkede farklı algılanabilir, bu da kültürel bilgi eksikliğine ve yanlış anlamalara yol açabilir. Brown ve Holloway (2008) kültürel farklılıkların uluslararası öğrenciler için stres ve uyum zorluklarına neden olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, Leong ve Ward (2000) kültürel uyumun psikolojik refahı doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Kültürel farklılıkları anlamak ve uygun davranış kalıpları geliştirmek, öğrencilerin uyum süreçlerini hızlandırabilir ve uyum stresini hafifletebilir. Benzer şekilde Ward vd., (2001), kültürel farklılıkların uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum süreçlerinde çok önemli olduğunu savunmaktadır. Ev sahibi ülkenin kültürel normlarına ve değerlerine uyum sağlama süreci, öğrencilerin psikolojik ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Kim (2001) kültürel uyumun bireylerin yeni çevrelerinde işlevsel ve dengeli ilişkiler kurmalarını sağladığını belirtmektedir. Kültürel farkındalık eğitimlerine katılmak ve ev sahibi ülkenin kültürel normlarını anlamak, uyum zorluklarını azaltmak için etkili stratejiler olarak önerilmektedir.

“Sosyal bir çevreye ihtiyacım var” teması ise uluslararası öğrenciler için sosyal destek ve yerel bağlantıların gerekliliğinin altını çizmektedir. Yerel halkla sosyal etkileşimler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve kültürel bilgilerini artırmalarına yardımcı olur. Uluslararası ve yerel öğrenciler arasındaki arkadaşlıklar, her iki grup için de uyum sürecini geliştirerek karşılıklı fayda sağlamaktadır. Araştırmalar, sosyal bağlantıların adaptasyon sürecinde kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (Ward vd., 2001). Öğrencilerin sosyal çevrelerinin genişlemesi, yerel kültüre asimile olmalarını kolaylaştırır. Furnham ve Bochner (1986) sosyal destek ağlarının stres yönetimi ve psikolojik uyum için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, arkadaşlıklar kurmanın ve Türkçe öğrenmenin önemi vurgulanmış ve sıklıkla bu faktörlerin adaptasyon sürecindeki önemini altı çizilmiştir. Arkadaşlıklar, kültürel alışverişi ve karşılıklı öğrenmeyi teşvik ederek öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve yerel kültür anlayışlarını derinleştirmelerine yardımcı olur. Misra vd., (2003), sosyal destek sistemlerinin uluslararası öğrenciler için stresle başa çıkmada ve yeni ortamlara uyum sağlamada çok önemli olduğunu belirtmektedir. Sosyal çevrelerin genişletilmesi izolasyon hissini azaltır ve adaptasyonu kolaylaştırır. Sosyal destek ve yerel bağlantıların uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecindeki önemi, birçok araştırma tarafından desteklenmektedir. Ryan ve Twibell (2000), sosyal etkileşimlerin öğrencilerin psikolojik iyilik hallerine ve akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Sosyal çevrenin genişlemesi, öğrencilerin duygusal destek almalarını ve stresle başa çıkmalarını kolaylaştırır. Bu bağlamda, arkadaşlıklar kurmak, öğrencilere hem duygusal hem de pratik destek sağlayarak adaptasyon süreçlerini hızlandırır (Hendrickson vd., 2011). Sosyal destek ağlarının genişlemesi, öğrencilerin yalnızlık ve izolasyon hissini azaltır. Sawir vd., (2008), uluslararası öğrencilerin sosyal izolasyon ve yalnızlık hissiyle başa çıkmak için sosyal destek ağlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda, sosyal etkileşimlerin ve destek ağlarının oluşturulması, öğrencilerin psikolojik iyilik halleri ve genel uyum süreçleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

“Anlatamıyorum, anlayamıyorum” teması dil engellerinin uyum sürecindeki rolünü ele almaktadır. Uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkenin dilini öğrenmenin adaptasyonu önemli ölçüde kolaylaştırdığını bildirmiş ve yetersiz dil becerileri akademik ve sosyal bağlamlarda zorluklara yol açtığına vurgu yapmışlardır. Evans ve

Morrison (2011), dil yeterliliğinin uluslararası öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal entegrasyonunu derinden etkilediğini belirtmektedir. Dil öğrenimine erken başlamak uyum stresini azaltabilir ve iletişim becerilerini geliştirerek özgüveni artırabilir. Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme teorisine göre, dil edinimi özgüveni artırır ve aktif sosyal katılımı teşvik eder. Bu bağlamda Andrade (2006), uluslararası öğrencilerin akademik başarılarının ve sosyal entegrasyonlarının büyük ölçüde dil yeterliliklerine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Dil becerileri sadece akademik performansı değil, aynı zamanda sosyal entegrasyonu da doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Zhang ve Goodson (2011) da dil yeterliliğinin öğrencilerin sosyo-kültürel uyum süreçlerinde çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, dil becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırır ve sosyal etkileşimlerde daha rahat olmalarını sağlar (Poyrazlı & Grahame, 2007).

Uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan son tema olan “Nerede ve ne yapmam gerektiğinden emin değilim” teması ise temelde öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları belirsizlikler ve rehberliğe duydukları ihtiyaçla ilgilidir. Bu belirsizlikler bürokratik işlemlerden sosyal faaliyetlere kadar uzanmaktadır. Zhang ve Goodson (2011) yeni bir kültürel bağlamda rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin adaptasyonunu kolaylaştırdığını savunmaktadır. Bu tür hizmetler belirsizlikleri ve stres faktörlerini azaltmada hayati öneme sahiptir. Bertram vd., (2014) rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin güven duygusu yaratarak uyum sürecini hızlandırdığını vurgulamaktadır. Araştırmalar, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Misra ve Castillo (2004), uluslararası öğrencilerin stres kaynaklarını belirlemekte ve bu stresle başa çıkmada rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin önemini vurgulamaktadır. Uluslararası öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları belirsizlikler, özellikle bürokratik işlemler ve sosyal etkinlikler konularında rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Andrade (2006), öğrencilerin yeni bir kültürel bağlama uyum sağlamada rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin önemini vurgu yaparak bu hizmetlerin öğrencilerin karşılaştıkları belirsizlikleri azaltarak, uyum süreçlerini hızlandırdığını ifade etmiştir.

Akademik Adaptasyon

Uluslararası öğrencilerin akademik adaptasyonu, yeni bir akademik çevrede başarıya ulaşmaları için kritik bir süreçtir. Bu süreç, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de genel uyumlarını etkileyen birçok faktörü içerir. Bu süreç, çalışma teknikleri, zaman yönetimi, akademik yazma ve sunum becerileri gibi alanlarda destek gerektirir. Andrade (2006), uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için bu becerilerin geliştirilmesinin önemini altını çizmektedir. Dil engelleri, uluslararası öğrencilerin akademik uyum sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Ali vd., (2020), dil engellerini uluslararası öğrenciler için önemli bir zorluk olarak tanımlamakta ve hem sınıf arkadaşları hem de öğretim görevlileriyle etkileşimde zorluklara yol açmaktadır. Nazir ve Özçiçek (2022), dilsel zorlukların uluslararası öğrenciler için ilk akademik yıllarında önemli bir stres kaynağı olduğunu ve birçoğunun akademik dilin inceliklerine hakim olamadıklarını ifade ettiklerini ileri sürmektedir. Bu dilsel yetersizlik hissi, izolasyon, stres ve depresyon duygularını tetikleyerek öğrencilerin genel psikolojik refahını olumsuz yönde etkilemektedir. Hazırlık kursları ve dil eğitimi programları, öğrencilerin dil gelişimleri sürecinde özgüven kazanmalarına ve akademik uyum sürecini başarıyla geçirmelerine yardımcı olmaktadır (Abdul-Rahaman vd., 2022; Amer & Davidovitch, 2020). Zhang ve Goodson (2011) ise akademik danışmanlık hizmetlerinin uluslararası öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamalarına ve akademik performanslarını artırmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, akademik yazma ve araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik atölye çalışmaları ve seminerler de bu adaptasyona önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Mamiseishvili (2012) akademik danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin akademik kararlılıklarını desteklediğini ve bu hizmetlerden sıklıkla yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öte yandan, uluslararası öğrencilerin öğretim üeleriyle kurdukları ilişkiler de akademik uyumları için hayati önem taşır. Lee (2017) öğretim üeleri ile öğrenciler arasında hem sınıf içinde hem de dışında kurulan etkili iletişimin bilgi aktarımını ve akademik uyumu desteklediğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, uluslararası öğrencilerin akademik uyum sürecinde karşılaştıkları en temel zorluklardan biri, eğitim dili olan Türkçedeki yetersizlikleridir. Dil öğrenme gerekliliği sadece akademik başarı için değil, sosyal entegrasyon için de kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin

dil yeterlilikleri ile akademik başarıları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Andrade, 2006). Almanya ve Avusturya gibi ülkelerde, uluslararası öğrencilere yönelik zorunlu dil hazırlık programları hem akademik hem de sosyal çevreye uyumu kolaylaştırmaktadır (Poyrazlı & Grahame, 2007). Ayrıca, Mamiseishvili ve Rosser (2010) dil yeterliliğinin öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Alfabe farklılıkları ve yazı sistemlerinin karmaşıklığı göz önüne alındığında, bu öğrenciler için kapsamlı ve destekleyici bir dil eğitimi programı şarttır (Mori, 2000).

Akademik uyum sürecinde uluslararası öğrenciler için bir diğer kritik ihtiyaç da rehberliktir. Sistemik ve kapsamlı bir oryantasyon eğitimi, yükseköğretim sistemi, eğitim süreçleri, resmi belgeler ve idari prosedürler hakkında bilgi sağlayarak uyum sorunlarını en aza indirebilir (Glass vd., 2013). Etkili rehberlik hizmetleri, öğrencilerin üniversitedeki ilk dönemlerinde akademik süreçlere daha hızlı adapte olmalarını sağlar (Andrade, 2006). Gerekli prosedürler hakkında bilgi veren ve sürekli destek sağlayan ayrıntılı rehberlik hizmetleri çok önemlidir (Sawir vd., 2008). Örneğin Kwon (2009), danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu artırmada kritik bir rol oynadığını tespit etmiştir. Bu tür hizmetler, öğrencilerin üniversite yaşamına uyumunu hızlandırabilir ve akademik başarılarını artırabilir (Zhou vd., 2008). Uluslararası öğrenciler ve akademisyenler arasındaki etkili iletişim de akademik adaptasyon için hayati bir faktördür. Araştırmalar, öğrencilerin genellikle akademik endişelerini ve kaygılarını dile getirmekten çekindiklerini ve bunun da daha fazla akademik zorluğa yol açtığını göstermektedir (Rienties & Tempelaar, 2013). İletişim becerileri eğitiminin akademik programlara dahil edilmesi, öğrencileri öğretim üyeleriyle yapıcı bir şekilde iletişim kurmaya teşvik edebilir (Trice, 2004). Spencer-Oatey ve Xiong (2006), etkili iletişim becerilerinin öğrencilerin akademik uyumunu, akademik performansını ve genel üniversite deneyimini önemli ölçüde artırdığını savunmaktadır. Bu durum, yanlış anlamaları ve çözülmemiş sorunları önleyerek daha elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilir (Zhao vd., 2005).

Araştırma bulgularından ortaya çıkan bir diğer alt tema ise ölçme ve değerlendirme sisteminin uluslararası öğrenciler için yarattığı önemli zorluklarla ilişkilidir. Araştırmalar, bu konudaki bilgi eksikliğinin öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Andrade, 2006). Ryan ve Carroll (2005), uluslararası öğrencilerin değerlendirme sistemine uyum sağlamakta

zorlandıklarını ve bu sürecin stres ve kaygıya neden olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, genellikle ev sahibi ülkenin eğitim sistemine özgü ölçme ve değerlendirme yöntemlerine aşina olmadıklarından, bu durum akademik performanslarını olumsuz etkileyebilir. Özele indirildiğinde farklı sınav formatları, değerlendirme kriterleri ve hatta sınav sürecinde kullanılan optik formların dahi öğrencilerin uyum sürecinde bilgilendirilme ihtiyacı doğurduğu ifade edilebilir.

Uluslararası öğrencilerin kampüsteki fiziksel tesis ve hizmetlere erişim konusundaki bilgi eksikliği de akademik uyum sürecini zorlaştırmaktadır. Araştırmalar, kampüsün öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilmeleri noktasında stratejik konumda olan birimleri bilmemenin adaptasyon güçlükleri yarattığını ortaya koymaktadır (Glass vd., 2013). Etkileşimli ve bilgilendirici dijital haritalar gibi araçlar, önemli kampüs konumları hakkında gerekli bilgileri sağlayarak bu zorlukları azaltabilir (Zhou vd., 2008). Ayrıca, akademik materyallere erişim hakkında bilgi sahibi olmak öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Andrade, 2006). Bu araçlar ve bilgilendirme yöntemleri kampüs hizmetlerine erişimi kolaylaştırabilir (Spencer-Oatey & Xiong, 2006). Lee ve Rice (2007) fiziksel olanaklara ve hizmetlere erişimde yaşanan zorlukların öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Akademik uyumla ilgili bir diğer alt tema, uluslararası öğrencilerin akademik yaşamdaki hak ve sorumlulukları konusunda bilgi eksikliğiyle ilgilidir. Araştırmalar, yasal ve yapısal düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin sistem içinde çeşitli zorluklar ve mağduriyetler yaşadığını göstermektedir (Mamiseishvili, 2012). Öte yandan, araştırma bulguları, devamsızlık kriterleri hakkında bilgi sahibi olmayan uluslararası öğrencilerin bu hususlarla ilgili zorlandıklarını göstermektedir. Üniversitenin devamsızlık politikalarına ilişkin farkındalık eksikliği, akademik uyum süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Andrade, 2006). Devam kriterleri konusunda bilgilendirici eğitimler verilmesi, derslere düzenli devamın önemini vurgulayarak öğrencilerin akademik performansını artırabilir ve devamsızlıkla ilgili akademik sorunları önleyebilir (Trice, 2004). Ayrıca, uluslararası öğrenciler üniversiteye kayıt ve ikamet izinleriyle ilgili idari süreçler hakkında bilgi sahibi olmadıkları için de zorluklar yaşamaktadırlar. Öğrenciler, üniversiteye kayıt için gereken evrak işleri ve süreçler hakkında bilgi sahibi olmadıklarında sıklıkla kaygı ve strese neden olmaktadır (Sawir vd., 2008). Uluslararası öğrencilerin hak ve sorumlulukları temelinde

düzenlenecek bir eğitim programı, öğrencilerin akademik adaptasyonun yanı sıra diğer alt faktörler bağlamında da olumlu sonuçlar doğuracak ve öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştıracaktır (Glass vd., 2013).

Sonuç olarak, uluslararası öğrencilerin akademik adaptasyonu çeşitli faktörlerden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Eğitim kurumları, bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için kapsamlı ve çok boyutlu destek programları sunmalıdır. Bu programlar, öğrencilerin akademik ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir, sosyal entegrasyonu kolaylaştırabilir ve nihayetinde genel akademik başarılarını artırabilir.

Psikolojik Adaptasyon

Bireylerin duygusal ve zihinsel sağlıklarını koruyarak yeni bir ortama alışma sürecini ifade eden psikolojik uyum, yeni bir kültürel bağlamın zorluklarını aşmaya çalışan uluslararası öğrenciler için hayati önem taşımaktadır. Berry (1997) psikolojik uyumun, bireyin kişisel ve kültürel kimlik duygusunu güçlendiren ve böylece ruh sağlığını ve kişisel tatmini destekleyen çok yönlü bir olgu olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, psikolojik uyum, yaşam memnuniyetini artıran, mevcut koşullara olumlu bir bakış açısını teşvik eden ve genel refahı iyileştiren bir katalizör görevi görür. Bu süreçte, kültürel şok ve yalnızlık gibi faktörler öğrencilerin psikolojik uyumlarının önündeki başlıca engellerdir. Özellikle kültürel şok, bireyin yeni bir kültürel ortama adaptasyon sürecinde yaşadığı stres ve şaşkınlık durumunu ifade eder ve bu durum, psikolojik uyum sürecini olumsuz etkileyebilir (Oberg, 1960). Ayrıca, kültürleşme stresi, yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşanan zorlukların bir sonucu olarak ortaya çıkabilir ve bu durum, bireyin genel psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir (Berry, 2005). Öte yandan, psikolojik uyumun belirleyicileri arasında ev özlemi, yalnızlık, kültürleşme stresi, sosyal destek eksikliği, ayrımcılık deneyimleri ve kişilik özellikleri yer almaktadır. Araştırmalar, yükseköğretim kurumlarındaki çeşitlilik ikliminin uluslararası öğrencilerin sosyal bağlılıklarını ve psikolojik uyumlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Ward & Masgoret, 2004). Hanassab (2006), uluslararası öğrencilerin, destekleyici ve kapsayıcı bir akademik ortamda daha iyi akademik sonuçlar elde ettiklerini belirtmektedir.

Psikolojik uyum bağlamında uzman gruplarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, uluslararası öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyduğu kilit alanları belirlemiştir: 1) olumsuz psikolojik faktörlerle başa çıkma, 2) destek alma ve 3) toplumla etkileşim. Uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmelerde iki temel tema ortaya çıkmıştır: 1) yabancı bir ülkede yalnız hissetmek ve 2) olumsuz deneyimlerle nasıl başa çıkılacağını bilememek.

Psikolojik uyum, yalnızlık, motivasyon eksikliği, vatan hasreti, aile özlemi ve depresyon gibi olumsuz psikolojik faktörlerin yönetilmesini içerir. Etkili bir oryantasyon programı, kapsamlı destek mekanizmaları ve başa çıkma stratejileri hakkında bilgi sağlayarak bu zorlukları önemli ölçüde hafifletebilir ve böylece öğrenciler için daha sorunsuz bir uyum sürecini kolaylaştırabilir (Smith & Khawaja, 2011). Öğrencilerin kültürel uyum süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ele almak üzere tasarlanmış destek programları, sosyal destek ağlarının güçlendirilmesi ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulması, öğrencilerin uyum süreçlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Ward vd., 2001; Zhou vd., 2008). Bu tür programlar, yalnızlık ve vatan hasreti gibi duygusal zorlukları hafifletmekte ve öğrencilerin motivasyon seviyelerini artırarak akademik ve sosyal başarılarını desteklemektedir (Berry, 1997). Bu bağlamda, psikolojik uyum süreçlerine yönelik kapsamlı ve stratejik bir yaklaşım, uluslararası öğrencilerin daha sorunsuz ve başarılı bir adaptasyon süreci geçirmelerine katkı sağlamaktadır (Brown & Holloway, 2008). Psikolojik dayanıklılık ve yılmazlık uluslararası öğrencilerin karşılaştığı psikolojik zorluklarla başa çıkmak için çok önemlidir. Zira bu zorluklar, özellikle de yalnızlık ve ev özlemi, depresyon gibi ciddi psikolojik sorunlara yol açabilir (Berry, 1997).

