

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ
ULUSLARARASI LAŞMA BAĞLAMINDA
BETİMLENMESİ VE ULUSLARARASI LAŞMAYA
YÖNELİK KILAVUZ ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

EZGİ GÜREL

**ANKARA
ŞUBAT, 2025**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ
ULUSLARARASI LAŞMA BAĞLAMINDA
BETİMLENMESİ VE ULUSLARARASI LAŞMAYA
YÖNELİK KILAVUZ ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

EZGİ GÜREL

DANIŞMAN: PROF. DR. BERNA ASLAN

**ANKARA
ŞUBAT, 2025**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ezgi GÜREL adlı öğrencinin hazırladığı “İngilizce Öğretmenliği Programının Uluslararasılaşma Bağlamında Betimlenmesi ve Uluslararasılaşma Kılavuz Önerisi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Berna Aslan (Tez Danışmanı)

.....

Prof. Dr. Hanife Akar

.....

Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan

.....

Doç. Dr. Aslıhan Selcen Bingöl

.....

Dr. Öğr. Üyesi Ece Koçer

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun bir biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu belirtirim.



Ezgi GÜREL

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ ULUSLARARASI LAŞMA BAĞLAMINDA BETİMLENMESİ VE ULUSLARARASI LAŞMA KILAVUZ ÖNERİSİ

GÜREL, Ezgi

Doktora Tezi, Eğitim Programları Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Berna ASLAN

Şubat, 2025, xviii + 449 Sayfa

Çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenliği programlarını uluslararasılaşma bağlamında betimlemek ve bu programlara yönelik uluslararasılaşma kılavuzu geliştirmektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden, çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması yer ve zaman ile sınırlandırılmış, bulgular durumlar arası sentez tekniği ile açıklanmıştır. Bu bağlamda, alanyazından belirlenen uluslararasılaşma ölçütlerine göre ölçüt örnekleme kapsamında seçilen Türkiye’deki üç yükseköğretim kurumundaki İngilizce öğretmenliği bölümleri çalışmanın durumlarını oluşturmaktadır. Veriler, üçgenleme kapsamında dokümanlardan, açık uçlu bir anketten ve yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ankete katılan 30 akademisyen ve görüşmelere katılan 18 akademisyen oluşturmaktadır. Bunun yanında çalışmada İngilizce öğretmenliği bölümlerinin kurumsal politikalarını etkilediği düşüncesiyle ilgili üniversitelerdeki kurumsal belgeler uluslararasılaşma bağlamında analiz edilmiştir. Ayrıca, ilgili durumlarda yürütülen İngilizce öğretmenliği lisans programları ve dersler, programın uluslararasılaşması perspektifiyle incelenmiştir. Verilerin analizinde tümevarımsal ve tümdengelimisel içerik analizi yaklaşımları eklektik bir şekilde kullanılmış, veriler MAXQDA 24.6.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre İngilizce öğretmenliği programı, ders içerikleri ve yöntemleri açısından kültürlerarası yeterlilik geliştirme kapasitesine ve uluslararasılaşma perspektiflerine sahiptir, ancak uluslararasılaşmayı destekleyen sistematik ve sürdürülebilir uygulamalar açısından yetersizdir. Anket bulguları, akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasını, öğretmen adaylarında uluslararası, kültürlerarası ve

küresel değerleri geliştirme çabası olarak gördüklerini göstermektedir, ancak derslerin bu bakış açısıyla yeniden yapılandırılması kapsamında somut uygulamalarda eksikliklerin olduğunu da göstermektedir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde, İngilizce öğretmenliği programının uluslararasılaşma perspektifinde öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık, empati ve farklı kültürlerle saygı gibi değerleri geliştirebildiği ifade edilmiştir. Ancak mevcut İngilizce öğretmenliği programının, öğretmen adaylarını farklı kültürel ortamlarda veya uluslararası bağlamda öğretmenlik yapabilme konusunda mesleğe hazırlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, ekonomik ve jeopolitik nedenlerle uluslararasılaşma faaliyetlerine katılım sınırlı kalmış, uluslararasılaşmanın sistematik bir hedef olarak kurumsallaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenliği lisans programlarının uluslararasılaşmasını sağlayacak öneriler kılavuz içerisinde yer almıştır.

Anahtar Sözcükler: Uluslararasılaşma, Programın Uluslararasılaşması, Yurtdışında Uluslararasılaşma, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları, Çoklu Durum Çalışması

ABSTRACT

DESCRIBING PRESERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING CURRICULA IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION AND INTERNATIONALIZATION GUIDE PROPOSAL

GÜREL, Ezgi

Dissertation, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Berna ASLAN

February, 2025, xviii + 449 Pages

The aim of the study is to describe English Language Teaching (ELT) programs within the context of internationalization and to develop guide recommendations for the internationalization of these programs. The study employed one of the qualitative research designs, specifically a multiple case study design. The case study is limited by time and place, and the findings are explained using the cross-case synthesis technique. The cases examined are the English language teaching departments at three higher education institutions in Turkey, selected based on internationalization criteria determined from the literature through criterion sampling. Data triangulation was applied using document analysis, open-ended survey analysis, and interview analysis. The study group consisted of 30 academics who participated in the survey and 18 academics who took part in the interviews. Institutional documents from the universities were also analyzed in the context of internationalization abroad, as it was assumed that these documents influence the institutional policies of ELT departments. Additionally, ELT undergraduate programs and courses conducted in the examined cases were analyzed from the perspective of internationalization of the curriculum (IoC). An eclectic approach was used in data analysis, combining inductive and deductive content analysis approaches, and the data were analyzed using the MAXQDA 24.6.0 software. According to the findings, English language teaching programs have the capacity to develop intercultural competence and internationalization perspectives in terms of course content and teaching methods; however, systematic and sustainable practices supporting internationalization are insufficient. Survey findings indicate that academics perceive the internationalization of the program as an effort to develop international, intercultural, and global values in teacher candidates. However, there are deficiencies in concrete

implementations for restructuring courses with this perspective. Interviews with academics revealed that the English language teaching program allows teacher candidates to develop values such as global citizenship, empathy, and respect for different cultures from an internationalization perspective. However, the study concludes that the existing English language teaching program does not adequately prepare teacher candidates for teaching in diverse cultural environments or international contexts. Moreover, due to economic and geopolitical reasons, participation in internationalization activities has remained limited, and internationalization has not been institutionalized as a systematic goal. As a result of the study, a framework of guideline recommendations was developed to support the internationalization of undergraduate English language teaching programs.

Key Words: Internationalization, Internationalization of the Curriculum, Internationalization Abroad, English Language Teaching Programs, Multiple Case Study

ÖNSÖZ

Bu doktora tezi, İngilizce Öğretmenliği programının uluslararasılaşma bağlamında betimlenmesi, programın bu süreçteki mevcut durumu ve uluslararası standartlara uyum açısından gelecekteki çalışmalara ışık tutması amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma, özellikle programın öğrenci hareketliliği, akademik iş birlikleri ve uluslararasılaşmaya yönelik engeller gibi kritik yönlerini ele alarak, bu alandaki gelişim sürecine odaklanmıştır. Bu süreçte birçok değerli insanın katkıları, desteği ve rehberliği bu çalışmayı mümkün kılmıştır. Bu vesileyle, bu kişilere duyduğum derin şükran duygularını ifade etmek isterim.

Öncelikle, doktora eğitimimin başından itibaren bana destek olan, tez konumu seçmemde yönlendiren, değerli zamanını ve sabrını esirgmeden bu çalışmanın her aşamasında dönüt ve düzeltmeleriyle emeği geçen, akademik hayatımın her aşamasında yanımda olacağını bildiğim danışman hocam Prof. Dr. Berna ASLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin rehberliği, tez konusunun seçimi ve kapsamının belirlenmesinde bana yol göstermesi, araştırma yöntemlerinin geliştirilmesinde sağladığı değerli katkılar ve bu çalışmanın akademik kalite standartlarını yükseltme yönündeki teşvikleri benim için son derece kıymetli olmuştur. Kendisinin rehberliği ve teşvikleri, bu çalışmayı hayata geçirmemde büyük bir rol oynamıştır.

Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Hanife AKAR ve Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN'a, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve görüşmeler sonucunda ortaya çıkan temaların derinlemesine analiz edilmesinde sağladıkları eleştiriler ve önerilerle çalışmamı daha ileri bir noktaya taşımamı sağladıkları için gönülden teşekkür ederim. Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL ve Dr. Öğretim Üyesi Ece KOÇER'e tezimde yaptıkları düzenlemeler ve değerli dönütler için minnettarım. Hocalarımdan alanlarındaki derin bilgi ve deneyimleri, tezimin şekillenmesinde ve akademik bakış açımın gelişmesinde önemli bir katkı sağlamıştır.

Doktora derslerimde tanıma fırsatı bulduğum ve akademik hayatıma değer katan Doç. Dr. Cem BABADOĞAN'a yolumu aydınlattığı ve her daim desteğini hissettirdiği için teşekkür ederim. Kendisinin paylaştığı bilgi ve deneyimler, ufkumu genişleterek bu çalışmanın derinliğini ve kendi akademik bilgi birikimimi artırmıştır.

Doktora tezimin veri toplama aşamasında birlikte çalıştığım, özellikle farklı üniversitelerden veri toplama süreçlerinde organizasyonel destek sağlayan ve anketlerin dağıtımını ile katılımcılarla iletişim kurmamda bana yardımcı olan meslektaşım ve yıllarımı paylaştığım dostum Gülşah COŞKUN YAŞAR’a teşekkür ederim. Aynı zamanda, tez yazım sürecinde literatür bölümünü sıkılmadan okuyarak sabrıyla dönüt veren ve motivasyonumu artıran okul müdürü dostum Selma SARIOĞLU’na sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte maddi destek sağlayarak çalışmalarımı sürdürmemi mümkün kılan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-Yurt İçi Doktora Lisansütü Burs Programı’na teşekkürlerimi sunarım. Sağladıkları destek, bu tezin gerçekleştirilmesinde önemli bir kaynak olmuştur.

Hayatımın her aşamasında bana destek olan ve varlıklarıyla hep yanımda hissettiğim aileme minnettarım. Özellikle anneme, sevgili eşime sabırlarıyla bu süreçte bana destek olan tüm aile üyelerime teşekkür ederim. Onların varlığı, bu zorlu süreci daha anlamlı kılmıştır. Bu tez, akademik çalışmalarım nedeniyle çok küçük yaşlarda ona ayırdığım zamandan feragat etmek zorunda kaldığım sevgili oğlum Alp’e ithaf edilmiştir. Alp’in gülüşü, bu çalışmanın en büyük motivasyon kaynaklarından biri olmuştur.

Son olarak yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının uluslararasılaşma bağlamında bireyler üzerindeki etkisini daha derinlemesine anlamak için ilham bulduğum bu araştırmaya katılan tüm katılımcılara teşekkür ederim. Çalışmam sadece akademik bir katkı değil, aynı zamanda geleceğin eğitim programlarının daha kapsayıcı ve global bir yapıya ulaşmasına yönelik bir umut taşıdığına inanıyorum.

EZGİ GÜREL



Canım Oğlum Alp'e...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	9
Amaç	13
Önem.....	14
Sayıtlar.....	17
Sınırlılıklar	17
Tanımlar.....	18
BÖLÜM 2.....	21
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	21
Küreselleşme.....	21
Küreselleşme ve Uluslararasılaşma İlişkisi.....	27
Uluslararasılaşma.....	28
Uluslararasılaşmanın Dünyadaki ve Türkiye’deki Tarihi	33
Uluslararasılaşma Türleri	38
Uluslararasılaşma Yaklaşımları	42
Uluslararasılaşma Gerekçeleri	44
Uluslararasılaşma Stratejileri	52
Uluslararasılaşma Modelleri	61
Programın Uluslararasılaşması	78
Programın Uluslararasılaşmasında Kavramsal Çerçeve	83
Programın Uluslararasılaşması Süreci	88
Program Yeterlikleri, Küresel Vatandaşlık ve Kültürlerarası Yeterlilik.....	93

Programın Uluslararasılaşmasında Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme.....	103
Programın Uluslararasılaşmasını Zorlaştıran ve Kolaylaştıran Etmenler.....	111
İlgili Araştırmalar	113
Uluslararasılaşma ile İlgili Yapılan Araştırmalar	113
İngilizce Öğretmenliği Programı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	127
BÖLÜM 3.....	133
YÖNTEM	133
Araştırmanın Modeli.....	133
Çalışılan Durumlar ve Bağlam	141
Çalışma Grubu	145
İncelenen Dokümanlar	145
Birinci Çalışma Grubu	146
İkinci Çalışma Grubu	153
Veri Toplama Araçları	156
Doküman Analizi Formu.....	157
Programın Uluslararasılaşması Değerlendirme Anketi.....	160
Görüşme Formu	163
Verilerin Toplanması	167
Verilerin Analizi	169
Doküman ve Görüşme Verilerinin Analizi	169
Anket Verilerinin Analizi.....	173
Tutarlılık ve İnanırcılık.....	174
İnanırcılık ve Orijinallik.....	174
Tutarlılık ve Güvenilebilirlik	176
Objektiflik ve Doğrulanabilirlik.....	177
Aktarılabirlik ve Uyum.....	179
BÖLÜM 4.....	181
BULGULAR VE YORUMLAR	181
Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum	181
Üniversitelerin Stratejik Planlarında ve Faaliyet Raporlarında	
Uluslararasılaşma	181
Stratejik Planlardaki Genel Misyon ve Vizyon İfadeleri.	182
Stratejik Planlarda Üniversitelerin Genel Amaçları ve Hedefleri.....	184
Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşma Stratejileri.	185

Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler.	188
Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler.	193
Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşmaya Yönelik İhtiyaçlar.	199
İncelenen Durumlarda İngilizce Öğretmenliği Zorunlu/ Seçmeli Derslerde	
Programın Uluslararasılaşması.....	202
İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum.....	213
Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Genel Algılar	213
Programda Uygulanan Uluslararasılaşma Stratejileri	216
Programın Uluslararasılaşmasının Değerlendirilmesi.....	217
Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum.....	223
Akademisyenlerin Uluslararasılaşmaya Yönelik Algıları.....	224
Kişisel Algılar.	224
Kurumsal Algılar.....	227
Akademisyenlerin Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Görüşleri	232
Uluslararası Kültürlerarası Perspektif Taşıyan Dersler	232
Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısı.	236
Uluslararası Öğrenciler ve Entegrasyon	238
Programın Uluslararasılaşması ve Derslerin Planlanması	245
Program Dışı Etkinlik ve Aktiviteler	255
Öğretmenlik Uygulaması Dersi ve Uluslararasılaşma	258
Küresel Vatandaşlık ve İngilizce Öğretmenliği Program Mezunları.....	263
Programı Uluslararasılaşmasına Yönelik Öneriler	265
Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler.....	269
Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler.....	275
Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik İhtiyaçlar	283
Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum	290
İngilizce Öğretmenliğinde Bilgi Kategorileri ve Farklı Program Modelleri	290
İncelenen Durumlarda Mevcut İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Yapısı	301
İngilizce Öğretmenliği Programlarının Yürütüldüğü Durumlarda	
Uluslararasılaşma Bağlamındaki Eksiklikler	306
Kurum Bağlamından Kaynaklanan Eksiklikler	306
İngilizce Öğretmenliği Programında ve Bölümlerde Görülen Eksiklikler ..	307
İngilizce Öğretmenliği Programlarında Uluslararasılaşma Kılavuzu	
Önerisi.....	308

Kurum.	310
Program.....	311
Dersler.....	311
BÖLÜM 5.....	313
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	313
Sonuçlar ve Öneriler	313
İngilizce Öğretmenliği Programını Uygulayan Yükseköğretim Kurumlarında	
Kurumsal Dökümanlarda Uluslararasılaşmaya Yönelik Sonuçlar.....	313
İngilizce Öğretmenliğinde Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Anket	
Bulgularında Sonuçlar ve Tartışma.....	316
İngilizce Öğretmenliği Programında Uluslararasılaşmaya Yönelik	
Akademisyenlerin Görüşlerinde Sonuçlar ve Tartışma	318
Öneriler	324
Uygulamaya Yönelik Öneriler	324
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	325
KAYNAKLAR.....	327
EKLER	371
EK 1. Doküman Analizi Formu	373
EK 2. Programın Uluslararasılaşması Anketi	376
EK 3. Taslak Görüşme Formu ve Literatürle İlişkisi.....	382
EK 4. Görüşme Formu.....	390
EK 5. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı	395
EK 6. Araştırma Grubundaki Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri	396
EK 7. Bilgilendirilmiş Onam Formu	399
EK 8. Doküman Analizine Yönelik Çapraz Durum Karşılaştırması	400
EK 9. Ankete Yönelik Çapraz Durum Karşılaştırması.....	407
EK 10. Görüşmelere Yönelik Çapraz Durum Karşılaştırması.....	409
EK 11. Doküman Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Kodlar	415
EK 12. Görüşmeler Sonucunda Ortaya Çıkan Kodlar	423
EK 13. Doküman Analizi Kodlama Örnekleri.....	435
EK 14. Görüşme Analizi Kodlama Örnekleri.....	436
EK 14. Uluslararasılaşma Kılavuzu.....	437
BENZERLİK BİLDİRİMİ	447
ÖZGEÇMİŞ.....	449

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Küreselleşmenin Kavramsallaştırılmış Boyutları.....	25
Tablo 2. Uluslararası Eğitim Terminolojisinin Evrimi.....	29
Tablo 3. Uluslararasılaşma Tanımları	31
Tablo 4. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Dünya Çapındaki Evrimi	33
Tablo 5. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Türkiye’deki Evrimi.....	37
Tablo 6. Uluslararasılaşma Gerekçelerine Yönelik Görüşler	45
Tablo 7. Uluslararasılaşma Aktivitelerinin Görünümü	57
Tablo 8. Rudzki’nin Reaktif ve Proaktif Uluslararasılaşma Modeli	64
Tablo 9. Van Dijk ve Meijer’in Uluslararasılaşma Küpü.....	66
Tablo 10. Uluslararasılaşmış Programların Tanımlayıcı Karakteristikleri.....	81
Tablo 11. Programın Uluslararasılaşmasının Algılanma Durumu	84
Tablo 12. Programın Uluslararasılaşmasında Program Yeterliliği Göstergeleri	95
Tablo 13. Kùltürlerarası Yeterlilik Modelleri.....	98
Tablo 14. Yükseköğretim Programlarında Uluslararası Kazanım Örnekleri	106
Tablo 15. Yükseköğretim Programlarında Değıştirilmiş Kazanım Örnekleri.....	108
Tablo 16. Programda Uluslararasılaşmayı Engelleyen Faktörler.....	112
Tablo 17. Araştırma Süreci.....	134
Tablo 18. Ölçüt Örnekleme Kapsamında Literatüre Dayalı Belirlenen Ölçütler	142
Tablo 19. İngilizce Öğretmenliği Bölümlerine Yönelik İncelemeler.....	144
Tablo 20. Durum Olarak Seçilen Üniversitelerde İncelenen Dokümanlar.....	145
Tablo 21. Ankete Katılan Akademisyenlerin Genel Bilgileri	147
Tablo 22. Ankete Katılan Akademisyenlerin Yurtdışı Deneyimlerine İlişkin Bilgiler	148
Tablo 23. Durum A’da Akademisyenlerin Programda Verdiği Dersler (Anket Verileri)	149
Tablo 24. Durum B’de Akademisyenlerin Programda Verdiği Dersler (Anket Verileri)	150
Tablo 25. Durum C’de Akademisyenlerin Programda Verdiği Dersler (Anket Verileri)	152
Tablo 26. Görüşmelere Katılan Akademisyenlere İlişkin Bilgiler	154

Tablo 27. Doküman Analizinde Takip Edilen Aşamalar	159
Tablo 28. İngilizce Öğretmenliği Programının Bilgi Kategorileri	292
Tablo 29. İngilizce Öğretmenliğine Yönelik Program Modelleri	296
Tablo 30. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yapısal ve Sistemsel Modeller	297
Tablo 31. İncelenen İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki Zorunlu Dersler	302
Tablo 32. İncelenen İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki Seçmeli Dersler	304



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Yurtdışında ve Kampüste Uluslararasılaşma Boyutu.....	39
Şekil 2. Uluslararasılaşma Yaklaşımları.....	42
Şekil 3. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Gerekçeleri	46
Şekil 4. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Gerekçelerine Yönelik Model	51
Şekil 5. Uluslararasılaşma Stratejilerinden Program Temelli Stratejiler.....	53
Şekil 6. Uluslararasılaşma Stratejilerinden Organizasyonel Stratejiler	58
Şekil 7. Uluslararasılaşmaya Yönelik Süreç Modeli	63
Şekil 8. Bütüncül Uluslararasılaşmayı Değerlendirme Modeli	67
Şekil 9. Uluslararasılaşma Çerçevesi.....	68
Şekil 10. Dinamik Sistemler Uluslararasılaşma Modeli.....	69
Şekil 11. ACE Kapsamlı Uluslararasılaşma Modeli	71
Şekil 12. Programın Uluslararasılaşması Kavramsal Çerçevesi.....	86
Şekil 13. Programın Uluslararasılaşması Süreci.....	89
Şekil 14. Program Yeterliliklerine Yönelik “Program Piramidi”	96
Şekil 15. Kültürlerarası Yeterlilik Piramit Modeli	99
Şekil 16. Kültürlerarası Yeterlilik Süreç Modeli.....	100
Şekil 17. Kültürlerarası Yeterlilik Modeli.....	101
Şekil 18. Kültürlerarası Yeterlilik Gelişim Modeli	102
Şekil 19. Mevcut Araştırmada Çalışılan Çoklu Durumlar	136
Şekil 20. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Uluslararasılaşma Stratejileri.....	185
Şekil 21. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Uluslararasılaşma Stratejileri Kodları....	187
Şekil 22. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Güçlü Yönler Kategorileri	189
Şekil 23. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Güçlü Yönler Kodlar	190
Şekil 24. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Zayıf Yönler Kategorileri	194
Şekil 25. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Zayıf Yönler Kodları	195
Şekil 26. Kurumsal Dokümanlarda Görülen İhtiyaçlar Kategorileri.....	199
Şekil 27. Kurumsal Dokümanlarda Görülen İhtiyaçlar Kodları.....	200
Şekil 28. Derslerde Programın Uluslararasılaşması Kategorileri	203
Şekil 29. Derslerde Programın Uluslararasılaşması Kodları	204

Şekil 30. Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Algılar (f).....	215
Şekil 31. Programdaki Derslerin Yerel/ Uluslararası Düzeyi (f).....	218
Şekil 32. Programın Uluslararasılaşmasına Verilen Önem Derecesi	219
Şekil 33. Programın Uluslararasılaşmasındaki Gerekliliğin Tartışılması (f)	219
Şekil 34. Programın Genel İçeriğinde Uluslararasılaşmanın İncelenmesi (f)	221
Şekil 35. Programdaki Bilgi ve Becerilerin Farklı Kültürel Bağlamlarda Uygulanması (f)	221
Şekil 36. Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Genel Değerlendirme (f).....	222
Şekil 37. Uluslararasılaşmaya Yönelik Kişisel Algılar Kodları	226
Şekil 38. Uluslararasılaşmaya Yönelik Kurumsal Algılar Kodları	228
Şekil 39. Uluslararası ve Kültürlerarası Perspektif Taşıyan Derslere Yönelik Kodlar	233
Şekil 40. Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısına Yönelik Kodlar	237
Şekil 41. Uluslararası Öğrenciler/ Değişim Öğrencileri ve Derse Entegrasyona Yönelik Kodlar	240
Şekil 42. Program Yeterliliklerinin Derslerde Yer Alma Durumuna Yönelik Kodlar .	247
Şekil 43. Derslerin Tasarımı ve Planlama Süreçlerine Yönelik Kodlamalar	250
Şekil 44. Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Kodlamalar	254
Şekil 45. Program Dışı Etkinlik ve Aktivitelere Yönelik Kodlamalar	256
Şekil 46. Öğretmenlik Uygulaması ve Uluslararasılaşmaya Yönelik Kodlamalar	259
Şekil 47. Küresel Vatandaşlık Bilincine Yönelik Kodlamalar	264
Şekil 48. Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Önerilere Ait Kodlamalar	266
Şekil 49. Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında Güçlü Yönlere Yönelik Kodlamalar	270
Şekil 50. Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında Zayıf Yönlere Yönelik Kodlamalar	276
Şekil 51. Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında İhtiyaçlara Yönelik Kodlamalar	284
Şekil 52. İngilizce Öğretmenliğinde Bilgi Kategorileri Gelişim Süreci.....	297
Şekil 53. İngilizce Öğretmenliği Programında Uluslararasılaşma Kılavuzu Yapısı	309

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüzde bilgi, çok az insanın ulaşabildiği sınırlı bir kaynak olarak görülmemekte; daha çok sistemler, ağlar ve sınırlar arasında hızla akan bir formda ilerlemektedir. Yükseköğretimde öğrencilerin de bu bilgi akışında yer edinebilecekleri becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu açıdan bilgi çoğunlukla ne olduğundan çok, ne işe yaradığı ölçüde istendiktir ve “ne” öğrenildiğine yönelik geleneksel vurgu, yükseköğretimde giderek daha fazla bilginin “nasıl” öğrenildiği üzerine doğru ilerlemektedir. Başka bir deyişle, bilgi üretimi bağlantılar, çoğulluk, ilgililik, iş birliği ve dünyayla etkileşim içeren uygulamalı ve aktif bir süreçtir. Çağımızda öğrenme de işbirlikli, uluslararası ve küreseldir (Andreotti ve de Souza, 2008; Teichler, 2004; Zeszotarski, 2001). Bu durum küreselleşmeye işaret etse de literatürde “küreselleşme” kavramının hem olumsuz hem de olumlu çağrışımları mevcuttur.

Küreselleşme kavramına yönelik eleştiriler; çoğunlukla dünya ekonomisinin asimetrik gelişimi nedeniyle artan yoksulluk, küresel turizm ve insan hareketlerinin artmasına bağlı olarak bulaşıcı hastalıkların yayılımı, siyasi istikrarsızlık olarak belirtilmektedir. Bu tür farklılıkların dünyadaki küresel kuzey ve güney uluslar arasında gerçekleştiği (çoğunlukla güneyden kuzeye) ifade edilmiştir (Bambas, Casas, Drayton ve Valdez, 2000; Park ve Wee, 2013; Riggiorozzi, Tussie, Quiliconi ve Tuozzo, 2011). Küreselleşme yanlıları ise küresel teknolojinin bütünleştirici gücünün (özellikle kuzey ülkelerinin küresel teknoloji gücü) ulusların refahı üzerindeki olumlu etkileri hızlandığını, bilgi yayılımını yüksek hızda sağladığını ve artan kültürel heterojenliğin bir sonucu olarak bilginin dünya çapında yayılmasını arttırdığını, daha fazla insan anlayışı ile sonuçlanarak, gelecek yıllarda daha barışçıl bir dünyanın oluşmasını sağlayacağını belirtmektedir (Maringe, Foskett ve Woodfield, 2013; Pierrakakis, 2009). Özetlemek gerekirse, küreselleşme dünya uluslarının ekonomik, politik, kültürel ve finansal olarak entegre, bağımsız olmasını sağlamakta fakat artan düzeyde zengin “kuzey” ve fakir “güney” arasında farklılaşmış etkilere neden olmaktadır (Maringe ve Sing, 2014).

Küreselleşme, dünya çapında yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasıyla sonuçlanmaktadır. Yükseköğretim kurumları uluslararası karakterini ve statüsünü

arttırarak çok çeşitli stratejileri kapsayan uluslararasılaşma süreçleriyle küreselleşmeye cevap vermektedir. Bu stratejiler; entelektüel göçmenlerin güney uluslarda bulunan yükseköğretim kurumlarını terk ederek kuzey uluslara hareket etmesi, öğrenim göçünün artması, en zeki, en yetenekli öğrencilerin ve akademik personelin alınması için yükseköğretim kurumlarının rekabet etmesi, küresel okur yazar ve yetkin mezunlar yetiştirme ihtiyacına cevap verebilmek için yükseköğretim programlarının kurumsal olarak dönüşümünün artması olarak verilmektedir (Maringe ve Sing, 2014). Sonuç olarak uluslararasılaşma “yükseköğretimin amaç, işlev ve öğretim süreçlerine uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların entegre edilmesi süreci” olarak tanımlanmaktadır (Knight, 2004, s. 11). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi uluslararasılaşma gelişimsel ve süregelen bir çabadır. Bir yükseköğretim sistemi içerisinde uluslararasılaşma zamanla değişmekte ve gelişmektedir. Benzer şekilde bir ülkede bulunan çeşitli yükseköğretim kurumları çeşitli uluslararasılaşma türleri içermekte ve farklı uluslararasılaşma stratejilerini kendilerine entegre etmektedir (Stigger, 2018).

Foskett (2010) İngiltere, Çin, Hindistan, Pakistan, Singapur ve Malezya’daki yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma süreçlerini incelemiş ve bu kurumların izlediği beş farklı yaklaşım olduğunu belirlemiştir. Bunlardan ilki, *yerel üniversitelerdir*. Bu kurumlar kendi ulusal ve bölgesel bağlamına bağımlıdır. Uluslararası öğrenci kabul ederken, aktif uluslararası öğrenci bulma stratejilerine önem vermezler. Misyonları daha çok bölgesel, ulusal iş ve işbirliklerini desteklemektir. İkincisi, *emperyalist üniversitelerdir*. Bu üniversiteler yurtdışından uluslararası öğrencileri cezbetmek için güçlü, uluslararası ağlara sahiptir. Fakat yine de kendi kurumlarının kampüsteki hizmetlerini değiştirmek ve geliştirmek için çaba göstermezler. Uluslararası öğrencilerden yerel öğrencilerin tecrübe ettiği şekilde kurumlarında bulunmalarını isterler ve çoğunlukla programları “yerel ve ulusal”dır. Bu perspektif uluslararasılaşmayı çoğunlukla ekonomik getirileri nedeniyle daha çok “gelir” olarak algılamaktadır. Üçüncüsü ise “*uluslararası bilince sahip üniversiteler*”dir. Bu üniversiteler, kurumlarını ve kültürlerini uluslararası bir profil taşıyacak şekilde geliştirmekte, ancak aktif olarak uluslararası öğrenci kabulü ve yurtdışı ortak kurumlarla iş birliği gerçekleştirmek ile ilgilenmemektedir. Dördüncüsü, “*uluslararası etkileşimli üniversiteler*”dir. Bu üniversiteler, uluslararası arenada yer alan, kurumsal ortaklıklar kuran, uluslararası öğrenci kabulü gerçekleştiren, fakat aynı zamanda da kampüste uluslararasılaşma aktivitelerine önem veren üniversitelerdir. Bu üniversiteler programın uluslararasılaşmasını bölümlerindeki derslerde vurgulamakta, öğrencilerine yurtdışı stajı,

kampüste kültürel faaliyetler sağlamakta, kampüsteki etnik çeşitliliği desteklemekte, uluslararası akademisyenleri işe almakta ve kendi personelini yurtdışında araştırma işbirlikleri kurması konusunda teşvik etmektedir. Son olarak, “uluslararası odaklı üniversiteler” ise uluslararasılaşmada ilerleme ve başarının aynı anda yer aldığı, azınlıktaki üniversitelerdir. Bu üniversitelerin kurum kültürü uluslararasılaşma dahil birçok açıdan dönüşümseldir. Bu nedenle bu üniversiteler hem yurtdışında uluslararasılaşmada hem de kampüste uluslararasılaşmada güçlü üniversitelerdir. Foskett (2010)’in çalışması aradan on beş yıl geçse de günümüzde geçerliliğini sürdürmektedir. Ayrıca bu çalışma uluslararasılaşmanın profesyonelleşmesi için kampüste uluslararasılaşmanın önemine de vurgu yapmaktadır.

Uluslararasılaşma kavramı çoğunlukla yurtdışında gerçekleşen aktivitelerin tümü olarak algılansa da sürecin bununla sınırlı olmadığı anlaşılmış ve kampüste uluslararasılaşma son on yılda uluslararasılaşma çalışmalarının gündeminde yer almaya başlamıştır. Beelen ve Jones (2015a) kampüste uluslararasılaşmayı “yerel bir öğrenme ortamı içerisinde, uluslararası ve kültürlerarası boyutların (yükseköğretimdeki tüm öğrenciler için) resmi ve ekstra programlara amaçlı olarak entegre edilmesi” olarak tanımlamıştır (s. 12). de Wit (2011a) ise kampüste uluslararasılaşmanın Avrupa odağında hareketlilik bakış açısına bir “karşı tepki (*counter-movement*)” olarak ortaya çıktığını ve tüm öğrencilere uluslararası kazanımları yerleştirmek ve bu bakış açısını genişletmek için daha karmaşık program, program dışı etkinlikler ve organizasyonel değişime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Kısacası, programın uluslararasılaşması ve kampüste uluslararasılaşma (kavramlar çoğunlukla birbirinin yerine kullanılabilir) sayesinde uluslararasılaşma aktiviteleri sadece belirli azınlık bir grup öğrencinin (çoğunlukla ailevi, ekonomik ve sosyal durumları uygun, çeşitli nedenlerle ayrımcılığa uğramayan) yararlandığı faaliyetler olmaktan çıkmış ve tüm öğrencilerin uluslararası ve kültürlerarası perspektiflerini eşit şekilde geliştirmeye odaklanmıştır (de Wit ve Altbach, 2021; Soria ve Troisi, 2014).

Kampüste uluslararasılaşma ile çoğunlukla eş anlamda kullanılan “programın uluslararasılaşması”, yükseköğretimdeki resmi, ekstra ve örtük program kapsamında gerçekleştirilen akademik ders içeriklerine, kullanılan pedagojik araçlara (Leask, 2015; Leask ve Carroll, 2011) ve özellikle yükseköğretimde öğrencilerin kültürlerarası öğrenme fırsatlarına akademik bir katkı olarak ortaya çıkmıştır (Dunne, 2011). Böylelikle de uluslararası literatürde son yıllarda artan ilgi sonucunda önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir (Yemini ve Sagie, 2016). Programın uluslararasılaşması, yükseköğretimde

öğrencilerin kendi akademik alanlarındaki küresel perspektifleri ve gelecekte kariyerlerinde ihtiyaçları olacak yeterlilikleri geliştirmede anahtar bir yaklaşım olarak görülmektedir (International Association of Universities, 2012). Programın uluslararasılaşması literatüründe önemli bir yer edinen Leask (2015), bu anlayışı sistematik olarak geliştirmiş ve bu kavramı öğrenmenin-öğretimin tüm boyutlarıyla, öğrenci yaşantılarıyla ve resmi/ekstra/örtük program anlayışı ile ilişkilendirmiştir. Leask (2015) kendi sözleriyle kavramı “uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların programın içeriğinin yanında kazanımlar, değerlendirme görevleri, öğretim metotları ve programın destek servislerine entegre edilmesi süreci (s.9)” olduğunu belirtmiştir.

Programın uluslararasılaşmasının sınıf içerisinde uygulanmasına gelindiğinde çoğunlukla vurgu; dersin içeriğine uluslararası bileşenlerin entegre edilmesi (Wamboye, Adekola ve Baldwin, 2014) ve öğrencilerin sınıf içerisindeki çokkültürlü perspektifleri keşfetmesini teşvik etmek için karma grup tartışmalarının ön plana çıkarılmasındadır (Bell, 2004). Bu stratejiler kavramda önemli bir yer edinse de programın uluslararasılaşması bunlardan fazlasıdır. Programın uluslararasılaşması, bir yükseköğretim kurumu içerisinde bölümde uygulanan programda ve bu program içerisindeki derslerde bulunan kazanımlarda, içerikte, öğrenme-öğretme yaşantılarında ve değerlendirme görevlerinde küresel, uluslararası ve kültürlerarası perspektiflerin yer almasıdır (Jones ve Killick, 2013; Leask, 2015). Çok daha geniş bir perspektif ile bakıldığında ise programın uluslararasılaşması pedagojik bir bakış açısıyla yükseköğretim kurumunun içerisindeki politika beyannamelerinde, yazılı strateji belgelerinde, raporlarda ve çeşitli program yeterliliklerinde, alan ve derslerdeki kazanımlarda (Leask, 2015); üniversite, alan, program, programın içerisindeki öğretim yılları (dönemleri) ve son olarak modül/ünite/ders seviyesindeki çeşitli katmanlarda bulunmasıdır (Jones, 2013a). Ancak uluslararasılaşmış bir programın öğrencilere sunulmasından önce bölümdeki akademik personel öğrencilerin derslerde sergileyeceği kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumları belirtmeli, program ile bu kültürlerarası kazanımlara nasıl ulaşılacağına yönelik öğrenme durumlarını netleştirmeli, resmi programda belirlenen kültürlerarası öğretim stratejilerini uygulamak için öğrencilerin elde edeceği öğrenme çevrelerini düzenlemeli ve kültürlerarası yeterliliğin açıkça gelişimi için değerlendirme görevlerine ve kriterlerine referans vermelidir (Ji, 2020).

Program kapsamında dersleri uluslararasılaşma açısından düşündüğümüzde öğrencilere sunulan kazanımlar gerçekçi, somut, ölçülebilir olmalı ve uluslararası, kültürlerarası, küresel boyutlar derslerin kazanımlarında yer almalıdır. Çünkü

programın uluslararasılaşmasının temel amacı yükseköğretimdeki öğrencilerin “kazanımlar sonucunda edineceği davranışları geliştirmek” tir (Leask, 2015, s. 71). Ayrıca kazanımlarda verilebilecek iletişim, problem çözme, yaşamboyu öğrenme, takım çalışması, etik uygulamalar ve sosyal sorumluluklar gibi yükseköğretim mezunlarının taşıması gereken çeşitli beceri ve yetenekler kolaylıkla “uluslararasılaştırılabilir” (Leask, 2015, s. 74). Örneğin, sıklıkla program yeterliliklerinde karşımıza çıkan “iletişim kurabilme yeteneğinin” uluslararasılaşmış versiyonu “kültürler arası iletişim kurabilme” olarak değiştirilebilir. Benzer şekilde “takım çalışması yapabilme” becerisi kolaylıkla “farklı kültürel ve dilbilimsel çeşitliliğe sahip toplum üyelerinin/öğrencilerin yer aldığı gruplarda takım çalışması yapabilme” olarak güncellenebilir. Leask (2015)’e göre akademisyenlerin kendi derslerindeki kazanımlarda küçük değişiklikler yapmaları, programın uluslararasılaşmasını sağlayacak dramatik etkiler yaratabilmektedir.

Programın uluslararasılaşmasının geliştirileceği bir diğer önemli program ögesi ise derslerdeki öğrenme-öğretme yaşantılarının organizasyonudur. Race (2010)’e göre öğrenenler öğrenmeyi “kendi kendilerine” içsel olarak gerçekleştirir. Öğrenme “tek taraflı gerçekleşemez” ve kimse için “dışarıdan aktarılamaz” (s.3). Bu nedenle programın uluslararasılaşması anlayışına göre yükseköğretim programlarında görevli akademisyenler uluslararasılaşmayı sağlayacak bir öğrenme ortamı yaratmak ile yükümlüdür. Bu açıdan farklı kültürel ve dilbilimsel bağlamlardan gelen yerel ve uluslararası öğrenci popülasyonu “kültürel sermaye için önemli bir kaynaktır” (Leask, 2015, s. 79). Sınıf içerisinde uluslararası öğrencilerin bulunması uluslararasılaşmayı garantilemese de uluslararası öğrencilerin bulunduğu, dikkatli şekilde planlanmış grup çalışmaları programın uluslararasılaşması için önemli bir kaynaktır. Bunun dışında Leask (2015) tarafından önerilen ders esnasında geliştirilebilecek, uluslararası ve kültürlerarası bileşenler taşıyan örnek aktiviteleri aşağıda verilmiştir:

- Diğer kültürlerden gelen öğrencilerle veya küresel dünya meseleleri konusunda farklı kültürden bir profesyonelle bir değerlendirme görevinin parçası olarak “çevrim içi görüşmeler” yapmak,
- Başka bir ülkedeki ortak bir kurumdan öğrenciler ve personel ile dünyanın farklı yerlerinde ilgili mesleğin durumu ve rolü hakkında moderatörlü bir çevrim içi tartışmaya katılmak/böyle bir tartışmayı organize etmek,
- Bilginin sosyal, bilimsel veya teknolojik uygulamalarına yönelik, farklı kültürel gruptan gelen veya gelmeyen kişilerle kültürel yorumlamalar içeren çevrim içi çokkültürlü tartışma gruplarına katılmak/ bu grupları organize etmek,

- Sosyal, bilimsel veya teknolojik bilgi uygulamalarının belirli kültürel yorumlarına yönelik farklı gruplardan insanları içermeye veya hariç tutma, avantaj veya dezavantaj sağlama yollarını inceleyen karma kültürlü çevrim içi eğitim gruplarına katılmak/bu grupları organize etmek.

Programın uluslararasılaşmasında bir diğer önemli program ögesi ise değerlendirmedir. Yükseköğretim programlarındaki derslerde öğrencilere verilen değerlendirme görevlerinin de uluslararası ve kültürlerarası perspektifleri taşıması gerekmektedir. Leask (2015) uluslararasılaşmış bir programda değerlendirme süreçlerinin anahtar özelliklerini aşağıda listelemiştir:

- değerlendirme görevleri kazanımlarla uyumlu olmalı,
- değerlendirme görevleri program boyunca öğrencilerin uluslararası, kültürlerarası bilgilerini ve becerilerini geliştirmeli,
- her öğrenme kazanımı ile ilgili öğrencilerden ne beklenildiğinin açık olarak ifade edildiği rubrikler bulunmalı,
- öğrencilerin disiplin, program ve mesleki uygulamalarla ilgili çeşitli kültürlerarası durumlarda iletişim kurma, müzakere etme ve problem çözme yeteneklerini göstermelerine odaklanmalı,
- öğrencilerin küreselleşmiş bir dünyada disiplinler içinde ve disiplinler arası bilgi edinme ve uygulama becerilerini test etmeli,
- öğrencileri küresel uygulamalar, ders içeriğinin etkisi, kültürün etkisi ve disiplinler arası bilgi ve profesyonel uygulamalarda küresel bakış açılarını göz önüne alma konusunda teşvik etmeli,
- öğrencilerin kendi varsayımları, değerleri ve inançlarını yansıtmaları ve eleştirel olarak analiz etmelerini gerektirecek yazılı görevleri içermelidir.

Literatürde programın uluslararasılaşması ile ilişkilendirilen önemli kavramlar program yeterlilikleri (mezun yeterlilikleri), küresel vatandaşlık ve kültürlerarası yeterliliklerdir (Aktas, Pitts, Richards ve Silova, 2017; Deardorff, 2006; Dunne, 2011; Haigh, 2002; Jones ve Killick, 2013; Leask, 2015; Spitzberg ve Changnon, 2009). Bu kavramlardan program yeterlilikleri (uluslararası literatürdeki ifadesiyle mezun yeterlilikleri), “bir üniversite topluluğunun kendi öğrencilerinde taşımasını istediği bilgi, beceri ve anlayış” olarak verilmekte ve bu yeterlilikler “üniversitede bulunan birçok dersin geleneksel olarak özünü oluşturan disiplinler veya teknik uzmanlık bilgisini içermekte, hatta daha da ötesine gitmektedir” (Bowden, Hart, King, Trigwell ve Watts,

2000, s. 1). Ancak son yıllarda bu yeterliliklerde hangi özelliklerin yer alması gerektiği çok tartışılan bir konudur (Leask, 2015). Hough (1991) bu yeterliliklerin sadece “istihdam edilebilirlik” ile ilişkili olmasının sığ bir bakış açısı olduğunu, üniversitelerin bir görevinin de kamu yararı için eğitimin mükemmelleştirilmesine odaklanması, barış, birlik, beraberlik ve adalet gibi değerleri toplumların iyi bir yaşam idealine ulaşması için ortak anlayış geliştirerek hedefine yerleştirmesi olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Leask (2015)’e göre bireyleri “değişimin yansıtıcı özneleri olarak görmekten çok, tüketim toplumunun sonucu olarak diğerlerinin oluşturduğu ve ürettiği bilgilerin pasif alıcıları olarak görmek” üniversite eğitimine uygun bir yaklaşım değildir (s.55). Bu nedenle uluslararası, kültürlerarası, küresel bakış açılarını içeren “programın uluslararasılaşmasını” program yeterliliklerinde görmek önemli bir yaklaşımdır. Programın uluslararasılaşması ile ilişkili program yeterlilik örnekleri; “diğer kültürleri bilme ve kültürel çeşitliliği takdir etme”, “ulusal ve uluslararası topluluklarla ilişkili olabilme”, “sosyal ve kültürel olarak çeşitli bağlamlarda etkili bir şekilde çalışabilme”, “farklı bağlamlarda etkili görev yapabilme ve kültürel olarak çeşitli özgeçmişe sahip insanlarla etkileşim kurabilme kapasitesi”, “küresel bir dünyada hayatın birbirine bağımlılığını anlayabilme ve saygı duyabilme yeteneği (küresel perspektifler)” olarak verilmiştir (Leask, 2015, s. 55).

Küresel vatandaşlık kavramının eğitimdeki anlamı, çok katmanlı ve yoğunlukla tartışılan bir konudur. Kavramın tartışmalı olmasının sebebi küreselleşmeye yönelik farklı anlamlar ve teorilerin mevcut olmasından (neoliberal yaklaşım, radikal/çatışma yaklaşımı ve eleştirel/dönüştürücü yaklaşım) kaynaklanmaktadır. Çünkü bu yaklaşımların her biri küresel vatandaşlık kavramına farklı anlamlar yüklemektedir (Aktas vd., 2017). *Neoliberal yaklaşım* perspektifinden bakıldığında; küresel vatandaşlık yükseköğretim mezunlarının dünya ekonomik pazarında ve özellikle çeşitli kültürel ortamlarda istihdam edilebilirliğini arttırmak için küresel yeterliliklerin edinimi anlamına gelmektedir. Burada küresel iş pazarının ihtiyacı olan mezunları yetiştirmek önem kazanmaktadır (Shultz, 2007). *Radikal (veya çatışma) yaklaşım* lensinden bakıldığında ise küresel vatandaşlık geliştirmenin amacı, mevcut küreselleşme gücüne (ekonomik açıdan eşitsizliklere yol açması nedeniyle) meydan okumak ve baskıya karşı savaşmak için marjinalleştirilmiş gruplarla birliktelik yaratmaktır (Aktas vd., 2017). Bu yaklaşım yükseköğretim mezunlarını küresel vatandaş olarak yetiştirmeyi, sosyal adalet ve insan haklarına yönelik bakış açısını geliştirmek açısından önemli görmektedir. Bu durumu Rizvi (2007) “kendi problemlerimiz ayrılmaz şekilde başkalarının problemleriyle

ilişkilidir” (s.399) sözleriyle açıklamıştır. *Eleştirel (dönüştürücü) yaklaşım* ise küresel vatandaşlık kavramının özünü “eşitsizlikler ve adaletsizliklere karşı verilen savaş” olarak adlandırmıştır. Bu yaklaşıma göre verilen bu savaş; “farklılıkları azaltan, mecburi güçsüzlük ve sömürüyü sürdüren karmaşık yapılar, sistemler, varsayımlar, güç ilişkileri ve tutumlardan” kaynaklanmaktadır (Andreotti, 2006, s. 46).

Yükseköğretimde programın uluslararasılaşmasının gerekçesi çoğunlukla mezunları küreselleşmiş bir dünyada yaşamaya ve çalışmaya hazırlamasıdır (Leask, 2015). Bu nedenle öğrencilerin birer küresel vatandaş olarak yetiştirilmesi uluslararasılaşma anlamında da önemli görülmektedir. Bu açıdan kavramın literatürde daha çok radikal ve eleştirel yaklaşım kapsamında ele alındığını söylemek mümkündür. Leask (2015) “dünya problemlerini çözmeye derinden bağlı, yeni ve heyecan verici olası dünyalar yaratmak için gerekli bilgi ve beceriye sahip” sorumlu küresel vatandaşlar yetiştirmek amacıyla program tasarımının dikkatli bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştir (s. 61). Burada özellikle vurgulanan paylaşılan bir kader ifadesiyle dünyanın küresel bir toplum olarak görülmesi, yükseköğretimde çeşitli programlarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilincini geliştirme, sosyoekonomik bir sistem içerisinde bireylerin araçsal yararlarını vurgulamak yerine üniversite eğitiminin dünya toplumu için uzun süreli yararlarını ortaya çıkarmak ve programlarda kimin bilgisine yer verildiğine yönelik bilişsel bir adalet duygusu geliştirmektir (Leask, 2015).

Programın uluslararasılaşmasının bir sonucu olarak gerçekleştirilen araştırmalarda vurgulanan en önemli çıktı çoğunlukla kültürlerarası yeterliliklerdir. Kültürlerarası yeterlilik, “başkalarının bilgisi, kendinin bilgisi, keşfetme ve/veya etkileşim becerisi, başkalarının görüşlerine, inançlarına ve davranışlarına değer verme ve başkasının benliği ile ilişki kurabilme” olarak tanımlanmaktadır (Byram, 1997, s. 34). Kültürlerarası yeterlilik çoğunlukla uluslararasılaşmanın veya kampüs içerisinde uluslararası bağlantıların otomatik bir sonucu olarak vurgulansa da her zaman bu aktiviteler bu yeterliliğin gelişmesi olarak sonuçlanmamaktadır. Bu nedenle araştırmalar, yükseköğretimdeki öğrencilerin kendi program yapılarında bu konuda sistematik olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Weber-Bosley, 2010). Kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesinde gerekçe her zaman açıkça belirtilmiş olmasa da, yükseköğretimdeki tüm alanlarda bu yeterliliği geliştirmek önemlidir (Leask, 2015).

Programın uluslararasılaşmasının; program yeterlilikleri, küresel vatandaşlık ve kültürlerarası yeterlilik açısından yükseköğretimdeki çoğu disiplinde akademisyenleri ortak bir anlayışa yönelttiği görülmüş ancak kavramın kendisine olan yaklaşımın

çoğunlukla farklı alanlardaki kültüre bağlı olarak değiştiği ifade edilmiştir (Leask ve Bridge, 2013). Literatürde birçok çalışma (Agnew, 2012; Clifford, 2009; Green ve Whitsed, 2013) programın uluslararasılaşmasının disiplinler yaklaşımlara göre farklılaştığını incelerken Becher'in tipolojisini kullanmıştır (Becher, 1989). Bu sınıflamaya göre çeşitli disiplinler uluslararasılaşmayı farklı görmekte ve kendi alanlarıyla değişen şekillerde ilişkilendirmektedir. Örneğin, saf olarak tanımlanan doğa bilimlerinin (fiziki bilimler) ve yine saf olarak değerlendirilen uygulamalı bilimler (mühendislik, tıp, eczacılık); soft uygulamalı bilimler (psikoloji, hukuk, iktisadi bilimler) ve tamamen soft olan bilimlere göre (tarih, eğitim, medya ve iletişim, sanat ve tasarım) programın uluslararasılaşması konusunda daha dirençli ve zor görüşlerinin olduğu belirtilmiştir. Bu alanlardaki akademisyenler, saf doğa bilimleri ve saf uygulamalı bilimler (fiziki bilimler) doğası gereği zaten uluslararası olduğunu ve diğer alanlar gibi kültürel varsayımlara açık olmadığı savunmaktadır (Clifford, 2009; 2012). Ancak literatürde araştırmacılar bu düşünceye karşı çıkmakta ve “disiplinlerin doğasına değil, yükseköğretimde öğrencilerin uluslararası ve çokkültürlü öğrenme süreçlerine odaklanmaya” ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır (Clifford, 2009, s. 141). Bu yargılar programın uluslararasılaşmasına ve bu araştırmanın şekillenmesine yönelik iki dikkat çekici sonucu ortaya koymaktadır. Birincisi, eğitim bilimleri saf uygulamalı bir bilim olması nedeniyle programın uluslararasılaşmasının incelenmesi için sosyal, pedagojik ve disiplinler açıdan ideal bir alandır. İkincisi ise akademisyenlerin yükseköğretimde öğrenme ve öğretme süreçlerine bakış açısı “programın uluslararasılaşması” kavramının hayata geçirilmesinde büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışma çoğunlukla akademisyenlerin bakış açılarına odaklanmıştır.

Problem

Programın uluslararasılaşmasına yönelik uluslararası arenada artan bir ilgi olmasına karşın, yükseköğretim programlarını nasıl uluslararasılaştıracağımız yönündeki pratik bilgiler sınırlıdır (Edwards, Crosling, Petrovic-Lazarovic ve O'Neill, 2003). Hatta çeşitli yükseköğretim programlarındaki akademisyenlerin sahip olduğu en önemli bariyer, kavramın gerçekte anlamı, amacı, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgililiğine yönelik bir anlayışı olmamasıdır (Kirk, Newstead, Gann ve Rounsaville, 2018). Ayrıca akademisyenler uluslararasılaşmanın bir gerçeklik olarak ortaya çıkmasında can alıcı bir

rol oynasalar da, programın uluslararasılaşmasının gerçekleştirilmesi için kendilerini kurumsal ve pedagojik destekten yoksun hissetmektedir (Leask ve Beelen, 2010). Bu nedenle uluslararası bağlamda olduğu gibi Türkiye bağlamında da akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik bakış açılarını geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda programın uluslararasılaşmasının bireylerde geliştirdiği kültürlerarası yeterlilik, küresel vatandaşlık yetkinlikleri yükseköğretimdeki öğrenciler için günümüzde hayati önem taşımaktadır ve bu durum alana yönelik çalışma ihtiyacının altını çizmektedir.

Dünyada son on yılda uluslararasılaşma konusunda yapılmış olan kapsamlı çalışmalar incelendiğinde; yükseköğretimde uluslararasılaşmanın farklı yükseköğretim kurumları veya farklı ülkeler bağlamında incelendiği ya da karşılaştırıldığı araştırmalar (Akar, Çobanoğlu & Plunkett, 2020; Bulut-Şahin & Kondakçı, 2022; Kuraev, 2014; Ndaipa, Edström & Geschwind, 2023; Shaydorova, 2014; Tight, 2022), yükseköğretim sistemlerinin, kurumlarının, uluslararası okulların veya uluslararası öğrencilerin uluslararasılaşma süreçlerindeki yerinin incelendiği çalışmalar (Ahwireng, 2016; Efe ve Özer, 2023; Jiang, 2012; Hong & Xiao, 2023; Vaught, 2015; Wiers-Jenssen, 2022), uzaktan uluslararasılaşmanın incelendiği çalışmalar (Mittelmeier, Rienties, Gunter & Raghuram, 2020); programın uluslararasılaşmasını farklı bağlamlarda akademisyenlerin algılarını araştıran, farklı uluslararası öğrencilerle inceleyen veya programın uluslararasılaşmasına ihtiyaç olduğunu vurgulayan çalışmalar (Ndaipa, Edström, Langa & Geschwind, 2023; Svensson ve Wihlborg, 2010; van den Hende, Whitsed & Coelen, 2022; Williams, 2008) ve öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmayı inceleyen, öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin bakış açılarını ele alan çalışmaların (Burkart, 2014; Neville, 2000; Renfors, 2021; Roman, 2018; Sippel, 2017; Wilwohl, 2017) olduğu görülmüştür. Ayrıca son beş yılda uluslararası literatürde programın uluslararasılaşmasının yükseköğretimde ders tasarımlarında, çeşitli disiplinlerde ve bağlamlarda, akademisyenlerin ve öğrencilerin perspektiflerinde incelendiği çalışmalar ön plana çıkmıştır (Alexiadou, Kefala & Rönnberg, 2023; Almeida, Robson, Morosini ve Baranzeli, 2019; Ayebare & Kaweesi, 2022; Beneitone, 2022; Bulnes ve Louw, 2022; Mittelmeier, Slof ve Rienties, 2021; Ohajionu, 2021; van den Hende, Whitsed ve Coelen, 2022). Bu açıdan yabancı alan yazının uluslararasılaşma çalışmaları açısından zengin olduğu söylenebilir.

Türkiye’de uluslararasılaşmanın çok çeşitli perspektiflerle incelendiği son on yıldaki tezlere bakıldığında; Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma süreçleri veya

stratejilerinin incelendiği (Eriçok, 2020; Selvitopu, 2016; Taşçı, 2018; Vural Yılmaz, 2014), fakültelerdeki akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik bakış açılarının araştırıldığı (Çalikoğlu, 2017), Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya yönelik çatışma kaynaklarının incelendiği (Bulut Şahin, 2017), uluslararasılaşmanın uzaktan eğitim ile nasıl gerçekleştirildiğinin gömülü kuram geliştirilerek araştırıldığı (Ergin, 2017), Türkiye'nin bölgesel uluslararasılaşma politikalarının incelendiği (Köksal, 2014), yükseköğretimde uluslararasılaşmanın uluslararası öğrencilerin talepleriyle araştırıldığı (Radmard, 2012) ve programın uluslararasılaşmasının sınıf öğretmenliği bağlamında incelendiği (Kurt Keskin, 2022) ve genel olarak yükseköğretimde uluslararasılaşmanın değerlendirildiği (Siyli Kararman, 2023) çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışma ise özellikle İngilizce öğretmenliği programlarına uluslararasılaşma açısından pedagojik bir katkı getirecektir.

Öğretmen eğitimi programlarında uluslararasılaşma ihtiyacı ve bu uluslararasılaşmanın öğretmen yetiştirme sürecindeki olumlu etkileri birçok akademik çevrede tartışılmaktadır (Abraham ve von Brömssen, 2018; Acedo, 2012; Garii, 2008; Kissock ve Richardson, 2010; Mahon ve Cushner, 2002; Nazeer-Ikeda, 2014; Paine ve Zeichner, 2012; Quezada, 2010; Sieber ve Mantel, 2012). Bu açıdan öğretmen yetiştirmede uluslararasılaşmanın önemi; “geniş literatürün biz öğretmen eğitimcilerine yaptığı uluslararasılaşma çağrısına kulak vermeli ve küresel bakış açısını önemseyen dünyanın herhangi bir yerinde, herhangi bir çocuğa etkili bir öğretim sağlayan profesyoneller yetiştirmek için eğitim ile ilgili karar verme süreçlerine küresel bir perspektif getirmeliyiz” şeklinde vurgulanırken (Kissock ve Richardson, 2010, s. 89); bu uluslararasılaşmanın olumlu etkileri ise literatürde çoğunlukla öğretmenlerin adaylarının kültürlerarası gelişimlerinin ileriki öğretim yaşamlarında bu duruma adapte olmalarını sağlaması, karmaşık durumlarla başa çıkabilme yeteneği geliştirmesi, küresel açık fikirlilik, entelektüel büyüme ve kişisel gelişim sağlaması olarak verilmiştir (Mahon, 2010; Walters, Garii ve Walters, 2009).

Ancak öğretmen eğitimi programlarında çoğunlukla devlet politikaları önemli bir yer edinmektedir. Bunun yanında dünyanın küreselleşmesiyle uluslararası siyasi, sosyal, ekonomik gelişmelerin yaşanması öğretmen yetiştirme sürecini etkilemiş ve bu süreci karmaşıklaştırmıştır (Sieber ve Mantel, 2012). Bir yanda uluslararasılaşma için artan ihtiyaç, diğer yanda geleneksel anlamda güçlü yerel bağlamlara bağlılık; öğretmen eğitimi programlarının içinde bulunduğu bir ikilemdir (Nazeer-Ikeda, 2014; Quezada, 2010). Bu nedenle öğretmen eğitimi alanındaki birçok araştırmacı, öğretmen adaylarının

yurtdışı tecrübesi edinmesini tavsiye ederken (Kissock ve Richardson, 2010; Mahon ve Cushner, 2002; Vorkapic, 2016; Weidman, Jacob ve Casebeer, 2014; White, 2016), sadece çok az sayıdaki öğretmen eğitimi programı küresel ve uluslararasılaşmış bir programı kendi öğretmen eğitimi programlarına entegre etmek için çaba göstermiştir. Hatta küresel anlamda öğretmenlerin çoğunlukla tek dilli olduğu, yabancı dil konuşabilme veya yabancı bir kültürü tecrübe edebilme konusunda kısıtlı tecrübelerinin olduğu belirtilmiştir (Zhao, 2010).

Yabancı dil öğretmenleri ve özellikle İngilizce'nin küresel bağlamda hakim dil olmasından kaynaklı İngilizce öğretmenleri, diğer branşlara kıyasla yabancı bir dili konuşabilme ve farklı bir kültürü tecrübe etme konusunda önde olsalar da, Byram (2009) İngilizce öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programlarında kültürü edinme boyutunda eksik olarak yetiştiğini ve bu durumun “kültürlerarası dilbilimsel yeterlilik kazanma (*intercultural communicative competence*)” didaktiği kapsamında entegre bir bakış açısı geliştirme eksikliğine neden olduğunu vurgulamıştır (s.324-325). Byram (2009)'a göre İngilizce öğretmenleri; bu kültürlerarası iletişim yeterliliklerini, farklı bir ülkede kısa veya uzun periyotlarla ikamet etmede, kendi ülkelerinde farklı sosyal gruplara ait insanlarla etkileşime girmede veya günlük yaşamlarında kültürleri hibrit şekilde tecrübe etmede kullanabilirler. Başka bir deyişle, İngilizce öğretmenleri ve özellikle İngilizce öğretmenlerini yetiştiren programlar, bu adayları “kültürlerarası konuşabilen kişi (*intercultural speaker*)” ve “kültürlerarası bir vatandaş (*intercultural citizen*)” olarak yetiştirmesi gerekmektedir. Bu durum gerçekleştirilmezse İngilizce öğretmenlerinin hazırladığı dersler öğrenenler açısından “entelektüel ve duygusal olarak zorluklarla dolu” olacaktır (Byram, 2009, s.328-329). Kısacası, İngilizce öğretmenleri hem dilin hem de kültürün öğretmeni olmalı, kendi “kültürlerarası yeterlilik” becerilerini pedagojik amaçlarla derslerdeki öğretim ve değerlendirme uygulamalarının planlanmasında kullanılmalıdır (Byram, 2009, s. 331). Bu amaçla özellikle hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde adayların programın uluslararasılaşması veya yurtdışında uluslararasılaşma (kısa süreli uluslararası değişimler vb.) süreçleriyle kültürlerarası yeterlilikleri, sosyal adalet geliştirmeye yönelik hassasiyetleri ve dilbilimsel yeterlilikleri (*linguistic competence*) geliştirilmelidir. Literatürde İngilizce öğretmenlerinin uluslararasılaşma tecrübelerine sahip olmalarının kültürlerarası yeterliliklerini geliştirdiği kanıtlanmıştır (Çiftçi ve Daloğlu, 2021; Çiftçi, Karaman ve Daloğlu, 2022). Tüm bu sebeplerle, İngilizce öğretmenliği lisans programlarında kültürlerarası yeterlilik, küresel

vatandaşlık kavramlarını ön plana getirecek programın uluslararasılaşması çalışmalarına gereksinim olduğu açıkça görülmektedir.

Bu ihtiyacın yanında son zamanlarda sosyo-kültürel ve politik değişimlere uğrayan, çokkültürlü bir toplum olarak gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin, İngilizce öğretmenliği programlarında dünyada yaşanan “dinamik politikaları yakalamakta” geç kaldığı belirtilmiştir (Öztürk ve Aydın, 2019, s. 183). Literatürde İngilizce öğretmenliği lisans programlarında sıklıkla yaşanan problemlerin hizmet öncesindeki eğitimde teori ve uygulama arasındaki boşluk, adayların yabancı dilin konuşulduğu ortamda yeterli tecrübelerinin olmaması, adayların programa girişte hedef dilde alımlayıcı (okuma ve dinleme) ve üretici beceriler alanında (konuşma ve yazma) test edilerek alınamaması, adayların yeterli düzeyde alan bilgisi ve uygulama olmaması nedeniyle yetkinleştirilememesi ve dilin konuşulduğu kültüre aşina olmamaları olarak açıklanmıştır (Akman ve Yumuşak, 2018; Çelik ve Arıkan, 2012; Çelik, 2019; Coskun ve Daloglu, 2010; Degirmenci Uysal ve Topkaya, 2017; Demir, 2015; Ertuğrul Seçer, 2020; Karakaş, 2012; Mirici vd., 2022; Ögeyik, 2009; Öztürk ve Aydın, 2019; Seferoglu, 2004; Uzun, 2016). Bu açıdan İngilizce öğretmenliği lisans programlarında dilin konuşulduğu kültürün yurtdışında uluslararasılaşma ve programın uluslararasılaşmasıyla tecrübe edilmesi, adayların dünyanın farklı yerlerinde İngilizce öğretebilecek şekilde küresel bir vatandaş olarak yetiştirilmesi, adayların dört temel dil becerisine yönelik yeterliliklerini geliştirmesi ve kültürlerarası yeterlilik kazanabilmeleri için mevcut program yapısına yönelik uygulanacak bir kılavuz oluşturulması hedeflenmiştir. Bu nedenle İngilizce öğretmenliğinde yurtdışında uluslararasılaşmanın (*internationalization abroad*) ve programın uluslararasılaşmasının (*internationalization of curriculum-IoC*) betimlenmesi, uluslararasılaşmaya yönelik bir kılavuz geliştirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; *İngilizce öğretmenliği lisans programını uygulayan üniversitelerin yurtdışında ve programın uluslararasılaşması bağlamında betimlenmesi ve İngilizce öğretmenliği lisans programına uygun bir uluslararasılaşma kılavuzu çerçevesi hazırlanmasıdır*. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenliği lisans programını uygulayan üniversitelerin kurumsal dökümanlarında uluslararasılaşma nasıl ifade edilmektedir?
2. İngilizce öğretmenliği lisans programında “programın uluslararasılaşması” nasıl gerçekleşmektedir?
3. İngilizce öğretmenliği lisans programındaki akademisyenlerin uluslararasılaşmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenliği lisans programına yönelik oluşturulacak bir uluslararasılaşma kılavuzu nasıl olmalıdır?

Önem

Günümüzde küresel bağlamda birçok yükseköğretim kurumu uluslararasılaşma çabalarını kendi yönetsel süreçlerine yerleştirmekte ve bu çabaları sosyal, ekonomik, kültürel ve politik sebeplerle desteklemektedir. Ülkemizde de bu çabalar gözle görülür hale gelmiş, bu durum Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı tarafından “uluslararasılaşma Türkiye yükseköğretiminin bugünü ve yarınları için de olmazsa olmaz bir süreç” olarak nitelendirilmiştir (ÜAK, 2016, s. 6). Ancak durum “programın uluslararasılaşmasına” geldiğinde uluslararasılaşmayı politika seviyesinde kabul eden birçok kurum, fakülte seviyesinde öğrenme ve öğretim boyutuna bu çabayı nasıl entegre edeceklerini bilmemektedir (Childress, 2009). Programın uluslararasılaşmasının belirli akademik alanlarda ve bölümlerde yer alan sınıf seviyelerinde ne olduğuna, uygulamada ne ifade ettiğine, nasıl algılanması, gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğine uluslararası alanda çok az önem verilmektedir (Clifford, 2009; Edwards vd., 2003). Benzer şekilde, Türkiye bağlamında da programın uluslararasılaşması kavramı çoğunlukla tanınmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın önemi bu alandaki gelişim ihtiyacına yönelik literatüre katkı getirmektir.

Uluslararası öğrencilerin yoğunlukla bulunduğu özellikle ABD, Kanada, Avustralya ve İngiltere gibi ülkelerde yükseköğretim kurumlarının içerisinde bulunan merkezi profesyonel gelişim birimlerinde ve akademik süreçleri geliştiren çalışma takımlarında (eğitim süreçlerini fakülte seviyelerinde geliştiren uzman kişiler), ders veren akademisyenlerin öğretime yönelik mevcut ihtiyaçlarını geliştiren birimler olarak yapılandırılmıştır (Green ve Whitsed, 2013). Ancak bu birimler tarafından yapılandırılan resmi çalıştaylar akademisyenlerin öğrenme ve öğretme becerilerini geliştirmekte

istenildiği kadar etkili olamamıştır (Webster-Wright, 2009). Bunun üzerine programın uluslararasılaşması konusunda Avustralya’da araştırmalar yapan Betty Leask, 2011 yılında “Avustralya Öğrenme ve Öğretme Konseyi Burs Programı” tarafından desteklenen “Uygulamada Programın Uluslararasılaşması” adında bir proje gerçekleştirmiş ve on üç Avusturalya üniversitesindeki hemşirelik, gazetecilik, kamu yönetimi, maliye ve tıp bölümlerinde öğrenme-öğretme süreçlerini programın uluslararasılaşması açısından inceleyerek akademisyenlere çözüm önerileri sunmuştur. Gerçekleştirilen bu araştırmada Leask (2015), “programın uluslararasılaşması kavramsal çerçeve” (s. 26) ve “programın uluslararasılaşması sürecini” (s. 41) geliştirmiş ve belirtilen programlara yönelik iyileştirmeler sunmuştur. Bu nedenle vurgulandığı gibi çalışmanın birinci önemi Türkiye’deki genel olarak yükseköğretim programları çalışmalarına, özel olarak ise İngilizce öğretmenliği programına “yurtdışında uluslararasılaşma ve programın uluslararasılaşması” konusunda katkılar sunmaktır. Bu çalışmayla programın uluslararasılaşmasının çeşitli boyutlarına yönelik öneriler geliştirilerek sürecin İngilizce öğretmenliği bölümünde etkili şekilde yürütülmesi konusunda politika yapıcılara bir kılavuz hazırlanacaktır.

Programın uluslararasılaşmasının bir diğer önemi ise tüm öğrencilere yönelik uluslararası temelli bir program içeriğini desteklemesi, kültürel ve dilbilimsel çeşitliliği sağlaması ve tüm program boyunca uluslararası ve kültürlerarası perspektifleri geliştirmesidir (Leask, 2015). Çünkü literatürde belirtildiği gibi yurtdışında uluslararasılaşma aktivitelerinden sadece belirli gruptaki azınlık bir öğrenci grubu yararlanmaktadır (Beelen ve Jones, 2015b; Soria ve Troisi, 2014). Bu durumu aşabilmek ve uluslararasılaşmış bir programı öğrenci, akademisyen etkileşimi ile üniversitelerin uluslararasılaşma stratejileriyle bağ kurmak günümüz yükseköğretiminin kurumsal yapısı için önemlidir. Bunun yanında bugünün yükseköğretim mezunları, yaşamın aktif sosyal ve ekonomik bireyleri haline gelmeleri ile gelecek dünyamızı şekillendirecek ve bu bireylerin hareketleri ve davranışları, yerel toplumlarda, kendi hayatlarında başkaları üzerinde etki bırakacak, dünya ile ilgili bilgilerinin derinliği ve genişliği ile kendi becerilerini ve değerlerini başkalarıyla ilişkilendireceklerdir. Bu açıdan yükseköğretim mezunlarını uluslararasılaşmış bir program ile tanıştırmak gelecek hayatlarına olumlu etki edecek, dünyanın artan birbirine bağlılığına, bu bağlılığın topluma etkilerine potansiyel katkılar getirecektir (Leask, 2015).

Bates (2005)’e göre uluslararasılaşmış programlar doğası gereği hegemoniktir ve program literatürünün bir sosyal adalet meselesi olarak farklı kültürlerden gelen

insanların bastırılmış bilgilerini entegre etme konusunda bir çıkış araması gereklidir. Bu açıdan programın uluslararasılaşması ile hem toplumlar arasında hem de kültürlerde sınırların aşılması olası hale gelmektedir. Ayrıca programın uluslararasılaşması ile toplumların özgürlük ve çeşitliliği desteklemeye olan bağlılığı, hem toplumu hem de bireyi küresel, neoliberal pazarın etkilerinden kurtarma ihtiyacı desteklenmektedir. Bunun yanında Joseph (2012), yükseköğretimin bir diğer nosyonu olan “topluma hizmet” ögesinin günümüzde erezyona uğradığını, her bireye eşit şekilde sunulması gereken, kamusal bir kaynak olan eğitimin ticarileştiğini belirtmiştir. Bu durumun üstesinden gelmek için uluslararası öğrencilere ve kültürlerarası çeşitliliğe sahip üniversitelerin “programın uluslararasılaşmasını” yükseköğretimdeki program yapılarına entegre ettiğini belirtmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın ikinci önemi, yükseköğretim programlarında herkese eşit bir pedagojide kültürlerarası, uluslararası ve küresel bileşenlerin programda yer alıp almadığını araştırmak ve buna yönelik öneriler getirmektir.