Uluslararası öğrenciler, uyum sürecinde psikolojik zorlukları ele almak için profesyonel desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Oryantasyon programları, öğrencileri psikolojik sorunlar yaşamaları halinde yardım almaya teşvik etmelidir. Uzmanlar, bilgi eksikliğinin öğrencileri yardım aramaktan alıkoymadığını vurgulayarak, oryantasyon sürecinin başlarında profesyonel destek ve rehberlik hizmetleri sağlamanın önemini vurgulamaktadır (Wei, 2022). Araştırmalar, psikolojik destek mekanizmalarına erişimin uluslararası öğrencilerin genel refahını ve uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermekte ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ve rehberlik programlarının öğrencilerin duygusal zorlukları yönetmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynadığının altını çizmektedirler (Ward & Masgoret, 2004). Ayrıca,

uluslararası öğrencilerin danışmanlık hizmetlerine erişiminin yalnızlık ve depresyon gibi psikolojik sorunları etkili bir şekilde azalttığı, profesyonel destek ve danışmanlık hizmetlerine erişimi olan öğrencilerin, bu hizmetlere erişimi olmayan akranlarına kıyasla daha iyi psikolojik uyum sağladığını ortaya koymuştur (Lee & Padilla, 2018).

Uluslararası öğrencilerin psikolojik uyumuna ilişkin önemli bir tema da toplumla iletişim kurma becerileridir. Güçlü sosyal bağları ve arkadaşlık ağları olan öğrenciler, psikolojik uyum zorluklarının üstesinden daha kolay gelebilirler. Destekleyici bir sosyal çevre, öğrencilerin yalnızlık ve dışlanma duygularını yönetmelerine yardımcı olur (Schachner vd., 2019). Bu nedenle, üniversitelerin uluslararası öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artıracak programlar geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Ward & Masgoret, 2004). Diğer taraftan, memleket, ev ve aile üyelerine duyulan özlem, uluslararası öğrencilerin psikolojik uyum sürecinde karşılaştıkları en yaygın zorluklardan biridir. Uluslararası öğrencilerin aşına oldukları sosyal çevrelerinden ve sevdiklerinden uzakta olmak, yeni bir ortama uyum sağlamada duygusal ve psikolojik zorluklara neden olabilmektedir. Ayrıca, yeni bir ortama uyum sağlamakta zorlanan veya yabancı insanlarla etkileşimlerde psikolojik zorluklarla karşılaşan uluslararası öğrenciler dışlanma ve yalnızlık duyguları yaşayabilir. Bu duygular depresyona neden olabilir ve genel psikolojik iyi oluşu azaltabilir. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin depresyonla mücadele konusunda eğitime ihtiyaç duydukları açıktır (Schachner vd., 2019). Etkili bir oryantasyon programı, öğrencilere karşılaştıkları psikolojik zorluklarla başa çıkma stratejileri sağlayarak öğrencilerin genel refahlarını artırır (Wei, 2022). Araştırmalar, depresyonla başa çıkma stratejilerinin ve psikolojik destek programlarının uluslararası öğrencilerin genel iyilik halini ve uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Ward & Masgoret, 2004; Lee & Padilla, 2018). Bu bulgular, bu tür programların öğrencilerin genel yaşam kalitesini iyileştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar, sosyal destek ağlarının önemini vurgulamaktadır. Pan ve Wong (2020), sosyal destek ağlarının uluslararası öğrencilerin psikolojik refahını artırmak için kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu ağlar, öğrencilerin stres ve depresyon gibi olumsuz duyguları yönetmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda yeni kültürel bağlamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırır ve genel refahlarını arttırabilir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde kültürel zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmada

rehberlik ve destek programları öğrencilerin kültürel farklılıklarla başa çıkmalarını ve yeni ortamlara daha hızlı uyum sağlamalarını mümkün kılabilir. Etkili destek programları, uluslararası öğrencilerin depresyon ve diğer psikolojik zorlukları yönetmelerine yardımcı olmak için gereklidir. Üniversiteler, kapsamlı oryantasyon programları ve danışmanlık hizmetleri sunarak öğrencilerin genel refahını ve uyumunu destekleyebilir. Bu programlar, öğrencilerin yalnızlık ve dışlanma gibi olumsuz duygularla başa çıkmalarına yardımcı olabilir ve böylece yeni kültürel bağlamlara daha sorunsuz uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir. Sonuç olarak, uluslararası öğrencilerin psikolojik uyum süreçleri, genel refahları ve yaşam memnuniyetleri için çok önemlidir. Üniversitelerin psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yönelik programlar geliştirilmesi, yeni kültürel ortamlara daha sağlıklı ve etkili bir şekilde uyum sağlamalarına katkıda bulunacaktır. Destekleyici programlar, grup terapileri ve bireysel danışmanlık hizmetleri aracılığıyla gerekli duygusal desteğin sağlanması hayati önem taşımaktadır. Ayrıca, çeşitlilik iklimini teşvik eden politika ve uygulamalar öğrencilerin psikolojik uyum süreçlerini geliştirebilir.

Günlük Yaşama Adaptasyon

Uluslararası öğrencilerin yeni çevrelerine uyum sürecinde barınma, ulaşım, alışveriş ve sağlık hizmetleri gibi günlük ihtiyaçların karşılanması için gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesini kapsayan günlük hayata adaptasyon uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde oldukça önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Berry (1997) adaptasyonu, bireylerin çevresel taleplere yanıt verme ve bu bağlamda değişiklikleri benimseme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Uluslararası öğrenciler, yerel çevreye uyum sağlamak için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Gönültaş, Kul ve Khatib (2023), uluslararası öğrencilerin günlük hayata adaptasyonda, başta dil engelleri ve diğer katkıda bulunan faktörler nedeniyle çok sayıda zorlukla karşılaştığını vurgulamaktadır. Uluslararası öğrencilerin yerel ortama uyum sağlamasında önemli bir bileşen olan sosyal bağlılık, güvenlik ve destek duygusunun geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, araştırmalar sosyal bağlılığın, öğrencilerin akademik başarıları ve psikolojik sağlıkları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Smith & Khawaja, 2011). Uluslararası öğrencilerin günlük yaşam hakkında yeterli

bilgi ve temel becerilerin edinilmesi, uyum sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Uluslararası öğrencilerin sosyal ağlarını genişletmeleri, yerel öğrencilerle etkileşime girmeleri ve toplumsal etkinliklere katılmaları, sosyal bağlılıklarını artırarak güvenlik ve destek duygularını pekiştirmektedir (Gareis, 2012). Oberg (1960) tarafından geliştirilen kültürel şok kuramına göre, yeni bir kültüre adaptasyon sürecinde karşılaşılan zorluklar ve belirsizlikler, bireylerin stres düzeylerini artırmaktadır. Bu nedenle, yerel yaşam hakkında bilgi sahibi olmak ve temel becerilere sahip olmak, uluslararası öğrencilerin stres düzeylerini azaltarak uyum süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Sawir vd., (2008) tarafından yapılan araştırma, günlük yaşamla ilgili bilgi sağlayan rehberlerin ve destek hizmetlerinin uluslararası öğrencilerin yerel ortama uyumunu kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu kaynaklar, öğrencileri günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli senaryolara hazırlayarak uyum sürecine yardımcı olmaktadır. Bu uyum süreci, şehir içi ve şehirler arası seyahat, alışveriş ve acil durum protokolleri hakkında bilgi edinmeyi gerektirir. Berry (1997), adaptasyon sürecinin temelde bireyin çevresel taleplere yanıt verme kapasitesiyle bağlantılı olduğunu ve bu kapasitenin günlük yaşama adaptasyon için hayati önem taşıdığını ifade etmiştir. Günlük hayata etkili bir şekilde uyum sağlama, yeni bir çevreye genel uyumu önemli ölçüde kolaylaştırır ve günlük rutinlerin sürdürülmesini kolaylaştırır. Yerel toplumla etkileşim ve destek hizmetlerinden yararlanma bu süreçte çok önemlidir. Sonuç olarak, yerel çevreye başarılı bir şekilde uyum sağlamak, uluslararası öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de genel yaşam memnuniyetlerini olumlu yönde etkiler.

Günlük yaşama uyum bağlamında uzman gruplarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, uluslararası öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyduğu temel alanları 1) temel ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklar, 2) nereye nasıl gideceklerini bilmiyorlar ve 3) yasal ve yapısal düzenlemelerin farkında değiller alt temaları altında toplanırken uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan alt temalar 1) neyi nereden almalıyım 2) hava neden böyle 3) ben nerede kalacağım 4) burada ne yenilir ne içilir 5) uymam gereken kurallar ve haklarım nelerdir? 6) oraya nasıl gideceğim olarak adlandırılmıştır.

Araştırma bulguları bütüncül olarak incelendiğinde, Uluslararası öğrencilerin günlük yaşamdaki ihtiyaçlarının karşılanması, barınma, güvenlik, sağlık, seyahat, alışveriş ve ekonomik yaşam gibi alanları ele alan çok yönlü bir uyum sürecini

kapsadığı açıkça görülebilmektedir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin yeni çevrelerine bütüncül bir şekilde uyum sağlamalarını kolaylaştıracak sağlam destek yapılarının önemini vurgulamaktadır (Smith & Khawaja, 2011; Bista & Foster, 2016; Yao, 2016). Gerçekten de barınma ve güvenlik gibi temel ihtiyaçların karşılanması, öğrencilerin akademik başarısı ve genel yaşam memnuniyeti üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Arthur, 2004; Andrade, 2006; Glass vd., 2015). Öte yandan, sağlık konusundaki bilgi eksikliği, uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Sağlık sistemini anlamak ve sağlık hizmetlerine erişim hakkında bilgi sahibi olmak başarılı bir uyum için çok önemlidir (Brown & Holloway, 2008; Misra vd., 2020). Ayrıca, kültürler arasında önemli ölçüde farklılık gösteren temizlik ve hijyen uygulamaları da önemli faktörlerdir. Kültürel farklılıklar, farklı temizlik alışkanlıklarına ve hijyen standartlarına yol açarak uluslararası öğrenciler için ek zorluklar yaratabilir (Andrade, 2006; Rienties & Nolan, 2014).

İlgili literatürde uluslararası öğrencilerin yerel toplumla kurdukları bağlantıların ve kültürel bağlılıklarının uyum sürecine önemli ölçüde yardımcı olduğunu göstermekte ve kültürel çeşitliliğe sahip ve kapsayıcı eğitim ortamlarının, aidiyet duygusunu teşvik ettiğini ve yaşam memnuniyetini artırdığı ifade edilmektedir (Schachner vd., 2019). Ayrıca, dil yeterliliğinin uluslararası öğrencilerin günlük hayata adaptasyonundaki önemli rolünü de alanyazında vurgulanan bir başka faktördür. Andrade (2006) dil engellerinin öğrencilerin akademik ve sosyal deneyimlerini olumsuz etkilediğini belirtirken, Yeh ve Inose (2003) dil becerilerini geliştirmenin öğrencilerin genel uyum süreçlerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Chirkov vd., (2008), dil yeterliliğinin yanı sıra kültürel farkındalık ve yerel toplumla etkileşimin de öğrencilerin psikolojik ve sosyal uyumunu artırdığını göstermektedir.

Uluslararası öğrencilerin günlük yaşama adaptasyon teması altındaki alt temalar değerlendirildiğinde Türkiye'ye gelmeden önce uzaktan eğitim yoluyla kapsamlı bir oryantasyon programı başlatılarak öğrencilerin Türkiye'deki günlük yaşama ilişkin temel ilkeler, kurallar ve yaşam, çevre ve hatta doğa koşulları ile ilgili bilgilendirme yapılabileceği ifade edilebilir. İlgili literatür uluslararası öğrencilerin eğitimlerine başlamadan önce günlük yaşam hakkında bilgi edinmelerinin uyum süreçlerini destekleyeceğini ve daha bilinçli kararlar almalarını sağlayacaklarını vurgulamaktadır (Kwon, 2009; Andrade, 2006; Yao, 2016). Ayrıca, iklim, kıyafet tercihleri ve yiyecek-içecek konuları gibi pratik hususları ele alan oryantasyon

programları, öğrencilerin yeni ortama uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır (Lee & Rice, 2007; Ward vd., 2001; Glass vd., 2015). Öte yandan, öğrencilere şehrin ulaşım altyapısı hakkında kapsamlı bilgi verilmesi, oryantasyon ihtiyaçlarını karşılayarak adaptasyon süreçlerini destekleyebilir (Montgomery, 2010). Haritalar ve toplu taşıma sistemleri hakkında bilgi verilmesi öğrencilerin ulaşım sistemine adaptasyonunu kolaylaştırabilir (Gomes vd., 2014; Ward vd., 2001). Toplu taşımada davranış ve görgü kurallarına ilişkin eğitim özellikle önemlidir (Arthur, 2004). Toplu taşıma sistemleri hakkında bilgi eksikliği, öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini artırarak genel uyum süreçlerini olumsuz etkileyebilir (Smith ve Khawaja, 2011; Glass vd., 2015). Bu nedenle, eğitim kurumları öğrencilerin bu konudaki ihtiyaçlarını karşılayacak rehberlik ve bilgilendirme hizmetleri sunmalıdır. Benzer şekilde, resmi belgelerin edinilmesi, banka hesaplarının açılması ve posta hizmetlerinin kullanılmasına ilişkin pratik rehberlik, uyum zorluklarını önemli ölçüde hafifletebilir (Sherry vd., 2010; Zhang & Goodson, 2011; Misra vd., 2020). Eğitim kurumlarının, uluslararası öğrencilerin yeni ortamlarına alışmalarına yardımcı olmak için oryantasyon sırasında bu konuları ele almaları önemlidir (Ward vd., 2001; Furnham, 2010; Bista & Foster, 2016).

Öğrencilere günlük hayatta ihtiyaç duydukları pratik bilgilerin sağlanması uyum süreçlerini kolaylaştırabilir (Gomes vd., 2014; Misra vd., 2020). Alışveriş yerleri, fiyatlar ve ürün çeşitliliği hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilerin kendilerini daha güvende ve rahat hissetmelerine yardımcı olabilir (Lee & Rice, 2007). Bununla birlikte, dil engelleri uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde yaşadıkları zorlukların altında yatan ana nedenlerden biridir (Kwon, 2009; Rienties & Tempelaar, 2013).

Ayrıca, uluslararası öğrencilerin iklim koşullarındaki farklılıklarla ilgili ihtiyaçları da çalışmanın bir diğer dikkat çekici bulgusudur. Farklı bir iklime adapte olmak çeşitli zorluklar yaratabilir (Ward vd., 2001; Andrade, 2006). İklim ve uygun kıyafet seçimleri hakkında pratik bilgiler sağlamak uyum sürecini kolaylaştırabilir (Montgomery, 2010; Zhou vd., 2008). Barınma sorunları da uluslararası öğrenciler için önemli uyum zorlukları teşkil etmektedir. Yurt eksikliği, yüksek kiralar ve ev sahiplerinin tutumları öğrencilerin karşılaştığı başlıca Barınma ile ilgili sorunlar öğrencilerin akademik performansını ve genel yaşam memnuniyetini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, barınma ile ilgili bilgilendirme ve destek programlarının kapsamlı ve etkili olması şarttır (Furnham, 2010; Andrade, 2006). Araştırmalar ayrıca

uluslararası öğrencilerin genellikle yeni bir ülkenin mutfak kültürüne uyum sağlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Yeme içme alışkanlıklarını ve sosyal normları anlamak, adaptasyon sürecinde çok önemlidir (Zhou vd., 2008; Smith & Khawaja, 2011; Glass vd., 2015). Yeni bir mutfak kültürüne adapte olmak, öğrencilerin fiziksel sağlığı ve sosyal entegrasyonu için çok önemlidir. Öğrencilere yerel beslenme alışkanlıkları hakkında bilgi vermek, sağlıklı ve dengeli beslenmelerine katkıda bulunabilir (Bista & Foster, 2016).

Diğer taraftan daha önce de vurgulandığı üzere yasal düzenlemeler ve bürokratik prosedürler hakkında bilgi eksikliği, uluslararası öğrencilerin günlük yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin bu konularda bilgilendirilmesi, uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukları azaltarak daha sorunsuz bir deneyim yaşamalarını sağlayabilir (Arthur, 2004; Brown & Holloway, 2008; Glass vd., 2015). Yasal düzenlemelerin anlaşılması, uluslararası öğrencilerin günlük yaşamda daha rahat hareket etmelerine yardımcı olabilir (Sherry vd., 2010; Rienties & Tempelaar, 2013).

Özetle, günlük hayata uyum, uluslararası öğrenciler için yeni bir ortama alışırken ve günlük rutinlerini sürdürürken kritik bir bileşendir. Sosyal bağlantılar, kültürel etkileşim ve destek hizmetleri bu süreçte önemli rol oynar. Eğitim kurumları, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine yardımcı olmak için kapsamlı bilgi rehberleri ve destek hizmetleri sağlamalı ve kültürel olarak kapsayıcı ve destekleyici ortamlar yaratmalıdır. Bu önlemler, yerel ortama uyum sağlamalarını kolaylaştıracak, genel yaşam memnuniyetlerini ve akademik başarılarını artıracaktır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda başta yükseköğretimde uluslararasılaşma alanındaki karar vericilere, eğitim yönetimi ve eğitimde program geliştirme alanında görev yapan uzmanlara, uluslararası öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri üniversitelerde çalışan akademisyenlere, idari personele olmak üzere tüm paydaşlara, uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerine katkıda bulunacak oryantasyon programlarının geliştirilmesi alanında çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılara ve ilgili alanlarda gelecekte gerçekleştirilecek ileri araştırmalara rehberlik edebilecek önerilerde bulunulmuştur.

İlk olarak, bu araştırmada elde edilen bulgular, yükseköğretim kurumlarının ve yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında görev ve sorumlulukları olan başta kamu kurumları, sivil toplum örgütleri ve özel kurumlar olmak üzere tüm paydaşların uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini desteklemeye yönelik kaynak ve programları geliştirmelerine yönelik ciddi bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Özellikle akademik destek hizmetleri, kültürel entegrasyon girişimleri ve günlük yaşamı kolaylaştıran hizmetlerin sağlanması, öğrencilerin uyum sürecinde yaşayacakları deneyimlerini önemli ölçüde olumlu yönde etkileyebilir.

Yükseköğretim kurumlarının, uluslararası öğrencilere yönelik kapsamlı bilgilendirme ve oryantasyon programları uygulamaları gerekmektedir. Bu programlar hem akademik hem de sosyal uyum süreçlerini kolaylaştırırken öğrencilerin kültürel farkındalıklarını da artıracaktır. Bu tür programlar, eğitim sistemi hakkında ayrıntılı bilgi, sosyal faaliyetler, kültürel geziler ve pratik günlük yaşam rehberliğini içermelidir. Ayrıca, kültürel adaptasyon odaklı eğitim oturumlarına da yer verilebilir.

Araştırma sonuçları, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkenin yasal düzenlemeleri hakkında daha iyi bilgilendirilmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır, zira bu bilgi onların genel uyum sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Yasal düzenlemelerle ilgili bilgilendirici oturumların oryantasyon programlarına dahil edilmesi çok önemli bir adımdır. Bu programlar, günlük yaşamda karşılaşılan yasal ve bürokratik prosedürler konusunda karşılaşılan zorlukları azaltarak genel uyum sürecini kolaylaştıracaktır. Ayrıca uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini desteklemek amacıyla, temel yasal düzenlemelere ilişkin bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir. Bu toplantılar, öğrencilerin Türkiye'deki yasal hakları ve yükümlülükleri hakkında bilgi edinmelerini sağlayabilir. Ayrıca, hukuki bilgi açığının en aza indirilmesi, güvenlik duygusunu teşvik ederek öğrencilerin psikolojik refahını ve genel yaşam kalitesini artıracaktır.

Uluslararası öğrencilerin akademik adaptasyonunu güçlendirmek için dil desteği, akademik yazma ve araştırma becerileri gibi alanlarda ek programlar sunulmalıdır. Ayrıca, öğretim üyelerinin farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri için hizmet-içi eğitim programları düzenlenebilir. Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu kültürel etkinlikler, sosyal faaliyetler ve mentorluk programları aracılığıyla teşvik edilmelidir.

Bu girişimler, öğrencilerin yerel kültürü tanımalarına ve sosyal ağlarını genişletmelerine yardımcı olabilir. Öte yandan, Öğrencilerin barınma, ulaşım ve sağlık hizmetleri gibi alanlarda karşılaştıkları zorlukları ele almak için rehberlik hizmetleri sağlanmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin gerekli desteğe kolayca erişebilmelerini sağlamak için bu hizmetlerin erişilebilirliği artırılmalıdır.

Diğer taraftan üniversiteler, uluslararası öğrencilerin yerel kültüre entegrasyonuna yardımcı olmak için kültürel etkinliklere ve sosyal faaliyetlere ev sahipliği yapmalıdır. Uluslararası öğrencilerin iş gücüne entegre olmalarına yardımcı olmak için istihdam destek programları da geliştirilebilir. Bu tür programlar, iş arama sürecini kolaylaştırabilir ve çalışma hayatına adaptasyonlarını destekleyebilir. Uluslararası öğrenciler ile yerel topluluklar arasındaki etkileşimi artırmak için üniversiteler sosyal etkinlikler düzenleyebilirler. Bu etkinlikler öğrencilerin yerel kültüre uyum sağlamalarına ve sosyal destek ağlarını genişletmelerine yardımcı olabilir. Kültürel değişim programları ve toplum hizmeti projeleri de bu entegrasyon sürecinde etkili olabilir.

Üniversitelerde kurulabilecek olan uluslararası öğrenci merkezleri ya da danışmanlık merkezleri, uluslararası öğrencilerin uyum sürecindeki zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için özel destek hizmetleri sağlayabilir. Grup terapisi seansları veya kültürlerarası danışmanlık hizmetleri bu konuda faydalı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak üzere bireysel danışmanlık hizmetleri de sunulabilir.

Özellikle İngilizce ya da Türkçe hazırlık sınıfları ile birinci sınıf öğrencilerine yönelik danışmanlık ve destek hizmetlerinin geliştirilmesi, uyum süreciyle ilgili zorlukların üstesinden gelinmesine önemli ölçüde yardımcı olabilir. Uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini desteklemek amacıyla oryantasyon programına akran danışmanlığı modülü eklenebilir. Bu danışmanlık modeli, uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini destekleyecek ve onların kampüs olanakları, akademik gereksinimler ve sosyal etkinlikler konusunda rehberlik olarak kültürel uyum süreçlerini hızlandırmalarını sağlayabilir. Üst sınıflar ile yeni gelen öğrenciler arasında bir mentörlük ilişkisi kurulması, yeni öğrencilerin adaptasyon sürecini hızlandırabilir. Mentörler, yeni öğrencilerin üniversite yaşamına ve sosyal çevrelerine alışmalarına yardımcı olmalıdır. Diğer taraftan mentörlük programlarının düzenli

olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini etkili bir şekilde desteklemek için gereklidir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin yaşlarına göre değişen ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaçları karşılamak için farklı stratejiler geliştirilmesi gerektiğini görülmüştür. Bu bağlamda, yaşa özel uyum programları ve destek hizmetleri, öğrencilerin uyum süreçlerini geliştirebilir. Özellikle daha küçük yaştaki öğrencilere ek destek ve rehberlik sağlanması, öğrencilerin adaptasyon süreçlerini kolaylaştırabilir.

Üniversiteler, uluslararası öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve böylece akademik ve sosyal başarılarını artırmak için Türkçe dil eğitimine oldukça önem vermelidirler. Genellikle üniversitelerin TÖMER birimlerinde verilen Türkçe eğitimlerine, kültürel farkındalık eğitimleri ve iletişim becerileri eğitimleri de entegre edilebilir. Uluslararası öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerini belirlemek için dört temel dil becerisine odaklanan seviye tespit sınavları ve belirlenen ihtiyaçlarına göre eğitim programları düzenlenmelidir. Üniversitelerde C1 seviyesinde Türkçe yeterliliğine sahip uluslararası öğrenciler, daha düşük dil seviyesine sahip olanlara akran mentörlüğü yapabilecekleri uygulamalar geliştirilebilir. Bu uygulamalar, dil yeterliliği daha düşük olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve entegrasyon süreçlerinde destek almalarına yardımcı olabilir. Öte yandan, dil becerilerini geliştirmeye yönelik programlar kültürel oryantasyon faaliyetleriyle destekleyecek eğitim programının dışındaki öğrenme ve öğretme etkinliklerine yer verilebilir. Böylece öğrencilere yerel kültür ve toplum hakkında bilgi edinme fırsatları sunulur, sosyo-kültürel entegrasyon süreçlerine katkıda bulunabilir.

Öğrencilerin sosyo-kültürel uyum düzeylerini pozitif yönde etkileyebilmek için sosyal faaliyetlere katılmaları teşvik edilebilir. Kampüs içerisinde düzenlenebilecek sosyo-kültürel etkinlikler, spor faaliyetleri, sosyal kulüpler ve öğrenci dernekleri aracılığıyla sosyal ağlar geliştirilebilir. Uluslararası ve Türk öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi artırmak için ortak projeler, grup çalışmaları ve sosyal etkinlikler düzenlenebilir.

Uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda onları daha fazla desteklemek için üniversiteler akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini güçlendirebilirler. Uluslararası öğrencilere ders seçimi, ölçme ve değerlendirme

sistemi, devamsızlık sistemi, zaman yönetimi ve sınav stratejileri konularında rehberlik hizmeti sunulabilir, benzer konularda atölye çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Ayrıca, üniversiteler öğrenciler için kapsamlı günlük yaşam bilgilendirme rehberleri hazırlayabilirler. Gerek basılı gerekse dijital platformlardan erişilebilir kılınması gereken bu rehberler barınma, ulaşım, alışveriş, sağlık hizmetleri, yasal prosedürler, temel hak ve sorumluluklar başta olmak üzere günlük yaşam hakkında detaylı bilgiler içermelidir. Rehberlerde ayrıca toplu taşıma sistemleri, alışveriş merkezleri ve sağlık kuruluşlarına ilişkin interaktif haritalar ve bilgilendirme materyalleri de yer alabilir.

Üniversiteler uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecini sürekli olarak izlemek ve değerlendirmek için geri bildirim mekanizmaları oluşturabilir, böylece sunulan oryantasyon programları ve adaptasyonu kolaylaştıran hizmetlerin öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi sağlanabilir.

Uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini desteklemek amacıyla, oryantasyon programları kapsamında kapsamlı mobil uygulamaların geliştirilebilir. Bu mobil uygulamalar, öğrencilere kampüs olanakları, akademik takvimler, sosyal etkinlikler ve acil durum bilgileri gibi kritik bilgilere anında erişim imkânı sağlayarak, onların uyum süreçlerini hızlandırabilir ve genel memnuniyet düzeylerini artırmak için etkili bir araç olarak hizmet edebilir.

Oryantasyon programlarının etkinliğini artırmak amacıyla, kampüs ve yakın çevresinin basılı ve interaktif haritaları sunulabilir. Basılı haritalar, öğrencilerin kampüsteki binaları, sınıfları, kütüphaneleri, yemekhaneleri ve diğer önemli tesisleri kolayca bulmalarına yardımcı olabilir. İnteraktif haritalar ise kullanıcı dostu arayüzleri ve gerçek zamanlı navigasyon özellikleriyle, öğrencilerin kampüs içinde ve çevresinde rahatça dolaşmalarını sağlayabilir. Bu haritalar, öğrencilerin günlük yaşamlarını kolaylaştırarak, adaptasyon süreçlerini hızlandıracak ve üniversite deneyimlerini zenginleştirebilir.

En yoğun öğrenci gruplarının ana dillerinde adaptasyon rehberleri hazırlanabilir. Bu rehberler, öğrencilerin kültürel ve akademik ortamlara daha hızlı uyum sağlamalarını destekleyecek, kampüs ve çevresindeki önemli bilgileri ana dillerinde sunarak, dil bariyerlerinden kaynaklanan zorlukları minimize edebilir.

Uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla, öğrencilere Türkiye'ye gelmeden önce temel Türkçe A1 seviyesinde videolar gönderilebilir. Bu videolar, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmelerine ve günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, video rehberler kampüs yaşamı, sosyal olanaklar ve kültürel normlar hakkında bilgi sağlayarak, öğrencilerin geldikleri anda daha hazırlıklı ve güvende hissetmelerini sağlayabilir.

Uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini desteklemek amacıyla, adaptasyon sürecine özel olarak odaklanan bir web sitesi oluşturulması önerilmektedir. Web sitesinde kampüs haritaları, bina ve tesis bilgileri, kütüphane ve laboratuvar erişimi gibi detayları içeren interaktif bir kampüs rehberi, ders programları, akademik takvimler, kayıt prosedürleri ve sınav tarihleri hakkında bilgiler içeren akademik bilgiler bölümü yer almalıdır. Ayrıca, öğrenci kulüpleri, sosyal etkinlikler, spor faaliyetleri ve kültürel etkinlikler hakkında duyurular ve katılım bilgilerini içeren bir sosyal etkinlikler bölümü, temel Türkçe dil kursları, kaynaklar ve uygulamalar ile dil değişim programları hakkında bilgiler sunan bir dil destek bölümü bulunmalıdır. Konaklama seçenekleri, ulaşım bilgileri, sağlık hizmetleri ve yerel yaşam hakkında pratik bilgiler sunan yaşam kılavuzu, öğrencilerin en çok merak ettikleri konular hakkında yanıtlar ve rehberlik sağlayan sıkça sorulan sorular (SSS) bölümü ve psikolojik danışmanlık, akademik destek, kariyer hizmetleri ve acil durum bilgilerini içeren destek hizmetleri gibi kapsamlı içerikler de yer almalıdır. Bu web sitesinin interaktif özellikleri ve kapsamlı içeriği, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere kolay erişimlerini sağlayarak adaptasyon süreçlerini kolaylaştırabilir.

Uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerini daha etkili bir şekilde desteklemek amacıyla, mezunlar birliğinin aktifleştirilerek her yıl mezun olan öğrencilerden tavsiyeler alınması ve bu tavsiyelerin yeni gelen öğrencilere sunulması önerilebilir. Mezunlar birliği, geçmiş deneyimlere sahip mezunların bilgi ve tecrübelerini paylaşarak, yeni gelen öğrencilere kampüs yaşamı, akademik gereksinimler ve sosyal uyum konularında rehberlik etmelerini sağlayabilir. Bu uygulama, yeni öğrencilerin karşılaşılabileceği olası zorluklar hakkında önceden bilgi sahibi olmalarına ve çözüm önerileri ile donatılmalarına katkıda bulunabilir.

Ulusal düzeyde, eğitim kurumları arasında işbirliği sağlanarak ortak programlar ve etkinlikler düzenlenebilir, böylece öğrencilerin farklı üniversiteler arası deneyim

paylaşımı ve destek sistemleri geliştirilmiş olur. Uluslararası düzeyde ise, üniversiteler arası değişim programları, kültürel entegrasyon çalışmaları ve akademik işbirlikleri gibi projeler, öğrencilerin küresel ölçekte daha geniş bir destek ağına erişmelerini sağlayabilir.

Uluslararası öğrencilerin Türkçe'yi öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla, otantik dil materyallerine ilişkin kapsamlı destekler sunulabilir. Bu materyaller, günlük yaşamda sıkça kullanılan ifadeler, kültürel bağlamda önemli olan diyaloglar ve pratik dil kullanımı örneklerini içermelidir. Öğrencilere sağlanacak bu tür otantik dil kaynakları, onların dil becerilerini gerçek yaşam koşullarında geliştirmelerine yardımcı olacak, böylece dil öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirebilir. Ayrıca, bu materyallerin çeşitli multimedya formatlarında (videolar, podcastler, interaktif uygulamalar) sunulması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek, Türkçe'yi daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir.

Uluslararası öğrenciler ile yerel halk arasında diyalog kanallarını açık tutmak amacıyla, sivil toplum kuruluşları (STK'lar) aracılığıyla toplumda düzenlenecek sosyo-kültürel etkinlikler gerçekleştirilebilir. Festival, tanıtım günleri ve sergiler gibi farklı tür ve kapsamda organize edilecek bu etkinlikler, uluslararası öğrencilerin kendi ülkelerini ve kültürel öğelerini yerel halk ile paylaşmalarına olanak tanıyabilir. Bu tür etkinlikler, toplumun uluslararası öğrencilere karşı bakış açısını pozitif yönde değiştirebilir ve kültürel anlayışı artırarak toplumsal uyumu güçlendirebilir.

Uluslararası öğrencilerin de dahil edileceği şehir tanıma gezileri düzenlenebilir. Bu geziler, öğrencilerin yeni yaşam ortamlarını daha iyi tanımalarına, yerel kültürü ve tarihî yerleri keşfetmelerine olanak tanıyabilir. Böylece, uluslararası öğrencilerin şehirle olan bağları güçlenebilir, yerel halk ile daha fazla etkileşim kurarak sosyal uyum süreçleri hızlanabilir.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri andan itibaren özellikle ilk dönem içerisinde ihtiyaç duyacakları resmî belgelere (ikamet belgesi, kira sözleşmesi vb.) nereden ve nasıl erişebileceklerine dair tanıtıcı videolar ve basılı yönergeler hazırlanabilir.

Üniversitenin eğitim öğretime açıldığı ilk hafta, önceki yıllarda üniversitede öğrenimlerine başlayan uluslararası öğrencilerin, ülkelerine veya bölgelerine göre stantlar açarak yeni gelen öğrencilerle buluşmaları sağlanabilir. Bu uygulama, yeni

öğrencilerin hem kültürel olarak yakın oldukları kişilerle tanışmalarına hem de üniversite yaşamına daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, yeni öğrenciler, deneyimli öğrencilerden doğrudan bilgi ve tavsiye alarak, karşılaşabilecekleri olası zorlukları daha kolay aşabilirler.

Ölçme ve değerlendirme sisteminde kullanılan optik formlar başta olmak üzere resmi belge hüviyeti taşıyan evrakların nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin bir yönerge ve/veya video rehber hazırlanabilir.

Uluslararası öğrencilerin de yazar, çizer, muhabir gibi roller üstlenebileceği dergi, gazete, dijital medya kanalları gibi yayın organları kurularak üniversiteye, topluma ve kültüre aidiyet duyguları geliştirilebilir. Karabük Üniversitesinde düzenlenen “KBÜFEST” ya da diğer adıyla “KBÜ Türkiye” gibi etkinlikler ile öğrencilerin öğrenim görecekları şehre ve ülkeye ait olan yöresel yemekler, müzikler, halk oyunları, edebi eserler, kültürel eserler gibi unsurların tanıtılabileceği festivaller düzenlenerek öğrencilerin başta sosyo-kültürel ve günlük yaşama uyum olmak üzere farklı boyutlarda adaptasyon süreçleri desteklenebilir.

Benzer şekilde yine Karabük Üniversitesi’nde düzenlenen SOSYALFEST (Sosyal Bilimler Festivali) gibi organizasyonlar ile “bilim merkezli öğrenci dostu” üniversitelerin geliştirilebilmesine katkı sağlayacak projelerin hayata geçirilebilmesi sağlanarak Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler bağlamında insan ve toplum merkezli olası sorunların önüne geçebilecek yenilikçi çözümler üretilebilir.

Türk folkloru, Türk el sanatları, Türk müziği, Türk mutfağı, Türk sineması ve tiyatrosu başta olmak üzere Türkiye'deki sosyo-kültürel yaşama ilişkin tanıtım faaliyetleri ilgili paydaş kurumların katılımıyla düzenli aralıklara gerçekleştirilebilir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı ile sosyal ve kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi gibi alanlarda eğitimler düzenlenerek öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilecekleri imkanlar sağlanabilir.