Tüm bunların yanında küresel bağlamda 21.yüzyıl dünyasının karmaşıklığı düşünüldüğünde özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmen adayların kazanması gereken bazı normlar olduğu görülmektedir (Goodwin, 2010). Bu ifade edilen normlar; nerede olursa olsun sınıfların kültürel olarak gittikçe çeşitli hale gelmesi, yetiştirdiğimiz öğretmenlerin yerel olarak işe alınmamış öğretmenlerle çalışacak olmaları veya kendilerinin uluslararası bağlamda farklı ülkelerdeki öğretmen ihtiyacına cevap verecek olmaları ve öğretmenlerin kültürel olarak çeşitli olan ya da olmayan ancak bazı eşsiz ve zorlayıcı ihtiyaçlara sahip öğrencilere öğretim sağlayacak olmalarıdır (Goodwin, 2010). Programların uluslararasılaşması öğretmen adaylarının bu belirtilen becerilere sahip olmasını sağlayacak bir etmendir. Benzer şekilde, eğitimin uluslararasılaşmasının öğrencilerin ve öğretmenlerin uluslararası, küresel bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olacağını, kültürlerarası deneysel öğrenmeye, kültürlerarası yeterlilik ve çeşitliliği arttıracak benzerlikleri vurgulayacağını ve bugün dünyada gerekli beceriler olan bağlılık, empati ve hoşgörü kazandıracığını belirten birçok çalışma mevcuttur (Cushner, 2014; James, 2005; Marx, 2016; Sharma, 2014). İngilizce öğretmenlerinin de bu becerileri kazanması, çok kültürlü eğitim ve uygulamalarının hizmet öncesi İngilizce öğretmenliği programına yansıtılması belirtilmiş, bunun yanında programın dil-kültür entegrasyonu bağlamında zayıf olması, programa kültüre yönelik derslerin eklenmesi ve programdaki mevcut derslerin geliştirilmesi gerektiği birçok değerlendirme çalışmasında açıklanmıştır (Çalışkan, 2019; Çelik ve Kasap, 2019; Karakaş, 2012; Ögeyik, 2009). Yabancı dili sınıf ortamına getirmenin mutlaka çokkültürlü ortamlarda iletişim becerilerini geliştirmeyi

gerektireceği ve öğrenenleri kendi kültürlerinden farklı bir kültürle bağ kurmalarını sağlamayı ortaya çıkaracağı açıktır. Bu nedenle tüm İngilizce öğretmenleri bu kültürlerarasılık potansiyeline sahip olmalı, kültürlerarası yeterliliği kendi öğrencilerinde geliştirmelidir (Sercu, 2005). Mevcut araştırma ise bu düşünceden hareketle “programın uluslararasılaşması” kapsamında İngilizce öğretmenliği programlarında kültürlerarası, uluslararası ve küresel bakış açılarını araştırarak bir kılavuz önerisinde bulunmuştur. Yükseköğretim Genel Kurulu’nun 10.08.2020 tarihli kararında öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki derslerin, programların ve kredilerin belirlenmesi, üniversitelerin ilgili kurullarına devredilmiştir. Bu yetki devri ile birlikte öğretmen eğitimcileri alan eğitimi, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri ile ilgili gruplandırmaya ve belirli sınırlamalara bağlı kalarak öğretmen eğitiminde daha fazla söz alabileceklerdir (YÖK, 2020). Bu çalışma kapsamında İngilizce öğretmenliği lisans programlarında uluslararasılaşmanın değerlendirilmesinin ve uluslararasılaşmaya yönelik bir kılavuz önerilmesinin İngilizce öğretmenliği lisans programını güncelleyecek olan paydaşlara farklı bir perspektif sunacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan akademisyenlerin uluslararası, kültürlerarası ve küresel tecrübeler ve uluslararasılaşma kavramına ilişkin bilgi birikimine sahip oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

- Araştırma kapsamında belirlenen durumlar, araştırmacı tarafından uluslararasılaşma literatüründen belirlenen uluslararasılaşma ölçütleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmacı ölçütlere göre seçilen üniversitelerden araştırma yapmak için resmi izinleri almıştır. Ancak birebir görüşmelerde Durum A’daki üniversiteden gönüllü katılım yeterince sağlanamamıştır. Araştırmacı bu durum karşılığında anket ve dökümanlardan elde edilen verilerle Durum A’ya yönelik araştırmayı desteklemiştir.

- Yükseköğretimde uluslararasılaşmayı ortaya çıkaran ve kurumsallaşmasını sağlayan en önemli paydaş akademisyenlerdir. Bu nedenle mevcut araştırma akademisyenlerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Yükseköğretim Programı: Program bilgi, beceri ve eğilimler (*knowledge, skills and dispositions*) gibi içeriği önceden belirli öğretimsel aktivitelerden oluşan tipik bir yapı ile aktarım olarak nitelendirilse de, yükseköğretimde program “öğreticiler, öğrenenler ve öğrenilecek yapı arasındaki etkileşimden doğan verimli bir kavramsallaştırma” olarak açıklanmaktadır (Lattuca, 2007, s. 39).

Kazanım: Öğrenme sürecinin sonunda bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinde beklenen değişiklikleri ifade eder. Kazanımların belirlenme şekli öğrenen ve öğretene açısından süreci yönlendirmek ile eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmaktır. Kazanımların belirlenmesi ve yazılması özelde öğrenenleri, genelde ise toplumu ilgilendirir (TYÇ, 2020).

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri: Uluslararasılaşmış bir programda öğrenme etkinlikleri (ya da aktiviteleri); ilgili derste verilen kazanımlarla uyumlu, öğrencilere anahtar anlayış ve eleştirel düşünme becerileri kazandıran, öğrencilerin kendi disiplinlerini şekillendiren küresel ve ulusal güçleri anlatan, genel geçer doğruları sorgulatan bir yapıdadır. Böyle bir yapıdaki etkinlikler program, kurum bağlamında şekillenmektedir. Bu etkinliklerle kazandırılan bilgi ve beceriler tüm öğretim programı boyunca geliştirilmeli ve uluslararası, kültürlerarası becerilerin tüm öğrencilerindeki gelişimi program boyunca aşamalı olarak bütünleştirilmelidir (Leask, 2015).

Değerlendirme Görevleri: Değerlendirme öğrenmeyi çerçevelemekte, öğrenme aktivitesini yaratmakta ve öğrenme davranışının tüm boyutlarını yönlendirmektedir (Gibbs, 2006). Yükseköğretimdeki derslerde kazanımlarla uyumlu, öğrencilerin ders boyunca kültürlerarası ve uluslararası bilgi ve becerilerini geliştirecek, her öğrencinin ilgili kazanıma ulaşp ulaşmadığını gösteren görevler; değerlendirme kapsamında incelenmektedir. Bu açıdan değerlendirme görevleri sadece bir ölçme aracı değil, öğrencilerin disiplinler bilgi ve profesyonel uygulamalarında eleştirel analizler yapabilmesi ve kendi varsayım, değer, inançlarını sorgulayabilmesi için bir öğrenme fırsatıdır (Leask, 2015).

Programın Uluslararasılaşması (*Internationalization of the Curriculum-IoC*):

Uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların programın içeriğinin yanında, öğrenme hedeflerine, öğretim metotlarına, değerlendirme görevlerine ve programdaki destek servislerinde yer etmesi sürecidir (Leask, 2009).

Yurtdışında Uluslararasılaşma (*Internationalization Abroad*): İnsanların, programların, politikaların, bilgi ve düşüncelerin, projelerin ve hizmetlerin uluslararasılaşma aktiviteleri kapsamında ulusal sınırların dışında gerçekleşmesidir (Knight, 2004; 2012b).

Kültürlerarası Yeterlilik (*Intercultural Competency*): “Başkalarının bilgisi, kendinin bilgisi, keşfetme ve/veya etkileşim becerisi, başkalarının görüşlerine, inançlarına ve davranışlarına değer verme ve başkasının benliği ile ilişki kurabilme” (Byram, 1997, s. 34) veya daha farklı bir tanımla “bir kişinin kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak kültürlerarası durumlarda uygun ve etkili bir şekilde iletişim kurabilme yeteneğidir” (Deardorff, 2004, s. 194).

Küresel vatandaşlık (*Global Citizenship*): Programın uluslararasılaşmasının gerekçesi sıklıkla yükseköğretim mezunlarının gelecekte küreselleşmiş bir dünyada yaşaması ve yerel bağlamda çalışacak olmasıdır. Küresel vatandaşlık; bireylerin kendileri ve diğerleri hakkında düşünebilmesi, kendi hareketlerinin başkalarını nasıl etkileyeceğine yönelik bilinç geliştirmesi, başkalarının iyi oluşuna ilgi ve saygı göstermesi, dünya problemlerine işaret eden çeşitli aksiyonlara bağlılık oluşturmaktır (Aktas vd., 2017; Leask, 2015).



BÖLÜM 2

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde küreselleşme, uluslararasılaşma, programın uluslararasılaşması ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Küreselleşme

Geçtiğimiz otuz yılda ulus ötesi etkileşimler, üretim sistemlerinden ve finansal transferlerden, medya aracılığıyla dünya çapında bilgi ve görüntülerin yayılmasından turist, göçmen işçi veya mülteci olarak insanların kitlesel hareketlerine dramatik bir şekilde yoğunlaşmıştır. Bu ulus ötesi etkileşimlerin olağanüstü kapsamı ve derinliği, sosyal bilimcileri ve politikacıları, bu hareketleri “küreselleşme” olarak adlandırılan yeni bir fenomen olarak görmeye yöneltmiştir (de Sousa Santos, 2006). Bu yeni fenomen, insanların çoğu zaman farkında olmadan da olsa, karmaşık uluslararası finans ve yatırım kurumları, kapsamlı ticaret ve üretim ağları, karmaşık iletişim biçimleri aracılığıyla, tümü değişen küresel kültürel ve etik parametreler içinde giderek artan bir şekilde birbirleriyle ilişki kurduğu, muazzam derecede etkileşimli bir sosyal süreçtir (Cole, 2003). Bu açıdan küreselleşme hem toplum hem de yükseköğretim için merkezi bir güç olarak algılanmaktadır. Çünkü küresel ekonomik ve teknolojik faktörler her ulusu etkilemekte, internet gibi teknolojik yenilikler, bilginin birbirine bağımlı şekilde ilerlemesi bilimin küresel olarak gelişmesini sağlamaktadır (Altbach, 2007).

Günümüzde bilim izole edilmiş bilgi kaynaklarından tekil bir biçimde ortaya çıkmaktan çok; uluslararası ortaklıklardan, değişim topluluklarından ve disiplinler arası bilgi alışverişinden oluşmaktadır. Başka bir ifadeyle, 21.yüzyılda bilgi kitlesel bir biçimde üretilmektedir. Bilgi üretimi çağımızda aynı zamanda ara bağlantıları, çoğulluğu, göreliliği, iş birliğini ve dünyayla etkileşimi içeren aktif ve uygulanabilir bir süreç gerektirmektedir. Böylece yükseköğretimde öğrenme daha işbirlikçi ve uluslararası hale gelmiştir (Kahn ve Agnew, 2017). Hatta orta çağlardan beri yükseköğretim hiçbir zaman bu derece doğası gereği uluslararası olmamıştır (Altbach ve Teichler, 2001).

Küreselleşme günümüz dünyasının bir gerçeği olarak kabul edilse de her zaman olumlu şekilde algılanmamaktadır. Örneğin, Maringe (2010) küreselleşme olgusuna yönelik farklı insanların görüşlerini, reaksiyonlarını ve cevaplarını betimlemek için bir spektrum kullanıldığını ifade etmiştir. Bu spektrum; hiper-küreselleşmeyi savunanlar, küreselleşmeyi savunanlar ve küreselleşme karşıtları olarak çeşitlendirilmiştir. İlk iki grupta yer alanlar olumlu görüşler tarafında bulunmakta ve küreselleşmenin tüm insanlığın iyiliğini, dünya zenginliğini geliştireceğini ve dünyayı olumlu olarak etkileyen engellenemez bir güç olduğunu savunmaktadır. Bu grupta yer alanlar, internetin bilgi oluşumu ve gelişimine olan muazzam katkısını ifade etmektedir. Ancak küreselleşme karşıtları olarak son grupta yer alanlar, küreselleşmenin olumsuz etkilerini vurgulayarak, küreselleşmenin kuzeydeki zengin ülkelerle güneydeki fakir ülkeler arasındaki uçurumu arttıran bir etkisi olduğunu belirtmektedir (Maringe, 2010). Tüm bu düşünceler aslında tek bir kavramın farklı insanlar tarafından farklı anlamlar çağrıştırdığını göstermektedir. Yine de küreselleşme kavramında anahtar nokta, çok boyutlu bir şekilde düşünülmesi ve kısıtlayıcı bir perspektiften çok bütüncül bir bakış açısıyla kavramın anlaşılması gerektiğidir.

Literatürde resmi anlamıyla birçok araştırmacı, küreselleşmeyi dünyadaki tüm insanları tek bir küresel topluma yönelten; dünyayı saran teknoloji, ekonomi, bilgi, insan, değer ve fikirlerin sınırlar arasında akışı olarak tanımlamıştır (Albrow, 1990; Altbach, 2007; Knight ve de Wit, 1997; Spring, 2001; Teichler, 2004). Daha güncel bir örnekte ise küreselleşme aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

Küreselleşme, Afro-Amerikalı Müslüman bir adamla ilişkisi olan Galler Prensesi Diana'nın, Fransa'nın başkenti Paris'te, birkaç kadeh İskoçya üretimi viski içen Belçikalı bir şoför tarafından kullanılan, Hollanda yapımı motora sahip, Alman üretimi bir arabada, Afganistanlı düşük ücretli işçilerin çalıştığı, Malezya'da yapılan Japon motosikletine binen İtalyan paparazziler tarafından takip edilirken gerçekleşen, on milyar izleyici tarafından aynı anda izlenen ölümüdür. (Maringe, 2010, s. 19)

Diğer araştırmacılar küreselleşme tanımına farklı perspektiflerden de bakmaktadır. Örneğin, Yang (2002) “küreselleşme” terimi/kavramının Batı kolonizasyonu ve egemenliği ile bağlantılı olduğunu ve birçok açıdan tarihsel olarak yük olduğunu savunmuştur. Freidman (2005), küreselleşmenin yeni aşamasını, bireylerin fark yarattığı ve küresel olarak iş birliği yapmak ve rekabet etmek için muazzam fırsatlara sahip olduğu bir aşama olarak görmektedir. Ona göre bu “küreselleşme 3.0” aşaması, 2000'den sonra ortaya çıkmıştır ve ülkeler, hükümetler tarafından şekillendirilen

“küreselleşme 1.0” (1492 ila 1800) ve esas olarak güdümlü olan ve çok uluslu şirketler tarafından yönlendirilen “küreselleşme 2.0” (1800 ila 2000) üzerine inşa edilmiştir. Altbach, Reisberg ve Rumbley (2009) ise küreselleşmeyi yükseköğretim kurumları açısından açıklamış ve küreselleşmenin 21.yüzyılın önemli bir gerçeği olduğunu, yükseköğretimi derinden etkilediğini, giderek daha fazla bütünleşen dünya ekonomisi, yeni bilgi ve iletişim teknolojisi, uluslararası bir bilgi ağının ortaya çıkışı, İngilizcenin rolü ve akademik kurumların kontrolü ötesinde diğer güçler tarafından şekillendirilen gerçeklik olarak tanımlamıştır. Görüldüğü üzere literatürde yükseköğretimde küreselleşmeye yönelik tek bir tutarlı tanım veya teori bulunmamaktadır. Bu nedenle Maringe (2010) küreselleşmeye ait teorileri iş dünyası, politika ve uluslararası ilişkiler perspektifleriyle ele almış ve dört farklı teorik perspektifle tanımlamıştır. Bu perspektifler; *dünya sistemleri teorisi*, *dünya yönetim teorisi*, *dünya kültür teorisi* ve *neoliberal teoridir*.

Birincisi, dünyanın üç geniş alana veya katmana bölündüğünü ve çekirdeğin tamamı olan nükleer kapasiteye sahip ve hepsi teknolojik olarak gelişmiş yaklaşık yirmi süper zengin ulustan oluştuğunu varsayan “*dünya sistemleri teorisi*” dir. Bu ülkeler temel olarak dünyanın geri kalanına hükmetmekte ve dünya ekonomik fikirlerini ve finansal sistemlerini kontrol eden kilit uluslararası finans kuruluşlarına ev sahipliği yapmaktadır. Uluslararası emek, mal ve hizmetler için dünya fiyatlarını kontrol etmekte ve dikte etmektedirler (Maringe, 2010, s. 20). Bu teorinin savunduğu düşünceye paralel olarak, “Sarmaşık Ligi” içerisinde yer alan dünyanın en elit üniversiteleri aynı ligde yer almayan üniversitelerle ortaklık anlaşmaları kurmamakta ve bu şekilde dünyanın farklı yerlerindeki ekonomik farklılıkları sürdürmektedirler.

İkincisi, dünya ulusları arasında büyüyen bir siyasi eş biçimliliği içeren “*dünya yönetim teorisi*” dir. Bu teori; dünya çapındaki siyasi sistemlerin, demokrasi ve demokratik yönetim gibi küçük bir dizi değer temelinde giderek daha fazla meşrulaştırıldığını, egemenliği azalttığını ve bölgesel/ ulus ötesi hükümet kuruluşlarına bağlılığı arttırdığını savunmaktadır. Bu kapsamda üniversitelerde, özellikle genel misyonları, sosyal ilgililikleri ve amaçları bakımından, dünya siyaset teorisi ile açıklanabilecek ideolojik eş biçimlilik olduğu iddia edilebilir. Son zamanlarda üniversitelerde önemli ideolojik eş biçimliliğin olduğu alanlar, artan piyasa güçlerine tepki olarak büyüyen bir yöneticilik (Foskett, 1995); kurumsal uluslararasılaşmaya giderek artan stratejik odaklanma (Massoud ve diğerleri, 2007); ve üniversitelerin

toplumdaki genel misyon ve amacına ilişkin bir düşünce yakınlaşmasıdır (akt. Maringe, 2010).

Üçüncüsü, herhangi bir grup insanın kültürel kapital olarak değerlendirildiği ve bunun temel ideoloji olduğunu savunan “*dünya kültür teorisi*” dir. Kültür, özel bir grubun temel inanç, norm, değer, dil, sembol, teknolojik uygulamalar, görünüş ve yiyecek anlayışı gibi diğer birçok unsuru içeren bir kavramdır. Bu teorinin arkasında yatan anlam ise dünyanın giderek kültürel olarak homojenleşmesi ve batı kültürünün temel tasarısı olarak diğer kültürlerle empoze edilmesidir. Bu teorinin yükseköğretimdeki en önemli yansıması, diğer alanlarda olduğu gibi yükseköğretim alanında da İngilizcenin iletişim ve öğretim dili olarak kullanılmasıdır (Maringe, 2010).

Küreselleşme kapsamında açıklanan son teori ise “*neoliberal teori*” dir. Esasen neoliberalizm, ticaret ilişkilerinin serbest piyasa ilkeleri temelinde işlemesi için ülkeler arasındaki ticareti serbest bırakmakla ilgilidir. Ancak bu noktada sorun, serbest piyasanın kendisinin, uluslararası/ ticari veya ekonomik ilişkiler için doğal veya serbestçe oluşan bir çerçeve değil, insan tarafından tasarlanmış bir ideoloji olmasıdır. Her zaman önemli kararları kontrol eden biri vardır. Bu önemli kararları yönlendiren Dünya Ticaret Örgütü (WTO), OECD, Dünya Bankası ve UNESCO gibi Batılı uluslararası kuruluşlar da neoliberal politikaların dünyada yayılmasını kolaylaştırmaktadır (Maringe, 2010). Tablo 1’de bu açıklanan teoriler perspektifinde küreselleşmenin kavramsallaştırılmış boyutları verilmiştir.

Yükseköğretimin küreselleşen bir dünyada gerçekleştiği düşünüldüğünde, küreselleşme ve uluslararasılaşmanın birlikte ele alınan kavramlar olduğu görülmektedir (Kreber, 2009). Bu kavramlar birbirleriyle ilgili olsalar da iki olguyu birbirinden ayırmak gereklidir. Her iki olgu aynı sosyal dinamikler tarafından gerçekleşmekte ancak, büyüklük ve yoğunluk olarak farklı kavramlar olarak adlandırılmaktadır. Her ikisi de çoğunlukla zıt, çelişen eğilimler gösterirler (Gacel-Ávila, 2005). Küreselleşmenin aksine uluslararasılaşma; iş, eğitim, sosyal ve kültürel ilişkilerin gelişmesine yol açan belirli ülkelerin bilgisini içeren ikili ve/veya çok taraflı süreçlere daha fazla yönelmektedir (McCabe, 2001). Başka bir deyişle, küreselleşme eğitimi de içeren birçok sektörü etkileyen bir sürece ait bir olgudur. Bu nedenle, yükseköğretimin uluslararasılaşması hem küreselleşmenin öznesi hem de küreselleşmeye verilen bir cevaptır (Knight, 2003a).

Tablo 1

Küreselleşmenin Kavramsallaştırılmış Boyutları

Küreselleşmeye Bakış Açısı	Örnekleyen Tanım	Kaynak
Kapitalist dünya düzeni olarak;	...Yirminci yüzyılda tamamlanan, kapitalist dünya sistemlerinin dünyaya yayıldığı süreç	Wallerstein, 1988
Dünyanın ekonomik birleşmesi olarak;	Artan ekonomik özgürlük, büyüyen karşılıklı ekonomik bağımlılık ve dünya ekonomisinde ekonomik entegrasyonun derinleştirilmesi ile ilişkili bir süreç	Deepak Nayyar, 2006
Uluslar arasında artan sosyal, politik ve ideolojik bağlılık olarak;	Uzak yerel bağlamları birbirine bağlayan dünya çapındaki sosyal ilişkilerin yoğunlaşması, yerel olayların kilometrelerce ötede meydana gelen olaylar tarafından şekillendirilmesi veya bu durumun tam tersi	Giddens, 2000
Ulusların birbirine bağlılıklarının derinleşmesini tanımlayan çok boyutlu bir kavram olarak;	Dünya çapında ulusların birbirlerine sosyal bağımlılıklarını ve değişimleri yaratan, çoğaltan, esneten ve yoğunlaştıran, aynı zamanda insanlarda yerel ve uzak arasındaki bağlantıların derinleşmesine dair artan bir farkındalık teşvik eden çok boyutlu bir sosyal süreçler dizisi	Steger, 2003
Neoliberal felsefe olarak;	Serbest piyasa değerleri üzerine kurulu uluslararası ilişkilerin gelişimi	Harvey, 2003

Kaynak. Maringe, 2010, s. 22–24

Benzer şekilde, Huang (2002) ve Yang (2002), uluslararasılaşma ve küreselleşme arasındaki bazı temel farklardan bahsetmiştir. Bunlardan ilki, küreselleşmenin kökeninin batı emperyalizmi ile 19.yüzyılda başlaması, uluslararasılaşmanın ise Antik Yunan ve Çin’de Sofistler ve Konfüçyüs’e kadar uzanmasıdır. Günümüzde ise uluslararasılaşma 1960’lı yıllardan sonra tekrar konuşulmaya başlanmış, küreselleşme ise daha çok 1980’li yılların son zamanlarında tekrar ortaya çıkmıştır. İkincisi, küreselleşmenin ulusların ve kültürlerin ötesinde temel olarak tek veya evrensel olarak kabul edilen bir model kurmayı amaçlamasıyken, uluslararasılaşmanın insan bilgisine/ bilime ait gelişimi desteklemesi,

farklı uluslar ve kültürler arasında değişim veya iletişimi vurgulamasıdır. Küreselleşme ekonomik çıkarları ön plana alırken ve bu nedenle tek taraflı bir kazancı savunurken, uluslararasılaşma insan ilgisini ön plana alarak çift taraflı bir kazancı gerçekleştirir. Üçüncüsü, uluslararasılaşmanın farklı ulus ve kültürlerin var olduğu ön şartını kabul ederek gerçekleşmesiyle, küreselleşmenin ulus ve kültürlerin azalan önemi varsayımı üzerinden ilerlemesidir. Dördüncü olarak eğitimsel vizyon hareketliliği küreselleşmede güneyden kuzeye (öğrenci hareketliliği), kuzeyden güneye (program hareketliliği) olarak verilirken, uluslararasılaşmada böyle bir akış çok yönlüdür. Son olarak kalite düzenlemesi küreselleşmede büyük ölçüde kontrol edilemezken, uluslararasılaşmada dikkatli bir kalite kontrol söz konusudur. Tüm bu farklılıklar göz önüne alındığı halde, iki kavram arasında yakın bir ilişki olduğunu söylemek yine de mümkündür.

Bu durum küreselleşmenin yükseköğretim kurumları üzerinde uluslararasılaşmayı tetikleyen etkilerinde de görülmektedir. Bu etkiler; Orta Çağ'daki Avrupa üniversitelerinden kaynaklanan, yaygın bir akademik model kurulması ve bu ortak ve tarihi bağların yapısal olarak uluslararasılaşmayı geliştirmesi, öğrenciler ve akademik personeller için küresel bir akademik pazarın oluşması, İngilizcenin uluslararası kullanımının sadece araştırma dilini değil, öğretim amacıyla kullanılmasını da kapsamaması, internetin araştırma ve öğretim amacıyla kullanılması ve uzaktan eğitimin gündemde olması, akademik kurumların başka ülkelerdeki akademik kurumlarla ortak olarak yurtdışı kampüsleri kurması ve kendi eğitim programlarını ve dereceleri başka ülkelere pazarlama amacı gütmesi ve son olarak yükseköğretimde derece veren yapıların, derslerin, kredilerin ve akademik ilerlemeyi ölçme ve değerlendirme yapılarının “harmanlanması” olarak verilmiştir (Altbach ve Teichler, 2001).

Bunun yanında küreselleşmeyi açıklayan teorilerde görüldüğü gibi bu kavram bazı çevreler tarafından olumlu, bazı çevreler tarafından ise olumsuz olarak algılanmaktadır. Küreselleşmenin bilgi aktarımı konusunda insanları güncel tutacağı, dünya çevresinde aynı işi yapan kişiler ile iletişimi sağlayacağı, uzak bölgelere seyahati kolaylaştıracağı ve uluslararası bağlamda insanların zihinlerinde oluşabilecek kültürel bariyerleri ortadan kaldırabileceği olumlu olarak verilen etkiler arasında yer alırken (Gillespie, 2002); küreselleşmiş yükseköğretimin neoliberal politikalarla yüksek derecede eşitsizlikleri barındırdığı ve politik olduğu (Akar, 2010; Altbach, 2007; Tye, 2014), kültürlerarası standartlaşmayı getirebileceği (McCabe, 2001) olumsuz olarak verilen etkilerdir. Yine de, yükseköğretim kurumlarının küreselleşmeden tamamen

kaçınması mümkün olmamakta (van der Wende, 2007), hatta küreselleşmeye ayak uydurmanın çağımızda bir gereklilik olduğu görülmektedir.

Küreselleşme ve Uluslararasılaşma İlişkisi

Küreselleşme ile uluslararasılaşma arasında karmaşık ve dinamik bir ilişki mevcuttur (Leask, 2015). Küreselleşme, uluslararasılaşmanın dünyasını değiştirirken (Knight, 2004), uluslararasılaşma da küreselleşmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (van der Wende, 2007). Bu açıdan bakıldığında küreselleşme her yerdedir. Ne çeşit bir iş yaptığımızla, çalışma yollarımızla veya kiminle çalıştığımızla ilgisi vardır. Bu durum her alanda böyle olsa da, üniversiteler küreselleşmenin ürünleri ve öznelere olarak dünyanın mevcut düzeninde bazı sorumluluklar taşırlar. Örneğin, teknoloji ile dünyanın çeşitli yerlerinde programlar sağlayan eğitimin sınır ötesi görünümü veya kampüslerin uydu yerleşkeleri aracılığı ile yüz yüze dersler vermesi küresel bilgi toplumunun büyümesine katkı sağlamıştır (Leask, 2015). Kısacası uluslararasılaşma gelenekler ve farklılıklara saygı, tanımayı gerektiren ulusların kendi arasındaki ilişkileri içerirken, küreselleşme farklılıklara ve sınırlara saygı duymakla yükümlü değildir. Bu bağlamda, yükseköğretimin uluslararasılaşması küresel eğilimleri tamamlayıcı, dengeleyici bir yapıdadır ve küreselleşmenin standartlaşma ve homojenleştirme etkilerine dayanıklılık oluşturulmasını sağlamaktadır (Gacel-Ávila, 2005). Ayrıca, uluslararasılaşma küreselleşmenin oluşturduğu zorluklara cevap verici stratejiler oluşturmaktadır (van der Wende, 2007).

Buna rağmen, Marginson (1999) uluslararasılaşmanın yumuşak bir emperyalizm olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bunun nedeni uluslararasılaşmanın temel hedefinin “küresel çevrede işleyecek becerilerin geliştirilmesi” olarak verilmesidir. Bu nedenle küreselleşme çerçevesinde uluslararasılaşma, “batılı tarzda” düşünme, yapma ve dünya popülasyonunun artan oranı üzerinde hareketliliğe katılma anlamına gelmektedir. Ancak, küreselleşmenin uluslararasılaşma süreçlerine olan etkisi “bir ulusun bireysel tarihi, gelenekleri ve öncelikler nedeniyle” ülkeden ülkeye değişmektedir. Üniversiteler arasındaki uluslararası iş birliği ve ikili birlikler ulusal hükümet politikalarıyla belirlense de uluslararasılaşma girişimlerinin bireysel kurumlarda yer aldığı görülmektedir (Knight, 2013).

Uluslararasılaşma

Uluslararasılaşma, birçok ülkede yükseköğretimde ana akım bir hedef olarak algılanmaktadır (Childress, 2009; de Wit, 2011b; Knight, 2012b, 2013; Tamtik ve Kirss, 2016) ve 21.yüzyılın başından beri küreselleşmenin etkisiyle karşı konulamaz bir trend haline gelmiştir (Ma ve Yue, 2015). Son yıllarda literatürdeki yoğun gelişmelerden sonra uluslararasılaşmanın bağlam, boyut ve değer açısından geliştiğini söylemek mümkündür (Knight, 2012a). Üniversite stratejik planları, ulusal politika belgeleri, uluslararası beyannameler ve akademik makalelerin hepsi günümüzde yükseköğretimde uluslararasılaşmanın geldiği bu önemli noktayı göstermektedir (Knight, 2012b).

Uluslararasılaşma yükseköğretim kurumlarında merkezi bir role bürünmüş olsa da kavramın temelde ifade ettiği imgeler üzerine farklı tartışmalar mevcuttur. Bunun nedeni, uluslararasılaşmanın “farklı insanlara farklı anlamlar” ifade etmesi (Knight, 1999, s. 13) ve hiçbir zaman “evrensel anlamda kabul gören” bir uluslararasılaşma tanımının olmamasıdır (Knight, 2012c, s. 3). de Wit, (2002a)’e göre uluslararasılaşma misyonu ile ilgilenen araştırmacı ve uygulayıcıların karşılaştığı temel problem, ilgili terimlerin çok çeşitli olmasıdır. Araştırma literatüründe sıklıkla bu anlamda kullanılan terimler; uluslararası eğitim, uluslararası çalışmalar, uluslararasılaşma, yükseköğretimde küreselleşme olarak verilmekte ve alanın daha detaylı bakıldığında görülen alt dallarında; akademik hareketlilik, uluslararası iş birliği, yurtdışında öğrenim görme, ve uluslararası değişim olarak görülmektedir. Daha program odaklı terimlerde ise eğitimdeki alan çalışmaları, çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim, uluslararası farkındalık için eğitim, barış eğitimi, küresel eğitim ve küresel çalışmalar yer almıştır. Bostrom (2010) uluslararasılaşma çalışmalarının Türkiye’deki yansımalarını araştırdığı çalışmasında ise ülkemizdeki benzer kavramların “Avrupalılaşma”, “Batılılaşma” ve “Uyumlaştırma” olarak verildiğini ifade etmiştir. Tablo 2’de bu kavramların Knight (2013) tarafından hazırlanan zaman içerisindeki evrimi görülmektedir.

Tarihsel olarak geçmişte, uluslararasılaşma özel uluslararası programlar ve öğrenci değişimleri ile ilişkilendirilen bir terim olarak nitelendirilmektedir. Ancak günümüzde uluslararasılaşmanın küresel etkililik için stratejik girişimlerle ilişkili daha geniş bir anlamı bulunmaktadır (Bostrom, 2010).

Tablo 2

Uluslararası Eğitim Terminolojisinin Evrimi

Son on yılda yakın zamanda oluşmuş terimler	Son yirmi yıldaki yeni terimler	Son otuz yıldaki mevcut terimler	Son elli yıldaki geleneksel tanımlar
Kapsamlı terimler			
Bölgeselleşme	Küreselleşme	Uluslararasılaşma	Uluslararası Eğitim
Gezegenleşme (Ekolojik kriz, Bilinç)	Sınır Ötesi Eğitim	Çok Kültürlü Eğitim	Uluslararası Gelişim İşbirlikleri
Küyerelleşme	Ulus Ötesi Eğitim	Kültürlerarası Eğitim	Karşılaştırmalı Eğitim
Küresel Vatandaşlık	Sanal Eğitim	Küresel Eğitim	Postayla Uzaktan Eğitim
Bilgi Şirketleri	Yurtdışında Uluslararasılaşma	Uzaktan Eğitim	
Yeşil Uluslararasılaşma	Kampüste Uluslararasılaşma	Sınır Ötesi Eğitim	
Küresel Sıralamalar			
Özel Terimler			
Bölgesel Eğitim Merkezi Olan Ülkeler	Eğitim Sağlayıcılar	Uluslararası Öğrenciler	Yabancı Öğrenciler
Uluslararası Yeterlilikler	Kurumsal Üniversiteler	Yurtdışında Öğrenim	Öğrenci Değişimi
Derece Veren Sahte Kurumlar	Eğitim Servislerinin Liberalleşmesi	Kurumsal Anlaşmalar	Gelişim Projeleri
Vize Fabrikaları	Çevrim içi Ağlar	Ortaklık Kurulan Projeler	Kültürel Anlaşmalar
Ortak, İkili, Birleştirilmiş Dereceler		Alan Çalışmaları	Dil Eğitimleri
Markalaşma	Uydu Yerleşke	İki Uluslu İşbirlikleri	
	Programların Bayileşmesi ve Birleşmesi		

Kaynak. Knight, 2013, s. 86

Literatürde önde gelen araştırmacılardan biri olan Knight (1994, 2003b) ve uluslararasılaşmanın ilk yıllarındaki araştırmacılardan olan Ellingboe (1998) fonksiyonel bir tanım kullanmışlardır. Knight (1994), ilk başta açıkladığı kavrama göre uluslararasılaşmayı kurumun öğretim, araştırma ve hizmet fonksiyonlarına uluslararası ve kültürlerarası bir bakış entegre etme süreci olarak belirtmiştir. Ancak daha sonra Knight (2003b) kendi tanımı üzerinde bir revizyona giderek uluslararasılaşmayı ulusal, sektörel ve kurumsal seviyede uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların yükseköğretimin amaç, işlev ve öğretim boyutlarına entegre edilmesi süreci olarak değiştirmiştir. Bu revizyon uluslararasılaşmanın yükseköğretimin misyonu, sistemi ve genel amaçlarına eklenmesini içermiştir. Ellingboe (1998); Knight (1994, 2003b, 2004) uluslararasılaşmanın bir süreç olduğunu belirtmiş ve uluslararasılaşma olgusunun sürekli devam eden, gelecek yönelimli, çok boyutlu, disiplinler-arası ve liderlik ile yönlendirilen özelliklerine vurgu yapmıştır.

Özetle, Knight (2004)'ın tanımladığı uluslararasılaşma tanımında dikkat çeken dört ana tema mevcuttur. Bunlar;

- Uluslararasılaşmanın bir *süreç olması* ve devam eden çabaları içermesi,
- *Uluslararası, kültürlerarası ve küresel* boyutlarının olması; hem farklı ülkeler arasında hem de aynı ülkedeki farklı kültürler içerisinde ya da en geniş anlamıyla küresel bağlamda ilişkileri kapsamaması,
- *Entegre etme sürecinin* önemli olması ve uluslararası boyutun merkezde, marjinal olmayan ve sürdürülebilir çabalar anlamına gelmesi,
- Yükseköğretimin *amaç, işlev ve öğretim boyutlarını vurgulamasıdır*. Amaç yükseköğretimin genel rolü ve hedeflerini kapsamakta, ülkenin politikası veya kurumun misyonunu içermektedir. İşlev yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma ve topluma hizmet boyutlarını vurgulamaktadır. Öğretim ise kurumun yurtiçinde veya yurtdışında gerçekleştirdiği eğitim aktivitelerinin tümüdür.

Knight (2012c) tek bir uluslararasılaşma tanımının; farklı ülkeler, kültürler ve eğitim sistemlerine uygulanabilecek kadar kapsamlı olması nedeniyle zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Ona göre “uluslararasılaşmaya yönelik tek bir kültür ya da ülkenin görüşünü içeren bir tanım yapmak kavramın ruhuna aykırı” olacaktır (s. 4). Bu nedenle, Tablo 3'te yükseköğretimde uluslararasılaşmanın farklı tanımlamalarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Uluslararasılaşma Tanımları

Uluslararasılaşmaya Bakış	Tanım/ Perspektif	Kaynak
Uluslararası boyutun entegre edilmesi	ulusal, sektörel ve kurumsal seviyede uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların yükseköğretimin amaç, işlev ve öğretim boyutlarına entegre edilmesi süreci.	Knight, 2004
Yükseköğretim kurumlarının kalitelerinin geliştirilmesi	uluslararası eğitime gittikçe artan odaklanmanın küresel iş piyasasında yükseköğretimin kalitesini arttırması, fakat aynı zamanda bu kalitenin nasıl ölçüleceği sorularını ortaya çıkarması.	Van Damme, 2001
Uluslararası eğitime odaklanma	öğrencilerin diğer kültürleri öğrenmelerini sağlayan geleneksel yurtdışında öğrenim programlarından, yerel kurumların talebi karşılayamadığı yükseköğretim kurumlarına erişim sağlamaya kadar geniş bir yelpazeyi içeren aktiviteler tümü. Diğer aktiviteler; öğrencilerin uluslararası perspektifleri ve becerilerin gelişimini, yabancı dil yeterliliklerinin arttırılmasını ve kültürlerarasında bir anlayış geliştirilmesini vurgulamaktadır.	Altbach ve Knight, 2006
Yükseköğretimde girişimcilik ve işletmecilik yaklaşımının büyümesi	...uluslararasılaşma, üniversitelerin girişimcilik kültürünü destekleyen üniversite-iş modelleri aracılığıyla rekabet gücünü korumaları için çok önemlidir. Üniversiteler tamamen ticari kuruluşlar olarak algılanmaktadır.	Goddard, 2006
Sınır ötesi öğrenci kabulü ve personel hareketliliğine odaklanma	öğrenci ve personelin her iki yönde hareketliliği, stratejik ortaklıklar ve dış kurumlarla ortak programlar geliştirmeyi içermesi.	Fielden, 2008
Yükseköğretimde ortaklık gelişiminin desteklenmesi	...riski azaltmak, rekabet gücünü artırmak, imajı geliştirmek ve araştırma, işletme ve eğitim için bilgi tabanını genişletmek için ortaklıkların geliştirilmesine odaklanmak	Teichler, 2004

Kaynak. Maringe, 2010, s. 26

Literatürde farklı tanımların bulunması ve uluslararasılaşmanın hem ulusal politika belgelerinde hem de yükseköğretim kurumlarının misyon, politika ve stratejilerinde sıklıkla yerleştirilmesi kavramla ilgili bazı yanlış kabulleri de beraberinde getirmiştir (de Wit, 2011b; Knight, 2011). Bu yanlış kabuller aşağıda verilmiştir.

İlk yanlış kabul, kampüste daha çok uluslararası öğrenci bulunmasının daha uluslararasılaşmış bir kültürü ve programı sağlayacağı düşüncesidir. Bu düşünce yanlıştır. Uluslararası öğrenciler yerel öğrencilerden daha anlamlı kültürlerarası tecrübeler geliştirseler de gittikleri ülkenin kültürüne yönelik derin bir bağ geliştirmeden sadece kendi grupları içerisinde yaşantılar geçirmektedir. Bu nedenle daha çok uluslararası öğrenci kabul etmek, o üniversitenin kampüsünü uluslararasılaştırmayacaktır (de Wit, 2011b; Knight, 2011).

İkinci yanlış kabul, bir üniversitenin öğrenciler, fakülte, program, araştırma, anlaşmalar ve iş birliği ağları ile ne kadar çok uluslararası boyutunu geliştirirse, dünya çapında ününü o derece arttıracacağı fikridir. Başka bir deyişle, güçlü uluslararası ün, kalitenin garantisi değildir. Bu durum “Times Higher Education List (THE)” gibi uluslararası sıralama listelerinin de sorgulanabilir olmasından kaynaklanmaktadır (Knight, 2011).

Üçüncü yanlış kabul, bir üniversitenin ne kadar çok uluslararası anlaşması ve uluslararası iş birliği varsa diğer kurumlara ve öğrencilere o kadar prestijli ve çekici geleceğidir. Ancak uygulama birçok kurumun sayısı yüzleri aşan uluslararası anlaşmaları yönetemediği ve bu anlaşmalardan yararlanamadığını göstermektedir. Bir kez daha sayı kaliteden önemli görülmekte, fonksiyonel iş birliği anlaşmaları kurmaktansa işbirlikleri bir statü sembolü olarak kullanılmaktadır (de Wit, 2011b; Knight, 2011).

Dördüncü yanlış kabul, özellikle Amerika Birleşik Devletleri’ndeki üniversitelerde yabancı kalite güvencesi ajanslarından uluslararası akreditasyon almış üniversitelerin daha uluslararası ve daha “iyi kalitede” olacağı inancıdır. Ancak yabancı bir kurumdan elde edilen kalite güvencesi, uluslararası aktivitelerin bağlamı, boyutu veya kalitesi hakkında bir bilgi vermemektedir (Knight, 2011).

Beşinci yanlış kabul ise yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma planları ile uluslararası pazarlama kampanyalarının karıştırılmasıdır. Uluslararasılaşma çabaları yükseköğretim kurumları için pazarlama aracı olmamalıdır. Stratejik ve başarılı uluslararasılaşma gündemi, uluslararası tanınırlığı sağlasa da burada tanınırlık bir amaç değil, bir sonuçtur (Knight, 2011).

Knight (2011)’den farklı olarak, de Wit (2011b) bu yanlış kabullere bazı eklemelerde bulunmuştur. Ona göre uluslararasılaşmanın İngilizce dilinde öğretim ile aynı olduğu yargısı, yurtdışında öğrenim görme aktivitesinin ve uluslararası bir alanda öğretim yapmanın direkt olarak uluslararasılaşma ile ilişkilendirilmesi, sınıf içerisinde birkaç uluslararası öğrenci olursa uluslararasılaşmanın başarılıacağı hissi, kültürlerarası ve uluslararası yeterliliklerin uluslararasılaşma bağlamında değerlendirilmemesi, yükseköğretimin doğası gereği uluslararası olduğu düşüncesi ve uluslararasılaşmanın kendi içinde bir hedef olduğu fikri alanda genelde hatalı olarak geliştirilen kavramsallaştırmalardır.

Uluslararasılaşmanın Dünyadaki ve Türkiye’deki Tarihi

Literatürde yükseköğretimde uluslararasılaşma alanının tarihi üzerine yurtdışındaki (Bedenlier, Kondakci ve Zawacki-Richter, 2018; de Wit ve Altbach, 2021; Huang, 2002; Knight ve de Wit, 1997; Tıght, 2021) ve genelde yükseköğretimin, özelde uluslararasılaşmanın yurtiçindeki tarihi (Şimşek, 2007; Taşçı ve Kenan, 2019) üzerine önemli çalışmalar olduğu görülmektedir. Yükseköğretimin doğası gereği uluslararası olduğu ifade edilse de (de Wit ve Altbach, 2021) uluslararasılaşmanın dünya çapında farklı dönemlerden geçtiği belirtilmektedir. Bu dönemler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Dünya Çapındaki Evrimi

	Orta Çağ ve Sonrası (12.-17.Yüzyıl)	Modern Zamanlar (18.Yüzyıl-1945)	Günümüze Doğru (1945-1980’ler)
Bağlam	Batı Avrupa’daki Hristiyanlık	Ulusal Gelişmeler, Endüstrileşme ve kolonileşme	Soğuk Savaş
Motivasyon Kaynağı	Dini ve kültürel	Ekonomik ve politik	Politik ve ideolojik
Amaç	Hristiyanlığı ve Hristiyan kültürünü yaygınlaştırmak	Modern yükseköğretim sistemlerinin kurulması ve yükseköğretimin kolonileşme aracı olarak kullanılması	Gelişmekte olan ülkelere teknik destek vermenin yanında, politik ideolojilerin ihracatı ve ithalatı
Temel Şekil ve Boyutlar	Kurumsal ve bireysel bazda gerçekleşen kişisel hareketliliğin ve üniversite kampüslerinin diğer alanlara hareketliliği	Ulusal seviyede yükseköğretim modellerinin ihracatı ve ithalatı aynı zamanda bölgesel organizasyonların kurulması	Daha organize ve sistematik şekilde gerçekleşen ulusal eğitim programları, üçüncü dünya ülkeleri ile gerçekleşen iş birliği gelişmeleri
Temel Alanlar	Avrupa, özellikle Batı ve Güney Avrupa	Avrupa ülkeleri, Avrupa ile Kuzey Amerika arasında veya Avrupa/ Amerika ile Asya ve Afrika’daki diğer ülkeler arasında	Belirli ülke veya alanlardan bölgesel ve küresel seviyeye doğru değişim

Kaynak. Huang, 2002

Tarihsel bir açıdan bakıldığında yükseköğretimin uluslararasılaşması orta çağ ve sonrasında Avrupa’da üniversitelerin ortaya çıktığı dönemlerde başlamaktadır (Huang, 2002). Günümüzde bildiğimiz “Avrupa Yükseköğretim Alanı” ile kıyaslandığında çok sınırlı ve sayıca dağılmış olduğu halde; bu dönemi Hristiyanlık gibi ortak bir din ve

Latince gibi ortak bir dil etrafında şekillenen akademik çabalar olarak nitelendireceğimiz “Avrupa Alanı” olarak bahsedebiliriz (de Wit ve Altbach, 2021). Bu dönemdeki akademik hareketlilikler sonucunda yeni tecrübeler, düşünceler, seçenekler, politik kurallar ve görüşler farklı bölgeler arasında seyahat etme şansına sahip olmuş ve aynı zamanda bu kişiler uluslarında tercüme kitap taslaklarını, basılmış kitapları uluslarına getirmiştir (Knight ve de Wit, 1995). Bu durum aslında Avrupa Komisyonu’nun o dönemin en bilinen gezgin bilgini olan Erasmus’un adını, günümüzün en önemli hareketlilik programına ismini vermesinden de anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, 17.yüzyıldan önce, yükseköğretimin uluslararasılaşması temelde öğrenciler ve bilginlerin farklı uluslar ve bölgeler arasında Avrupa’da yer değiştirmesiyle kişilerin hareketliliği bazında gerçekleştirilmiştir (Huang, 2002).

Modern zamanlara geçiş olarak nitelendirebileceğimiz, 18.yüzyıldan II. Dünya Savaşı’nın yaşandığı 1945 yılına kadar olan dönemde ise yükseköğretimin en önemli uluslararası boyutu, süper güçlerin kendi kolonilerine ihraç etmesiyle yükseköğretim sistemlerinin dünya çapında yaygınlaşması olmuştur (Knight ve de Wit, 1995). Buradan yola çıkıldığında; Latin Amerika’daki yükseköğretim kurumlarının o dönemde İber Yarımadasındaki modellerden etkilendiğini; Hindistan, Diğer Asya, Afrika, Karayip ve Kuzey Amerika ülkelerinin İngiliz İmparatorluğundaki İngiliz yükseköğretim sistemlerinden etkilendiğini ve benzer şekilde Fransız kolonisinin bulunduğu Afrika, Karayip bölgelerinde ise kurumların Fransız yükseköğretim sistemlerinden etkilendiğini söylemek mümkündür. Sömürge ülkelerindeki bağımsızlık mücadelelerinden sonra bile bu etkilerin sürdüğü bir gerçektir. Hatta ABD’deki yükseköğretim sistemlerinin bile Avrupa’daki sistemlerin etkisi ile oluşturulduğunu, Oxford ve Cambridge gibi üniversitelerin model olarak alındığını, daha sonra Johns Hopkins Üniversitesi’nin kurulmasıyla Alman araştırma üniversiteleri sisteminin de Avrupa’dan model alındığını belirtebiliriz (Knight ve de Wit, 1995). Bu dönemde uluslararası hareketliliklere bakıldığında ise bahsedilen kurumların uluslararası öğrenme merkezleri olarak üne kavuştuğu bilinmektedir. Özetle, Rönesans sonrasından 20.yüzyılın yarısına kadar geçen sürede yükseköğretimin ulusal olarak yönlendirilen bir alan olduğu görülmektedir. Dönemdeki uluslararası akademik dikkat; daha çok küçük gruptaki yetkin bilginlerin bireysel hareketliliği, o zamanlar dünyada çapında üne kavuşmuş üniversitelere öğrencilerin uluslararası ziyaretlerde bulunması ve Avrupa’da koloni gücüne sahip devletlerin kendi kolonilerine yükseköğretim sistemlerini götürmesi şeklinde gerçekleşmiştir (Huang, 2002; Knight ve de Wit, 1995).

Üçüncü dönemde ise uluslararasılaşma alanında bazı uluslararası işbirliklerine II. Dünya savaşıdan önce bile rastlanmaktadır (Knight ve de Wit, 1995). 1919 yılında ABD’de Uluslararası Eğitim Enstitüsü (IIE)’nün kurulması, 1925 yılında Almanya’da Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD)’nin oluşturulması ve 1934 yılında Birleşik Krallık’ta kurulan Eğitim ve Kültür Organizasyonu (British Council) bu gelişmelerin örneklerindendir (de Wit ve Altbach, 2021). II. Dünya Savaşı’ndan sonra dünyada iki süper güç olarak ortaya çıkan ABD ve Sovyetler Birliği, kendi politik çıkarları çerçevesinde uluslararası eğitim değişimlerini ve işbirliklerini desteklemiş ve her iki devlet de dünyanın geri kalanının kendi güçlerine yönelik olumlu bir anlayış geliştirmesini istemiş ve etki alanlarını arttırmayı amaçlamışlardır. Avrupa ise bu dönemde hala savaşın yaralarını sarmakla meşgul olmuştur (Knight ve de Wit, 1995). 1950 ile 1985 dönemleri arasında Kuzey-Güney ilişkileri yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejilerine hem Avrupa, Amerika, Kanada hem de Avustralya’da hakim olmuştur. Ancak bu ilişki birçok yönden tek yönlü bir ilişkidir. Güneyden kuzeye öğrenci akışıyla hem olumsuz anlamda beyin göçü hem de olumlu anlamda bilgi transferi gerçekleşmiştir. Sovyetler Birliği’nin çöküşünden sonra ise 1980’lerin sonunda ve 1990’ların başında ABD’nin araştırma ve öğretimde baskın gücü, Avrupa ve Japonya’nın ekonomik güç olarak yükselmesiyle zorlanmıştır (Knight ve de Wit, 1995).

Günümüzde uluslararasılaşmayı yönlendiren itici güçler, tek tek uluslarda yükseköğretimin uluslararasılaşmasına ilişkin politika ve uygulamalar, yalnızca ulusal politikalardan, karakterlerden veya kimliklerden etkilenmekle kalmamakta, aynı zamanda uluslararası, bölgesel ve küresel kuruluşların çağrı ve baskılarından da etkilenmektedir (Huang, 2002). Çeşitli faktörler, özellikle ekonomik küreselleşmenin hızı ve bilişim teknolojilerinin ilerlemesinin yanı sıra pazar odaklı mekanizmaların tanıtılması, tek tek ülkelerde yükseköğretimin uluslararasılaşması üzerinde giderek daha önemli bir etki yapmaktadır. Bu nedenle, 1990’lardan önceye kıyasla, yükseköğretimin mevcut uluslararasılaşması, küresel düzeyde daha rekabetçi bir ortamda ekonomik faktörler tarafından çok daha güçlü bir şekilde yönlendirilmektedir (Huang, 2002; Knight ve de Wit, 2018). Hatta, küreselleşme çağındaki uluslararasılaşmada Huang (2002), ulusların takip ettiği “üç farklı tip” olduğunu belirtmektedir. Bunlar; “ithal etme odaklı, ithal ve ihraç etme odaklı, son olarak da ihraç etme odaklı” olarak gruplandırılmıştır (s.204).

İthal etme odaklı olan ülkeler genellikle kolonileştirilmiş ve gelişmekte olan ülkelere olmaktadır. Bu ülkeler yetkin, profesyonel personele ihtiyaç duyarken, zayıf

yükseköğretim sistemlerine sahiptir. Bu nedenle bu ülkelerdeki uluslararasılaşma politikalarındaki tehlike, beyin göçü ve ulusal kimliğin kaybolmasıdır (Huang, 2002).

İthal ve ihraç odaklı ülkeler; İngilizce konuşulmayan gelişmiş ülkeler ve farklı gelenekleri, kendilerine özgü kültürü olan gelişmekte olan ülkeler olarak nitelendirilebilir. Bu ülkelerde İngilizce uluslararasılaşma politikaları öğrenme ve araştırma kalitesini yükseltmek için ithal edilir (Altbach, 2007). Bu noktada uluslararasılaşma tehlikesi ise ithal edilen yabancı politikalar ve ulusal karakteristikler arasındaki anlaşmazlıklardır (Huang, 2002).

Son grupta ise ihraç odaklı ülkeler vardır. Bu ülkeler özellikle İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu gelişmiş ülkelerdir. İngilizce konuşulmayan diğer ülkelere yabancı öğrenci çekerler ve uluslararası eğitim servislerini ticaret olarak ihraç ederler. Bu ülkelerdeki tehlike ise yükseköğretimin ticarileştirilmesi sonucunda kalite güvencesi gibi olumsuz etkilerdir (Huang, 2002). Knight ve de Wit (2018), geçmişte ve günümüzde dünyada uluslararasılaşmayı tehdit eden küreselleşme ve göç karşıtı, sadece iç dünyaya odaklı politik argümanları içeren tecritçilik, ırkçılık ve tek kültüre odaklılık görüşlerinin hala var olduğunu, hatta bu politikaların gelecekte de devam edebileceğini belirtmişlerdir.

Türkiye ise 1990'lı yılların başından beri yükseköğretimde küreselleşme, dünyadaki rekabet nedeniyle yapılan ekonomik reformlar, yükseköğretim kurumlarının sayısının artmasıyla kitleselleşme gibi zorluklarla karşılaşmıştır (Taşçı ve Kenan, 2019). Şimşek (2007) ise bu durumu Türk yükseköğretim tarihini beş farklı döneme ayırdığı çalışmasında belirtmiştir. Ona göre Türk yükseköğretimi;

- “Oluşma Dönemi (1773-1946)”,
- “Normalleşme Dönemi (1946-1973)”,
- “Kontrolsüz Büyüme, Kargaşa ve Kaos Dönemi (1973-1981)”,
- “Düzenleme ve Bütünleşme Dönemi (1981-1997)”,
- “Özel Sektörün İlerlemesi ve Üniversitelerin Politik Kuşatılması Dönemi (1998-günümüz)” şeklinde beş farklı döneme ayrılmıştır.

Bu dönemlerde görülen; Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) 1981'de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile kurulmasından sonra, 1990'lı yıllarından başından 1998 yılına denk gelen dönemde, 24 yeni devlet üniversitesi kurulmuş, üniversite sayısı 11'i özel üniversite olmak üzere toplam 68'e çıkmış, yükseköğretime öğrenci bazında katılım oranları beş katını artmış, akademik personel sayıları da aynı paralellikte gelişim göstermiştir. 1998 yılından sonra ise dönemlerde belirtildiği gibi “yükseköğretimde özelleşme aracılığıyla kitleselleşme” başlamış, yabancı dilde eğitim veren kurumların sayısı

artmış, ancak üniversitelerdeki akademik kalite, politik özgürlük aynı paralellikte ilerlememiştir (Şimşek, 2007, s. 1007–1009). Tüm bu gelişmeler Türkiye’de uluslararasılaşmayı da etkilemiştir.

Tablo 5

Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Türkiye’deki Evrimi

DÖNEMLER VE TEMEL POLİTİKALAR			
Uluslararasılaşmada Standartların Kurulması için Temel Adımlar (1981-1995)	Uluslararasılaşmada Yurt Dışı Politikaların İlerlemesi ve Bologna Süreci (1995-2007)	Uluslararasılaşmada Markalaşma, Küreselleşme Politikası ve Ortadoğu Pazarı-Açık Kapı Politikaları (2007-2014)	Hedef Odaklı Uluslararasılaşma Politikaları ve Araştırma Üniversitesi Modeli (2014-2018)
-Batılı ülkelerden alınan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelerin sayısının artması (1991)	-Neoliberal politikaların baskın politika olarak benimsenmesi	-Yabancı öğrencilerin Türkiye’de sayısının 2005-2010 arası iki katına çıkması	-YÖK Kalite Kurulu Oluşturulması
-İlk Özel Üniversite Bilkent Üniversitesi (1984) ve sonra Galatasaray Üniversitesi’nin Kurulması (1992)	-Türkiye’nin Bologna Sürecine Katılması (2001)	-Sofistike, çok yönlü uluslararasılaşma politikalarının başlaması	-Araştırma üniversitelerinin tanımlanması ve hedef odaklı uluslararasılaşma politikaları oluşturulması
-Yabancı dil eğitimi, hesap verilebilirlik, kalite, dünyadaki diğer üniversitelerle kurulan işbirlikleri (1992-1995)	-Türkiye Yükseköğretim Stratejisi Belgesi’nin Düzenlenmesi (2007)	-Üniversitelerin sayısının 176’ya ulaşması (2014)	-Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesinin oluşturulması (2018-2022)
-Koç Üniversitesi’nin kurulması (1993)	-ECTS ve diploma eki uygulamasının başlaması (2005)	-Erasmus programının uluslararasılaşmada önemli programlardan biri haline gelmesi (2005-2013)	-2014 yılında 48.184 olan yabancı öğrenci sayısının, 2018’de 123.318 sayısına ulaşması
-Uluslararası bilimsel yayınların 1981-1999 arası on üç kat artması	-Erasmus değişim programının başlaması (2003-2004)	-Uluslararasılaşmada bölgesel iş birliği izlenirken, küresel bağlamda çok boyutlu uluslararası politikaların takip edilmesi	-Türkiye’nin Bologna Süreci’ndeki Yeterlilik Çerçevesi, ECTS ve Diploma Eki uygulamasında 5.0 ile tam puan alması (2018)

Kaynak. Taşçı ve Kenan, 2019

Tablo 5’te Türkiye’deki uluslararasılaşma dönemleri (1981-2018) incelendiğinde; özellikle 2000 yılına kadar baskın politikaların üniversite sayısının arttırılması, yaygınlaştırılması, çeşitlendirilmesi, özelleştirilmesi olduğu; yükseköğretimde

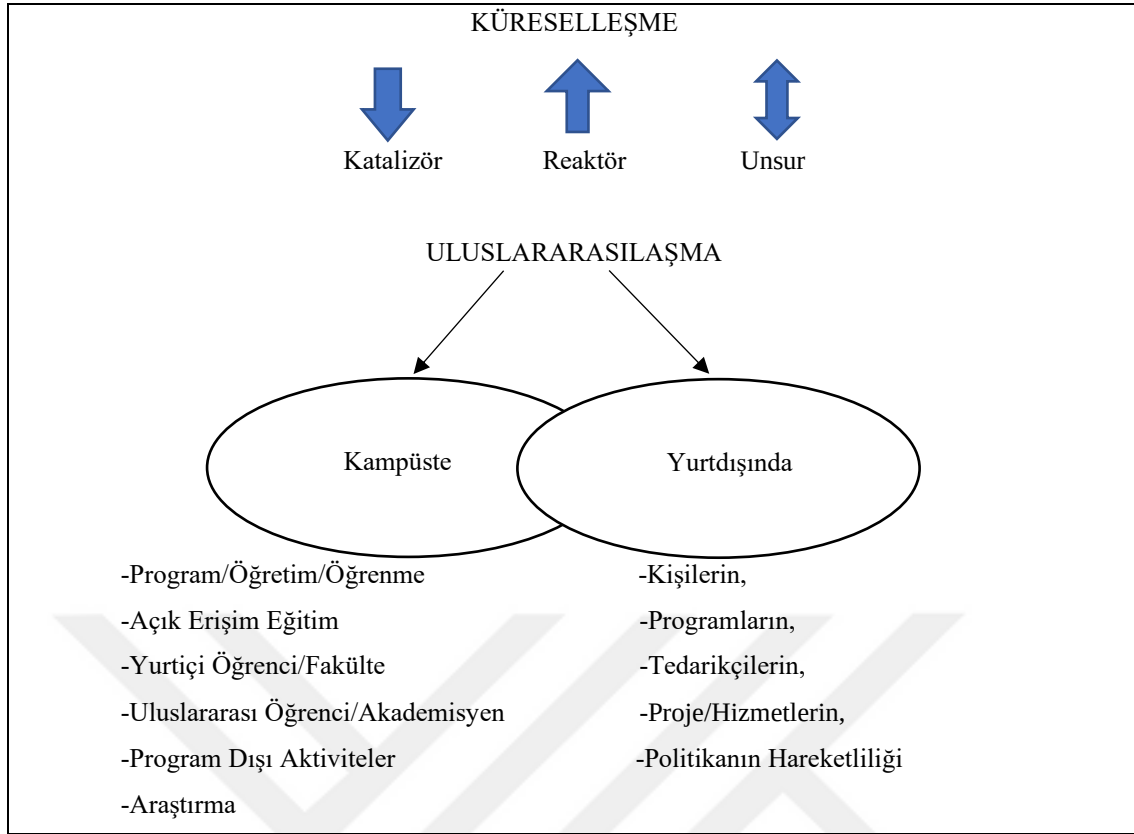
uluslararasılaşma politikalarının 2001 yılında Bologna süreci ile git gide yaygınlaştığı ve özellikle 2010 yılından sonra ivme kazandığı görülmüştür (Taşçı ve Kenan, 2019). Ancak Türkiye’deki yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşma alanında daha kapsamlı ve sistemli politikalara ihtiyacı olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

Uluslararasılaşma Türleri

Literatürde yaygın şekilde kabul gören uluslararasılaşma türleri temelde kampüste uluslararasılaşma ve yurtdışında uluslararasılaşma olarak nitelendirilirken (Almeida vd., 2019; Beelen ve Jones, 2020; Knight, 2012a, 2012c; Leask, 2015), kapsamlı uluslararasılaşma (Hudzik, 2011), zorunlu uluslararasılaşma (Ergin, de Wit ve Leask, 2019; Ergin ve de Wit, 2019, 2020) ve uzaktan uluslararasılaşma (Ergin, 2017; Mittelmeier vd., 2020) kavramlarının daha sonra ortaya çıktığı görülmektedir.

Knight (2012b, 2012c)’a göre uluslararasılaşma, sınır ötesi faaliyetleri içeren yurtdışında uluslararasılaşma ve kampüs temelli faaliyetleri içeren kampüste uluslararasılaşma olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu iki boyut birbirinden farklı anlamlar ifade etse de yakın olarak ilişkili ve birbirine bağımlıdır. Yurtdışında uluslararasılaşma faaliyetlerinin kampüs temelli uluslararasılaşma faaliyetleri için önemli çıkarımlar oluşturduğu açıktır. Şekil 1’de bu yapı görülmektedir.

Kampüste uluslararasılaşma, eşitlik ve erişim anlamında düşünüldüğünde, 1990’lı yılların sonlarında Avrupa’da hareketlilik tecrübesi olmayan çoğunluk katılımcının uluslararasılaşma tecrübelerinin dışında bırakılmakta olması fikrinden ortaya çıkmıştır (Almeida vd., 2019). Bu nedenle bu uluslararasılaşma türüne yönelik ilk tanım, yurtdışında gerçekleşen tüm uluslararasılaşma çabalarının dışında kalan faaliyetler olarak nitelendirilmesidir. Ancak yakın zamanda yapılan kampüste uluslararasılaşma tanımına göre “uluslararası ve kültürlerarası boyutların resmi ve ekstra programa amaçlı olarak tüm öğrenciler için yerel öğrenme ortamlarında entegre edilmesidir” (Beelen ve Jones, 2020, s. 69). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere programın uluslararasılaşması kavramı da kampüste uluslararasılaşma ile eş anlamlı şekilde kullanılmaktadır (Green ve Whitsed, 2015).



Şekil 1. Yurtdışında ve Kampüste Uluslararasılaşma Boyutu

Kaynak. Knight, 2012b, s. 22

Knight (2012c) ise kampüste uluslararasılaşma stratejilerini; yükseköğretimde program, öğrenme-öğretme süreci, araştırma aktiviteleri, ekstra programa yönelik aktiviteler, kültürel, etnik gruplar temelli yerel topluluk aktiviteleri olarak gruplandırmıştır. Knight (2012b, 2012c) ve Yemini (2014) birçok yükseköğretim kurumundaki yerel öğrencilerin yurtdışında öğrenim göremediğini, uluslararası araştırma tecrübelerinde yer alamadığını ve uluslararası alan tecrübesinde bulunamadığını ve kültürel kapital veya bir başka deyişle uluslararası kapital olarak nitelendirilen insanlar yetiştirmek için kültürel bilince sahip nesiller yetiştirmek gerektiğini belirtmiştir. Bu durum kampüs ve program temelli uluslararasılaşma stratejilerini daha önemli hale getirmiş ve bu çabaların öğrencileri birbirine daha bağımlı ve kültürel olarak çeşitli bir dünyada yaşamalarına yardımcı olacağını ifade etmiştir. Günümüzde pandemi koşulları ve dijitalleşme çabaları düşünüldüğünde, üniversitelerin uluslararası, kültürlerarası ve karşılaştırmalı perspektifleri öğrenci tecrübelerine kampüs temelli ve sanal uygulamalarla getirmesi gerekliliği hem bir sorumluluk hem de bir zorluktur (Knight, 2012b).

Yurtdışında uluslararasılaşma ise insanların, programların, politikaların, bilgi ve düşüncelerin, projelerin ve hizmetlerin ulusal sınırların dışında gerçekleşmesidir (Knight, 2012b). Bu aktiviteler, yüz yüze veya sanal olarak gerçekleşebilmektedir. Bu aktiviteler için gönderici yükseköğretim kuruluşu veya yerel ortak kurum bir yeterlilik için kredi verebilmekte veya ortak derece programları sağlayabilmektedir. Franchising (bir eğitim kurumunun başka bir ülkedeki şubesine uzaktan yetki vererek programlarını uygulaması), twinning (iki farklı ülkedeki yükseköğretim kurumlarının anlaşma yapmasıyla öğrencilerin iki kurumda da ders alması), ortak/çift derece programları ve uzaktan eğitim sınır ötesi program hareketliliğinin daha popüler yöntemleridir (Knight, 2012c).

Kapsamlı uluslararasılaşma kavramı ise Hudzik (2011) tarafından ortaya atılmıştır. Ona göre uluslararasılaşma, mezunları küresel bir ürün, hizmet ve fikir pazarında yaşama ve çalışmaya hazırlamak için bir araçtır. Dünya bilincine ve etkin sivil katılım yeteneğine sahip mezun ve vatandaşlar yetiştirmenin yanında, uluslararasılaşma küresel bilgi toplumunda kurumsal tanınırlık ve araştırma kapasitesini arttırmakta ve yükseköğretim kurumlarını küresel pazardaki çeşitli düşünce, beyin gücü ve buluşlarla bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Kısacası, ona göre uluslararasılaşma bir amaç değil, bir çok amaca yönelik bir araçtır. Tam da bu sebeplerle kavramın, yurtdışında ve kampüste uluslararasılaşmayı kapsayan daha geniş bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Kapsamlı uluslararasılaşma, “yükseköğretimin öğretim, araştırma ve topluma hizmet misyonlarına uluslararası ve karşılaştırmalı bakış açılarını yerleştirebilmek için eylemle teyit edilmesi gereken bir bağlılık” olarak tanımlanmış ve kapsamlı uluslararasılaşmanın kurumsal liderlik, yönetim, öğretim üyeleri, öğrenciler ve tüm akademik hizmet ve destek birimleri tarafından benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir (Hudzik, 2011). Bu amaçla kapsamlı uluslararasılaşma tüm kampüs yaşamını etkilemekle kalmamalı, kurumun tüm dış ortaklıkları, ilişkileri ve referanslarını etkilemektedir. Kısacası, kapsamlı uluslararasılaşma yükseköğretimdeki fakülte gelişimi, program tasarımı ve programların sunuluş biçimi, öğretim tasarımı, öğrenci çeşitliliği, araştırma ve bilim, kurum dışı eğitim aktiviteleri, kaynak gelişimi, finansal yönetim, risk yönetimi, kurumsal rekabet ve uluslararası arenada kendine yer bulma ve sivil katılım gibi farklı boyutlara etki eden karmaşık bir süreçtir (Hudzik, 2011).

Son yıllarda dünyanın farklı bölgelerinde artan anlaşmazlıklar nedeniyle milyonlarca kişinin zorunlu olarak çeşitli ülkelere göç etmesi ve göç ettikleri ülkenin yükseköğretim sistemi içerisinde yer almaları yükseköğretimde zorunlu uluslararasılaşma kavramını gündeme getirmiştir (Ergin, de Wit ve Leask, 2019; Ergin ve de Wit, 2019,

2020). Ergin ve de Wit (2020) Suriye’de görülen son yıllardaki krizin II. Dünya Savaşı’ndan itibaren görülen en büyük zorunlu göç dalgası olduğunu, Türkiye’nin de bu göç dalgasını açık kapı politikası çerçevesinde yakinen yaşayan ülkelerden olduğunu belirterek, uzun süreli bu ev sahipliğinin Türk hükümetine özellikle yükseköğretim alanında akademik ve finansal reformlar yapmaya zorladığını belirtmiştir. Yoğun göç alan ülkelerde görülen zorunlu uluslararasılaşma aktiviteleri, Türkiye’de Arapça yükseköğretim programlarının geliştirilmesini, yükseköğretim alanında burslar verilmesini, göçmen öğrencilerin “özel öğrenci” veya “normal öğrenci” olarak yükseköğretime kayıt olma fırsatı elde etmesini ve Suriyeli akademisyenlerin Türk yükseköğretim kurumlarında ders vermelerine neden olmuştur (Ergin, de Wit ve Leask, 2019, s. 9). Kısacası, zorunlu uluslararasılaşmanın, diğer uluslararasılaşma türlerinden farkı, yükseköğretim kurumlarının gönüllü aktivitelerine dayanmaması ve din gibi ülkenin önemli itici güçlerinden beslenmesidir (Ergin ve de Wit, 2019). Bu durumun olumlu yönü, “sosyal ve kültürel olarak akademik çeşitlilik ve ev sahibi ülkeye sağlanan beyin göçü iken, ev sahibi yükseköğretim kurumuna kısa vadede gelir getirme imkanının düşük olması” olumsuz yönünü oluşturduğu söylenmektedir (Ergin, de Wit ve Leask, 2019, s. 10). Zorunlu uluslararasılaşma göç dalgasına maruz kalan tüm ülkelerdeki yükseköğretim kurumları için gündemde olan bir alandır.

Eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler ve dünyada pandeminin yaşanması, kampüste uluslararasılaşma ve yurtdışında uluslararasılaşma olarak nitelendirilemeyecek yeni uluslararasılaşma aktivitelerine yol açmıştır (Madge vd., 2019). Bunlardan en önemlisi son yıllarda ortaya çıkan uzaktan uluslararasılaşma kavramıdır. Uzaktan uluslararasılaşma, “çok kültürlü ve çok uluslu boyutların yükseköğretimin işlevlerine dijital hareketlilik ve uluslararası programlar aracılığı ile uzaktan entegre edilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Ergin, 2017, s. 225). Örneğin, bir öğrenci İngiltere’de yaşayabilir ve uzaktan Güney Afrika’da bir kurumda öğrenim görebilir, ancak öğrenim gördüğü üniversiteyi hiçbir zaman ziyaret etmeyebilir ya da o ülkeyi ziyaret etmek için öğrenci vizesine ihtiyaç duymayabilir. Günümüzde yükseköğretim kurumları öğrenim teknolojileriyle harmanlanmış grup projeleri veya çevrim içi misafir öğretim üyeleriyle yürütülen ders veya konferans gibi öğrenme ortamlarını öğrenciler için kendi sistemlerine dahil etmektedir (Mittelmeier vd., 2020). Bu kavram uluslararasılaşma aktivitelerinin sadece fiziksel hareketlilik şeklinde gerçekleşmeyeceğini, dijital hareketlilikle de uluslararasılaşmanın başarılabileceğini göstermektedir. Böylece, sadece belirli sayıdaki öğrenci ve personele uluslararasılaşma fırsatları sağlamaktansa daha fazla katılımcı daha

ucuz ve pratik olarak uluslararasılaşma aktivitelerinden yararlanabilmektedir (Ergin, 2017).

Uluslararasılaşma Yaklaşımları

Uluslararasılaşma sürecine işaret ederken birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu açıdan yaklaşım uluslararasılaşma türlerinden farklı bir anlam ifade etmektedir. Farklı ülkeler veya bir ülke içerisindeki farklı kurumlar uluslararasılaşmanın ortak bir tanımını kabul etse de, uluslararasılaşmanın uygulanması öncelikler, kültür, tarih, politika ve kaynaklar nedeniyle farklı olabilmektedir. Uluslararasılaşmaya yönelik yaklaşım; değerler, öncelikler ve uluslararasılaşmanın uygulanması esnasında gösterilen hareketler olarak yansıtılmaktadır. Bu nedenle yaklaşımlar durağan değildir ve yükseköğretim kurumlarının gelişim dönemlerinde farklı yaklaşımları kullanılabilmektedir (Knight, 2004). Literatürde uluslararasılaşma yaklaşımları çoğunlukla benzer şekillerde (Bknz. Şekil 2) sınıflandırılmaktadır (Knight, 1994, 2004; Ma ve Yue, 2015; Qiang, 2003; Özturgut, Maria, Leo ve Denise, 2014; Romani-Dias, Carneiro ve Barbosa, 2019).



Şekil 2. Uluslararasılaşma Yaklaşımları

Kaynak. Knight, 1999, s. 15

Aktivite yaklaşımı kurumsal uluslararasılaşmayı uluslararası öğrenci sayıları, öğrenci / fakülte hareketliliği, uluslararası ikili işbirlikleri gibi kategoriler veya aktivite

çeşitleri olarak tanımlamaktadır (Knight, 2004; Ma ve Yue, 2015; Qiang, 2003). Bu yaklaşım, uluslararası boyutun özel aktiviteler ve programlar bağlamında tanımlanmasıyla bazı profesyoneller tarafından 1970'lerde ve 1980'lerin başında uluslararası eğitim kavramıyla aynı anlamda kullanılmıştır (Knight, 1999). Ancak uluslararası eğitime bir dizi aktivite olarak bakılmasıyla, her programın kendi içinde farklı olduğu yanlışlığına düşülebilmektedir ve bu durum daha çok birbirinden ayrılmış, koordine olmayan, aktiviteler arasındaki ilişki, etki ve yararları göz önüne almayan bakış açısına neden olmaktadır (Qiang, 2003).

Yeterlilik yaklaşımı kurumsal uluslararasılaşmayı öğrencilerde, fakülte ve personelde yeni bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerler oluşturma ve aynı zamanda kurumun hem öğretim hem de araştırma kapasitesini geliştirme olarak verilmektedir (Ma ve Yue, 2015; Qiang, 2003; van der Wende, 2007). Bu yaklaşımda vurgu akademik topluluğun insan bileşeni üzerindedir. Yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci ve personelin nasıl daha uluslararası olarak bilgili ve kültürlerarası anlamda beceri sahibi şekilde yetiştirilebileceği ile ilgilenilmektedir, akademik aktivitelere ve organizasyonel meselelere odak azdır (Knight, 1999). İş piyasasının talep ve endişelerine yönelik artan bir ilgi nedeniyle yeterlilik yaklaşımı popüler olsa da, hangi yeterliliklerin öğrencilerin ulusal ve uluslararası vatandaş olma yolunda daha başarılı olmalarını sağlayacağı ve hangi yerel, küresel iş çevrelerinin bu yeterliliklere katkı getireceği konusunda yeterli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Qiang, 2003).

Organizasyonel yaklaşım kurumun alışkanlık ve gelenekleri içeren, uluslararası girişimlere değer veren ve destekleyen organizasyonel kültürünün gelişmesini esas almaktadır (Knight, 1994). Kültür bu yaklaşımda esas bileşendir. Ayrıca yükseköğretimde uluslararası boyutun üniversite tanımında esas olduğu ve kurum içerisinde güçlü bir inanç ve destekleyici bir kültür olmadan uluslararası boyutun asla gerçekleşmeyeceğini kabul eden bir yaklaşımdır. Bu yüzden politika ve resmi prosedürler gibi organizasyonel bileşenlerin yanında yükseköğretimin program boyutuna da vurgu yapılmaktadır (Knight, 1999, Qiang, 2003).

Süreç yaklaşımı uluslararasılaşmayı uluslararası boyutların kurumun öğretim, öğrenme ve hizmet fonksiyonlarına entegre edilmesi süreci olarak ele alınmaktadır (Knight, 2004; Leask, 2001). Bu yaklaşımda temel endişe, uluslararası boyutun sürdürülebilirliğidir. Bu yüzden yükseköğretimin program ve organizasyonel boyutları aynı anda vurgulanmaktadır (Qiang, 2003). Süreç yaklaşımının programın uluslararasılaşması bağlamında ele alınan bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür.

Bu dört yaklaşım içerisinde “aktivite yaklaşımı” ve “yeterlilik yaklaşımı” yükseköğretimde uluslararasılaşma ele alınırken sık kullanılan yaklaşımlardandır. Çünkü diğer yaklaşımlardan farklı olarak bu iki yaklaşım, güvenilir ve geçerli bir endeksleme sistemi tarafından kontrol edilmekte ve bu sistemler uluslararasılaşmanın incelenmesi için bir araç ve kontrol sistemi olarak işlemektedir (Ma ve Yue, 2015). Ölçülebilir metodolojik yaklaşımlar yükseköğretimin uluslararasılaşması bağlamında avantajlı olarak görülse de her zaman yükseköğretim kurumunun gerçek durumunu yansıtamamaktadır. Bu açıdan süreç yaklaşımının yükseköğretim paydaşlarında kültürlerarası yeterlilik geliştirmede daha güvenilir bir uluslararasılaşma yaklaşımı oluşturacağı açıktır.

Benzer şekilde (Knight, 2004) bu yaklaşımların birbirinden tamamen ayrı olmadığını ve bir yaklaşım üzerinde yoğunlaşmanın diğer yaklaşımları gözden çıkarmak anlamına gelmeyeceğini vurgulamıştır (s. 21). Bu yaklaşımların detaylı açıklamasının nedeni yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma politikalarını yönlendirecek kurumsal bir bakış açısı edinmeleri gerektiğini vurgulamaktır.

Uluslararasılaşma Gerekçeleri

Uluslararasılaşmayı tanımlamanın ve açıklamanın farklı yolları olduğu gibi yükseköğretim sistemlerine uluslararası boyutları entegre etmeyi istemenin de farklı gerekçeleri ya da başka bir deyişle motivasyonları bulunmaktadır (Knight, 1999). Uluslararasılaşma gerekçeleri zaman içerisinde ülke ve kuruma göre farklılık göstermektedir. Knight (2006), yükseköğretim kurumlarının hangi gerekçelerle uluslararasılaşma politikalarını oluşturduklarının anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, uluslararasılaşma gerekçelerinin değişiklik göstermesinde yükseköğretim kurumlarının yapısı, izledikleri misyon ve vizyon gibi farklı bağlamların ele alınması gerekmektedir. Teichler (2004) ulusal hükümetlerin de belirli uluslararasılaşma stratejileri ve gerekçelerinin takip edilmesini istediğini belirtmiştir. Bu durumda yükseköğretim kurumlarındaki uluslararasılaşma gerekçelerinin organizasyonel ve ulusal bağlamda şekillendiğini unutmamak gereklidir. Uluslararasılaşma gerekçeleri literatürde çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır (Bknz. Tablo 6).

Tablo 6

Uluslararasılaşma Gerekçelerine Yönelik Görüşler

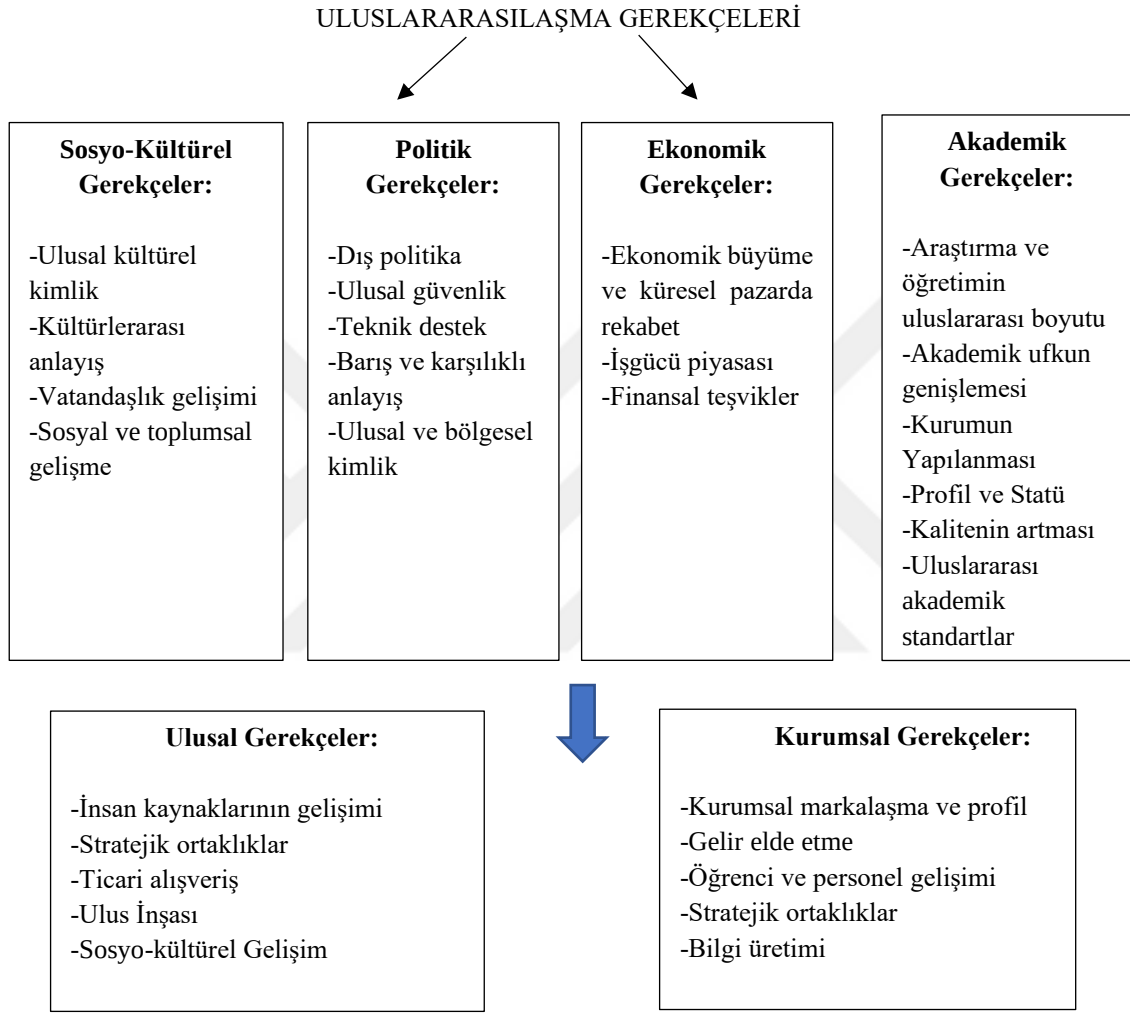
Kaynak	Uluslararasılaşma Gerekçelerine Yönelik Görüşler
Blumenthal, Goodwin, Smith ve Teichler, 1996	Politik, Ekonomik, Eğitimsel, Kültürel veya Akademik, Bilimsel ve Teknolojik Gerekçeler
Fumasoli, 2020	Akademik, Politik, Demokratik, Ekonomik Gerekçeler
Knight, 1999, 2004	Akademik, Ekonomik, Politik ve Sosyo-Kültürel Gerekçeler Kurumsal ve Ulusal Gerekçeler
Knight ve de Wit, 1995	Politik, Ekonomik, Eğitimsel, Kültürel Gerekçeler
Sanderson, 2008	Küresel seviye, Bölgesel seviye (Ulus Üstü seviyeler), Ulusal seviye, Sektörel seviye, Kurumsal seviye (Ulusal Seviyeler) Fakülte/ Bölüme yönelik seviye, Bireysel seviye (Kurum-İçi seviye)
Seeber, Cattaneo, Huisman ve Paleari, 2016	Makro düzeyde çevresel faktörler (Yükseköğretim kurumunun bulunduğu eğitim sistemi), Mezo düzeyde organizasyonel faktörler (Yükseköğretim kurumunda ele alınan temel felsefe), Mikro düzeyde organizasyon içi faktörler (Yükseköğretim kurumunun paydaşlarının iç aktörleri-öğrenciler, personel, yönetici ve liderler)
Warner, 1992	Yarışmacı (Ekonomik), Liberal, Sosyal Dönüşümcü Model

Kaynak. Knight, 1999, 2004; Qiang, 2003; Seeber vd., 2016

Tablo 6'daki farklı açıklamalar incelendiğinde, literatürde kabul edilen önemli iki gerekçe yapısının temelde Knight (1999, 2004) ve Seeber vd. (2016) tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu bağlamda Knight (1999, 2004, 2012c) gerekçeleri kapsamlı bir şekilde açıklayarak politik, ekonomik, sosyo-kültürel, akademik olarak sınıflamakta ve bu öğeleri kurumsal ve ulusal boyutta incelemektedir (Bknz. Şekil 3). Bu açıdan akademik gerekçeler kurumsal anlamda gerçekleşirken, politik, ekonomik ve sosyo-kültürel gerekçeler daha çok ulusal anlamda oluşmaktadır (de Wit, 2002b; Knight, 1999, 2004; 2012c).

Akademik gerekçeler yükseköğretimin amaç ve işlevleri ile ilgili olan hedefleri içermektedir. Bu açıdan yükseköğretim sektöründe uluslararasılaşma gerekçelerinden en önemlisi uluslararası akademik standartlara uygun araştırma ve öğretim gerçekleştirmektir. Yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri olan araştırma, öğretim ve topluma hizmet amaçlarına uluslararası ve kültürlerarası boyutun eklenmesinin kaliteyi arttıracığına yönelik bir inanç mevcuttur (Mohsin ve Zaman, 2014; Qiang, 2003). Bu bağlamda akademik gerekçelerin üniversitelerin eski zamanlarda oluşmasından beri mevcut olduğu ifade edilmekte, yüzyıllardır akademisyenlerin uluslararası hareketliliği ve araştırmanın uluslararası boyutunun olduğu söylenmektedir (Knight, 1999). Hatta, uluslararasılaşma, üniversite topluluğunun uluslar arasındaki karşılıklı bağımlılık

gerçeğini anlama, takdir etme ve ifade etme becerisine sahip olmasını sağlamak ve öğretim üyelerini, personeli ve öğrencileri uluslararası ve kültürlerarası bir bağlamda görev yapmaya hazırlamak için gerekli kabul edilmektedir (Mohsin ve Zaman, 2014). Günümüzde bu durum uluslararası akademik standartlar ve sıralamalarda (THE, ARWU, QS, URAP vb.) da görülmektedir.



Şekil 3. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Gerekçeleri

Kaynak. Knight, 2004, s. 23

Program yenilikleri, yurtdışı öğrenim programları, fakülte ve öğrenci değişimleri, alan çalışmaları ve merkezleri, yabancı dil öğrenme çabaları, karşılıklı uluslararası araştırma ve akademik çalışmalar gibi uluslararasılaşma aktiviteleri yükseköğretim kurumlarının öğrenci ve fakülte tecrübesini geliştirmesi gerektiren önemli aktivitelerdir ve çoğu yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yönelik akademik gerekçelerle

oluşmaktadır (Mohsin ve Zaman, 2014). Bilgi teknolojileriyle gerçekleşen tüm bu aktiviteler sayesinde yükseköğretimde bilgi uluslararası olarak toplanmakta, paylaşılmakta, transfer edilmekte ve yaygınlaştırılmaktadır (Hagsten ve Kotnik, 2017).

Akademik gerekçenin bir diğer boyutu da uluslararası öğrencileri çekmek, başarılı öğrencilerin belirli yükseköğretim kurumlarına yönelmesini sağlamak, tecrübeli ve yetenekli araştırmacıları cezbetmektir (Altbach ve de Wit, 2015). Bu durum uluslararası öğrenci hareketliliğini ifade eden itme-çekme modelinde de kendini göstermektedir. Altbach (1998)’a göre yükseköğretim sistemlerinde bazı öğrenciler “kendi ülkelerindeki yetersiz yükseköğretim kurumlarına itilirken (yönlendirilirken), bazı öğrencilerin ise ev sahibi farklı ülkelerdeki burs ve diğer elverişli imkanlara çekilmektedir” (s.240). Benzer bir ifadeyi, Leask (2015) “dünyanın güneyinden kuzeyine eşitsiz olarak gerçekleşen uluslararası öğrenci hareketliliğinden” bahsederek ifade etmiştir (s.18). Ona göre bu durum kuzeydeki yükseköğretim kurumlarının kapasitelerinin aşılması, güneydeki kurumların ise karşılanmayan talepleri şeklinde sonuçlanmaktadır. Li ve Bray (2007) ise bazı ülkelerdeki ev sahibi kurumların yabancı öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirdiğini, diğer ülkelerin ise bu öğrencileri yatırım olarak gördüğünü belirtmiştir.

Ekonomik gerekçeler ise uluslararasılaşmada gittikçe artan öneme ve ilgiye sahiptir. Ekonomilerin küreselleşmesi, ulusların arasındaki bağımlılıkların ve bilgi devriminin artmasının sonucu olarak, ülkeler ekonomik, bilimsel ve teknolojik yarışmacılığa odaklanmaktadır (Knight,1999). Bir ulusun ekonomik anlamda diğer uluslarla yarışabilmesi ise yetenekli, bilimsel bilgiye sahip iş gücü ve uygulamalı araştırmaya olan yatırım ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle yükseköğretim sektörünün uluslararasılaşması ile o ülkenin ekonomik ve teknolojik gelişimi arasında yakın bir ilişki mevcuttur (Knight, 1999).

Akademik gerekçede bahsedilen uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkedeki yükseköğretim sistemlerine kabulü ise ekonomik gerekçe ile de yakından ilişkilidir. Uluslararası öğrencilerin kabul edildiği ülkede öğrenim görerek kendi ülkelerinde geleceğin liderleri olabilmesi, yetenekli iş gücü olarak ekonomik piyasada yer alması, ev sahibi ülkeye olumlu uluslararası iş birliği yansımaları olarak geri dönecektir. Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin üçüncü dünya ülkelerinden gelen öğrencilere burs vermesi bu duruma örnektir (Mohsin ve Zaman, 2014). Uluslararası öğrencilerden elde edilen öğrenim ücretleri gelirleri ise yükseköğretim kurumları için finansal gelir oluşturmakta, kurumun uluslararasılaşma aktiviteleriyle kârlılık oranları artmaktadır (Altbach, 2001). Ancak bu durum araştırmacılar tarafından birçok kez sorgulansa da, çok nadir sayıda

yükseköğretim kurumu uluslararasılaşma aktivitelerinin finansal gelir ve yarar için yapıldığını kabul etmektedir. Bu nedenle yararcılık ve ticarileştirme düşüncelerinin uluslararasılaşma için temel motivasyon olduğunu kanıtlayan açık bir beyan bulunmamaktadır (Bedenlier ve Zawacki-Richter, 2015).

Ekonomik gerekçe ile ilgili olan bir diğer önemli durum ise yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasalarında yer alacak olmalarıdır. Bu nedenle ekonomik iş gücü piyasaları mezun yeterliliklerini çoğu zaman yönlendirmekte ve daha uluslararası iş çevrelerinde yükseköğretim mezunlarının kolaylıkla işlev göreceğini bilmek istemektedir (Knight, 1999). Beşeri sermaye teorisine göre çalışanların aldığı ek eğitim ve yeterlilikler sermaye piyasalarında değerli görülmektedir (Becker, 1962), çünkü iş verenler daha yetenekli çalışanlara iş vermeye ve daha yüksek ücretler ödemeye eğilimlidir (Mohsin ve Zaman, 2014). Bu açıdan bakıldığında uluslararasılaşma çalışanın iş piyasasına getirdiği en önemli beceri göstergelerinden birisidir. Tüm bunlara rağmen, yükseköğretimin uluslararasılaşmasında ekonomik gerekçelerle akademik gerekçeler arasında bir denge kurulması gerekmektedir. Uluslararasılaşmanın temel hedefi, uluslararası iş gücü piyasalarının gelişimi değil, temelde yükseköğretim kurumlarındaki kalitenin gelişimidir (Knight, 1999).

Politik gerekçeler uluslararasılaşmada ülkenin dünyada bir ulus olarak pozisyonu ve rolü ile ilgili güvenlik, istikrar, barış ve ideolojik etki gibi meselelerle ilişkilidir (Qiang, 2003). Bu açıdan politik gerekçeler kurumsal seviyede değil, ulusal seviyede tartışılmaktadır. Tarihsel olarak, uluslararası eğitim ülkenin dış politikası için ulusal güvenlik ve uluslararası barış bağlamında yararlı bir araç olarak görülmüştür. Bugün hala bu durum ele alınsa da, eski zamanlardaki önemini koruyamamıştır (Knight, 1999).

Hatta ulusların ekonomi, teknoloji ve iletişimin küreselleşmesi karşısında sağlıklı olarak ulusal kimlik ve kültürlerini sürdürebilmesi konusunda bir tehdit bulunmaktadır. Kültürlerin homojenleşmesi ihtimali (sıklıkla kültürlerin “McDonaldlaşması” olarak adlandırılmakta) küçük ve gelişmekte olan uluslar için verilmektedir. Diğer uluslar ise küreselleşmeyi modernleşme olarak algılamakta, hatta küreselleşme bazı ülkeler için ulussuzlaşma veya bazen de batılılaşma olarak verilmektedir (Knight, 1999). Bu açıdan uluslararasılaşma bazı ülkeler için ulusal anlamda politik bir hale gelmektedir.

Uluslararasılaşmanın politik gerekçelerinden birisi de ulusal güvenliktir. de Wit (2002b) uluslararası eğitimin dış politika ve ulusal güvenlik meseleleriyle ilişkisinin 20.yüzyıl ürünü olduğunu ifade etmiştir. Ulusal güvenlik bakış açısı, 1960’lı ve 1980’li yıllarda Amerikan uluslararası eğitiminin bir meselesiydi ve yükseköğretim topluluğu

içinde öğrencilerin eğitimini uluslararasılaştırma ABD ve Sovyetler Birliği arasındaki stratejik savaştan kaynaklanmaktaydı. Günümüzde uluslararasılaşma ve ulusal güvenlik arasındaki en somut örnek “NATO” olarak adlandırılan Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü’dür (Mohsin ve Zaman, 2014).

Politik gerekçelerin barış ve karşılıklı anlayış konusundaki etkileri ise uluslararası öğrencilerin ev sahibi kurumlarda kültürel etiketleri kırması ve uluslararası sınırların keskinliğini azaltmalarıyla gerçekleşmektedir (Haigh, 2002). Uluslararasılaşmada barış ve karşılıklı anlayış geliştirmenin örneklerinden birisi “Fulbright Programı” dır. Bu program 1946 yılında ABD ve diğer ülkelerden gelen insanlar arasında eğitim ve kültürel değişim ile karşılıklı anlayış geliştirmeyi arttırmak için kurulmuştur (Mohsin ve Zaman, 2014). Programın amaçlarında, akademik hareketliliğin sadece akademik elitler ve araştırmacı için değil, kolaylıkla iletişim kuramayan insanlar ve kültürler arasında bir anlayış geliştirme ve böylece dünya barışına katkı sağlama verilmiştir (Altbach ve Teichler, 2001).

Ulusal ve bölgesel kimlik oluşturma etkilerinde ise ulusların eşit şartlarda küresel çevrelerin parçası olmasıyla bir bütün olarak yükseköğretim ve toplum; batı teknolojilerinin, batılı metotların ve batılı öğretim dillerinin bağımlılığından kurtulabilir. Bu stratejiye göre İngilizcenin dünyada akademik dil olmasının engellenmesi mümkün olmasa da yerel dillerin koloni İngilizcesini özellikle bazı Asya üniversiteleri ve ülkelerinde değiştirmesi uluslararasılaşmada önemli bir düşüncedir (Mohsin ve Zaman, 2014).

Sosyo-kültürel gerekçeler bir ülkenin kendi kültürü, dilinin yeri ve önemine odaklanmakta, yabancı dillere ve kültürlere yönelik anlayış geliştirme önemli görülmektedir (Qiang, 2003). Ulusal kültürün korunması ve desteklenmesi, uluslararasılaşmayı kültürel çeşitliliğe saygı göstermenin ve küreselleşmenin algılanan homojenleştirici etkisini dengelemenin bir yolu olarak gören ülkeler için güçlü bir motivasyon haline gelmektedir. Ülkeler içindeki ve arasındaki kültürel ve etnik çeşitliliğin kabulü, bir ulusun eğitim sisteminin uluslararasılaşması için güçlü bir gerekçedir (Knight, 1999).

Kültürlerarası anlayış kazanma önemli görülen bir diğer sosyo-kültürel gerekçedir. Uluslararası Üniversiteler Birliği’nin yaptığı ankete göre uluslararasılaşmanın en büyük kazanımını uluslararası bilgi ve kültürlerarası beceri kazanmadır (IAU, 2005; akt. Mohsin ve Zaman, 2014). Benzer şekilde, yükseköğretim kurumları bölgesel çevrelerinde sosyo-kültürel işbirliklerinde yer aldıklarında,

programlarına yönelik öğrenci ve personel kazanma sürecinde artış yaşanmakta, programlara ait yeni seçmeli dersler oluşturulabilmekte ve yeni araştırma işbirlikleri kurulabilmektedir (Yesufu, 2018).

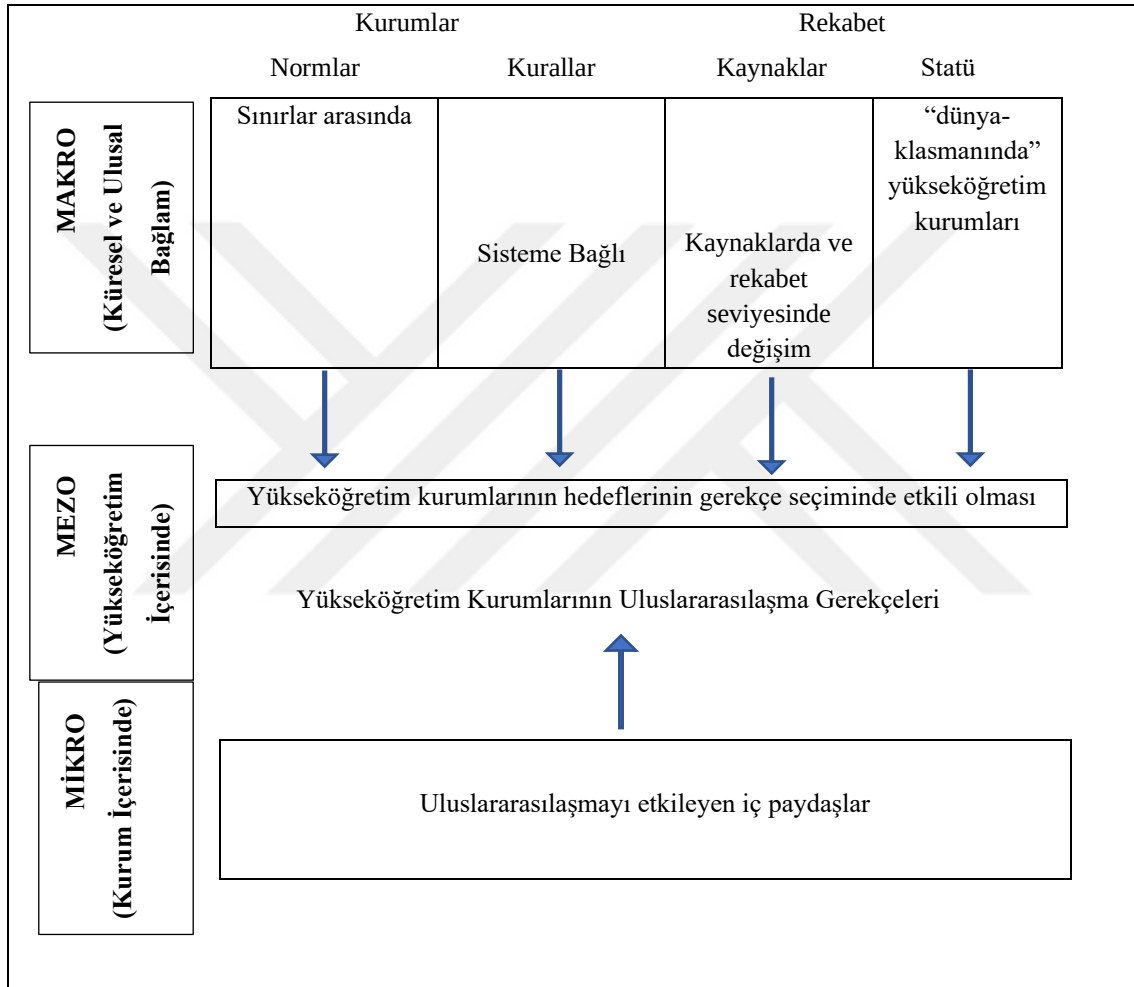
Günümüzde mezunların kültürlerarası anlayış ve iletişimi geliştirme ihtiyacına hazırlanması, birçok akademik çevrede öğrenme/öğretme tecrübelerini uluslararasılaştırmak için en güçlü gerekçe olarak verilmektedir. Hatta birçok çevre kültürlerarası anlayış kazandırma çabalarının yükseköğretimde başlamasının geç kalınmış bir çaba olarak görmektedir (Knight, 1999, 2004). Uluslararasılaşma yaklaşımlarında da görüldüğü üzere süreç yaklaşımı, sosyo-kültürel gerekçeleri içine alarak uluslararası ve kültürlerarası yeteneklere, birey (öğrenci, akademisyen olarak) gelişimine önem vermektedir. Kısacası, sosyo-kültürel gerekçelerde vurgu bireyin yerel, ulusal ve uluslararası vatandaş olabilmesine yönelik genel gelişimine odaklanmasındadır. Bu bağlamda vatandaşlık, ekonomik gerekçelerin açıkça vurguladığı servet yaratma sektörünün üretken bir üyesi olmaktan fazlasını içerir (Knight, 1999). Özetle, Knight (2004)'e göre gerekçeler, “kurumdan kuruma, yöneticiden yöneticiye ve ülkeden ülkeye” değişmektedir. Farklılaşan ve birbirleriyle yarışan gerekçeler hem eğitimin uluslararası boyutunun karmaşıklığına neden olmakta hem de uluslararasılaşmanın getirdiği geniş katkıları ortaya çıkarmaktadır (s. 28).

Uluslararasılaşma gerekçeleriyle ilgili bir diğer önemli çalışma, Seeber ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Şekil 4'te görüldüğü gibi gerekçelere yönelik bir model ortaya koyulmuştur. Bu modele göre yükseköğretim kurumlarında genelinde üç temel düzeyde uluslararasılaşma gerekçeleri mevcuttur. Bunlar; makro seviyede küresel ve ulusal politikaları içeren çevresel faktörler, mezo seviyede yükseköğretim kurumlarındaki yaklaşımları anlatan organizasyonel faktörler, mikro seviyede yükseköğretim kurumunun içinde bulunan ve uluslararasılaşma gerekçelerini etkileyen iç paydaşlardır (Seeber vd., 2016). Her seviyede kurumların takip ettikleri düşünülen bazı hipotezler vardır:

Çevresel Faktörler (Makro Seviye):

- Gerekçe seçimindeki tercihler, kurumsal baskı ve mevcut kaynaklardaki farklılıklar sebebiyle yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yer (ülke veya bölge) ile şekillenmektedir.

- Kaynaklar için rekabetin yüksek olduğu yükseköğretim sistemlerinde bulunan kurumların ekonomik gerekçeyi daha yüksek oranda kabul ettikleri görülmektedir.
- Küresel üniversite sıralamalarında yer alan dünya standartlarındaki kurumların uluslararasılaşma için prestij (akademik) yaklaşımını kabullenmesi daha mümkündür.



Şekil 4. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Gerekçelerine Yönelik Model

Kaynak. Seeber vd., 2016, s. 691

Organizasyonel Faktörler (Mezo Seviye):

- Ekonomik getiri amacıyla özel sektör tarafından kurulmuş yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma için ekonomik gerekçeleri takip etmesi daha yüksek ihtimaldir.

- Araştırma odaklı yükseköğretim kurumlarının, uluslararasılaşma için bu aktivitelerle uyumlu araştırma ve bilgi üretimi kapasitesini arttırmaya yönelik gerekçeleri takip etmesi daha olasıyken, öğrenci ve akademisyen gibi kendi iç paydaşları ve öğretime yönelik gerekçeleri takip etmesi daha az mümkündür.
- Öğretim odaklı yükseköğretim kurumlarının öğrencilere ve öğretime yarar sağlayacak uluslararasılaşma gerekçelerini takip etmesi daha olasıdır. Bu yararlar; artan seviyede uluslararası bilinç ve öğrencilerin küresel meselelerle karşı daha ilgili olması, programın uluslararasılaşmasının iyileştirilmesi, öğretim ve öğrenmenin kalitesinin iyileştirilmesidir.

Organizasyon İçindeki Paydaşlara Yönelik Faktörler (Mikro Seviye):

- Bir yükseköğretim kurumunun uluslararasılaşma gerekçesi, kendi içerisindeki paydaşların (öğrenci, personel, yönetici, akademisyen) uluslararasılaşma sürecine yönelik etkilerini yansıtacaktır (Seeber vd., 2016, s. 689–691).

Tüm bu yaklaşımlar göz önüne alındığında uluslararasılaşma gerekçelerini etkileyen çok farklı ulusal, bölgesel, kurumsal ve bireysel faktörlerin olduğu görülmekte; uluslararasılaşmanın akademik, politik, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutları olduğu anlaşılmaktadır.

Uluslararasılaşma Stratejileri

Uluslararasılaşma stratejileri veya başka bir deyişle aktivitelerine yönelik sınıflandırmalar çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmıştır (Kireççi vd., 2016; Knight, 1999, 2004; Knight ve de Wit, 1995; Romani-Dias vd., 2019; Seeber, Meoli ve Cattaneo, 2020). Literatürde uluslararasılaşmanın süreç yaklaşımı kapsamında ele alınmasıyla, aktiviteleri temelde program stratejileri ve organizasyonel stratejiler olarak ayırmak mümkündür (Knight ve de Wit, 1995). Program stratejileri; doğası gereği akademik olan, kurum içerisinde veya yurtdışında öğretim, öğrenme, araştırma ve destek aktivitelerini içeren stratejilerdir (Knight, 1999). Program stratejileri özetle, yükseköğretim kurumlarının işlevlerine uluslararası ve kültürlerarası bakış açısını ekleyen tüm stratejilerdir (Knight ve de Wit, 1995). Organizasyonel stratejiler ise bir yükseköğretim kurumunun uluslararası boyutunu destekleyen ve sürdüren politika, prosedür, sistem ve altyapının tamamıdır (Knight, 1999). Bu stratejilerde amaç, kurum içerisinde

uluslararasılaşmaya uygun politika ve idari sistemlerin geliştirilmesidir (Knight ve de Wit, 1995).

Program stratejileri; araştırma temelli stratejiler, eğitim temelli stratejiler, teknik destek ve iş birliği gelişimi, ekstra program aktiviteleri ve kurumsal hizmetler olarak Şekil 5'teki gibi gruplandırılmıştır (Knight ve de Wit, 1995).



Şekil 5. Uluslararasılaşma Stratejilerinden Program Temelli Stratejiler

Kaynak. Knight ve de Wit, 1995, s. 17

Araştırma temelli stratejiler; bir yükseköğretim kurumu için önemlidir. Çünkü yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından biri araştırmadır ve araştırma temelli aktivitelerin uluslararasılaşma ile ilişkisinin kurulması gereklidir. Bu açıdan araştırma temelli aktiviteler açık ve gizli şekilde gerçekleşebilir. Birçok bilimsel araştırma aktivitesi doğası gereği uluslararası olsa da araştırma için yapılan seçimler, öncelikler ve gerekli finansal kaynaklar genellikle ulusal kaynakların dışından gelmektedir (Knight ve de Wit, 1995). Araştırma işbirlikleri ve bilgi üretimi çok çeşitli şekillerde gerçekleşebilmektedir. Bu durum uluslararası, kültürlerarası ve karşılaştırmalı boyutların entegre edilmesinde çok geniş bir yelpazenin olduğunu kanıtlamaktadır (Knight, 1999) ve bu stratejiler aşağıda verilmiştir (Kireççi vd., 2016; Knight, 1999, 2004; Knight & de Wit, 1995):

- Uluslararası etki ve odakla araştırma merkezleri kurulması

- Mevcut araştırma merkezleri ve programlara uluslararası perspektif ve temaların entegre edilmesi
- Uluslararası ortaklarla iş birliğinin artırılması
- Uluslararası araştırmalar gerçekleştirmek için karşılaştırmalı bir yaklaşım kurulması
- Uluslararası ağlar ve iletişim sistemleriyle araştırma sonuçları ve bilgi paylaşımının yaygınlaştırılması
- Bir disiplin ve uzmanlık alanıyla ilgili araştırma enstitülerine yönelik ağların kurulması
- Uluslararası araştırma-geliştirme programlarına katılmak
- Araştırmacıların bireysel hareketlilikleri
- Fakültede görev yapan akademisyenlere maaşlı izin verilmesi ve bu akademisyenlerin uluslararası aktivitelere katılması
- Lisansüstü öğrenciler için araştırma ile ilgili eğitimlerin verilmesi
- Uluslararası seviyede araştırmalara yönelik kalite kontrol ve değerlendirme
- Uluslararası araştırma konularına yönelik yapısal yönlendirmeler (Küresel ve bölgesel çevre problemleri, uluslararası ilişkiler, uluslararası iş ve hukuk vb.)
- Araştırmacılar, araştırma enstitüleri ve uluslararası iş dünyası arasında iş birliği

Eğitim temelli stratejiler, genellikle yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda ilk akla gelen eğitim ve öğretim ile ilgili tüm aktiviteleri kapsamaktadır (Kireççi vd., 2016). Bu aktivitelerde yükseköğretimin devlet ve özel sektördeki tüm paydaşları (öğrenci ve fakülte) yer almaktadır. Eğitim temelli stratejiler aşağıda verilmiştir (Kireççi vd., 2016; Knight ve de Wit, 1995):

- Programın uluslararasılaşması: Uluslararası içerik, durum temelli ve karşılaştırmalı yaklaşımlar, disiplinler arası çalışmalar, alan çalışmaları, uluslararası ve kültürlerarası çalışmalar, uluslararası programların geliştirilmesi
- Yabancı dil programları
- Lisans ve lisansüstü programlara yabancı öğrencileri kabul etmek
- Mevcut öğrenciler için yurtdışı öğrenim fırsatları veya özel programlar sunmak
- Uluslararası iş birliği anlaşmaları
- Öğrencilerin uluslararası değişimleri
- Fakülte akademisyenlerinin ders verme tecrübesi için uluslararası değişimleri
- Uluslararası misafir öğretim üyeleri

- Ortak veya iki derece veren programlar
- Derece eşdeğerliği veren sistemler
- Kredi transfer sistemleri
- Öğrenci ve fakülte için uluslararası staj fırsatları
- Öğrenciler için uluslararası alan çalışmaları
- Uluslararası yaz okulu ve programlar
- Öğrenci ve fakülte için uluslararası ziyaretler
- Topluluk ortaklıkları
- Kültürlerarası eğitim

Sonuç olarak, araştırma ve eğitim temelli stratejilerini, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının nasıl uluslararasılaştığına yönelik bir çalışma içerisinde açıklayan Seeber ve diğerleri (2020) detaylı bir sınıflama yapmış ve stratejileri kampüste ve yurtdışında uluslararasılaşma bağlamında ayırt etmiştir. Bu sınıflama da Tablo 7'de görülmektedir.

Teknik destek ve gelişim işbirlikleri, gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim kurumları tarafından gelişmekte olan ülkelerdeki (günümüzde özellikle Merkez ve Doğu Avrupa) kurumlardaki süreçleri kapsamaktadır. Bu programlarda alıcı kurum gönderen kuruma kendi öğrenme ve tanınma süreçlerini aktarsa da, iki taraflı bilgi alışverişi olmaktan çok tek taraflı bilgi transferi olarak adlandırılmaktadır. Bu hareketlilikler, hem ulusal hem de kurumsal seviyede 1960'lı ve 1970'li yıllarda uluslararasılaşmada en önemli aktivitelerden olmuştur (Knight ve de Wit, 1995). Verilen bu stratejiler mevcut durumda da yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejileri arasında önemini korumaktadır. Aynı zamanda, eğitim hizmetlerinin uluslararası pazarlara ihraç edilmesi gibi ticari faaliyetler sayıca artmakta ve önem kazanmaktadır. Eğitim kurumları ve özel sektörler arasında konsorsiyum ve iş birliği ağları gittikçe popüler hale gelmektedir (Knight, 1999). Bu kategorideki aktivitelerde yükseköğretim kurumlarının genellikle kendi kaynaklarına yatırım yaptıklarını görsek de günümüzde Birleşmiş Milletler, Avrupa Komisyonu ve Dünya Bankası uluslararası gibi kuruluşlardan daha fazla kaynak sağlanmaktadır (Knight ve de Wit, 1995). Teknik destek ve gelişim iş birliği stratejileri aşağıda verilmiştir (Kireççi vd., 2016; Knight, 1999; Knight ve de Wit, 1995):

- Lider kurum veya kuruluştaki öğrenci ve personelin eğitilmesi,
- Lider kurumun akademisyenleri tarafından ev sahibi kurumdaki öğrenci ve personelin kabul eden kurumda eğitilmesi

- Program tavsiyeleri ve araştırma eğitimleri
- Ekipman, materyal desteği sağlanması
- Yönetim tavsiyeleri
- İkili iş birliğinin yürütülmesi için ortaya çıkan tesadüfi masraflara destek verilmesi
- Özel sektör kurumları/şirketleri veya devlet kurumu olmayan kuruluşlarla topluluk tabanlı ortaklıklar ve projeler kurmak
- Uluslararası gelişim için yardım projeleri
- Yükseköğretim kurumları arasında sınır ötesi iş birliği programları kurmak ve uzaktan eğitim sağlamak
- Uluslararası iş birliği ağlarına katılım
- Mezun gelişim programları sağlamak
- Topluma hizmet ve kültürlerarası proje çalışmaları

Ekstra program aktiviteleri ve kurumsal hizmetler, kategorisi hem yerel hem de uluslararası öğrenciler için uluslararası aktiviteleri içeren çeşitli öğrenci kulüpleri, aktiviteleri veya birlikleri içermektedir. Bu aktiviteler uluslararasılaşma için destek hizmetlerini içermektedir. Bu açıdan temel aktiviteler aşağıda verilmiştir (Knight ve de Wit, 1995):

- Uluslararası öğrenci danışmanlığı
- Oryantasyon programları
- Yabancı misafirler için sosyal programlar veya diğer sosyal fırsatlar
- Uluslararası öğrenci birlikleri
- Öğrenci ve akademisyenler için konaklama sağlamak
- Uluslararası misafir organizasyonlar
- Yabancı öğrenci ve akademisyenler için kütüphane, sağlık servisi ve diğer kurumsal fırsatlar gibi destek hizmetleri sağlamak

Tablo 7

Uluslararasılaşma Aktivitelerinin Görünümü

Uluslararasılaşma Aktiviteleri	Araştırma/ Eğitim Temelli?	Kampüste/ Yurtdışında?	Tanımı
Programın uluslararasılaşması	Eğitim	Kampüste	Uluslararası içeriğe sahip program / dersler tasarlayarak ve uygulayarak programın uluslararası/ kültürlerarası içeriğini güçlendirme (Huang, 2006).
Araştırma işbirlikleri	Araştırma	Kampüste	Küresel araştırma ağları içinde bireylerin/grupların/bölümlerin bilimsel konumunu iyileştirmeyi amaçlayan uluslararası araştırma işbirliklerinin geliştirilmesi.
Giden öğrenci hareketlilikleri	Eğitim	Kampüste	Uluslararası yaz okullarına katılım ve uluslararası stajlar gibi öğrencilerin uluslararası deneyimini geliştirmeyi amaçlayan faaliyetler.
Giden personel/fakülte hareketlilikleri	Her ikisi	Kampüste	Fullbright gibi öğretim hareketliliği projelerinde öğretim üyelerinin hareketliliği için fırsatlar (van Damme, 2001).
Öğrenci değişimleri	Eğitim	Her ikisi	Erasmus programları gibi, öğrencilerin sınır ötesi üniversitelere yönelik hareketliliği için iki veya çok taraflı uluslararası değişim programlarının tasarımı ve uygulanması. Dilsel yeterlilik ve kültürel aşinalık açısından fayda sağlanması.
Ortak dereceler	Eğitim	Her ikisi	İki veya daha fazla yükseköğretim kurumu tarafından ortaklaşa verilen bir sertifikayla sağlanan yabancı kurumlarla ortak ve/veya çift diploma programlarının geliştirilmesi (Chan 2012).
Gelişim projeleri	Her ikisi	Her ikisi	Akademisyenlerin birlikte çalıştığı uluslararası gelişim ve kapasite geliştirme projeleri gibi sınır ötesi işbirlikleri.
Pazarlama	Her ikisi	Her ikisi	Pazarlama ve tanıtım ile üniversitenin yurtdışında tanıtılması. Örn: Yabancı öğrenciler için öğrenim fırsatları ve servisler (Altbach ve Teichler, 2001).
Uzaktan öğrenme	Eğitim	Yurtdışında	Başka ülkede yaşayan öğrenciler için tasarlanan uzaktan çevrim içi düzenlenen derece veya e-öğrenme kursları/programlarının verilmesi (Sloan, Porter, Robins ve McCourt, 2014).
Sınır ötesi kampüsler	Eğitim	Yurtdışında	Uluslararası kampüs şubesi gibi sınır ötesi bir operasyonun geliştirilmesi. Bir üniversite tarafından veya kurumun ortak olduğu ve yabancı kurumun adını kullandığı bir ortak girişim/franchising olarak yurtdışında yürütülen akademik kurslar/programlar (Kosmützky ve Putty, 2016)
Uluslararası öğrenci kabulü	Eğitim	Her ikisi	Ücret ödeyen uluslararası öğrencileri (hem lisans hem de lisansüstü düzeyde) çekebilecek başarılı bir ücret planının oluşturulmasına dahil olan tüm faaliyetler

Kaynak. Seeber ve diğerleri, 2020, s. 147

Program stratejileri; kurumun araştırma, öğretim ve destek hizmetleri ile ilgilidir. Ancak program stratejileri kurumda fazla sayıda görülse de, kurumun organizasyonel bağlılığı ve yapısı ile desteklenmezse bunları devam ettirmek zorlaşmaktadır. Bu stratejilerden sorumlu kişiler kurumdan ayrıldığında, kaynaklar azaldığında ve yeni öncelikler ortaya çıktığında program stratejileri devam ettirilemeyebilir. Uluslararasılaşmanın kurumun kültür, politika, planlama ve organizasyon süreçlerine entegre edilmeye ihtiyacı vardır. Böylece, gelip geçici bir heves olarak algılanmaz. Tüm bu sebeplerle hem program stratejilerine hem de organizasyon stratejilerine eşit derecede önem vererek aralarındaki farkı ayırt etmek gerekmektedir (Knight ve de Wit, 1995). Şekil 6’da organizasyon stratejilerinin temel başlıkları verilmiştir (Knight, 1999).



Şekil 6. Uluslararasılaşma Stratejilerinden Organizasyonel Stratejiler

Kaynak. Knight ve de Wit, 1995, s. 20–22

Yönetim boyutundaki organizasyonel stratejiler, yükseköğretim kurumu içerisindeki liderlerin uluslararasılaşmaya bağlılığı, fakülte ve akademik personelin uluslararasılaşmaya aktif katılımı, uluslararasılaşma için açıkça ifade edilmiş gerekçe ve hedefler, misyon belgesinde ve diğer politika belgelerinde uluslararası boyutun tanınmasıdır (Knight, 1999). Bu stratejilerden kurum içerisinde yönetici konumundaki liderlerin uluslararasılaşmanın meşruluğunu kabul etmesi ve kurumun tüm karar verme

süreçlerine entegre etmesi önemlidir. Bunun yanında kurum içerisindeki paydaşların uluslararasılaşma stratejilerine dahil olmaları gerekmektedir. Bu paydaşların stratejilere dahil olma gerekçeleri belirsiz olsa da direkt olarak uluslararası tecrübesi olan akademisyenlerin bu konuda daha istekli oldukları belirtilmektedir (Knight ve de Wit, 1995).

Operasyonlar boyutundaki organizasyonel stratejiler, uluslararasılaşmanın kurum çapında ve bölüm çapında bütçe planlamalarına ve değerlendirme sistemlerine girmesi, uygun organizasyonel yapılara dahil olması, uluslararasılaşma için resmi veya resmi olmayan bilgi teknolojileri sistemlerinin bağlantı amacıyla kullanılması, merkezileşmiş ve merkezileşmemiş uluslararasılaşma yönetimi ve tanıtımı arasında denge kurulması, yeterli finansal destek ve kaynak sağlanmasıdır (Knight, 1999). Bu açıdan yükseköğretim kurumları içerisinde bulunan uluslararası ofislerin uluslararasılaşmada kurumsal değişim için önem taşıdığı görülmektedir. Bu ofisler, uluslararasılaşmayı teşvik edici, destekleyici ve hizmet odaklı bir yapıda olmalıdır. Bu merkezlerin liderliği fakülte personeli ile güvenilir bir ilişkide olmalı; akademik, idari, girişimci ve kültürlerarası becerilere sahip olmalıdır. Ayrıca, kurumlar operasyonlar boyutunda ortaklıklar ve konsorsiyumlar ile insan ve finansman kaynakları bulabilmeli, bunun yanında uluslararası aktivitelere yönelik fırsatlar da elde etmelidir (Knight ve de Wit, 1995).

Destek servisleri boyutundaki organizasyonel stratejiler, öğrenci boyutundaki kurum içi servislerden (konaklama, öğrenci kaydı, danışmanlık hizmeti, maddi kaynak ve burs hizmetleri vb.) destek alabilme, akademik personel boyutundaki birimlerin (dil desteği, program geliştirme, kütüphane vb.) süreçte desteklerinin bulunması, kampüste öğrenim gören uluslararası öğrenciler ve yurtdışında öğrenim gören yerel öğrenciler için destek servisleri sunabilme (oryantasyon programları, danışmanlık, kültürlerarası eğitimler, öğrenci danışmanlar vb.) olarak verilmiştir (Knight, 1999). Bu stratejilere ek olarak Knight ve de Wit (1995) uluslararasılaşmada destek servisleri sağlamak için resmi iletişim kanallarının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü onlara göre uluslararasılaşma aktiviteleri kolaylıkla birbirinden izole edilmekte ve bağımsızlaşmaktadır. Resmi ve resmi olmayan tüm kanallardan bilgi paylaşmak, kaynakların daha iyi kullanılmasını, uygun zamanlarda iş birliğinin teşvik edilmesini ve tüm fırsatların daha geniş bir kitleye ulaşılmasını sağlamaktadır. Bu durum, toplantılarla, kurum içi bildiri ve haber bültenleriyle sağlanabilir.

İnsan kaynakları gelişimi boyutundaki organizasyonel stratejiler ise uluslararası ve kültürlerarası uzmanlığı organize eden işe alım ve seçim süreçlerinin işe koşulması, uluslararasılaşmaya katkı getiren fakülte ve personelin ödüllendirilmesi, fakülte ve personelin profesyonel gelişim aktiviteleri ve uluslararası görevler, uluslararası değişimlere katılmak için fakülteye verilen maaşlı izinlerin (sabbatical) desteklenmesi olarak ifade edilmiştir (Knight, 1999). Kısacası, uluslararasılaşmaya yönelik bir kültür yaratmak isteniyorsa kurum içerisinde yer alan tüm personelin işe alım, terfi ve profesörlüğe atanmaya yönelik politikalarda uluslararasılaşmaya yönelik çalışmaların yer etmesi gerekmektedir (Knight ve de Wit, 1995).

Son olarak Maringe (2010) ise uluslararasılaşma stratejileri üzerine İngiltere’de 37 üniversitede gerçekleştirdiği çalışmasında beş temel yükseköğretim kurumu kategorisi belirlemiştir. Buna göre,

- Uluslararası öğrencilerin alımını sağlayan üniversitelerin özellikle daha önceden politeknik üniversite veya özel üniversite olan ve şimdilerde yeni bir üniversiteye çevrilmiş olan üniversiteler olduğu;
- Öğrenci ve personel değişimi yapan üniversitelerin daha çok eski üniversitelerden oluştuğu;
- Ortak programlar, sınır ötesi öğretim ve öğrenme sağlayan uluslararası iş birliği ortaklıkları kuran üniversitelerin daha çok yeni kurulmuş üniversiteler olduğu;
- Araştırma, girişimcilik ve gelişim için uluslararası iş birliği ortaklıkları kuran üniversitelerin daha çok eski üniversiteler olduğu ve
- Programın uluslararasılaşmasının içerikte basit değişimlerle yapılmasından hedeflerde, öğretim metotlarında ve değerlendirmede yeniden tasarımla yapılmasına kadar tüm çabaların ise yeni kurulan üniversitelerde gerçekleştiğini belirtmiştir (s. 28).

Görüldüğü üzere, uluslararasılaşma stratejileri farklı bölgelerde, farklı ülkelerde ve farklı yükseköğretim kurumlarında belirlenen misyon, vizyon ve yapıya göre çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir.

Uluslararasılaşma Modelleri

Yükseköğretim kurumları çok çeşitli stratejileri izleyerek uluslararasılaşma yapılarını oluştursalar da literatürde birçok araştırmacı bu stratejilerden yola çıkarak uluslararasılaşma modelleri oluşturmuştur.

- Neave (1992)'in Modeli
- Davies (1992)'in Modeli
- Warner (1992)'in Yön Modeli
- Knight (1994)'in Süreç Modeli
- Rudzki (1995)'nin Reaktif ve Proaktif Modeli
- Van Dijk ve Meijer (1998)'in Uluslararasılaşma Küpü
- Jones (2013b)'un Bütüncül Uluslararasılaşmayı Değerlendirme Modeli
- Qureshi, Janjua, Zaman, Lodhi ve Tariq (2014)'in DMAIC Döngüsü
- Al-Agtash ve Khadra (2019)'nın Uluslararasılaşma Çerçevesi
- Zhou (2016)'nın Dinamik Sistemler Çerçevesi
- ACE (2022a)'nin Kapsamlı Uluslararasılaşma Modeli

Neave (1992), UNESCO için yazılan küresel seviyede durum çalışmalarıyla gerçekleştirilen çalışmalardan iki pragmatik model geliştirmiştir. Bunlardan ilki “liderlik yönelimli”, ikincisi “temel-birim yönelimlidir”. İlk model temel özelliğini, merkezi yönetimin altında resmi iletişim yoksunluğundan alırken, ikinci model bu merkezi yönetim birimlerini hizmet yönelimli aktiviteler olarak aşağıdan yukarı yönetime ileten yapıdan almaktadır. Neave, bu iki modeli “yönetimsel yaklaşım” ile tam zıddı olan “akademik uzlaşmacı yaklaşım” olarak nitelendirmiştir. Ona göre bu modeller bir spektrumun iki ucudur. Kendisi, yönetim için liderlik yönelimli ve temel-birim yönelimli modeli bir matriste; uluslararasılaşma stratejilerinin “tanımlayıcı” ve “detaylı” bağlamı ile birleştirmiştir. Neave’in pragmatik yaklaşımı; uluslararasılaşma stratejilerinin merkezi ve merkezileşmemiş olarak temel farklılığını ortaya koymaktadır (akt. Knight ve de Wit, 1995).

Davies (1992) temelde organizasyonel, güçlü, tanımlayıcı bir model ortaya koymuştur. Buna göre yükseköğretim kurumlarının açık uluslararasılaşma beyanının olması gerekmektedir. Misyon belgeleri ise planlama süreçlerini, araştırmanın yöneltileceği kriterleri, kaynakların yöneltileceği alanları belirlemeli ve stabil bir inanç, değer sistemi sunmalıdır. Davies, modelinde yükseköğretim kurumlarının

uluslararasılaşma stratejilerini gruplandırmıştır. *Merkezi-sistematiik strateji (A)*, yükseköğretim kurumu içerisinde birbirini güçlendiren ve entelektüel tutarlılığı olan birçok kategoride uluslararası çalışmanın bulunması, uluslararası misyonun açık bir şekilde kuruma özel politika ve kararları içermesidir. *Gelişigüzel-merkezi stratejide (B)* kurumda fazla sayıda aktivite gerçekleşmekte, ancak bu aktiviteler açıkça ifade edilmiş kavramlara dayanmadığı için gelişigüzel bir yapıda olmaktadır. *Sistematiik-sınırlı strateji (C)*, aktivitelerin sınırlı olduğunu ama açıkça ifade edilmiş kararlara dayandığını belirtmektedir. *Gelişigüzel-sınırlı strateji (D)* ise az sayıdaki aktivitelerin gerçekleştiğı ve bu aktivitelerin açıkça ifade edilmiş kararlara dayanmadığını belirtir. Bu model, van Dijk ve Meijer (1998) modeline temel oluşturmuştur.

Warner (1992), Kanada'daki yükseköğretim kurumlarını ele alarak, kurumların kendilerini neden uluslararası ve küresel aktivitelere yönlendirdiğini üç farklı model ile açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan ilki; küresel rekabet tarafından yönlendirilen, dünyayı ulusların ve kurumların “aktiviteleri başlatan devlet veya kurumun gücü, statüsü ve etkisi” için rekabet ettiğı küresel bir pazar yeri olarak gören *pazar/ şirket modelidir* (s. 21). Bu model, bir ulusun veya kurumun rekabetçi pozisyonunu arttırmaya yardım eden uluslararası aktivite ve programları içermektedir. İkincisi; küresel rekabeti küresel iş birliğine taşıyan *liberal modeldir*. Bu model küresel bilici vurgulamakta böylece uluslararası programlar ve kültür öğrencilerin, fakülte ve personelin perspektiflerini genişletmekte, kültürlerarası anlayış ve uluslararası iş birliğini arttırmaktadır. Öncelik etkili iletişim için farklı kültürlerden gelen insanlar arasında küresel yeterliliğin geliştirilmesindedir. Son olarak, *sosyal dönüştürücü model* liberal modele eleştirel sosyal bir bakış açısı ekleyerek; öğrenci, fakülte ve personelde “uluslar içinde veya uluslar arasındaki eşitsizliklere yönelik daha dikkatli bir bilinç” geliştirmek amacındadır (s. 21). Bu modelde uluslararasılaşma, zengin ve fakir arasındaki sınıf farklılıklarını azaltma gibi aktivitelere önem veren bir süreçten oluşmaktadır (Jung, 2009; Warner, 1992).

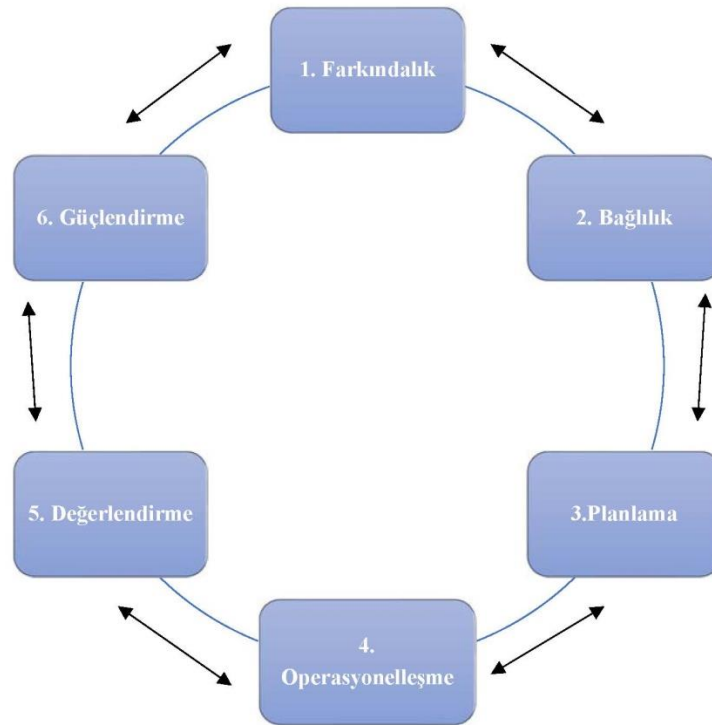
Knight (1994)'ın süreç modeli, uluslararasılaşmayı sürekli devam eden bir döngü olarak görmektedir. Modelde her aşamada karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Ayrıca, bu modelde yükseköğretim kurumlarının kendi sistemlerine ve kültürlerine uluslararası boyutları entegre etme çabaları altı aşamada verilmiştir. Bu aşamalar farkındalık, bağlılık, planlama, operasyonelleşme, değerlendirme ve güçlendirmedir. Şekil 7'de bu model görölmektedir.

Modelde ilk adımda; *farkındalık* öğrenciler, personel ve fakültenin uluslararasılaşmanın yararlarının ve öneminin farkına varmasıdır. Knight ve de Wit

(1995)'e göre bu aşama ilk adım olsa da yeterli değildir. Kampüs çapında uluslararasılaşmaya yönelik ihtiyaç, amaç, stratejiler, tartışmalı konular, kaynak önerileri ve yararlar tartışılmalıdır. Hem destekleyen kişilerin hem de karşı olanların bu aşamada görüşlerinin alınması gerekir.

Modelde ikinci adım, üniversitenin işlevleri olan öğretim /öğrenme, araştırma ve hizmet boyutlarına uluslararası boyutları entegre etme sürecine yönelik *bağlılık* inşa etmektir. Öğrenci, fakülte ve personel gibi geniş paydaş grubundan güçlü destek alınması, bağlılığın üst yöneticiler tarafından da ifade edilmesi bağlılığı planlama stratejilerine dönüştürmektedir (Jung, 2009; Knight ve de Wit, 1995).

Üçüncü adımda *planlama*, üniversitenin uluslararasılaşma için kapsamlı bir plan veya strateji geliştirmesidir. Amaç ve hedefin tanımlanması bu aşamada ilk kritik adımdır. Uluslararasılaşma nedenlerinin, belirlenen öğrenme çıktılarının, kuruma ait eşsiz özelliklerin, kaynakların ve kurumsal ihtiyacın açıkça değerlendirilmesi ve bir stratejiye dönüştürülmesi gerekir. Kurumun özel hedeflerine, karakteristik özelliklerine, hedeflerine yönelik bir uluslararasılaşma planının genel bir plana göre başarılı olma şansı daha yüksektir. Bu açıdan planlama her kuruma özel gerçekleşmelidir (Knight ve de Wit, 1995).



Şekil 7. Uluslararasılaşmaya Yönelik Süreç Modeli

Kaynak. Knight ve de Wit, 1995, s. 26

Dördüncü adım *operasyonelleşme* kapsamında uluslararasılaşma stratejisindeki farklı boyutlar uygulanır ve kurumda destekleyici bir kültür oluşturulur. Bu adımda, akademik aktivite ve hizmetler, organizasyonel faktörler ve rehberlik eden önceki ilerlemeler temel rol oynamaktadır. Her operasyonel plan özel amaçlar, ihtiyaçlar, kaynaklar ve üniversitenin dikkat çeken farklılıklarına uygun hale getirilmelidir (Jung, 2009; Knight ve de Wit, 1995). Beşinci adım *değerlendirmede* mikro seviyede aktivitelerin akademik bölümler ve idari ofisler tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir (Jung, 2009). Kısacası bu adımda önemli olan bireysel aktivitelerin değerinin ve başarısının izlenmesi, değerlendirilmesi ve kurum içerisinde birbirlerini tamamlayıcı, iki taraflı yarar sağlayan bir şekilde çalışıp çalışmadıklarının kararına varılmasıdır (Knight ve de Wit, 1995). Son adım olan *güçlendirmede* ise fakülte ve personeli ödüllendirmek ve teşvikler oluşturmak uluslararasılaşma sürecinin önemine ve sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır (Jung, 2009). Hatta, kurumdaki uluslararasılaşma yapısı ve süreci bu sayede geliştirilebilir. Başka bir deyişle, uluslararasılaşma çabaları kabullenilmeli ve onurlandırılmalıdır. Uluslararasılaşmayı engelleyen ve teşvik eden düşüncelerin paydaşlardan edinilmesi içi anketler yapılması da gerekmektedir (Knight ve de Wit, 1995).

Rudzki (1995)'nin reaktif ve proaktif modelinde dört anahtar uluslararasılaşma boyutu tanımlanmıştır. Bunlar; “organizasyonel değişim, program inovasyonları, personel gelişimi ve öğrenci hareketliliğidir” (s.430). Bu boyutları oluştururken Rudzki, aktivitelerin önemine dikkat çekmiş ve bu boyutları belirli aşamalara bölmüştür. Modellerin aşamaları Tablo 8’de verilmiştir. Davies’in modelinden de esinlenerek birbirleriyle zıtlaşan uluslararasılaşmanın reaktif ve proaktif yapısını oluşturmuştur.

Tablo 8

Rudzki'nin Reaktif ve Proaktif Uluslararasılaşma Modeli

Reaktif Yön	Proaktif Yön
1) İletişim	1) Analiz
2) Oluşturma	2) Seçim
3) Merkezi Kontrol	3) Uygulama
4) Çatışma	4) Değerlendirme
5) Olgunlaşma veya Ret	5) Plan/Politika/ Hedefleri Gözden Geçirme

Kaynak. Rudzki, 1995, s. 437–438

Reaktif modelde önce akademik personel diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla bağlantı (iletişim) kurar. Program geliştirme, sınırlı hareketlilikler, buradaki bağlantılar

belirli bir amaç ve süre oluşturulmadan gerçekleşir. Oluşturma aşamasında, kurumsal anlaşmalarla bağlantılar kurulur, kaynaklar mevcut olabilir veya olmayabilir. Merkezi kontrol aşamasında, aktiviteler kontrol etmek isteyen yönetim tarafından incelenir, aktivitelerin sayısı artar. Çatışma aşamasında, personel ve yönetim arasındaki organizasyonel çatışmalar personelin iyi niyetini ortadan kaldırmasıyla sonuçlanır. Aktivite sayısı azalır ve memnuniyetsizlik ortaya çıkar. Olgunlaşma veya ret aşamasında ise daha tutarlı, proaktif bir yaklaşıma doğru muhtemel bir ilerleme kaydedilir (Rudzki, 1995).

Proaktif modelde önce uluslararasılaşmanın ne olduğu, neyi kapsadığı analiz edilir. Kısa, orta ve uzun vadede organizasyonel hedefler “uluslararasılaşmalı mıyız?”, “neden umursamalıyız?” gibi sorulara cevap vermek için gözden geçirilir. SWOT analizi ve fayda-yarar analizi yapılır. Daha sonra seçim aşamasında personel ve kurum tarafından belirlenen stratejik plan ve politikalar seçilir. Kaynaklar ayrılır, iç ve dış organizasyonlarla bağlantı kurma çabaları gerçekleşir. Uygulama aşamasında, kurumun performansı ölçülür. Değerlendirme aşamasında, performans değerlendirmesiyle politika, plan karşılaştırılır. Son aşamada ise bu karşılaştırmaya göre hedefler, politika ve planlar tekrar tanımlanır (Rudzki, 1995).

Van Dijk ve Meijer (1998)’ın *uluslararasılaşma küpü* yazarların Hollanda’daki yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma süreçlerini incelemedikleri çalışma sonucunda ortaya çıkan bir modeldir. Modelde, Davies’in modeli geliştirilerek yeni bir yapı ortaya konmuştur (Knight ve de Wit, 1995). Davies’in modeline yönelik eleştirileri uluslararasılaşmanın sadece yapısal boyutlarının (yapısal/gelişigüzel) ele alınması, ancak bu yapıların nasıl yönetildiğinin (merkezi/ fakültelerde veya interaktif şekilde) ele alınmaması olmuştur (Van Dijk ve Meijer, 1998). Bu nedenle küp üç boyutta geliştirilmiştir. Bunlar; uluslararasılaşma hedeflerine verilen önem kapsamındaki *politika* (marijinal veya öncelikli), uluslararasılaşma aktivitelerine verilen *destek* (interaktif veya tek taraflı), *uygulama* metodudur (gelişigüzel veya sistematik). Tablo 9’da bu küpün farklı hücreleri verilmiştir. Bu modele göre kurumlar üç boyutlu küpün farklı yüzlerinden birinde yer alabilirler. Örneğin, Tablo 9’a göre bir numaralı hücrede yer alan kurumlar, uluslararasılaşma aktivitelerinin çok az sayıda olduğu ve bu sürece yeni başlayan kurumlar olabilir. Bu kurumlarda bir veya iki bölümde çok az sayıda uluslararası ortak bulunur. Ancak sekiz numaralı hücrede bulunan kurumlar yüksek seviyede uluslararasılaşmış kurumlardır. Açık şekilde tanımlanmış kurumdaki bütün paydaşlar tarafından desteklenen uluslararasılaşma politikaları bulunur ve yüksek seviyede

uluslararasılaşma aktiviteleri yeterli destekle hem merkezi seviyede hem de fakülte bazında gerçekleşir. Küpün bu açıdan yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma süreçleri analiz eden bir araç görevi görmektedir (Van Dijk ve Meijer, 1998).

Jones (2013b)'un bütüncül uluslararasılaşmayı değerlendirme modelinde önce kurumun uluslararasılaşma gerekçesi ve politikası (strateji) üzerinde karara varılır (Bknz. Şekil 8). Stratejinin çok çeşitli bileşenleri elde edildiğinde (gerçekleştirme), başarıyı ölçmek için nicel raporlar oluşturulur. Ancak sadece nicel raporlar değil, aktivitelerin değerlerini inceleyen nitel raporlar (dönüt) da elde edilebilir.