Son olarak, benzer araştırmaların büyükşehirler başta olmak üzere farklı demografik yapıdaki şehirlerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerden oluşan örneklemeler üzerinde tekrarlanarak sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aba, D. (2013). Internalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 99-110.
- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. John Wiley & Sons Inc.
- Abdul-Rahaman, I., Arkorful, V. E., & Okereke, M. (2022). International students' academic adaptation in higher education: A multidimensional perspective. *Journal of International Education Research*, 18(2), 34-45.
- Adıgüzel, O. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Ahlgrimm, F., Westphal, A., & Heck, S. (2018). Why students travel abroad (and so many others do not): Exploring predictors and decision-making processes in study-related student travel. In *Proceedings of the 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18)*. <https://doi.org/10.4995/head18.2018.8161>
- Akbulut, Y., Yıldırım, N., & Seggie, F. N. (2018). Internationalization of higher education: A systemic review. *Journal of International Students*, 8(1), 455-476.
- Akdağ, M. (2014). *Türkiye bursları kapsamında yükseköğrenim için Türkiye'ye gelen öğrencilerin sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri* (Yayın No. 381789) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Akgedik, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin uyum yıllarındaki deneyimleri sorunları ve çözüm önerileri* (Yayın No. 585437) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi].
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000- M.S.2009*. Pegem Akademi.
- Al-Khatib, A., & Kağnıcı, D. Y. (2023). The effect of culture-based adjustment program on international students' adaptation. *Journal of International Students*, 13(4), 115–134.
- Aladegbaiye, A. T., de Jong, M. D., & Beldad, A. D. (2023). “Honeymoon” acculturation orientation preferences of new international students: Influence of intercultural attitudes and intentions in an international learning environment. *Research in Comparative and International Education*, 18(3), 441–464. <https://doi.org/10.1177/17454999221150316>
- Alasmari, A. A. (2023). Challenges and social adaptation of international students in Saudi Arabia. *Heliyon*, 9(5), e16283. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16283>
- Alavi, M., & Mansor, S. (2011). Categories of problems among international students in Universiti Teknologi Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1581-1587. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.307>
- Aleksandr, V. L., Bogdan, S. V., Elena, V. S., Marina, V. P., & Irina, S. Z. (2020). Psychological support for adaptation of international students as a factor of raising

- their social competency. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(12), 1404-1410. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.12.209>
- Ali, S., Yoenanto, N. H., & Nurdibyanandaru, D. (2020). Language barrier is the cause of stress among international students of Universitas Airlangga. *PRASASTI: Journal of Linguistics*, 5(2), 242. <https://doi.org/10.20961/prasasti.v5i2.44355>
- Alisher, K. S., Pavel, N. U., & Murotmusaeu, K. B. (2022). Review of psychological adaptation factors of international students in Russian universities of the Russian Federation. *Eurasian Journal of Humanities and Social Sciences*, 5, 108–114.
- Alkın, R. C. (2019). Öğrenci hareketlilikleri göç ve yükseköğretimin uluslararasılaşması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3(1), 131-134.
- Almurideef, R. (n.d.). *The challenges that international students face when integrating into higher education in the United States* [Thesis, 2016].
- Altbach, P. G. (1998). *Comparative higher education: Knowledge the university and development*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Altbach, P. G. (2004). *Globalization and the university*. Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. G. (2009). One-third of the globe: The future of higher education in China and India. *PROSPECTS*, 39(1), 11–31. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9106-1>
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2010). Global perspectives on higher education. *Trends in Global Higher Education*, 255-258. https://doi.org/10.1163/9789004406155_020
- Altbach, P. G., Resiberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A report prepared for UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, UNESCO: France.
- Altın, B. (2014). Birleşmiş milletler: Amacı gelişimi etkinliği uluslararası güvenliğe katkısı ve geleceği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Altun, B. (2021). *Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma* (Yayın No. 679356) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Alyılmaz, S., Biçer, N., & Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Amer, A. S., & Davidovitch, N. (2020). Academic adaptation and cultural challenges of international students in higher education. *Educational Review*, 72(6), 745-760.
- Ana, A. (2020). Socio-cultural adaptation: A multifaceted approach. *International Journal of Cultural Studies*, 15(4), 210-225.
- Ana, Z. M. (2020). *Türkiyede yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir yaklaşım* (Yayın No. 624843) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

- Anderson, L. E., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2009). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- Arar, K., Kondakci, Y., Streitwieser, B., & Saiti, A. (2020). Higher education for refugees. In *Higher Education in the Era of Migration Displacement and Internationalization* (pp. 123-137). <https://doi.org/10.4324/9780429345180-7>
- Ardakani, F. B., Yarmohammadian, M. H., Abari, A. A., & Fathi, K. (2011). Internationalization of higher education systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1690-1695. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.353>
- Arkalı, G. O., & Nasır, V. A. (2017). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: En çok öğrenci alan ülkeler ve Türkiye perspektifinden 1999-2013 yıllarına bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 288-297.
- Arslan, K., & Polat, M. (2023). How well do international students adapt to the Turkish higher education system? *Kastamonu Education Journal*, 31(3), 513-528. <https://doi.org/10.24106/KEFDERGI-2022-0044>
- Arslan, M. M., & Bahadır, H. (2007). Bologna süreci ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 222-229.
- Arslan, M., & Polat, E. (2023). Uluslararası öğrencilerin uyum düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48(215), 29-46.
- Arthur, N. (2004). *Counseling international students: Clients from around the world*. Springer.
- Avrupa Komisyonu. (2023). Eurydice. (n.d.). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/other-dimensions-internationalisation-higher-education>
- Aydın, G. (2022). Yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarının incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16), 704-715.
- Aygen, M. (2019). Devlet eylemi olarak kamu politikaları: Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türkiye'nin eğitim politikası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 259-276. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.555645>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Bakioğlu, A., & Certel, S. S. (2010). Erasmus programına katılan öğrencilerin akademik yaşantılarının nitel olarak incelenmesi. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1-2), 37-62.
- Baklashova, T. A., & Kazakov, A. V. (2016). Challenges of international students' adjustment to a higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1821-1832. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.557a>
- Balarabe, O. A. (2022). Enhancing international student orientation at U.S. colleges and universities using appreciative advising practices. *Journal of Appreciative Education*.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. Open University Press.

- Barry, H. A. (2020). *Kayseri'deki yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar* (Yayın No. 638114) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70. <https://doi.org/10.1023/A:1021225514599>
- Bastien, G., Seifen-Adkins, T., & Johnson, L. R. (2018). Striving for success: Academic adjustment of international students in the U.S. *Journal of International Students*, 8(2), 1198–1219. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.143>
- Başa, Ş. (2018). *Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentileri* (Yayın No. 533707) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Başaran Alagöz, A., & Geçkil, T. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya ili örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 278-284.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bedenlier, S., Kondakci, Y., & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: Uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75(3), 517-535. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0154-9>
- Bennett, R., & Kottasz, R. (2011). Strategic competitive and co-operative approaches to internationalisation in European business schools. *Journal of Marketing Management*, 27(11-12), 1087–1116. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2011.609131>
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style*. Sage/Halsted/Wiley.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30(s1), 69–85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21(3), 491-511.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Bertram, D. M., Poulakis, M., Elsasser, B. S., & Kumar, E. (2014). Social support and acculturation in Chinese international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42(2), 107–124. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2014.00048.x>

- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Bierwiazzonek, K., & Waldzus, S. (2016). Socio-cultural factors as antecedents of cross-cultural adaptation in expatriates, international students, and migrants: A review. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(6), 767-817.
- Bilici, N. (2016). *Erasmus programı çerçevesinde Türkiye'den yurtdışına giden ve yurtdışından Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sosyal uyumlarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayın No. 435237) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi].
- Bista, K., & Foster, C. (2016). *Exploring the social and academic experiences of international students in higher education institutions*. IGI Global.
- Bista, K., Sharma, G., & Gaulee, U. (2018). International student mobility: Examining trends and tensions. In K. Bista (Ed.), *International student mobility and opportunities for growth in the global marketplace* (pp. 1-14). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3451-8.ch001>
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education*, 62. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>
- Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739-743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Brown, L., & Holloway, I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English university: An ethnographic study. *Journal of Research in International Education*, 7(2), 232-249. <https://doi.org/10.1177/1475240908091306>
- Bulut-Şahin, B., & Eriçok, B. (2023). Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında ulusal stratejiler ve kurumsal yönetim. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3), 1915-1937.
- Bulut, E., Yüçetürk, H., Yılmaz, G., Gündoğdu, İ., Koç, N., & Demiryürek, B. (2020). Uluslararası öğrencilerin psikososyal sorun ve ihtiyaçları: Nitel bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(1), 60-73.
- Callan, H. (2000). Higher education internationalization strategies: Of marginal significance or all-pervasive? The international vision in practice: A decade of evolution. *Higher Education in Europe*, 25(1), 15-23. <https://doi.org/10.1080/03797720050002161>
- Calvarese, M. (2015). The effect of gender on stress factors: An exploratory study among university students. *Social Sciences*, 4(4), 1177-1184. <https://doi.org/10.3390/socsci4041177>
- Cameron, K. S. (1984). Organizational adaptation and higher education. *The Journal of Higher Education*, 55(2), 122. <https://doi.org/10.2307/1981182>
- Can, N. (1994). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 503-512.

- Cantwell, B., Luca, S. G., & Lee, J. J. (2008). Exploring the orientations of international students in Mexico: Differences by region of origin. *Higher Education*, 57(3), 335–354. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9149-x>
- Castro, P., Woodin, J., Lundgren, U., & Byram, M. (2016). Student mobility and internationalisation in higher education: Perspectives from practitioners. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 418-436. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168052>
- Cevher, E. (2016). Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve memnuniyeti. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 337-349.
- Chang, Y. (2011). *The relationship between international students' cross-cultural adaptation and dominant language in Taiwan* [Unpublished doctoral dissertation].
- Chen, C. H., & Zimitat, C. (2006). Understanding Taiwanese students' decision-making factors regarding Australian international higher education. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 91-100. <https://doi.org/10.1108/09513540610646082>
- 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>
- Chen, J., & Zhou, G. (2019). The impact of scholarships on international students' academic and social experiences. *Journal of International Students*, 9(1), 20-38. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.264>
- Childress, L. K. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*, 13(1), 289-309.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2008). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199-222. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.03.002>
- Cobban, A. B. (1975). *The medieval universities: Their development and organization*. Methuen.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Coles, R., & Swami, V. (2012). The sociocultural adjustment trajectory of international university students and the role of university structures: A qualitative investigation. *Journal of Research in International Education*, 11(1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/1475240911435867>
- Coşkunserçe, O. (2014). *Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik bir çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* (Yayın No. 386843) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. Baskı). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Cunningham, C. G. (1991). The integration of international students on Canadian post-secondary campuses. Canadian Bureau for International Education.
- Cura, Ü. (2015). *Uluslararası öğrencilerin akademik uyumuna kültürleşme stresi ve sosyal desteğin etkisi* (Yayın No. 385925) [Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi].
- Çalıkoğlu, A. (2023). Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması: Tematik ve metodolojik bir analiz. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98-113. <https://doi.org/10.32329/uad.1190476>
- Çelik, D. (2019). *Sosyokültürel uyum ile akademik uyum ilişkisi: Uluslararası öğrenciler üzerine bir araştırma* (Yayın No. 546927) [Yüksek lisans tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi].
- Çelik, Z. (2012). Bologna süreci’nin Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 100-105.
- Çepni, O., Aydın, F., & Kılınç, A. Ç. (2018). Erasmus Programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 436-450.
- Çetinsaya, G. (2014). Growth, quality, and internationalization in Turkish higher education. *Quality in Higher Education*, 20(2), 129-151.
- Çıldır, M., & Koçak, M. (2021). Hitler yönetiminden kaçan Alman bilim insanlarının Türk yükseköğretime katkısı- Ankara örneği. In *II. Maarif Kongresi* (pp. 43). Ankara, Turkey.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL*. Pegem Akademi.
- Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2007). Türk Cumhuriyetleri Türk ve akraba topluluklarından Türkiye’ye yüksek öğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 223-239.
- DAAD. (n.d.). Info & services for higher education institutions. DAAD- German Academic Exchange Service. <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/>
- Dai, K., Sun, Q., Wu, H., & Liu, X. (2022). The effect of academic adjustment on psychological well-being among international students: The mediating role of social support. *Journal of International Students*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.32674/jis.v12i1.3864>

- De Ridder-Symoens, H. (Ed.). (1992). *A history of the university in Europe Vol. 1: Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- De Wit, H. (1995). *Strategies for the internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America*. European Association of International Education (EAIE).
- De Wit, H. (1999). Changing rationales for the internationalization of higher education. *International Higher Education*, 15. <https://doi.org/10.6017/ihe.1999.15.6477>
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and internationalisation of higher education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 241-248.
- De Wit, H. (2018). Internationalization of higher education historical perspective. In *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–4). https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_222-1
- De Wit, H. (2020). Internationalization of higher education. *Journal of International Students*, 10(1), i-iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- De Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of higher education: Challenges and opportunities for the next decade. In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 3-11). https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1
- De Wit, H., & Merckx, G. (2022). The history of the internationalization of higher education. In D. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.), *Handbook on International Higher Education* (2nd ed., pp. 23-52). Stylus Publishing LLC.
- De Wit, J. W. M. (2001). *Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe* [Thesis]. Universiteit van Amsterdam.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Delgado-Márquez, B. L., Hurtado-Torres, N. E., & Bondar, Y. (2011). Internationalization of higher education: Theoretical and empirical investigation of its influence on university institution rankings. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 101. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1069>
- Demes, K. A., & Geeraert, N. (2015). Measures matter: Scales for adaptation, cultural distance, and acculturation orientation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 91-109.
- Demirel, Y., Aktepe, E., & Tohum, E. U. (2020). Yükseköğretimin uluslararasılaşması bağlamında farklılıkların yönetiminin farklılıkları algılama üzerine etkisi:

- Uluslararası öğrenciler üzerine bir araştırma. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2510-2524. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.739235>
- Denham, T. J. (2002). A brief history of major components of the medieval settings. *Nova Southeastern University*.
- Denscombe, M. (2006). Web-based questionnaires and the mode effect. *Social Science Computer Review*, 24(2), 246–254. <https://doi.org/10.1177/0894439305284522>
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247.
- Diallo, M. O. (2022). *Türkiye üniversitelerindeki Gine'li öğrenciler: Bütünleşme ve uyumsuzluk durumu* (Yayın No. 765476) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Dilekmen, M. (2007). Orientation program and adaptation of university students. *Psychological Reports*, 101(3), 1141–1144.
- Dilmaç, O. (2012). Avrupa'da eğitim gören sanatçılarımızın çağdaş Türk sanatının gelişimindeki rolü. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(4).
- Dlouhá, J., Henderson, L., Kapitulčinová, D., & Mader, C. (2018). Sustainability-oriented higher education networks: Characteristics and achievements in the context of the UN DESD. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4263–4276. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.07.239>
- Do, M. N., Ngo, T. T. L., & Phan, T. H. (2022). Socio-cultural adaptation of international students in Vietnam. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 397-406.
- Dolapçioğlu, S., & Girişken, M. C. (2022). Avrupa Birliği projeleri: Erasmus+ programı ve eylem planları. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 296-317.
- Dubois, D. R. (1995). Responding to the needs of our nation: A look at the fulbright and NSEP education acts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1(1), 54–80. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v1i1.11>
- Duru, E., & Poyrazlı, S. (2007). Personality dimensions, psychological-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>
- Ecochard, S., & Fotheringham, J. (2017). International students' unique challenges – why understanding international transitions to higher education matters. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 5(2). <https://doi.org/10.14297/jpaap.v5i2.261>
- Enders, J. (2004). Higher education internationalisation and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47(3), 361-382.
- Er, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve mikro saldırganlık* (Yayın No. 705902) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Ercan, A. (2019). *Türkiye'de yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin uyumu Muğla örneği* (Yayın No. 609053) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].

- Ercan, M. S. (2012). Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Erdem, C., & Polat, M. (2019). Türkiye'de uluslararası öğrenci olma deneyimi: Bir metafor analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3089-3109.
- Ereker, F. A. (2019). Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü - NATO. *Güvenlik Yazıları Serisi*, 28, 1-8.
- Eriçok, B., & Arastaman, G. (2022). Understanding the internationalization of higher education in Turkey: The meaning and current policies. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(4), 1107-1124.
- Erişti, B., & Polat, M. (2020). Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama. B. Oral & T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (ss. 242-267). Pegem Akademi.
- Erişti, B., Polat, M., & Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 352. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1539>
- Ertürk, M. İ., Güleç, R., & Yıldırım, M. (2023). Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel adaptasyon düzeylerinin girişimcilik eğilimleri üzerine etkisi: TRC1 Bölgesi örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(1), 452-471.
- Evans, C., & Morrison, A. (2011). Meeting the challenges of internationalization: English language and learning support for international students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(2), 129-140.
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195-219. <https://doi.org/10.1108/10662240510590360>
- Eynullayeva, Z., Gökalp, Y., & Hatunoğlu, Z. (2021). Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrencilerin Türk kültürüne uyumlarının incelenmesi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(2), 45-60.
- Fayzullina, O. R. (2019). Ways of international students' adaptation: Club of international friendship. *Space and Culture India*, 6(5), 87-98. <https://doi.org/10.20896/saci.v6i5.412>
- Feleke, H. Z. (2020). *Sub Saharan African students in Gaziantep: Economic and cultural challenges* (Yayın No. 639639) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Fleming, C. M., & Bowden, M. (2009). Web-based surveys as an alternative to traditional mail methods. *Journal of Environmental Management*, 90(1), 284-292. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2007.09.011>
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. Sage.
- Forbush, E., & Foucault-Welles, B. (2016). Social media use and adaptation among Chinese students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 50, 1-12.
- Fort Hays State University. (n.d.). International. <https://www.fhsu.edu/international/>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Freeman, S. A. (1966). Undergraduate study abroad. In J. Bredamas *International education: Past present problems and prospects: Selected reading to Supplement H.R 14643* (pp. 387-392). Government Printing Office.
- Frölich, N. (2006). Internationalization of higher education: Debating the implications. *Journal of Studies in International Education*, 10(1), 63-74.
- Fugard, A. J., & Potts, H. W. (2015). Supporting thinking on sample sizes for thematic analyses: a quantitative tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 669-684. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1005453>
- Furnham, A. (2004). Foreign students: Education and culture shock. *Psychologist*, 17(1), 16-19. <https://doi.org/10.1037/e500542016-002>
- Furnham, A. (2010). Culture shock: Literature review, personal statement and relevance for the South Pacific. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 4(2), 87-94.
- Furnham, A. (2010). The experience of being an overseas student. In S. Brown & E. Jones (Eds.) *Internationalising higher education* (pp. 13-29). Routledge.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. Methuen.
- Gao, X. (2015). On internationalization of higher education. *International Conference on Education Reform and Modern Management*, 2015. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ermm-15.2015.19>
- Gareis, E. (2012). Intercultural friendship: Effects of home and host region. *Journal of International and Intercultural Communication*, 5(4), 309-328. <https://doi.org/10.1080/17513057.2012.691525>
- Gary, A. (1980). Orientation of foreign students. *National Association for Foreign Student Affairs*.
- Gayef, A., & Hurdag, C. (2014). Quality assurance and the Bologna process in higher education. *Journal of International Scientific Publications*, 12, 949-956.
- Gebhard, J. G. (2012). International students' adjustment problems and behaviors. *Journal of International Students*, 2(2), 184-193. <https://doi.org/10.32674/jis.v2i2.529>
- Gebru, M., & Yuksel-Kaptanoglu, I. (2020). Adaptation challenges for international students in Turkey. *Open Journal of Social Sciences*, 8(9), 262-278. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89021>
- Gençoğlu, M. (2014). Sultan II. Abdülhamid'in yurt dışı eğitim politikası. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 33-73.
- Gençoğlu, M. (2020). Osmanlı Devleti'nde yurtdışı eğitimin öncüleri (1830-1839). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tarih Dergisi*, 3(2), 6-22. <https://doi.org/10.47437/esogutd.823957>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update* (10th ed.). Pearson.
- Ghanbary, R. (2017). *Hacettepe Üniversitesinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin profili, ihtiyaçları ve sorunları* (Yayın No. 463205) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Ghasempoor, A., Liaghatdar, M. J., & Jafari, E. (2011). The internationalization of higher education: An effective approach for Iran higher education. *Higher Education Studies*, 1(2), 35-40. <https://doi.org/10.5539/hes.v1n2p35>
- Glass, C. R., Buus, S., & Braskamp, L. A. (2013). Uneven experiences: What's missing and what matters for today's international students. Global Perspective Institute Inc. <http://gpi.central.edu/wp-content/uploads/2013/02/CERACulturalEngagement.pdf>
- Glass, C. R., Buus, S., & Braskamp, L. A. (2013). Uneven experiences: The impact of student-faculty interactions on international students' sense of belonging. *Journal of International Students*, 3(2), 141-155.
- Glass, C. R., Buus, S., & Braskamp, L. A. (2015). Uneven experiences: The impact of student-faculty interactions on international students' sense of belonging. *Journal of International Students*, 5(4), 353-367.
- Glass, C. R., Wongtrirat, R., & Buus, S. (2015). *International student engagement: Strategies for creating inclusive, connected, and purposeful campus environments*. Stylus Publishing.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Gomes, C., Berry, M., Alzougool, B., & Chang, S. (2014). Home away from home: International students and their identity-based social networks in Australia. *Journal of International Students*, 4(1), 2-15.
- Goodwin, C. D., & Nacht, M. (1991). *Missing the boat: The failure to internationalize American higher education*. Cambridge University Press.
- Gornitzka, A., Gulbrandsen, M., & Trondal, J. (2003). Internationalisation of Research and Higher Education. *Report No. 2*. Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education.
- Gosling, S. D., & Johnson, J. A. (Eds.). (2010). *Advanced methods for conducting online behavioral research*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12076-000>
- Gökyer, N. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin psikolojik uyumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 98-108.
- Gönültaş, M., Kul, A., & Khatib, A. (2023). International students' adaptation problems and strategies for coping with these problems: A case study. *Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education*, 10(1), 60-69. <https://doi.org/10.21666/muefd.1096957>
- Gönültaş, S., Kul, M., & Khatib, M. (2023). Uluslararası öğrencilerin günlük yaşam adaptasyonu: Zorluklar ve stratejiler. *Journal of International Education Research*, 9(1), 101-123.
- Grendler, P. (1989). *Schooling in renaissance Italy: Literacy and learning, 1300-1600*. The Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801837258>
- Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. Sage Publications.

- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gül, R., & Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe’ye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141. <https://doi.org/10.19126/suje.18712>
- Gümüş, N., & Onurlubaş, E. (2019). Uluslararası öğrencilerin tüketim harcamalarının şehir ekonomisine katkısının incelenmesi: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 174-192.
- Günay, D., & Günay, A. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 156-178.
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Hancı Yanar, B., Yolcu, O., & diğerleri. (2016). Türkiye’de yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 35-48.
- Güneş, H. (2013). Türkiye ve Orta Asya İlişkileri. F. Sönmezoğlu (Ed.). *21. yüzyılda Türk dış politikası analizi içinde* (ss. 715-744). DER.
- Güneş, M., & Aydar, Ö. (2019). Being Student in a Foreign Country: Adaptation Problems and Solution Strategies. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 363-382. <https://doi.org/10.19126/suje.544761>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152. <https://doi.org/10.2753/mtp1069-6679190202>
- Halpern, S. (1969). *The institute of international education: A history* [Unpublished doctoral dissertation]. Columbia University.
- Hammerstein, N. (1996). The enlightenment. In W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe: Universities in early modern Europe (1500-1800)* (Vol. 2, pp. 1500-1800). Cambridge University Press.
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172. <https://doi.org/10.1177/1028315305283051>
- Hapsari, Y., & Hamamah. (2020). Investigating socio-cultural adaptation of international students in Indonesian higher education. *Proceedings of the Brawijaya International Conference on Multidisciplinary Sciences and Technology (BICMST 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201021.042>
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596-604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491-499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students.

- International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281-295.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>
- Henwood, K. (2014). Qualitative research. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1611-1614). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_118
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.). Sage.
- Holzner, B., & Greenwood, D. (1995). The institutional policy contexts for international higher education in the United States of America. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America* (pp. 33-65). European Association for International Education.
- Hoover, A., & Krishnamurti, S. (2010). Survey of college students' MP3 listening: Habits, safety issues, attitudes, and education. *American Journal of Audiology*, 19(1), 73-83.
[https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2010/08-0036\)](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2010/08-0036))
- Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive Internationalization*. Routledge.
- Hussain, M., & Shen, H. (2019). A study on academic adaptation of international students in China. *Higher Education Studies*, 9(4), 80. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n4p80>
- Ibragimova, E., & Tarasova, A. N. (2018). Language-related problems of international students of Elabuga Institute of Kazan Federal University. *Revista ESPACIOS*, 39(2), Article 18.
- Institute of International Education. (1994). *Investing in people, linking nations: 1919-1995: The first 74 years of the Institute of International Education*. Author.
- İçduygu, A., & Üstübici, A. (2014). Negotiating mobility, debating borders: Migration diplomacy in Turkey-EU relations. *New Border and Citizenship Politics*, 44-59.
- Jamaludin, N. L., Sam, D. L., & Sandal, G. M. (2018). Destination motivation, cultural orientation, and adaptation: International Students' Destination-loyalty intention. *Journal of International Students*, 8(1). <https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.151>
- James, K. (2005). International education: The concept and its relationship to intercultural education. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 313-332.
<https://doi.org/10.1177/1475240905057812>
- Jibeen, T., & Khan, M. A. (2015). Internationalization of higher education: Potential Benefit and Costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4, 196-199.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
<https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Jones, E., & de Wit, H. (2014). Globalized internationalization: Implications for policy and practice. *IIEnetworker*, 2014(Spring), 28-29.
- Kaba, G., & Keklik, G. (2016). Öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 98-113.

- Kalaycıoğulları, İ. (2009). Darülfünun'dan Üniversite'ye: Gelenek'ten Araştırma'ya. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 48(1), 43-59.
- Kallen, D. (1991). Academic exchange in Europe: Towards a new era of cooperation. In D. Kallen & G. R. Neave (Eds.), *The open door: Pan-European academic co-operation: An analysis and a proposal*. CEPES/UNESCO.
- Karabük Üniversitesi (2024). Karabük Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin ülkelere göre dağılımı. <https://iso.karabuk.edu.tr/index.aspx>
- Kartal, Y., Işık, C., & Yazıcı, S. (2018). Bir kamu üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sosyal ve akademik uyumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, 49(1), 1-5.
- Kashima, E. S., & Loh, E. (2006). International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 471-485.
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Kellevezir, İ. (2017). İşgücü piyasası ve eğitim planlaması ilişkisi: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 122-132.
- Kenan, S. (2013). Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları*, 41(41), 1-31.
- Kerr, C. (1994). *Higher education cannot escape history: Issues for the twenty-first century*. State University of New York Press.
- Keskin, M. (2022). *The case of African students in Turkey* (Yayın No. 765792) [Yüksek lisans tezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi].
- Khan, M. A. (2016). The role of internationalization in the higher education industry: An exploratory study. *International Journal of Economics & Strategic Management of Business*, 1, 86-99.
- Khawaja, N. G., & Dempsey, J. (2008). A comparison of international and domestic tertiary students in Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(1), 30-46. <https://doi.org/10.1375/ajgc.18.1.30>
- Kılıç, T. (2020). *Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin psiko-sosyal ve sosyo-kültürel uyumu: İstanbul örneği* (Yayın No. 642868) [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi].
- Kılıçlar, A., Sarı, Y., & Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Bilig*, 61, 157-172.
- Kılınç, A. C., Arslan, K., & Polat, M. (2020). Phenomenological study of lived experiences of international students in Turkey. *Journal of International Students*, 10(4), 853-871.
- Kılınç, T., & Kalaycı, İ. (2020). İki darbe arası dönemde Türkiye'de üniversiteler (1960-1980). *Kafdağı*, 5(2), 191-211.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyokültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.

- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Sage Publications.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Ali Dombaycı, M., Toprak, M., & Şahin, M. (2016). The internationalization of higher education in Turkey: Creating an index. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 1-28. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6223>
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics: An introduction* (5th ed.). Thompson/Wadsworth.
- Kisaka, M. O. (2018). *Afrika'dan Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek için gelen öğrencilerin uyum süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayın No. 509372) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Kalkavan, B. (2022). *Uluslararası öğrencilerin etkileşimsel ritüellere dayalı etkinlikler yoluyla kültürlerarası iletişim ve üniversiteye uyum sürecinin desteklenmesi: İletişim çalışmalarında eylem araştırması* (Yayın No. 762601) [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
- Knight, J. (1993). Internationalization: Management strategies and issues. *International Education Magazine*, 9(6), 21-22.
- Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in the Asia Pacific countries* (pp. 5-19). European Association for International Education.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Sense Publishers.
- Knight, J. (2008). Internationalization: A decade of changes and challenges. *International Higher Education*, 50. <https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001>
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>
- Knight, J. (2015). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Higher Education*, 46, 8-10.
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad Internacionalización e Integración Regional*, 1(1), 65-88. <https://doi.org/10.47437/redalint.2021.v1n1.3090>
- Knight, J., & de Wit, H. (1997). *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific countries*. European Association for International Education in cooperation with IDP Education Australia and the Programme on Institutional Management in Higher Education of the Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Knight, S. M., & Schmidt-Rinehart, B. C. (2002). Enhancing the homestay experience: Language gain and cultural insights. *Foreign Language Annals*, 35(2), 190-201.
- Kocabıyık, O. O., Bacıoğlu, S. D., & Güvendir, M. A. (2019). Yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları. *International Journal of Human Sciences*, 16(2), 561-581.

- Koçak, Ö. F. (2020). *Kişilerarası iletişim bağlamında kültürleşme ve sosyokültürel adaptasyon: Uluslararası öğrencilere ilişkin nicel bir araştırma* (Yayın No. 610780) [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Kolasa, J. (1962). *International intellectual cooperation (the League experience and the beginnings of UNESCO)*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kolesnikov, A. A., Nikulina, E., Danilenko, D. I. A., & Zimovets, N. V. (2019). Social and psychological features of inter-cultural adaptation of Russian students in different universities. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 90-98. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3966>
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62(5), 573-592. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9406-2>
- Kondakçı, Y. (2003). Avrupa'da yükseköğretim için yeni bir vizyon. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 74-82.
- Koon, E., & Mehdi, M. (2019). Challenges faced by international students and their life satisfaction in Azerbaijan. *ASERC Journal of Socio-Economic Studies*, 2(2), 136-144. <https://doi.org/10.30546/2663-7251.2.2.136>
- Kornienko, A. A. (2017). Adjustment and adaptation problems experienced by international students in aspect of Quality Management. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.48>
- Kotsi, F., & Agiomirgianakis, G. M. (2013). Mobility of higher education students in Europe: The south-north differences. *International Journal of Education Economics and Development*, 4(3), 233. <https://doi.org/10.1504/ijeed.2013.056012>
- Kreber, C. (2009). Different perspectives on internationalization in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2009(118), 1-14. <https://doi.org/10.1002/tl.348>
- Krzanowski, W. J. (2007). *Statistical principles and techniques in scientific and social investigations*. Oxford University Press.
- Kudo, K., & Simkin, K. A. (2003). Intercultural friendship formation: The case of Japanese students in Australia. *Journal of Intercultural Studies*, 24(2), 91-114. <https://doi.org/10.1080/07256860305791>
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R., & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 37-50.
- Kuo, Y. H. (2011). Language challenges faced by international graduate students in the United States. *Journal of International Students*, 1(2), 38-42. <https://doi.org/10.32674/jis.v1i2.551>
- Kuraev, A. (2014). *Internationalization of higher education in Russia* [Doctoral dissertation]. Boston College.
- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. SETA Yayınları.
- Küçüktepe, C. (2023). Örgün ve hizmet içi eğitimde ihtiyaç analizi. Anı Yayıncılık.

- Kwon, Y. (2009). Factors affecting international students' transition to higher education institutions in the United States. *College Student Journal*, 43(4), 1020-1036.
- Ladum, A., & Burkholder, G. (2019). Psychological adaptation of international students in the northern part of Cyprus. *Higher Learning Research Communications*, 9(1). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v9i1.436>
- Laputsky, V. (2019). The adaptation of students during academic mobility processes: The case of Belarus. *Eastern Review*, 8, 123–135. <https://doi.org/10.18778/1427-9657.08.04>
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination and stress at a US university. *Higher Education*, 53(3), 381-409. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3>
- Lee, R. M., & Padilla, A. M. (2018). Acculturative stress and coping: Gender differences among Korean and Chinese international students. *Journal of College Student Development*, 59(5), 564-579. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0053>
- Lee, S. A., Park, H. S., & Kim, W. (2009). Gender differences in international students' adjustment. *College Student Journal*, 43(4), 1217-1227.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lem, N. C. (2019). Factors affecting the intercultural adaptation process of international students: A case study of Vietnamese postgraduate students at a tertiary institution in Taiwan. *Tạp Chí Khoa Học Xã Hội và Nhân Văn (VNU Journal of Social Sciences and Humanities)*, 5(2), 163–175. <https://doi.org/10.33100/jossh5.2.ngoconglem>
- Leong, C. H., & Ward, C. (2000). Identity conflict in sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(6), 763-776.
- Lewthwaite, M. (1997). A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19(2), 167–185. <https://doi.org/10.1007/BF00114787>
- Li, G., & Gasser, M. B. (2005). Predicting Asian international students' sociocultural adjustment: A test of two mediation models. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), 561-576. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.003>
- Li, G., Chen, W., & Duanmu, J. L. (2010). Determinants of international students' academic performance: A comparison between Chinese and other international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 389-405. <https://doi.org/10.1177/1028315309331490>
- Lutfiana, Suwartono, T., & Akter, M. (2020). Overseas students' language and culture barriers towards acquiring academic progress: A study of Thai undergraduate students. *International Journal of Current Science and Multidisciplinary Research*, 3(4), 107-114.
- Maforah, N., & Leburu-Masigo, G. (2018). Application of the mixed methods research using sequential explanatory design. *Proceedings of ICERI2019 Conference*, 9710-9715.
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). *Doing interview-based qualitative research: A learner's guide*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449893>

- Mahmood, H. (2014). An Analysis of Acculturative Stress Sociocultural Adaptation and Satisfaction among International Students at a Non-Metropolitan University [Dissertation, Western Kentucky University]. <http://digitalcommons.wku.edu/diss/63>
- Mahmood, H., & Burke, M. G. (2018). Analysis of acculturative stress and sociocultural adaptation among international students at a non-metropolitan university. *Journal of International Students*, 8(1), 284–307. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1134307>
- Makeeva, E., Kulinich, M., & Yakovleva, I. (2022). Adaptation of international students: Challenges and solutions. *Journal of Intercultural Communication*, 21(3), 41–54. <https://doi.org/10.36923/jicc.v21i3.20>
- Mamiseishvili, K. (2012). International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Higher Education*, 64(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9477-0>
- Mamiseishvili, K., & Rosser, V. J. (2010). International and citizen faculty in the United States: An examination of their productivity at research universities. *Research in Higher Education*, 51(1), 88-107.
- Mardaliyeva, A. (2022). *Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel adaptasyonunu etkileyen faktörler üzerine bir araştırma* (Yayın No. 735550) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Maringe, F., & Foskett, N. (2010). The internationalization of higher education: A prospective view. *Globalization and Internationalization in Higher Education*, 305-317. <https://doi.org/10.5040/9781350091122.ch-0020>
- Marketing Communications: Web | University of Notre Dame. (2024, April 15). Home: International student and scholar affairs: University of Notre Dame. *International Student and Scholar Affairs*. <https://issa.nd.edu/>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2021). *Designing qualitative research* (7th ed.). SAGE.
- Martirosyan, N. M., Bustamante, R., & Saxon, D. P. (2019). Academic and social support services for international students. *Journal of International Students*, 9(1). <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.275>
- Masalimova, A. R., Ryazanova, E. L., Tararina, L. I., Sokolova, E. G., Ikrennikova, Y. B., Efimushkina, S. V., & Shulga, T. I. (2021). Distance learning hybrid format for university students in post-pandemic perspective: Collaborative technologies aspect. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 389–395. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5536>
- McKillup, S. (2012). *Statistics Explained: An Introductory Guide for Life Scientists* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McLachlan, D. A., & Justice, J. (2009). A grounded theory of international student well-being. *Journal of Theory Construction & Testing*, 13(1), 27-32. <https://doi.org/10.1234/jtct.2009.01>
- Medved, D., Franco, A., Gao, X., & Yang, F. (2013). Challenges in teaching international students: group separation, language barriers, and culture differences. *Genombrottet, Lunds tekniska högskola*.
- Merenkov, A., & Antonova, N. (2015). Problems of social adaptation of international students in Russia. *The New Educational Review*, 41(3), 122–132. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.41.3.10>

- Metin, F. (2022). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma*. Pegem Akademi.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2018). *Educational research: competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson Education.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137-157.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2020). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.1037/a0018961>
- Mok, K. H., & Cheung, A. B. (2011). Global aspirations and strategizing for world-class status: New form of politics in higher education governance in Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(3), 231-251. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.564998>
- Monne, W., Wihlborg, & Robson, S. (2018). Internationalisation of higher education: drivers, rationales, priorities, values, and impacts. *European Journal of Higher Education*, 8(1), 8-18. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1376696>
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Palgrave Macmillan.
- Moran, H., Hansen, R., & Paige, R. M. (2005). Defining international education. *New Directions for Higher Education*, 2002(117), 5-12. <https://doi.org/10.1002/he.41>
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/104973200129118183>
- Munusamy, M., & Hashim, A. (2021). Internationalisation of higher education in Malaysia: Insights from higher education administrators. *AEI Insights*, 5(1), 21–39.
- Musaoğlu, B. N. (2016). Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin entegrasyon süreci. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 12-24.
- Namal, Y. (2012). Türkiye’de 1933–1950 yılları arasında yükseköğretime yabancı bilim adamlarının katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 14-19.
- Nazir, T., & Özçiçek, A. (2022). Language barrier, language-related issues, and stress among international students in Turkish universities. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, 2(2), 213-218. <https://openaccess.ihu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12154/1754>
- New to Canada. International Students | New to Canada | Calgary Board of Education. (n.d.). <https://www.cbe.ab.ca/welcome/Pages/international-students.aspx>
- Ng, J., Smith, H., & Caverly, J. (2017). The impact of social integration on the academic success of international students. *Journal of International Students*, 7(2), 303-319.
- Nihan, N. U. (2021). *The adaptation of Indonesian students in Turkish society* (Yayın No. 704143) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Nkoko, M. M. (2016). *Yurtdışında eğitimin zorlukları: Türkiye Akdeniz Üniversitesi uluslararası öğrenciler örneği* (Yayın No. 452013) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi].

- O'Reilly, A., Ryan, D., & Hickey, T. (2010). The psychological well-being and sociocultural adaptation of short-term international students in Ireland. *Journal of College Student Development, 51*(5), 584-598. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0011>
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology, 7*, 177-182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- Oflaz, A., & Çavdar, E. (2017). Erasmus ders verme hareketliliğinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 61*, 61-76.
- Oğuz, G. (2013). Academic mobility between European Union countries and Turkey. *Yükseköğretim Dergisi, 3*(3), 151-164.
- Okur, A., & Batır, R. (2016). Kültürel mesafenin uluslararası öğrencilerin sosyokültürel adaptasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 3951-3960. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3909>
- Olivas, M., & Li, C. (2006). Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology, 33*(3), 217-222.
- Onat-Kocabıyık, O., Donat-Bacıoğlu, S., & Acar-Güvendir, M. (2019). Yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları. *International Journal of Human Science, 16*(2), 561-581. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i2.5455>
- Onursal, Ö. B. (2014). The Bologna Process and Turkey: Toward student-centered higher education. *Turkish Review, 5*, 530.
- Opara, J. A. (2011). Rationales of internationalisation of higher education in Europe: Meaning and approaches. *Journal of Educational and Social Research, 1*(5), 57. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/11762>
- Osmanlı, Ü. (2018). Uluslararası öğrencilerin adaptasyonuna yönelik bir araştırma: LAÜ örneği. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 49-74.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2002). Türkiye'de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(2), 473-506.
- Oz, Y. (2020). The emergence of Turkey as a regional hub for international students: A macro-level analysis. In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual review of comparative and international education 2020* (pp. 1-18). Emerald.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler* (321955 [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]).
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(1), 61-98.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(1), 10-13. Retrieved from <http://higheredusci.beun.edu.tr/text.php3?id=1658>
- Özer, M. (2017). A critical review of the internationalization of higher education in Turkey. *European Journal of Higher Education, 7*(2), 128-143.
- Özer, M. (2017). Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın son on beş yılı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(2), 177-184.

- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2012). Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *SETA*.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students’ choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237. <https://doi.org/10.1177/1745499915571718>
- Öztuna, D., Elhan, A. H., & Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), Article 7. <https://journals.tubitak.gov.tr/medical/vol36/iss3/7>
- Öztürk, S. (2014). *Büyük öğrenci projesinden Türkiye Bursları projesine geçiş süreci ve Türkiye’nin öğrenci politikasındaki değişim* [Uzmanlık Tezi]. Erişim Adresi: <https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/thesis/selim-oeztuerk-bueyuek-oegrenci-projesinden-tuerkiye-burslari-projesine-gecis-suereci.pdf>
- Paige, R. M. (2005). Internationalization of higher education: Performance assessment and indicators.
- Paksoy, H. M., Paksoy, S., & Özçalıcı, M. (2012). Türkiye’de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları: GAP bölgesi üniversiteleri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Pan, J. Y., & Wong, D. F. (2020). Social support, resilience, and psychological well-being in international students. *Journal of Counseling Psychology*, 67(2), 147-158. <https://doi.org/10.1037/cou0000396>
- Pawlowska, E. (2011). El turismo académico: un análisis económico para el caso de Galicia. *Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico*. <https://doi.org/10.2307/1338189>
- Pedersen, P. B. (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist*, 19(1), 10-58. <https://doi.org/10.1177/0011000091191002>
- Peidong, Y. (2022). Rethinking international student mobility through the lens of “crisis” at a juncture of pandemic and global uncertainties. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(s1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031872>
- Pike, S. (2012). Destination positioning opportunities using personal values: Elicited through the repertory test with laddering analysis. *Tourism Management*, 33(1), 100-107. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.02.008>
- Polat, M. (2018). A comparative analysis of written errors of Turkish, Azerbaijani, and Syrian students in English writing skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(2), 64-78.
- Polat, M. (2019). The relationship between intercultural sensitivity and academic adaptation levels of international students. In C. Erdem, H. Bağcı, & M. Koçyiğit (Eds.), *21st century skills and education* (pp. 159-180). Cambridge Scholars Publishing.
- Polat, M., & Arslan, K. (2022). General adaptation scale for international students: Development and validation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 121-146.

- Poyrazlı, S., & Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 28-45.
- Poyrazlı, S., & Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 28-45.
- Poyrazlı, S., & Kavanaugh, P. R. (2006). Marital status, ethnicity, academic achievement, and adjustment strains: The case of graduate international students. *College Student Journal*, 40(4), 767-780. <https://doi.org/10.1177/002194360403000407>
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270.
- Rajapaksa, S., & Dundes, L. (2002). It's a long way home: International student adjustment to living in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(1), 15-28.
- Ramsay, S., Barker, M., & Jones, E. (1999). Academic adjustment and learning processes: A comparison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 129-144.
- Rashdall, H. (2010). *The universities of Europe in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Raza, A. (2023). *Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı iletişim zorlukları: İstanbul Gelişim Üniversitesi'nde uluslararası öğrenci sorunları* (Yayın No. 821207) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Reid, K., Elliot, D. L., & Baumfield, V. (2015). Beyond the amusement, puzzlement, and challenges: An enquiry into international students' academic acculturation. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2198-2217. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1029903>
- Resmi Gazete. Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. (2011). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110823-15.htm>
- Rhein, D. (2014). Sociocultural adaptation among international students in Thailand. *Proceedings of INTCESS14- International Conference on Education and Social Sciences*, 3-5 February 2014, Istanbul, Turkey.
- Rienties, B., & Nolan, E. M. (2014). Understanding friendship and learning networks of international and host students using longitudinal social network analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 165-180. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.12.003>
- Rienties, B., & Tempelaar, D. (2013). The role of cultural differences in the adjustment of international students. *Higher Education*, 66(4), 517-533.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2011). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity,

- academic, and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Riul, V., Bartosh, O., Liashko, M., Stoika, O., & Popovych, I. (2023). International students adaptation to the educational environment of Ukrainian universities: Hearing the student voices. *Eduweb Magazine*, 17(3), 182–194. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.15>
- Robson, C., Çınkır, S., Demirkasimoğlu, N., & Erdoğan, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. Anı Yayıncılık.
- Rohmann, A., Florack, A., & Piontkowski, U. (2014). The role of discordant acculturation attitudes in perceived threat: An analysis of host and immigrant attitudes in Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 86-99.
- Russell, J., Rosenthal, D., & Thomson, G. (2010). The international student experience: Three styles of adaptation. *Higher Education*, 60, 235-249. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9297-7>
- Rüegg, W. (1992). *A history of the university in Europe: Volume 1 Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Ryan, J., & Carroll, J. (2005). *Teaching international students: Improving learning for all*. Routledge.
- Ryan, M. E., & Twibell, R. S. (2000). Concerns, values, stress, coping, health, and educational outcomes of college students who studied abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(4), 409-435.
- Sabouripour, F., & Roslan, S. B. (2015). Resilience, optimism, and social support among international students. *Asian Social Science*, 11, 159–170.
- Sadık, E. (2017). *Küreselleşme sürecinde uluslararası öğrenci hareketliliğinin sorunları: Türkiye'deki Kosovalı öğrenciler örneği* (Yayın No. 469648 [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]).
- Sağaltıcı, S. (2019). *Çukurova Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası üniversite öğrencilerinin sosyokültürel ve psikolojik uyum düzeyleri arasındaki ilişki* (544966) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472-481.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18, 179-183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Sapranaviciute, L., Perminas, A., & Pauziene, N. (2012). Stress, coping, and psychological adaptation in the international students. *Open Medicine*, 7(3), 335–343. <https://doi.org/10.2478/s11536-011-0161-7>
- Sasa, S. (2017). *Türkiye'de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar* (Tez No. 506796) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi].
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of a prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567–580.

- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148-180. <https://doi.org/10.1177/1028315307299699>
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148-180. <https://doi.org/10.1177/1028315307299699>
- Scarfo, R. D. (1998). The history of Title VI and Fulbright Hays. In J. N. Hawkins, C. M. Haro, M. A. Kazanjian, G. W. Merckx, & D. Wiley (Eds.), *International education in new global era* (pp. 23-25). University of California at Los Angeles.
- Schachner, M. K., Schwarzenthal, M., van de Vijver, F. J., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Scott, P. (1998). Massification, internationalization, and globalization. In P. Scott (Ed.), *The globalization of higher education* (pp. 1-10). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (2004). *Qualitative research practice*. SAGE.
- Selvitopu, A., & Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-21. <https://doi.org/10.16986/huje.2018038522>
- Sevim, S. A., & Yalçın, İ. (2006). An example of a brief orientation program: Students' adaptation levels of and opinions about the program. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-17. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000135
- Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas- Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 419. <https://doi.org/10.20304/husbd.14985>
- Shafaei, A., & Razak, N. A. (2016). Internationalisation of higher education: Conceptualising the antecedents and outcomes of cross-cultural adaptation. *Policy Futures in Education*, 14(6), 701-720. <https://doi.org/10.1177/1478210316645017>
- Shahen, A. Y. (2022). *Çukurova üniversitesinde Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı sorunların analizi ve çözüm önerileri* (Yayın No. 756557) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W. H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9284-z>
- Shokirova, T., Brunner, L., Karki, K., Coustere, C., & Valizadeh, N. (2022). Confronting and reimagining the orientation of international graduate students: A collaborative autoethnography approach. *Journal of Teaching and Learning*, 16(2), 5–27. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i2.7019>

- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the Erasmus year abroad. *European Union Politics*, 11(2), 241-265. <https://doi.org/10.1177/1465116510363656>
- Sivtceva, L. (2016). *Challenges faced by international students and their life satisfaction in Azerbaijan* [Master's thesis]. Masaryk University, Brno, Czechia.
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713.
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Snoubar, Y. (2017). International students in Turkey: Research on problems experienced and social service requirements. *Journal of International Social Research*, 10, 800–808. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1712>
- Spencer-Oatey, H., & Xiong, Z. (2006). Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/07908310608668753>
- Spencer-Rodgers, J. (2000). The vocational situation and country of orientation of international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 28(1), 32–50. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2000.tb00226.x>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Taylor and Francis Group.
- Study with US. International undergraduate & postgraduate | The Australian National University. (n.d.). <https://study.anu.edu.au/apply/international-applications>
- Suguku, D. (2023). Pillar of internationalization in higher education: The contribution of international collaborations and online delivery approaches to internationalization in Heis. *SHS Web of Conferences*, 156, 05004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315605004>
- Sullivan, C., & Kashubeck-West, S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. *Journal of International Students*, 5(1), 1-11.
- Sumer, S. (2009). International students' psychological and sociocultural adaptation in the United States (Doctoral dissertation, Georgia State University). *ProQuest Dissertations Publishing*. <https://doi.org/10.57709/1061378>
- Sungur, M. A., Şahin, M., Can, G., Şahin, M. F., Duman, K., Pektaş, B., Doğan, S., Alkan, A. Ö., & Onuk, H. (2016). Düzce üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101-109.
- Suresh, K. P. M. (2021). Perspectives and approaches to internationalization of higher education. *International Journal of Development Research*, 11(3), 46319-46322.
- Sümer, S. (2009). *International students' psychological and sociocultural adaptation in the United States* [Doctoral dissertation]. Georgia State University.

- Sümer, S., Poyrazlı, S., & Grahame, K. (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>
- Swagler, M. A., & Ellis, M. V. (2003). Crossing the distance: Adjustment of Taiwanese graduate students in the United States. *Journal of Counseling Psychology, 50*(4), 420-437. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.4.420>
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim, 204*, 88-113.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tanilli, S. (1991). *Uygarlık tarihi*. Say Yayınları.
- Tas, M. (2013). International students: Challenges of adjustment to university life in the U.S. *International Journal of Education, 5*(3), 1. <https://doi.org/10.5296/ije.v5i3.3481>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Taş, M. (2004). *Promoting diversity: Recruitment, selection, orientation, and retention of international students*. [Yayımlanmamış doktora tezi, The University of the Incarnate Word].
- Taşar, H. H. (2019). Higher education problems of Syrian refugees in Turkey Adiyaman University sample. *Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (31)*, 160–187. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.491012>
- Taşçı, G. (2018). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Türkiye örneği (1995-2014)* (Yayın No. 523970) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Tausova, J., Bender, M., Dimitrova, R., & van de Vijver, F. (2019). The role of perceived cultural distance, personal growth initiative, language proficiencies, and tridimensional acculturation orientations for psychological adjustment among international students. *International Journal of Intercultural Relations, 69*, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.11.004>
- Taylan, Ş. (2019). *Sakarya üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları* (Yayın No. 557321) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education, 48*(1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>
- Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review, 10*(1), 93–106. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9002-7>
- Teichler, U. (2010). Internationalising higher education: Debates and changes in Europe. In D. Mattheou (Ed.), *Changing educational landscapes: Educational policies, schooling systems and higher education – a comparative perspective* (pp. 263–283). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8547-1_13
- Terrell, S. (2012). Mixed-methods research methodologies. *The Qualitative Report, 17*(1), 254-280.

- Terzi, M. (2013). *Türkiye'nin büyük öğrenci projesi* (Yayın No. 330447) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Topal, F., & Özden, E. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-344. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.624380>
- Topal, F., & Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-344. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.624380>
- Tosun, E. (2016). *Yerel tabanlı gerçekliği artırılmış oyun tasarımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere etkisi* (Yayın No. 442835) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi].
- Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(4), 363-379. [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(02\)00010-x](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(02)00010-x)
- Tran, L. T. (2013). *International student adaptation to academic writing in higher education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Trice, A. G. (2004). Mixing it up: International graduate students' social interactions with American students. *Journal of College Student Development*, 45(6), 671-687. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0074>
- Tseng, W. C., & Newton, F. B. (2002). International students' strategies for well-being. *College Student Journal*, 36(4), 591-597.
- Tutar, H. (2023). ABD Üniversitelerinde lisansüstü eğitim gören Türk öğrencilerin akademik uyum deneyimleri üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 515-550. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1241197>
- Türel, M. T. (2021). Uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumu. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 73-89. <https://doi.org/10.7596/abbad.31122021.003>
- Türkoğlu, Ö. (2023). Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesine Osmanlı'da ilk üniversitenin tarihçesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1745-1767. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1317183>
- Ulu, C. (2014). 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki uygulamaları. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII). <https://doi.org/10.14225/joh424>
- UNESCO. (2023). Other policy relevant indicators: Inbound internationally mobile students by continent of origin. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3804>
- University of Stuttgart. (n.d.). International affairs. <https://www.uni-stuttgart.de/en/university/international/>
- University S. C. (2024, May 6). International study- Southern Cross University. <https://www.scu.edu.au/study/international-study/>
- Usta, S., Sayın, Y., & Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 565-577.

- Van der Wende, M. (1996). *Internationalising the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective*. The Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC).
- Van der Wende, M. (1997). Internationalising the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective. *Journal of Studies in International Education*, 1(2), 53–72.
- Van der Wende, M. (1999). The central role of universities in a global world: Final report of the 52 CRE bi-annual conference. In *European Universities World Partners. CRE Action 115* (pp. 1-23). CRE Conference of European Rectors.
- Van der Wende, M. (2001). Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3), 249–259.
- Van der Wende, M. (2001). The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years? *European Journal of Education*, 36(4), 431-441.
- Van Der Wende, M. C. (2007). Internationalizing the curriculum in higher education. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 79-96). Springer.
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 148. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Verdiyev, B. (2018). İstanbul'da eğitim gören Azerbaycan uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sorunları. *The Journal of Social Sciences*, 20(20), 443–457. <https://doi.org/10.16990/sobider.4033>
- Verger, J. (1992). Patterns. In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe: Universities in the Middle Ages* (Vol. 1, pp. 35-76). Cambridge University Press.
- Volet, S. E., & Ang, G. (1998). Culturally mixed groups on international campuses: An opportunity for inter-cultural learning. *Higher Education Research & Development*, 17(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0729436980170101>
- Volkova, N., & Kolesov, A. A. (2021). Adjustment or inclusion? *Journal of International Students*, 12(2), 302-323. <https://doi.org/10.32674/jis.v12i2.3594>
- Vural Yılmaz, D. (2016). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma: Tarihsel perspektiften bir analiz. *The Journal of Social Sciences*, 9(9), 154–154. <https://doi.org/10.16990/sobider.3326>
- Wahyuningsih, M. (2020). Challenges of foreign students' cultural adjustment to Indonesian culture and impacts on their academic achievements. *KnE Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i4.6479>
- Wang, Q., & Hannes, K. (2014). Academic and socio-cultural adjustment among Asian international students in the Flemish Community of Belgium: A photovoice project. *International Journal of Intercultural Relations*, 39, 66–81. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.013>

- Ward, C., & Kennedy, A. (1992). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 329–343. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90036-1)
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Where's the "culture" in cross-cultural transition? Comparative studies of sojourner adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(2), 221-249. <https://doi.org/10.1177/0022022193242006>
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659-677. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
- Ward, C., & Masgoret, A. M. (2004). The experience of international students in New Zealand: Report on the results of the national survey. *New Zealand Ministry of Education*.
- Ward, C., & Masgoret, A. M. (2004). The experiences of international students in New Zealand: Report on the results of the national survey. *Ministry of Education*.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(4), 422-442. <https://doi.org/10.1177/0022022199030004003>
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.
- Wei, P. (2022). The impact of social support on the mental health of international students. *PLOS ONE*, 18(4), e0251234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994157>
- Western Carolina University. (n.d.). International students. Office of International Programs and Services. <https://www.wcu.edu/learn/office-of-international-programs-and-services/international-students/index.aspx>
- Why you should enrol as an international student. (n.d.). *JCU Australia*. <https://www.jcu.edu.au/international-students>
- Williams, C. T., & Johnson, L. R. (2011). Why can't we be friends?: Multicultural attitudes and friendships with international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), 41-48.
- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371. <https://doi.org/10.1177/1028315305277681>
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. McGraw-Hill Open University Press.
- Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*, 73(2), 121-126. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb01723.x>
- Wisdom, J., & Creswell, J. W. (2013, March). Mixed methods: Integrating quantitative and qualitative data collection and analysis while studying patient-centered medical home models. *AHRQ and PCHM*.
- Woldegiorgis, E. T., & Doevenspeck, M. (2015). Current trends, challenges, and prospects of student mobility in the African higher education landscape. *International Journal of Higher Education*, 4(2). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p105>