Tablo 9

Van Dijk ve Meijer'in Uluslararasılaşma Küpü

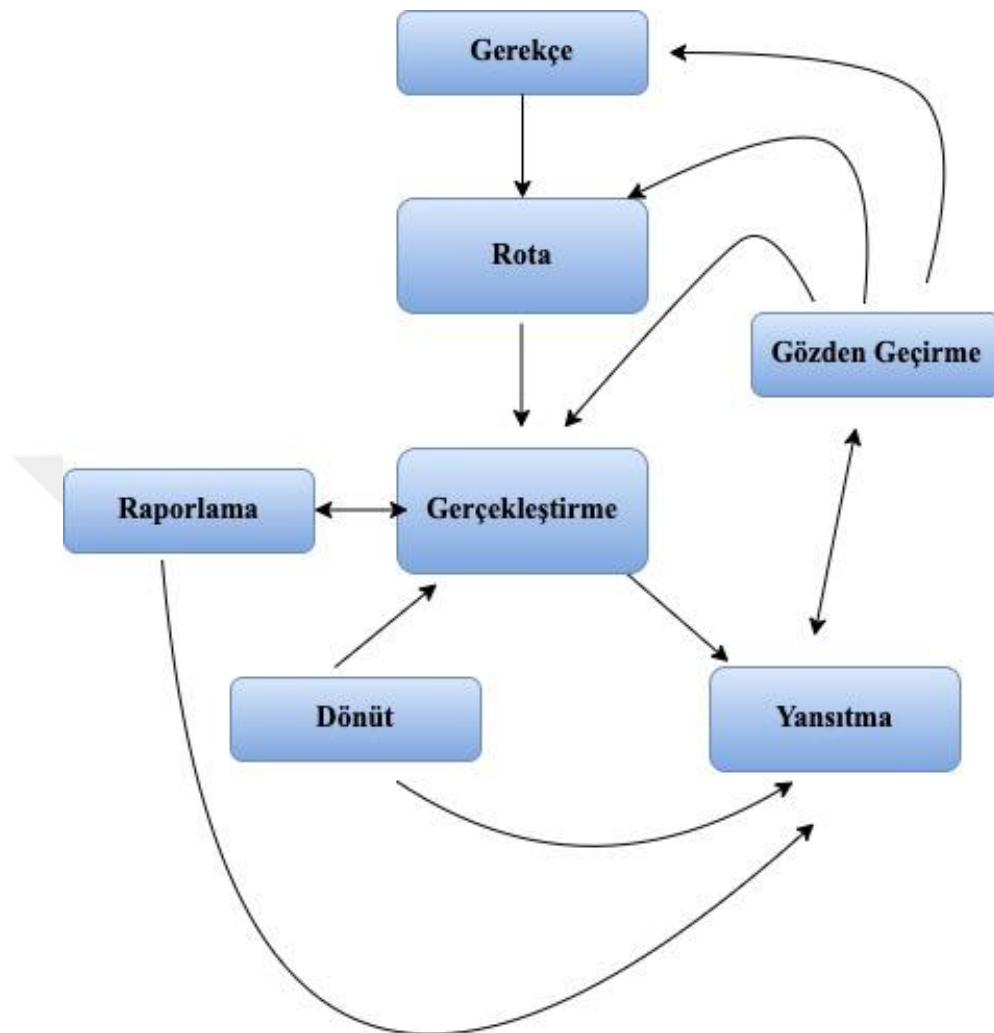
Hücre	Politika	Destek	Uygulama
1	Marjinal	Tek taraflı	Gelişigüzel
2	Marjinal	Tek taraflı	Sistematik
3	Marjinal	İnteraktif	Gelişigüzel
4	Marjinal	İnteraktif	Sistematik
5	Öncelikli	Tek taraflı	Gelişigüzel
6	Öncelikli	Tek taraflı	Sistematik
7	Öncelikli	İnteraktif	Gelişigüzel
8	Öncelikli	İnteraktif	Sistematik

Kaynak. Van Dijk ve Meijer, 1998, s. 46–47

Jones (2013b)'e göre hem raporlama hem de dönüt aşamaları gerçekleştirme aşamasına stratejinin paydaşlara iletilmesinin etkililiği konusunda bir yansıtma sağlamaktadır. Bu, gerçekleştirmenin (stratejinin sunumu) veya rotanın (politika hedeflerini gerçekleştirme stratejisi) veya hatta uluslararasılaşmanın gerekçelerinin gözden geçirilmesiyle sonuçlanabilir ya da sonuçlanmayabilir. Raporlama veya dönüt, aynı zamanda, benzer gözden geçirme ile sonuçlanabilecek yansıtmaya da doğrudan yol açabilir (s. 112). Kısacası Jones, temelde bir değerlendirme modeli önermiştir.

Qureshi vd. (2014)'nin “DMAIC Döngüsü”, Pakistan'daki yükseköğretim kurumları için önerilmiş bir uluslararasılaşmayı değerlendirme modelidir. Uluslararasılaşmaya yönelik tüm süreci işe koşturmak için üç adımlı bir süreç geliştirilmiştir. DMAIC (define, measure, analysis, improve, control) döngüsünün ilk adımı olan tanımlamada gelişim için ihtiyaç olan süreç tanımlanır. Daha sonra ölçme aşamasında geçmek için süreçle ilgili veri toplanır. Analiz aşamasında, eksikliklerin veya problemlerin muhtemel nedenleri belirlenir. Veriler toplanıp, analiz edildiğinde geliştirme aşaması başlamaktadır. Bu aşamada, belirlenen varyasyon nedenlerini ortadan

kaldırmak için yollar aranır. Son olarak kontrol aşamasında ise belirlenen geliştirme aşamalarını sistematik olarak sürdürmek için bir plan uygulamaya konulur (s. 2299).

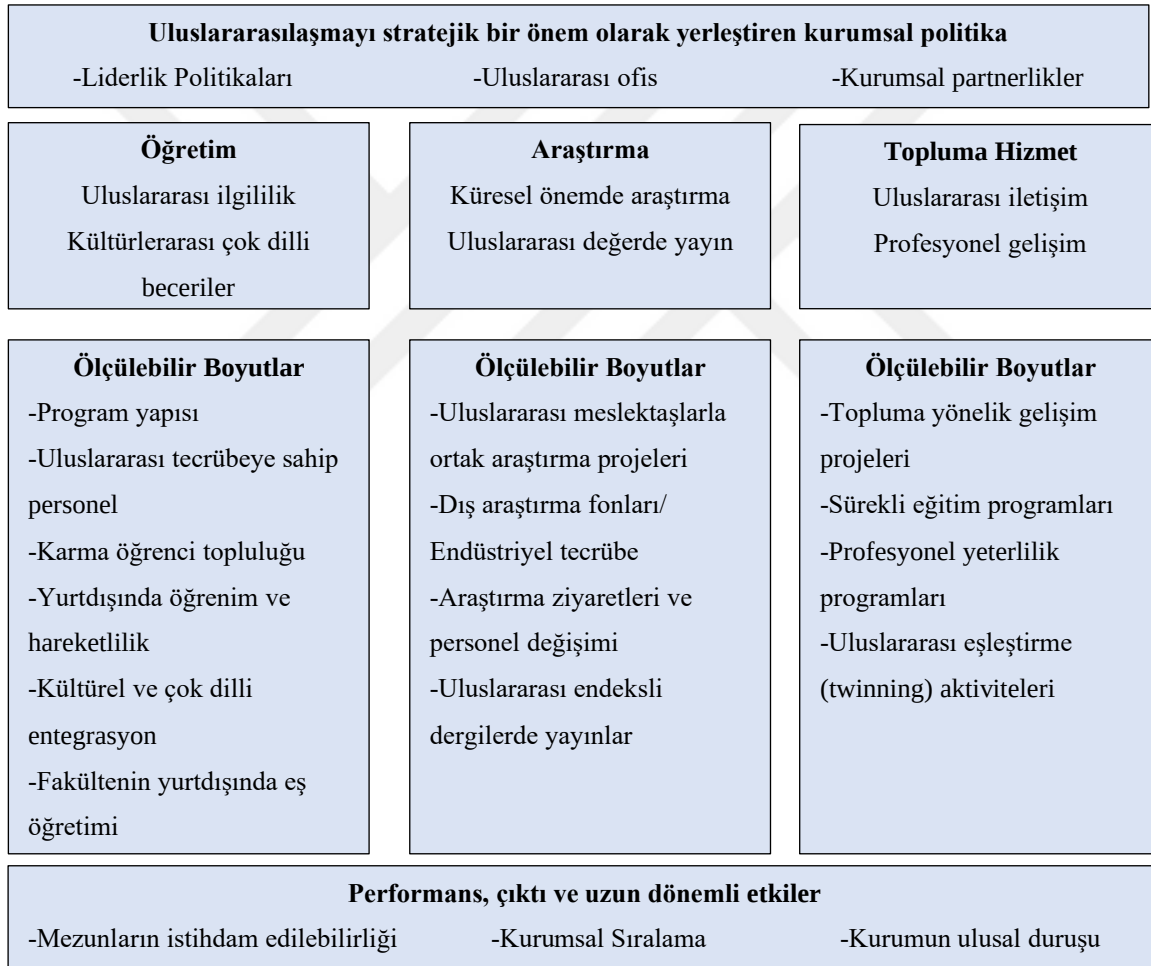


Şekil 8. Bütüncül Uluslararasılaşmayı Değerlendirme Modeli

Kaynak. Jones, 2013b, s. 112

Al-Agtash ve Khadra (2019)'nın uluslararasılaşma çerçevesinde uluslararasılaşmaya yönelik başarı üniversitenin temel süreçlerindeki parametrelerle belirlenmektedir. Bu parametreler bilindiği gibi öğretim, araştırma ve topluma hizmettir. Şekil 9'da bu parametreler kapsamında önerilen uluslararasılaşma çerçevesi verilmiştir. Çerçeve ilk aşama olan öğretimin uluslararasılaşması; uluslararası öğrencileri kabul etmek, hareketliliği motive etmek ve mezunları küresel iş piyasasına hazırlamak bir üniversitenin stratejik bir önceliği olduğunda hayati önem taşımaktadır. Bu, bir üniversitenin öğretimini uluslararası düzeyde geçerli kılmasının yanı sıra öğrencileri kültürlerarası ve çok dilli becerilerle donatılmış küresel vatandaşlar olarak hazırlamasını

gerektirdiğinden büyük bir zorluk teşkil etmektedir. İkinci aşama araştırma perspektifinden, uluslararasılaşma, küresel araştırma fonuna erişim, öğretim üyelerinin araştırma projelerine ve küresel öneme sahip sorular ve sorunlarla uğraşan topluluklara katılımı ve sonuçların küresel olarak indekslenen dergilerde ve konferans bildirilerinde yayınlanması yoluyla sağlanır. Son adım olarak topluma hizmet, uluslararasılaşması gerekli olan bir diğer önemli süreçtir. Bu, farklı ülkelerdeki toplumların ilişki kurması ve eşleme (twinning) aktivitelerine katılması, ayrıca uluslararası kuruluşların ve işletmelerin sürekli eğitim ve mesleki gelişim açısından toplum hizmetlerine dahil edilmesi yoluyla başarılmaktadır (Al-Agtash ve Khadra, 2019).

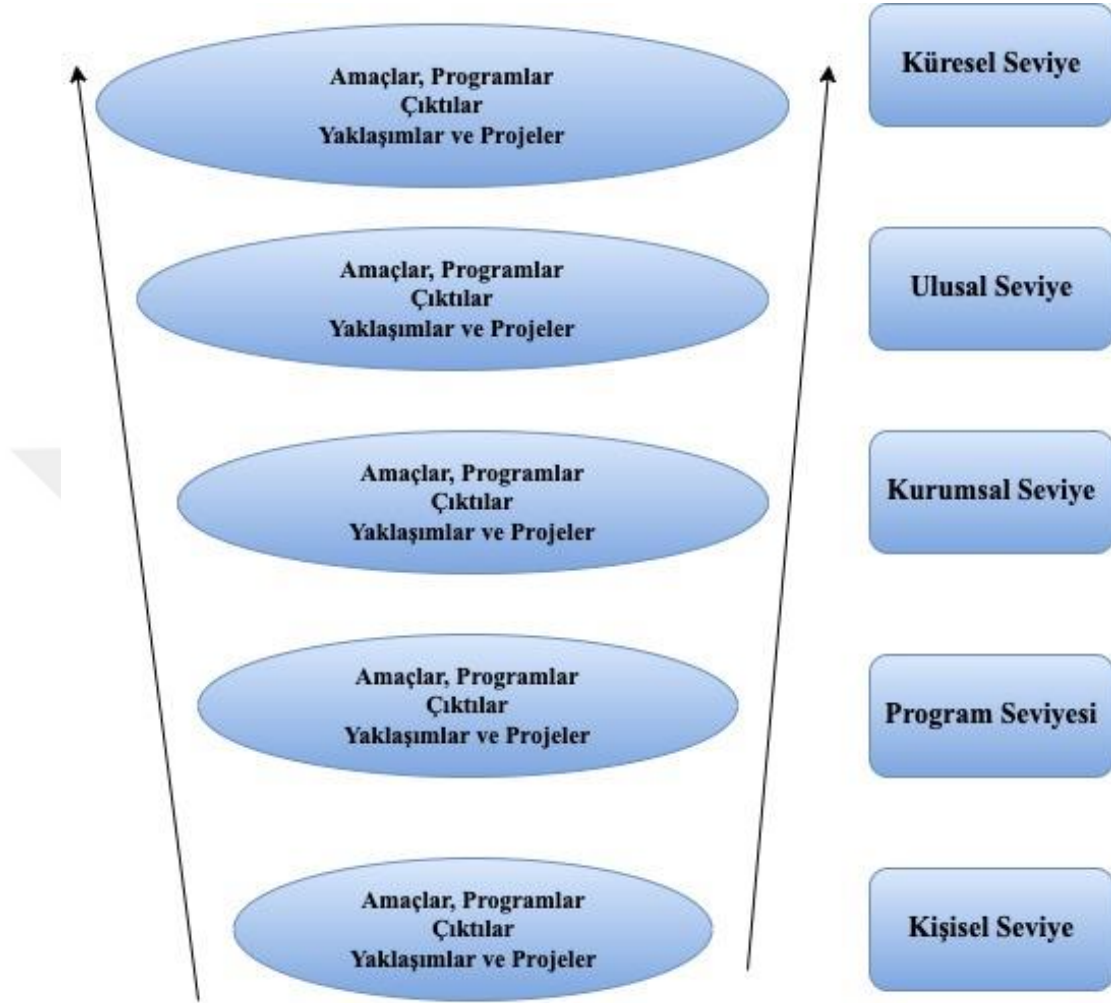


Şekil 9. Uluslararasılaşma Çerçevesi

Kaynak. Al-Agtash ve Khadra, 2019, s. 73

Zhou (2016), “Dinamik Sistemler Çerçevesi” modelinde kurumların bireysel bağlamlarındaki uluslararasılaşma süreçlerinde insanlar, projeler ve programlar arasındaki karmaşık etkileşimleri ele almıştır. Model temelde uluslararasılaşmayı

karmaşık bir süreç haline farklı seviyelerde gerçekleşen bir yapı olarak ele almıştır (s.3). Bu yapı Şekil 10’da görülmektedir.



Şekil 10. Dinamik Sistemler Uluslararasılaşma Modeli

Kaynak. Zhou, 2016, s. 4

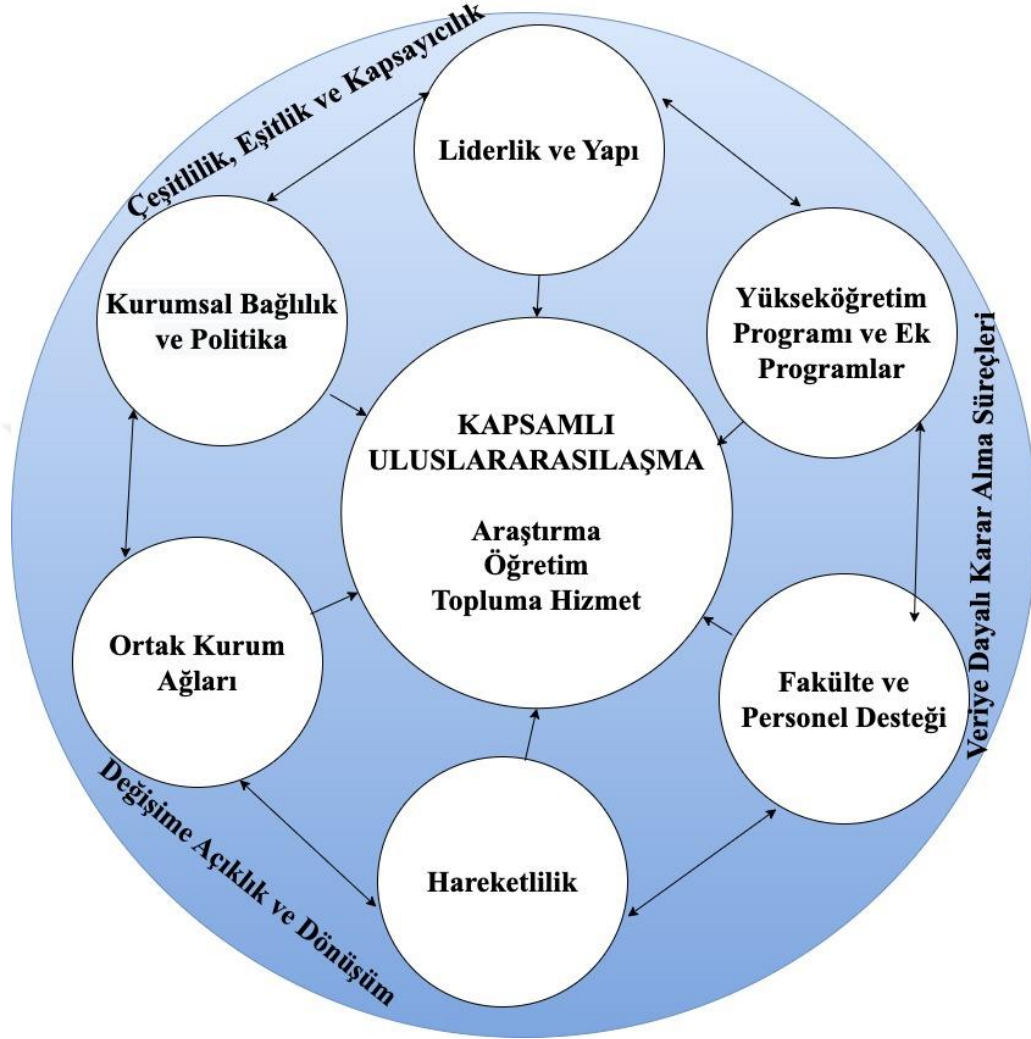
Zhou (2016)’nın modelinde uluslararasılaşmanın çeşitli bağlamlarda gerçekleştiği ele alınmış, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın küresel, ulusal, kurumsal, program bazında ve kişisel seviye gerçekleştiği ifade edilmiştir. Ayrıca, her seviyede fazla sayıda uluslararasılaşma sistemleri bulunmakta, ve tüm bu sistemler bu beş seviyede aynı dinamik aşamaları takip etmektedir. Her sistemde aynı dinamik değişkenler mevcuttur. Bunlar; amaçlar (bu alan neden uluslararasılaşmaya ihtiyaç duyar?), çıktılar (bu alan uluslararasılaşma sürecinden ne elde edebilir?), programlar (bu alan nerede uluslararasılaşmaya ihtiyaç duyar?), yaklaşımlardır (bu alan uluslararasılaşmayı nasıl

başarabilir?) ve projeler (bu alan uluslararasılaşmayı başarmak için ne yapar?). Her sistem aynı dinamik parametreleri paylaşmaktadır. Bu parametreler; *başlangıç seviyesi* (uluslararasılaşma ilk başta nasıl görünmektedir?), *dikkat çeken seviye* (daha durağan seviyede uluslararasılaşma nasıl görünmektedir?), *kontrol parametresi* (uluslararasılaşmanın şimdiki seviyesi durağanlıktan dinamikliğe nasıl dönüşür ve daha farklı bir seviyeye doğru ilerler?) ve *gelişim alanı* (uluslararasılaşma bir diğer durağan seviyeye doğru ilerlerken nasıl görünür?) olarak verilmiştir (Zhou, 2016). Modelde, üst seviyedeki sistemler altındaki tüm sistemleri kapsamaktadır. Örneğin, küresel seviyede sistemler için yaklaşımların değişkenleri, altındaki tüm seviyeler olan ulusal, kurumsal, programsal ve kişisel seviyeyi içermektedir. Bu nedenle model dinamik bir yapıdadır ve baş aşağı duran bir koni şeklindedir (Zhou, 2016).

Amerikan Eğitim Konseyi (ACE) ise “Kapsamlı Uluslararasılaşma Modelini” oluşturmuş ve “kampüste uluslararasılaşmayı üniversiteleri daha küresel odaklı ve uluslararası bağlantılı hale getirmek için politikaları, programları, girişimleri ve bireyleri bütünleştiren stratejik, koordineli bir çerçeve olarak” tanımlamıştır (ACE, 2022a). Kapsamlı uluslararasılaşma modeli, küresel bağlantılılığı sürdürülebilir ve adaletli kılmak için organizasyonel büyümeyi temele alan bir zihin yapısını kapsamaktadır. Modelde uluslararasılaşma statik bir hedeften çok, devam eden bir süreçtir. Bu amaçla, üniversitedeki tüm bileşenler (öğrenci, fakülte ve personel), öğrenme sürecinin bir parçasıdır ve kurumun kültürlerarası dönüşümünde merkezi konumdadır. Bunun yanında kasıtlı, kapsamlı uluslararasılaşma kurum içerisinde gelişen ek bir unsur değil, daha çok kurumun araştırma-öğretim-topluma hizmet uzak hedeflerine ulaşmasını sağlayacak bir araçtır. Kısacası, bu modeldeki etkili uluslararasılaşma birkaç ofis içerisinde, belirli akademik disiplinlere sıkışan ve sadece birkaç öğrencinin yararlandığı şekilde gerçekleşmemektedir. Uluslararasılaşma işbirlikli, entegre bir çaba olarak kurumun eşsiz misyon ve kültürüne adapte edilerek gerçekleşen çabalar bütünü olmalıdır (ACE, 2022a).

ACE, ABD’de bulunan çeşitli yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği yaparak bu modeli geliştirmiş ve yükseköğretim kurumu içerisinde stratejik dikkat gerektiren altı birbirine bağlı hedef alanı oluşturmuştur. Bu alanlar; “*Liderlik ve Yapı*”, “*Yükseköğretim Programları ve Ek Programlar*”, “*Fakülte ve Personel Desteği*”, “*Hareketlilik*”, “*Ortak Kurum Ağları*”, “*Kurumsal Bağlılık ve Politika*” olarak verilmiştir. Bu hedef alanları modelin iç halkasını oluştururken, “*Çeşitlilik, Eşitlik ve Kapsayıcılık*”, “*Veriye Dayalı*

Karar Alma Süreçleri” ve *“Değişime Açıklık ve Dönüşüm”* olarak üç kritik, stratejik lens ise dış halkayı oluşturmaktadır. Şekil 11’de bu model verilmiştir (ACE, 2022b):



Şekil 11. ACE Kapsamlı Uluslararasılaşma Modeli

Kaynak. ACE, 2022

Kurumsal Bağlılık ve Politika: Uluslararasılaşmaya kurumun stratejik planında öncelik verilmesi gerekmektedir. Bu önceliği içeren kurumsal bağlılık, çoğunlukla kurumdaki liderler veya merkezi yönetimdeki sistemler veya ulusal yükseköğretim yöneticilerini ilgilendirmektedir. Bunun yanında kurumsal bağlılık geliştirmenin en kritik bileşeni, kurumsal yansıtımadır. Bu açıdan veri toplayarak ve diyalog kurarak kurumdaki mevcut durum, fırsatlar, zorluklar ve bariyerleri analiz etmek gerekmektedir. Bu kapsamda model aşağıdaki sorulara cevap verilmesini gerektirmektedir (ACE, 2022c).

- Kurumun eşsiz misyonu, kültürü ve topluluğu için uluslararasılaşmanın anlamı nedir?
- Kurumumuz neden uluslararasılaşmalıdır? Küresel iletişim için umutlarımız nelerdir? Eğer zaman ve kaynaklar sağlanırsa, kurumumuz için uluslararasılaşma alanındaki hayallerimiz nelerdir?
- Kurumumuz yerel, ulusal, ve küresel bağlamlarda nasıl bir rol oynayacak? Bu topluluklara kurumumuz nasıl etkileşime girip, katkı sağlayacak?
- Kurumumuzdaki karar alma süreçlerinde hangi paydaşlar görev alacak? Geçmişteki uygulamalarımızda kurumumuzda kimlerin görüşleri alınmadı? Farklı perspektifler ve tecrübeleri kurumumuzda yaratıcı olarak uluslararasılaşmada nasıl yansıtabiliriz?

Stratejik planlar, bir kurumun bu sorulara verdiği yanıtla uyumlu olan hedeflerin ve politikaların uygulanması için bir yol haritası sağlamaktadır. Resmi değerlendirme mekanizmaları bu taahhüdü güçlendirir ve liderleri sorumlu tutar.

Liderlik ve Yapı: Yükseköğretim kurumunda yardımcı liderlerin ve uygun idari raporlama yapılarının bulunması, uluslararasılaşma için gerekli bir çerçeve ve kurumsal dönüşümün oluşmasını sağlar. Bu yapılar rektör ve diğer akademik liderler, kampüs ölçeğinde küresel ortaklıkları koordine eden ofisler, uluslararası öğrenci ofisleri, araştırma-fakülte gelişimi-öğrenci destek servisleri ofisleri, bütçe yönetimi ve mezun ilişkilerinden sorumlu tüm ofisler olarak verilebilir. Bu açıdan kritik personeller ve ofisler aşağıdaki görevleri yerine getirirler (ACE, 2022c):

- Çalışanların sorumluluklarına öncelik vermesi ve çalışmalarının yönetim ve kampüs birimlerinde ciddiye alınması için uluslararasılaşmaya öncülük eden ve başkanın veya vekilin açık direktifini ileten bir komite veya görev gücü,
- Doğrudan rektöre veya rektör yardımcısına rapor veren ve ideal olarak kurumun üst düzey liderliğiyle düzenli olarak etkileşimde bulunan ve onlara tavsiyelerde bulunan uluslararası liderlik,
- Kampüs birimleri arasında devam eden değerlendirme, iletişim ve koordinasyonu sağlayan yeterli insan ve finansal kaynaklar ve bu kaynaklar sayesinde yükseköğretimde küresel alandaki değişimlere hızlı şekilde yanıt verme.

Yükseköğretim Programı ve Ek Programlar: Yükseköğretimin temel misyonu olan öğrenci öğrenmesi, uluslararasılaşmada da kritik bir rol oynamaktadır. Program, öğrencilerin geçmişi, hedefleri, yetenekleri veya devam ettikleri kurum türü ne olursa olsun tüm öğrencilerin öğrenmenin ana kaynağıdır. Yükseköğretimde programın

uluslararasılaşması, tüm öğrencilerin uluslararası bakış açıları tecrübe etmelerini ve çalışma odakları ne olursa olsun kendi kurumları özelinde küresel ve kültürlerarası yeterlilik geliştirebilmelerini sağlar. İşgücüne hazır küresel yeterlilikler, kurum veya sistem çapında genel hedeflere ve kazanımlara, değerlendirmelere dahil edilir. Yükseköğretim programına eşlik eden ek programlar, ders tabanlı öğretimi tamamlayan ve farklı bir lisansüstü ortamda öğrenim görmek için gerekli yeterlilikler ve becerilerle uyumlu yüksek kaliteli öğrenme deneyimleri sunar. Aşağıdaki bileşenler bu tarz bir uluslararasılaşmayı mümkün kılmaktadır (ACE, 2022c):

- Lisans genel eğitimi/ Lisans derecesi veren zorunlu programlar; yabancı dile, bölgesel çalışmalara, küresel meselelere, ve kendini yansıtmaya, kültürlerarası etkileşim ve kimlik keşfi için kasıtlı fırsatlara odaklanmayı gerektirir. Bu şekilde tüm öğrenciler, tarihsel ve çağdaş ırkçılık, sömürgecilik, sistematik adaletsizlik gibi küresel ve ulusal meselelerle ilgilenirler.
- Her departman, bölüm, disiplin veya araştırma alanındaki dersler; uluslararası perspektifleri yansıtarak ve alandaki küresel meseleleri vurgulayarak uluslararasılaştırılabilir.
- Ek programlar ve aktiviteler küresel meselelere işaret eder, programın uluslararası ve kültürlerarası bileşenlerini güçlendirir, farklı öz geçmişe sahip öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iletişimi artırır, çeşitli/uluslararası öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve personelin entegrasyonunu ve başarısını destekler.
- Teknoloji küresel öğrenmeyi, iletişim ve sosyal becerileri, yurtdışındaki öğrenci, fakülte ve personelle etkileşimi arttırmak için yenilikçi şekillerde kullanılır. Bu durum “İşbirlikli Uluslararası Çevirmiş Öğrenme (Collaborative International Online Learning-COIL)” ile, araştırma ortaklıklarıyla, çevrim içi değişimlerle, misafir öğretim üyeleriyle veya idari işbirlikleriyle gerçekleştirilir.

Fakülte ve Personel Desteği: Araştırma ve öğretim süreçlerinin temel itici güçleri olan fakülte, araştırma-öğretim-topluma hizmet alanlarında (kurumun misyonuna bağlı olarak değişen derecelerde) önemli bir rol oynar. Fakültenin ve personelin bağlılığı uluslararasılaşmanın başarısı için zorunludur. Kurumsal politikalar ve destek mekanizmaları, öğretim üyelerinin kültürlerarası yetkinliği geliştirme fırsatlarına sahip olmasını ve bu deneyimlerin öğretim, araştırma ve hizmet üzerindeki etkisini en üst düzeye çıkarabilmesini sağlar. Çalıştaylar, seminerler ve diğer programları içeren profesyonel gelişim fırsatları; fakülte ve personelin uzmanlığını paylaşmasına, sınıf içerisinde uygulanabilecek yenilikleri keşfetmesine, öğrencilere ve genç meslektaşlara

mentörlük etmelerine, disiplinler arası öğretim ve öğrenme zorluklarına işaret etmelerine ve çeşitli öğrenci ve meslektaşlarla idari bağlamda çalışmalar yapmalarına yardımcı olur. Ayrıca, kadro (fakülte için) ve terfi (öğretim kadrosu ve personel için) yönergeleri, uluslararasılaşmaya yönelik kurum ve topluluk ortaklıkları, küresel araştırma bağlantıları, öğrenci başarısı ve hareketlilik fırsatlarını değerlendirme çalışmalarına katkıda bulunanları ödüllendirir. Bu, aşağıdaki şekillerde yapılabilir (ACE, 2022c):

- Kurumsal eşitlik ve dahil etme politikalarını önemli ölçüde geliştiren çabaların yanında uluslararası çalışmalar ve uluslararası tecrübe, kurumun kadro ve terfi politikalarında açıkça yer bulur, akademik yükseltme kriterinde yer alır. Fakülte ve personelin yerel ve küresel topluluklarla iletişim halinde olması teşvik edilir. Başarılı fakülteler veya bölümler, finansal teşvikler, küresel olarak araştırma ve öğretim tecrübesi edinme, yayın yoluyla tanınma, özel ödüller veya çalışanların yurtdışı programlara katılması (Fullbright gibi dışsal olarak finanse edilen kurumlar) gibi çeşitli yaklaşımları kullanır.
- İşe alma yönergeleri, fakülte ve personel adaylarının değerlendirildiği kriterler arasında uluslararası ve farklı geçmişleri, deneyimleri ve ilgi alanlarını içerir.
- Fakülte ve personel hareketliliği kurumda bir kazanç olarak kabul edilmektedir. Fakülte ve personel; öğretim, araştırma yapma, sanal değişim ve iş birliğinde yer alma, yerel ve uluslararası konferanslara katılma fırsatlarına sahiptir.
- Kampüs içi profesyonel gelişim beklenir, teşvik edilir ve ödüllendirilir. Çalıştaylar, seminerler ve diğer programlar; fakülte ve personelin kültürlerarası yeterlilik geliştirmesine yardımcı olur ve kendi öğretim, araştırma, hizmet, idari sorumluluklarına ve yerel-küresel topluluk bağlantılarına küresel bakış açılarını entegre etmesine yardımcı olur.

Hareketlilik: Hareketlilik, insanların (öğrenciler, öğretim üyeleri ve personel), programların, projelerin ve politikaların kampüs dışındaki topluluklara ve diğer ülkelere öğrenme, araştırma ve iş birliği yapmak için hem yurtdışında hem de yurtiçindeki fiziksel hareketini ifade eder. Teknoloji, akademik hareketlilik fırsatlarını tüm öğrenenlerin kendi fiziksel sınırları dışına taşıyacak şekilde genişletmiştir. Bu durum, “İşbirlikli Uluslararası Çevirmiş Öğrenme (Collaborative International Online Learning-COIL)” veya sanal hareketlilikle sağlanabilir. Bunun yanında modeldeki eşit, kasıtlı hareketlilik örnekleri aşağıda verilmiştir (ACE, 2022c):

- Kapsayıcı erişilebilirlik. Bütün öğrenciler fiziksel veya sanal hareketlilik fırsatlarına sahiptir. Finansman ve mali yardım, disiplinler yelpazesindeki her tür

öğrenciyi destekler. Sanal ve kampüs dışı alanlarda başarılı olmak için tüm öğrenciler, öğretim üyeleri ve personel için teknik altyapı ve eğitim mevcuttur. Çevresel sürdürülebilirliğe ve özellikle kampüs dışı hareketliliğin sosyal, ekonomik ve kültürel etkilerine özel önem verilmektedir.

- Finansman ve hibe desteği. Öğrenci hibe desteği, onaylanmış uzaktan eğitim programları için geçerlidir ve öğrencilerin ek fon bulmasına yardımcı olacak kaynaklar mevcuttur. Uluslararası öğrenciler için burslar ve diğer fonlar mevcuttur. Hem yüz yüze hem de sanal fakülte ve personel hareketliliği için finansman mevcuttur veya dış finansman başvuruları desteklenmektedir.
- Uluslararası öğrenciler için sürekli destek ve programlar. Akademik ve sosyal destek yapıları ve programları, uluslararası öğrencilerin kayıt oldukları andan mezun olma deneyimleri boyunca kampüs yaşamına tam olarak entegre olmalarını kolaylaştırır. Bu, yerel öğretim üyeleri, personel ve öğrenciler için gelişim fırsatlarını içerir ve her türden öğrenci için kapsayıcı bir ortam yaratma rollerine vurgu yapar.
- Oryantasyon programları, öğrencilerin yüz yüze ve sanal hareketlilik programları sırasında öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olur. Böylece bilgi, kimlik gelişimi, etik bağlılık ve öz-yansıtmayı akademik çalışma ve/veya araştırma programlarına entegre edebilirler. Gelen tüm uluslararası öğrenciler, öğretim üyeleri ve personel ile onlarla etkileşime giren yerli öğrenciler için akademik ve kültürel oryantasyon oturumları sağlanmaktadır.

Ortak Kurum Ağları: Yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen ortaklıklar ve iş birliği ağları, yerel veya uluslararası olarak tüm ortaklıklara şekil veren yeni fikirler ve programlar üretir. Kapsamlı uluslararasılaşmanın temelinde yatan bu ilişkiler, farklı bakış açılarını, kaynakları, aktiviteleri ve gündemleri bir araya getirerek küreselliği sağlar. Fakülte, personel ve öğrenciler için kültürlerarası ve küresel tecrübeleri destekler, yükseköğretim programlarını geliştirir, gelir sağlar ve bilgi üretimini çeşitlendirir ve kurumların yerel ve küresel olarak bilinirliğini artırır. Ortaklık biçiminden bağımsız olarak, etik uygulama standartları, karşılıklı yarar ve karar verme taahhüdü, sürdürülebilirlik ve tarihsel ve sistemik adaletsizliklerin farkındalığı (örneğin, Kuzey-Güney güç dinamikleri) çok önemlidir. Ortakların seçilmesi, ilişkilerin zaman içinde sürdürülmesi, kayıtların tutulması ve tüm kurumsal ortaklık portföyünün gözden geçirilmesine yönelik kurumsal yönergeler, politikalar ve prosedürler de aynı şekilde ifade edilmiştir. Ortaklıklar "yukarıdan aşağıya" veya "aşağıdan yukarıya" olabilir, ancak

etkili olanlar güçlerini zaman içinde bu iki kutbu birleştirmekten alırlar. Kurumsal iş birliğinin üç kategorisi şunları içerir (ACE, 2022c):

- Yurtdışındaki kurumlar, kuruluşlar, hükümetler ve topluluklarla ortaklıklar. Bunlar, öğrenci değişimlerini, yurt dışında eğitim düzenlemelerini ve diğer program iş birliği biçimlerini içerir. Ayrıca araştırma işbirlikleri ve merkezleri ile ortaklık geliştirme ve kapasite geliştirme projeleri bunlara dahildir.
- Yerel ve topluluk iş birlikleri. Yerel topluluktaki kuruluşlar, hükümetler ve bireyler genellikle derin uluslararası veya kültürlerarası bağlantılara, geçmişe ve bilgiye sahiptir. Fakülte için araştırma ortakları ve öğrenciler için deneyimsel öğrenme fırsatları sağlayabilirler. Akademik kurumlar, göçmen ve diaspora nüfusu, etnik ve ırksal olarak farklı alt topluluklar, ilk ve orta okullar, sivil kuruluşlar ve küresel olarak bağlantılı işletmelerle ortaklık kurabilir. Bu tür gruplardan ve kuruluşlardan bireyler, kurumun ev sahipliği yaptığı girişimlere ve bilgi üretimi, öğrenci gelişimi ve sivil katılım programlarında ortak olmaya davet edilebilir.
- Kurum içi ağlar. Bir akademik kurum veya sistemdeki birçok birim, kapsayıcı, kültürlerarası katılım konusunda bilgi sahibi olmalıdır. “Merkezi Dış İlişkiler Ofisi”, çeşitli fakülte, personel ve öğrencileri destekleyen araştırma, öğretim ve hizmet girişimleri tasarlamak ve uluslararasılaşma başarılarını dahili ve harici olarak iletmek için bir dizi idari ve akademik birim ile iş birliği içinde çalışır. Uluslararası ofisin çeşitlilik, eşitlik ve kapsayıcılık girişimleri yürütenlerin yanı sıra öğrenci başarısı, sivil katılım, kariyer gelişimi, kayıt yönetimi, finans, topluluk ve mezun ilişkileri ve ilerleme ile bağlantılı olan birimlerle iş birliği yapması özellikle önemlidir.

Son olarak ACE’nin modelinde dış lenste bulunan, üç önemli başlık mevcuttur. Modelde verilen tüm aktivitelerin bu lensler çerçevesinde ilerlemesi gerekmektedir (ACE, 2022d).

- *Çeşitlilik, Eşitlik ve Kapsayıcılık*: Bu lens, kurumların, bireylerin ve uluslararasılaşmanın ırksal, ekonomik ve sosyal adaletteki rolünü ele alır. Farklı özgeçmişe sahip öğrencilerin ve çalışanların kampüslerinin eşitlikçi, kapsayıcı ve destekleyici olduğunu hissetmelerini sağlamak için kurumun harekete geçmesini ifade eder. Kapsayıcı ve eşitlikçi kampüs iklimleri, öğrenci devamlılığı ve başarısı ile fakülte ve personel katılımı üzerinde anlamlı, olumlu bir etkiye sahiptir. Aynı iklim, kurumunun ötesinde yükseköğretimin eğitim ve sosyal adalet boşluklarını

işaret etmedeki potansiyelini gerçekleştirmede kilit bir rol oynar. Adalet yönelimli uluslararasılaşma, eleştirel olarak kendi kendini yansıtır. Kurumsal ve uluslararası liderlerin planlama ve karar alma süreçlerinde kimlerin yer aldığını aktif bir şekilde düşünmesini gerektirir.

➤ *Değişime Açıklık ve Dönüşüm:* Dönüşüm yıkıcı güçlere yanıt olarak veya ideal olarak bu güçlerin beklentisiyle yapıları ve uygulamaları geliştirmeye yönelik kurumsal bir isteklilik ve kapasite anlamına gelmektedir. Kapsamlı, misyon odaklı, stratejik ve uyum sağlayabilen kurumlar, olumsuz durumlarda sadece dayanıklı olmakla kalmayıp aynı zamanda büyümek ve dönmek için temel istikrar ve kapasite gösterirler. Kriz anında yaratıcı çözümler keşfetmek için yenilikçi, girişimci düşünceyle birlikte mevcut kaynakları kullanırlar. Dönüşüm lensi, yüksek öğretim kurumlarının politikaları, programları, girişimleri ve bireyleri uyumlu hale getirdiği ve entegre ettiği stratejik, koordineli, kasıtlı bir süreçtir. Bu süreç, kurumun yerel ve küresel değerini geliştirir ve kurumun misyonunu ve giderek artan çeşitlilikteki öğrenci, öğretim üyesi ve personelini daha iyi hizmet etmesi için güçlendirir. Bu lens, uluslararasılaşmanın durağan olmadığını, devam eden bir dönüşüm, muhakeme ve büyüme yolculuğu olduğunu vurgular.

➤ *Veriye Dayalı Karar Alma Süreçleri:* Verilere dayalı karar verme, uluslararasılaşma hedeflerinin, ilerlemesinin ve sonuçlarının kurumsal ölçüm ve devam eden değerlendirme temelinde geliştirilmesini sağlar. Verilerden haberdar olmak, başlangıçtan itibaren girişimlere ve hedeflere ölçütler oluşturmak ve düşünceli bir şekilde "Nasıl bileceğiz?" diye sormak anlamına gelir. Kurumsal araştırma veya karar destek personeli, liderlerin kurum genelinde küresel katılım varlıklarını ve zorlukları belirlemesine yardımcı olmaya dahil olur. Metrikler toplu yansıma algılarının ve varsayılan anlatıların ötesine geçerek, öğrencinin ve kurumsal başarının önündeki gerçek güçlü yönlerin ve engellerin envanterini çıkarmak, analiz etmek ve anlamlandırmak için niteliksel ve niceliksel bir yol sağlar.

Görüldüğü üzere uluslararasılaşmaya ait özellikle 1990'lı yılların sonlarından itibaren geliştirilen çok çeşitli modeller mevcuttur. Her model farklı yükseköğretim kurumlarının yapısına uygun olarak uyarlanabilir. Ancak modeller arasında literatürde en çok kabul gören Knight (1994)'ın süreç modelidir.

Programın Uluslararasılaşması

Programın uluslararasılaşması, akademik dergilerdeki yayınlarda, kurumsal politikalarda ve konuyu araştıran çalışmalarda belirtildiği 21.yüzyılda küreselleşen dünyada yükseköğretimin gerekli bir bileşenidir (McKinnon, Hammond ve Foster, 2019). Günümüzde yükseköğretim sistemlerinde uluslararası öğrencilerin de artmasıyla kültürlerarası iletişim, öğrenme desteği, tüm öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına yönelik uluslararası ders veya programların sağlanması önemli hale gelmiştir (Leask, 2001, s. 101). Programın uluslararasılaşması bu noktada uluslararası literatüre katkı getirmektedir. Ancak programın uluslararasılaşmasının teoriden uygulamaya, konferanstaki söylemlerden sınıf içerisine dökülmesi hala problemlili görülmektedir (McKinnon vd., 2019). Bu nedenle son yıllarda akademik personelin ve öğrencilerin uluslararası ve kültürlerarası bilincini arttıracak programların geliştirilmesine yönelik uluslararası çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Jones ve Killick, 2013; Leask, 2015, 2020; Leask ve Bridge, 2013; Luxon ve Peelo, 2009; Renfors, 2021; Wimpenny, Beelen ve King, 2020; Zou vd., 2020). Bu çalışmalardaki sonuçlara göre;

- Programın uluslararasılaşması program yeterliliklerinde yansıtılmalı, hedefler küresel bir bakış açısıyla geliştirilmelidir.
- Uluslararasılaşmanın sadece politika veya strateji dokümanlarında değil, öğrenme ve öğretim boyutlarına da açık bir referans vermesi gerekmektedir.
- Kurumsal bağlamda programın uluslararasılaşmasına yönelik bir anlayışın akademik personelde olmamasının öğretim uygulamalarında bir eksikliğe yol açabileceği göz önüne alınmalıdır.
- Uluslararasılaşmanın sadece kültürel elit bir grup öğrenciler için değil, tüm öğrencilere entegre edilmeye çalışılması ve sosyal olarak eşit bir pedagojide sistematik bir yaklaşımla uluslararası perspektiflerin program süreçlerinde yer etmesi gerekmektedir.

Programın bu amaca yönelik geliştirilmesi, yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecinin en önemli stratejilerinden birisidir ve bu sürecin başarısında akademik personelin rolü büyüktür (Niehaus ve Williams, 2016). Ancak, akademik personel programın uluslararasılaşması için gerekli bilgi, beceri ve tecrübeye sahip değilse bu kavramla ilgilenmemekte veya daha dar bir bakış açısını kabul etmektedir (Leask, 2015). Bunların yanında, programın uluslararasılaşmasının tam olarak hangi anlamı ifade ettiği

konusunda paylaşılan bir anlayış olmaması da süreci olumsuz etkilemektedir (Leask, 2015, 2020).

Leask (2001), programın uluslararasılaşmasının Güney Avustralya Üniversitesi'nin (UniSA) uluslararasılaşma sürecinde (Luong, Crockett, Lundberg ve Scarino, 1996) tarafından ilk kez uluslararası bir çalışmada tanımlandığını belirtmektedir. Onlara göre programın uluslararasılaşması aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Öğrenenlerin karşılıklı olarak yararlı, uluslararası ve çok kültürlü olarak farkında olan bir öğrenme sürecine katıldığı, küresel “son teknoloji” bilgiyle ilişki kurduğu ve oluşturduğu, anlayış ve faydalı beceriler geliştirdiği ve kendilerini öğrenmeye devam etmeye hazırladıkları, empati, entelektüel merak ile kişisel ve mesleki olarak tatmin edici yaşantılar geçirmek sürecidir. (s. 1)

Benzer şekilde programın uluslararasılaşması kavramı yine, 1990'lı yıllarda OECD tarafından “içerikte veya şekilde uluslararası bir oryantasyonun bulunduğu, öğrencileri (profesyonel ve sosyal olarak) uluslararası ve çok kültürlü bağlamlara hazırlayan ve yerel ve/veya yabancı öğrenciler için hazırlanan program” olarak açıklanmıştır (OECD, 1995, s. 9).

Programın uluslararasılaşması alanında çalışmakta olan önemli araştırmacılardan olan Green ve Whitsed (2020), Leask (2015), Schuerholz-Lehr, Caws, Van Gyn ve Preece (2007) ise alanda en kapsamlı ve geçerli tanımları yapmışlardır. “Programın uluslararasılaşması (IoC), hem yükseköğretim kurumlarının kasıtlı olarak öğrencilerini küreselleşmiş bir dünyada yaşamaya ve çalışmaya hazırlaması hem de bu sürecin bir ürünü veya sonucudur” (Green ve Whitsed, 2020, s. 1938). “Programın uluslararasılaşması, uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların programın içeriğinin yanında hedefler, değerlendirme görevleri, öğretim metotları ve programın destek servislerine entegre edilmesi sürecidir” (Leask, 2015, s. 9). “Uluslararası bileşenlerin derslerin içeriğine nüfuz etmesi, ders okumaları ve ödevlerinde uluslararası kaynakların yer alması, kültürel olarak çeşitli öğrenci popülasyonunda uygun öğretim metodolojilerinin kullanılması sürecidir” (Schuerholz-Lehr vd., 2007, s. 70).

Görüldüğü üzere, programın uluslararasılaşması üzerinde tüm araştırmacıların paylaştığı ortak bir görüş bulunmamaktadır. Leask (2015)'in tanımı bu çalışmada esas alınsa da, tanımlarda görülen ortak anlayış daha çok uluslararasılaşmış bir programın nasıl görüldüğüne yönelik algıdır. Programın uluslararasılaşması, çoğu yükseköğretim kurumunda giden öğrenci hareketliliği olarak nitelendirilse de tanımlarda görüldüğü üzere kampüste uluslararasılaşmayı içeren programın uluslararasılaşması daha kapsamlı

bir çaba gerektirmektedir. Leask (2001) farklı çalışmalarında uluslararasılaşmış program tipolojilerinin akademisyenlerin kendi bölümlerindeki programın uluslararasılaşma çabalarında yardımcı olabileceğini belirterek bazı karakteristik program tipolojilerini açıklamıştır. Bu farklı tipolojiler, Tablo 10’da verilmiştir. Bu tipolojiler aslında birbirinden ayrı şekilde çeşitlilik göstermekten çok, birbiri ile “karışmış” şekilde yükseköğretim programlarında kendilerini göstermektedir.

Programın uluslararasılaşması, yükseköğretimin uluslararasılaşması için anahtar bir kavramdır. Eğer derslerdeki kazanımların, içeriğin, öğrenme-öğretme aktivitelerinin ve değerlendirme görevlerinin uluslararasılaşmasına daha çok dikkat edilirse, uluslararasılaşma yaklaşımı azınlık gruptaki öğrenciler için ayrıştırılmış, seçmeli derslerin, tecrübe ve aktivitelerin ötesine geçerse ve tüm öğrencilerin öğrenmelerine odaklanırsa, uluslararasılaşma programda ara sıra meydana gelen gelişigüzel yaşanan uluslararası durumlardan öteye geçip, planlı ve sistematik olarak ele alınırsa; uluslararasılaşmış bir programın etkileri daha yoğun olacaktır (Leask, 2015).

Leask (2015)’e göre program “uluslararasılaşma” açısından düşünüldüğünde resmi, ekstra ve örtük programı açıklamak gerekmektedir. Resmi program, öğrencinin derece veren programı kapsamında yerine getirmekle yükümlü olduğu tüm planlı tecrübeler ve etkinlikler olarak nitelendirilmektedir (Leask, 2015). Bu kapsamda programın uluslararasılaşması resmi programdaki derslerde öğretime yaklaşım, kazanımlar, öğrenme-öğretme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme görevleri ve program (mezun) yeterlilikleri açısından değerlendirilebilir. Bu durum Leask’ın hazırladığı programın uluslararasılaşması anketinde de (QIC 1, QIC 2) görülmektedir (Leask, 2015, s.124 ve s.136). Ekstra program ise resmi programın bir parçası olmayan ve değerlendirilmeyen çeşitli destek servisleri, ek aktiviteleri ifade edilmektedir. Bu açıdan programın uluslararasılaşmasında hangi aktiviteler ve destek servislerinin yürütüldüğü açıklanmaktadır. Örtük program ise öğrencilere çeşitli şekillerde yapılandırılmamış, gizil bir şekilde program kapsamında öğrencilere yollanan mesajlar olarak verilmektedir. Örtük program hem resmi programın hem de ekstra programın bir parçası olabilmektedir (Leask, 2015). Örtük program kapsamında programın uluslararasılaşması amacıyla verilen mesajlar incelenebilir. Örneğin, uluslararasılaşmanın sadece yabancı öğrenci sayısı demek olmadığı, sadece yurtdışı aktivitelerini içermediği veya uluslararasılaşma aracılığı ile her öğrenciye eşit şekilde kendi davranışlarını ve dünya görüşünü değiştirecek kültürlerarası mesajlar verilmesi gerektiğine yönelik unsurlar değerlendirilebilir (Leask, 2015).

Tablo 10

Uluslararasılaşmış Programların Tanımlayıcı Karakteristikleri

Program Tipolojisi	Tanımlayıcı Karakteristik
Mezunları uluslararası mesleklere hazırlayan programlar	Uluslararası bağlamda profesyonel uygulamalar ders içeriğini ve aktarımını belirlemektedir. Ders içeriği ve hedefler öğrencilerin hazırlandığı uluslararası meslekleri işaret etmektedir.
Uluslararası profesyonel yeterlilik ile sonuçlanan programlar	Dersler uluslararası akredite kurumlar tarafından tanınmaktadır. Derslerin başarılı bir şekilde tamamlanması uluslararası bağlamda tanınan profesyonel bir yeterlilik edinmeyle sonuçlanmaktadır.
Uluslararası ve yabancı dil programlarında ortak derece veren programlar	Alandaki dersler uluslararası ve kültürlerarası çalışmaları profesyonel çalışmalarla birleştirmekte ve çift derece, ortak derece alınmasıyla sonuçlanmaktadır.
Zorunlu kısımların yurtdışında verildiği programlar (değişim ve yurtdışı)	Derslerin bir kısmı farklı bir ülkede, farklı bir kurumda verilmektedir. Derslerin bir bölümü uzaktan eğitimle yurtdışında farklı bir kurumdan da alınabilir. Yurt dışında önceden alınan öğrenmelere de kredi verilebilir.
Uluslararası bir konuda, alanda veya dil çalışmalarını kapsayan programlar	Uluslararası çalışma alanları veya dersler ana dal ya da yan dal olarak alınabilir. Kültürlerarası iletişim, uluslararası çalışmalar veya bir yabancı dil ile ilgili alanlarda dersler alınmaktadır. Yabancı dil yeterliliği için kredi verilebilir. Öğrenciler; yabancı dil dersini, uluslararası çalışmalarla ilgili dersleri veya kültürlerarası yeterlilik derslerini “mezun olmadan önce tecrübelerini genişletmek” için almaları gerekmektedir.
Birden fazla ülkeyi kapsayan, bölge çalışması içeren disiplinler arası programlar	Ders gerekliliklerinin detaylı ve kapsamlı uluslararası durum çalışmalarından oluşması ve birden fazla ülkede gerçekleştirilerek kültürlerarası müzakere ve iletişim içermesidir. Değerlendirmeler, bir uzmanlık alanında uluslararası standart ve uygulamaların farklı ülke bağlamlarında incelenmesini içermektedir.
Geleneksel veya orijinal konu alanının uluslararası, kültürlerarası yaklaşımlarla genişletildiği programlar	Ders içeriklerinin çağdaş, uluslararası bağlama referans verebilmesi, bir ülke ve kültürün monolitik anlatımını içermemesi, sosyal adalet, eşitlik, insan hakları ve ilgili sosyal ekonomik durumlara işaret etmesi, eleştirel, küresel konuları, uluslararası durum çalışmalarını, mevcut alanın diğer kültürlerde nasıl inşa edildiğini içermesidir.
Kültürlerarası iletişime işaret eden yabancı dillerdeki programlar	Ders amaçları, hedefleri ve değerlendirmenin açıkça kültürlerarası içerik ve becerileri içermesidir.
Uluslararası öğrenciler için özellikle tasarlanmış programlar	Ders içeriği ve veriliş amacının uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış olmasıdır.

Kaynak. Leask, 2001, s. 104–105

Resmi, ekstra ve örtük program birbirinden ayrılmış olarak hareket etmekten çok, birbirine bağımlı, sınıf içerisinde ve dışında öğrenme, öğretim süreçlerinde dinamik bir ilişkinin olduğu program bileşenleridir (Leask, 2020). Bu programlar birlikte öğrencilerin hayatlarındaki tecrübeleri şekillendirmekte ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı getirmektedir. Genellikle programın uluslararasılaşması resmi programda incelenirse de, ekstra ve örtük program da öğrencilerin gelecekte gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını şekillendirmekte ve küreselleşmiş bir dünyada ihtiyaç duyulacak fırsatları ortaya çıkarmaktadır (Leask, 2020). Leask ve Carroll (2011)’a göre resmi program disiplinlere özgü öğrenmeleri içeren görevleri ortaya çıkarmakta ve ekstra program için de kültürlerarası becerilerin gelişimi ve öğrencilerin entegrasyonunu sağlamaktadır. Hatta eşit şekilde, “ekstra program kültürlerarası katılımı geliştirecek, değer verecek ve ödüllendirecek bir kampüs kültürü yaratmakta ve resmi programın daha etkili olmasını” sağlamaktadır (s. 656).

Tüm bunların yanında Leask (2009), uluslararası öğrenciler ve yerel öğrenciler arasındaki dengeyi kurmak için uluslararasılaşmış bir programı gerçekleştirmede dört önemli aşama olduğunu belirtmiştir:

1. *Programın yapısal değişikliklerine önem verilmelidir.*
 - Kültürlerarası kazanımlar açıkça derslerde yer almalıdır.
 - Bu kazanımlara ulaşılabilecek, öğrencilerde gerekli becerileri geliştirecek, öğrenme aktiviteleri tasarlanmalıdır.
 - Değerlendirme aktiviteleri kültürlerarası yeterlilikleri ölçecek şekilde yapılandırılmalıdır.
2. *Öğrenme ortamlarında kültürlerarası etkileşimin zorluklarını göz ardı etmemek gerekir.*
 - Hem uluslararası hem de yerel öğrencilerde uluslararası perspektifleri geliştirecek becerilerin gelişimine destek verecek grup çalışmaları, gerekli rehberlik ve destek ile verilmelidir.
3. *Programdaki derslerde öğretim yöntemlerindeki görev, etkinlik tasarımı kritik öneme sahiptir.*
 - Kültürlerarası becerilerin edinimine yönelik öğrenme ve değerlendirme aktiviteleri, kültürlerarası öğrenci etkileşimini teşvik etmelidir. Bu aktivitelerin derslerde yer edinmesi gerekmekte ve öğrencilerin kültürel olarak çeşitli etkinliklerde yer almalarının teşvik edilmesi önemli görülmektedir.

4. *Yerel ve uluslararası öğrencilerin etkileşimini sağlamak için o bölümde öğretim ile yükümlü akademisyenlerin de belirli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.*

-Kendi disiplinlerinde yer alan bilginin kültürel dayanaklarını bilmeleri, sınıf içerisindeki çeşitliliği yönetebilmelidirler.

-Disiplinlerinin kültürel olarak zamanla nasıl şekillendirildiğini anlamalı ve uygun öğrenme ve değerlendirme görevleri inşa etmelidirler.

Sonuç olarak programın uluslararasılaşması, yükseköğretimin uluslararasılaşması için anahtar bir kavramdır ve tüm öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgilidir (Leask, 2014).

Programın Uluslararasılaşmasında Kavramsal Çerçeve

Genel anlamda programın uluslararasılaşması, program içeriğinin değişmesini çeşitli öğrenci gruplarına uygun yeni pedagojiler oluşturulmasını ve değerlendirme görevlerinin öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine uygun olacak şekilde tekrar tasarlanmasını içermektedir (Maringe ve Sing, 2014). Ancak programın uluslararasılaşması farklı paydaşlar tarafından yanlış anlamaya dayalı ayrıştırılmış kavramlarla sonuçlanacak şekilde birbiriyle yarışan ve çelişen anlamlarda kullanılmaktadır (Green ve Whitsed, 2015). Bunun nedeni uluslararasılaşmanın öğrenci öğrenmelerini geliştiren bir yapı olmaktan çok, genellikle yukarıdan aşağıya yönetimler tarafından dikte ettirilen ve üniversitenin çıkarlarına hizmet eden bir yapı olarak algılanmasıdır (Kirk vd., 2018). Bu nedenle birçok akademisyen programda uluslararasılaşmanın önemini prensipte kabul etse de, uygulamada ne olduğunu bilmemektedir (Sanderson, 2011). Zou vd. (2020) Hong Kong bağlamında gerçekleştirdikleri çalışmalarında programda uluslararasılaşmanın nasıl algılandığına yönelik bir sınıflama ortaya koymuşlardır. Bu sınıflama Tablo 11’de verilmiştir. Sınıflamada, programın uluslararasılaşmasına yönelik akademisyen algılarının nasıl farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır.

Programda uluslararasılaşmaya yönelik literatürde kabul gören önemli bir kavramsal çerçeve, Leask (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ona göre bu kavramsal çerçeve, “uluslararasılaşma açısından bilimsel alanlardaki farklı kültürleri dikkate almakta ve kurumsal, ulusal yaklaşımlardaki farklılıkları” açıklamaktadır.

Tablo 11

Programın Uluslararasılaşmasının Algılanma Durumu

Programın Uluslararasılaşmasının Algılanma Durumu	Dışsal Bağlam	İçsel Bağlam		Çeşitli Boyutlar			
	Programın Kavramsal Sınırı	Bilinçli Odak	Bilinçli Odakta Eksik Bileşenler	Programda Uluslararasılaşma Motivasyonu	Programda Uluslararasılaşmanın Algılanan Doğası	Programda Uluslararasılaşma ve Öğretim İlişkisi	Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Rolü
İçerikte konu alanlarını uluslararasılaştırmak olarak algılanması	Resmi program	Konu alanı bilgisi	Öğrenme tecrübeleri	Kurumsal gereklilikleri karşılamak, öğretim içeriğinin uluslararası bağlamını garantilemek	Uluslararası ilgili içerik geliştirmek	İlgili olabilir veya olmayabilir	Öğretmenler aktif rol alırken, öğrenciler alıcı konumundadır
Öğrenci hareketliliği ve uluslararası etkileşim olarak görülmesi	Resmi ve ekstra program	Öğrenci öğrenmeleri tecrübeleri	Konu alanı bilgisi	Kurumsal gereklilikleri yerine getirmek ve çeşitliliği iyileştirmek	Hareketliliği ve öğrenci çeşitliliğini arttırmak	İlgilidir, ancak ek bileşenler mevcut	Öğretmenler aktif rol alırken, öğrenciler katılımcıdır
Öğrenci çeşitliliğinde bir öğrenme kaynağı olarak inşa edilmesi	Resmi, ekstra ve örtük program	Konu alanı bilgisi ve öğrenme tecrübeleri	Öğrenme hedefleri, paradigmalar/ varsayımları	Öğrenme çevresinin zenginleştirilmesi ve öğrenci çeşitliliğinin geliştirilmesi	Çeşitliliğe yer verme ve saygı duyma	Yüksek derecede ilgili ve öğrenme sürecine yerleştirilmiş	Öğretmenler kolaylaştırıcıyken, öğrenciler aktif katılımcılardır
Öğrencileri küreselleşen bir dünyaya hazırlayan bir yapı olarak algılanması	Resmi, ekstra ve örtük program (programlar arası)	Konu alanı bilgisi ve öğrenme tecrübeleri ve hedefler	Paradigmalar/ varsayımlar	Daha yetkili mezunlar yetiştirebilmek	Mezun yeterliliklerini geliştirmek	Hem hedeflerle hem de süreçle yüksek derecede ilgili	Öğretmenler kolaylaştırıcıyken, öğrenciler aktif öğrenenlerdir
İçsel bilinç, diğer insanlara yönelik bilinç ve düşünce yapısında değişim olarak algılanması	Resmi, ekstra, örtük program (öğrencinin ilerleyen gelişimini dahil etme)	Paradigmalar, varsayımlar, konu alanı bilgisi, öğrenme tecrübeleri ve hedefler / Eksik bileşen bulunmamaktadır.		Öğrenciler arasında uluslararasılaşmanın değeri ve eğitime etkisi üzerinde eleştirel bakış açısı geliştirme	Küreselleşme, eğitim, uluslararasılaşma, benlik ve diğer insanlara yönelik eleştirel yansıtma, yeni paradigmalar oluşturma	Birbiri ile karmaşık ve temel kurallar üzerinde karşılıklı örüntülü bir yapı	Öğretmenler kolaylaştırıcı rolü alırken, öğrenciler berber öğrenen partner rolü alır

Kaynak. Zou vd. 2020, s. 7–8

Kısacası bu çerçeve, üniversite mezunlarını küreselleşen bir dünyada hayata hazırlamak için bir araç olarak programın uluslararasılaşmasına odaklanmıştır (s.26). Şekil 12’de bu çerçeve verilmiştir. Kavramsal çerçeve; disiplinleri ve programı inşa eden takımı uluslararasılaşma sürecinin merkezine koymakta ve programın uluslararasılaşması hakkında kararları etkileyen farklı bağlamları bir araya getirmektedir. Bu anlamda uluslararasılaşma aynı ulusal ve bölgesel bağlamda farklı disiplinlerde açıklanabilmektedir (Leask ve Bridge, 2013). Farklı “bağlam katmanları” ve bu katmanların birbirleriyle etkileşimi, bireysel ve toplu olarak programın uluslararasılaşmasının nasıl kavramsallaştırıldığını ve uygulandığını göstermektedir (Leask, 2015, s. 27). Çerçeve, içinde yaşamakta olduğumuz süper karmaşık dünyayı yansıtmaktadır (Leask ve Bridge, 2013). Yarım daire olarak gösterilen çerçevenin üst dairesi program tasarımı ile ilgiliyken, alt dairesi programın uluslararasılaşması sürecinde akademisyenlerin kararlarında etkili olan değişkenlerin bağlamsal katmanlarını belirtmektedir (Leask, 2015) (Bknz. Şekil 11).

Çerçevede bulunan baskın ve ortaya çıkan paradigmalar; program kapsamında alınan kararların değerlerden bağımsız olmadığını ve disiplinlerdeki baskın paradigmalardan etkilendiğini ifade etmektedir. Bazı düşünceler bir disiplini belirli bir zamanda yönetse de, disiplinler statik ve izole varlıklar değildir (Leask ve Bridge, 2013). Programın uluslararasılaşması, programın temelindeki paradigmaların sorgulanması anlamına gelmektedir (Mestenhauser, 1998). Programda hangi alanlara yer verileceği; öğrenmenin nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği ile ilgili kritik kararlar, genellikle alternatif modeller ve bilgiyi geliştirme, yayma, bir meslek uygulama veya dünyayı görme yollarına çok az önem verilerek karar verilir (Leask, 2015). Programda uluslararasılaşmanın önemli bir boyutu baskın paradigmaların ötesinde düşünebilmek, yeni paradigmalar ortaya koyabilmek ve düşünmenin, yapmanın yeni biçimlerini, yeni olasılıklarını hayal etmektir. Bu anlamda programda uluslararasılaşmanın zorlayıcı bir düşünme şekli olduğu ifade edilebilir (Leask ve Bridge, 2013).

Profesyonel uygulama ve vatandaşlık gereklilikleri, programın uluslararasılaşmasının öğrencileri hem profesyonel pratiklere hem de vatandaşlığın gereklerine hazırlamakla yükümlü olduğunu ifade etmektedir (Leask, 2015). Yükseköğretim programları öğrencileri sadece küreselleşmiş dünyanın performans taleplerine yönelik bilgilerle ilgili olmamalıdır (Mestenhauser, 1998). Aynı zamanda öğrencileri etik ve sorumlu vatandaşlar yapmalıdır. Programlar dış kurumlar tarafından akredite edildiğinde bu sorumluluklar gözden kaçmamakta, tam tersi ön plana

çıkmaktadır (Leask, 2015). Kısacası, öğrencilerde yerel, ulusal ve küresel vatandaşlık bilincine yönelik ahlaki kapasite ile yetiştirmek ve öğrencilerde bu becerileri geliştirmeye yönelik kararlar almak uluslararasılaşmış bir programın da parçasıdır (Leask ve Bridge, 2013).



Şekil 12. Programın Uluslararasılaşması Kavramsal Çerçevesi

Kaynak. Leask ve Bridge, 2013, s. 86; Leask, 2015, s. 27

Öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi, program tasarımında öğrencilerin sonuçta ne yapabilecekleri, bizim öğrencilerden ne bilmeyi hedeflediğimiz ve öğrencilerin program sonucunda ne olacağına yönelik değerlendirmeleri içermektedir (Leask, 2015). Küreselleşmiş “süper karmaşık” dünya insanlığın çok boyutlu gelişimini talep etmekte ve programların epistemolojik (bilgi), praksis (eyleme geçme) ve varlıksal (bireysel kimlik) boyutlarına vurgu yapılmasını gerektirmektedir (Leask ve Bridge,

2013). Uluslararasılaşmış bir programda, açıkça belirtilmiş uluslararası ve kültürlerarası kazanımlara yönelik bir değerlendirme gerçekleştirmek önemlidir (Leask, 2015, 2020).

Program boyunca sistematik gelişim, uluslararası, kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumları tüm program boyunca entegre etmek karmaşık bir beceridir (Leask, 2015). Dil kapasitesi ve kültürlerarası yeterlik gibi becerilerin gelişimi yükseköğretimde farklı seviyelerdeki çok çeşitli derslerde yerleştirilmelidir (Leask, 2015). İstenen öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrencileri destekleyecek çok çeşitli stratejilere başvurmak gerekmektedir. Bu stratejiler, öğrenci servislerini işe koşturmak ya da mobilize etmek, resmi programı ekstra program aktiviteleriyle desteklemek olarak verilebilir (Leask ve Bridge, 2013).

Kavramsal çerçevenin alt boyutunda yer alan *kurumsal bağlam*, programda uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumunun kendi bağlamda yer alma gereksinimlerini açıklamaktadır. Buna göre yükseköğretim sistemleri kendi politika, öncelik ve odaklarını; sosyal, teknolojik, ekonomik, ve politik güçler ile sanayi sonrası endüstriyel dış çevrenin baskılarına cevap verecek şekilde adapte etmektedir (Bartell, 2003; akt. Leask, 2015). Bu nedenle yükseköğretim kurumları öğrencilerini küresel bağlamda artan şekilde ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerle hazırlamaları gerekmektedir. 2000’li yıllardan bu yana dünya çapındaki kurumlarda program/mezun yeterliliklerini geliştirme odağı ortaya çıkmış, bu yeterlilikler sıklıkla uluslararasılaşmış programlarla ilişkilendirilmiştir (Leask, 2015). Kurumsal misyon, politika, kurumdaki inançlar programın uluslararasılaşmasına yönelik alınan kararları da etkilemektedir. Örneğin, kurumdaki uluslararası ortaklıkların çeşitliliği ve ilişkili aktiviteler araştırma, öğretim iş birliği için mevcut fırsatları etkileyecektir (Leask, 2015).

Yerel Bağlam; sosyal, kültürel, politik ve ekonomik şartları içeren programın uluslararasılaşması için fırsatlar ve zorlukları ifade etmektedir (Leask ve Bridge, 2013). Örneğin, öğrencilerin kültürlerarası becerilerini, bilgilerini ve tutumlarını yerel toplum bağlamında çeşitlilik ile yüz yüze kalarak geliştirecekleri fırsatlar olabilir. Ancak yerel bağlamın karşılıklı olarak küresel ve ulusal bağlamlarla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Leask, 2015). Tüm öğrencilerin bu bağlamlara yönelik anlayışlarını geliştirmek, yerel bağlamda eleştirel, yansıtıcı sosyal, kültürel ve aynı zamanda ekonomik varlık olma yeteneğini geliştirme sürecinin önemli bir parçasıdır (Leask ve Bridge, 2013; Leask, 2015).

Ulusal ve bölgesel bağlam; “üniversitenin aynı anda küresel, evrensel, yerel ve bölgesel olduğunu” “küresel ve yerel düzeylerde” görevlerini sürdürdüğünü içermektedir

(Cross, Mhlanga ve Ojo, 2011; akt. Leask, 2015). Farklı ulusal ve bölgesel bağlamlar programda uluslararasılaşmanın ne düzeyde gerçekleşeceğini belirlemektedir (Leask, 2015). Örneğin, Teichler (2004) bir üniversitenin uluslararasılaşması için mevcut stratejik seçenekleri dört faktörde sıralamıştır. Bunlar; ülkenin ekonomik gücü, ev sahibi ülkenin dili kullanımının uluslararası statüsü, ulusal yükseköğretim sisteminin akademik ünü ve ülkenin büyüklüğüdür. Tüm bu sebeplerle farklı bölgelerde ve bir bölge içindeki farklı ülkelerde, bu faktörler uluslararasılaşma hedeflerini eşsiz yollarla etkilemekte ve şekillendirmektedir. Ulusların ve bölgelerin yüz yüze kaldığı benzerlik ve farklılıklar, dünya çapında çok çeşitli zıtlaşan veya birbirini tamamlayan uluslararasılaşma düşünceleri ve uygulamaları ile sonuçlanmıştır (Leask ve Bridge, 2013).