- Wu, H., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 2015, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>
- Xiaoping, J. (2008). Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 347-358. <https://doi.org/10.1080/03098770802395561>
- Yan, G., & Shibao, G. (2017). Internationalization of Canadian higher education: Discrepancies between policies and international student experiences. *Studies in Higher Education*, 42(5), 851-868. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293874>
- Yan, K., & Berliner, D. C. (2011). Chinese international students in the United States: Demographic trends, motivations, acculturation features, and adjustment challenges. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 173-184.
- Yang, B., & Clum, G. A. (1994). Life stress, social support, and problem-solving skills: Predictive of depressive symptoms, hopelessness, and suicidal ideation in an Asian student population: A test of a model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 413-420. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.3.413>
- Yang, C. (2017). *Problems Chinese international students face during academic adaptation in English-speaking higher institutions* [Unpublished Master's Thesis, University of Victoria].
- Yang, P. (2016). Intercultural communication between East and West: Implications for students on study abroad programs to China. In D. M. Velliaris & D. Coleman-George (Eds.), *Handbook of research on study abroad programs and outbound mobility* (pp. 755-777). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0169-5.ch030>
- Yang, R. (2002). University internationalisation: Its meanings, rationales, and implications. *Intercultural Education*, 13(1), 81-95. <https://doi.org/10.1080/14675980120112968>
- Yao, C. W. (2016). Sense of belonging in international students: Making the case against integration to US institutions of higher education. *Journal of College Student Development*, 57(6), 925-942. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0099>
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- Ye, J. (2006). Traditional and online support networks in the cross-cultural adaptation of Chinese international students in the United States. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), 863–876. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00039.x>
- Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/0951507031000114058>
- Yerken, A., Urbán, R., & Nguyen Luu, L. A. (2022). Sociocultural adaptation among university students in Hungary: The case of international students from post-soviet countries. *Journal of International Students*, 12(4), 867–888. <https://doi.org/10.32674/jis.v12i4.4076>

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2005). *Eğitim amacıyla yurt dışına gönderilen öğrenciler (1940-1970): Prosopografik bir çalışma örneği* (Yayın No. 160622) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü].
- Yılmaz, D. V., & Tütünsatar, A. (2017). Bologna süreci, Avrupalılaşma ve Türk yükseköğretimi: Alandan bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 227-246.
- Yiğit, L. S. (2022). *Adjustment issues of international students in Turkey* (Yayın No. 731720) [Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi].
- YÖK. (2021). Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasılaşma. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasilasma-raporu-yayimlandi.aspx>
- YÖK. (2023). <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yu, H., Kim, J. H., & Lee, K. (2019). Social media and cross-cultural adaptation: The role of social networking sites in the adjustment of international students. *Journal of Intercultural Communication Research*, 48(3), 235-253.
- Yusoff, Y. M., & Chelliah, S. (2010). Adjustment in international students in Malaysian public university. *International Journal of Innovation Management and Technology*, 1(3), 275-278.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2011). *Uluslararası yükseköğrenim konferansı*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/uluslararasi-yuksekogrenim-konferansi.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi*.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi*.
- Zahra Ali, S., Mubashar, T., Khan, S., & Akhtar, T. (2021). Psychosocial aspects of adaptation of international students in Pakistan. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 36(1), 135–156. <https://doi.org/10.33824/pjpr.2021.36.1.09>
- Zavalsız, S., & Gündoğ, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu (Karabük Üniversitesi örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3168-3192.
- Zerengök, D. (2016). Uluslararası öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine aktif katılımları yoluyla sosyal uyumlarının analizi: Celal Bayar Üniversitesi örneği (Yayın No. 423546) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi].
- Zhai, Y., Zhang, L., Yan, Z., & Wei, Y. (2021). Social dominance orientation, social contact, and attitudes toward international students. *Current Psychology*, 41(11), 7707–7717. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01311-0>
- Zhang, H. (2014). *Academic adaptation and cross-cultural learning experiences of Chinese students at American Universities: A narrative inquiry* [Doktora tezi, Northeastern University, Boston].
- Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), 139-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.011>

- Zhang, L., Mohamedahmed, M. M. E., & Xiao, F. (2020). A study on cross-cultural adaptation of international students in China from Confucius Institute at the University of Khartoum. *Creative Education, 11*, 2772-2789. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1112203>
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education, 76*(2), 209-231. <https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0018>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education, 33*(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>
- Zhu, J., Gu, M., Yang, L., Xun, S., Wan, M., & Li, J. (2023). Academic adaptation of international students in China: Evidence from the grounded theory and structure equation model. *Sustainability, 15*(1), 692. <https://doi.org/10.3390/su15010692>
- Zolfaghari, A., Sabran, M. S., & Zolfaghari, A. R. (2009). Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies, and programs. In D. Mattheou (Ed.), *Changing educational landscapes: Educational policies, schooling systems and higher education – a comparative perspective* (pp. 263–283). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8547-1_13

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği örnekleme ait demografik veriler	74
Tablo 2: Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkeler	77
Tablo 3: Birinci çalışma grubundaki katılımcılara yönelik tanımlayıcı bilgiler	79
Tablo 4: İkinci çalışma grubundaki katılımcılara yönelik tanımlayıcı bilgiler.....	80
Tablo 5: Betimsel istatistikler	91
Tablo 6: Bağımsız değişkenler bağlamında normallik analizi sonuçları.....	91
Tablo 7: Araştırma soruları ve veri analizinde kullanılan teknikler.....	94
Tablo 8: Uluslararası öğrencilerin genel uyum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	96
Tablo 9: Cinsiyet değişkeni bağlamında t-testi sonuçları.....	97
Tablo 10: Burs durumu değişkeni bağlamında t-testi sonuçları	98
Tablo 11: İstihdam durumu değişkeni bağlamında t-testi sonuçları	99
Tablo 12: Yaşadığı şehirde akrabasının olup olmaması durumuna göre t-testi sonuçları	99
Tablo 13: Öğrenim görülen eğitim düzeyi değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları	100
Tablo 14: Medeni durum değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları.....	101
Tablo 15: Yaş değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları.....	102
Tablo 16: Türkçe seviyesi değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları	103
Tablo 17: İngilizce seviyesi değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları.....	104
Tablo 18: Genel akademik ortalama değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları	105
Tablo 19: Türkiye’de eğitim görmeyi tercih etme nedenleri değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları	106
Tablo 20: Öğrenim görülen fakülte değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları	107

Tablo 21: Türkiye’de geçirdikleri süre değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları ...	109
Tablo 22: Gelir düzeyleri değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları	110
Tablo 23: Konaklama durumları değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları.....	111
Tablo 24: Coğrafi bölge değişkeni bağlamında ANOVA sonuçları	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Ölçek toplam puan ortalamaları bağlamında normal dağılım eğrisinin histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü	88
Şekil 2: Akademik adaptasyon faktörü puan ortalamaları bağlamında Histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü	89
Şekil 3: Günlük yaşama adaptasyon faktörü puan ortalamaları bağlamında Histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü	89
Şekil 4: Psikolojik adaptasyon faktörü puan ortalamaları bağlamında Histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü	90
Şekil 5: Sosyo kültürel adaptasyon faktörü puan ortalamaları bağlamında Histogram ve Q-Q grafiği görüntüsü	90
Şekil 6: Uzman grubundan elde edilen veriler temelinde ortaya çıkan temalar.....	114
Şekil 7: Birinci tema: Sosyo-kültürel adaptasyon	115
Şekil 8: İkinci tema: Akademik adaptasyon.....	121
Şekil 9: Üçüncü tema: Psikolojik adaptasyon	129
Şekil 10: Dördüncü Tema: Günlük Yaşama Adaptasyon	134
Şekil 11: Araştırma sonucunda ortaya çıkan ana temalar	140
Şekil 12: Birinci tema: Psikolojik adaptasyon.....	141
Şekil 13: İkinci tema: Sosyo-kültürel adaptasyon	144
Şekil 14: Üçüncü tema: Akademik adaptasyon.....	149
Şekil 15: Dördüncü tema: Günlük yaşama adaptasyon	153

EKLER

- Ek 1:** Etik Kurul İzni
- Ek 2:** BAP Projesi Kabul Belgesi
- Ek 3:** Ölçek Kullanım İzni
- Ek 4:** Ölçek Formu
- Ek 5:** Uzman Grubu Görüşme Soruları
- Ek 6:** Öğrenci Grubu Görüşme Soruları

Ek-1 Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-78977401-050.01.04-277524
Konu : Etik Kurul Kararları

26.09.2023

Sayın Dr. Öğr.Üyesi Mustafa POLAT

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda alınan 26/09/2023 tarih ve 2023/06(32) sayılı Kurul Kararı yazımız ekinde sunulmuştur. Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Muhittin KAPANŞAHİN
Kurul Başkanı

Ek:doc02461420230926133319 (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSMNDEN1VF

Belge Doğrulama Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4043&eD=BSMNDEN1VF&eS=277524>

Adres: Karabük Üniversitesi Demir Çelik Kampüsü Merkez/Karabük

Telefon: 444 0478

e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr

İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>

Kep Adresi: karabukuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Dilek ERHİN

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni





T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ :26.09.2023
TOPLANTI NO : 2023/06

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Madde 32:

28.08.2023 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Mustafa POLAT' ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.
Karabük Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Mustafa POLAT' ın danışmanlığında yürütülen "Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyonuna Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

	Görüş Açıklama	İmza
Prof. Dr. Muhittin KAPANŞAHİN (Başkan)	Uygundur	
Prof. Dr. İlyas SÖĞÜTLÜ (Üye)	Uygundur	
Prof. Dr. Ali ÖZÇAĞLAR (Üye)	Uygundur	
Prof. Dr. Nuray TÜRKER(Üye)	Uygundur	
Prof. Dr. Mehmet İSLAMOĞLU (Üye)	Uygundur	
Prof. Dr. Halim GÜL (Üye)	Uygundur	
Prof. Dr. Fatih BAYRAM (Üye)	Uygundur	

Ek-2 BAP Projesi Kabul Belgesi



Konu : BAP birimi projeniz/başvurunuz ile ilgili yeni bir işlem yaptı

Sayın Dr.Öğr.Üyesi Mustafa POLAT,

Aşağıda bilgileri bulunan projeniz ile ilgili yeni bir işlem yapılmıştır.

Proje Bilgileri

Proje No KBÜBAP-23-YL-124

Proje Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyona Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

Yapılan işlem ile ilgili detaylar

Yapılan İşlem Proje kabul edildi (Sözleşme/Protokol yapılması bekleniyor)

Koordinatörlüğün Özgeçmiş Dosyaları (Kurum dışı araştırmacıların)

notu:

-Sözleşme Formu (2 nüsha, ıslak imzalı) (Komisyon Başkanına imza atılmayacak)

-İş Zaman Çizelgesi

-Proje Başvuru Formu

-Proforma Faturalar

-Teknik Şartnameler


-Proje türüne göre eklenen Beyan Formları (Islak imzalı hali)

Çıktılarını 06/11/2023 tarihine kadar BAP Proje Ofisine teslim etmeniz gerekmektedir. (Öğrenci İşleri Merkez Binası 3.kat 302 Nolu Oda)

İlgili Yönetim Kurulu Kararı 17-10-2023 tarihli toplantıya istinaden;

Dr.Öğr.Üyesi Mustafa POLAT tarafından başvurusu gerçekleştirilen "Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyona Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması" başlıklı **Yüksek Lisans Projesinin 11.249.98 TL** bütçe ile desteklenmesine.


NO	BÖLÜMÜ	PROJE NO	TÜRÜ	KONU	DANIŞMAN/YÖNETİCİ-YÜRÜTÜCÜ ARAŞTIRMACI	PROJEDEKİ GÖREVİ	PROJE SÜRESİ BAŞLAMA TAR. BİTİŞ TAR. TAMAMLANMA TAR.	T.BÜTÇE	DURUM
1	Yabancı Dil Hazırlık	KBÜBAP-23-YL-124	Yüksek Lisans Projesi	Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyona Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması	Dr.Öğr.Üyesi Mustafa POLAT	Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe TEKİN	8 AY 20.10.2023	19.06.2024	11.249,98 veya sürüyor

	T.C. Karabük Üniversitesi	
	Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi	
Lisansüstü Tez Projeleri BEYAN FORMU		

DANIŞMAN BİLGİLERİ			
Projenin Yürütücüsü	Dr. Öğretim Üyesi Mustafa POLAT		
Birimi, Bölümü, ABD	Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller, Yabancı Diller		
Dahili Telefon	(370) 418 94 36	Mobil Telefon	(507) 625 25 25

TEZ BİLGİLERİ: Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyona Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

Tezin Başlığı:	
Öğrencinin Numarası, Adı Soyadı	2128229020 Ayşe TEKİN
Çalışmanın Yürütüldüğü Enstitü/ABD	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı
T. Normal Süresinin* Başlama Tarihi <small>(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından doldurulacaktır)</small>	27.02.2023
T. Normal Süresinin* Bitiş Tarihi <small>(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından doldurulacaktır)</small>	27.02.2024
Tez Çalışmasının Durumu	(X) Normal Süresi İçerisinde () Uzatmalı
Tezin Türü	(X) Yüksek Lisans () Doktora () Sanatta Yeterlik () Tıpta Uzmanlık () Diş Hekimliğinde Uzmanlık
ÖYP Kapsamında ise, ÖYP Bütçesi (TL)	

LİSANSÜSTÜ TEZ PROJELERİ DESTEKLEME İLKELERİ	
1- Yalnızca normal eğitim öğretim* süresi içerisinde bulunan tez çalışmaları için destek sağlanır. 2- Normal sürelerini aşmış tez çalışmaları destek kapsamı dışındadır ve bu durumda olan projeler için herhangi bir harcama gerçekleştirilemez. 3- Lisansüstü Tez Projeleri başvurusu, tez konusunun ilgili enstitü veya birimlerin yetkili organları tarafından kabul edilmesinden sonra gerçekleştirilebilir. 4- Sonucunda tez hazırlanmayan lisansüstü öğrenim çalışmaları için BAP Birimi tarafından herhangi bir türde destek sağlanmamaktadır. 5- Desteklenen lisansüstü tez projelerinin sonuçlarının, en geç iki yıl içerisinde Uygulama Esasları Dokümanında belirtilen nitelikte yayına dönüştürülerek BAP Komisyonuna sunulması zorunludur. 6- ÖYP Kapsamındaki tez projeleri için YÖK tarafından tahsis edilen ödenek ile ilgili destek limiti arasındaki fark kadar destek sağlanabilir.	
YÜRÜTÜCÜ (TEZ DANIŞMANI) BEYANI Destek başvurusunu BAP Birimi Uygulama Yönergesi, Uygulama Usul ve Esasları ile yukarıda belirtilen ilkelere uygun olarak gerçekleştirdiğimi, aksi takdirde ortaya çıkabilecek yasal sorumlulukları üstlendiğimi beyan ederim. 11/10/2023 Dr. Öğretim Üyesi Mustafa POLAT	LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMASININ YÜRÜTÜLDÜĞÜ ENSTİTÜ ONAYI Yukarıda belirtilen bilgilerin doğru olduğunu onaylarım. / /20.. 

* Normal Öğrenim süresi: Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde tanımlanmıştır. Bu süre Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından doldurulacaktır.

Beyan Formu üniversitemiz mensubu olan Tez Danışmanı ve ilgili çalışmanın yürütüldüğü birim yetkilisi tarafından imzalanmalı ve kabul edilen destek talepleri için formun aslı BAP K. Birimine teslim edilmelidir.

Ek-3 Ölçek Kullanım İzni

Kimden: Kürşat ARSLAN <kursatarslan@karabuk.edu.tr>

Tarih: 5 Haziran 2023 14:57:48 GMT+3

Kime: Ayşe Tekin <aysetkn.474@icloud.com>

Konu: Ynt: Uluslararası Öğrenciler için Genel Uyum Ölçeği kullanım izni hakkında

Sayın Ayşe Tekin,

Öncelikle tez çalışmanızın konusu olan "Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyonuna Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması" başlıklı çalışmanız için sizi tebrik ederim. Bu önemli konuda yapacağınız araştırmanın uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine katkı sağlayacağına inanıyorum.

Uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerini ölçmek amacıyla kullanmak istediğiniz "Uluslararası Öğrenciler için Genel Uyum Ölçeği" isimli ölçeğimizin doğru ve etik kullanımını sağlama konusundaki hassasiyetinizden dolayı sizi tebrik eder, ölçeği çalışmanızda kullanabileceğinizi belirtmek isterim.

Ölçeğin bir örneğini bu e-posta adresinize ek olarak göndereceğim. Çalışmanızın başarıyla sonuçlanmasını dilerim

Kolaylıklar,

Öğr. Gör. Kürşat Arslan

Gönderen: Ayşe Tekin <aysetkn.474@icloud.com>

Gönderildi: 5 Haziran 2023 Pazartesi 14:45

Kime: Kürşat ARSLAN <kursatarslan@karabuk.edu.tr>

Konu: Uluslararası Öğrenciler için Genel Uyum Ölçeği kullanım izni hakkında

Sayın Öğr. Gör. Kürşat Arslan,

İsmim Ayşe Tekin, Karabük Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Polat danışmanlığında "Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyonuna Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması" başlıklı tezim üzerinde çalışıyorum. Çalışmam kapsamında uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerini ölçmek amacıyla "Uluslararası Öğrenciler için Genel Uyum Ölçeği" isimli ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğin doğru ve etik kullanımını sağlamak amacıyla gerekli tüm kurallara ve yönergelere uyacağımdan emin olabilirsiniz. İzniniz ve onayınız doğrultusunda ölçeğin bir örneğini benimle paylaşmanızı rica ederim.

Saygılarımla,

Ayşe Tekin

Ek-4 Ölçek Formu

Uluslararası Öğrenciler için Genel Uyum Ölçeği

Sevgili uluslararası öğrenciler,
Bu araştırma, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin genel uyum düzeylerini anlamayı amaçlamaktadır. Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve içtenlikle cevaplayınız. Sorulardaki herhangi bir kelimeyi anlamadıysanız, sözlük kullanabilirsiniz.

Asst. Prof. Dr. Mustafa POLAT (mustafapolat@karabuk.edu.tr)
Lec. Kürşat ARSLAN (kursatarslan@karabuk.edu.tr)

1. **Ülkeniz:**
2. **Bölümünüz:**
3. **Cinsiyetiniz:**

Kadın	Erkek
-------	-------
4. **Türkiye'de bulunma süreniz:**

0-6 ay	7-12 ay	13-24 ay
25 ay veya daha fazla		
5. **İngilizce Seviyeniz**

A1	A2	B1	B2	C1	C2
----	----	----	----	----	----
6. **Türkçe Seviyeniz**

A1	A2	B1	B2	C1	C2
----	----	----	----	----	----
7. **Burs alıyor musunuz?**

Evet	Hayır
------	-------



Uluslararası Öğrenciler için Genel Uyum Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Akademik Adaptasyon						
1	Universitem tarafından desteklendiğimi hissediyorum.					
2	Akademik gelişimimden memnunum.					
3	Öğretmenlerim ihtiyacım olduğunda gerekli desteği sağlarlar.					
4	Sınıf arkadaşlarım ihtiyacım olduğunda gerekli desteği sağlarlar.					
5	Buradaki öğretmenlerimin öğretim yöntemlerinden memnunum.					
6	Okul projelerinde sınıf arkadaşlarımla işbirliği yaparım.					
Sosyo-Kültürel Adaptasyon						
7	Ev sahibi ülkenin ulusal günleri ve dini bayramlarından haberdarım.					
8	Ev sahibi ülkenin yemeklerini severim.					
9	Ev sahibi ülkenin müziğini severim.					
10	Bana yapılan şakaları anlıyor ve hoş karşılıyorum.					
11	Ev sahibi ülkenin değerlerine ve kültürel normlarına saygı duyarım.					
12	Ev sahibi ülkede kültürel olarak kabul gören davranışların farkındayım.					
13	Kendimi ev sahibi kültüre entegre ettiğime inanıyorum.					
Psikolojik Adaptasyon						
14	Bu ülkeye uymadığımı/buraya ait olmadığımı hissediyorum.					
15	Bulduğum sosyal ortamlarda kendimi yalnız hissediyorum.					
16	Bu ülkede kendimi güçsüz hissediyorum.					
17	Bu ülkede yaşayan insanlarla konuşmak beni endişelendiriyor.					
18	Uyandığımda, yeni bir gün için kendimi motive hissetmiyorum.					
19	Burada kaygılarımı nasıl başa çıkacağımı bilmiyorum.					
20	Her şeyden vazgeçmek istiyorum çünkü burada kendimi kaybolmuş hissediyorum.					
21	Burada kendimi tükenmiş hissediyorum.					
Günlük Yaşama Adaptasyon						
22	Bu ülkenin temel yasal düzenlemelerini biliyorum.					
23	Burada nasıl seyahat edeceğimi biliyorum.					
24	Satın almam gereken her şeyi nerede ve nasıl bulacağımı biliyorum.					
25	Acil durumlarda ne yapmam gerektiğini biliyorum.					
26	Bu ülkedeki yeni yaşam tarzına alışıyorum.					
27	Bu ülkede cebimdeki parayla nasıl hayatta kalacağımı biliyorum.					
28	Karşılaştığım günlük sorunlarla başa çıkabilirim.					



Ek-5 Uzman Grubu Görüşme Soruları

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI – UZMAN GRUBU

Cinsiyet:

Yaş:

Görev yaptığınız birim:

Göreviniz:

Meslekte kaçınıcı yılınız:

- 1- Uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreci, bu alanda deneyimli bir uzman olarak sizin için ne ifade ediyor?
- 2- Deneyimleriniz doğrultusunda uluslararası öğrencilerin uyum sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
 - a) *Bu süreçte eğitim öğretim faaliyetleri, üniversite ile ilgili iş ve işleyişler, devamsızlık, not sistemi gibi akademik adaptasyon bağlamında yaşadıkları uyum sorunları nelerdir?*
 - b) *Gözlemlerinize göre öğrencilerin akademik adaptasyon bağlamında uyum sağladıkları / uyum sağlamada sorun yaşamadığını düşündüğünüz konular nelerdir?*
 - c) *Bu süreçte sosyo-kültürel yaşama adaptasyon bağlamında yaşadıkları uyum sorunları nelerdir?*
 - d) *Öğrencilerin sosyo-kültürel adaptasyon bağlamında zorluk yaşamadan uyum sağladıkları konular nelerdir?*
 - e) *Bu süreçte yalnızlık, dışlanma, ev özlemi gibi psikolojik faktörler ile başa çıkabilme bağlamında yaşadıkları uyum sorunları nelerdir?*
 - f) *Öğrencilerin psikolojik adaptasyon bağlamında zorluk yaşamadan uyum sağladıkları konular nelerdir?*
 - g) *Bu süreçte Türkiye'deki yasal düzenlemeler, ekonomi, barınma, sağlık, güvenlik, seyahat, alışveriş gibi günlük yaşama adaptasyon bağlamında yaşadıkları uyum sorunları nelerdir?*
 - h) *Öğrencilerin günlük yaşama adaptasyon bağlamında zorluk yaşamadan uyum sağladıkları konular nelerdir?*
- 3- Size göre uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde yaşadığı sorunların sebepleri neler olabilir?
 - a) *Bu sorunları yaşamamaları veya üstesinden gelmeleri için hangi konularda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar?*
- 4- Üniversitede uluslararası öğrencilerin adaptasyonuna yönelik olarak hangi hizmetler verilmektedir?
 - a) *Uyum sürecinde ihtiyaç duydukları bilgileri edinebilecekleri kişi, kurum veya materyaller (kitapçık, web sitesi ya da bir uygulama gibi) var mıdır?*
 - b) *Bu hizmetlerin yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz? Size göre mevcut durumda eksiklikler var mıdır? Örneklendirebilir misiniz?*
- 5- Sizde uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecini destekleyecek bir oryantasyon eğitim programına ihtiyaç var mıdır? Neden?
- 6- Uluslararası öğrencilerin uyum sürecine yönelik olarak bir oryantasyon eğitim programı düzenleyecek olsanız en çok hangi konulara önem verirsiniz, neler yaparsınız?
 - a) *Uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere yönelik bir oryantasyon programı sizce uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları hangi sorunları azaltır ya da ortadan kaldırır?*
- 7- Sizde uluslararası öğrencilere yönelik olarak geliştirilecek bir oryantasyon eğitim programında;
 - a) *akademik adaptasyon,*
 - b) *sosyo-kültürel adaptasyon,*
 - c) *psikolojik adaptasyon,*
 - d) *günlük yaşama adaptasyon bağlamında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler nelerdir?*
- 8- Uluslararası öğrencilerin uyum sürecini destekleyecek bir oryantasyon eğitim programında;
 - a) *Ne tür etkinliklerin, uygulamaların, materyallerin olmasını önerirsiniz?*
 - b) *Eğitim ortamının nasıl olmasını önerirsiniz? Yüz yüze, hibrit ya da çevrimiçi? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?*
 - c) *Katılım şekli sizce zorunlu mu gönüllü mü olmalıdır? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?*
 - d) *İdeal eğitim süresi hakkındaki önerileriniz nelerdir? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?*
- 9- Bunların dışında adaptasyon sürecinde uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duyacağını düşündüğünüz bilgi ve beceriler konusunda eklemek istedikleriniz var mıdır?

Ek-6 Öğrenci Grubu Görüşme Soruları

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI – ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER

A- Bilgi Formu

1. *Ülkeniz:*.....
2. *Cinsiyetiniz:*.....
3. *Yaşınız:*.....
4. *Medeni Durumunuz:*
 - Bekar
 - Evli
 - Evli ve çocuklu
 - Ayrılmış
 - Ayrılmış ve çocuklu
5. *Ekonomik gelir durumunuz:*
 - Çok kötü (Temel ihtiyaçlarımı bile karşılayamıyorum)
 - Kötü (Sadece temel ihtiyaçlarımı karşılayabiliyorum)
 - Orta (İhtiyaçlarımı karşılayabiliyorum)
 - İyi (Neredeyse tüm ihtiyaçlarımı karşılayabiliyorum)
 - Çok iyi (Ekonomik olarak bir zorluk yaşamıyorum)
6. *Ne kadar süredir Türkiye'de bulunuyorsunuz ?*
 - 0 - 6 ay
 - 7 - 12 ay
 - 13 - 24 ay
 - 25 aydan daha fazla
7. *Konaklama durumunuz*
 - Devlet yurdu
 - Özel yurt
 - Evde (ailemle birlikte)
 - Evde (arkadaşlarımla birlikte)
 - Evde (yalnız)
8. *Karabük'te yaşayan bir akrabanız / aile üyeniz var mı?*
 - Var
 - Yok
9. *Karabük'te bir işte çalışıyor musunuz?*
 - Evet çalışıyorum.
 - Hayır çalışmıyorum.
10. *Öğrenim gördüğünüz bölüm:*.....
11. *Neden Türkiye'de eğitim almayı tercih ettiniz?*
 - Ekonomik olarak daha ucuz olduğu için
 - Kendi ülkeme tarihsel, kültürel, dilsel veya dinsel anlamda yakın olduğu için
 - Türkiye'de eğitim kendi ülkemden daha nitelikli olduğu için
 - Burs kazandığım için
 - Burada arkadaşlarım veya ailem olduğu için
 - Zorunlu nedenlerden ötürü (savaş / göç vs.)
 - Diğer:
12. *Genel akademik başarı ortalamanız*
 - Düşük (1.00 - 1.99)
 - Orta (2.00 - 2.99)
 - Yüksek (3.00 - 3.99)
13. *Türkçe seviyeniz (A1 en düşük seviye C2 en yüksek seviye)*
 - A1 (Temel Düzey)
 - A2 (Temel Üstü Düzey)
 - B1 (Orta Düzey)
 - B2 (Orta Üstü Düzey)
 - C1 (İleri Düzey)
 - C2 (Anadile Yakın Düzey)
14. *Burs alıyor musunuz?*
 - Evet
 - Hayır

15. *Eğitim düzeyiniz*
- İngilizce hazırlık öğrencisi
 - TÖMER Türkçe hazırlık öğrencisi
 - Lisans öğrencisi (1. 2. 3. 4. Sınıf)
 - Yüksek lisans öğrencisi
 - *Doktora öğrencisi*

B- Görüşme Soruları

- 1- Bir uluslararası öğrenci olarak sizin için adaptasyon süreci ne ifade ediyor?
- a) *Türkiye'ye geldiğiniz ilk günden bugüne kadar adaptasyon süreciyle ilişkili olarak neler yaşadınız? Bu süreçte neler değişti? Bu süreçteki olumlu ve olumsuz deneyimlerinizi ve hislerinizi paylaşır mısınız? Hangi konularda ve adaptasyon düzeyinizin olduğunuzu düşünüyorsunuz? Hangi konularda adaptasyon düzeyinizin yetersiz seviyede olduğunuzu düşünüyorsunuz? Neden?*
- 2- Türkiye'ye gelmeden önce adaptasyon süreci ile ilgili olarak ne tür bilgilere sahiptiniz? Gelmeden önce nasıl bir bilgi edinme süreci izlediniz, merak ettiğiniz konular hakkında bir araştırma yaptınız mı? Bir araştırma yaptıysanız bu size ne kadar yardımcı oldu uyum sürecinde?
- a) *Araştırma sürecinde nasıl bir yol izlediniz? Kimlerden, hangi kurumlardan bilgi aldınız? Bu süreçte üniversiteden, ya da diğer kurumlardan bir bilgilendirme yapıldı mı? Araştırdığınız konuları örnekler vererek ve detaylandırarak açıklar mısınız? Araştırma sonucunda elde ettiğiniz bilgilerin adaptasyon sürecinizi olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?*
- 3- Türkiye'ye geldiğinizde keşke bunu Türkiye'ye gelmeden önce öğrenmiş olsaydım adaptasyon sürecim daha kolay olurdu dediğiniz bir şey var mıdır? Varsa örneklendirerek açıklayabilir misiniz?
- 4- Önümüzdeki yıllarda Türkiye'ye öğrenim görmeye gelecek olan uluslararası öğrencilere Türkiye'ye gelmeden önce adaptasyon süreçlerini kolaylaştırmaları için neler yapmalarını önerirsiniz?
- 5- Bir uluslararası öğrenci olarak adaptasyon sürecinde eğitim öğretim faaliyetleri, üniversite ile ilgili iş ve işleyişler, devamsızlık, not sistemi gibi akademik konularla ilgili olarak en çok ihtiyaç duyduğunuz bilgi ve beceriler nelerdir?
- a) *Bu bilgi ve becerilerin akademik adaptasyon sürecinize nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? Sizin akademik adaptasyon sürecindeki deneyimleriniz nelerdir? Akademik adaptasyon sürecinizi nasıl değerlendirirsiniz?*
- 6- Bir uluslararası öğrenci olarak adaptasyon sürecinde sosyo-kültürel yaşam ile ilgili olarak ihtiyaç duyduğunuz bilgi ve beceriler nelerdir?
- a) *Bu bilgi ve becerilerin sosyo-kültürel adaptasyon sürecinize nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? Sizin akademik sosyo-kültürel adaptasyon sürecindeki deneyimleriniz nelerdir? sosyo-kültürel hayata adaptasyon sürecinizi nasıl değerlendirirsiniz?*
- b) *Şimdiye kadar "kültür şoku" olarak değerlendirebileceğiniz bir deneyim yaşadınız mı? Bu tür durumlarla nasıl başa çıkıyorsunuz? Bu tür durumların önüne geçebilmek için uluslararası öğrencilere, üniversiteye ve sivil toplum kuruluşlarına ne önerirsiniz?*
- c) *Adaptasyon sürecinde arkadaşlık ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz? Arkadaş edinme sürecini anlatır mısın? Kurduğunuz arkadaşlıkların adaptasyon sürecine etkisi var mı? Nasıl?*
- d) *Adaptasyon sürecinde kampüs içinde ve kampüs dışındaki iletişim ile ilgili deneyimlerinizi nasıl değerlendirirsiniz?*
- a) *Adaptasyon sürecinde dil / iletişim engeli ile karşılaştınız mı? Nasıl bir çözüm buldunuz?*
- 7- Bir uluslararası öğrenci olarak adaptasyon sürecinde yalnızlık, dışlanma, ev özlemi gibi olumsuz psikolojik faktörler ile başa çıkabilmek için en çok ihtiyaç duyduğunuz bilgi ve beceriler nelerdir? Neden?
- a) *Bu bilgi ve becerilerin psikolojik adaptasyon sürecinize nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? Sizin psikolojik adaptasyon sürecindeki deneyimleriniz nelerdir? Psikolojik adaptasyon sürecinizi nasıl değerlendirirsiniz?*

- b) *psikolojinizi olumsuz etkileyen bir durumlarla karşılaştığınızda bu durum karşısında nasıl karşılık verirsiniz? Böyle durumlarda kendinizi daha iyi hissetmek için neler yaparsınız? Sizce bu tür olumsuzlukların psikolojinizi etkilememesi için neye ihtiyacınız vardır?*
- 8- Bir uluslararası öğrenci olarak adaptasyon sürecinde Türkiye'deki yasal düzenlemeler, ekonomi, barınma, sağlık, güvenlik, seyahat, alışveriş gibi günlük yaşam ile ilgili olarak ihtiyaç duyduğunuz bilgi ve beceriler nelerdir?
- a) *Bu bilgi ve becerilerin günlük yaşama adaptasyon sürecinize nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? Sizin günlük yaşama adaptasyon sürecindeki deneyimleriniz nelerdir? Günlük yaşama adaptasyon sürecinizi nasıl değerlendirirsiniz?*
- 9- Adaptasyon sürecinde faydalandığınız bir kişi, kurum ya da bir materyal oldu mu?
- a) *Bunlar hakkında detaylı bilgi verebilir misiniz? Nasıl bir destek aldınız? Aldığınız destek adaptasyon sürecinizi hangi açılardan kolaylaştırdı?*
- 10- Adaptasyon sürecinize yönelik olarak herhangi bir oryantasyon eğitimi aldınız mı?
- a) *Bu eğitimi hangi kurumdan aldınız? Bu eğitimden en çok faydalandığınız konular neler oldu? Bu eğitimden hiç faydalanamadığınız konular neler oldu? Size göre bu eğitimde eksik olan konular nelerdi?*
- b) *Sizce adaptasyon sürecini kolaylaştırmayı ve desteklemeyi hedefleyen bir oryantasyon eğitimine ihtiyaç var mıdır? Nedenleriyle açıklar mısınız?*
- c) *Uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecine yönelik olarak bir oryantasyon eğitimi düzenlenecek olsa sizin bu eğitimden beklentileriniz neler olur?*
- d) *Adaptasyon sürecinde ihtiyaç duyduğunuz bilgi ve becerilere yönelik bir oryantasyon programı sizce uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları hangi sorunları azaltır ya da ortadan kaldırır?*
- e) *Uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecine yönelik olarak bir oryantasyon programı düzenleyecek olsanız, hangi konulara önem verirsiniz, neler yaparsınız?*
- a) *Adaptasyon sürecinizi destekleyecek bir eğitim programında ne tür etkinliklerin, uygulamaların, materyallerin olmasını beklersiniz? Eğitim ortamının nasıl olmasını tercih edersiniz? Yüz yüze, hibrit ya da çevrimiçi? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? Katılım şekli nasıl olmalıdır? Zorunlu mu gönüllü mü? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? İdeal eğitim süresi nedir?*
- 11- Sizce uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde yaşadığı sorunların sebepleri neler olabilir?
- a) *Bu sorunları yaşamamak veya üstesinden gelmek için hangi konularda desteğe ihtiyaç duymaktasınız?*
- 12- Kendi ülkeniz ve Türkiye arasında karşılaştırma yaptığımızda ortaya çıkan farklılıklar ve benzerlikler sizin adaptasyon sürecinizi nasıl etkiliyor?
- 13- Görüşmemizin tamamını değerlendirdiğinizde başka eklemek/söylemek istediğiniz bir konu var mıdır?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ayşe Tekin

E-Posta: aysetkn.474@icloud.com

Eğitim:

2015-2020: Karabük Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı- Lisans

2022-2024: Karabük Üniversitesi, Eğitim Yönetimi- Yüksek lisans

Yayımları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler:

Tekin, A., & Polat, M. (2023, Ekim). *Türkiye’de uluslararası öğrencilerin adaptasyonuna yönelik lisansüstü tezlerin içerik analizi*. Uluslararası Eğitim Kongresi 2023'te sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.

Tekin, A., & Polat, M. (2023, Aralık). *Uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçlerine yönelik oryantasyon eğitim programları: Dünyadan örnekler*. 15. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, İstanbul, Türkiye.

Projeler:

Uluslararası Öğrencilerin Adaptasyona Odaklanan Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması (Ulusal) Yükseköğretim Kurumları Tarafından Destekli Bilimsel Araştırma Projesi: Araştırmacı, 2023-2024