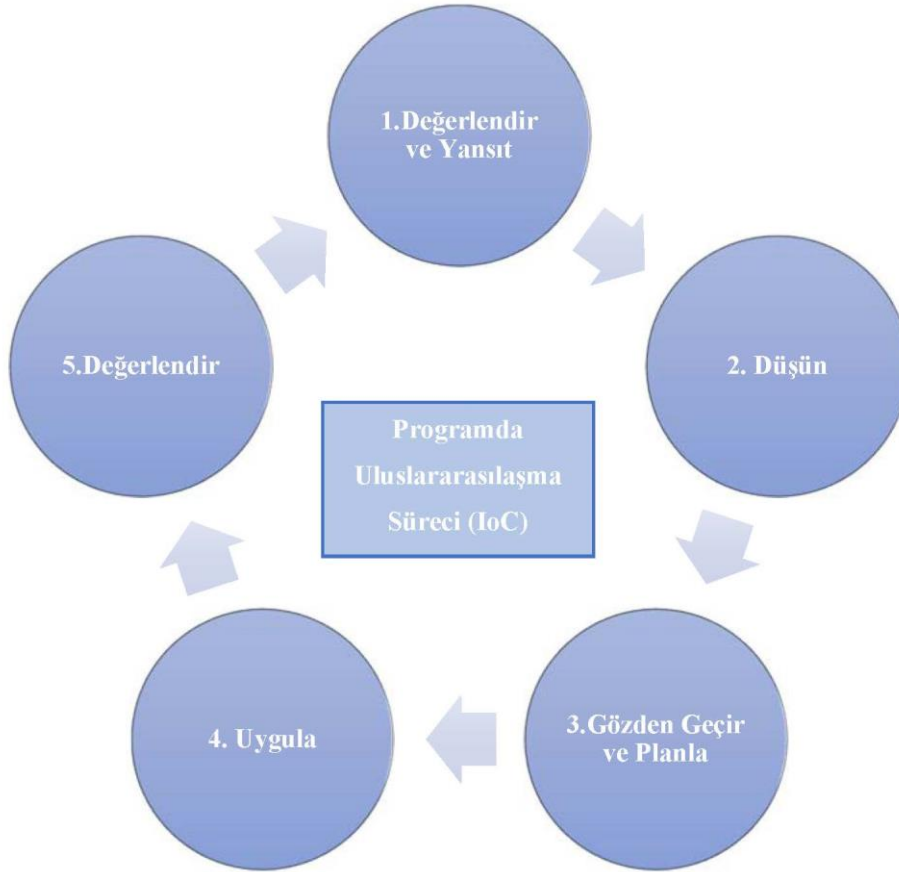
Küresel bağlam; programda uluslararasılaşmanın en geniş bağlamını ifade etmektedir. Ancak toplumun içinde yaşadığı dünyada küresel kaynaklar ve güç eşit şekilde paylaşılmamaktadır (Sourdien, 2005, akt. Leask, 2015). Çoğunlukla bu küreselleşme dünyadaki zengin ve fakir arasındaki uçurumunu, “kuzeydeki ülkelerin” “güneydeki ülkeleri” sömürsünü derinleştirmektedir (Leask ve Bridge, 2013). Bu nedenle literatürde birçok araştırmacının vurguladığı gibi, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde araştırmalar yapan eğitimciler, sadece bir dünya görüşünü aktaran programların bireylere getirdiği sonuçlar konusunda haberdar olunması gerektiğini belirtmişler ve özellikle bu dünya görüşünün, küreselleşmenin neoliberal yapısına karşı çıkmıyorsa, kendi ekonomik çıkarlarını savunan bireyler yetiştiriyorsa, daha az gelişmiş ülkelerde daha büyük eşitsizliklere yol açtığını ifade etmişlerdir (Leask, 2015). Bu nedenle programın uluslararasılaşması sürecinde, yaşamakta olduğumuz dünyayı ve mezunlarımız aracılığı ile ne çeşit bir dünya yaratacağımızı düşünmek önemlidir. Bu sorulara vereceğimiz cevaplar, programlarda ne öğretmekteyiz (kimin bilgisi), programa hangi tecrübeleri entegre ettiğimiz ve hangi pedagojileri kullandığımız (nasıl öğrettiğimiz), mezunlarımızda hangi kazanımları (bilgi, beceri ve tutum) arayacağımız üzerinde önemli etkileri olacaktır (Leask, 2015).

Programın Uluslararasılaşması Süreci

Programın uluslararasılaşması, genelde tüm yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerindeki kritik bir bileşendir (Leask, 2013b). Literatürde kavram sıklıkla tartışılan ve yorumlanan bir yapıda olsa da sürece yönelik uzun süre bir uzlaşıya

varılamamıştır (Egron-Polak ve Hudson, 2010; akt. Leask, 2013b). Literatürde programın uluslararasılaşması sürecini, Leask (2013b, 2015) Avusturya’da 15 farklı üniversitedeki bölümlerde gerçekleştirdiği “Uygulamada Programda Uluslararasılaşma (*Internationalizing the Curriculum In Action*)” projesi kapsamında geliştirmiştir. Leask (2013b)’e göre projenin iki amacı vardır. Bunlar; disiplinlerde programın uluslararasılaşmasını açıklamak ve farklı disiplinlerde, kurumsal bağlamlarda görev yapan akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasında nasıl en iyi şekilde hazırlanacaklarını ve destekleneceklerini belirlemektir.

Leask (2015)’e göre uluslararasılaşmış bir program, içerikten daha fazlasına odaklanmalıdır. Program kapsamında öğrenenlerin dünyayı algılayabilmesi için, eleştirel düşünebilme yeteneğini, kültürlerarası yeterliliğini ve problem çözme becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri sürekli olarak değişen, artan şekilde küreselleşen, birbirine bağımlı dünyada uygulaması gerekmektedir (Leask, 2015). Leask (2013b, 2015, 2020)’in geliştirdiği programda uluslararasılaşma süreci, Şekil 13’de verilmiştir.



Şekil 13. Programın Uluslararasılaşması Süreci

Kaynak. Leask, 2013b, s. 107; 2015, s. 42

Sürecin ilk adımı olan, “*değerlendir ve yansıt*” adımı, “*mevcut programın ne derecede uluslararasılaştığı*” belirlenmektedir. Bunun için Leask (2015), mevcut programdaki akademisyenlerin kendi amaçlarına göre geliştireceği bir anket (QIC1 ve QIC2) tasarlamıştır. Bu aşama sayesinde, mevcut programdaki akademisyenler kendi derslerindeki öğretimlerini gözden geçirmekte, programlarındaki diğer derslerde geniş bağlamda neler olduğunu ve aynı zamanda programın öğretildiği kurumsal bağlamı düşünmektedir (Leask, 2013b). Bu sayede programın ne kadar yerleştiği veya uluslararasılaştığı belirlenmektedir (Leask, 2015). Bu anketten ayrı olarak, Leask (2015) diğer farklı değerlendirme aktivitelerinin de yapılabileceğini belirtmiştir (s. 45-46).

- Programın uluslararasılaşmasında gerekçeler kurma/ gözden geçirme/ yansıtma. Neden önemli? Program mezunları olarak öğrencilerin hangi uluslararası/ kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlara ihtiyacı olacaktır?
- Yükseköğretim programlarındaki derslerde içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirmeyi gözden geçirme. Bu boyutların yükseköğretim programındaki uluslararasılaşma gerekçeleriyle ilişkisi nedir? Hangi dersler/ birimlerde anahtar beceri geliştirilmekte ve değerlendirilmektedir? Program ilerledikçe öğrencilerde aşamalı şekilde gelişen ileri düzeyde beceriler var mıdır?
- Programın uluslararası ve kültürlerarası boyutuna yönelik öğrenci değerlendirmesi ve geri bildirimini gözden geçirme. Programda uluslararasılaşmaya yönelik mevcut yaklaşımın güçlü ve zayıf yönleri konusunda yapılan değerlendirmeler neler söylemektedir?
- Programın farklı bileşenlerine yönelik (varsa) uluslararası öğrencilerin, değişim öğrencilerinin ve ev sahibi öğrencilerin geribildirimlerini karşılaştırma ve zıtlıklarını ortaya çıkarma. Tecrübeleri aynı mı? Benzer mi? Farklı mı?
- Program hakkında dış paydaşların görüşleri nelerdir? Bu dış paydaşların programda uluslararasılaşmaya yönelik görüşleri nelerdir? Program mezunları hakkında ne düşünülmektedirler?
- Programda uluslararasılaşmaya yönelik kurumsal hedefleri ve bu hedeflerin programla uyumunu gözden geçirme. Programın uluslararasılaşmasına yönelik kurumsal hedefler var mı? Bu hedefler programa yerleştirilmiş mi? Bu hedefler başarılmış mı?

- Programda uluslararasılaşma ile ilgili başarıları yansıtma ve geliştirilebilecek alanları belirleme. Bütün bu sorular düşünüldüğünde geliştirilmesi gereken noktalar nelerdir?
- Programın uluslararasılaşmasına yönelik anlayış programda yer alan tüm paydaşlarda aynı şekilde mi anlaşılmaktadır? Bireysel ve toplu olarak programda uluslararasılaşma ne kadar önemlidir?

Sürecin ikinci adımı “*düşün/ hayal et*” adımıdır. Bu aşamadaki odaklanılması gereken soru “*düşünme ve yapmanın başka hangi yolları mevcuttur?*” (Leask, 2013b, 2015). Bu aşamanın amacı, disiplinde mevcut olan paradigmalara yönelik bir tartışma ortamı yaratmaktır. Odak program ve öğrenci öğrenmesiyle ilgili “nasıl yaptığımız”, “ne bildiğimiz” ve “neye inandığımız” ile ilgili sorulara cevap vermektir (Leask, 2015). Bu aşamada önemli olan nokta eleştirel yansıtma yapabilmektir. Bu nedenle Leask (2015)’e göre tartışma ortamını canlandırmak için Şekil 11’deki kavramsal çerçeveyi kullanmak esastır. Bu açıdan çerçevede bulunan programda uluslararasılaşmaya yönelik disiplinle ve kurumla ilgili durumlar arasındaki ilişkilerin görsel bir sunumu kullanışlı olacaktır. Bu sayede programdaki akademisyenler alternatif ifadeleri, farklı fırsat ve olasılıkları tartışacaktır. Bu aşamada programın uluslararasılaşması, entelektüel bir değişim içermektedir (Leask, 2013b, 2015). Bu aşama ile ilişkilendirilen “diğer aktiviteler” şunlardır (Leask, 2015, s. 48).

- Disiplindeki baskın paradigmaların kültürel temellerini tartışma.
- Programın inşa edildiği paradigmaların doğasını ve kökenini inceleme.
- Disiplinde ortaya çıkan paradigmaları tanımlama ve önerdikleri hakkında düşünme.
- Gelecekteki dünyada etkili, etik bir şekilde yaşamak ve çalışmak için öğrencilerde neyi, nasıl öğrenmeleri gerektiği de dahil olmak üzere geleceği hayal etme.
- Ön görülebilir bir gelecekte programlara yönelik farklı yapma yollarını hayal etme.
- Programın uluslararasılaşmasını geliştirmek ve derinleştirmek için çeşitli olasılıklar hakkında beyin fırtınası yapma.

Süreçte üçüncü aşama olan “*gözden geçir ve planla*” aşamasında “*programda uluslararasılaşmaya yönelik imkanlar düşünüldüğünde, programda hangi değişiklikler yapılmalıdır?*” sorusunun cevabı aranmaktadır (Leask, 2013b, s. 109). Bu aşamada, uygulamalara yönelik kararların hızla alındığı, yakın zamanda ve uzun dönemde

yapılacakların kararlaştırıldığı, programda uluslararasılaşma hedeflerinin belirlendiği ve bu hedeflerin kurumsal hedeflerle ilişkisinin kurulduğu aşamadır. Bu amaçla mezun yeterlilikleri, kurumsal bağlamda programın uluslararasılaşmasına yönelik politika oluşturma girişimleri belirlenmektedir (Leask, 2015). Bu aşama ile ilişkilendirilen aktiviteler şunlardır (Leask, 2015).

- Programda uluslararasılaşma için özel genel amaç ve hedeflerin oluşturulması.
- Programın sonucunda kazanılacak uluslararası ve kültürlerarası kazanımların detaylandırılması.
- Program boyunca bu kazanımların tüm öğrencilerde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi.
- İstenen kazanımlara ulaşabilmek için öğrencilerde ve öğretilerde süreci zorlaştıran ve kolaylaştıran etmenlerin belirlenmesi.
- Planın başarılı olmasını sağlayacak kişi, takım veya uzmanların belirlenmesi.
- Ortaya çıkan temel engellerin kaldırılması için öğrenci ve personeli desteklemek,
- Öncelikler belirlemek ve bir gelişim planı oluşturmak.
- Öğrenci öğrenmesindeki etki de dahil olmak üzere programda yapılacak değişikliklerin etkililiğini tartışmak.
- Sonraki aşamalar için programın uluslararasılaşması sürecinde, çalışma takımlarındaki bireysel rolleri belirlemek.

Dördüncü aşama “uygula” aşamasıdır. Bu aşamada “*programın uluslararasılaşmasında hedeflerimize ulaşip ulaşmadığımızı nasıl bileceğiz?*” sorusu esas alınmaktadır (Leask, 2013b). Bu aşama oluşturulan planların uygulandığı ve etkilerinin değerlendirilmesine yönelik öngörülerin oluşturulduğu aşamadır. Bunlar; kültürlerarası becerileri öğretme ve değerlendirmede akademisyenlere destek vermek, öğrencilerde kültürlerarası becerilerin gelişimini sağlamak için ekstra programda yeni öğrenci aktiviteleri tasarlamak veya bir disiplinde bilginin kültürel inşasına odaklanan çekirdek programda yeni bir dersin yer alması olabilir (Leask, 2013b, 2015). Bu aşamadaki diğer aktiviteler aşağıda verilmiştir (Leask, 2015).

- Öğrenciler ve personel için yeni öğretim düzenlemeleri ve destek servisleri uygulamak.
- Çok kültürlü grup çalışması içeren bir ödev çalışması düzenlemeden önce bütün öğrencilere zorunlu seminer (grup çalışmasının nasıl yapılacağına ilişkin) vermek.
- Programda yeni değerlendirme görevleri oluşturmak.

- Çekirdek programa yeni bir ders veya birim eklemek.
- Yeni bir seçmeli ders koymak.
- Program boyunca farklı derslerde kullanılabilecek değerlendirme rubrikleri oluşturmak.
- Öğrencilerde kültürlerarası ve uluslararası bilgi, beceri, tutumlara yönelik değişimleri ölçebilecek nitel veya nicel ölçme araçları oluşturmak.

Sonuncu aşama olan “*değerlendir*” aşamasında ise “uluslararasılaşma hedeflerine ne kadar ulaşabildik?” sorusunun cevabı araştırılmaktadır (Leask, 2013b). İstenen amaçlara ulaşmak için yapılan değişikliklerin en kadar etkili olduğunu araştırılmaktadır (Leask, 2013b, 2015). Bu aşamadaki diğer aktiviteler aşağıda verilmiştir (Leask, 2015).

- Paydaşlardan toplanan kanıtların analiz edilmesi.
- Kararların etkisini yansıtabilme.
- Amaçlar üzerinde olumlu ya da olumsuz etki edebilecek “müdahale” faktörlerinin olup olmadığını inceleme.
- Mevut kanıtlarla uygulamadan sonra toplanan kanıtlar arasında fark olup olmadığını araştırma.
- Başarıların özetlenmesi ve ilk aşamaya dönüt ve düzeltme verilmesi.
- Uluslararasılaşma süreci içerisindeki mevcut rol ve sorumlulukları program takımıyla gözden geçirme.

Son olarak süreçle ilgili Leask (2015) en önemli aşamanın ikinci aşama olan *düşün/hayal et* aşaması olduğunu belirtmiş, sürecin programın bütüncül olarak disiplinler içerisindeki akademik personel tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (s. 51).

Program Yeterlikleri, Küresel Vatandaşlık ve Kültürlerarası Yeterlilik

Programın uluslararasılaşmasıyla sıklıkla ilişkilendirilen kavramlar; program yeterlilikleri, küresel vatandaşlık ve kültürlerarası yeterliliktir (Absalom ve Vadura, 2006; Aktas vd., 2017; Jones ve Killick, 2013; Leask, 2001, 2013a, 2015, 2020; Leask ve Carroll, 2011; Svensson ve Wihlborg, 2010). Bu çalışmalara göre bu kavramlar programın uluslararasılaşmasında anahtar bir rol oynamaktadır.

Program yeterlilikleri, bir yükseköğretim kurumunun öğrencilerinde gelişmesini istediği nitelik, beceri ve anlayışlardır. Bu özellikler, programlardaki derslerin özünde yer

alan disiplinlere yönelik uzmanlık ve teknik bilgileri veya daha ötesini içermektedir (Bowden vd., 2000). Başka bir deyişle, aday öğrenciler, iş verenler ve toplum; üniversite mezunlarından, bir lisans derecesi bitirmeyenleri birbirinden ayıracak özellikleri içeren yeterlilikleri beklemektedir (Leask, 2015). Bu yeterliliklerin ne olduğu uzun süre tartışma konusu olsa da; İngiltere, ABD ve Avusturalya gibi ülkelerdeki yükseköğretim kurumları; çok çeşitli iletişim becerilerinin gelişimi, bilgi teknolojileri yönetimi ve becerileri, takım çalışması yeterlilikleri, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme, zaman yönetimi ve etik sorumlulukları içeren kişisel beceriler gibi çok çeşitli evrensel ihtiyaçları program yeterlilikleri olarak kabul etmektedir (Leask, 2015).

Program yeterlilikleri bir yükseköğretim kurumu için öğrencilerinin istihdam edilebilirliğinden fazlası olarak; profesyonel, kişisel ve sosyal hayatta “kamu yararı” bağlamında kişinin tam bir gelişimini ifade etmektedir. Bu açıdan “kamu yararı” barış, dayanışma ve adaleti içeren koşulları ve iyi yaşamı sağlamak amacıyla karşılıklı iletişimi sürdürmektir (Hough, 1991). Bu durumu en iyi şekilde, “bugünün öğrencileri, kendileri ve başkaları için daha iyi bir gelecek yaratmaya aktif olarak katılmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip mezunlar olmak üzere eğitilirse, yarının dünyası daha iyi bir dünya olacaktır” sözleriyle Leask (2015) açıklamıştır (s.55).

Programın uluslararasılaşmasında yeterlilikler ile ilgili yapılmış olan en önemli çalışma, Betty Leask’ın 1990’lı yıllarda görev yapmakta olduğu Güney Avustralya Üniversitesi’nde kabul edilen yeterliliklere dayanmaktadır. Bu yeterlilikler, Tablo 12’de verilmiştir.

Jones ve Killick (2013) ise program yeterliliklerinin üniversitenin genel bağlamından özel bölüm ve alanlara nasıl yerleştirileceği ile ilgili İngiltere’deki Leeds Metropolitan Üniversitesi’nde bir çalışma gerçekleştirmiş ve “Program Piramidini” oluşturmuşlardır (Bknz. Şekil 14). Piramitin en tepesindeki amaç, ilgili üniversitede öğrenim gören tüm öğrencilerde küresel perspektiflerin temel amaç olarak geliştirilmesidir. Piramitin en altında ise her bölümdeki derslerin içerisindeki kazanımlara bu bakış açılarını program yeterlilikleri kapsamında yerleştirmek bulunmaktadır. Diyagramın orta basamakları ise bu ders kazanımlarına başarılı öğrencilerin kendi bölümleri/programları içerisinde bu program yeterliliklerine nasıl ulaşacağını kapsamaktadır.

Programın uluslararasılaşmasıyla ilgili gerekçe çoğunlukla mezunların küreselleşmiş bir dünyada yaşamaya ve çalışmaya hazırlanması olarak verilmiştir (Leask, 2015).

Tablo 12

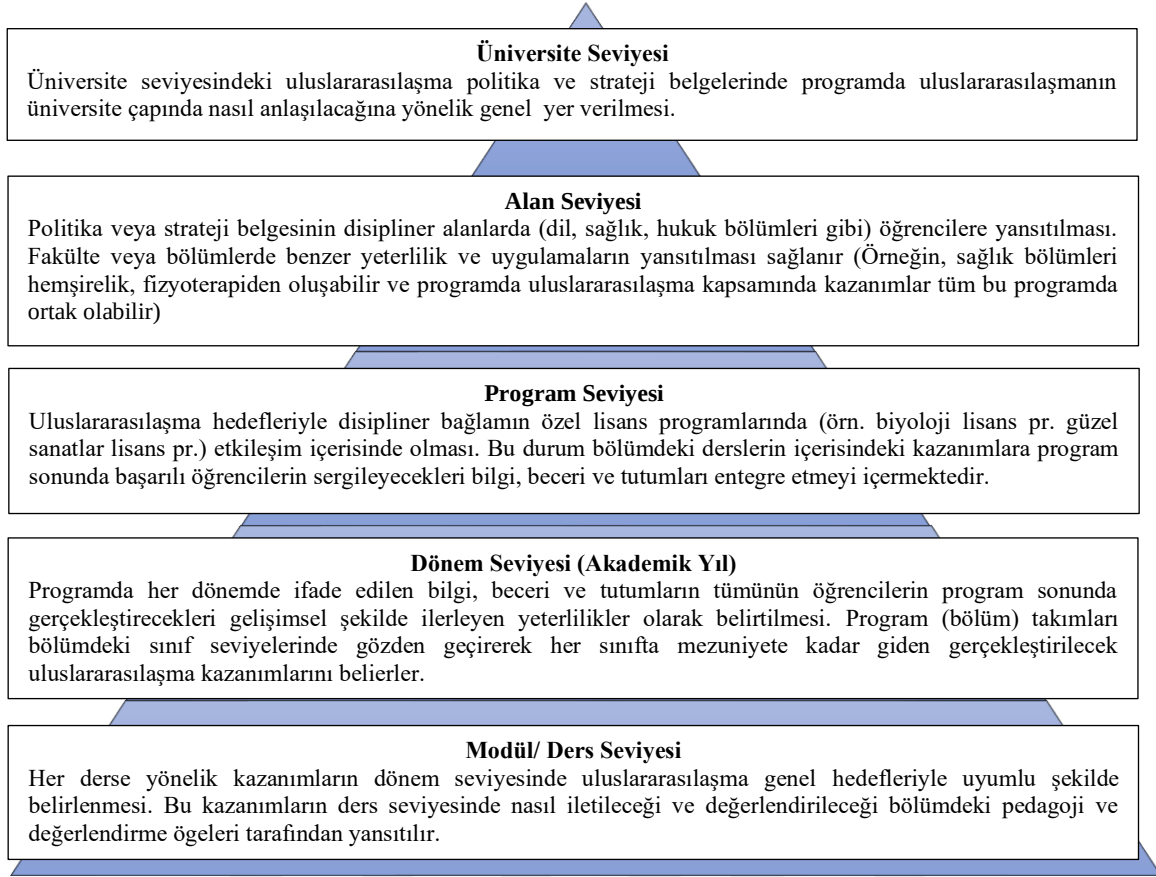
Programın Uluslararasılaşmasında Program Yeterliliği Göstergeleri

Gösterge	Uluslararası perspektifleri Bir profesyonel ve vatandaş olarak gösteren mezun..
1	Küresel olarak düşünme yeteneği gösterebilecek ve karşılaştığı meselelere yönelik çok çeşitli perspektiflerde düşünebilecektir.
2	Kendi kültürüne yönelik perspektiflerin farkında olarak diğer kültürlerle yönelik de bir bilinç gösterebilecektir.
3	Yerel olarak kendi alanıyla ve diğer profesyonel tecrübelerle ilişki kurabilecektir.
4	Kendi profesyonel alan uygulamalarıyla ilgili kültürlerarası meseleleri tanımlayabilecektir.
5	Profesyonel alan uygulamaları ve vatandaşlıkta kültürel çeşitliliğin önemini takdir edecektir.
6	Kültür ve kültürel ilişki nosyonuna katkı getirecek karmaşık ve etkileşimli faktörleri takdir edecektir.
7	Dil ve kültür çeşitliliğine değer verecektir.
8	Bir disiplin veya profesyonel alanda uluslararası standart ve pratikleri uygulayacak kapasiteyi gösterecek ve takdir edecektir.
9	Yerel kararlara yönelik çıkarımlar, uluslararası topluluklara yönelik eylemler, yerel topluluklara yönelik uluslararası kararlar konusunda bilinç gösterecektir.

Kaynak. Leask, 2001, s. 106

Programın uluslararasılaşması, öğrencilerin “küresel bir vatandaş” olarak uluslararası düzeyde iş verilebilir, çok uluslu/çok kültürlü takımlarda çalışabilir ve/veya küresel ölçekte etik harekete ve sosyal sorumluluğa adanmış olma ile ilişkilendirilmektedir (Leask, 2020). Sorumlu küresel vatandaşlar; ekonomik, dini ve politik açıdan çözümlenmesi gereken problemlerin doğası gereği küresel olduğunu ve bu problemlerin insanların kendilerini dünya vatandaşı olarak görmedikçe, yeni yollarla iş birliği yapmaya istekli olmadıkça ve olumlu bir hareket yönelimi içermedikçe çözülemeyeceğini kabul etmektedir (Leask, 2015). Bu açıdan *küresel vatandaşlık*, dünya çapında uluslararasılaşma literatüründe yer edinmiştir (Deardorff ve Jones, 2012).

Programların sosyal olarak daha geniş ulusal, uluslararası ve küresel sosyal güç ile ilişkilendirildiği düşünüldüğünde, “küresel vatandaş” kavramının bugün ne olduğu ve gelecekte ne olacağı, programlarda ne şekilde ve nasıl öğretildiği önem kazanmaktadır (Leask ve Bridge, 2013, s. 79–80). Bu açıdan küresel vatandaşlık ile ilgili önemli sorular; “Küreselleşmiş dünyada yerel ve ulusal meseleler yükseköğretimde programlarını ne şekilde etkilemelidir?”, “Günümüzdeki hızlı değişimleri düşündüğümüzde, bugünün programının mezunları gelecekteki dünyaya hazırlayacağını garanti nasıl verilebilir?” olarak verilmiştir (Leask ve Bridge, 2013, s. 80).



Şekil 14. Program Yeterliliklerine Yönelik “Program Piramidi”

Kaynak. Jones ve Killick, 2013, s. 175

Bu sorulara cevap verebilmek için Leask (2015), yükseköğretim programlarının dünya problemlerinin çözümüne odaklı, yeni ve dikkat çekici dünya inşa etmek için gerekli bilgi ve beceriler ile donanımlı, sorumlu küresel vatandaşlar yetiştirmesi gerektiğini belirtmiş, yükseköğretimde program tasarımı odaklarının açık şekilde aşağıdaki odakları vurgulamasını önermiştir:

- Paylaşılan bir kader ile küresel bir toplum olarak tüm dünya,
- Programlar ile öğrencilerin sosyal bilincinin gelişimi,
- Sosyo-ekonomik sistemde bireylerin kısa dönemli araçsal yararlarından, dünya toplumu için uzun dönem yararları olan bir yükseköğretim eğitime odak,
- Programda kimin bilgisinin yer aldığına yönelik kapsamı genişleterek bilinçli adalet sağlama (s. 61).

Tüm bu nedenlerle araştırmacılar, program geliştirme uzmanları ve öğretmenler yükseköğretimde sadece ticari gelir elde etme amaçlı motivasyonların programları

yönlendirmemesi yönünde bilinçli olmalı, küresel boyutta vatandaşlık algısını ve insani iyi oluşu geliştirecek programlar üzerinde durmalıdır (Leask, 2015).

Kültürlerarası öğrenme, hem küresel hem de uluslararası bilinci geliştirmekte, aynı zamanda küresel ve uluslararası vatandaşlık yeteneklerini ve yeterliliklerini içermektedir (Svensson ve Wihlborg, 2010). Bu nedenle *kültürlerarası yeterlilik* çoğunlukla uluslararasılaşma anlamı ile birlikte yer almakta ve yurtdışında öğrenim görme ve değişim programlarının doğal bir sonucu olarak görülmektedir (Leask, 2020).

Deardorff (2006), kültürlerarası yeterlilik kavramına yönelik bir “uzlaş” geliştirdiği çalışmada, kavrama yönelik tanımını “bireyin kendi kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarını temele alarak kültürlerarası durumlarda etkili ve uygun şekilde iletişim kurabilme yeteneği” olarak belirlemiştir. Bu tanım çoğunlukla Amerikan bakış açısındaki “bireyciliği” yansıtmakla, Asya kültürünün “çoğulcu” bakış açısını yansıtmamaktadır (s. 247). Freeman vd. (2009)’a göre ise kültürlerarası yeterlilik, “kültürler ve bağlamlar arasında etkili iletişim ve etkileşim için tutumları, becerileri ve bilgiyi dönüştüren dinamik, sürekli, etkileşimli, öz-yansıtıcı bir öğrenme süreci” olarak nitelendirilmiştir (akt. Leask, 2015). Kültürlerarası yeterlilik olarak da ifade edilen çok farklı kültürel ve etnik kökenden gelen insanlarla ve onlarla ilişki kurma yeteneği, hem yurtiçinde hem de yurtdışında giderek daha önemli bir yeterlilik haline gelmiştir (Lustig, 2005). Bu amaçla uluslararası literatürde kültürlerarası yeterliliğe yönelik yıllar içerisinde çeşitli modeller geliştirilmiştir. Spitzberg ve Changnon (2009) literatürde kültürlerarası yeterlilik modellerini beş gruba ayırarak incelemiştir (Bknz. Tablo 13).

Bileşensel Modeller (Compositional Models) belirli bir analitik şema veya tipolojiyi izleyen modellerdir. Bu modeller bileşenler arasındaki ilişkileri ortaya koymadan kültürlerarası yeterliliğe yönelik hipotezler oluştururlar, gerekli becerileri listelerler. *Çoklu Yönelimli Modeller (Co-Orientalional Models)* temelde kültürlerarası anlayışın elde edilmesine yönelik etkileşimi kavramsallaştırmaya adanmış modellerdir. *Gelişimsel Modeller (Developmental Models)* kültürlerarası etkileşimi belirli bir zaman boyutu ile baskın olarak ele alan modellerdir. Bu modellerde zaman içerisindeki gelişim ve ilerleme süreci yansıtılır. *Adaptasyonel Modeller (Adaptational Models)* öncelikle süreçte tipik olarak birçok etkileşim bileşeni olduğunu ön görür, ikinci olarak ise birçok bileşen arasındaki bağılılığı birbirine eş uyum sürecini modelleyerek vurgularlar. *Nedensel Süreç Modelleri (Causal Process Models)* ise çoğunlukla bileşenler arasındaki özel bağımlı ilişkileri yansıtır ve test edilebilir hipotezlere dönüştürülebilen en kolay modelleri oluştururlar.

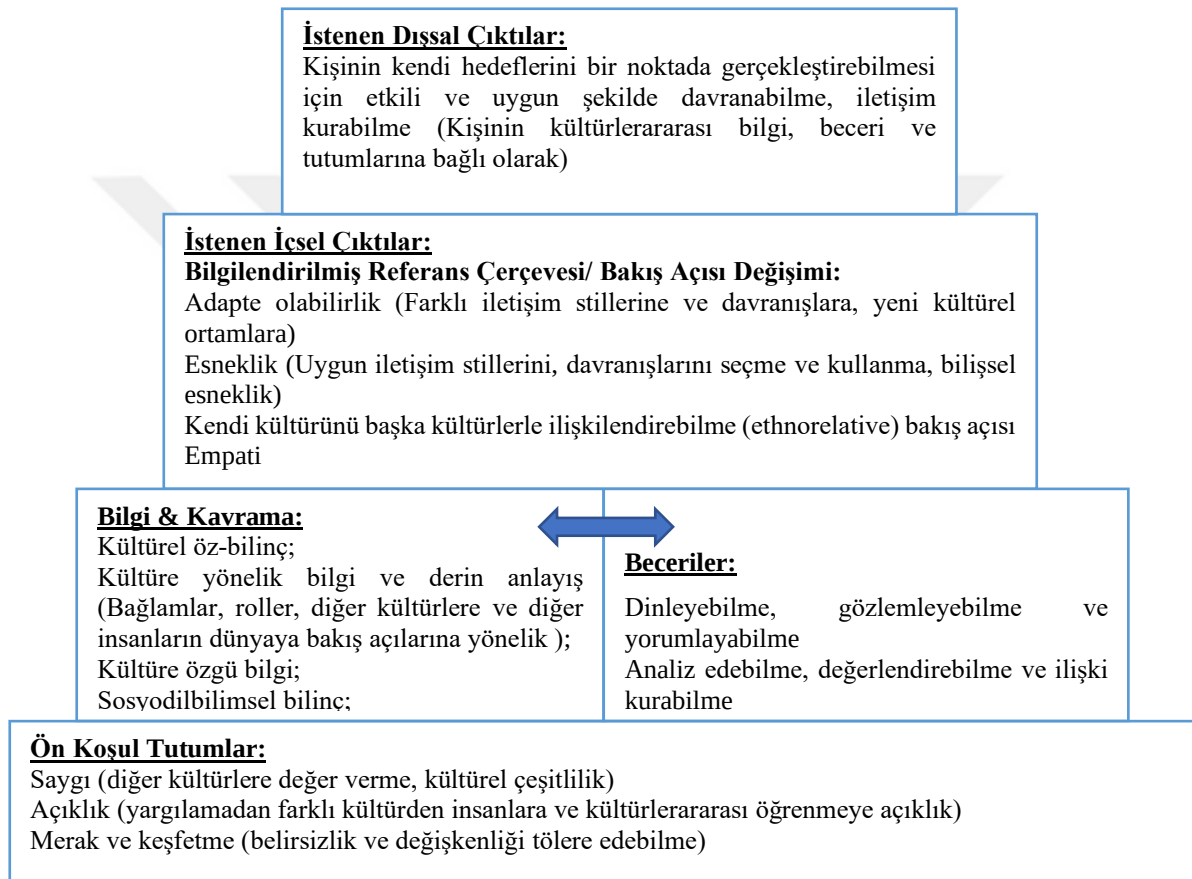
Tablo 13

Kültürlerarası Yeterlilik Modelleri

Bileşensel Modelleri (Compositional Models)	Çoklu Yönelimli Modeller (Co-Orientational Models)	Gelişimsel Modeller (Developmental Models)	Adaptasyonel Modeller (Adaptational Models)	Nedensel Süreç Modelleri (Causal Process Models)
Howard Hamilton, Richardson ve Shuford, 1998 “Kültürlerarası Yeterlilik Bileşimsel Modeli”	Fantini, 1995a “Kültürlerarası Dinleyici Yeterliliği Modeli”	King ve Baxter Magolda, 2005 “Kültürlerarası Olgunluk Modeli”	Kim, 1988 “Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli”	Arasaratnam, 2008 “Kültürlerarası İletişim Yeterliliği Modeli”
Ting-Toomey ve Kurogi, 1998 “Kültürlerarası Yeterlilik Yönetimsel Modeli”	Fantini, 1995b “Dünya Bakış Açıları Uyum Modeli”	Bennett, 1986 “Gelişimsel Kültürlerarası Yeterlilik Modeli”	Gallois, Franklyn-Stokes, Giles ve Coupland, 1988 “Kültürlerarası İletişimsel Yerleşme Modeli”	Griffith ve Harvey, 2000 “İlişki Kalitesinin Kültürlerarası İletişim Modeli”
Deardorff, 2006 “Kültürlerarası Yeterlilik Piramid Modeli”	Byram, 1997 “Kültürlerarası Yeterlilik Modeli”	Gullahorn ve Gullahorn, 1962 “Kültürlerarası Uyum U-Eğri Modeli”	Berry, Kim, Power, Young ve Bujaki, 1989 “Tutuma Yönelik Kültürlenme Modeli”	Ting-Toomey, 1999 “Kültürlerarası Yeterliliğin Çok Seviyeli Süreç Değişim Modeli”
Hunter, White ve Godbey, 2006 “Küresel Yeterlilik Modeli”	Kupla, 2008 “Stratejik İnsan Kaynakları Yönetiminde Kültürlerarası Yeterlilik Modeli”		Navas, Garcia, Sanchez, Rojas, Pumares ve Fernandez, 2005 “Genişletilmiş İlişkili Kültürlenme Modeli”	Hammer, Wiseman, Rasmussen ve Bruschke, 1998 “Kültürlerarası Yeterliliğin Endişe/Belirsizlik Yönetim Modeli”
	Rathje, 2007 “Kültürlerarası Yeterliliğin Uyum ve Tutarlılık Modeli”			Deardorff, 2006 “Kültürlerarası Yeterliliğin Süreç Modeli”
				Imahori ve Lanigan, 1989 “Kültürlerarası Yeterliliğin İlişkisel Modeli”

Kaynak: Spitzberg ve Changnon, 2009, s.10-34

Bu çalışmaya rehberlik eden en önemli kültürlerarası yeterlilik modelleri, Deardorff (2006)'un Delphi çalışması ile alanda önde gelen uzmanlardan elde ettiği verilerle oluşturulan “Kültürlerarası Yeterlilik Piramid Modeli”, “Kültürlerarası Yeterlilik Süreç Modeli”, ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğretimi metodolojisini etkileyen Byram (1997)'in “Kültürlerarası Yeterlilik Modeli” ve alanda en bilinen modellerden olan Bennett (1986)'in “Gelişimsel Kültürlerarası Yeterlilik Modeli” dir. Aşağıda kısaca bu modellerden bahsedilmiştir.

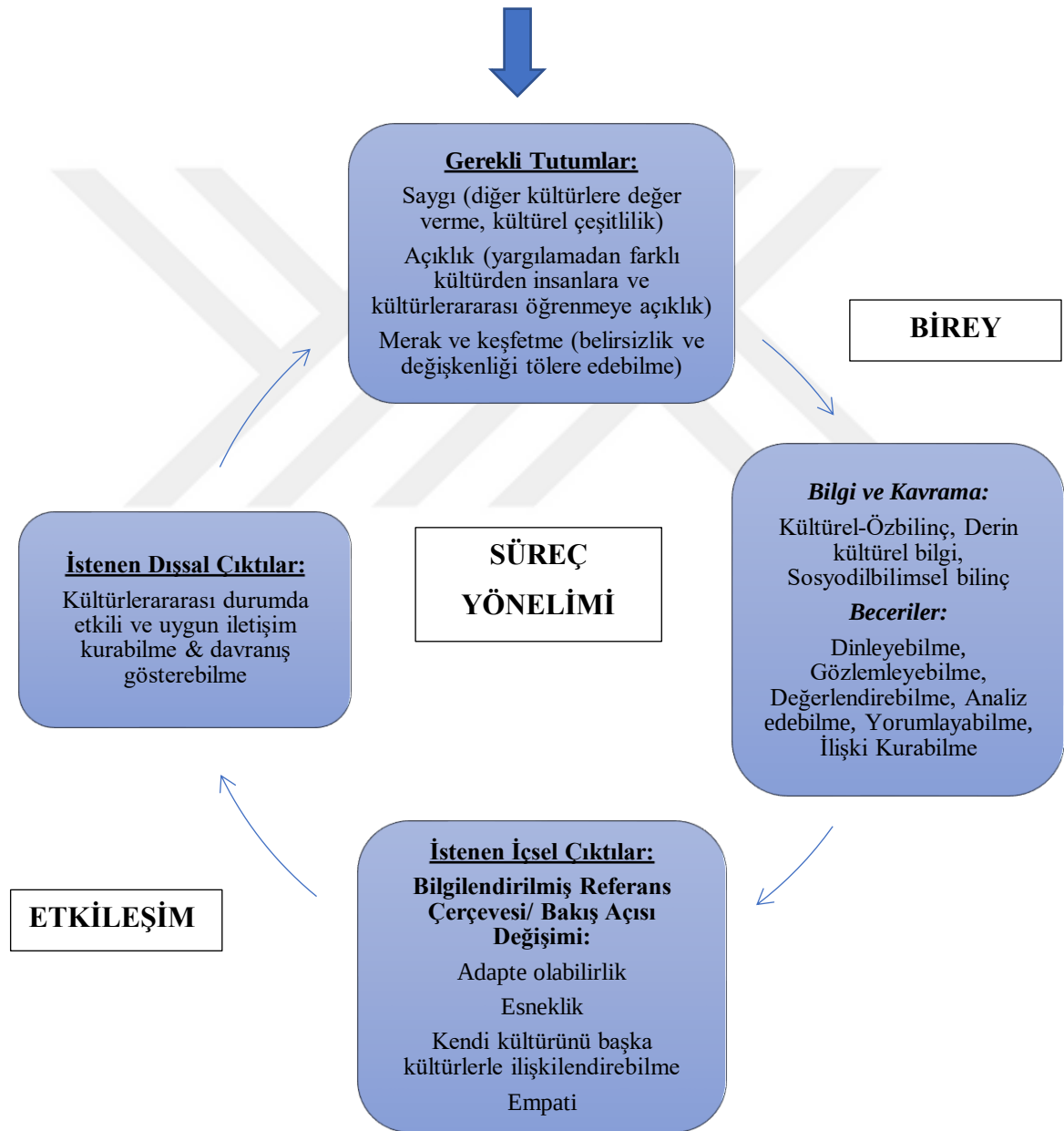


Şekil 15. Kültürlerarası Yeterlilik Piramit Modeli

Kaynak. Deardorff, 2006, s. 254

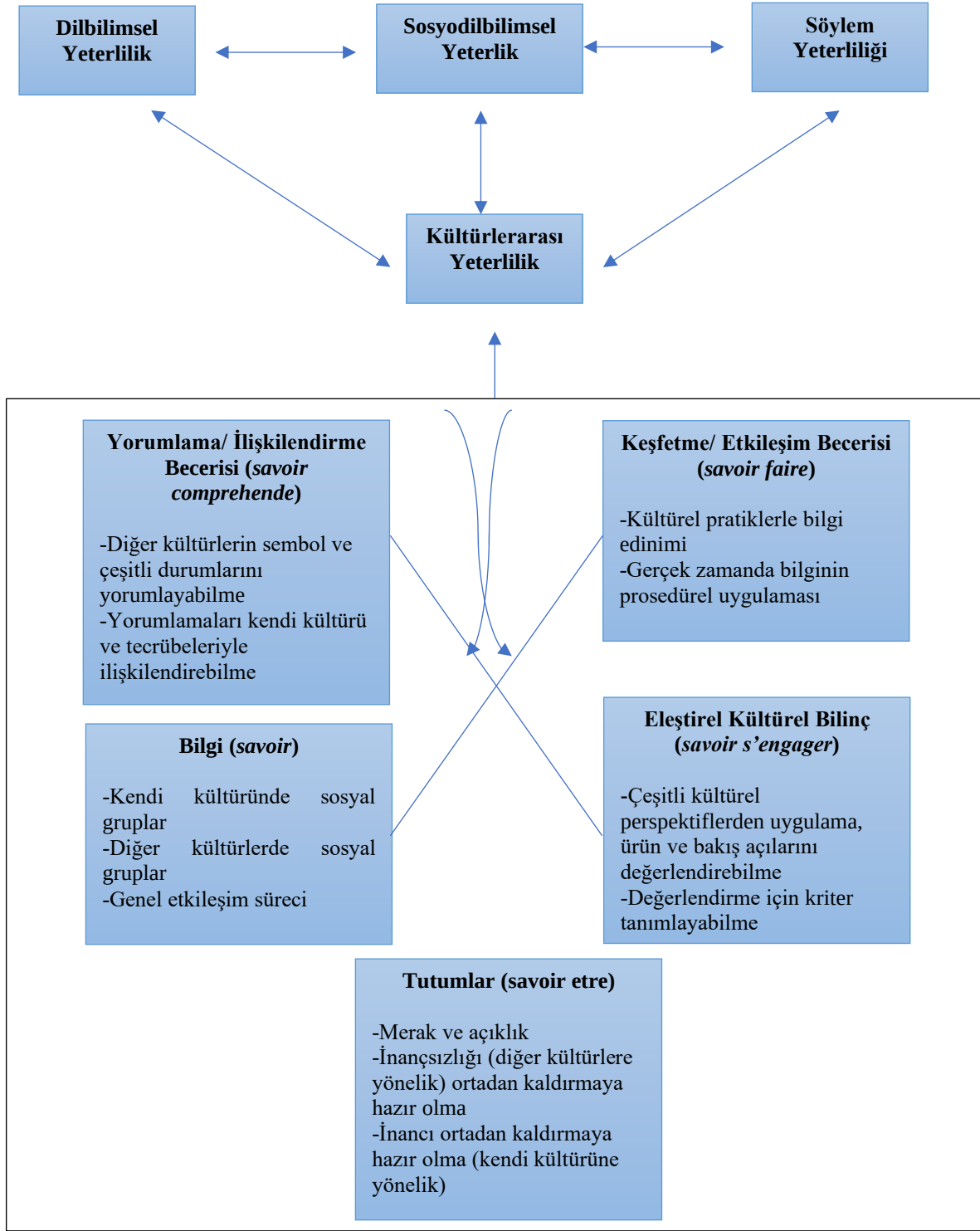
Deardorff (2006) uzmanlardan elde ettiği kültürlerarası yeterlilik kavramını sentezlediği çalışmasından iki önemli model oluşturmuştur (Bknz. Şekil 15 ve Şekil 16). Bu modellerden ilki alt basamakların üst basamakları geliştirdiği “Piramit Modeli” ve diğeri ise tüm bu basamakların bir döngü olarak ifade edildiği “Süreç Modeli” dir. Birçok

bilişsel yaklaşıma benzer olarak, piramit modeli motivasyonel (ön koşul tutumlar), bilişsel (bilgi ve kavrama) becerileri temsil etmekte ve bu bileşenleri ilgili bağlama entegre etmektedir. Bu model bileşenlere yönelik unsurların kavramsallaştırılmasını sağlamakta ve kültürlerarası durumlarda etkili, uygun iletişim ve davranış biçimlerini tanımlayarak istenen çıktıları açıkça ifade etmektedir (Spitzberg ve Changnon, 2009). Deardorff (2006)'a göre piramit modelinin en önemli ve eşsiz yönü kültürlerarası yeterliliğe yönelik içsel çıktıların yanında dışsal çıktılara da önem verilmesidir.



Şekil 16. Kültürlerarası Yeterlilik Süreç Modeli

Kaynak. Deardorff, 2006, s. 256



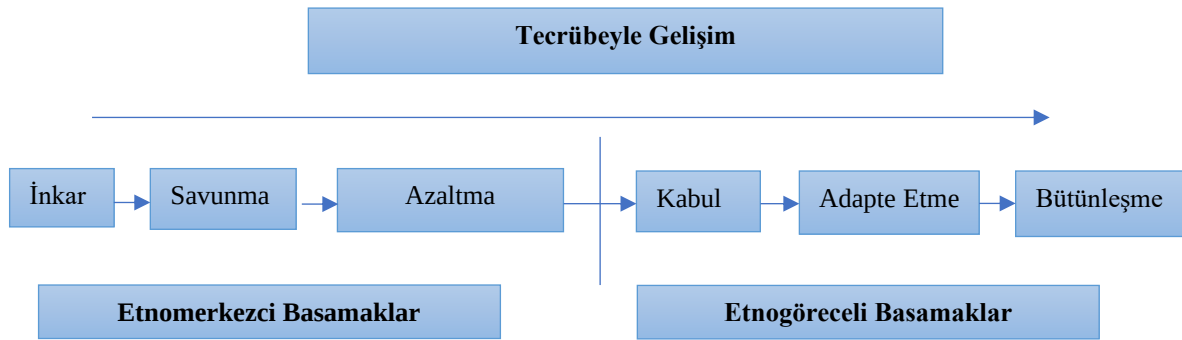
Şekil 17. Kültürlerarası Yeterlilik Modeli

Kaynak. Byram, 1997, s.73

Şekil 14'teki piramit modelinde içsel bir değişimi referans noktası olarak ele alan içsel çıktılar, zorunlu olmasa da, kültürlerarası yeterliliğin dışsal (gözlenebilir)

çıktılarını geliştirmektedir (Deardorff, 2006). Piramit modelindeki aynı adımları kullanan süreç modeli, çeşitli bileşenler arasındaki süreç ve ilişkiyi betimleyerek kültürlerarası yeterlilik kazanmanın karmaşıklığını vurgulamaktadır. Bunun yanında süreç modeli kültürlerarası yeterlilik gelişiminin sürekli gelişerek ilerleyen bir süreç olduğunu ve bir kişinin asla tam anlamıyla kültürlerarası yeterliliğe nihai anlamda ulaşamayacağını belirtmektedir (Deardorff, 2004; 2006).

Şekil 16’da verilen Byram (1997)’ın modelinde ise “kültür içerisinde” ve “kültürler arasında” bulunan “boşlukta” kimlik oluşturmayı tartışmak ön plandadır. Model “kültürlerarasılığa” karşıt olarak “iki kültürlü” olmanın ne anlama geldiği arasında bulunan farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Bireyin bir kültürdeki değerleri ve kimliği ile diğer kültürdeki karşılaştırıldığında gerilim görülmektedir. Etkileşimde bulunan kişi, her iki kültürel kimliğin boyutlarına değer vermektedir, fakat bu kimlikler her zaman uyumlu değildir ve sonuç olarak kişinin kimliği ve kültürel performansı zarar görebilir. Ancak, kültürlerarası konuşma yeterliliğine sahip olan kişi (intercultural speaker) kültürler arasında “arayı bulan biri” olarak her iki kültür arasında müzakerede bulunabilir, fakat performansında çeşitli kültürlerin boyutlarını bir araya getirebilen bir yetenekte esnek olan bireysel bir kimlik taşır (Byram, 1997; Spitzberg ve Changnon, 2009).



Şekil 18. Kültürlerarası Yeterlilik Gelişim Modeli

Kaynak. Hammer, Bennett ve Wiseman, 2003, s. 424

Şekil 18’de verilen Hammer, Bennett ve Wiseman (2003)’e göre kültürlerarası yeterlilik gelişimsel modelinde temelde yatan varsayım, bir kişinin kültürel farklılıklara maruz kalma tecrübesi daha karmaşık ve kompleks hale geldikçe, kişinin kültürlerarası durumlardaki potansiyel yeterliliği de artacağı şeklindedir. Bu modelde etkileşim yaşayan kişiler, tek kültürlü bir bakış açısından daha farklılaşmış, karmaşık ve sofistike

çokkültürlü bir dünya görüşüne doğru ilerlerler. Modelde görülen *inkar* aşaması, bir kişinin sadece kendi kültürünün gerçekliğine inanmasını vurgular. Bu aşamada diğer kültürler çoğunlukla ilgisiz veya alakasız olarak görülür. *Savunma* aşamasında ise farklı kültürler tanınmakta ancak bakış açısı daha çok “biz” ve “onlar” olarak ayrıştırılarak nitelendirilmektedir. *Azaltma* aşamasında diğer kültürde keşfedilen farklılıkların, kişinin kendi kültüründeki çeşitli evrensel düşünme şekillerinde bir şekilde yansıtılması gerçekleşmektedir. Kişiler etnogöreceli basamaklara doğru ilerlediklerinde kendi kültürlerini diğer kültür ve kültürlerin bakış açısından daha iyi görebilmektedir. Kişinin kendi kültürünü dünyada bulunan birçok kültürün bir parçası olarak gördüğünde ise *kabul* aşamasına geçmektedir. Şemada ilerlemeye devam edildiği takdirde; bu şekilde bir kabulü diğer kültürdeki uygunluk standartlarına göre kendi davranışını adapte etmede; kişi, yüksek şekilde yetenekli olmaktadır. Eğer ilgili kişi etnogöreceli iletişimde ilerlemeye devam ederse, süreç kendisinin diğer kültürel dünya bakış açılarına entegrasyonuna ve çeşitli kültürel kimlik ve gruplamaların birbirinin üstüne binmesindeki marjinalliği kendi kişiliğinin inşa edilmesi noktasına doğru ilerleyecektir (Spitzberg ve Changnon, 2009, s. 21-22).

Sonuç olarak; kültürlerarası yeterlilik bir varış noktası olmaktan çok, bir “olma durumu” dur ve karmaşık bir yapıdır. Gerekçe, kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesinde bazen çok açık olmasa da bu kavram yükseköğretimdeki tüm programlar için önemlidir. Bu nedenle öğrenci ve personelin kültürel olarak yetkin bir şekilde gelişmesi ve bu durumun kasıtlı stratejilerle planlanması gerekmektedir (Leask, 2020).

Programın Uluslararasılaşmasında Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme

Üniversite yönetiminde bulunan liderlerin, sıklıkla akademisyenlerin üniversitenin uluslararasılaşma gündemi ile ilgilenmediğinden şikayet ettiğini ve akademisyenlerin de öğrencilerin çoğunlukla uluslararasılaşma ile ilgili aktivitelere (yurtdışında öğrenim, değişim, kültürlerarası grup çalışmaları, uluslararası gönüllülük çalışmaları vb) yönelik isteksizlik yaşadığı ifade edilmektedir. Akademisyenlerin ve öğrencilerin uluslararasılaşmış bir programın içerisinde bulunduklarında, bu paydaşları üniversitenin uluslararasılaşma planlarına entegre etmek kolaylaşmaktadır. Bugünün öğrencileri mezun olduklarında ekonomik, sosyal profesyoneller olarak dünyanın geleceğini şekillendireceklerdir. Bu nedenle uluslararasılaşmış bir program potansiyel

olarak dünyanın birbirine bağımlılığını arttıracak ve toplumda geniş bir etki oluşturacaktır (Leask, 2015).

Bu bağlamda programın uluslararasılaştırılmasının nihai amacı, öğrencilerin öğrenmelerini dikkatli bir program tasarımı ile geliştirmektir (Leask, 2015). Kısacası, uluslararasılaşmış bir program; içerik, öğretim, öğrenme ve değerlendirme gibi program tasarım kararlarının bir ürünüdür ve bu öğeler programın uluslararasılaşmasının merkezini oluşturmaktadır (Jones ve Killick, 2007; Leask, 2020).

Uluslararasılaşmış bir program, öğretmen merkezli öğrenme çevresi içerisinde geleneksel aktarım ve tartışma stilinden (Jones ve Young, 1997; Lynch, 1997), daha kapsayıcı, öğrenci merkezli, interaktif ve deneysel öğrenme ortamlarına doğru (Benick, Newby ve Samuel, 1996; Saloojee, 1996) bir ilerlemeyi ifade etmektedir. Böyle bir öğrenme ortamı çeşitli öğrenme stillerine ve uluslararası öğrencilerin önceki tecrübelerine değer verecektir (Guo ve Jamal, 2007; Lynch, 1997).

Yükseköğretimde öğrencilerin uluslararası, kültürlerarası perspektiflerinin amaçlı gelişimi, bu yöndeki özel kazanımların programlardaki konularda, derslerde ve çeşitli alanlarda yer almasını gerektirmektedir. Uluslararası ve kültürlerarası öğrenme, derece veren bir program yapısına “eklemlenmelidir”, böylece bilgi ve beceriler sürekli olarak inşa edilecek, üst seviyedeki uluslararası kazanımlar desteklenecektir (Leask, 2015). Bu açıdan yönlendirilmiş kazanımlar, öğrenme etkinliklerinin organizasyonu, bilgi ve iletişim teknolojileri, değerlendirme öğeleri programın uluslararasılaşması açısından önem taşımaktadır (Leask, 2015).

Resmi Programdaki Kazanımlar (Intended Learning Outcomes). Bu kazanımlar program tasarımında kritik bileşenler olması açısından önemlidir. Çünkü kazanımlar, bir program veya ders boyunca gerçekleşen aktiviteler sonucunda öğrencilerin öğrenmelerini istediğimiz nihai davranışlardır ve program tasarımında her işlem hedeflerin belirlenmesi ile başlamaktadır (Leask, 2015; 2020). Bu açıdan program geliştirme literatüründe ifade edildiği gibi kazanımlar yükseköğretimdeki program ve derslerde de gerçekçi, özel, öğrenci davranışına yönelik ve ölçülebilir olmalıdır (Brandt ve Tyler, 2003). Benzer şekilde kazanımlar öğrencilerin hangi şartlar altında, hangi seviyeye kadar, ne yapabileceğini açıklamalıdır. Örneğin hemşirelik ile ilgili bir yükseköğretim programındaki derste aşağıdaki kazanım verilmektedir:

KAZANIM:

Ders sonunda öğrenciler günlük bakım servislerindeki hastaların kültürel ihtiyaçlarını uygun şekilde tanıyıp cevap verebileceklerdir.

SORULAR:

-Öğrenciler ne yapacak? Öğrenmelerini nasıl sergileyeceklerdir?

(Öğrenciler bu davranışı kültürel ihtiyaçları tanıyıp, cevap vererek gerçekleştirecekleridir.)

-Hangi seviyede?

(Öğrenciler bu davranışı hastaların bakım durumuna yönelik kültürel ihtiyaçlara uygun seviyede cevap vererek gerçekleştirecekleridir.)

-Hangi şartlar/durumlar altında?

(Öğrenciler bu davranışı günlük bakım servislerinde gerçekleştireceklerdir) (Leask, 2015, s.73).

Leask (2015), bu noktada kazanımların program (yükseköğretimde her bölümün oluşturduğu program) ve ders/konu/modül/ünite (bölümün programında yer alan dersler) seviyesinde verilebileceğini açıklamıştır. Program seviyesinde verilen uluslararası kazanımlar ise disiplin bağlamında daha detaylı ifade edilmelidir. Ayrıca Leask kazanımların resmi (intended learning outcomes) ve tesadüfi (unintended learning outcomes) olarak sınıflandığını, öğrencilerin öğrendiği birçok bilgi, beceri ve yeterliliğin aslında rastlantısal olabileceğini de vurgulamıştır. Bu açıdan yükseköğretimde kazanımlar, üniversite seviyesinde, program seviyesinde ve ders seviyesinde belirlenebilir. Örneğin, bir önceki bölümde tartışılan program yeterlilikleri bir anlamda yükseköğretim kurumları için kurumsal hedeflerdendir (Jones ve Killick, 2013; Leask, 2015). Ancak yükseköğretim programları seviyesinde resmi uluslararası kazanımlar mevcut disiplin bağlamında daha detaylı ifade edilmelidir (Leask, 2015). Ders seviyesinde ise sorumlu akademisyenler uluslararası kazanımların gelişiminde yer almalı ve bu kazanımları geliştirecek öğrenme, değerlendirme aktiviteleri düzenlemelidir (Bknz. Tablo 14).

Ayrıca, birçok yükseköğretim kurumunda yinelenen iletişim, problem çözme, yaşam boyu öğrenme, takım çalışması, etik uygulamalar ve sosyal sorumluluk program yeterlilikleri olarak nitelendirilmektedir ve bu yeterlilikler kolaylıkla uluslararasılaştırılabilir. Örneğin, “iletişim kurabilme”, “kültürlerarası iletişim kurabilme” olarak, “takım çalışması yapabilme”, “farklı kültürel geçmiş ve dil yeterliliğine sahip bireylerin bulunduğu takımlarda etkili bir şekilde çalışabilme” olarak uluslararasılaştırılabilir (Leask, 2015, s. 74).

Tablo 14

Yükseköğretim Programlarında Uluslararası Kazanım Örnekleri

Kurumsal seviyede mezunlar.... gösterebilecektir.	Program seviyesinde mezunlar..... yapabilecektir.	Ders seviyesinde öğrenciler..... yapabilecektir.
Uluslararası perspektifler	Kültürel ve dilsel olarak çeşitli öğrenenlerin yer aldığı bir takımda, takım çalışması ile proje yönetebilecektir.	Çeşitli takımlarda paylaşılan hedeflerin oluşturulmasına ve başarısına katkı getirebilecektir.
	Dünyanın farklı bölümlerinde profesyonel tecrübeye yönelik farklı yaklaşımların nedenlerini anlayabilecektir.	Belirli bir alandaki profesyonellerin iki farklı sosyal ve kültürel bağlamda kimlik ve statüleri arasındaki ilişkileri açıklayabilecektir.
	Disiplinde bulunan bilgilerin kültürel temellerini analiz edebilecektir.	Sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamdan etkilenen kişisel değerleri eleştirel olarak yansıtabilecektir.
Küresel vatandaşlık	Dünyada büyük sosyal ve ekonomik güce sahip olanların yönettiği akademik çalışmaların muhtemel sonuçlarını açıklayabilecektir.	Uluslararası kaynaklar ve araştırma finansmanı dağılımı ile ilgili verileri analiz edebilecektir.
	Küresel meselelerde yerel kararların etkilerini analiz edebilecektir.	Yerel göçmen ve sığınmacı topluluğunu içeren bir proje tasarlayabilecektir.

Kaynak. Leask, 2015, s. 74

Benzer şekilde Jones ve Killick (2013), İngiltere'deki Leeds Metropolitan Üniversitesi'ndeki programlara kültürlerarası yeterlilik ve küresel perspektifleri entegre ettikleri projelerinde bazı *genel hedefler* geliştirmişlerdir. Bu hedeflerden örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler..... yapabileceklerdir:

- Özel bir alana yönelik uygulamanın yerel insanların hayatları üzerindeki etkisini ve çeşitli küresel bağlamlardaki etkisinin nasıl gerçekleştiğini açıklayabileceklerdir.
- Alana yönelik uygulamaların iki farklı ülkedeki uygulamasına referans vererek eleştirel bir değerlendirme gerçekleştireceklerdir.
- Dersteki konunun çeşitli kültürler ve diller için uygun olması konusunda bir analiz sergileyebileceklerdir.
- Çok kültürlü ve uluslararası takım çalışması projesi üyesi olarak olumlu bir katkı getirebileceklerdir.

- Çok çeşitli kültürlerden gelen katılımcıları içeren temel araştırma alanlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilecektir.
- Çok çeşitli uluslararası veri kaynaklarını potansiyel problemlerin ve yararların analizi konusunda temele alarak bir sentez yapabileceklerdir.
- Alternatif uluslararası perspektiflerdeki temaları eleştirebileceklerdir.
- Belirli bir alanla ilgili karmaşık küresel problemlere kabul edilebilir etik çözümler bulabileceklerdir.
- Eleştirel olarak temellendirilmiş bir argümanı alanla ilgili özel bir sosyo kültürel perspektife göre sergileyebileceklerdir.
- Önyargı, basmakalıp düşünceler ve henüz karara varılmamış düşünceleri basılı materyallerde tanımlayabilecektir.
- En az bir küresel bağlam için uygun, yaratıcı çözümleri uygulayabileceklerdir.

Leask (2015), Jones ve Killick (2013)'e göre hedeflerde küçük değişimler yapmak, programın uluslararasılaşması açısından büyük değişimler yaratabilmektedir. Bunu göstermek için Jones ve Killick (2013) kendi çalışmalarında çeşitli yükseköğretim programlarında bulunan derslerdeki hedeflerin de uluslararası ve kültürlerarası bağlamları taşıması açısından değiştirilebileceğini belirtmiştir. Tablo 15'de bu hedeflere örnekler verilmiştir. Bu açıdan Leask (2015, 2020)'e göre tüm mesleklerin (fizyoterapistler, eczacılar, mühendisler, bilgi teknolojileri profesyonelleri, öğretmenler) uluslararası ve kültürlerarası yeterliliklere kendi profesyonel uzmanlık alanlarında ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Disiplinlerin sahip olduğu bakış açısı, yükseköğretimde programlardan sorumlu akademisyenlerin dünyayı algılama çerçevesini oluşturmakta, program ve dersin kazanımlarının farkında olan öğrenci ve akademisyenler uygun öğrenme aktivitelerini planlayabilmekte ve bu kazanımlara ulaşma konusunda gerekli olan geribildirim alma/verme konusunda daha etkili olmaktadır (Leask, 2015).

Resmi kazanımların etkili iletişimi, bu kazanımların öğretimle ilişkili olacak şekilde organize edilmesi ve derslerde bu kazanımlara yönelik değerlendirme yapılması tüm seviyelerde kritik bir bileşendir. Akademisyenler ve öğrencilerin bu kazanımların ne olduğu bilmeleri gerekmektedir. Böylece öğrenme etkinliklerine odaklanmak daha kolay gerçekleşmektedir. Bu kazanımların farkında olan akademisyenler uygun öğrenme etkinliklerini planlayabilecek ve öğrencilerin başarması gereken kazanımlara yönelik geri bildirim verebileceklerdir. Aynı şekilde “kazanımların farkında olan ve kazanımlarla

kendilerine verilen değerlendirme görevlerinin ilişkisini kurabilen” öğrenciler daha başarılı olacaktır (Leask, 2015, s.77).

Tablo 15

Yükseköğretim Programlarında Değiştirilmiş Kazanım Örnekleri

Orijinal Kazanım	Değiştirilmiş Kazanım	Yorum
Öğrenciler.... yapabilecektir.	Öğrenciler yapabilecektir.	
Uluslararası işletme çevrelerinde pazar fırsatlarını analiz eder.	İki karşıt uluslararası işletme çevresinde pazar fırsatlarını analiz eder.	Orijinal hedef uluslararası işletme çevrelerinde homojenlik varsayımına neden olabilir.
Mevcut durumlara referans vererek toplumda bilimin etik sorumluluklarını tartışır.	Bilimin etik sorumluluklarını çok kültürlü toplumdaki mevcut durumlara referans vererek tartışır.	Çok kültürlü bileşeni açıkça vurgulamak, hedefe yönelik içerik ve değerlendirmede bu bağlamın göz ardı edilmeyeceği anlamına gelir.
Daha geniş bir sektörün değişen bağlamında organizasyonun rolünü gözden geçirir.	Daha geniş bir sektörün yerel ve küresel bağlamında organizasyonun rolünü gözden geçirir.	Gözden geçirilen hedef geniş sektör bağlamı tanımını özel olarak tanımlamıştır.
Profesyonel disiplin bağlamına ilişkin çok çeşitli etik ve yasal duruma bilinç gösterir.	Küresel profesyonel disiplin bağlamına ilişkin çok çeşitli profesyonel, etik ve yasal duruma bilinç gösterir.	“Küresel” kelimesinin eklenmesi hedefin işe koşulmasında fark gösterecektir.

Kaynak. Jones ve Killick, 2013, s.173

Yükseköğretim programlarında derslerin kazanımları konusunda en problemli durum; Race (2010)’e göre “Öğrenciler x, y, z konularını anlayabilecekler” gibi yaygın ve ölçülmesi zor hedeflerin yazılmasıdır. Ona göre öğrencilerin anladığı ve bildiklerini tam olarak ölçemeyiz, öğrenciler sadece ne anladıklarını ve bildiklerini bize gösterirler. Bu nedenle bu kazanımlardan çok, öğrencilerin öğrenmelerini gösterecekleri kazanımlar belirtmek daha önemlidir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, program seviyesinde resmi uluslararası kazanımlar yazılırken aşağıdaki sorular göz önüne alınmalıdır (Leask, 2015, s. 78).

1. Disiplindeki baskın paradigmlar nelerdir? Hangi alternatif paradigmlar mevcuttur?
2. Küreselleşmiş bir dünyada, bir profesyonel ve bir vatandaş olarak bu programda hangi bilgi, beceri ve tutumlar önemli olacaktır?
3. Hangi dersler/ konular/ modüller / birimlerde öğrenciler, bu uluslararası ve kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumları geliştirme fırsatlarını bulabilecekler?

4. Bu bilgi, beceri ve tutumlar derslerde resmi uluslararası kazanımlar olarak nasıl ifade edilecektir?
5. Bu kazanımlar öğrenciler öğrenmelerinde ve başarılarında nasıl gösterebilecektir?

Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinin Organizasyonu. Programda uluslararasılaşma amacıyla öğrenme etkinliklerinin organizasyonunda araştırmacılar çok çeşitli öğrenen merkezli öğretim stratejileri uygulamaktadır. Bunlar; akran etkileşimi ile öğrenme, küçük veya büyük grup tartışmaları, çok çeşitli öğrenci gruplarını içeren ve kültürel perspektiflerin tartışıldığı projeler, kültürlerarası konulara odaklanan yansıtıcı yazma ödevleri, uluslararası ve kültürlerarası bağlamda problem çözme etkinlikleri, sınıf içerisinde multimedya kullanımı, sınıf içerisinde uluslararası öğrencilere ve uluslararası konuşmacılara yer vermektir (Castaneda, 2004; Grey, 2002; Schuerholz-Lehr vd., 2007; Taylor, 2004). Kısacası, tüm program boyunca derslerde uluslararası ve kültürlerarası hedefleri geliştirecek dikkatlice planlanmış ve entegre edilmiş öğrenme aktiviteleri düzenlenmelidir. Öğrencilere fırsatlar sunmak ve kültürlerarası çeşitlilikle ilgili anlamlı tecrübeler inşa edilmelidir. Programdan sorumlu akademisyenlerin sınıflarındaki çeşitliliğe katkıda bulunması, çeşitliliğin potansiyel değerinin farkında olması ve çeşitlilik ile ilgili anlamlı tecrübeler yaratmak için öğrenme ve değerlendirme aktiviteleri tasarlamaları gerekmektedir (Leask, 2015).

Leask (2020)'e göre programda uluslararasılaşmayı sağlayacak en önemli strateji grup çalışmalarıdır. Ancak gruptaki öğrenmeyi aktif bir şekilde yönetebilmek, resmi uluslararası kazanımlara ulaşmada önemli görülmektedir. Bunun için aşağıdaki durumlara dikkat edilmelidir (Leask, 2015).

- Öğrencileri sadece grup çalışması için gerekli, açık bir amaç olduğunda çeşitli gruplara atanmalıdır. Örneğin, grup çalışması görevi ve hedef arasında bir ilişki olmalı; görev değerlendiriliyorsa, değerlendirme kriteri veya rubrik olmalıdır.
- Grup çalışması görevinden önce kültürlerarası takımlarda çalışmaya yönelik öğrencilere kısa bir eğitim verilmelidir.
- Tüm grup üyelerine aynı notu vermektense, bireysel performans değerlendirilmelidir. Eğer grup çalışması devam ettirilecekse bu özellikle önemlidir.

Race (2010)'a göre başarılı bir öğrenme; öğrenme isteği ve ihtiyacına, yaparak öğrenmeye, geribildirim ile öğrenmeye ve anlam çıkarmaya bağlıdır. Bu bileşenlerin programın uluslararasılaşmasıyla da ilişkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenme isteği ve ihtiyacında, öğrencilerin uluslararası ve kültürlerarası resmi kazanımlara ulaşmalarını istemelerini sağlayacak durumlar kullanılmalıdır. Örneğin, iş başvurularında kültürlerarası yeterliliğin nasıl değerlendirildiğine yönelik bir çalışanı sınıfa getirmek yapılabilir. *Yaparak öğrenmede*, genellikle yurtdışı tecrübesi olan öğrencilerin uluslararasılaşmaya daha kolay ulaşacakları inancı sorgulanmıştır. Yurtdışında öğrenim görme dönüştürücü bir tecrübe sunsa da öğrenme ölçülmesi zor ve yönlendirilmiş olmayabilir. Bunun için programda uluslararasılaşma aktivitelerinde ihtiyaç duyulmaktadır. Hatta birçok öğrenci için yurtdışında öğrenim görme fırsatını yakalamak mümkün olmamaktadır. *Geribildirim ile öğrenmede*, akran değerlendirmesi veya rubriklerle hemen verilen geribildirim öğrencilerin aktivitelerini gerçekleştirmede ve kazanımlara ulaşmada önemli olduğu vurgulanmaktadır. *Anlam çıkarmada* ise göreve yönelik performanstan elde edinilen geri bildirim ile beceri veya kavrama yönelik daha iyi bir anlayış ifade edilmektedir (Leask, 2015).

Bilgi ve İletişim Teknolojileri. Bunların dışında, programda uluslararasılaşma, bilgi teknolojilerine entegre edilerek de çeşitli aktivitelerle gerçekleştirilebilmektedir (Leask, 2004). Bu aktivitelere örnekler aşağıda verilmiştir.

- Bir değerlendirme görevi kapsamında farklı kültürden öğrencilerle veya profesyonellerle çevrim içi röportajlar yapmak.
- Farklı ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında öğrenciler ve akademisyenlerle dünyanın farklı bölgelerinde ilgili uzmanlık alanıyla ilgili çevrim içi tartışma oturumları düzenlemek.
- Sosyal, bilimsel veya teknolojik bilgi uygulamalarının belirli kültürel yorumlarının farklı kültürel gruplardan insanları içerebileceği veya hariç tutabileceği, avantaj veya dezavantaj yaratabileceği yolları inceleyen karma kültürlü çevrim içi eğitim gruplarına katılmak.

Değerlendirme. Programın uluslararasılaşmasında değerlendirme ögesinde anahtar karakteristik özellikler ise programla ve dersin kazanımlarıyla ilişkili olması, program boyunca kültürlerarası ve uluslararası becerilerin gelişimini yansıtmaması, hedeflere ulaşabilmek için öğrencilerden ne beklediğimizin ifadesinin rubrikler ve değerlendirme görevleriyle açıkça belirlenmesi, öğrencilerin kendi programları, dersler ve profesyonel uygulamalar ile ilgili çok çeşitli kültürlerarası durumlarda problem çözebilmesi, tartışabilmesine yönelik yeteneklere odaklanması, küreselleşmiş bir dünyada disiplinin içerisindeki ve disiplinler arası bilgiyi toplayabilme ve uygulayabilmesine yönelik öğrenci yeteneğini değerlendirmesi, öğrencileri küresel

uygulamalar, ders içeriği, kültür ve dilin disipline ait bilgilere etkisini düşünmeye teşvik etmesi, son olarak da öğrencilerin kendi varsayımlarını, değerlerini ve inançlarını sorgulayacak yansıtıcı değerlendirme görevleri vermesidir (Jones ve Killick, 2013; Leask, 2015, 2020; Sá ve Serpa, 2020).

Programın Uluslararasılaşmasını Zorlaştıran ve Kolaylaştıran Etmenler

Literatürde programın uluslararasılaşmasını kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler çoğunlukla çeşitli araştırmalarda yükseköğretim programlarında görev yapan akademisyenlerin perspektifleri açısından incelenmiştir (Leask, 2013a, 2015; McKinnon vd., 2019; O'Connor, Farnsworth ve Utley, 2013; Renfors, 2021; Wimpenny vd., 2020; Zou vd., 2020). Bunun nedeni, yükseköğretimdeki programlarda ve derslerde değişimi sürecini uygulayacak ve programın uluslararasılaşmasını gerçekleştirecek olan kişilerin çoğunlukla programda görev yapan akademik personel olmasıdır (Leask, 2015). Değerlendirme, öğrenme ve öğretim ile ilgili kararlar bir önceki başlıkta vurgulandığı gibi programda uluslararasılaşmanın temelinde yatmaktadır. Akademik koordinatörler ve öğretim takımları yükseköğretimde çoğunlukla programı kontrol ettikleri için programda uluslararasılaşma ile ilgili kararları almakta ve uygulayabilmektedirler (Leask, 2013a). Ancak akademisyenler uluslararasılaşmayı bir gerçekliğe dönüştürseler de çoğunlukla programda uluslararasılaşmayı uygulamaya hazırlıklı ve desteklenmiş hissetmemektedirler (Leask ve Beelen, 2010).

Akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik zorlayıcı görüşlerinin olmasının nedeni; sürecin öğrencilerin öğrenmesini arttıran bir araç olarak görülmemesi ve üniversite yönetimine hizmet eden “tepeden aşağıya” bir strateji olarak algılanması (Kirk vd., 2018), yükseköğretimde program ve program tasarımı kavramına yönelik sınırlı bir anlayış bulunması (Green ve Whitsed, 2013), bilimsel kuralların kültürel olarak objektif olması nedeniyle akademisyenlerin pozitif bilimlerin doğası gereği uluslararası olduğuna inanmaları ve bu bilimlerin uygulandığı programlarda buna ihtiyaç duyulmaması (Clifford, 2009), kurumsal çevrenin ve liderliğin programda uluslararasılaşmayı sistematik bir şekilde desteklememesi (Renfors, 2021) ve fakülte akademisyenlerinin çoğunlukla uluslararasılaşmış bir programa ihtiyaç duymaması (O'Connor vd., 2013), son olarak akademisyenlerin uluslararasılaşmış bir programı geliştirme süreci ile ilgili sınırlı tecrübelerinin ve uzmanlığının bulunmasıdır (Egron-

Polak ve Hudson, 2010; Green ve Whitsed, 2013). Tüm bu engelleyen faktörleri Leask (2015) de kapsamlı bir çalışma yaparak üç gruba ayırmıştır. Tablo 16’da bu faktörler verilmiştir.

Tablo 16

Programda Uluslararasılaşmayı Engelleyen Faktörler

Engelleyen Faktörler	Tanımlamaları
Kültürel Engeller	Disiplindeki değerler, inançlar ve baskın düşünme yolları Programda uluslararasılaşma kavramının geçerliğine yönelik şüphecilik Belirli bir disiplinle programda uluslararasılaşma kavramının ilişkisini reddetme
Kurumsal Engeller	Kurumda çalışan kişilerin profili Bilgi, beceri ve tecrübeye eksiklik Akademisyenlerin belirli bir fakültede, çalışma gruplarında nasıl organize edildiği ile ilgili operasyonel durumlar Akademisyenlere verilen destek ve fırsatların çeşitliliği İş yükü, terfi kriterleri ve süreçleri Program tasarımı, ders tasarımı ve öğrenci oturumu tasarımı gibi süreçlerde destek eksikliği
Kişisel Engeller	Zihniyet, beceri ve inanç yoksunluğu Kapasite, istek ve programın uluslararasılaşmasıyla ilgili anahtar kavramlara yönelik ilgi eksikliği Değişiklik yapma korkusu ve değişime karşı durma Güven eksikliği ve nereden başlayacağını bilememe

Kaynak. Leask, 2015, s. 106–108

Akademisyenler çoğunlukla programın uluslararasılaşmasını tamamen kabullenmekte veya kesin olarak reddetmektedir. Bunun örneği, Green ve Mertova (2016)’nın çalışmasında akademisyenlerin kavrama yönelik güçlü bir destek ve algı ifade eden dönüştürücü (transformist) ve kavrama yönelik hiçbir ilgisi olmayan işlem odaklı (transactionalist) olarak ayrılmasından, Korhonen ve Weil (2015)’in çalışmasında ise gelişimci (developmental) ve mevcut durumu sürdürme (continuation) yanlısı olarak nitelendirilmesinden anlaşılmaktadır. Ofori-Dankwa ve Lane (2000) ise programın uluslararasılaşması ile ilgili olan kültürel çeşitliliğe yönelik akademisyenlerin geliştirdiği dört temel yaklaşım belirlemiştir. Bunlar; bireyler arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmezden gelen “tarafsızlık (neutrality)”, benzerlikleri vurgulayan ancak farklılıkları görmezden gelen “benzerlik (similarity)”, farklılıkları vurgulayan ancak benzerlikleri yok sayan “çeşitlilik (diversity)” ve hem benzerlik hem de farklılıkları ele alıp, öğrenci öğrenmesine en elverişli “çeşitli benzerlik (diversimilarity)” tir. Tüm bu kavramlar

akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik geniş bir spektrumdaki görüşlerini ifade etmektedir.

Childress (2010)'e göre programın uluslararasılaşmasını kolaylaştıran faktörler aşağıda verilmiştir.

- Akademisyenler için işe alım ve yükselme kriterlerinde uluslararası burs ve hizmetlerin göz önüne alınması.
- Küçük çaplı bursları daha geniş uluslararasılaşma faaliyetleri için bir sıçrama tahtası olarak kullanılması (program ve pedagojik burslar).
- Belirli akademik personelin öğrenme ve tecrübelerini çalıştaylarda diğer akademisyenlerle paylaşması.
- Programın uluslararasılaşmasında kurumsal, disipliner, disiplinler arası ve kurumlar arası ağların kurulması ve geliştirilmesi.

Leask (2015) de, Childress (2010)'a benzer bir şekilde kültürel engelleri, kolaylaştıran faktörlere dönüştürürken, tartışma ortamı yaratmanın ve derin entelektüel gelenekleri sorgulamanın öneminden bahsetmiştir. Leask (2015)'e göre Şekil 12'deki programın uluslararasılaşma sürecinde ikinci adım olan “düşün” basamağı, engelleri sorgulamak ve cevap vermek için ideal bir adımdır. Buna ek olarak etkili bir uluslararasılaşma stratejisi ortaya koymak, güçlü bir akademik gerekçe sağlamak, eleştirel sohbetler, tartışmalarda bulunmak ve liderlik ve desteğin sağlanması bu süreçte esastır.

İlgili Araştırmalar

Uluslararasılaşma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazın taraması, yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin çalışmaların 2000'li yıllardan sonra ağırlık kazandığını göstermektedir. Literatürde gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilse de (Absalom ve Vadura, 2006; Alexiadou, Kefala ve Rönnbern, 2023; Alizadeh ve Pourghane, 2022; Almeida vd. 2019; Bamberger ve Morris, 2023; Bell, 2004; Bostrom, 2010; Bulnes ve Louw, 2022; Cheng vd., 2016; Clifford ve Montgomery, 2015; Coryell, Durodoye, Wright, Pate ve Nguyen, 2012; Dewey ve Duff, 2009; Efe ve Özer, 2023; Freisen, 2012; Green ve Mertova, 2016; Jooste ve Hagenmeier, 2022; Korhonen ve Weil, 2015; Li,

Khattak ve Jiang, 2021; Li ve Xue, 2023; McKinnon vd., 2019; Renfors, 2021, Tight, 2022; Weber, Mol ve Wolbers, 2023; Wimpenny vd., 2020), nicel (Ayoubi ve Massoud, 2007; Bulut Şahin, Uyar ve Turhan, 2022; Ching ve Chin, 2012; Ma ve Yue, 2015; Seeber, Cattaneo, Huisman ve Paleari, 2020; Zapp ve Lerch, 2020; Zou, Law ve Chu, 2023; Weber, Mol ve Wolbers, 2023; Wiers-Jenssen, 2022; Zadravec ve Kocar, 2023) veya karma yöntemlerle oluşturulan çalışmalar (Ayebare ve Kaweesi, 2022; Bedenlier ve Zawachi-Richter, 2015; Deardorff, 2006; Jon, 2013; Nolan, Heliot ve Rienties, 2022) da bulunmaktadır. Uluslararasılaşma ve özellikle programın uluslararasılaşması alanında incelenen çalışmaların belirli temalar altında yurtdışındaki literatürde yer aldığı görülmektedir. Bu temalar aşağıda verilmiştir:

- Akademisyenlerin organizasyonel anlamda uluslararasılaşmaya yönelik görüşlerini ve aktivitelerini inceleyen çalışmalar (Alizadeh ve Pourghane, 2022; Bedenlier ve Zawachi-Richter, 2015; Dewey ve Duff, 2009; Freisen, 2012; Korhonen ve Weil, 2015; Niehaus ve Williams, 2016; Romani-Dias vd., 2019) ve programın uluslararasılaşmasına yönelik akademisyenlerin görüşlerini (Bell, 2004; Green ve Mertova, 2016; Li, Khattak ve Jiang, 2021; Lourenço, 2018; McKinnon vd., 2019; Renfors, 2021; Wimpenny vd., 2020; Zou vd., 2020) özellikle nitel verilerle analiz eden çalışmalar;
- Programın uluslararasılaşmasının öğrenci perspektifinden ele alındığı çalışmalar (Absalom ve Vadura, 2006; Ayebare ve Kaweesi, 2022; Cheng vd., 2016; Ma ve Yue, 2015; Trinh ve Conner, 2019);
- Uluslararasılaşma politikalarının ve aktivitelerinin farklı ülke bağlamlarında karşılaştırıldığı çalışmalar (Almeida vd., 2019; Bulut Şahin ve Kondakçı, 2022; Carroll-Boegh ve Takagi, 2006; Coryell vd., 2012; Huang, 2007; Jooste ve Hagenmaier, 2022; Labrana vd., 2023; Moshtari ve Safarpour, 2023);
- Uluslararasılaşmanın doğal bir sonucu olarak kültürlerarası yeterlilik, küresel vatandaşlık ve program yeterliliklerinin incelendiği çalışmalar (Deardorff, 2006; Jon, 2013; Ji, 2020; Jones ve Killick, 2013; Kirk vd., 2018; Nolan, Heliot ve Rienties, 2022);
- Programın uluslararasılaşmasının önemi, programın uluslararasılaşması süreci ve bu sürecin öğretim ile ders tasarımı kapsamında incelendiği çalışmalar (Clifford, 2009; Clifford ve Montgomery, 2015; Haigh, 2002; Leask, 2013a; 2013b; Leask

ve Bridge, 2013; Li ve Xue, 2023; Luxon ve Peelo, 2009; Söderlundh, 2018; van den Hende, Whitsed ve Coelen, 2022);

- Programın uluslararasılaşmasının uluslararası öğrencilere katkısını belirten çalışmalar (Leask, 2009; Sawir, 2013);
- Dünya çapında uluslararasılaşma stratejilerinin, gerekçelerinin sınıflandığı ve önerilerin yapıldığı çalışmalar (Ayoubi ve Massoud, 2007; Cantu, 2013; Chen ve Lo, 2013; Ching ve Chin, 2012; Daquila, 2013; Hammond, 2012; Huang, 2007; Moon, 2016; Trahar ve Hyland, 2011; Vyas, 2018);
- Programın uluslararasılaşmasının (kampüste uluslararasılaşmanın) çeşitli disiplinler bağlamında inceleyen çalışmalar (Alexiadou, Kefala ve Rönnberg, 2023; Bulnes ve Louw, 2022; Zadravec ve Kocar, 2023; Zou, Law ve Chu, 2023);
- Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın organizasyonel bağlamda incelendiği, zorluklarının araştırıldığı ve Erasmus programının etkisinin araştırıldığı çalışmalar (Bamberger ve Morris, 2023; Bulut Şahin, Uyar ve Turhan, 2022; Bulut Şahin, Emil, Okur ve Seggie, 2023; Çalikoğlu, 2023; Efe ve Özer, 2023; Seggie ve Çalikoğlu, 2023; Tight, 2022; Weber, Mol ve Wolbers, 2023; Wiers-Jennsen, 2023) bulunmaktadır.

Alanyazında incelenen tüm bu çalışmalar yanında yükseköğretimde uluslararasılaşma alanındaki akademik temel; Knight (2001, 2004, 2007, 2011, 2012a, 2012b, 2013) tarafından oluşturulmuştur. Bu akademik çalışmalarda Knight, süreç modeli kapsamında uluslararasılaşmanın kapsamlı bir tanımını yapmış, uluslararasılaşma gerekçelerini ve yaklaşımlarını oluşturmuş ve uluslararasılaşmaya yüklenen yanlış algıları, uluslararasılaşmanın getirdiği risklerle birlikte tartışmıştır. Programda uluslararasılaşma alanında ise literatürdeki yoğun çalışmalar; çoğunlukla Leask (2001, 2004, 2009, 2013b, 2014, 2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda Leask, kavramın alandaki tanımını netleştirmiş, programın uluslararasılaşması sürecini ve kavramsal çerçeveyi açıklamış, uluslararasılaşmanın sadece yurtdışında değil, yükseköğretim programlarında da yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Programın uluslararasılaşmasını ele alan ilk çalışmalardan birisi Bell (2004)’in konu ile ilgili akademisyenlerin görüşlerini aldığı çalışmadır. Çalışmada akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik kabullenen veya reddeden görüşleri nedenleriyle incelenmiş ve bir spektrum oluşturulmuştur. Araştırma,

Avustralya’da bir yükseköğretim kurumunda farklı alanlarda görev yapan 20 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre akademisyenlerin görüşleri dört seviyede toplanmıştır. İlk seviye “uluslararasılaşmanın program üzerinde olumsuz bir algı oluşturacağı” düşüncesidir. Sadece bir akademisyen bu görüşü belirtmiştir. Bu görüşe göre programın uluslararasılaşması ilgili disiplinin gereklerine zarar verecektir. İkinci seviye ise “uluslararasılaşmanın uygun olmadığı” görüşüdür. Bu görüşte ise yedi akademisyen bulunmaktadır. Bu görüşe göre öğretilen disiplinin doğası gereği sadece teorilerden oluşması, disiplinin uluslararasılaşmayı gerektirmemesidir. Üçüncü seviye ise “içeriğin uluslararasılaşmasının mümkün olduğu” görüşüdür. Burada altı akademisyen yer almaktadır. Bu görüşe göre öğrencilerin küresel bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirmek önemli görülmektedir. Bu aşamada akademisyenler uluslararası öğrencilerin varlığına uyum sağlamalı ve akademisyenler uluslararası perspektifleri geliştirmelidir. Son seviyede ise “uluslararasılaşmanın vazgeçilmez bir parça” olduğunu savunan görüş bulunmaktadır. Burada görüş belirten beş akademisyene göre disiplin içerisindeki öğrenme ve öğretim temel olarak uluslararası olmalıdır. Bu aşamadaki akademisyenler bilginin doğası gereği inşa edilmesinin uluslararası olduğunu kabullenmekte ve öğrencilerinin çok kültürlü perspektifleri kabul etmesini beklemektedir.

Absalom ve Vadura (2006), programın uluslararasılaşmasına yönelik öncü çalışmaların yapıldığı Güney Avustralya Üniversitesi’nde farklı disiplinlerdeki dersler kapsamında programın uluslararasılaşmasını öğrenci perspektifleriyle incelemişlerdir. Buna göre veriler, üniversitenin mezun yeterliliklerini kapsayan açık uçlu sorulardan oluşan anket ile 28 öğrenciden toplanmıştır. Bulgular tematik analiz ile incelenmiş ve öğrencilerin görüşleri bağlam, odak, beceriler ve süreç temalarında incelenerek bir model oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine göre bağlam aşaması kapsamında programın uluslararasılaşması hem yurtdışında tecrübe kazanmayı hem de daha entegre bir bakış açısı olan uluslararasılaşmanın farklı bir yerle değil, kişinin kendi bakış açısını geliştirmesini ifade etmektedir. Odak aşamasında uluslararası perspektifler bazı öğrencilere göre mesleki alanın uluslararası olması gerekliliğiyle, bazılarına göre ise en genel anlamında gelecekteki hayatlarının uluslararası ve küresel olması gerekliliği ile açıklanmaktadır. Beceriler ve süreçte ise birçok öğrenci uluslararası perspektiflerin programa entegre edilerek kazandırılabilceğini, bu şekilde alanlarında küresel bir başarı kazanabileceklerini, uluslararası perspektif kazanabilmenin ise birçok beceri gelişimini içeren bir süreç gerektiğini vurgulamıştır.

Deardorff (2006) öğrencilerde uluslararasılaşmanın bir sonucu olarak kültürlerarası yeterliliğin tanımlanmasını ve değerlendirilmesini iki aşamalı bir çalışmada araştırmıştır. Bunun için önce NAFSA (Uluslararası Eğitimciler Birliği) ve ACE (Amerikan Eğitim Konseyi) aracılığı ile ABD’de bulunan 24 yükseköğretim kurumuna mevcut durumda öğrencilerde geliştirilmesi istenen bir hedef olarak kültürlerarası yeterliliğe kendi kurumlarında nasıl yer verildiğini inceleyen bir anket ile veri toplamış, aynı ankette ayrıca bu alanda araştırmalar yapan uzman kişilerin bilgilerini ikinci aşamada veri toplamak için istemiştir. Daha sonra Delphi tekniği ile farklı alanlarda araştırmaya katılan 23 uzmandan kültürlerarası yeterliliğin tanımı, bileşenlerine ve yükseköğretim kurumlarında kültürlerarası yeterliliğin nasıl değerlendirildiğine yönelik veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre tanım bir kişinin kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak kültürlerarası durumlarda etkili ve uygun şekilde iletişim kurabilme yeteneği olarak verilmiştir. Merak, düşüncede açıklık, diğer kültürlerle saygı, kültürel bilinç, çeşitli durumlara adapte olma gibi bireyin kişisel özellikleri yanı sıra karşılaştırmalı düşünme becerileri ve bilişsel esneklik gibi beceriler de kültürlerarası yeterlilik bileşenleri olarak verilmiştir.

Clifford (2009) programın uluslararasılaşmasının çeşitli disiplinlerde nasıl anlaşıldığını incelemiştir. Bunun için Avustralya’daki bir üniversitenin farklı ülkelerdeki kampüslerinde görev yapan öğrenci ve akademisyenlerle görüşmeler yapılmıştır. Programın uluslararasılaşmasının çeşitli disiplinlerde nasıl farklılaştığını analiz etmek için Becker’in disiplin sınıflaması (*hard pure, hard applied, soft pure, soft applied*) kullanılmıştır. Bulgulara göre saf olarak tanımlanan doğa bilimlerindeki akademisyenler bilimlerin kendi yapısı gereği uluslararası olduğunu ifade etmiş ve çokkültürlülüğü kendi yapılarına entegre etmede zorlandıklarını belirtmiştir. Uygulamalı (soft) (psikoloji, eğitim, hukuk) bilimler (hard) (mühendislik, tıp) ise öğrencilerin geçmiş yaşantılarının, programın uygulandığı bağlamın ve öğrencilerin gelecekte ihtiyacı olacak uluslararası, kültürlerarası becerileri kazanması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı doğa bilimlerde (hard pure) görev yapan akademisyenlere programda uluslararasılaşma kapsamında bilimin kendisine değil, öğrenme ve öğretime odaklanmalarını önermiştir.

Bostrom (2010) uluslararasılaşmanın Türk yükseköğretime difüzyonunu incelediği çalışmasında Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi’nin süreçlerini karşılaştırmalı bir durum çalışmasında analiz etmiştir. Uluslararasılaşmanın karakteristikleri, iletişimi ve sonuçlarının kavramsal çerçeve olarak ele alındığı çalışmada

görüşmeler ve anket sonuçları kullanılmıştır. Bulgulara göre Ankara Üniversitesi'nde daha çok uluslararasılaşma daha çeşitli iletişim kanalları olduğu, Gazi Üniversitesi'nin ise YÖK ve diğer kurumlara iletişide bağlı oldu ifade edilmiştir. Uluslararasılaşma sonuçlarında ise yine Ankara Üniversitesi'nde dünya çapında öğrencilerin akademik tanınmaları, öğrencilerin profesyonel, uluslararası sınavlarda başarılı olmaları ve uluslararası perspektife sahip olma ön plana çıkarken, Gazi Üniversitesi'nde yurtdışında öğrenim görme ve diğer kültürleri tanıma sonuçları ön plana çıkmıştır. Araştırmacı aynı zamanda üniversitelerin web sayfaları ve stratejik planlarını da incelemiştir. Bunun sonucunda iki üniversitenin de uluslararasılaşma bağlamında benzer amaçlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Görüşmeler de ise her iki üniversitenin yöneticileri programın uluslararasılaşmasına çok az önem verildiğini belirtmişlerdir.

Coryell vd. (2012) ABD ve İngiltere'de bulunan dört yükseköğretim kurumunun uluslararasılaşma süreçlerini; uluslararası araştırma, uluslararası akademisyen ve öğrenciler, uluslararası programlar, yurt dışı öğrenim fırsatları başlıklarında incelemiştir. Çoklu durum çalışması olarak yapılandırılan çalışmada birinci kurumda *merkezileşmemiş uluslararasılaşma ve bütünlük olmayan çabaların* olduğu gözlemlenmiştir. Bu üniversitede her fakülte kendi süreçlerini yönetmektedir ve üniversitenin bu alanda uzmanlığa ve diyaloga ihtiyacı vardır. İkinci üniversitede yine *merkezileşmemiş uluslararasılaşma* söz konusudur. Üniversite uluslararasılaşmayı yöneten temel bir kurum olmamakla birlikte bir konsey bu süreçlerle ilgilenmektedir. Bu üniversitede uluslararasılaşma odağı yurtdışında öğrenim üzerine kurulmuştur. Üçüncü üniversitede merkezi uluslararasılaşma süreçleri bulunmaktadır. Uluslararasılaşma kurumda bir gelenek haline gelmiştir ve programın uluslararasılaşması ön plandadır. Son üniversitede ise merkezileşmemiş bir hizmet anlayışı vardır. Her akademisyen kendi uluslararasılaşma süreçlerinden sorumludur. Fakülteler uluslararasılaşma süreçlerinde kendileri söz sahibidir. Çalışmada durum karşılaştırmaları sonucunda öneriler geliştirilmiştir.

Hammond (2012) Japon yükseköğretim sisteminde öğrenenlerin uluslararası yeterlilik geliştirmesini engelleyen etmenleri ve mevcut uluslararasılaşma çabalarını etkisiz kılan faktörleri araştırmıştır. Bulgulara göre bu faktörler; Japon yükseköğretim sisteminin 21.yüzyıl becerilerini kazandırmaması, İngilizce dil yeterliliğinin düşük olması, JET programının (Japan Exchange and Teaching) uluslararasılaşmayı yetersiz kılması, yükseköğretime girişte sınav baskısının bir hegemoni oluşturması ve

uluslararasılaşmanın ekonomik gerekçelerinin (uluslararası öğrencilerin kültürlerarası anlayışı geliştiren etmen olarak değil gelir kaynağı olarak bakılması) ön plana çıkmasıdır.

Jon (2013), Kore yükseköğretiminde yerel öğrencilerle uluslararası öğrencilerin etkileşimini kültürlerarası yeterlilik açısından uluslararasılaşma kapsamında incelemiştir. Karma yöntemlerden açımlayıcı sıralı desen olarak gerçekleştirilen çalışmada nicel kısımda gerçekleştirilen yol analizi sonuçlarına göre kültürlerarası etkileşim ile kültürlerarası yeterlilik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bunun yanında kültürlerarası yeterliliği arttıran kampüs programları ile kültürlerarası etkileşim arasında güçlü pozitif ve direkt bir ilişki söz konusudur. Nitel bölümde ise gerçekleştirilen görüşme sonuçlarına göre Koreli yerel öğrencilerin uluslararası öğrencilerle etkileşimi sonucunda gelecekteki eğitim ve kariyere yönelik kararları olumlu yönde etkilenmiştir.

Bedenlier ve Zawachi-Richter (2015) yükseköğretimin uluslararasılaşmasının akademisyenler üzerindeki etkisini ve bu etkilerin akademisyenlere göre önem derecesine göre sıralandığı çalışmada Delphi tekniğini kullanmıştır. Bulgulara göre uluslararasılaşma etkileri bireysel seviye, kurumsal seviye ve küresel seviyede toplanmıştır. Akademisyenlere göre bu gruplara göre en önemli etkiler bireysel seviyede kişisel gelişim ve profesyonel gelişim ihtiyacı, uluslararası ün ve terfi etme, yabancı dil gelişimidir. Öğretim, araştırma ve hizmet boyutundaki kurumsal seviyede ise en önemli etkiler programda uluslararasılaşma ve daha çok uluslararası öğrencilerin bulunmasıdır. Son olarak küresel seviyede ise etkiler İngilizce dilinin dünya dili olmasına yönelik kabulün artması, akademide iş birliği, birbirine bağımlılık ve bilginin yayılması, politika bağlamının ve küresel gelişmelerin sağlanması, perspektif ve algı gelişimi, heterojenleşme ve çoğulculuk ve fakültenin uluslararası hareketlilikleridir.

Clifford ve Montgomery (2015) programın uluslararasılaşmasını dönüştürücü öğrenme perspektifinden incelemişlerdir. Çalışma “tüm öğrenciler için programın uluslararasılaşması” adını taşıyan yükseköğretim çalışanlarına yönelik çevrim içi kurs (MOOCS) sonucunda elde edilmiştir. Çalışma boyamsal bir proje sonucunda gerçekleştirilmiştir. Veriler 5 yıllık bir çalışma ile 4 haftalık kurs sonucunda katılımcılardan toplanmıştır. Kurs sonucunda katılımcılardan kendi yükseköğretim kurumlarında uygulayabilecekleri programın uluslararasılaşması planı hazırlamaları istenmiştir. Kurs katılımcılarından elde edilen bulgulara göre dönüştürücü öğrenme öğrencilerin kendi hayatlarında ve toplumda değişim özneleri olmaya yönelik bir teşvik olarak algılanmaktadır. Uluslararasılaşmada dönüştürücü öğrenme kurum içerisinde değişim süreci gerektirmektedir. Programın uluslararasılaşmasını yükseköğretim

programına yansıtmak için öğretim ve öğrenmede yeniden kavramsallaştırma gerekmektedir. Ayrıca dönüştürücü öğrenmeyi sağlamada bilginin inşası için öğrenci-öğretmen ilişkisinin gözden geçirilmesi ve öğrencilere program ve ders konusunda sorumluluk verilmesi gerekmektedir. Kurumun organizasyonel olarak sosyal ve kişisel değişime açık olması süreçte önemli görülen bir diğer önemli noktadır.

Korhonen ve Weil (2015) farklı ülkelerde yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik öğretimle ilgili perspektiflerini kendi yazdıkları hikayeler üzerinden içerik analizi ile incelemiştir. Bunun için Fin örnekleme ($n=30$), Alman örnekleme ($n=11$) ve İsviçre örnekleme ($n=32$) çözümlenmiştir. Bulgulara göre oluşan ortak kategoriler; öğretim (öğretimde uluslararası içeriğin kullanılması), inançlar (akademisyenlerin uluslararasılaşma ile ilgili yönlendirici inançlarının sürece yön vermesi), çeşitlendirilmiş öğrenme-öğretme ortamları (öğretimde gözlemlenebilen değişimler), programın iyileştirilmesi (program geliştirme safhasında uluslararasılaşmanın tanınması), organizasyon ve yapı (gelişim çabaları ve yapısal desteğin önemi) olarak verilmiştir.

Green ve Mertova (2016) kurumsal anlamda uluslararasılaşma politikalarının akademisyenlerin günlük uygulamalarına nasıl yansıdığını araştırmışlardır. Çalışma Avustralya’da bir üniversitede daha önceden gerçekleşmiştir. Ancak araştırmacılar daha önce analiz ettikleri 115 görüşme verisinden 35 veriyi tekrar analiz etmişlerdir. Çalışma sonucuna göre bazı akademisyenler kavramla ilgilenirken, bazıları ilgisiz kalmıştır. Bu nedenle araştırmacılar görüşleri iki gruba ayırmışlardır. Bu gruplar; transformalist (dönüştürücü) ve transaksiyonalist (işlemci) olarak ayrılmıştır. Transformalist grubunda yer alan akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik görüşlerinde (sosyal bilimlerde akademisyen olan Lisa takma ismi temelinde açıklanmıştır); öğrencilerin bilginin kültürel temellerini eleştiren, küresel vatandaş olmayı önceleyen kişiler olarak yetiştirmeleri, kendi pedagojisini kapsayıcı olarak belirtmeleri, uluslararası öğretim tecrübeleri yaşamış olmaları, kendi bilimlerini (sağlık bilimleri, sosyal bilimler, idari bilimler) doğası gereği uluslararası görmeleri gibi karakteristikleri vardır. Transaksiyonalist görüşlerinde ise (fiziki bilimlerde akademisyen olan Herbert takma ismi ile açıklanmıştır) programın uluslararasılaşması temelde uluslararası öğrencilerle ilgilidir. Öğrenciler mezunlar olarak değil, sınıf dışındaki insanlar olarak algılanmaktadır ve disiplinlerin sınıf içerisindeki dünyaya uyumu değil, disiplinin kendisi önemlidir. Ayrıca bu kapsamda uluslararasılaşmanın neoliberal politika çerçevesinde ekonomik getirilerine odaklanılmaktadır.

Kirk vd. (2018) programın uluslararasılaşmasının etkisini İngiltere’de bulunan bir üniversitede verilen 15 farklı disiplindeki derslerin dökümanlarının incelenmesi ve akademisyenlerle (n=24) görüşmeler yapılması ile analiz etmiştir. Doküman analizinde öğrencilerin uluslararası hareketlilik fırsatları, uluslararası iş birliği fırsatları, programda kültürlerarası hedeflerin bulunması ve öğrencilerin çokkültürlü özgeçmişlerine yönelik bilinç gibi kriterler kullanılmış ve sosyal bilimlerdeki bölümlerdeki derslerde bu kriterlere daha çok yer verildiği, bunun yanında doğabilimlerindeki derslerde ise bu kriterlere az raslanıldığı belirtilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre programın uluslararasılaşmasının ne olduğuna yönelik bir bilincin olmadığı, akademisyenlerin mezun yeterliliklerini derslerinde öğrencilere nasıl kazandıracaklarını bilmedikleri, doküman analizine benzer şekilde uluslararası ilişkiler veya çocuk gelişimi gibi ilişkili alanlar dışında programın uluslararasılaşmasının akademisyenler tarafından kabullenilmediği ifade edilmiştir. Bulgular daha sonra Bartnett (1994)’in süreç-kontrol şeması dahilinde analiz edilmiştir.

Laurenço (2018) öğretmen eğitiminde uluslararasılaşma kapsamında akademisyenlerin gelişimini araştırmıştır. Çalışmasında öğretmen eğitimcileriyle 13 ay süren çalıştaylar gerçekleştirmiş ve çalışma sonuçlarını görüşmeler ile ortaya koymuştur. Çalıştaylar katılımcı eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilirken, araştırma nitel durum çalışması şeklinde yapılandırılmıştır. Katılımcılar kendi dersleri çerçevesinde küresel eğitim projeleri tasarlamış, geliştirmiş ve değerlendirmiştir. Bulgular odak grup görüşmeleri ile uluslararası tecrübeye sahip 13 kadın öğretmen eğitimcisiinden elde edilmiştir. Bulgular, profesyonel bilgi, öğretim uygulamaları ve profesyonel kimlik olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Profesyonel bilgi kategorisinde katılımcılar tecrübeleri ve rolleri ne olursa olsun, programda uluslararasılaşma ve küresel eğitim alanında bilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğretim uygulamaları kategorisinde katılımcılar kendi derslerinde ve mevcut programlarında pedagojik ve didaktik kapasitelerinin gelişmesi ihtiyacını ifade etmişleridir. Profesyonel kimlik kategorisinde ise öğretmen eğitimcileri geçmiş, şimdi ve gelecekte oluşturdukları/oluşturacakları profesyonel kimliği geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

Söderlundh (2018) öğrenci merkezli uluslararasılaşmanın yükseköğretimde uygulamada nasıl gerçekleştirileceğini araştırmıştır. Çalışma, İsveç’te Malmö Üniversitesi’nde “Avrupa Çalışmaları” lisans programında gerçekleştirilen dersin videoya alınması, transkript edilmesi ve üniversitenin uluslararasılaşma politika hedefleri kapsamında konuşma analizi ile çözümlenmesini içermektedir. Analiz sonucunda bilgi

olarak uluslararasılaşma, yaşanan tecrübe olarak uluslararasılaşma, bilgi ve anlayış olarak uluslararasılaşma ve kültürlerarası iletişim becerisi olarak uluslararasılaşma kategorileri oluşturulmuştur. Bulgulara göre ülkelere ve bölgelere yönelik yeni bilgi hedeflerinin derste sıklıkla yer aldığı, ancak günümüzde dünya koşullarına yönelik bilgilerin (insan hakları, iklim değişikliği, enerji kaynakları) yeterince görselleştirilmediği bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca analiz öğrencilerin, “kendilerini yönetebilme ve farklı kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurmada sorumlu davranma” hedefine uygun davrandığını göstermiştir.

Zapp ve Lerch (2020) dünya çapında yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramlarını ve uluslararasılaşmayı belirleyen faktörleri incelemişlerdir. Çalışmada “Uluslararası Üniversiteler Birliği-IAU” verileri ile 183 ülkede, 17.129 üniversitede 442.282 yükseköğretimde uluslararasılaşma değişkenleri, regresyon analizleri ile incelenmiştir. Bulgulara göre yükseköğretimde neredeyse tüm akademik disiplinler değişen derecede uluslararasılaşmaktadır. Ancak küresel ekonomilerin yükseköğretimde uluslararasılaşmayı garantilediği yargısı reddedilirken, ekonomi odaklı yükseköğretim kurumlarının (idari bilimleri içeren üniversiteler gibi) uluslararasılaşmayı daha kolay kabullendiği görülmüştür. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarında uluslararası öğrencilerin bulunması programın uluslararasılaşmasını garantilememektedir. Bunun yanında uluslararasılaşma için uygun organizasyonel yapısı olan (örn. uluslararası ofisler) ve uluslararası kuruluşlarla bağı olan kurumların uluslararasılaşmaya daha yatkın olduğu bulunmuştur. Beşeri ve doğa bilimlerinden farklı olarak sosyal bilimler programı olan yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmaya daha yatkın olduğu da bulgular arasındadır.

Renfors (2021) Fin yükseköğretiminde programın uluslararasılaşmasına yönelik akademisyenlerin görüşlerini incelemiştir. Yorumlayıcı paradigma kapsamında görüşmelerle gerçekleştirilen çalışmada akademisyenlere kurumlarında programın uluslararasılaşmasına yönelik algıları, dersin hazırlanması ve öğretim sürecinde programın uluslararasılaşmasına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sorulmuştur. Bulgulara göre birçok akademisyen programın uluslararasılaşma kavramına aşinadır. Ancak bu sürecin yükseköğretimdeki derslerde uygulanmaya geçirilmesi çoğunlukla kurumdaki önceliklere bağlı kalmaktadır. Akademisyenler kapsayıcı program içeriğini ve gelecekte gerekli mesleki becerileri program içeriğine adapte edebilirken, kendi öğretim stillerini uluslararası, kültürlerarası çeşitli öğrenme bağlamlarına adapte etmekte yeterli becerileri sergileyememektedir.

Li, Khattak ve Jiang (2021) Çin örnekleminde araştırma odaklı bir üniversitede görev yapan akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik anlayışları, gerekçeleri, rolleri ve motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademisyenler uluslararasılaşma aktivitelerini ulusal ve kurumsal politikalar nedeniyle kültürel değişim ve açıklık olarak görmektedir. Bunun dışında akademisyenlere göre uluslararasılaşma gerekçeleri; fakültenin gelişimi (ufkun genişlemesi), üniversite gelişimi (birinci sınıf kurumsal gelişim), yükseköğretimin gelişimi (üniversitenin niteliğinin iyileştirilmesi), Çin'in bir ulus olarak gelişimi (Çin kültürünün ihraç edilmesi) ve dünyanın kalkınmasıdır (küresel uyuma katkı sağlama). Akademisyenlerin uluslararasılaşma motivasyonları ise “motivasyon sistemleri teorisine” göre incelenmiş ve bu motivasyonlar çoğunlukla öğrencilerin eğitimini iyileştirme, kültürel ufku genişletme, terfi alabilme ve tanınma, yerel öğrenme aktivitelerini zenginleştirme ve Çin'in araştırma kapasitesini genişletme olarak verilmiştir.

Bulnes ve Louw (2022) Hollanda'da bulunan bir üniversitede çeşitli disiplinleri karşılaştırarak kampüste uluslararasılaşma ve programın uluslararasılaşmasını Becher-Biglan Tipolojisi akademik disiplin sınıflandırması sistemiyle incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre kampüste uluslararasılaşma aktiviteleri çoğunlukla uygulamalı saf bilimlerde (soft pure) (tarih, medya ve iletişim, eğitim gibi) görülmektedir. Bunun nedeni ders içeriğinin doğası gereği uluslararasılaşmaya uygun olması, programın, pedagojinin, informal programın kendisinde hareketlilik aktivitelerinin görülmesidir. Saf doğa bilimleri (hard pure) disiplinin doğası gereği uluslararası olarak görülürken, saf uygulamalı bilimler (hard applied) ve uygulamalı bilimler (soft applied) çoğunlukla ulusal/uluslararası yeterlilik seviyeleri bulunması veya alandaki akademisyenlerin gerekli becerilerden yoksun olması nedeniyle bu aktiviteler bakımından yetersiz görülmüştür.

Bulut Şahin ve Kondakçı (2022) Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya yönelik yöneticilerin, akademik ve idari personellerin çatışmalı perspektiflerini dört farklı üniversite bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonucu çatışma kaynaklarının uluslararasılaşmanın çoğunlukla neoliberal değerlerle eşleştirmesinden kaynaklandığını, ilerlemeci yaklaşımların ise belirsizleştirdiğini göstermektedir. Bunun dışında ise akademik çatışmalar dil bariyeri, akademik programların dönüştürülebilirliğinin zor olması (kredi transferi), fiziksel hareketliliğin yeterli performans göstermemesi, akademik yayın kaygısı, araştırma ve yayın etiğidir. Politik çatışmalar yükseköğretim sistemlerine politik müdahaleler ve ulusal politika yoksunluğu, uluslarüstü politikaların kabul edilmesidir. Sosyo-kültürel çatışmalar yükseköğretim öğrenci ve personelin adaptasyon sorunları,

yabancılaşma problemi ve toplumdaki sınırlı kozmopolitanizmdir. Son olarak, ekonomik çatışmalar ise uluslararası aktivitelerin finansman sorunları ve öğrenci, personele verilen finansal desteklerin azlığıdır.

Nolan, Heliot ve Rienties (2022) kültürlerarasılığı destekleyen öğrenme tasarımı ile şekillendirilen derslerin yükseköğretimde öğrencilerin kültürlerarası ilişkilerini zaman içerisinde hangi seviyede geliştirdiğini araştırmıştır. Bu amaçla İngiltere’de bir üniversitede yürütülmekte olan iki yönetim dersinin birinde kültürlerarasılığı destekleyen öğrenme ortamı sağlanırken (Course B Cross-Cultural Management), diğesinde (Course An Organizational Behaviour) olağan şekilde ders izlenmiştir. Deneysel çalışmanın etkililiği boylamsal sosyal ağ analizi (pre/post) ve görüşmelerle araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kültürlerarasılığı destekleyen ders tasarımında öğrenciler kültürlerarası ilişki ağında daha fazla etkileşim kurmuş, görüşmelerde ise öğrenciler kültürlerarasılığı destekleyen öğrenme tasarımlarının birlikte çalışmayı sürdürmek için güvenli bir ortam yarattığını belirtmişlerdir.

Efe ve Özer (2023) Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmanın güncel gelişimini YÖK dokümanları, akademik makaleler ve medya yazıları üzerinden eleştirel söylem analizi ile incelenmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre politika yapıcılar, akademi ve medya yorumcularının uluslararasılaşma anlayışı karmaşık bir kavram yapısına işaret etmekte, uluslararasılaşma çoğunlukla öğrenci ve akademik sayılarla ilişkilendirilmektedir. Uluslararasılaşmaya yönelik söylemler yükseköğretimin metalaştırılmasını ve Türkiye’nin ekonomik politikalarından etkilenmektedir.

Zadravec ve Kocar (2023) uluslararasılaşmış programın uygulanmasında Becher-Biglan Tipolojisi olan uygulamalı bilimler (soft disciplines) ve doğa bilimleri (hard disciplines) arasındaki uygulama farklılıklarını, Biggs’in “yapıcı hizalama modeli (constructive alignment model)” ile uyumlu programın uluslararasılaşmasının uygulamasının gerçek uygulamaya ne kadar yansıtıldığını ve Biglan’ın akademik disiplinler sınıflamasıyla disiplinler arasında farklılıklar olup olmadığını Slovenya’daki devlet ve özel yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenlerden ($n=1367$) elde edilen veriler ile incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulamalı bilimlerdeki akademisyenler uluslararasılaşmış programın uygulamasına daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında programın uluslararasılaşmasına yönelik eğitim alan, yurtdışında bir öğrenim derecesine sahip olan, yabancı dilde uluslararası öğrencilere öğretim yapan akademisyenler öğrenme-öğretme süreçlerine uluslararası ve kültürlerarası bileşenleri daha kolay entegre etmektedir.

Zou, Law ve Chu (2023) farklı disiplinlerdeki akademisyenlerin programın uluslararasılaşması kavramına nasıl yaklaştığını, Hong Kong’da bulunan üç farklı yükseköğretim kurumunda görev yapan akademisyenlerle ($n=34$) yaptıkları görüşmelerle araştırmışlardır. Becher-Biglan Tipolojisinin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre doğa bilimlerinde (hard disciplines) öğrencilere “bilgi sahibi kişi (knower)” olarak uluslararasılaşmış derslerde daha az yer verilirken, uygulamalı bilimlerde (soft disciplines) öğrenciler “bilgi üretenler (knowledge producer)” olarak görülmektedir. Saf doğa bilimlerinde (hard pure disciplines) görev yapan akademisyenlerden bazıları kendi disiplinlerindeki derslerin uluslararasılaşmasına gerek olmadığını ve zaten alanın evrensel olduğunu belirtmiştir. Yine uygulamalı bilimlerde öğrenenlerin bakış açısı “bilme eyleminde (knowing)” önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki öğrencilerin öğrenme tecrübelerine ve uluslararası sınıflarda öğrenme kaynaklarına olumlu etki de etmektedir.

Uluslararasılaşma ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar ise gerçekleştirilen tezler incelenmiş ve çoğunlukla eğitim yönetimi alanında yapılan tezlere ulaşılmıştır. Bu durum uluslararasılaşmanın Türk yükseköğretiminde daha çok organizasyonel bağlamda incelendiğini göstermekte, pedagojik bir incelemenin eksik olduğunu ifade etmektedir. Bu tezler incelendiğinde (Bulut Şahin, 2017; Çalıkoğlu, 2017; Ergin, 2017; Eriçok, 2020; Selvitopu, 2016; Taşçı, 2018; Yıldız, 2022; Siyli Kararman, 2023) uluslararasılaşma alanında yapılan çalışmalarla ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- Türk yükseköğretiminde üniversitelerin uluslararasılaşma gerekçelerinin çoğunlukla sosyo-kültürel ve akademik gerekçelerle yapılandırıldığı; ancak uluslararasılaşmaya yönelik farkındalık artsa da nicelikten çok niteliğin artmasına yönelik politikalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür (Selvitopu, 2016).
- Türk akademisyenlerinde en önemli uluslararasılaşma aktivitelerinin araştırma odaklı gerçekleştiği, bunun yanında genelde ise Türk yükseköğretiminde fakültelerin uluslararasılaşma aktivitelerinde yer alma durumlarının çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca disiplinlerdeki yönelimlerin, önceki mezuniyet tecrübelerinin ve idari rollerin akademisyenlerin uluslararasılaşma tecrübelerine etki ettiği de ortaya çıkmıştır. Özel yükseköğretim kurumlarının, devlet kurumlarından daha çok uluslararasılaşma yönelimlerinin olduğu bulunmuştur (Çalıkoğlu, 2017).
- Yükseköğretimde Türkiye bağlamında uluslararasılaşmanın akademik, ekonomik ve politik katkıları mevcuttur. Ancak bu katkıların yanında uluslararasılaşmadan kaynaklanan çatışmalar da yaşanmıştır. Bu çatışmalar; dil yetersizliği, İngilizce

ders açılammaması (akademik çatışma), uluslararası aktiviteler için yetersiz finansal kaynak (ekonomik çatışma), karar alma mekanizmaları arasında uyumsuzluklar (politik çatışma), öğrenci ve akademisyenlerin yaşadığı adaptasyon sorunları (sosyo-kültürel çatışma) dır. Çatışma kaynakları ise neoliberalizm, küreselleşme ve güncel dinamikler, kurumsal değerler ve insan kaynakları sorunu, uluslararasılaşma statejilerinin olmayışdır (Bulut Şahin, 2017).

- Türk yükseköğretiminde uzaktan uluslararasılaşma özellikle pandemi sürecinden ortaya çıkan uluslararasılaşmanın dikkat çeken bir yönü olmuştur. Ergin (2017) ise çalışmasında uzaktan uluslararasılaşmaya yönelik bir model önerisi geliştirilmiştir ve kampüste uluslararasılaşmaya yeni bir bakış açısı getirmiştir.
- Uluslararasılaşmaya yönelik Türk yükseköğretim kurumlarında farkındalığın yüksek olduğu, akademik, politik, ve ekonomik gerekçelerinin bulunduğu, bunun yanında tanıtım sıkıntısı, kalite problemleri, gelen öğrenci memnuniyeti, öğrenci çekme sıkıntısı gibi problemlerin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Çalikoğlu (2017)'nın da ifade ettiği gibi özel üniversitelerde çalışan akademisyenlerin devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlere göre uluslararasılaşmaya yönelik daha olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taşçı, 2018).
- Türk yükseköğretim kurumlarında özellikle misyon/vizyon belgelerinde, stratejik planlarında uluslararasılaşmaya yoğunlukla yer verilmektedir. Ayrıca, ülkedeki siyasi ve politik gelişmelerin uluslararasılaşmayı etkilediği ifade edilmiştir (Eriçok, 2020).
- Yıldız (2022) İsviçre'de bulunan iki yükseköğretim kurumunun doktora programlarındaki uluslararasılaşma süreçlerini Knight (2004)'ın süreç yaklaşımı çerçevesinde incelediği çalışmasında; uluslararası doktora öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin doğal olarak uluslararasılaştığını, kaliteli uluslararası araştırma yapma potansiyeli bulunan öğrencilerin programlara kabul edildiğini, kaliteli eğitimin uluslararasılaşmayı karşılıklı olarak desteklediğini, uluslararasılaşmanın ev sahibi ülke ve üniversite açısından sosyo-kültürel zenginlik yarattığını, sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgular; uluslararasılaşmanın, uluslararası öğrenciler açısından kariyer fırsatı, öğrenim görülen ülke açısından nitelikli iş gücü ancak diğer ülkeler açısından beyin göçü olarak görüldüğünü göstermiştir.

- Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma süreçlerinin Times Higher Education (THE) sıralamasında yer alan yirmi sekiz Türk üniversitesine göre incelendiği çalışmanın bulgularına göre; uluslararasılaşmanın değerlendirilmesi envanterinde ilk üç sırada yer alan yükseköğretim kurumları; Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi olmuş, uluslararası öğrenci sayısının yüksekliği sayesinde Anadolu Üniversitesi'nin de uluslararasılaşmada önemli bir yer edindiği görülmüş, kurum türü ile (devlet-vakıf) yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Siyli Karaman, 2023).

İngilizce Öğretmenliği Programı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İngilizce öğretmenliği lisans programına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların özellikle son yıllarda önem kazandığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğu nitel bağlamda (Akman ve Yumuşak, 2018; Alagözlü, 2017; Aydın, 2016; Aydın ve Başer, 2020; Çelik ve Arıkan, 2012; Çelik ve Kasap, 2019; Değirmenci Uysal ve Topkaya, 2017; Karakaş, 2012; Kırkgöz, 2016; Kızılaslan, 2010; Öztürk ve Elmas, 2019; Sarıçoban, 2014; Seçer ve Erişen, 2020; Seferoğlu, 2004, 2006; Yaman, 2018; Yastıbaş, 2021; Yavuz ve Topkaya, 2013) gerçekleştirilen çalışmalardır. Ancak az sayıda da olsa karma yöntemlerle (Coskun ve Daloğlu, 2010; Demir, 2015) ve nicel yöntemlerle (Hismanoğlu, 2012; İnal ve Büyükyavuz, 2013) araştırmalar yapılmıştır.

Literatürde gerçekleştirilen erken tarihli çalışmalardan biri, Seferoğlu (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışma, ODTÜ'de son sınıfta bulunan öğretmen adaylarının ($n=176$) İngilizce öğretmenliği lisans programına yönelik metodoloji ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesini içermektedir. Bulgulara göre öğretmen adayları metodoloji derslerinin uygulamada karşılığının bulunmadığını, yeterli mikro öğretim ve uygulama derslerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Coskun ve Daloğlu (2010) İngilizce öğretmenliği lisans programını Peacock değerlendirme modeli ile inceledikleri çalışmalarını son sınıfta bulunan öğretmen adayları ($n=55$) ve öğretmen eğitimcileri ($n=3$) ile gerçekleştirmişlerdir. Bulgulara göre program öğretmen adaylarına yeterli uygulama fırsatı sunmamaktadır. Derslerin yürütülme şekli (ezber, aktarım) öğretmen adayları tarafından etkili bulunmamıştır.

Ayrıca, öğretmen eğitimcileri ise programın pedagojik yeterlilik geliştirirken, dilbilimsel yeterliliği geliştirmediğini ifade etmişlerdir.

Çelik ve Arıkan (2012) İngilizce öğretmenliği lisans programının ilköğretime İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda ne kadar yeterli olduğunu, görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine ($n=25$) nitel çalışma kapsamında gerçekleştirdiği görüşmelerle sormuştur. Bulgulara göre görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu programı yeterli görmemektedir. Programın güçlü yönü uygulama dersleri içermesiyken, en zayıf yönü adayları gerçek sınıf ortamına hazırlayamamasıdır.

Karakaş (2012) doküman analizi yöntemiyle İngilizce öğretmenliği lisans programını literatürdeki çalışmalarla, model ve teorilerle, önceki lisans programı ile karşılaştırarak incelemiştir. Araştırma sonucunda programın güçlü yönlerinden çok zayıf yönleri olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre programın öğretmen yetiştirmeye yönelik bir felsefe ile oluşturulmadığı, uygulama derslerinin yeterince yer almadığı, uygulama ve alan eğitiminin entegre bir şekilde ilerlemediği ortaya çıkmıştır.

İnal ve Büyükyavuz (2013) çalışmalarında İngilizce öğretmeni adaylarının almakta oldukları eğitimi değerlendirmelerini ve mesleki açıdan kendilerini nasıl gördüklerini açıklamalarını istemiştir. Veriler öğretmen adaylarından ($n=214$) anket ile elde edilmiştir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının hizmetiçi eğitime yönelik olumlu bakış açısı geliştirdikleri, lisansüstü eğitime değer verdikleri belirlenirken; programda yer alan uygulama süresini yetersiz buldukları, programın kendilerini gelecekteki öğretimlerine hazırlayamadığını düşündükleri ve dil yeterliliğine yönelik temel becerileri (dinleme, konuşma, yazma, okuma) kazanmakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Alagözlü (2017) Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirme sorunlarını analiz ettiği çalışmasında programla ilgili olarak belirli sorun alanları olduğunu ifade etmiştir. Buna göre programda dilin kullanımı ile ilgili gerçek durumlar oldukça sınırlıdır ve adayların dil yeterlilikleri ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca adaylar uluslararası tecrübelerin bulunmaması nedeniyle hedef kültüre yabancı olarak yetişmekte ve programda kuram ve uygulama arasında bağ kurulamamaktadır.

Öztürk ve Elmas (2019) Türkiye’deki İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemini inceledikleri, sistemin eksikliklerini saptadıkları ve politika reformları önerdikleri çalışmalarında öne çıkan problemler; teori ve pratik arasındaki boşluk, öğretmenlik uygulaması ve mikro öğretim derslerinde yeterli dönüt ve düzeltme alamama, programın tüm yaş gruplarına öğretmen adayı yetiştirmesi (çeşitli yaş gruplarında uzmanlaşma olmaması), programın empati, etik, cesaret, liderlik, sabırlı ve toleranslı olma gibi sosyal

becerileri kazandırmada yetersiz kalması ve programın öğretime teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirememesi olarak verilmiştir. Bunun yanında getirilen öneriler; öğretmen adaylarının İngilizceye yönelik dört beceri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) değerlendirilmesiyle programa kabul edilmesi (programa kabul şartlarının iyileştirilmesi), farklı yaş gruplarına öğretmen yetiştiren İngilizce öğretmenliği programlarının oluşturulması, derslerin gözden geçirilerek uygulama odaklı olarak yapılandırılması veya programın beş yıla çıkarılarak son yılın tamamen uygulama olması, programda görev yapan akademisyenlerin de öğretim tecrübesine sahip olması, uygulama derslerinde mentor öğretmenlerin de dikkatlice tasarlanmış seçim kriterleri ile seçilmesi, öğretmen adaylarının e-portfolyo oluşturması ve öğretmen atamalarında merkezi bir sınav yerine bu portfolyonun dikkate alınmasıdır.

Seçer ve Erişen (2020) doküman analizi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında İstanbul'da bulunan dört üniversitedeki (iki devlet, iki özel üniversite) İngilizce öğretmenliği lisans programını öğrenciler, akademisyenler, uygulama dersleri ve eğitim fırsatları bağlamında analiz etmişlerdir. Bulgulara göre programlarda daha çok uygulamalı öğretim fırsatlarına yer verebilmek için öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Özel üniversitelerde programda görev yapan akademisyenlerin profesyonel tecrübeleri arttırılmalıdır. Özellikle devlet üniversitelerinde program kapsamında adaylara sağlanan sosyal ve eğitimsel fırsatlar arttırılmalıdır. Uygulama dersleri içerik ve süre olarak arttırılmalıdır.

İngilizce öğretmenliği programını inceleyen tez de incelenmiştir. Buna göre çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans seviyesinde (Merç, 2004; Alagöz, 2006; Avcı, 2018; Esen, 2019; Özkahya, 2019; Çalışkan, 2019) gerçekleştiği, az sayıda da doktora tezi kapsamında çalışmaların (Çelik, 2019; Seçer ve Erişen, 2020) olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerde programın uluslararasılaşma bağlamını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır, ancak programda çokkültürlülüğü inceleyen tek bir çalışma olduğu görülmüştür (Çalışkan, 2019).

İngilizce öğretmenliği programı ile ilgili tezler incelendiğinde programla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Program kapsamında öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adaylarına göre programın tutarlı bir felsefesi bulunmamaktadır. Programdaki dersler arasında daha fazla bağlantı ve ilişki kurulmasına ihtiyaç vardır. Program, adayları farklı sosyo-kültürel bağlamlarda görev yapacak şekilde hazırlamamaktadır (Gürler, 2018).

- Programda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının teori-uygulama dengesi konusunda sorunlar olduğunu kabul ettikleri, uygulama derslerinin süresinin arttırılmasını ve farklı bağlamlarda gerçekleşmesini istedikleri; seminer, konferans gibi etkinliklerin organize edilmesini ve yurt içinde, yurt dışında benzer programda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla bağlantı kurmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında adaylar dilin sosyal ve kültürel entegrasyonun sağlanması, yurtiçindeki ve yurtdışındaki akranlarıyla alanları konusunda iş birliği ve profesyonel ağ kurma aktivitelerinin içinde olmak istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Özkahya, 2019).
- İngilizce öğretmeni programındaki adayların çokkültürlü eğitime yönelik bilgilerinin olduğu ve çokkültürlü eğitimin öğrenim görmekte oldukları programda gerekli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak programın adaylarda çokkültürlü eğitimin gereklerini geliştirmediği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak İngilizce öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin becerilerinin yeterli olmadığı bulunmuştur (Çalışkan, 2019)
- Program kapsamında görev yapan öğretmen eğitimcileri değişim programları kapsamında gidilen uluslararası bağlamdaki kurumların sınırlı olduğunu, yeterli fırsatların olmadığını ve yurtdışından yeterli sayıda öğrenci gelmediğini düşünmektedir. Öğretmen adayları programda bulunan dil yeterliliğine ilişkin dersleri kapsamlı bulmamakta ve buna yönelik iyileştirilmelerin yapılması gerektiğini düşünmektedir (Çelik, 2019).
- Programın uygulamadan çok teoriye ağırlık verdiği, program kapsamında yer alan derslerde öğretim sürecinin öğrenci merkezli olmadığı ve daha çok öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Programın uygulandığı vakıf üniversitelerinde daha fazla fiziksel, sosyal ve eğitsel imkanların olduğu görülmüştür. Ayrıca, programın hedefleri arasında yer alan “yüksek seviyede dil yeterliliğine sahip öğretmenler” yetiştirilememektedir (Ertuğrul Seçer, 2020). En önemlisi de programda yeterli düzeyde uluslararası proje ve değişim programlarına katılım sağlanamamaktadır. Bu nedenle araştırmaların bulgularına göre program uluslararası yeterliliğe sahip İngilizce öğretmeni yetiştirememektedir.
- Programda kültürlerarası yeterliliğin incelendiği çalışmada, akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının temelde dil yeterliliğini geliştirmeye odaklandığı, bu nedenle hedef kültürün veya tutumların öğretiminin ikinci plana atıldığı

bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının program kapsamındaki derslerde çoğunlukla öğretmen merkezli etkinliklere yöneldikleri, kültürel tutum ve becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler de planlamadıkları görölmüştür. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının yurtdışında hiç bulunmamış olmaları nedeniyle de kültürlerarası iletişim becerisinden yoksun oldukları ifade edilmiştir (Öner, 2022).

- Programın katılımcı yaklaşım ile değeriendirildiğı çalışmada ise lisans programının problem tanımlayıcı eğitim, demokratik yaklaşımlar ve eleştirel pedagojiyi içermesi açısından eksik olduğı görölmüştür. Katılımcı yaklaşımın kapsadığı problem tanılama ve diyalogun ise programda görölmediğı anlaşılmıştır. Bu açıdan öğretmen adaylarının bilginin pasif bir alıcı olarak göröldüğü belirtilmiştir (Göktürk Tapış, 2023).



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi, tutarlık ve inandırıcılık, araştırmacının rolü ve etik başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenliğinde yurtdışında uluslararasılaşmayı (*internationalization abroad*) ve programın uluslararasılaşmasını (*internationalization of the curriculum*) inceleyen, bir kılavuz geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma paradigmasıyla durum çalışması (*case study*) ile tasarlanmıştır. Araştırma amacı ve araştırmanın gerçekleştiği alan ne olursa olsun, durum çalışmasını hayata geçirmek temelde karmaşık bir olayı anlamak ve açıklamak isteğinden kaynaklanmaktadır. Akar (2019)'a göre durum çalışmasında geçen “*durum*” güncel bir olay veya olguyu derinlemesine ve bütünsel olarak gerçek ortamındaki dünya bakışından incelemeyi şart koşmaktadır. Bu açıdan görgül veriler elde edilir (Saban ve Ersoy, 2019). Benzer şekilde, Yin (2014) durum çalışmalarının “*gündelik hayatta incelenen olgu ve bağlam arasındaki sınırların belirli olmadığı, farklı veri çeşitlerinin elde edilebildiği, tekil veya çoklu durumların ya da nicel veya nitel verilerin ele alınabildiği*” bir yöntem olduğunu belirtmiştir (s. 53). Mevcut araştırmada İngilizce öğretmenliği programının temelde gerçek dünya bağlamında uluslararasılaşma açısından nasıl hayata geçirildiği, farklı veri çeşitlerinin (doküman verileri, anket verileri, görüşme verileri) ele alındığı bir yapıda çoklu durumlarla gerçekleşmiştir. Tablo 17’de araştırma sürecinin genel yapısı açıklanmıştır.

Tablo 17

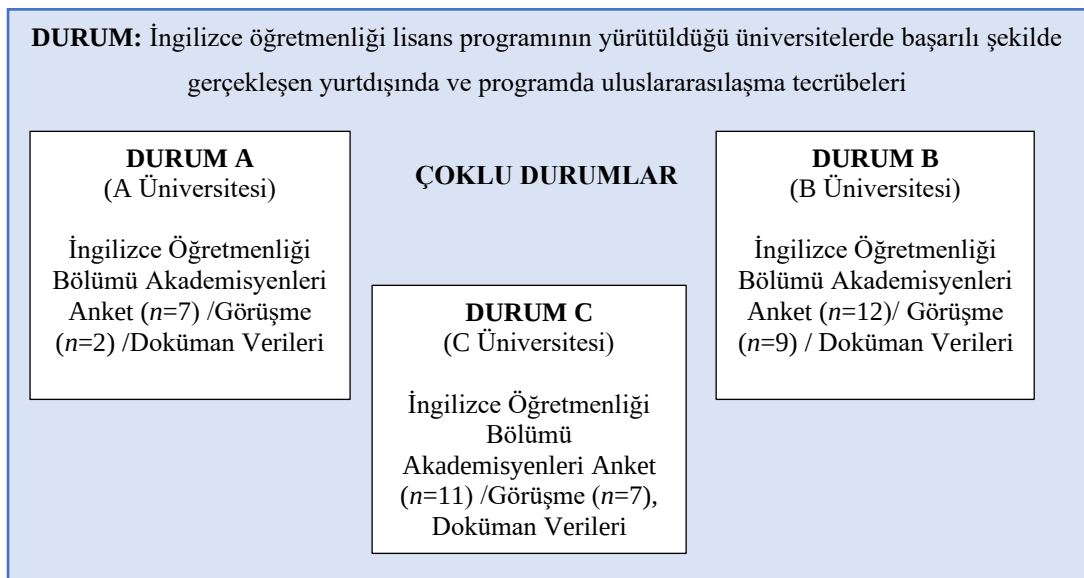
Araştırma Süreci

Araştırma Paradigması	Model	YÖNTEM					
		Araştırma Soruları	Örnekleme Yöntemi	Çalışma Grupları	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi
Nitel Araştırma Paradigması	Durum Çalışması (Çoklu Durum Çalışması)	1.İngilizce öğretmenliği lisans programını uygulayan üniversitelerde uluslararasılaşma kurumsal bağlamda nasıl ifade edilmektedir?	Amaçlı Örnekleme (Ölçüt Örnekleme ile Durumların Belirlenmesi)	Durum A, Durum B, Durum C: -Stratejik Planlar -İdare Faaliyet Raporları -Uluslararasılaşma Özel Strateji Belgesi -İngilizce Öğretmenliği Program ve Alan Yeterlilikleri -İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Ders Listesi (Alan ve Seçmeli Dersler Katalogu)	Doküman Analizi	Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşma Doküman Analizi Formu	Nitel Veri Analizi İçerik Analizi
		2. İngilizce öğretmenliği lisans programında “programın uluslararasılaşması” nasıl gerçekleşmektedir?		Durum A, Durum B, Durum C: İngilizce Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanları (n=30)	Anket	Programın Uluslararasılaşması Anketi	Betimsel Veri Analizi (f, n)
		3.İngilizce öğretmenliği lisans bölümlerinde akademisyenlerin uluslararasılaşmaya ilişkin görüşleri nelerdir?		Durum A, Durum B, Durum C: İngilizce Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanları (n=18)	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	Akademisyen Görüşme Formu	Nitel Veri Analizi İçerik Analizi
		4.İngilizce öğretmenliği lisans programında oluşturulacak uluslararasılaşma kılavuzu nasıl olmalıdır?	Elde edilen bulgulara dayalı olarak program kapsamında uygulanabilecek bir uluslararasılaşma kılavuz önerisinin oluşturulması.				

Yin (2014)'e göre durum çalışması araştırmalarında “beş önemli bileşen” bulunmaktadır (s.114). Bu bileşenlere mevcut araştırmada da mümkün olduğunca yer verilmiştir:

- 1. Araştırma soruları.** Genelde nitel araştırmalarda çoğunlukla “kim”, “ne”, “nerede”, “nasıl” ve “neden” sorularının sorulması önemlidir. Durum çalışmaları ise çoğunlukla “nasıl” ve “neden” sorularına uygundur. Bu anlamda mevcut araştırmada da özellikle nasıl soruları sorulmuştur (Bknz. Amaç. “*İngilizce öğretmenliği lisans programını uygulayan üniversitelerde uluslararasılaşma kurumsal bağlamda nasıl ifade edilmektedir?*”, “*İngilizce öğretmenliği lisans programında oluşturulacak uluslararasılaşma kılavuz önerisi nasıl olmalıdır?*”).
- 2. Araştırma öngörülleri.** Durum çalışmalarında her öngörü araştırma kapsamı içerisinde çalışılacak olguya yönelik ilgiyi yönlendirmektedir. Durum çalışmaları “neden” ve “niçin” sorularıyla başlasa da bu sorular yeterli şekilde araştırmanın ilerleyişine yönelik işaretlemelerde bulunmaz. Sadece belirli öngörüler ortaya konulduğunda bu araştırma soruları doğru yönde ilerler. Mevcut araştırmada nihai hedef durum çalışması aracılığı ile İngilizce öğretmenliği programına uluslararasılaşmaya yönelik öneriler getirmektedir. Ancak bu düşüncenin altında yatan araştırmacının temel öngörüsü, özellikle İngilizce öğretmeni adaylarının uluslararasılaşma tecrübelerine ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaca yönelik çabaların ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde gerçekleşebileceği inancıdır.
- 3. Analiz birimi, “Durum”.** Durum çalışmalarında karşılaşılan en temel problem aslında “durumun ne olduğunu” betimleyebilmektir. Bu bileşende Yin (2014) iki aşama olduğunu belirtmektedir. Birincisi, durumu tanımlamak ve ikincisi durumu bağlamak, başka bir deyişle sınırlamaktır. İlk olarak durumu tanımlamak ele alındığında, Yin (2014) klasik durum çalışmalarının genellikle tek bir kişiye durum olarak odaklandığını belirtmiştir. Örneğin Platt (1992) ilk zamanlarda gerçekleştirilen durum çalışmalarının Chicago Okulu üyelerinin sosyoloji alanında çocuk suçlu ve hüküm giyen erkeklerle gerçekleştiğini belirtmiştir. Akar (2019) da durum çalışmalarının ilk kez sosyoloji ve antropoloji alanlarında ortaya çıktığını ifade etmiştir (Saban ve Ersoy, 2019). Bu açıdan durumlar bir ya da birçok kişiden, klinik hastalardan, öğrenciler veya çeşitli liderlerden oluşabilir, çeşitli kişiler çoklu durum çalışmaları olabilir. Ayrıca, durumlar bir “olay” veya “varlık” da olabilir (Yin, 2014, s. 53). Genel bir rehber olarak, durumun tanımlanması ilk oluşturulan araştırma sorularıyla ilgilidir. Araştırma sorularına

bağlı olarak uygun durum bir ülkenin ekonomisi, dünya pazarında bir endüstrinin yeri, bir ekonomik politika veya ülkeler arası sermaye akışı olabilir. Her analiz birimi ve ilgili soruları ve önermeleri farklı bir durum çalışmasına ihtiyaç duyabilir. Bu çalışmada ise durum “İngilizce öğretmenliği lisans programının gerçekleştiği üniversitelerdeki uluslararasılaşma tecrübeleri” olarak ele alınmıştır. Ölçüt örnekleme ile belirlenen üç üniversite bağlamı seçilmiştir. İkinci olarak, Yin (2014) durum ile ilgili olarak bir diğer önemli noktanın “durumu bağlamak, sınırlandırmak” olduğunu belirtmiştir (s. 55). Durum ile ilgili genel tanımlama oluşturulduktan sonra, örneğin analiz ünitesi küçük bir grupsa, grupta yer alacak kişilerin (durum çalışmasının doğrudan konusu) ve bu kişileri diğerlerinden ayıran özellikleri (durum çalışmasının bağlamı) önem kazanmaktadır. Kısacası, durumu sınırlandırmak veri toplama bağlamının (“context”) belirlenmesini ve durum bağlamının dışında kalan verilerin ayrıştırılmasını (“phenomenon”) sağlamaktadır. Mevcut çalışmada durumları sınırlandıran en önemli olgu programın gerçekleştiği üniversitelerdir. Bu amaçla durum “programın gerçekleştiği farklı yerler” ile sınırlandırılmıştır. İngilizce öğretmeni yetiştiren programın gerçek hayat durumunda ele alındığı bağlamlar (bölümlerdeki programın yürütüldüğü akademisyenlerin tecrübeleri ve ilgili üniversitenin kurumsal uluslararasılaşma ifadeleri) bu çalışmanın çoklu durumlarını oluşturmaktadır. Şekil 19’da araştırmada ele alınan durum çalışması yapısı verilmiştir.



Şekil 19. Mevcut Araştırmada Çalışılan Çoklu Durumlar

4. Araştırma öngörülerine veriyi entegre etme. Bu aşamada genel olarak durum çalışmasındaki veri analizi adımları ele alınmaktadır. Ayrıca bu aşamada araştırmacı veriyi sunma seçenekleri ve “bu seçeneklerin mevcut durum çalışmasına en uygun nasıl uyacağı konusunda” bilinçli olmalıdır (Yin, 2014, s. 57). Ona göre veriyi araştırma öngörülerine entegre etmek; desen eşleştirme (*pattern matching*), açıklama oluşturma (*explanation building*), zaman-seri analizi (*time-series analysis*), mantıksal modeller (*logic models*) ve durumlar arası sentez (*cross-case synthesis*) gibi analitik tekniklerden oluşmaktadır (Yin, 2014, s. 57-58). Mevcut araştırmada ise bu analitik tekniklerden durumlar arası sentez ve açıklama oluşturma teknikleri kullanılmıştır. Yin (2014)’e göre çoklu durum araştırmaları iki farklı şekilde sunulabilir. Bunlardan birincisi, her durumun kendi içerisinde analizinin yapılması ve en sonunda çoklu durumlar arası çapraz bulguların sunulmasıdır. İkincisinde ise tek durumlara özgü ayrı bütüncül açıklamalar ya da ayrı bölümler bulunmaması, bunun yerine raporun tamamının durumlar arası analizlere ayrılmasıdır. Rapordaki her alt amaç için durumlar arası analizler hem bulgular kısmında hem de ekler kısmında ortak gösterim tablolarıyla verilmiştir (EK 8’de doküman analizi verileri sonucunda elde edilen karşılaştırmalı çapraz durum tablosu, EK 9’da anket verileri sonucunda elde edilen çapraz durum tablosu ve EK 10’da ise görüşmeler sonucunda oluşturulan çapraz durum tablosu yer almaktadır).

5. Durum çalışması bulgularını yorumlama kriterleri. Durum çalışmaları gerçekleştirirken temel ve önemli bir alternatif strateji, bulgularla ilgili birbirleriyle çelişen açıklamalar yaparak daha güçlü bulgulara ulaşmaktır. Verilerde bu tarz zıtlıklara ne kadar çok ulaşırsa, bu zıtlıklar ne kadar çok kanıtlarla doğrulanır veya yanlışlanırsa, bulgular o kadar güçlü olur (Yin, 2014). Bu nedenle mevcut araştırmada da aynı/benzer grup akademisyenlerden (İngilizce öğretmenliği bölümlerinde görev yapan/dışarıdan bölümde ders veren) toplanan anket ve görüşme verileri birbirlerini doğrulayan ve zıtlaşan yönleriyle tartışılmıştır.

Araştırmayı durum çalışması olarak planlarken Yin (2014) tarafından önerilen “Ardışık Durum Çalışması Modeli” temele alınmıştır. Bu model kapsamında planlama aşaması için öncelikle araştırmanın problemi tanımlanmış ve araştırmanın amaçları oluşturulmuştur. Araştırmanın alt amaçları; araştırma probleminin bir sonucu olarak, ilgili literatür ve araştırmacının tecrübesi sonucu detaylandırılmıştır. Araştırma

sorularının formüle edilmesinden sonra durum olarak seçilen analiz birimi tanımlanmıştır. Bu kapsamda analiz birimi “*İngilizce öğretmenliği lisans programının gerçekleştiği üniversitelerdeki uluslararasılaşma tecrübeleri*” olarak belirlenmiştir. Analiz birimi belirlendikten sonra veri kaynakları (akademisyenler ve dokümanlar) tanımlanmıştır. Üniversitelerde İngilizce öğretmenliği programını yürütmekle görevli en yetkili kişilerin bölümde görev yapan akademisyenler olması nedeniyle öncelikli veri kaynağı bu grup olarak tanımlanmıştır. Ayrıca kurum bağlamı olarak üniversitelerin internet sayfalarında paylaşılan dokümanları da incelenmiştir. Daha sonra anket, görüşme formu ve doküman analizi formu oluşturulmuştur. Formlar pilot anket ve görüşmelerle denenmiş, Tez İzleme Kurulu Üyelerinden iki ayrı döngüde (1.TİK sonrası ve 2.TİK sonrası) dönütleri alınmıştır. Resmi ve etik gereklilikler kapsamında üniversitelerde araştırma yapmak için ilgili prosedürler takip edilmiştir. İzinler alınmasını takiben veriler yaklaşık 4 aylık süreçte (Aralık, 2022- Haziran, 2023) toplanmış ve veri toplama sürecinde alan notları tutulmuştur. Veriler analiz edilmiş ve bulgular raporlanmıştır. Daha sonra bulgular tartışılmış, yorumlanmış ve sonuçlar çıkarılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğine yönelik doğrulamalar, süreç boyunca devam etmiş tüm aşamalarda döngüsel anlamda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma akışı ile ilgili kararların sürekli tekrar eden ve adım adım geriye ve ileriye dönük olması aslında nitel araştırma paradigmasının doğasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, Yin (2011) nitel araştırma yürüten araştırmacıların aynı anda birçok adımı birlikte gerçekleştirmesi gerektiğini, nitel araştırmalardaki veri süreçlerinin düzenli ve adım adım ilerlemeyeceğini, gerçekleşmesi gereken birçok görevin ise sıklıkla araştırmacının kontrolünde olmayacağını, bu “karmaşık ortamın” stereotip, tek bir göreve odaklı olan bir araştırmaya oranla daha zor ilerleyeceğini belirtmiştir (s. 29-30). Aynı şekilde, MacQuarrie (2010)’nin bu konudaki görüşleri de benzerdir: “Tasarım, uygulama ve analiz, durum çalışmalarının çeşitli bileşen ve boyutlarının sinerjik bir kombinasyonundan oluşmalıdır” (Mills, Eurepos ve Wiebe, 2010, s.441). Bu kapsamda araştırmacı, öncelikli olarak veri toplama aşaması başladığında aynı zamanda da transkripsiyonlara ve veri analizine başlamış, verinin toplanma aşamasının son anına kadar analiz sürmüştür. Ayrıca, araştırma sorularıyla beraber veri analizinde ortaya çıkan kodlar, kategoriler, alt kategoriler ve temalar sürekli olarak şekillenmiş, sıklıkla değiştirilmiş ve tüm aşamalarda esnek şekilde dönüşüm geçirmiştir. Araştırmanın sonunda ise raporlama aşaması geniş açıklamalar ve betimlemelerden oluşmuştur. Ancak bu geniş açıklamaların temel amacı, problem ve alt problemlere doyurucu yanıtlar

vermektir (Bogdan ve Biklen, 2007; Stake, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Son olarak, araştırmacı daha bütüncül ve birbirini doğrulayan veriler elde etmek için çoklu durumları (farklı üniversite bağlamları) araştırma sürecinde ele almıştır.

Durum Çalışması Deseninin Seçilme Gerekçesi. Nitel araştırmalar çoğunlukla holografik bir gerçeklik, önceden kestirilemezlik, öznel gerçeklik ve duruma özgü bulgulardan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 36). Patton (2015) ise nitel araştırmaların “sonuca” yönelik değil, “sürece” yönelik araştırmalar için uygun olduğunu, araştırma bulgularının kişisel öngörülerden oluştuğunu belirtmiştir (s. 39-40). Zieske (2020) de durum çalışmalarının araştırılan bireylerin veya bir grubun gerçek yaşam tecrübelerine odaklanabileceğini, bu açıdan durum çalışmalarının fenomenolojik bir yapı da yaşayabileceğini belirtmiştir. Mevcut çalışmada ise uluslararasılaşmanın akademisyenlerdeki öznel gerçekliği ve algısı araştırıldığından, uluslararasılaşmanın İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki farklı ifadesinden oluştuğundan, duruma özgü bulgulara yönelttiğinden ve temelde uluslararasılaşma anketi ve görüşme verileriyle bireylerin gerçek yaşam tecrübelerinde odaklandığından durum çalışması yöntem olarak seçilmiştir. Literatürde uluslararasılaşma çalışmaları çeşitli paradigmlarla gerçekleşse de nitel araştırma paradigması mevcut çalışma için en uygun yöntemdir.

Nitel araştırma paradigmasında önemli bir figür olan Robert E. Stake, bu paradigmayı benimseyen araştırmaların, mevcut araştırmaya da uyan “*özel karakteristikleri*” olduğunu belirtmiştir. Bu karakteristikler; a) yorumlayıcılık (*interpretive*) (insan ilişkilerinin farklı bakış açılarından anlamlarının yorumlanması), b) deneysel olması (*experiential*) (ampirik ve alan odaklı verilerin toplanması, gerçekliğin farklı insan bakış açılarından açıklanması), c) durumsal olması (*situational*) (her nesne ve aktivitenin bağlama özgü olması ve bağlamların detaylı olarak anlatılması), d) kişisel olması (*personalistic*) (empatik olarak kişisel algıları araştırması, benzerliği vurgulamaktansa çeşitliliği ve farklı görüşleri desteklemesi) ve son olarak d) nitel araştırmaların iyi yapıldığında anahtar düşünceler, iddialar ve yorumlamalarla zenginleştirilerek üçgenlenmesi (*triangulation*) dir (Stake, 2010, s.15-16). Mevcut araştırmada yorumlayıcılık çerçevesinde katılımcıların bakış açıları tartışılmış, deneysellik kapsamında alan odaklı veriler elde edilmiş, durumsallık kapsamında analiz ile sınırlandırılan durumlardan veri toplanmış, kişisellik çerçevesinde ise farklı görüşler alıntılarla sunulmuştur. Son olarak üçgenleme kapsamında ise farklı veri toplama araçlarından elde edilen çeşitli verilerin birleştirilerek yorumlanması sağlanmıştır.

Literatürde durum/vaka çalışmalarına yönelik “*önemli metodolojik çalışmalar*”; Yin (2014), Merriam (2009) ve Stake (1995, 2010) tarafından gerçekleştirilmiştir (Yazan, 2015, s.134). Yin (2014)’e göre durum, gerçek hayat düzeninde incelenen, olgu ve bağlam arasındaki sınırın belirli olmadığı ve araştırmacının bu olgu ve bağlam üzerinde kontrolünün olmadığı modern bir olgudur. Stake (1995) ise durumu “sınırları ve işleyen bölümleri olan” entegre bir sistem, özel, karmaşık, fonksiyonel ve amaçlı bir nesne olarak tanımlamıştır. Ona göre nitel durum çalışması ise tek bir durumun öznelliği ve karmaşıklığının çalışması ve aktivitelerinin anlaşılmasını içermektedir. Son olarak, Merriam (2009) ise durumu bir sınırları olan “tek bir varlık, birim” olarak nitelendirmiş ve durumun bir kişi, program, grup veya özel bir politika olabileceğini belirtmiştir. Ona göre durum çalışması ise sınırlandırılmış bir olgunun yoğun, bütünsel bir anlatımı ve analizidir. Yazan (2015), bu üç önemli metodolojistin durum çalışması hakkındaki paradigmlarını karşılaştırdığı çalışmasında; Robert Yin’e göre durum çalışmalarının daha “*positivist bir bakış açısıyla*” önceden belirli mantıksal bir sıralama ile gerçekleştirildiğini, bu bakış açısında nicel ve nitel araçların kullanılabileceğini açıklamıştır. Robert Stake ise Yin’e göre “*yapılandırmacı ve post pozitivist bir bakış açısı*” sergilemektedir. Stake, durum çalışmalarının tasarlanması konusunda daha esnektir ve sadece nitel araçların (gözlem, görüşme, doküman analizi) veri toplama aşamasında işe koşulmasını önermektedir. Benzer şekilde Stake üçgenleme için veri kaynağı üçgenlemesi, araştırmacı üçgenlemesi, teori üçgenlemesi ve metodolojik üçgenlemeden bahsetmektedir. Sharan Merriam’ın da Stake’e benzer bir duruşu vardır. Daha “*yapılandırmacı bir bakış açısıyla*” durum çalışmalarının tasarlanmasında literatür taramasına yer verilmesini önermekte, yine sadece nitel veri kaynaklarının kullanılması ve aynı anda veri toplama ve analiz aşamasının gerçekleşmesini önermektedir (s. 148-150). Tüm bu yapısal paradigma temelli bakış açıları birbirine yakın olsa da mevcut araştırmada daha yapısal bir çerçeve sunduğu için Robert K. Yin tarafından belirtilen yaklaşım benimsenmiştir.

Yin (2014)’e göre durum çalışmaları, araştırmada yer alan katılımcılar manipüle edilmemesi, çalışılan olgu ile ilgili olan yapısal şartların da ele alınmak istenmesi ve olgu-bağlam arasında sınırların belli olmaması, bağlamsal inceleme yapılmak istenmesi söz konusuysa düşünülmelidir. Bu çalışmada üniversitelerde bulunan İngilizce öğretmenliği programları uluslararasılaşma kapsamında mevcut bireyler manipüle edilmeden incelenmiş her üniversitenin kendi bağlamı içerisinde yer alan durum anket, görüşmeler ve doküman analizleri ile betimlenmiştir.

Durumun ne olduğuna karar verildikten sonra durumun “*ne olmayacağına*” da karar verilmesi gerekmektedir (Baxter ve Jack, 2008, s. 546). Çünkü durum çalışmalarıyla ilişkilendirilen en önemli olumsuzluk araştırmacıların çok geniş bir araştırma sorusuna cevap vermeye çalışmaları veya çalışmanın birden fazla amacının bulunmasıdır. Durumlar sınırlandırılırken (*binding a case*) çeşitli stratejiler mevcuttur. Bu stratejilere yönelik öneriler; durumu zaman ve yer ile sınırlandırma (Creswell, 2009), durumu zaman ve aktivite ile sınırlandırma (Stake, 1995), durumu tanım ve bağlam ile sınırlandırma (Miles ve Huberman, 1994) olarak verilmiştir (akt. Baxter ve Jack, 2008). Bu çalışmada durumlar, farklı bağlamlarda (üniversitelerde) yürütülen programlarda uluslararasılaşmanın incelenmesi olarak belirlendiği için Creswell’in önerdiği gibi *yer ve zaman ile sınırlandırma* esas alınmıştır. Durum çalışmaları, literatürde farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Mevcut çalışmada betimleyici çoklu durumlar (Yin) kullanılmıştır.

Çalışılan Durumlar ve Bağlam

Durum veya vaka seçimine yönelik amaçlı örnekleme süreci nitel araştırmaların temelini oluşturmaktadır. Çünkü araştırma kapsamındaki sorgulama çalışılan durumlar sonucunda şekillenecektir. Bu nedenle “*bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasının araştırma problemi hakkında araştırmacıya öngörü ve derinlemesine anlayış*” getirdiği vurgulanmalıdır (Patton, 2015, s. 402). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile durumlar belirlenmiştir. Bu kapsamda seçilen ölçütler doğrudan çalışmanın amacını yansıtmakta ve bilgi açısından zengin durumların çalışılmasını sağlamaktadır (Merriam, 2009). Buna göre belirlenen ölçütler ilgili literatür ilişkisiyle Tablo 25’de verilmiştir.

Bu ölçütleri karşılayan İngilizce öğretmenliği lisans programı bağlamlarını araştırmak için öncelikle YÖKSİS verilerinden Türkiye’de Ocak, 2022 itibariyle bu eğitimi veren tüm yükseköğretim kurumlarının ($n=73$); web sayfaları, devlet/özel üniversite, şehir, yer aldığı bölge, başarı sırası, akredite olup olmadığı, yıllık öğrenci kontenjanı ve akademisyen sayısı olarak araştırmacı tarafından derlenmiştir. Daha sonra listenin en başından ÖSYM başarı sırası ile yüksekten aşağıya sıralanarak ölçütlere göre yükseköğretim kurumları tek tek incelenmiştir. Bunun sonucunda hem araştırmacının ulaşabileceğini düşündüğü hem de ölçütleri karşılayan Tablo 18’de bulunan durumlar belirlenmiştir.

Tablo 18

Ölçüt Örnekleme Kapsamında Literatüre Dayalı Belirlenen Ölçütler

İlgili Kaynak	Literatürdeki Uluslararasılaşma Ölçütleri	Mevcut Araştırmada Kurumları Belirlemek için Alınan Ölçütler
Cantu, 2013	-Yurtdışı öğrenim programları bulunması -Uluslararası öğrenci kabulü -Fakültenin uluslararasılaşması	Ölçütler: -Uluslararası öğrenci değişimleri bulunması -Yurtdışı öğrenime sahip olma (Akademisyenler) -Ortak derece veren programlara yer verilmesi
Coryell vd., 2012	-Uluslararası araştırmalar -Uluslararası misafir akademisyen ve öğrenci kabulü -Uluslararası, kültürlerarası programlar -Yurt-dışı öğrenim fırsatları	Ölçütler: -Uluslararası öğrenci değişimleri bulunması -Uluslararası yayınların bulunması (Akademisyenler)
Dewey ve Duff, 2009	<i>Araştırma ve Öğretim</i> -Uluslararası konferans katılımı, uluslararası yayın bulunması -Kısa dönemli, uzun dönemli uluslararası misafir öğretim elemanı bulunması -Öğretim üyelerinin kısa ve uzun dönemli uluslararası araştırma ziyaretleri -Uluslararası araştırma hibe, fonları bulunması -Fakülte ve kişisel uluslararası ağlara sahip olma <i>Program</i> -Programdaki derslerde uluslararası boyutların sistematik olarak değerlendirilmesi -Uzaktan veya sürekli eğitim programlarına sahip olma -Sanal, uluslararası, uzaktan eğitim programlarına sahip olma -Mevcut program yapısının ve ders yükünün uluslararasılaşma bağlamında değerlendirilmesi -Lisans öğrencilerinde çokkültürlülüğün değerlendirilmesi -Öğrencilerin hem kendi programlarından hem diğer programlardan uluslararası bağlamda tematik dersleri alabilmesi	Ölçütler: -Uluslararası yayınların bulunması (Akademisyenler) -Uluslararası öğretim elemanı bulunması (Mümkünse) -Yurtdışı öğrenime sahip olma (Akademisyenler) -Uluslararası proje deneyimine sahip olma Ölçütler: -Program kapsamında uluslararası, kültürlerarası seçmeli derslerin bulunması -Program yeterliliklerinde uluslararasılaşmaya yer verilmesi

(Devam ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Ölçüt Örneklemeye Kapsamında Literatüre Dayalı Belirlenen Ölçütler

İlgili Kaynak	Literatürdeki Uluslararasılaşma Ölçütleri	Mevcut Araştırmada Kurumları Belirlemek için Alınan Ölçütler
Dewey ve Duff, 2009	<i>Yurtdışı Öğrenim</i> -Çeşitli uluslararası programların yürütülmesi -Uluslararası stajların sağlanması -Uluslararası araştırma işbirlikleri kurulması (UNESCO, Fulbright gibi).	
Leask, 2015	-Program (veya mezun) yeterliliklerinde mezunların taşınması gereken uluslararası, kültürlerarası ve küresel yeterliliklerin belirtilmesi -Program içeriğindeki derslerde kültürlerarası kazanımlara, içeriğe, etkinliklere ve değerlendirme aktivitelerine yer verilmesi -Kültürlerarası yeterliliği geliştirecek öğrenci hareketliliğinin bulunması, -Bir derste geliştirilen uluslararası ve kültürlerarası becerilerin programdaki diğer derslerde pekiştirmesi, -Bağlamda dilbilimsel ve kültürel çeşitliliğin bulunması ve buna yönelik tecrübeler inşa edilmesi	Ölçütler: -Program kapsamında uluslararası, kültürlerarası seçmeli derslerin bulunması -Program yeterliliklerinde uluslararasılaşmaya yer verilmesi -Uluslararası öğrenci değişimleri bulunması -Program kapsamındaki derslerde uluslararası, kültürlerarası ve küresel bileşenlerin bulunması (zorunlu veya seçmeli derslerde)
Kirk, Newstead, Gann ve Rounsaville, 2018	-Uluslararası hareketlilik fırsatları bulunması -Uluslararası iş birliği fırsatları bulunması -Bölümde yer alan programdaki derslerde çokkültürlü ve kültürlerarası kazanımların yer alması -Öğrencilerin çokkültürlü özgeçmişlerine yönelik bilinç geliştirilmesi	Ölçütler: -Uluslararası öğrenci değişimleri bulunması -Program kapsamındaki derslerde uluslararası, kültürlerarası ve küresel bileşenlerin bulunması (zorunlu veya seçmeli derslerde) -Program yeterliliklerinde uluslararasılaşmaya yer verilmesi -Uluslararası öğrenci değişimleri bulunması

Kaynak. Cantu, 2013; Coryell vd., 2012; Dewey ve Duff, 2009; Leask, 2015

Durum olarak ele alınan kurumlar “Durum A”, “Durum B” ve “Durum C” olarak adlandırılan İngilizce öğretmenliği lisans programının yürütüldüğü üniversitelerde gerçekleşen yurtdışında ve programın uluslararasılaşması tecrübeleridir. Tablo 19’da seçilen tüm üniversiteler ölçütleri çoğunlukla sağlamaktadır. Durum A, araştırmanın amacına uygun tüm ölçütleri sağlarken, Durum B sadece bir ölçütü, Durum C ise sadece iki ölçütü sağlamamaktadır. Seçilen durum bağlamları araştırma gerçekleştirilmeden önce detaylı olarak incelenmiştir.

Tablo 19

İngilizce Öğretmenliği Bölümlerine Yönelik İncelemeler

		DURUM A*	DURUM B**	DURUM C*
	Öğretim Üyesi Sayısı (İng. Öğrt. Bölümü)	21	18	8
1.Ölçüt	Yurtdışı Öğrenime Sahip Akademisyenler	18	4	3
2.Ölçüt	Uluslararası Değişim Programları	Var	Var	Var
3.Ölçüt	Ortak Derece	Var	Var	Yok
4.Ölçüt	Uluslararası Araştırma İşbirlikleri	Var	Var	Var
5.Ölçüt	Uluslararası Akademisyen Mevcudu	Var	Yok	Yok
6.Ölçüt	Uluslararası Proje Deneyimi	Var	Var	Var
7.Ölçüt	Kültürlerarası Seçmeli Dersler	Var	Var	Var
8 .Ölçüt	Program/Alan Yeterliliklerinde Uluslararasılaşmaya Yer Verme	Var	Var	Var

*Veriler, üniversitenin 2021 yılı değerlendirmesine ait İdare Faaliyet Raporu’ndan alınmıştır.

**Veriler, 2021 yılını kapsayan üniversitenin resmi internet sayfasından alınmıştır.

Daha sonra araştırma izni süreçleri başlatılmış, Eylül 2022’de Ankara Üniversitesi, Etik Kurul Başkanlığı’ndan izin alınmasını takiben araştırmanın gerçekleşeceği üniversitelere araştırma izni yazıları Ankara Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından yazılmıştır. Daha sonra araştırmanın gerçekleştiği üniversiteler, araştırmacının kendi Etik Kurullarına da başvurulması talep etmiştir. Bu

nedenle gerekli izinleri almak için Durum A’da belirlenen üniversiteden Aralık 2022’de, Durum B olarak belirlenen üniversiteden Ocak 2023’te, Durum C olarak belirlenen üniversiteden ise Kasım, 2022’de Etik Kurul izinleri alınmış ve daha sonra resmi izin yazıları araştırmacıya mail ile ulaştırılmıştır. Araştırmacı bu izin yazılarını elde ettikten sonra veri toplama aşamasına başlamıştır.

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmada veriler, dokümanlarla, anketle ve görüşmelerle elde edilmiştir. Bu üç farklı çalışma grupları; öncelikle durum olarak seçilen üniversitelerdeki dokümanlar, ankete ve görüşmelere katılan İngilizce öğretmenliği bölümünde ders veren akademisyenlerden oluşmaktadır.

İncelenen Dokümanlar

Birinci araştırma sorusu kapsamında ele alınan durumlarda (Durum A, Durum B, Durum C) üniversitelerin kurumsal yapı içerisinde uluslararasılaşmanın nasıl ifade edildiği incelenmiştir. Tablo 20’de bu dokümanlara ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir.

Tablo 20

Durum Olarak Seçilen Üniversitelerde İncelenen Dokümanlar

İncelenen Durum Bağlamı	Doküman Adı	Doküman Kaynağı	Sayfa Sayısı
Durum A	Üniversite Stratejik Planı (2023-2027)	Üniversite Web Sayfası	85 Sayfa.
	Üniversite İdare Faaliyet Raporu (2021)	Üniversite Web Sayfası	173 Sayfa.
	Üniversite Özel Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2018-2022)	Üniversite Web Sayfası	14 Sayfa.
	Program Yeterlilikleri	Bologna Bilgi Paketi	-
	İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı, Alan Dersleri ve Seçmeli Dersler Katalogu	Bölüm Web Sayfası	-
Durum B	Üniversite Stratejik Planı (2019-2023)	Üniversite Web Sayfası	133 Sayfa.
	Üniversite İdare Faaliyet Raporu (2021)	Üniversite Web Sayfası	238 Sayfa.
	Program ve Alan Yeterlilikleri	Bologna Bilgi Paketi	-
	İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Ders Listesi	Bologna Bilgi Paketi	-
Durum C	Üniversite Stratejik Planı (2023-2027)	Üniversite Web Sayfası	144 Sayfa.
	Üniversite İdare Faaliyet Raporu (2021)	Üniversite Web Sayfası	174 Sayfa.
	Program Yeterlilikleri	Bologna Bilgi Paketi	-
	İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Ders Listesi	Bologna Bilgi Paketi	-

Bu kapsamda uluslararasılaşma ile ilgili hedeflerin, çeşitli faaliyetlerin ve stratejilerin bulunduğu “Stratejik Plan”, “İdare Faaliyet Raporu” ve “Uluslararasılaşma Strateji Belgesi” başlıklı resmi dokümanlara üniversitelerin internet sayfalarından ulaşılmıştır.

Birinci Çalışma Grubu

Birinci çalışma grubu ankete katılan akademisyenleri kapsamaktadır. Bu çalışma grubundan programın uluslararasılaşması değerlendirme anketi aracılığı ile veri toplanmıştır (Bknz. EK 2). Akademisyen anketini yanıtlayan katılımcılar ölçüt örnekleme kapsamında seçilen İngilizce öğretmenliği bölümlerinde (Durum A, Durum B, Durum C) ders veren ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden akademisyenlerdir. Anket, bireysel kurum ziyaretleri sonucunda hem fiziksel olarak hem de çevrim içi ortamda katılımcılara verilmiştir.

Ankete katılan akademisyenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu bakımdan birinci çalışma grubunda ankete katılma ölçütü; akademisyenlerin Durum A, Durum B veya Durum C’deki İngilizce öğretmenliği lisans programında ders vermiş/vermekte olmasıdır. Araştırmacı bu amaçla kurumları fiziksel olarak ziyaret etmiş, lisans programı kapsamında bölümde kadrolu olarak görev yapan veya kurumlarda başka birimlerde görev yapıp (Örn. YDYO), İngilizce öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip olması sayesinde bölümde ders veren katılımcılara da ulaşmıştır. Tablo 21’de ankete katılan akademisyenlere ilişkin cinsiyet, unvan ve akademisyenlik tecrübelerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 21

Ankete Katılan Akademisyenlerin Genel Bilgileri

Durumlar	Cinsiyet				Ünvan						Akademisyenlik Tecrübesi (Yıl)										Toplam			
	Kadın		Erkek		Öğr. Grv./ Öğr. Grv. Dr.		Dr. Öğretim Üyesi		Doç. Dr.		Prof. Dr.		5-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21-25 Yıl				25 Yıl ve Üzeri	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Durum A	7	23	-	-	3	10	-	-	-	-	4	13	-	-	-	-	2	7	4	13	1	3	7	23
Durum B	8	27	4	13	3	10	4	13	4	13	1	3	1	3	1	3	2	7	6	20	2	7	12	40
Durum C	8	27	3	10	6	20	3	10	1	3	1	3	1	7	3	10	4	13	3	10	-	-	11	37
Toplam	23	77	7	23	12	40	7	23	5	17	6	20	2	7	4	13	8	27	13	43	3	10	30	100

Tablo 21’de görüldüğü üzere Durum A, Durum B ve Durum C’deki üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde görev yapan 30 akademisyen ankete katılmıştır. Ankete katılan Durum A’da 7 akademisyen, Durum B’de 12 akademisyen ve Durum C’de ise 11 akademisyen bulunmaktadır. Bölümlerde mevcut durumda görev yapan toplam akademisyen sayıları ise Durum A’da 21, Durum B’de 18, Durum C’de ise 8’dir. Bu çerçevede Durum A’da kurumda mevcut akademisyenler araştırmaya iş yoğunlukları nedeniyle çoğunlukla gönüllülük göstermemiş, Durum B’deki akademisyenler çoğunlukla istekli davranmış ve Durum C’deki akademisyenlerin ise neredeyse tamamı (bölümde kadrolu olarak görev yapmayan ancak İngilizce öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip olup, dışarıdan ders veren akademisyenler de dahil) araştırmaya katılmıştır. Ankete katılan akademisyenlerin cinsiyete göre 23’ü kadın (% 77), 7’si (% 23) erkek; ünvana göre 12’si (% 40) öğretim görevlisi, 7’si doktor öğretim üyesi (% 23), 5’i doçent (% 17) ve 6’sı (% 20) profesördür. Akademisyenlik tecrübesi olarak incelendiğinde ise en çok 21-25 yıl (n=13, %=43) aralığındaki akademisyenlerin ankete katıldığı görülmüştür.

Tablo 22

Ankete Katılan Akademisyenlerin Yurtdışı Deneyimlerine İlişkin Bilgiler

Durumlar	Yurtdışı Deneyim (n)		Yurt Dışı Deneyim Amacı (f)					
	Var	Yok	Yurtdışı Öğrenim/ Post Doc /Fulbright	Uluslararası Proje	Uluslararası Yayın	Uluslararası Kongre/ Konferans	Değişim Programı Ders Verme	Ailevi Nedenlerle
Durum A	7	0	5	5	4	-	1	-
Durum B	12	0	4	6	3	12	7	-
Durum C	11	0	6	2	1	2	4	1
Toplam	30	0	15	13	8	14	12	1

Tablo 22’de görüldüğü üzere ankete katılan akademisyenlere giriş soruları kapsamında yurtdışı deneyime sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Bu sorunun yöneltilme nedeni, yurtdışı deneyime sahip olma durumunun akademisyenlerin uluslararasılaşma algılarını özellikle kültürlerarasılık bakımından olumlu etkileyeceği ve bu katılımcıların anket sorularına cevap verirken daha yetkin olacağı inancıdır. Tablo 30’da görüldüğü üzere akademisyenlerin tamamının yurtdışı deneyimleri mevcuttur. Akademisyenlere yurtdışı deneyimlerinin hangi amaçla gerçekleştiği sorulduğunda ise ilk sırada ($f=15$) yurtdışında öğrenim görme, Fulbright bursları kapsamında ABD’de “Yabancı Dil Öğretimi Asistanlığı (FLTA)” yapma veya doktora sonrası araştırmacı olarak uluslararası ziyaret (Post-Doc) ifadelerinin olduğu görülmüştür. İkinci sırada ise uluslararası kongre veya konferans katılımları ($f=14$) mevcuttur. Anket katılımcıları bu kapsamda özellikle yurtdışındaki konferanslarda (özellikle TESOL gibi dil öğretimi alanında önde konferanslar) çeşitli sunumlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak çok sayıda akademisyen ($f=13$) de uluslararası projelerde yürütücü veya araştırmacı olarak yer aldığını belirtmiştir. Ankete katılan akademisyenler çoğunlukla değişim programları kapsamında (Erasmus Değişim Programı) eğitim alma veya ders verme hareketliliklerine ($f=12$) katılmışlardır. Ancak ankete katılan akademisyenlerden sadece biri ortaöğretim öğrenimini ailevi sebeplerle yurtdışında geçirdiğini ve bu nedenle uluslararasılaşma aktivitelerine yatkın olduğunu belirtmiştir.

Tablo 23

Durum A’da Akademisyenlerin Programda Verdiği Dersler (Anket Verileri)

İncelenen Durum	İngilizce Öğretmenliği Programında Dönemde Verilen Ders Sayısı ($\bar{x}$)		Akademisyenlerin Programda Verdiği Derslerin Çeşitliliği	Ders Tasarımında Yeterli Zaman ve Kurumsal Destek Sağlanıyor mu?			
	Min.	Max.		Evet (n)	Hayır (n)	Kararsız (n)	Örnek Açıklamalar*
Durum A (n=7)	2,00	3,14	-Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi -Öğretmenlik Uygulaması -Topluma Hizmet Uygulamaları -Drama Analizi, Roman Analizi -İngilizce Öğretiminde Metodoloji -İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme -Okuma Becerileri, Yazma Becerileri -Materyal Uyarlama ve Geliştirme -Dil ve Kültür -Dil ve Toplum -İngilizce Öğretim Programları -Dünya İngilizceleri ve Kültür	7	0	0	“Evet sadece 12 saat derse giriyorum. O nedenle yeterli zaman var. Kurumsal destek mevcut” (AK7). “Evet ama idari görevler olunca hazırlık için zaman ayırmak zorlaşıyor” (AK18). “Evet yeterli zamanım olduğunu düşünüyorum. Derslerimi planlamaya çok ciddi vakit harcıyorum. Özellikle gerçekleştirdiğim projeleri derslerimin değerlendirme boyutlarına entegre ediyorum” (AK27).

*AK=Anket katılımcısı olarak kısaltılmıştır.

Tablo 23’de Durum A’da ders veren akademisyenlere ilişkin lisans programında bir dönemde verdikleri ortalama ders sayısı, akademik tecrübelerine göre lisans programında verdikleri alan eğitimi dersleri görülmektedir. Buna göre Durum A’da akademisyenler ortalama en az 2, en fazla 3 ders vermektedir (min $\bar{x}$ =2,00; max $\bar{x}$ = 3,14). Bölümde İngilizce öğretmenliği alanında ders veren akademisyenler (n=7) zorunlu derslerden “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Öğretmenlik Uygulaması, İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, Beceri Dersleri ve Materyal Uyarlama/Geliştirme” derslerini vermektedir. Seçmeli derslerden ise “Dil ve Kültür, Dil ve Toplum, Dünya İngilizceleri” gibi uluslararasılaşma ve kültürlerarasılığı destekleyen dersleri verdiklerini belirtmişlerdir.

Leask (2015) ve Childress (2010)'e göre akademisyenlere ders tasarımı konusunda gerekli kurumsal desteğin verilmemesi, programın uluslararasılaşmasında süreci engelleyen olumsuz bir etkiye bulunmaktadır. Bu kurumsal destek akademisyenlere ders tasarımı için gerekli zaman ve finansal kaynakların yaratılamaması olarak ifade edilebilir. Bu nedenle anket katılımcılarına ders tasarımında yeterli zamana ve kurumsal desteğe sahip olup olmadıkları da yöneltmiştir. Durum A'da akademisyenlerin tamamı (n=7) kurumsal desteğe ve zamana sahip olduklarını belirtmiştir. Sadece bir katılımcı idari görevleri nedeniyle derslerine zaman ayırmakta zorlandığını açıklamıştır.

Tablo 24

Durum B'de Akademisyenlerin Programda Verdiği Dersler (Anket Verileri)

İncelenen Durum	İngilizce Öğretmenliği Programında Dönemde Verilen Ders Sayısı ($\bar{x}$)		Anket Katılımcılarının Programda Verdiği Derslerin Çeşitliliği	Ders Tasarımında Yeterli Zaman ve Kurumsal Destek Sağlanıyor mu? (n)			
	Min.	Max.		Evet (n)	Hayır (n)	Kararsız (n)	Örnek Açıklamalar*
Durum B ($n=12$)	3,00	6,75	-Okuma Becerileri -Dilbilim -Dil Edinimi -Öğretmenlik Uygulaması -İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme -Makro Öğretim -Dinleme ve Sesletim -Konuşma Becerileri -Çevrim içi Dil Öğretimi -Shakespeare Tiyatrosu -İngiliz Edebiyatına Giriş -Materyal Uyarlama ve Geliştirme -İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar-Metodoloji -Kelime Bilgisi Öğretimi -Akademik Yazma Becerileri -Bağlamsal Dilbilgisi -Dünya İngilizceleri ve Kültür -İngilizce Öğretiminde Yansıtıcı Öğretme -İngilizce Öğretiminde Temel İlkeler	7	0	5	-Evet, yeterli zamanım var ve üniversitenin online araştırma/kaynak/öğrenim platformu olanakları yeterli (AK17). -Bazen evet bazen hayır. Ders yükü yoğun olabiliyor. Ama ders tasarımında kurumsal anlamda sıkıntı yaşamıyoruz (AK3). -Kısmen. Zaman çok yeterli değil ancak tasarım konusunda eğitimler verildi (AK25). -Kısmen. Zaman açısından bazen zorlanıyorum- ders yükü ve ders gereklilikleri nedeniyle (AK29). -Evet zamanım var, ancak maddi ve teknolojik desteğe ihtiyacım olabiliyor (AK21).

*AK=Anket katılımcısı olarak kısaltılmıştır.

Tablo 24'te Durum B'de ankete katılan akademisyenlere ilişkin lisans programında bir dönemde verdikleri ortalama ders sayısı, akademik tecrübelerine göre lisans programında verdikleri alan eğitimi dersleri görülmektedir. Buna göre Durum B'de bir dönemde akademisyenler en az 3, en çok 6 ders vermektedir (min $\bar{x}$ =3,00; max $\bar{x}$ =6,75). Ankete katılan akademisyenler programdaki zorunlu derslerden “Beceri Dersleri (Okuma, Yazma veya Konuşma), Dil Edinimi, Öğretmenlik Uygulaması, Dinleme ve Sesletim, Bağlamsal Dilbilgisi, Kelime Bilgisi Öğretimi, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar” gibi dersleri vermektedir. Seçmeli derslerden ise “Dünya İngilizceleri ve Kültür, İngilizce Öğretiminde Yansıtıcı Öğretme ve İngilizce Öğretiminde Temel İlkeler” dersleri verilmektedir. Durum B'de akademisyenlerin çoğunluğu ders tasarımında kurumsal desteğe ve zamana ihtiyaçları olduğunu belirtirken ($n=7$), bazı akademisyenler bu konuda ders yükü olarak zorlandıklarını, bu açıdan daha çok zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir ($n=5$).

Tablo 25'te ise Durum C'de ankete katılan akademisyenlere ilişkin lisans programında bir dönemde verdikleri ortalama ders sayısı, akademik tecrübelerine göre lisans programında verdikleri alan eğitimi dersleri görülmektedir. Buna göre Durum B'de bir dönemde akademisyenler en az 1, en çok 2 ders vermektedir (min $\bar{x}$ =1,36; max $\bar{x}$ =2,64). Ankete katılan akademisyenler programdaki zorunlu derslerden “Öğretmenlik Uygulaması, Bilimsel Araştırma Becerileri, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Materyal Geliştirme /Uyarlama, Çeviri, Sözlü İletişim Becerileri, İleri Konuşma Becerileri, İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, İngiliz Edebiyatı, Topluma Hizmet Uygulamaları, İngilizce Ders Kitabı İnceleme, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar” dersleri verdiklerini belirtmişlerdir. Seçmeli derslerden ise “Söylem Çözümlemesi ve Dil Öğretimi, Kitle İletişiminde İngilizce, Edebiyat ve Dil” gibi dersler verilmektedir. Durum C'de akademisyenlerin çoğu ders tasarımında kurumsal desteğe sahip olduğunu belirtirken ($n=6$), bir kısmı da yeterli zamanları olmadığını ($n=3$), idari işlerin yoğun olması ve öğrenci sayısının fazlalığı gibi nedenlerle bu kurumsal desteği kısmen hissettiklerini ($n=2$) belirtmiştir.

Tablo 25

Durum C'de Akademisyenlerin Programda Verdiği Dersler (Anket Verileri)

İncelenen Durum	İngilizce Öğretmenliği Programında Dönemde Verilen Ders Sayısı ($\bar{x}$)		Anket Katılımcılarının Programda Verdiği Derslerin Çeşitliliği	Ders Tasarımında Yeterli Zaman ve Kurumsal Destek Sağlanıyor mu?			
	Min.	Max.		Evet (n)	Hayır (n)	Kısmen (n)	Örnek Açıklamalar*
Durum C (n=11)	1,36	2,64	-Öğretmenlik Uygulaması -Bilimsel Araştırma Becerileri -Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi -Materyal Geliştirme ve Uyarlama -Bilgisayar Teknolojileri -Çeviri - Söylem Çözümlemesi ve Dil Öğretimi -Sözlü İletişim Becerileri -İleri Konuşma Becerileri -İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme -İngiliz Edebiyatı -Kitle İletişiminde İngilizce -Edebiyat ve Dil -Topluma Hizmet Uygulamaları -İngilizce Ders Kitabı İnceleme - İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar-Metodoloji -Drama -İleri Okuma Becerileri -İleri Yazma Becerileri	6	3	2	-Evet yeterli zamanım oluyor. Ancak bölümde verdiğim derslere hazırlanırken çok vakit harcıyorum (YDYO'da da ders veriyorum). İzlençe oluşturunurum (AK5). -Hayır. Lisansüstü programın ve idari işlerin yoğunluğuyla sınırlı zaman kalmaktadır (AK6). -Hayır düşünmüyorum. Çok fazla dersim var. Ders yüküm ağır, zaman darlığı nitelikli bir hazırlık için sorun oluşturunur (AK11). -Kısmen. Bazen zaman sıkıntı olabiliyor. Bölümde az hocayız ve yaklaşık 100 öğrencimiz var bölüm olarak. O konuda zorlanıyoruz. Onun dışında kurumsal desteğe sahibiz (AK13). -Evet yeterli zamanım oluyor. Uygun materyaller avantaj sağlıyor (AK19).

*AK=Anket katılımcısı olarak kısaltılmıştır.

İkinci Çalışma Grubu

İkinci çalışma grubu ise anket sonrasında derinlemesine görüşme yapmayı kabul eden akademisyenlerden oluşmuştur. Görüşmelere Durum A'dan ($n=2$), Durum B'den ($n=9$) ve Durum C'den ($n=7$) toplam 18 akademisyen katılmıştır. Tablo 26'da bu akademisyenlerin cinsiyet, ünvan, akademisyenlik tecrübesi, yurtdışı deneyimleri ve bu yurtdışı deneyimlerinin amacına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Görüşmelere katılan akademisyenlerin 11'i kadın, 7'si erkektir. İngilizce öğretmenliği bölümlerinde ders veren bu akademisyenlerin 3'ü öğretim görevlisi, 5'i öğretim görevlisi doktor, 4'ü doktor öğretim üyesi, 3'ü doçent, 2'si de profesördür. Görüşmeye katılan akademisyenlerden en az tecrübeye sahip olan katılımcı 8 yıllık ders verme tecrübesine sahip olan bir öğretim görevlisidir. Bölümde en çok akademisyenlik tecrübesine sahip olan katılımcı ise 33 yıllık ders verme tecrübesi ile bir profesördür. Bunun yanında katılımcıların neredeyse tamamı 15 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir ($n=15$).

Görüşmelere katılan katılımcıların tamamının (Durum A, Durum B, Durum C) yurtdışı deneyimi mevcuttur. Katılımcıların yurtdışı deneyimleri çoğunlukla uluslararası projelerde yürütücü veya araştırmacı olarak yer alma, yurtdışında öğrenim görme veya doktora sonrası araştırmacı olma, uluslararası konferans katılımı, değişim programı kapsamında ders verme ve yurtdışı araştırma faaliyetlerine katılım olarak ifade edilmiştir. Tüm bu deneyimlerden farklı olarak, Durum B'den 1 doçent uluslararası yabancı dil sınav görevinde bulunduğunu, 1 doktor öğretim üyesi ailevi nedenlerle yurtdışında öğrenim gördüğünü, 1 profesör kendi bölümünde ortak derece programı yürütülmesi nedeniyle uluslararası tecrübeye sahip olduğunu, 1 doçent uluslararası çeşitli toplantılara katıldığını ve kişisel nedenlerle de yurtdışı seyahatlerinde bulunduğunu belirtmiştir. Durum C'de ise 1 profesör yurtdışında eğitim ateşeliğinde bulunduğunu ve uluslararası bir eğitim örgütünün başkanlığını yürüttüğünü ve bu sayede çok çeşitli uluslararası deneyimlere sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 26

Görüşmelere Katılan Akademisyenlere İlişkin Bilgiler

Görüşme İsmi*	Durumlar	Cinsiyet	Ünvan	Akademisyenlik Tecrübesi	Yurtdışı Deneyimi	Yurtdışı Deneyimi Amacı
GK1	Durum A	Kadın	Öğr. Grv. Dr.	25 Yıl	Var	Uluslararası Projeler
GK2	Durum A	Kadın	Öğr. Grv. Dr.	18 Yıl	Var	Yurtdışı Öğrenim ve Doktora Sonrası Araştırma (Post-Doc)
GK3	Durum B	Kadın	Öğr. Grv.	25 Yıl	Var	Yurtdışı Öğrenim, Uluslararası Konferans Katılımı, Değişim Programı Kapsamında Ders Verme
GK4	Durum B	Erkek	Doç. Dr.	23 Yıl	Var	Uluslararası Konferans Katılımı, Değişim Programı Kapsamında Ders Verme, Uluslararası Projeler, Uluslararası Yabancı Dil Sınav Görevlerinde Bulunma
GK5	Durum B	Kadın	Öğr. Grv. Dr.	20 Yıl	Var	Uluslararası Yayınlar, Uluslararası Projeler, Uluslararası Konferans Katılımı, Yurtdışı Araştırma Faaliyetine Katılım
GK6	Durum B	Kadın	Doç. Dr.	23 Yıl	Var	Değişim Programı Kapsamında Ders Verme, Uluslararası Konferanslara Katılım, Uluslararası Projeler
GK7	Durum B	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	32 Yıl	Var	Uluslararası Konferanslara Katılım, Değişim Programı Kapsamında Ders Verme, Ailevi Nedenlerle Yurtdışında Öğrenim
GK8	Durum B	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	20 Yıl	Var	Uluslararası Konferanslara Katılım, Uluslararası Projelere Katılım
GK9	Durum B	Erkek	Prof. Dr.	21 Yıl	Var	Yurtdışında Doktora Öğrenimi, Uluslararası Konferans Katılımı, Uluslararası Yayınlar, Bölüm Uluslararası Ortak Derece Programının Yürütülmesi

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

Görüşmelere Katılan Akademisyenlere İlişkin Bilgiler

Görüşme İsmi*	Durumlar	Cinsiyet	Ünvan	Akademisyenlik Tecrübesi	Yurtdışı Deneyimi	Yurtdışı Deneyimi Amacı
GK10	Durum B	Kadın	Doç. Dr.	21 Yıl	Var	Değişim Programları Kapsamında Ders Verme, Yurtdışı Konferans Katılımı, Uluslararası Çeşitli Toplantılara Katılım, Kişisel Nedenlerle Seyahat, Uluslararası Projelere Katılım
GK11	Durum B	Erkek	Öğr. Grv.	8 Yıl	Var	Değişim Programlarına Öğrenci Olarak Katılım, Yurtdışı Konferans Katılımı, Uluslararası Proje Toplantılarına Katılım Sağlama
GK12	Durum C	Erkek	Öğr. Grv. Dr.	20 Yıl	Var	Uluslararası Öğrencilere Ders Verme, Doktora Sırası Yurtdışı Araştırma Ziyareti
GK13	Durum C	Kadın	Öğr. Grv. Dr.	13 Yıl	Var	Değişim Programları Kapsamında Ders Verme, Uluslararası Konferans Katılımı
GK14	Durum C	Erkek	Prof. Dr.	33 Yıl	Var	Yurtdışında Misafir Öğretim Üyesi Olarak Bir Yıl Ders Verme, Uluslararası Bir Eğitim Örgütü'nün Başkanlığını Yürütme, Yurtdışı Eğitim Ateşeliği Görevinde Bulunma, Yurtdışında Bir Üniversitede Dekanlık Görevini Yürütme, Değişim Programları Kapsamında Ders Verme, Uluslararası Projelerde Yürütücü ve Araştırmacı Olarak Çalışma
GK15	Durum C	Erkek	Dr. Öğretim Üyesi	24 Yıl	Var	Doktora Sırası Araştırma Kapsamında Yurtdışı Ziyareti, Uluslararası Konferans Organizasyonu ve Katılımı
GK16	Durum C	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	14 Yıl	Var	Ailevi Nedenlerle Yurtdışında Öğrenim, Uluslararası Konferans Katılımı
GK17	Durum C	Kadın	Öğr. Grv.	15 Yıl	Var	Yurtdışında Öğrenim, Uluslararası Yayın İşbirlikleri
GK18	Durum C	Erkek	Doç. Dr.	12 Yıl	Var	Yurtdışı Doktora Sonrası Araştırma, Değişim Programları Kapsamında Ders Verme, Uluslararası Konferanslara Katılım

*GK= Görüşme katılımcısı olarak kısaltılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Birçok araştırmada araştırılan probleme bağlı olarak, araştırmacı bir veya birden fazla veri kaynağını tek başına veya bir kombinasyon halinde kullanabilir (Corbin ve Strauss, 2008). Aynı zamanda Patton (2015)'a göre “nitel araştırmalar çalışılan konu ne ise onu yorumlamaktadır” ve bu yüzden nitel araştırmaların (üç temel) birincil veri kaynakları görüşme, gözlem ve dokümanlardır (s. 55). Yin (2014) ise durum çalışmalarına yönelik kanıtların dokümanlar, arşiv kayıtları, görüşmeler, gözlemler veya fiziksel nesnelerden oluşabileceğini, durum çalışmaları özelinde ise çok çeşitli veri kaynağının aynı çalışma içerisinde yer alması gerektiğini, bu açıdan durum çalışmalarının anket şeklindeki görüşmelerden veya yapılandırılmış anketlerden de oluşabileceğini belirtmiştir (s. 188). Bu noktada, “aynı metodu farklı durumlarda kullanma veya farklı metodu çalışan aynı obje veya durumlarda kullanma” anlamına gelen metodolojik üçgenleme (Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s.113) durumların anlayışlarını derinlemesine farklı veri toplama araçlarıyla açıklamak için ortaya çıkmaktadır. Bu amaca ulaşmak ve alt problemlere yanıt vermek için mevcut çalışmada üç farklı veri toplama aracı uyarlanmış ve geliştirilmiştir. Çalışmalarda farklı veri toplama araçlarının kullanılması; araştırma probleminin çok çeşitli perspektiflerden araştırmaya fırsat verme, araştırmacıya araştırılan olgu ile ilgili derin bir algı sağlama ve nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilik sağlama gibi yararları vardır (Golafshani, 2003). Tüm bunlara ek olarak; Yin (2014) durum çalışmalarında veri toplamanın “dört temel kuralı” olduğunu belirtmiştir. (ss.197-213).

Kural 1: Farklı Veri Toplama Kaynaklarını Kullanın. Yin (2014)'e göre durum çalışmalarının temelinde veri kaynaklarının çeşitlenmesi bulunmaktadır. Ancak veri çeşitlemesindeki en önemli avantaj araştırmadaki sorgulama yönünün çeşitli perspektiflerden bir araya getirilerek yorumlanmasıdır. Patton (2015) çeşitlemenin veri kaynaklarıyla, farklı araştırmacılarla, araştırmada kullanılan farklı teorilerle ve farklı metodolojilerin bir arada kullanılmasıyla gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Mevcut araştırmada da veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilerek bu öneri gerçekleştirilmiştir.

Kural 2: Durum Çalışması Veri Tabanı Oluşturun. Bu aşamada Yin, durum veya durumlara ait toplanan verilerin ayrı ve düzenli bir şekilde bir araya getirilmesini gerektiği takdirde geri getirilebilecek şekilde muhafaza edilmesini önermektedir. Bu açıdan her duruma ait alan notları da en sık rastlanan ve araştırmacıya önemli bilgi sağlayan veri tabanı kaynaklarındandır. Bu çalışmada da her durum için özellikle saha

ziyaretlerinden ve görüşmelerden sonra notlar tutulmuştur. Tutulan notlar MAXQDA 24.6.0 programında kaydedilmiştir.

Kural 3: Veri Zincirini Her Aşamada Sürdürün. Yin’e göre durum çalışmalarında araştırmayı okuyan kişilerin veri zincirini araştırmada takip edebilmesi gerekmektedir. Veri zinciri, durum çalışması raporunun bulgulara ulaşırken doküman, görüşme ve gözlemlere referans vererek özel bulgulara ulaşmasıyla başlamaktadır. İkinci olarak bu kaynaklar gerçek verileri içermelidir ve yöntem kısmında verilerin hangi koşullar altında toplandığı açıklanmalıdır. Üçüncü olarak, yöntemdeki çalışma protokolü ve veriler, araştırma sorularıyla uyumlu olmalıdır. Son olarak, araştırma protokolünün hızlıca gözden geçirilmesi ile bu ilişkilere rastlanılmalıdır. Mevcut araştırmada da bu veri zinciri kapsamında bulgularda doküman, görüşme ve anket verileri kullanılmış, veri kaynaklarındaki gerçek verilere yer verilmiş, yöntem bölümünde detaylı açıklamalarla araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği ifade edilmiş, yöntem ve bulguların sunumu araştırmanın sorularıyla direkt ilişki kurulmuştur.

“Kural 4: Elektronik Kaynaklardan Veri Kullanıldığında Özenli Olun. Yin, bu aşamada veri toplama araçlarının günümüzde çoğunlukla elektronik ortamlarda uygulandığını göz önüne almış ve verilerin bu şekilde toplanması durumunda dikkatli olunmasını, verilerin gerekli önemler alınarak korunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da anketler “SurveyMonkey” adlı çevrim içi platform ile, görüşmeler ise kısmen yüz yüze, çoğunlukla da “Zoom” platformu üzerinden elde edilmiştir. Araştırmacı bu verilerin korunumunu sağlamak için her iki platforma da kapsamlı üyelik erişimi satın almış ve verilerin detayları ve kişisel bilgiler sadece araştırmacının korunumlu hesabında muhafaza edilmiştir.

Doküman Analizi Formu

Nitel araştırmalarda dokümanlar zengin veri kaynakları sunsa da, “belgesel kanıtlar” sıklıkla araştırmacılar tarafından göz ardı edilmektedir. Çünkü deney, anket, görüşme, gözlem gibi diğer sosyal veri toplama araçları günümüzde çok daha popüler hale gelmiştir (Punch, 1998, s. 190). Ancak sosyal bilimlerde gelişimin büyük kısmı doküman analizlerine dayalı olduğundan bu durum “ironiktir” (MacDonald ve Tipton, 1996, s. 187). Örneğin, sosyolojide Marx, Durkheim ve Weber çoğunlukla dokümanlardan çalışmıştır, benzer şekilde nitel araştırmalara temel sağlayan “Chicago

Sosyoloji Okulu'nun" çalışmaları da çoğunlukla dokümanlar üzerinedir (Atkinson ve Hammersley, 1994, s.158). Bazı nitel çalışmalar tamamen doküman analizleri üzerinden ilerlese de, durum çalışmaları gibi diğer araştırma metodolojilerinde doküman analizlerinden elde edilen veriler görüşme ve gözlem verilerini desteklemek, zaman zaman verilerin üçgenlenmesini sağlamak ve verilerin güvenilirliğini arttırmak için kullanılmaktadır (Hancock ve Algozzine, 2006; Punch, 1998). Mevcut araştırmada ulaşılan dokümanların analizi araştırmanın başlangıcında görüşmelerden önce incelenen durumlardaki uluslararasılaşmaya yönelik kapsamlı bir bilgi edinme amacıyla yapılmıştır.

Literatürde "ikincil/reaktif olmayan veri toplama araçları (*unobstrusive measures*)" içerisinde yer alan doküman analizi (*UNOB + QUAL*), araştırmacılara sosyal bir fenomeninin belirli boyutlarını müdahale etmeden inceleme fırsatı verir (Teddle ve Tashakkori, 2009). Bu açıdan dokümanlar kullanışlılık olarak çeşitlidir. Durum çalışması araştırmacısı tarafından incelenen dokümanlar internet kaynakları, açık veya özel kayıtlar, fiziksel kanıtlar veya araştırmacı tarafından oluşturulan materyallerden oluşabilir (Hancock ve Algozzine, 2006). Bu araştırmadaki dokümanlar, internet ortamında sunulan açık kaynaklardır. Doküman analizi, doküman üretme gibi bir adım içermediğinden, doküman analizinde izlenecek adımlar diğer veri toplama araçlarında izlenen adımlardan farklıdır. Doküman analizinin gerçekleştirilmesi için şu üç adıma ihtiyaç vardır: "Planlama ve Tüm Olasılıklara Hazırlık, Dokümanların Toplanması, İncelenmesi ve Sorgulanması, Yansıtma, Düzeltme ve Analiz Etme" (O'Leary, 2017, s. 496-500). Bu adımları ve mevcut araştırmada kullanılan aşamalar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27'de görüldüğü gibi doküman analizi, hızlıca gözden geçirme (*skimming*), okuma (*reading*), analiz etme ve yorumlama (*interpretation*) içermektedir (Bowen, 2009). O'Leary (2017)'e göre analiz etme ve yorumlama aşamasında doküman verileri görüşme tekniği veya benzerliklerin not edilmesi şeklinde veriler toplanabilir. Görüşme tekniğinde her dokümana "görüşmelerde soru cevaplayan katılımcılar" gibi davranılmakta, araştırmacı bilmek istediği soruların cevaplarını araştırmaktadır (s. 498). Benzerliklerin not edilmesi ise dokümanlardan ortaya çıkan benzerliklerin (frekans sayma şeklinde) not edilmesi ile temalara ulaşılmasıdır. Mevcut araştırmada ise diğer veri toplama araçlarını desteklemek için oluşturulan doküman analizi esnasında araştırmacı her iki analiz tekniğini de kullanmıştır. Bu amaçla doküman analizi formundaki sorulara cevap verilerek içerik analizi kullanılarak kodlamalar yapılmıştır. EK 1'de doküman analizi formu yer almaktadır.

Tablo 27

Doküman Analizinde Takip Edilen Aşamalar

O'Leary (2017)'nin Önerdiği Aşamalar	O'Leary (2017)'nin Önerdiği Aşamalara Yönelik Açıklama	Mevcut Araştırmada Kullanılan Aşamalar
1) Planlama ve Tüm Olasılıklara Hazırlık (Skimming)	-Hangi çeşit ve aralıkta dokümanlara ulaşılabileceğinin belirlenmesi. -Araştırmacının öznelliğinin tanımlanması ve kontrol edilmesi. -Dokümanlardan nasıl veriler elde edileceğinin belirlenmesi. -Etik izinlerin alınması. -Dokümanlara ulaşılamadığı takdirde bir yedek planın olması.	-Üniversitelerin faaliyet raporları, stratejik raporları, bölüm web sayfası ve Bologna Bilgi Paketlerinin incelenmesine karar verilmiştir. -Dokümanlardan hem ilgili form aracılığı ile hem de içerik analizi ile nitel veriler elde edilmiştir. -Araştırma yapılan üç üniversiteden de etik kurul izinleri alınmıştır. -Dokümanlar internette yayınlanan açık kaynaklardır.
2) Dokümanların Toplanması, Sorgulanması ve İncelenmesi (Reading)	-Dokümanların elde edilmesi, inceleme için kaydedilmesi ve organize edilmesi. -Dokümanın arkaplan verilerinin (Yazarı kim? Hangi kitleye hitap ediyor? Ne çeşit veri mevcut?) kaydedilmesi. -Dokümanların orijinalliğinin sorgulanması. -İnceleme formunun oluşturulması. -Görüşme tekniği, kelimeleri not etme tekniği veya içerik analizi ile dokümanların incelenmesi.	-Dokümanlar indirilmiş ve kaydedilmiştir. -Dokümanlara ait arka plan verileri de incelenen forma yazılmıştır. -Dokümanlar üniversite web sayfalarından alınmıştır. -Doküman inceleme formu oluşturulmuştur. -Betimsel, in-vivo ve eş zamanlı kodlama gibi birinci ve ikinci döngü kodlama süreçleri işe koşulmuştur.
3) Yansıtma, Düzeltme ve Analiz Etme (Interpretation)	-Eleştirel bir gözle sizin için yazılmayan ilgili dokümanın yorumlanması. -Analizin yinelemeli ve süregelen bir süreç olduğunun kabullenilmesi. -Dokümana yönelik notların alınması. -Derlemeye ve düzeltmeye süreçte devam edilmesi. -Nicel (frekanslar) veya nitel bir analiz yapmaya karar verilmesi (Görüşme tekniği veya benzerliklerin-frekansların not edilmesi)	-Dokümana yönelik notlar forma alınmış ve eleştirel olarak yorumlanmıştır. -Süreçte analiz bütüncül bir şekilde yapılmıştır. -Dokümanlardan nitel veriler elde edilmiştir.

Kaynak. O'Leary, 2017, s. 496-500

Durum çalışmalarında doküman analizi önemli bilgi kaynağıdır. Eğer araştırmada dokümanlardan elde edilen verilere yer verilecekse, bu yöntemin neden uygun olduğu (örneğin, dokümanlarda mevcut olan bilgiler, araştırma sorularından bir veya birkaçına anlamlı cevaplar sunmalı) ve hangi dokümanların çalışmanın amacına uygun olduğu

açıklanmalıdır (Hancock ve Algozzine, 2006). Mevcut araştırmada ise doküman analizi durum bağlamı olarak seçilen üniversitelerde uluslararasılaşmanın kurumsal olarak nasıl ifade edildiğini çözümlemek için gereklidir.

Programın Uluslararasılaşması Değerlendirme Anketi

Anketler çoğunlukla verilerin geniş evrenin bir parçası olan sınırlı bir grup katılımcıdan toplanmakta ve bu katılımcıların belirli bir yetenek, görüş, tutum, inanç veya bilgiler bütününe yönelik görüşlerini derlemek için hazırlanmaktadır (Fraenkel, vd., 2011). Burada temel amaç genel kanıyı ortaya çıkarmaktır. Teddlie ve Tashakkori (2009)’e göre anketler tamamen kapalı uçlu sorulardan oluşan, nicel paradigmadaki çoktan seçmeli yapıdaki anketler (QUEST-QUAN) (tutum ölçekleri, kişilik envanterleri, kontrol listeleri vb), tamamen açık uçlu sorulardan oluşan nitel paradigmadaki anketler (QUEST-QUAL) veya hem kapalı uçlu hem de açık uçlu sorulardan oluşan karma anketlerden (QUEST-MM) oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamındaki akademisyen anketi ise kapalı uçlu (çoktan seçmeli) ve açık uçlu (kısa cevap, cüme tamamlama, sıralama) maddelerden oluşan karma bir ankettir (QUAN-MM). Anketlerde açık uçlu maddeler cevaplayıcılara daha fazla özgürlük tanırken, kapalı uçlu maddeler ise cevaplayıcılar arasındaki tutarlılığı arttırmaktadır (Fraenkel vd., 2011).

Bu araştırmadaki anket, akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik mevcut durumlarını betimlemek amacıyla uyarlanmıştır. Anketin hazırlanma aşamasında öncelikle literatür taranmış ve Leask (2015) tarafından “Programın Uluslararasılaşması Anketi (Questionnaire for Internationalising the Curriculum-QIC)” başlığıyla hazırlanan ve benzer maddelerle iki farklı versiyonu olan (QIC 1, QIC 2) ankete ulaşılmıştır. Anketin iki farklı versiyonunun özellikleri aşağıda verilmiştir:

- QIC 1: Anketin, birçok açık uçlu soru içeren ve yorumlama, yansıtma sürecini harekete geçiren ilk versiyonudur.
- QIC 2: Anketin, beş dereceli cevap yapısına benzer şekilde oluşturulan ikinci versiyonudur. Her iki anket de Betty Leask’ın “IoC in Action” adlı proje internet sayfasında yayımlanmıştır (Bknz. <https://ioc.global/questionnaire-for-internationalisation-of-the-curriculum-qic/>).

Leask (2015)’in belirttiği gibi anket istatistiki veri toplamak için hazırlanmamış, daha çok bölüm içerisinde görev yapan akademisyenlerin programda uluslararasılaşmaya

yönelik yansıtma ve tartışma süreçlerini teşvik etmesi için tasarlanmıştır. Bu açıdan anket bir performans göstergesi değildir. Bölümün yürüttüğü bireysel dersler, birim ve program yanında, bölüm içerisinde neler yapıldığının tanımlanması ve programı daha uluslararası hale getirmek için hangi eylemlerin yapılabileceğini belirlenmesinin yararlı bir yoludur.

Her iki anket de çeşitli disiplinler tarafından yurtdışında kullanılmıştır. Ancak QIC 1 nitel paradigmayı benimseyen araştırmacı grupları tarafından tercih edilirken, QIC 2 nicel paradigmayı kabul eden gruplar tarafından kullanılmıştır. Leask (2015) hangi anketin kullanılacağına yönelik kararın disiplinlere ve araştırma paradigmasına göre değişeceğini, bu kararı araştırmayı yürüten disiplinler takımının karar vermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada ise öncelikle QIC 2'nin araştırmaya uyarlanması düşünülmüş, ancak çevirisi yapılan anketin pilot denemelerinde özellikle anket maddelerinin anlaşılabilirliği ve araştırma yapılan bağlama olan uyumu konusunda sorunlar yaşandığından, daha sade ve nitel paradigmaya uygun olan ilk versiyonunun (QIC 1) kullanılması kararlaştırılmıştır.

“Programın Uluslararasılaşması Değerlendirme Anketi”, 2010 ve 2011 yıllarını kapsayan “Avustralya Hükümeti Ulusal Öğretim Burs Programı” aracılığı ile desteklenen “Uygulamada Programın Uluslararasılaşması (Internationalising the Curriculum in Action)” projesi kapsamında geliştirilmiştir (Bknz. <http://ioc.global/about/>). Araştırmacı, bu anketin kullanım iznini elde etmek amacıyla Prof. Dr. Betty Leask ile telefon ile iletişime geçmiş ve izin almıştır. Bütün bu bilgilerden hareketle anketin araştırmaya uyarlanma süreci açıklanmıştır:

-Literatürün taranması ve uygun ankete ulaşılması (Şubat, 2022). Araştırma kapsamında literatür taranmış ve Leask (2015)'in yazdığı “Internationalising the curriculum” kitabına ulaşılmıştır. Bu kitapta yazar, anketin iki versiyonunu paylaşmıştır.

-Anketin ikinci versiyonunun (QIC 2) çevirisinin yapılması, TİK üyeleri ve uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulama yapılması ve anket hakkında karar verilmesi (Mart ve Nisan, 2022). Araştırma kapsamında ölçek formundaki anketin ikinci versiyonu (QIC2) öncelikle dil uzmanı olan araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve TİK üyelerinden görüş alınarak, üç alan uzmanına (doktora mezunu iki program geliştirme uzmanı ve doktora mezunu bir İngilizce öğretmenliği alan uzmanı) anket maddeleri gösterilmiştir. Bunun sonucunda hem TİK üyeleri hem de alan uzmanları ölçek maddelerinin anlaşılabilirlik seviyesinin Türkiye bağlamında akademisyen ve öğretmen adaylarına uygun olmayacağını belirtmişlerdir.

-Anketin ikinci versiyonunun (QIC 2) çalışmaya uygun olmadığına saptanması (Mayıs, 2022). Bu aşamada anket, İngilizce öğretmenliği bölümünden doktoralı iki uzmana ve üç öğretmen adayına örneklem grubunu belirlemek için uygulanmış, elde edilen verilerin sağlıklı olmadığı, maddelerin anlaşılacağı saptanmıştır. Anketin ikinci versiyonu bu araştırmaya uygun olmadığına, araştırmacı anketin ilk versiyonunu (QIC 1) incelemiştir. Bunun üzerine anketin ilk versiyonunun uyarlanması sürecine başlanmıştır.

-Anketin birinci versiyonunun (QIC 1) çevirisinin yapılması, uzman görüşünün alınması ve pilot uygulamasının yapılması (Haziran, 2022). Araştırmacı aynı zamanda dil uzmanı olduğundan anketi Türkçe'ye çevirmiş, araştırmanın amacına uygun olarak giriş soruları eklemiş ve uzman görüşlerine sunmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda bu ankette sorulan soruların daha açık, anlaşılır ve sade olduğu görülmüştür. Bunun üzerine çevrim içi anket (SurveyMonkey aracılığı ile), İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapan yedi akademisyene uygulanmış ve dönütleri alınmıştır.

-Pilot uygulama sonucunda ankette değişiklikler yapılması (Temmuz, 2022). Pilot uygulamaya katılan katılımcılardan alınan dönütlere göre birinci bölümde yer alan genel bilgiler kısmındaki açık uçlu maddeler kısa cevaplı sorulara dönüştürülmüş, kısa cevap sonrası açıklama kısmı eklenmiştir (4. soru, 5.soru, 6.soru). Aynı şekilde verilen ders sayısı ve ders tasarımı yapabilmek için yeterli zamana sahip olup olmama ile ilgili madde ise binişik olduğu geribildirimi nedeniyle iki ayrı soru olarak yapılandırılmıştır (7.soru). Uluslararasılaşma stratejileriyle ilgili madde ise sıralama olmaktan çıkarılmış, her strateji için derecelendirmeye dönüştürülmüştür (9.soru). Ankette akademisyenlere programda uluslararası ve kültürlerarası boyutu taşıyan ilk üç dersi belirtmelerini isteyen bir soru eklenmiştir (12.soru). Bu soru ile programdaki derslerin akademisyenler tarafından bu bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, denemeye katılan akademisyenler, “programın uluslararasılaşması” kavramının anlaşılabilirliği konusunda zorlanmışlardır. Bu nedenle araştırmacıdan ankete “programın uluslararasılaşmasına” yönelik kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme boyutuna örnekler vermesini istemişlerdir (15.soru, 16.soru, 18.sorulara örnekler eklenmiştir). Son olarak pilot uygulamadaki katılımcılardan biri son soruda bulunan (25.soruda) “farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri derse katma” ibaresinde sadece uluslararası öğrencilerin mi kastedildiğini anlamadığını ifade etmiş, bu nedenle soru kökü, “farklı kültürel geçmişe sahip yerel ve uluslararası öğrenciler” olarak değiştirilmiştir.

-Ankete son halinin verilmesi ve etik kurul iznine başvurulması (Ağustos, 2022). Tüm bu düzenlemelerden sonra ankette değişiklikler yapılmış ve *Ankara Üniversitesi, Etik Kurul Başkanlığı'na başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır (Ekim, 2022).* Tüm bu süreç ile uyarlanan anket formu EK 2’de verilmiştir.

-TİK Üyeleri ile (2.TİK) pilot uygulama sonuçlarının paylaşılması ve dönütlerinin alınması (Kasım, 2022), araştırma yapılacak üniversitelerin Etik Kurul Başkanlıkları'na başvuru yapılması ve gerekli izinlerin alınması (Aralık, 2022). Pilot uygulama sonuçları TİK üyeleriyle paylaşılmış ve varsa anket ile ilgili dönütleri alınmıştır. Daha sonra araştırmanın gerçekleştirildiği üç üniversiteden ikisi kendi Etik Kurul Başkanlıklarına başvuru yapılmasını talep etmiş ve bu üniversitelerden de resmi izinler alınmıştır. Anket bu şekilde çevrim içi uygulanacak şekilde son haline kavuşmuştur.

Görüşme Formu

Nitel araştırmalardaki veri toplama aşamasında derinlemesine görüşmelerin kullanışlılığı birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Fraenkel vd., 2011; Merriam, 2009; Patton, 2015; Stake, 1995; Yin, 2014). Eğitim alanında da (eğer uygulama gerektiren pozitif bilimlerden biri değilse) nitel paradigma kullanılıyorsa istenilen verinin bir kısmı veya tamamı görüşmelerle toplanabilmektedir (Merriam, 2009). Görüşmeler nitel araştırmada iki şekilde kullanılabilir. İlkinde, veri toplamada baskın strateji olarak, ikincisinde ise gözlem, doküman analizi veya diğer tekniklerle birleştirerek kullanmaktır. Bu iki kullanımın tamamında ise görüşmeler katılımcının kendi sözleriyle betimleyici veri toplamak anlamına gelmektedir. Böylece araştırmacı “katılımcıların dünyayı algılama şekline yönelik öngörüler” geliştirir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103). Mevcut çalışmada görüşmeler baskın veri toplama şekli olmasa da bu amaçla katılımcılardan görüşme verileri toplanmıştır.

Araştırmacılar; durum çalışmalarında, durumun “olağan” halini araştırmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için en sık rastlanan tekil durum veya çoklu durum çalışma metodolojileri arasında görüşme, kodlama, veri yönetimi ve yorumlama bulunmaktadır (Stake, 2006, s. 29). Çünkü görüşmeler, insanlarda doğrudan gözlemleyemediğimiz veya gözlemlese bile anlamlandırmaya ihtiyaç duyduğumuz kapsamlı veriyi sağlamaktadır (Patton, 2015).

Görüşmenin bu doğasına uyum sağlamak için görüşme sorularını oluştururken Patton (2015) tarafından önerilen “Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme” soruları oluşturulmuştur. Bu görüşme soruları oluşturma yaklaşımında görüşmeden önce sorular dikkatli şekilde tamamen oluşturulmakta, alternatif sorular ve sondalar yazılmaktadır. Özellikle bu yaklaşım görüşmeler arasında tutarlılığı sağladığı için çoklu durum çalışmalarında ve karşılaştırma içeren araştırmalarda kullanılmaktadır (Patton, 2015). Ancak görüşmelerde standartlaştırılmış bir yaklaşım kullanılsa da, görüşülen kişinin tecrübelerinin detaylı ortaya çıkarılması amacıyla mevcut durum içerisinde sorulan sorulardan sonra gelişen ek sondalara da yer verilmiştir. Bu açıdan çoğunlukla yapılandırılmış olmakla beraber yarı-yapılandırılmış karma bir yaklaşım da kullanılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan görüşme formunun geliştirilme aşamaları aşağıda verilmiştir.

-Literatüre dayalı taslak görüşme formunun oluşturulması (Şubat, 2022). Görüşme formunda sorulacak soruların belirlenmesi amacıyla literatürden araştırmanın amacına uygun olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu form görüşme sorularının ham halini oluşturmuştur. Bu taslak form EK 3’de verilmiştir.

-Hazırlanan taslak görüşme formu ile ilgili TİK üyelerinin görüşlerinin alınması (Mart, 2022). Literatüre dayalı görüşme soruları için TİK üyelerinden görüş alınmıştır. Buna göre TİK üyeleri formun çok fazla bilgiye dayalı olduğunu belirtmiş, soruların daha informal bir yapıya kavuşması gerektiğini vurgulamış ve mutlaka uzman görüşü alınması, pilot uygulama yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

-Uzman görüşlerinin alınması ve gerekli düzeltmelerin yapılması (Nisan, 2022). Hazırlanan görüşme formu, İngilizce öğretmenliği bölümünde ders vermekte olan bir akademisyene (Dr. Öğretim Üyesi), nitel araştırma dersi veren program geliştirme uzmanı bir akademisyene (Doç. Dr.) ve nitel araştırma tecrübesi olan bir program geliştirme uzmanına iletilmiştir. Uzmanların görüşme formuna ilişkin dönütleri, ilk sorunun değiştirilerek deneyim ve benzetmelerle uluslararasılaşmanın sorulması (2.1 soru), uluslararasılaşmaya yönelik iç paydaşların görüşlerini araştırmanın sorunun akademisyenlere sorulacak olması nedeniyle tamamen çıkarılması (2.2 soru), programın uluslararasılaşması ile ilgili görüşme sorularının üst sıralara taşınmasının önerilmesi, sondalarla ve alternatif sorularla formu oluşturulmasının desteklenmesi, program yeterliliklerinde uluslararasılaşmanın araştırılabilmesi için ilgili üniversitelerin bölümlerinden görüşme esnasında örnekler verilmesi (3.1 soru), programın uluslararasılaşmasının kurumsal, yerel, ulusal ve küresel bağlamlara göre

değerlendirilmesinin istendiği sorunun yorum yapılması güç bir soru olması (3.3 soru) ve ilk soru ile birleştirilmesi (2.1 soru), programın uluslararasılaşmasını zorlaştıran faktörlerle ilgili soruya (3.6) küresel engellere (salgın, savaş vb) yönelik sondanın eklenmesidir. Uzmanlar genel olarak genel bilgilerin sorulmasını uygun bulmuş (cinsiyet, unvan, akademisyenlik deneyimi, proje deneyimi, yurtdışı deneyimi vb), görüşme sorularının deneyimlere daha fazla odaklanmasını istemiş, uluslararasılaşma ve programda uluslararasılaşma olarak iki grup sorunun bulunmasına karşı çıkmış, bazı soruların yer değiştirmesini istemiştir. Ayrıca bireysel görüşme yapılacak olması nedeniyle soru sayısının artabileceğini belirtmişlerdir.

-Uzman görüşleri ile ilgili danışman dönütlerinin alınması ve düzeltmelerin yapılması (Mayıs, 2022). Araştırmacı uzman görüşlerini derlemiş ve danışman ile ortak çalışma sorucunda pilot uygulama için görüşme formunu oluşturmuştur. Bu görüşme formunda ilk soru uluslararasılaşma kavramına yönelik çağrışımlar, deneyimler ve benzetmelerden, ikinci soru program yeterliliklerinde programda uluslararasılaşmaya yer verilip verilmediğinden (ilgili üniversitelerin program yeterlilikleri örnek olarak verilmiştir), üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sorularda ayrı ayrı programın içerisindeki derslerde bulunan kazanımlarda, içerikte, öğrenme-öğretme etkinliklerinde ve ölçme, değerlendirme uygulamalarında uluslararası ve kültürlerarası bakış açılarının yer aldığı, yedinci soruda ise programda uluslararasılaşmaya yönelik ihtiyaçlar, sekizinci soruda uluslararası iş deneyimleri, dokuz ve onuncu soruda ise program kapsamında gerçekleştirilen uluslararasılaşmayı kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler sorulmuştur.

-Pilot uygulamaların yapılması ve görüşme formu ile ilgili olumlu-olumsuz yönlerin ortaya çıkarılması (Haziran-Temmuz, 2022). Oluşturulan görüşme formu İngilizce öğretmenliği lisans programında ders veren ve uluslararasılaşma tecrübeleri olan üç akademisyen ile denenmiştir ve alınan izin doğrultusunda görüntülü ve sesli kayıtlar alınmıştır. Görüşmeler esnasında ve sonrasında araştırmacı tarafından görüşmenin işleyen ve işlemeyen yönleri not edilmiştir. Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra da bu notlar excel programında tablo halinde başlıklarla (*Görüşme Soruları, G1 Örnek Cevabı, G2 Örnek Cevabı, G3 Örnek Cevabı, Sorunun İşleyen Yönleri, Sorunun İşlemeyen Yönleri, Araştırmacı Tarafından Soruya Getirilen Öneri veya Yeni Soru*) analiz edilmiştir.

Pilot görüşmelere göre form ile ilgili olumlu yönler, alternatif soruların bulunması ve özellikle görüşme yapılan kişinin görüşlerini ortaya çıkaran sondaların formda çeşitlendirilmesi olmuştur. Görüşme formuna yönelik olumsuz yönler ve öneriler ise ilk

soruda bulunan uluslararasılaşma tecrübelerinin yerel, ulusal ve küresel bağlamda yorumlanmasının zor olması, program yeterlilikleri ile verilen dersler kapsamındaki etkinliklerin ilişkilendirilememesi, programın uluslararasılaşması kavramının programda düşünülen dersler değil yurtdışında uluslararasılaşma düşünülerek cevaplanması, program yapısına yönelik uluslararasılaşma sorularına ihtiyaç duyulması (katılımcılar uluslararasılaşma bağlamında program yapısına yorum yapmamışlardır), programda verilen derslerin hazırlanma sürecine ve bu hazırlıkta programın uluslararasılaşmasına yönelik akademisyenlerin neler yaptıkları veya yapabileceklerinin sorulmasına ihtiyaç duyulması, programın uluslararasılaşması kısmında tek tek sorulan program öğeleri sorusunun görüşme yapılan kişiyi yorması, tekrara düşmeye neden olması ve bu sebeple de bu dört sorunun birleştirilerek tek soru olarak yapılandırılması, özellikle alan eğitimi dersi veren akademisyenlerin seçilmesi gerekliliğinin ortaya çıkması ve son olarak da uluslararası öğrencilerin programın uluslararasılaşması sürecine getirdiği olumlu ve olumsuz süreç ile ilgili bir soru eklenmesidir.

-Pilot uygulama sonucunda forma son halinin verilmesi ve etik kurul iznine başvurulması (Ağustos, 2022) ve Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan izin alınması (Ekim, 2022). Elde edilen tüm bu geribildirimler sonucunda ortaya çıkan görüşme formu ile Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni'ne başvurulmuştur. Pilot görüşmelerde elde edilen sonuçlara göre genel bilgiler kısmına bir soru ve genel sorulara da yedi soru eklenmiş, eski formda dört soru da (program öğelerinin tek tek sorulduğu sorular) tek bir soru olarak yapılandırılmıştır.

-TİK Üyeleri ile (2.TİK) pilot uygulama sonuçlarının paylaşılması ve dönütlerinin alınması ve görüşme formunun düzeltilmesi (Kasım, 2022). Araştırmacı, TİK üyeleriyle düzelttiği görüşme formunu paylaşmış, TİK üyeleri bu düzeltmeleri öneriler sunarak değiştirmiştir. Çoğunlukla bu değişiklikler; giriş sorularının daha açık uçlu, yorumlamayı sağlayacak forma çevrilmesi, verilen derslere yönelik soruların asıl görüşme sorularının içerisine yedirilmesi, formdaki sondaların kısaltılması, uluslararasılaşma algısını soran ilk sorudan yorumlanması güç olan kurumsal/yerel/ulusal/uluslararası/küresel bağlama yönelik sondaların çıkarılması, sondaların evet/hayır formundan neden, nasıl ve ne gibi soru formlarına dönüştürülmesidir. Formun bu haliye daha profesyonel ve amaca dönük olduğu görülmüştür.

-Görüşme formunun bir katılımcıyla tekrar pilot uygulamasının yapılması ve araştırma yapılan üniversitelerin Etik Kurul Başkanlıkları'na başvuru yapılarak resmi izinlerin tamamlanması (Aralık, 2022). TİK'ten sonra yapısı değişen görüşme formu

İngilizce öğretmenliğinde ders veren bir katılımcıyla denenmiştir. Bu deneme sonucu formda problemle karşılaşılmamış ve bu nedenle araştırma yapılacak olan üniversitelerin talep etmesi üzerine tekrar Etik Kurul Başkanlıkları'na başvuru yapılmış ve resmi izinler Durum A ve Durum B için Aralık, 2022'de, Durum C için ise Ocak, 2023'te tamamlanmıştır. Araştırmada nihai olarak kullanılan görüşme formu EK 4'te verilmiştir.

Verilerin Toplanması

İngilizce öğretmenliği lisans programını uluslararasılaşma bağlamında inceleyen ve programa uluslararasılaşma alanında bir model önerisi getirmeyi amaçlayan bu çalışmanın verileri Aralık, 2022 itibarıyla tüm izin süreçlerinin tamamlanması ile 2022-2023 akademik yılının Aralık ve Nisan ayları arasında toplanmıştır. Araştırmacı, önce Durum C'nin resmi iznini alabildiği için bu üniversiteden başlamış, daha sonra Durum A'nın iznini elde etmiş bu nedenle ikinci sırayı bu üniversite almış, son olarak da Durum B'deki üniversitenin izni alındığı için bu üniversiteye son saha ziyaretleri gerçekleştirmiştir. Araştırma yapılan üniversitelerden alınan izinler EK 6'da verilmiştir. Tüm bu zaman aralığında verilerin toplanması aşağıdaki adımlardan oluşmuştur.

1. *Resmi izinlerin alınmasını takiben mail aracılığı ile akademisyenlere çalışmanın amacının açıklanması ve çevrim içi anket linkinin gönderilmesi.* Bu aşamada araştırmacı amacını, araştırma konusunu ve araştırmacı olarak kendisini tanıtan bir mail göndermiş ve akademisyenlerden çevrim içi anketi doldurmalarını rica etmiştir.
2. *Mail ile bir kısım anket verilerinin elde edilmesi.* Araştırmacı anket verileri ile ilgili iki kez mail göndermiş ve bu aşamada az da olsa ($n=8$) anket verisi elde etmeyi başarmıştır.
3. *Üniversitelere saha ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi, bölüm başkanlarının tekrar araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmesi ve akademisyenlerle görüşmelerin gerçekleşeceğinin bilgisinin verilmesi.* Araştırmacı Aralık, 2022'de saha ziyaretlerine başlamış, önce Durum C ve Durum A'nın ve daha sonra Durum B'nin bölüm başkanları ile görüşmüş ve bölüm başkanları da gönüllülük esasına dayalı veri toplamaya onay vermişlerdir.
4. *Saha ziyaretleri ile bölümlerdeki akademisyenlerle gönüllülük esasına dayalı görüşme randevuları alınması.* Bu aşamada araştırmacı bölümlerdeki

akademisyenleri tek tek, üç farklı zamanda (bazı akademisyenlerle karşılaşma şansı olmadığı için) tekrar tekrar ziyaret etmiş ve onay veren akademisyenlerden randevu almıştır. Ancak bu noktada araştırmacı Durum B ve Durum C’de daha rahat veri toplarken, Durum A’daki akademisyenler çok vakit gerektirdiği nedeniyle görüşmelere katılmaya çoğunlukla gönüllü olmamışlardır. Araştırmacı bu açığı Durum A’dan elde ettiği anket ve doküman verileri ile tamamlamaya çalışmıştır.

5. *Belirtilen saha ziyaretlerinde randevular alınırken çevrim içi anketi dolurmayan akademisyenlerden basılı anket aracılığı ile veri toplanması.* Araştırmacı saha ziyaretleri gerçekleştirirken, anketin basılı verisyonunu çoğaltarak yanında götürmüş ve yüz yüze gönüllü olan akademisyenlerden de veri toplamıştır. Örneğin, özellikle Durum B ve C’deki anket verileri bu sayede toplanabilmiştir.
6. *Belirtilen saha ziyaretlerinde ileri bir tarihe randevu vermek istemeyen, ancak çalışma için gönüllü olan akademisyenlerle (anında) yüz yüze görüşmelerin gerçekleştirilmesi.* Saha ziyaretleri kapsamında özellikle Durum A ve Durum C’deki üniversitelerde az da olsa bazı katılımcılar daha sonra vakitlerinin olmayacağını, “Şimdi yapalım, sor sorularını” diyerek araştırmacıyla anında görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler katılımcının izinleri doğrultusunda ses kayıtları alınarak analiz edilmiştir.
7. *İleri tarihe randevu veren akademisyenlerle çevrim içi Zoom platformu ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi.* Akademisyenlerin çoğunluğu görüşmeler için ileri bir tarihe randevu vermiş ve çevrim içi görüşme yapmayı istemiştir. Araştırmacı da bu süreci sağlıklı yürütülebilmek için tüm randevuları çevrim içi takvime kaydederek planlamaları yapmıştır. Özellikle pandemiden sonra veri toplamak, araştırmacı açısından katılımcıların Zoom platformuna hakim olması bakımıyla kolaylıkla gerçekleşmiştir. Ayrıca tüm katılımcılar bu platformda yapılan görüşmenin kaydedilmesine etik gereklilikler çerçevesinde izin vermiştir. Görüşmeler çoğunlukla 40 dk-90 dk arası sürmüş, özellikle 10 görüşme sonrasında verilerin doygunluğa ulaştığı (verilerin tekrar ettiği) hissedilmiş, ancak tüm durum bağlamlarından veri toplamak gibi araştırmanın özel bir gerekliliği olduğundan tüm üniversitelerden çeşitli sayılarda görüşme verisi elde edildiğinde süreç sonlanmıştır (Araştırmacı ilk 9 görüşmeyi Durum A ve Durum B’den elde etmiştir, daha sonra Durum C ile devam etmiştir).

Son olarak araştırmada verilerin toplanmasında temel kaynak akademisyenler olduğu için zaman ayarlama ve kişilere ulaşma araştırmacı için zorlayıcı bir süreç olmuştur. Bazı akademisyenler katkı sağlamak isterken, bazı akademisyenler vakit ayıramadıkları için araştırmada yer almak istememişlerdir. Araştırmacı bu süreçte etik gerekliliklere uyarak gönüllülük esasını ön planda tutmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel paradigma ile gerçekleştirilen araştırmalarda veri analizi “yaratıcılığın ve sistematik aramanın bir karışımı, ilhamın ve gayretli tespitin bir sonucu” dur (Spencer, Ritchie ve O’Connor, 2003, s. 199). Bu açıdan nitel araştırmalarda verileri anlamlandırmak zorlu bir süreçtir (Merriam, 2009) ve verilerin dikkatli bir yönetimini gerektirir (Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırmalarda çalışmanın başlangıcında, araştırmacı problemin ne olduğunu bildiği için bu probleme işaret eden örnekleme seçer. Bu yüzden araştırmacı başlangıçta tam olarak neye odaklanacağını ve çıkacak sonucu bilmesede, süreçte aynı anda veri toplarken veri analizini de yavaş yavaş şekillendirir (Merriam, 2009). Mevcut araştırmada da araştırmacı anlamlandırmaya veri toplama aşamasında başlamıştır. Araştırmada doküman analizi, görüşme verileri ve anket verileri kullanılmıştır. Doküman analizi ve görüşme analizleri benzer süreçlerle gerçekleştirildiği için bir sonraki başlıkta birlikte ele alınmıştır.

Doküman ve Görüşme Verilerinin Analizi

Bu başlık altında doküman analizi ve görüşmeler gerçekleştirilirken izlenen analiz yaklaşımı, analiz sonucunda elde edilen kategoriler ve analizi örneklerine yer verilmiştir. Her iki veri analizi yaklaşımında da içerik analizi yolu izlenmiş, ancak tümevarımsal ve tümdengelsel analiz yöntemlerektik bir yaklaşımla birlikte kullanılmıştır.

Doküman verilerinin analizi araştırmanın birinci alt problemi olan “*İngilizce öğretmenliği lisans programını uygulayan üniversitelerde uluslararasılaşma kurumsal bağlamda nasıl ifade edilmektedir?*” sorusuna cevap verirken, görüşme verilerinin analizi araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*İngilizce öğretmenliği lisans programında akademisyenlerin yurtdışında uluslararasılaşmaya ve programın uluslararasılaşmasına ilişkin görüşleri nasıldır?*” sorusunu araştırmaktadır. Bu açıdan doküman analizi

araştırmanın başlangıcında araştırmacının incelenen üniversiteler kapsamında görüşmelerden önce uluslararasılaşmanın nasıl kavramsallaştırıldığını anlamasına yardımcı olmuştur. Başka bir deyişle, doküman analizi verileri (*üniversitelerde genel uluslararasılaşma tecrübeleri ve İngilizce öğretmenliği program yeterlilikleri ile dersler*) genelden özele bir yaklaşımla görüşmelere (*İngilizce öğretmenliği programında ders veren öğretim elemanlarının uluslararasılaşmaya ilişkin tecrübeleri*) rehberlik etmiştir. Görüşme verilerinin analizi ise İngilizce öğretmenliği programındaki uluslararasılaşma süreçlerini daha özel bir yaklaşımla incelemesi açısından araştırmanın amacına odaklanmıştır.

Genel Analiz Yaklaşımı. İçerik analizi olguları tanımlamanın ve ölçmenin sistematik ve nesnel bir yoludur (Krippendorff, 2004). Belgeleri analiz etme yöntemi olarak da bilinir (Elo ve Kyngas, 2007). İçerik analizi yoluyla kelimeleri içerikle ilgili daha az kategoriye ayırmak mümkündür. Aynı kategorilerde sınıflandırıldığında kelimelerin, deyimlerin ve benzerlerinin aynı anlamı paylaştığı varsayılmaktadır (Cavanagh, 1997). İçerik analizi literatürde çoğunlukla tümevarımsal ve tümdengelimisel analiz yöntemleriyle uygulanmaktadır. Tümdengelimisel yaklaşım kodlama süreci için temalardan oluşan düzenleyici bir çerçeve kullanır (Bradley, Curry ve Devers, 2007; Braun ve Clarke, 2006; Miles ve Huberman, 1994). Genellikle başlangıç listesi olarak adlandırılan çerçeve, verilerde belirli temel kavramların yer alacağı öngörüsüyle analizde uygulanır (Bradley, Curry ve Devers, 2007; Miles ve Huberman, 1994). Bu açıdan tümdengelimli içerik analizinde, çalışmanın amacına bağlı olarak yapılandırılmış ya da kısıtlanmamış bir analiz matrisi kullanılabilir (Kyngas ve Vanhanen, 1999). Tümevarımsal yaklaşım ise analizi tamamen yönlendiren katılımcı deneyimlerinden yola çıkarak çalışmayı içerir. Thomas (2006)'a göre tümevarımsal analiz “kavram ve temaları türetmek için öncelikle ham verilerin ayrıntılı okumalarını kullanan yaklaşımları” ifade eder (s. 238). Böyle bir analiz, verilerin satır satır baştan sona incelenerek paragraflara veya bölümlere kodlar atanmasını gerektirir ve araştırma sorularıyla ilgili kavramlar olarak metinler ortaya çıkar (Bradley vd., 2007; Curry, Nembhard ve Bradley, 2009; Thomas, 2006). Tümevarımsal analizde “bulgular, araştırmacı tarafından belirlenen değerlendirme hedeflerinden veya sorulardan etkilense de, bulgular apriori beklentiler veya modellerden değil doğrudan ham verilerin analizinden ortaya çıkar” (Thomas, 2006, s.239). Mevcut çalışmada ise doküman analizi ve görüşme analizleri gerçekleştirilirken tümevarımsal (*inductive*) ve tümdengelimisel (*deductive*) içerik analizi araştırmanın amacına uygun olarak eklettik bir yaklaşımla kullanılmıştır.

Doküman Analizi Yaklaşımı. Literatüre dayalı olarak oluşturulan doküman analizi formundaki sorular taranarak dokümanlar incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken Saldana (2013)'nın önerdiği birinci döngü ve ikinci döngü kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Kodlamalar sonucunda hem doküman analizi formundan (*tümdengelimsel*) hem de dokümanlardan (*tümevarımsal*) ortaya çıkan temalarla araştırmacı kodlama sürecini MAXQDA 24.6.0 programında tamamlamıştır.

Araştırmacı doküman analizi kapsamında kodlama sürecini tamamladıktan sonra temalara, kategorilere, alt kategorilere ve kodların ifadesine ilişkin üç uzmandan dönüt almıştır. Bu üç uzman (eğitim programları ve öğretim alanında doktora tezi yazmakta olan, nitel araştırma dersi almış iki doktora öğrencisi ve araştırmanın danışmanı olmak üzere) ifadeler, tema ve kategorilerin yerleşimi, kodların birleşimi gibi konularda dönütler vermiştir. Araştırmacı doküman analizi bulgularını 3.TİK toplantısında sunmuş ve komite üyelerinden de alt kategorilerin oluşturulması konusunda dönütler almıştır. Bunun sonunda tekrar düzeltmeler yapılmış ve doküman analizi verilerine son hali verilmiştir. Sonuç olarak doküman analizinde takip edilen aşamalar Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen adımlarla gerçekleşmiştir. Bu adımlar verilerin kodlanması (birinci döngü kodlama, birinci döngü sonrası kodlama, ikinci döngü kodlama), temaların ve kategorilerin oluşturulması, verilerin kodlara ve temalara göre tanımlanması ve organize edilmesi, son olarak bulguların yorumlanmasıdır. Doküman analizi kapsamında gerçekleştirilen örnek kodlamalar EK 13'te verilmiştir.

Doküman Analizi Sonucunda Oluşturulan Kategoriler. Doküman analizi sonucunda oluşturulan kategoriler EK 11'de verilmiştir. Buna göre 8 temada ve 26 kategoride kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan ilk temalar; "*Stratejik Planla İlgili Genel Veriler*" ve "*İdare Faaliyet Raporuyla İlgili Genel Veriler*" bulgular kısmında yer almamış, daha çok araştırmacının bu raporlarla ilgili önemli bilgileri sınıflandırabilmesi için oluşturulmuştur. Araştırmacıya incelenen üniversitelerle ilgili uluslararasılaşma alanında detaylı kurumsal bilgiler veren ve tümevarımsal analiz yoluyla oluşturulan temalar; "*Uluslararasılaşma Stratejileri*", "*Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler*", "*Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler*" ve "*Uluslararasılaşmada İhtiyaçlar*" olmuştur. "*Programın Uluslararasılaşması*" ise tümdengelimsel analiz ile doküman analizinde yer alan soruların cevaplanarak kodlanması şeklinde oluşturulmuştur. Bu kategori aynı zamanda programın uluslararasılaşmasını İngilizce öğretmenliği bağlamında incelemek amacıyla kodlanmıştır. Literatürde nitel araştırmalardaki veri analizi süreci genellikle zorlayıcı ve çetin bir iş olarak

nitelendirilmekte ve süreç temelde verinin organize edilmesi, kodlanması, temaların çizilmesi ve yorumlanması olarak verilmektedir (Creswell, 2007; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Patton, 2015; Strauss, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Her aşama bu açıdan yüksek düzeyde bir tutarlılığa ulaşmak için tekrar gözden geçirmeyi ve sürekli olarak karşılaştırmayı gerektiren döngüsel bir yapıda ilerlemektedir (Kaya-Kaşıkçı, 2016). İlgili kategorilerde de bu süreç izlenmiştir.

Görüşme Analizi Yaklaşımı. Görüşme verileri araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İngilizce öğretmenliği lisans bölümlerinde akademisyenlerin programda ve yurtdışında uluslararasılaşmaya yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aramaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, “ilgili bağlam içerisinde bulunan bir olguyu anlatmaya ve nicelemeye yönelik sistematik ve nesnel metod” olan içerik analizi ile analiz edilmiştir (Krippendorff, 2004, s. 18). Kodlamalar sonucunda görüşme formundaki sorulardan (*tümdengelimsel*) ve görüşmelerden (*tümevarımsal*) ortaya çıkan temalarla araştırmacı kodlama sürecini MAXQDA 24.6.0 programında tamamlamıştır. Araştırmacı doküman analizinde olduğu gibi görüşme analizlerinde de kodlama sürecini tamamladıktan sonra temalara, kategorilere, alt kategorilere ve kodların ifadesine ilişkin üç uzmandan dönüt almıştır. Bu üç uzman (eğitim programları ve öğretim alanında doktora tezi yazmakta olan, nitel araştırma dersi almış iki doktora öğrencisi ve araştırmanın danışmanı olmak üzere) ifadeler, tema ve kategorilerin yerleşimi, kodların birleşimi gibi konularda dönütler vermiştir. Sonuç olarak görüşmelerde de takip edilen aşamalar Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen adımlarla gerçekleşmiştir. Görüşme analizi kapsamında gerçekleştirilen örnek kodlamalar EK 14’te verilmiştir.

Görüşme Analizi Sonucunda Oluşturulan Kategoriler. Görüşmelerden elde edilen kategoriler EK 12’de verilmiştir. Buna göre 7 temada ve 24 kategoride kodlamalar yapılmıştır. Akademisyenlerin tecrübelerinden oluşan ilk iki temaya; “*Uluslararasılaşma Tecrübeleri*” ve “*Uluslararasılaşma Tecrübelerinde Yönelik Değerlendirmelere*” bulgular bölümünde yer verilmemiş, bu temalarda yapılan analizler araştırmacının görüşme katılımcılarını tanımasını sağlamak için kodlanmıştır. Görüşme analizi sonucunda ortaya çıkan diğer temalar; “*Algılar*”, “*Programın Uluslararasılaşması*”, “*İhtiyaçlar*”, “*Güçlü Yönler*” ve “*Zayıf Yönler*” tümdengelimsel (görüşme sorularındaki temalar) ve tümevarımsal (kodlardan ortaya çıkan temalardaki kategoriler) içerik analizi yaklaşımı ile kodlanmıştır. Bulgular kısmında verilen görüşme analizlerinde frekans sayıları çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Ancak Miles ve Huberman (1994)’in da belirttiği gibi niteliklere ilişkin hükümler verilirken arka planda frekans sayıları araştırmalarda

çoğunlukla önem kazanmaktadır. Onlara göre “tüm verilerin analizini yapmak rakamların yardımıyla olası önyargıları test etmek ve içgörülerimizin ne kadar sağlam olduğunu görmek iyi bir yoldur” (s. 252-253). Doküman analizi kapsamında gerçekleştirilen örnek kodlamalar EK 13’te verilmiştir.

Anket Verilerinin Analizi

Anket verileri, araştırmanın ikinci alt problemi olan “İngilizce öğretmenliği lisans bölümlerinde programda uluslararasılaşma ne şekilde gerçekleşmektedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu kapsamda anket verilerinin analizi ile araştırmanın amacını betimleyen genel bir duruma ulaşılmaya çalışılmıştır. Wellington (2015), çoğu anketin araştırmalarda kullanılma sebebinin araştırmaya “geniş bir çerçeve sunmak” olduğunu belirtmiştir (s.191). Bell (1993) ise anketlerle nedensel ilişkilerin nadiren kurulduğunu bu açıdan daha çok “gerçekleri bulma ve sunmanın (*fact finding*)” gerçekleştiğini belirtmiştir (s.9).

Mevcut araştırmada kullanılan “Programın Uluslararasılaşması Değerlendirme Anketi” ise kapalı uçlu ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda daha çok nitel paradigma temele alınmıştır. Wellington (2015), anketlerle toplanan verilerin doğası gereği “nitel” olabileceğinin sıklıkla unutulduğunu, örneğin bu tarz anketlerin insanların bir duruma yönelik algıları veya bakış açılarını betimleyebileceğini, bu anketlerden elde edilen verilerin de teori gelişimi veya görüşme, gözlem verilerine katkı sağlama amacı taşıyabileceğini belirtmiştir (s. 191). Araştırmada kullanılan anket verileri kapalı uçlu ve açık uçlu maddelerden elde edilen verilerdir. Bu nedenle nicel verilerde betimsel istatistikler, nitel verilerde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerde her soru için *f* ve *n* değerleri verilmiştir. Araştırma kapsamında çalışma evreni (*n*=47) sadece üç bölümdeki İngilizce öğretmenliği bölümü akademisyenleri olduğu için anket için toplanan veriler de sınırlı sayıda katılımcılardan (*n*=30) oluşmuştur. Bu kapsamda kapalı uçlu maddelerdeki betimsel analizler “SurveyMonkey” adlı çevrim içi veri toplama sitesi üzerinden hesaplanmıştır.

Tutarlılık ve İnandırıcılık

Literatürde araştırma tasarlayan herhangi bir nitel araştırmacının bulguları oluştururken ve araştırmanın kalitesine yönelik yargılar geliştirirken geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını ele alması gerekir (Patton, 2015). Genel anlamıyla güvenilirlik bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgiliyken, geçerlik bu bulguların kesinliği bir başka deyişle doğruluğu ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982, s. 32). Bu genel geçer tanımın yanında geçerlik ve güvenilirlik kavramları, “Bir araştırmacı okurlarını araştırma bulgularının dikkate alınmaya değer olduğuna nasıl ikna edebilir?” (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290) sorusuyla, Creswell (2007) ise nitel araştırmacıların kendisine “Doğru mu anladım? (Stake, 1995, s.107)” veya “Belirsiz veya yanlış bir açıklama yayınladım mı? (Thomas, 1993, s.39)” sorularını sorması ile ilgili olduğunu belirtmiştir (s.201). Tüm bu sorulara cevap verebilmek için araştırmacılar literatürde nitel araştırmalara yönelik farklı geçerlik ve güvenilirlik ifadeleri kullanmışlardır. Nitel araştırmacılar çoğunlukla, nicel araştırmaların aksine inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), iç tutarlılık (iç güvenilirlik), teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) kavramlarını önermektedir (Akar, 2019; Creswell, 2007; LeCompte ve Goetz, 1982; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009; Miles ve Huberman, 1994). Diğer yazarlar ise “*inandırıcılık (trustworthiness)*” kavramını tüm güvenilirlik ve geçerlik süreçlerini kast edecek şekilde yapılandırmıştır (Golafshani, 2003). Tablo 36’da tüm bu süreçler farklı araştırmacıların bağlamı ile Creswell (2007) tarafından sunulmuştur.

Mevcut araştırmada ise araştırmacı çoklu durum çalışması gerçekleştirirken geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Akar (2019), LeCompte ve Goetz (1982), Lincoln ve Guba (1985), Yıldırım ve Şimşek (2013), Whittemore, Chase ve Mandle (2001) tarafından açıklanan genel yaklaşım izlenmiştir. Bu amaçla araştırmada izlenen stratejiler; inandırıcılık ve orijinallik (iç geçerlik), tutarlılık ve güvenilebilirlik (iç güvenilirlik), objektiflik ve doğrulanabilirlik (dış güvenilirlik), aktarılabilirlik ve uyum (dış geçerlik) olarak sınıflandırılmış, izlenen stratejiler bu kapsamda açıklanmıştır.

İnandırıcılık ve Orijinallik

Araştırmanın iç geçerliğini açıklayan inandırıcılık ve orijinallik kavramları “araştırmanın gerçek değerini yansıtabiliyor muyuz?”, “araştırmanın bulguları anlam ifade ediyor mu?”, “araştırmayı gerçekleştirdiğimiz katılımcılara ve okuyucuya

bulgularımız inandırıcı gelmekte midir?” ve “incelediğimiz olay, olgu veya duruma ilişkin orijinal bir portre çizebiliyor muyuz?” sorularının cevaplarını araştırmaktadır (Miles ve Huberman, 1994, s. 278).

Araştırmada inandırıcılık kapsamında izlenen ilk strateji *uzun süreli etkileşimdir*. Uzun süreli etkileşim, araştırmacının araştırmının gerçekleştiği bağlamda yeterli zaman geçirmesi, katılımcılarla güven ilişkisi geliştirmesi, kültürü öğrenmesi, çalışmanın amacı ve gerçekleştiği durum ile ilgili değişimlere ve ilgi çekici noktalara hakim olması anlamına gelmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Bu strateji orijinal olarak etnografik araştırmalar için önerilse de görüşme süreçlerine de “uzun süreli, etkileşimli görüşme” kapsamında uyarlanabileceği belirtilmiştir (Denzin, 2017; Williams, 2018). Mevcut araştırmada ise araştırmacı araştırmının gerçekleştiği her durum bağlamını (üniversiteleri) üç farklı döngüde ziyaret etmiş, bu nedenle durum bağlamı olarak ele alınan üniversitelerin fiziki şartları, sosyal bağamları, kültürel sermayeleri araştırmacı tarafından izlenerek belli bir görüş geliştirilmiştir. Bunun yanında bu üç durum bağlamında görev yapan akademisyenlerle onların istediği sürelerde uzun ve etkileşimli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aslında bu süreçte aynı durum içerisindeki akademisyenler en az iki görüşme tamamlandıktan sonra bulgular kısmında açıklanan benzer süreçleri olumlu, benzer olayları ise olumsuz olarak nitelendirmişlerdir. Tüm bu yansımalar bulgular bölümünde detaylı olarak belirtilmiştir. Görüşmeler esnasında ise sondalar ve açıklamalar kullanılmış, görüşme formu katı bir şekilde izlenmemiştir. Görüşmelerde sohbet ortamının geliştirilmeye çalışılması araştırmacı tarafından uzun süreli etkileşimde kolaylık sağlamıştır. Ayrıca katılımcıların derinlikli verileri orijinallik kapsamında direkt alıntılar verilerek bulgular kısmında sunulmuştur.

Araştırmada inandırıcılık kapsamında kullanılan ikinci strateji, *üçgenlemedir*. Patton (2015), üçgenlemenin dört farklı şekilde yapılabileceğini belirtmiştir. Bunlar; “nitel kaynağın üçgenlenmesi (nitel veri kaynağını çeşitleyerek tutarlılık arama, örn. görüşme yapılan kişilerin gözlemlenmesi)”, “nicel ve nitel metodlarla üçgenleme (farklı veri toplama araçlarını aynı anda kullanma)”, “analist üçgenlemesi (verileri analiz eden çoklu araştırmacılar olması)” ve “teori/perspektif üçgenlemesidir (veriyi yorumlamak için çoklu perspektiflerin kullanılması)” (s. 956-957). Mevcut araştırmada ise nitel ve nicel metodlarla üçgenleme yapılmıştır. Araştırmada anket formu, görüşme formu ve doküman analizleri gerçekleştirilmiş, bu farklı veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar kıyaslanmıştır. Benzer şekilde, Hales (2010) üçgenlemenin farklı perspektifleri

bir araya getirerek dengeleyeceğini ve geçerli bir sonuca varılmayı kolaylaştıracağını savunmuştur.

Bu kapsamda izlenen üçüncü strateji ise *uzman incelemesidir*. Lincoln ve Guba (1985) ve Creswell (2007)'e göre uzmanlar “araştırmanın dürüst olmasını sağlayan, araştırmacının her aşamasında metodoloji, anlam oluşturma ve yorum gücü ile ilgili zorlayıcı sorular soran kişiler” dir (s.208). Araştırmacı, öncelikle tez danışmanından ve TİK üyelerinde bu kapsamda sürekli dönütler almıştır. Bunun yanında araştırmacı kendisi ile program geliştirme alanında doktora tez dönemine devam eden iki farklı araştırmacıdan yöntem ve bulgular ile ilgili düzenli yorumlar almış ve eleştirel gözle mevcut araştırmayı izlemelerini istemiştir.

İnandırıcılık kapsamında gerçekleştirilen son strateji ise *katılımcı teyididir*. Erlandson vd. (1993) katılımcı teyidinin üç farklı yolla yapılabileceğini belirtmiştir. Bunlar;

- Veri toplamanın hemen sonunda araştırmacı topladığı verileri özetleyip, katılımcılara doğrulama için göndermesi ve katılımcıların da doğrulama, yanlışlama veya ekleme yapması,
- Araştırmacının verilerden ilk analizleri yapıp, anlamlı raporunu katılımcılara gönderip doğrulama alması,
- Rapor göndermek yerine araştırmacının katılımcılarla araştırma sonuçları hakkında bir teyit toplantısı yapılmasıdır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Mevcut araştırmada ise ilk yol izlenmiştir. Gönüllü olan üç katılımcıya görüşme dökümleri gönderilip ekleyecekleri ve çıkaracakları bir yer olup olmadığı sorulmuş ve onay alınmıştır. Katılımcılar akademisyenlerden olduğu için veri toplama aşaması zorlu geçmiş, araştırmacılar teyit toplantısı yapmaya sıcak bakmamışlardır.

Tutarlılık ve Güvenilebilirlik

Nitel araştırmalarda tutarlılığın anlamı, mevcut araştırmadaki bulguların bir kısmının çoklu araştırmacılar tarafından doğrulanıp, doğrulanamayacağı ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Ancak bu noktada nitel araştırmaların nicel araştırmalarda olduğu şekliyle kesinlikle doğrulanamayacağını belirtmekte yarar vardır. Çünkü nitel araştırmalarda her defasında incelenen olay, olgu, durum zamanla değişebilir ve gelişebilir. Nitel araştırmalarda zaten bu tarz bir güvenilirlik peşinde değildir (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Daha çok değişkenliğe tutarlı şekilde yaklaşım söz konusudur. Araştırmalarda geçerlik olmasa da güvenilirlik sağlanabilmektedir (Her ölçüm her ölçmede aynı sonucu verse de, bu sonuçlar geçerli olmayabilir). Bu nedenle nitel araştırmalarda güvenilirlik stratejileri geçerlik stratejileriyle desteklenmelidir.

Bu araştırmada ise *tutarlılık incelemesi* için iki değerlendirciye başvurulmuştur. Bu değerlendiricilerden ilki, İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun, program geliştirme alanında doktora tezi yazmakta olan bir uzmandır. Bu değerlendirici, araştırmacının durum bağlamı ziyaretlerinde de yanında bulunmuş, veri toplama sürecinde dış uzman olarak dönütler vermiştir. Diğer değerlendirici, sınıf öğretmenliği lisans programından mezun, uzun yıllar öğretmenlik tecrübesi olan, halihazırda MEB’de yönetici olarak görev yapan ve program geliştirme alanında doktora tezi yazmakta olan bir uzmandır. Bu değerlendirici ise verilerin benzer bağlamda, zaman ve prosedürde toplanıp, toplanmadığını kontrol etmiş, yöntem ve veri toplama araçları konusunda dönütler vermiştir. Son olarak bu iki değerlendiriciye bulgular tamamlandığında nitel analizler, tema-kategori-kod şeklinde örneklerle gösterilmiş (sadece verilerin % 10’u gösterilmiştir) ve inceleme yapmaları istenmiştir. Değerlendiriciler bu aşamada kodlama yapmamış, analizin ve kod-kategori-tema sınıflamasına doğruluğuna yönelik dönüt vermişlerdir.

LeCompte ve Goetz (1982) tutarlılık incelemesi kapsamında araştırmalarda çoklu veya katılımcı araştırmacıların bulunmasını, bunun yanında da verilerin mümkünse mekanik olarak kaydedilmesini istemişlerdir. Mevcut araştırmada çoklu araştırmacı kullanmak mümkün olmamış, ancak elde edilen veriler çevrim içi ortamda mutlaka ses veya video kayıtlarıyla muhafaza edilmiştir. Veri kaybı riskinin olmaması, araştırmacının güvenilebilirliğini arttıran bir etmen olmuştur.

Objektiflik ve Doğrulanabilirlik

Nitel araştırmalar çoğunlukla öznel olmasıyla karakterize edilmektedir. Ancak bu öznellik objektif olmama anlamına gelmemektedir. LeCompte ve Goetz (1982) dış güvenilirlik olarak algılanan *objektiflik* kavramını araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak sonuçların araştırmacının değil, araştırmacının sorgulama perspektifinden bakılması gerektiği belirtmiştir. Araştırmacı objektifliği sağlamak amacıyla bu kapsamda verileri ham haliyle kesitlerle sunmuş ve yorumlarını çoğunlukla veriler üzerinden

gerçekleştirmiştir. Ayrıca, yorumlama ve tartışma kısmında sıklıkla ham verilere dönmüş ve kendi öznel yargılarını verilere karıştırmaktan kaçınmıştır. Özellikle akademisyenlerle görüşmeleri gerçekleştirirken, araştırmacı nesnelliğini olmuş ve kendi kişisel yorumlarını belirtmekten kaçınmıştır. Bu durum araştırmacının lisans eğitimini tamamladığı üniversiteden veri toplarken araştırmacıyı zorlamış, araştırmacı mümkün olduğunca kendi lisans eğitimindeki sürecini mevcut araştırma verilerine entegre etmemeye çalışmıştır. Görüşmelerin neredeyse tamamı katılımcıların kendi üniversitesinde fiziksel veya çevrim içi ortamda gerçekleştirildiğinden akademisyenler rahat ve açık bir ortamda görüşlerini belirtmişlerdir.

Doğrulanabilirlik kapsamında izlenen ilk strateji durum çalışmasında *araştırmacının kendi rolünü açıklamasıdır* (Akar, 2019). Bu açıdan araştırmacının hangi noktada araştırmanın bir parçası olduğu bilinmelidir. Mevcut araştırmada araştırmacı kendi tecrübesini ve rolünü bir sonraki bölümde açıklamıştır. Araştırmacının uluslararasılaşmaya yönelik tecrübelerinin bulunması süreci hem kolaylaştırmış hem de araştırmanın uzaktan da olsa katılımcı bir parçası olmasını sağlamıştır.

Objektifliği arttıran ikinci strateji ise *katılımcı seçimidir* (LeCompte ve Goetz, 1982). Nitel araştırmalarda çoğunlukla zengin veri sağlayacak katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemleriyle seçilir (Patton, 2015). Çünkü araştırmanın amacının gerçekleşmesi için ilgili veriye sahip katılımcıların araştırmada yer alması ve bu katılımcıların özelliklerinin detaylı şekilde açıklanması gerekir (Akar, 2019). Mevcut araştırmada da hem “pilot uygulamada” hem de araştırmanın asıl uygulamasının gerçekleştirildiği “çalışma grubunda” katılımcıların özellikleri ve tecrübeleri açıklanmıştır.

Bu kapsamda uygulanan üçüncü strateji ise *sosyal durumlar ve şartların açıklanmasıdır* (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırma durum çalışması kapsamında desenlendiği için bu strateji önem taşımaktadır. Verilerin toplandığı fiziksel, sosyal ve kişilerarası bağlamların sözel olarak betimlenmesi nitel araştırmaların tekrar edilebilirliğini arttıracak düşüncesiyle her durum bağlamı yöntem bölümünde açıklanmıştır. Her ne kadar durumlar zaman içerisinde değişime mahkum olsa da mevcut araştırma içerisindeki işlev ve yapılar açıklandığı için gelecekteki araştırmacıların araştırma bağlamını anlaması kolaylaşacaktır.

Son olarak, Yin (2014) tarafından da önerilen *analitik yapıların tanımlanması ve veri toplama ile veri analizinin detaylı şekilde açıklanması* stratejileri izlenmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu kapsamda analitik yapıların tanımlanmasındaki amaç,

araştırmacı katılımcıların verilerinden belirli analitik sonuçlar çıkarırken kavramsal çerçeve, varsayımlar ve sınırlılıkların açıklanmasıdır. Bu süreç araştırmanın literatürden yola çıkarak veri toplama araçlarını oluşturması, sayıtlar ve sınırlılık bölümünde araştırmanın bakış açısını tanımlamasıyla gerçekleşmiştir. Yöntem bölümünde ise *veri toplama ve veri analizi süreçleri* (LeCompte ve Goetz, 1982) detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu nedenle bu stratejinin de mümkün olan en kapsamlı şekilde gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Aktarılabirlik ve Uyum

Aktarılabirlik, bulguların benzer araştırma bağlamlarına uyarlanıp, uyarlanamayacağı başka bir deyişle genellenip genellenemeyeceği ile ilgilidir (Akar, 2019; Miles ve Huberman, 2014). Örneğin, Guba ve Lincoln (1985) “Araştırma sonuçları (diğer durumlara) ne kadar uyuyor?”, “Ne kadar uzağa genellenebiliyor?” sorularıyla dış geçerliğe işaret eden bu soruları yöneltmişlerdir (Miles ve Huberman, 1994, s. 279). Nitel araştırmalar, araştırdıkları olguyu küçük örneklerle, derinlemesine incelediklerinden direkt olarak nicel araştırmalardaki gibi sonuçları genellemezler. Bu nedenle nitel araştırmalarda “genellenebilirlik” kavramı yerine “aktarılabirlik” kavramı kullanılmakta, Yin (2014) ise durum çalışmalarında “analitik genelleme” yapılmasını önermektedir. Bu kavramla temelde varılmak istenen nokta, benzer durumlara sonuçların uygulanabilirliğine yönelik geçici yargıların elde edilmesi, yargılara yönelik test edilebilen teorilerin geliştirilmesidir. Bu kapsamda Stake (1995) durum çalışmalarına yönelik önemli bir yorum yapmıştır: “Durumla diğer benzer durumları öğrenmek için değil veya genel bir problemi araştırmak için değil; sadece o özel durumu öğrenmek istediğimiz için o durum ile ilgileniriz” (s.3). Stake (1995) tarafından verilen bu felsefe izlendiği için araştırmacının temel niyeti seçilen durumları detaylı incelemek olmuş, daha sonra da okuyucuların “kendi durumlarına” benzer durumlara (örneğin benzer İngilizce öğretmenliği programlarına) çıkarımları yapmalarını sağlamak için araştırmanın tüm adımları detaylı olarak açıklanmıştır.

Aktarılabirlik kapsamında izlenen stratejilerden ilki *ayrıntılı betimlemedir* (Erlandson vd., 1993; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Bu kapsamda katılımcılardan elde edilen (görüşmelerde direkt alıntılar, dokümanlarda belgeden alıntılar) veriler bulguları desteklemek için verilmiştir. Ortaya

ıkan tema-kategori-kod dngs alıntılarla gerekçelendirilmiştir. Okuyucular bu şekilde durumlardan kendi çıkarımlarını yapabilecek ve bağlamı, katılımcıların perspektiflerini kendi zihinlerinde canlandırabileceklerdir.

İzlenen ikinci strateji ise *amaçlı örneklemedir* (Erlandson vd., 1993; akt. Yıldırım ve şimşek, 2013). Nitel araştırmalar araştırmanın amacına uygun durum, bağlam veya kişilerden veri toplamayı gerektirmektedir. Bu stratejinin kullanılması nitel araştırmanın veriyi en iyi sunacak kişilere ulaşılması amacını gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda mevcut araştırmada belirlenen durumların zengin veri sunması amacıyla literatürden belirlenen ölçütlere göre durum seçimi yapılmış, ilgili durumlarda ise uluslararasılaşmanın ön plana çıktığı dokümanlar ve özellikle İngilizce ğretmenliği bölümünde ders vermekte olan akademisyenler seçilmiştir.

Tüm bu stratejilerden ayrı olarak Creswell (2007) araştırmanın geçerliğini arttırmak için *olumsuz durum analizlerinin de* verilmesini önermiştir (Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda araştırma ilerledikçe olumsuz veya uyumlu olmayan kanıtlar veya açıklamalar da ortaya çıkabilmektedir. Miles ve Huberman (1994) tanımıyla u değerler, ařırđ durumlar, sürprizler veya olumsuz kanıtlar da araştırmada sunulmalıdır. Mevcut araştırmada ise özellikle görüşmelerde katılımcıların zıtlaşan görüşleri, analiz sürecinde işe koşulan sürekli karşılaştırma metoduyla ortaya çıkarılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular alt amaçlardaki araştırma soruları ele alınarak açıklanmıştır. Buna göre birinci alt amaçta durum olarak seçilen yükseköğretim kurumlarının dokümanlarında ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinin programlarında uluslararasılaşma doküman analizleri ile incelenmiş, ikinci alt amaçta akademisyenlerin İngilizce öğretmenliğinde (lisans programında) programın uluslararasılaşmasına ne kadar yer verdikleri anket ile genel olarak betimlenmiş, üçüncü alt amaçta ise akademisyenlerin yurtdışında uluslararasılaşmaya ve programın uluslararasılaşmasına yönelik görüşleri açıklanmıştır.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde durum olarak seçilen üç üniversitede uluslararasılaşmanın kurumsal olarak ifadesi her üniversite içerisinde *makro düzeyde* genel stratejik planları (SP), idare faaliyet raporları (İFR), uluslararasılaşma özel stratejik planı (USP)¹ açısından açıklanmış, *mikro düzeyde* ise İngilizce öğretmenliği bölümlerinin internet sayfalarında ve Bologna Bilgi Paketleri'ndeki dersler programın uluslararasılaşması açısından analiz edilmiştir. Bu kapsamda bu başlıkta “*İngilizce öğretmenliği lisans programını uygulayan üniversitelerin kurumsal dokümanlarında uluslararasılaşma nasıl ifade edilmektedir?*” sorusuna yanıt aranmıştır.

Üniversitelerin Stratejik Planlarında ve Faaliyet Raporlarında Uluslararasılaşma

Stratejik planlama çeşitli kavramları, prosedürleri, uygulama araçlarını içeren, karar vericilere ve kurum paydaşlarına kendi organizasyonları adına neyin önemli olduğunu gösteren dokümanlardır (Bryson ve Edwards, 2017). Kamu kurumlarının

¹ Uluslararasılaşma özel stratejik planı sadece Durum A'da belirtilen üniversitede mevcuttur. Durum B ve Durum C'deki üniversitelerin internet sayfalarında böyle bir doküman bulunmamaktadır.

stratejik planlama süreçlerini işe koşmasının altında yatan varsayım; çözüm odaklı bir yaklaşımı ve daha iyi bir performansı sağlayacağı inancıdır (Biondi ve Russo, 2022). Yükseköğretim sistemleri dahil olmak üzere herhangi bir organizasyonun stratejik planlama süreci, birçok paydaşı kapsamı nedeniyle devam eden bir çabadır (Falqueto, Hoffman, Gomes ve Mori, 2020). Bu çaba içerisinde yükseköğretim kurumları kendi sistemlerinin gelecekte hangi yönde ilerlemesi gerektiğine, kurum vizyonunun hangi genel hedeflere dönüşeceğine ve bu genel hedeflere de hangi ardışık adımlarla ulaşılabileceğine karar verirler (Omuse, Kihara ve Munga, 2018). Bu kapsamda eğer üniversiteler gelecekte de var olmak istiyorlarsa, planlama üzerinde güçlü bir vurgu kaçınılmazdır (Kotler ve Murphy, 1981). Tüm bu sebeplerle Türkiye’de kamu kurumları ve tüm yükseköğretim kurumları kendi bağlamlarına göre stratejik planlama süreçlerini her beş yıllık dönem için gerçekleştirmektedir. Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen üniversitelerde Durum A’da SP (2023-2027), Durum B’de SP (2019-2023) ve Durum C’de SP (2023-2027) incelenmiştir. Uluslararasılaşma ise bu planların vazgeçilmez bir parçası olarak, çeşitli derecelerde üniversitelerin kurumsal bağlamında yer almaktadır.

Stratejik Planlardaki Genel Misyon ve Vizyon İfadeleri. Raynor (1998)’a göre tanım olarak misyon ve vizyon ifadeleri bir organizasyonun kritik değerleri ve hedeflerini belirtmekte ve analiz etmeye değer görülmektedir. Bu beyanlardaki değerler kurumun kültürünü ve hedeflerini şekillendirmektedir (Davis, Ruhe, Lee, & Rajadhyaksha, 2007). Bu nedenle stratejik planlarda öncelikli olarak misyon ve vizyon ifadeleri incelenmiştir. Durum A’daki planda misyon “*evrensel değerler çerçevesinde, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi, yenilikçiliği ve liderliği besleyerek mükemmellik düzeyinde araştırma yapmak, eğitim vermek, topluma hizmet etmek*” olarak tanımlanırken, vizyon “*uluslararası düzeyde öncü, bölgesini ve dünyayı dönüştüren bir üniversite*” olarak belirtilmiştir (Durum A-Stratejik Planı 2023-2027, s. 8). Burada misyon ifadesinde üniversitenin *üç temel işlevi (araştırma, eğitim, topluma hizmet)* ön planda yer almıştır. Vizyon ifadesinde ise *uluslararası olma* vurgusunun bulunması bu çabaya kurum bağlamında geniş çapta önem verildiğini göstermiştir. Üniversitede bu vurgunun ön planda olmasının başka nedenleri ise Akar (2010)’ın ifade ettiği gibi Durum A’nın Amerikan modelinde (American land-grant model) kurulan, İngilizce eğitim veren Türkiye’deki kampüs tipi üniversitelerden olmasıdır.

Durum B'deki SP'da misyon “*evrensel bilgi kültür birikimine katkı sağlamak; her yaştaki bireye nitelikli, özgün, uzaktan ve örgün öğrenme olanakları sunmak; toplumsal gereksinimlere yenilikçi çözümler üretmek*” olarak verilirken, vizyon “*yaşam boyu öğrenme odaklı bir dünya üniversitesi olmaktır*” (Durum B- Stratejik Planı 2019-2023, s. 78). Durum B’de misyon ve vizyon ifadeleri okunduğunda *uluslararasılığın yanında, daha çok yaşam boyu öğrenmeye yer verildiği* görülmektedir. Bu durum üniversitenin kendisini bir *eğitim üniversitesi* olarak konumlandırmasından da anlaşılmaktadır. Bu durumun önemli bir sebebi, Bozkurt (2019)’a göre kurumun kampüs içinde ve dışında açık ve uzaktan öğrenme sistemleri ile eğitim kalitesini artırma amacı gütmemesinden kaynaklanmaktadır.

Durum C’de ise misyon “*bilim, teknoloji, spor ve sanat alanlarında üstün, değişimi yöneten ve etik değerleri gözetken bireyler yetiştirmek; bilgi, hizmet ve teknolojiyi toplum, insanlık yararına sunmak*” olarak ifade edilirken, vizyon “*eğitim, araştırma ve diğer hizmet alanlarında ülke ihtiyaçlarını da önceleyerek mükemmele erişen, uluslararası düzeyde öncü araştırma üniversitelerinden biri olmak*” olarak verilmiştir (Durum C-2023-2027 Stratejik Planı, s. 15). Durum C’de ise *araştırma üniversitesi olma* ön plana çıkarılmış, *ülke ihtiyaçlarına vurgu yapılarak, uluslararasılaşma daha çok uluslararası araştırma yapma bağlamında* ifade edilmiştir. Durum C’deki kurumun literatürde özellikle biyomedikal alanda öncü olması yoğunlukla uluslararası araştırmalara önem verilmesinin nedenini açıklamaktadır (Tonta ve İlhan, 2002). Tüm bu ifadelerden Durum A’nın uluslararasılaşmaya daha çok önem verdiği ve tüm araştırma, eğitim faaliyetlerine entegre etmeye çalıştığı görülmüştür. Durum B’de misyon ve vizyon ifadelerinde özellikle uluslararası olmak gibi bir iddia bulunmamakta, Durum C’de ise vizyon ifadesinde uluslararası araştırmalarda öncü olmak hedefi yer almaktadır.

Literatürde üniversitelerin misyon ve vizyonlarının incelendiği çalışmalar görülmektedir (Cortés-Sánchez, 2017; Efe ve Özer, 2015; Giusepponi ve Tavoletti, 2018; Ousola, Oluseye, Saviour, Iember ve Ayomiposi, 2022; Özdem, 2011). Cortés-Sánchez (2017) dünya çapında üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerini içerik analizi ile incelediği çalışmasında sıklıkla kullanılan ilk beş kelimenin araştırma, üniversite, dünya, bilgi ve eğitim olduğunu; en az kullanılan son beş kelimenin ise girişimcilik, aktarım, saygı, miras ve yaşam boyu kelimeleri olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da incelenen tüm misyon ifadelerinde bilgi veya eğitim kelimelerinin yer alması üniversitelerin araştırma, öğretim ve toplum boyutlarını vurgulamaktadır. Efe ve Özer (2015) ise Türk üniversitelerinin vizyon ve misyon ifadelerini söylem analizi ile inceledikleri

alışmalarında özellikle vizyon ifadelerinin “uluslararası olma” vurgusuna yoğunlaştığını gözlemlemiştir. Bu bulgu mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Bunun yanında Efe ve zer (2015) büyüme ve uluslararası olmaya yönelik bu amaçların Türk yükseköğretiminin resmi ideolojisini gösterdiğini, ancak uluslararası olmanın neoliberal politikaların getirisiyle ekonomik gelir elde etme amacını gözetdiğini belirtmiştir. Giusepponi ve Tavoletti (2018) ise İtalyan üniversitelerinin misyon ve vizyon ifadelerini inceledikleri araştırmalarında uluslararasılaşmanın bu ifadelerde merkezi bir rol oynadığını, sürekli tekrar edildiğini ve temel bir hedef olarak verildiği bulgusuna ulaşmıştır. Mevcut alışma ile beraber literatürdeki diğer çalışmalar da özellikle vizyon ifadelerinde küresel ve uluslararası yönelimin yoğunlukla görülmesini destekler niteliktedir (Cortés-Sánchez, 2017; Ousola vd., 2022; Özdem, 2011).

Stratejik Planlarda Üniversitelerin Genel Amaçları ve Hedefleri. Misyon ve vizyon ifadelerinden sonra planlarda en çok dikkat çeken kısım, uluslararasılaşmaya yönelik kurumların koyduğu *genel amaçlar ve hedeflerdir*:

Durum A (Uluslararasılaşmayı Doğrudan Ele Alan SP Hedefleri):

AMAÇ 1: Ulusal ve uluslararası öğrenciler için eğitim öğretim kalitesini sürdürülebilir şekilde artırmak.

AMAÇ 2: Ulusal ve uluslararası ölçeklerdeki değişimlere ve ihtiyaçlara uyum sağlayabilen, sürdürülebilir, yenilikçi araştırma çalışmaları geliştirmek.

AMAÇ 3: Nitelikli akademik ve idari iş gücünü oluşturmak ve sürdürülebilirliğini sağlamak. Alt Hedef 3.1. Kurumun ihtiyaçlarını karşılayacak nicelik ve niteliklerde ulusal ve uluslararası insan kaynağı çekmek.

AMAÇ 5: Üniversitenin toplumsal katkı etkisini ve uluslararasılaşma kapasitesini güçlendirerek sürdürmek (Durum A-Stratejik Planı 2023-2027, s. 9).

Durum B (Uluslararasılaşmayı Doğrudan Ele Alan SP Hedefleri):

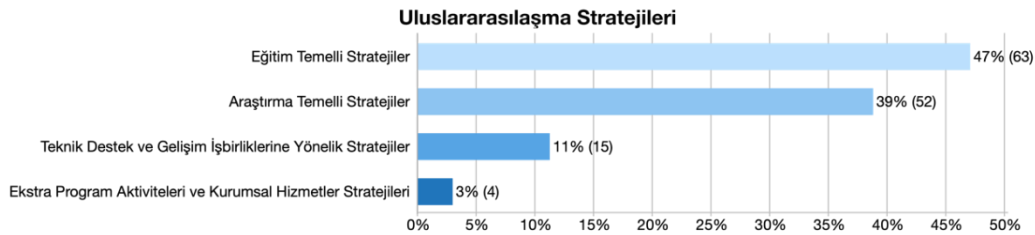
AMAÇ 1: Eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin sürekli iyileştirilmesi. Alt Hedef 1.4. Eğitim-öğretim alanındaki ulusal/uluslararası iş birliğini arttırmak (Durum B- Stratejik Planı 2019-2023, s. 87).

Durum C (Uluslararasılaşmayı Doğrudan Ele Alan SP Hedefleri):

AMAÇ 1: Eğitim ve öğretimin niteliğini teknolojik, dinamik ve sürdürülebilir yaklaşımlarla güçlendirmek. Alt Stratejik Hedef 1.5: Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uluslararasılaşmasına yönelik programlar desteklenecektir (Durum C-Stratejik Planı 2023-2027, s. 14).

Bu hedefler incelendiğinde uluslararasılaşmanın neredeyse kurumun tüm hedeflerinde yer aldığı bağlam Durum A’da bulunmaktadır. Durum A’da nitelikli uluslararası öğrenci ve personele ev sahipliği yapma, uluslararası akademik çalışmalar ve projeler gerçekleştirme hedeflerde ön plana çıkarılmış ve kurumun uluslararasılaşma yapılanmasını, kapasitesini geliştirme hedefi sadece burada açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Durum B’de uluslararasılaşma yalnızca yurtdışı işbirlikleri kapsamında ele alınmıştır. Durum C’de ise yine misyon ve vizyon ifadelerinde olduğu gibi “*araştırma üniversitesi olma*” vurgulanmış, uluslararasılaşma eğitim ve öğretim bağlamında bir hedef olarak verilmiştir. Dağlar (2019) ve Vural Yılmaz (2016) Türkiye’deki üniversitelerin stratejik planlarını ve bu planlardaki amaç söylemlerini incelediği çalışmalarında uluslararasılaşmayı geliştirmek, uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapmak, uluslararasılaşma odaklı bir büyüme ve perspektif geliştirmenin amaç ifadelerinde yer aldığını belirtmiş ve hedef ifadelerinde uluslararasılaşma alanında çoğunlukla değişim programlarına katılımın artırılmasının vurgulandığını açıklamışlardır. Mevcut çalışma da bu çalışmaları destekler niteliktedir. Özellikle Durum A’da uluslararasılaşma odaklı büyüme, Durum B ve Durum C’de ise uluslararasılaşma ile eğitim öğretim kalitesini artırma, değişim programından yararlanma gibi ifadelere sıklıkla rastlanılmaktadır.

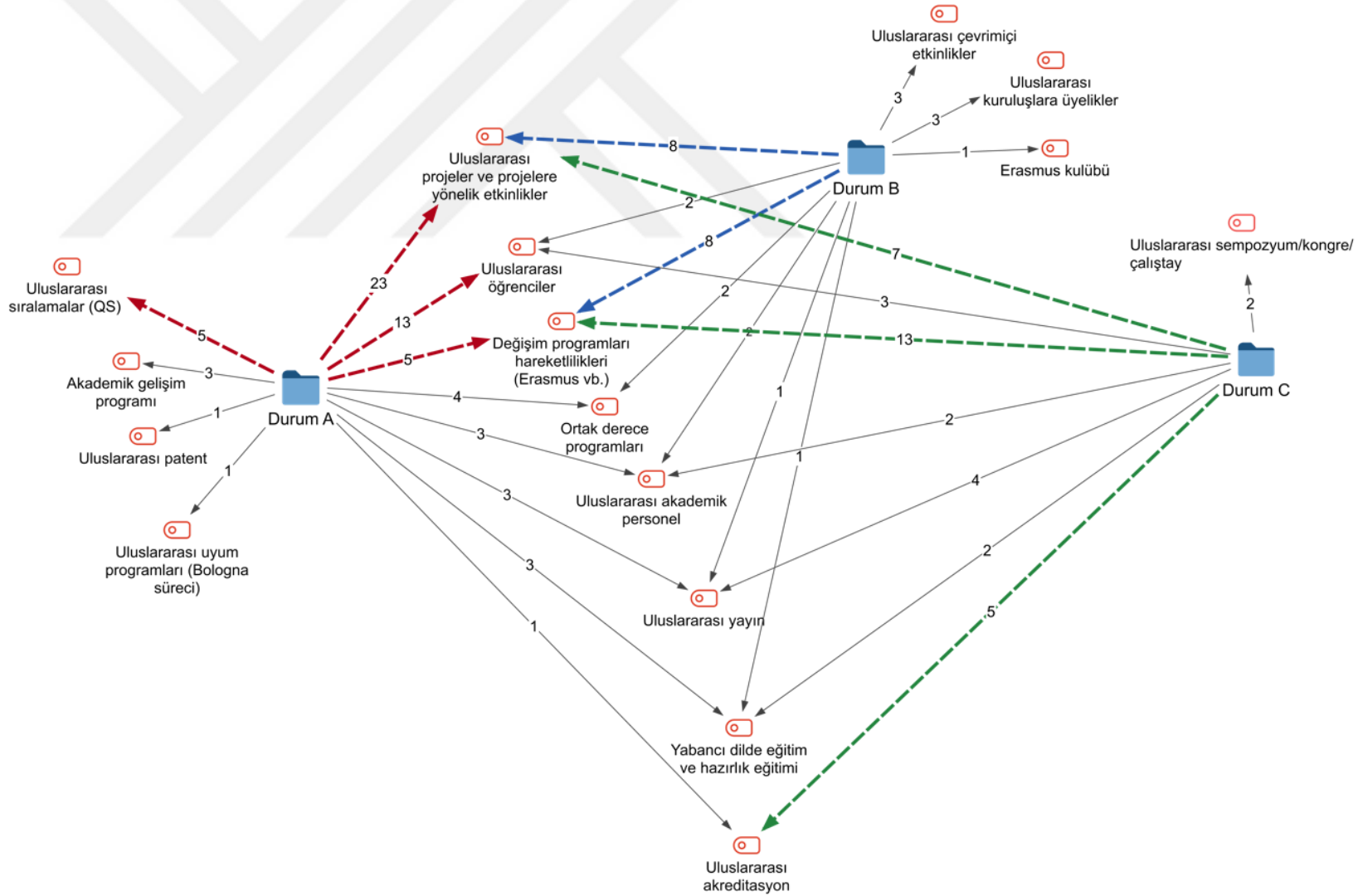
Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşma Stratejileri. Tüm üniversitelerde kurumsal belgelerde görülen uluslararasılaşma stratejilerine ait kod, frekans ve yüzde istatistiğine bakıldığında yoğunluk Şekil 20’de görüldüğü üzere yükseköğretim kurumlarındaki öğrenme, öğretim ve araştırma işlevlerine uluslararası, kültürlerarası boyutları ekleyen, uluslararasılaşmaya yönelik eğitim ve araştırma temelli stratejilerdedir.



Şekil 20. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Uluslararasılaşma Stratejileri

Şekil 21’de görüldüğü üzere sıklıkla gözlemlenen eğitim temelli uluslararasılaşma stratejileri; uluslararası öğrenci kabulü, uluslararası akademik personel istihdamı ve üniversiteler için önemli bir hareketlilik kaynağı olan değişim programlarıdır. Araştırma temelli uluslararasılaşma stratejileri ise uluslararası projeler (Ufuk2020, ERC, Twinning, TÜBİTAK, Erasmus+ KA1, KA2) ve bu projeleri yaygınlaştırmaya yönelik etkinlikler, uluslararası yayınlardır. Teknik destek ve gelişim temelli uluslararasılaşma stratejilerinden uluslararası kuruluşlara ve organizasyonlara üyelikler, uluslararası akredite bölümlerin bulunması ve uzun yıllardır süregelen Bologna sürecine uyum çalışmaları görülmektedir. Ekstra program aktiviteleri ve kurumsal hizmetlere yönelik uluslararasılaşma stratejilerinden ise hem yerel hem de uluslararası öğrenciler için uluslararası aktiviteleri içeren öğrenci kulüpleri görülmektedir. Durumlar arasında farklılaşan stratejiler Durum A’da üstünlük olan fazlaca sayıda gerçekleştirilen uluslararası projeler, tüm bölümlerde yabancı dilde eğitim ve uluslararası sıralamalarda (QS) yer edinmedir. Durum A ve Durum B’de ortak derece programları (SUNY, Humbolt) görülürken, Durum C’de bu stratejiye rastlanmamıştır. Durum B ve Durum C’de değişim programları uluslararasılaşma stratejilerinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır.

Tüm üniversitelerde uluslararasılaşma stratejileri çoğunlukla yurtdışında uluslararasılaşmaya yönelik gerçekleştirilmektedir. Başka bir deyişle, eğitim temelli stratejilerde uluslararasılaşma değişim programlarından yararlanma olarak algılanmakta, araştırma temelli stratejilerde ise çoğunlukla uluslararası projeler önem kazanmaktadır. Bostrom (2010) uluslararasılaşmanın Türk yükseköğretimindeki etkilerini araştırdığı ve Ankara Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi’nde gerçekleştirdiği çalışmasında üniversite içerisindeki yöneticiler, uluslararasılaşmanın daha çok AKTS sistemlerine uyum ve kurum içerisindeki yoğun talep sayesinde değişim programlarına katılma yoluyla gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın bulgusu mevcut araştırmada incelenen kurumsal dökümanlarda da benzerdir. Bu durumun nedeni ise çoğunlukla hareketlilik aktivitelerinin hala kalitenin göstergesi olarak sayılması (Mızıkacı, 2005) ve iş birliği anlaşmalarının kurumun uluslararası arenada rekabet kapasitesini göstermesidir (Bulut Şahin, 2012). Bu bulgu kurumsal seviyenin yanında ulusal bağlamda da bu şekilde anlaşılmaktadır.



Şekil 21. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Uluslararasılaşma Stratejileri Kodları

Efe ve Özer (2023), YÖK (2007) tarafından yayımlanan “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” ve Çetinsaya (2014) tarafından hazırlanan “Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası” raporlarında görülen söylemlerde uluslararasılaşmaya yönelik devlet yaklaşımının hareketlilik sayılarını öncelediğini ve özellikle üniversitelerin ekonomik ve akademik performanslarını vurguladığını belirtmektedir. Bu çalışmada incelenen kurumların YÖK’ün bu politikasını devam ettirdiğini söylemek mümkündür. Bu bakış açısı, yükseköğretimde niteliğin değil, niceliğin başka bir deyişle, uluslararasılaşmada sayılabilir hedeflerin ön planda olduğunu göstermektedir.

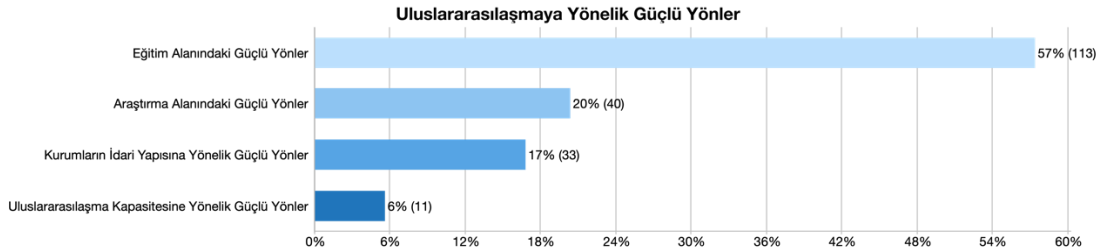
Çeşitli ülkelerde uluslararasılaşma stratejilerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Hong ve Xiao (2023) Rusya’da bulunan bir yükseköğretim kurumunun uluslararasılaşma stratejisini inceledikleri çalışmalarında kurumda çoğunlukla akademik hareketliliklerin, kurumsal işbirliklerinin ve ortak araştırma projelerinin gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışma, mevcut çalışmada elde edilen bulgularla benzerdir. Ndaipa, Edstörn ve Geschwind (2022) ise Mozambik’deki iki yükseköğretim kurumunun uluslararasılaşma gerekçelerini, stratejilerini ve problemlerini inceledikleri çalışmalarında, kurumlarda uluslararasılaşma stratejilerinin çoğunlukla uluslararası kuruluşlarla ortaklık kurma, öğrenci değişimleriyle ilgilenme ve uluslararası akademisyenlerle araştırmalar gerçekleştirme olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında ülkenin uluslararasılaşma bağlamında neo-kurumsalcılık teorisine² uygun olarak Batılı kurumları taklit ettiği, yükseköğretim kurumlarındaki uygulamaların açıkça görünürlük, statü ve dünya çapında tanınma istekleriyle şekillendiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgusu mevcut araştırma kapsamında incelenen yükseköğretim kurumları için de benzerlik taşımaktadır.

Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler.

Üniversitelerin uluslararasılaşma alanında sahip olduğu güçlü yönler ait kod, frekans ve yüzde istatistiği Şekil 22’de verilmiştir. Bu yönler; eğitim alanında, araştırma alanında,

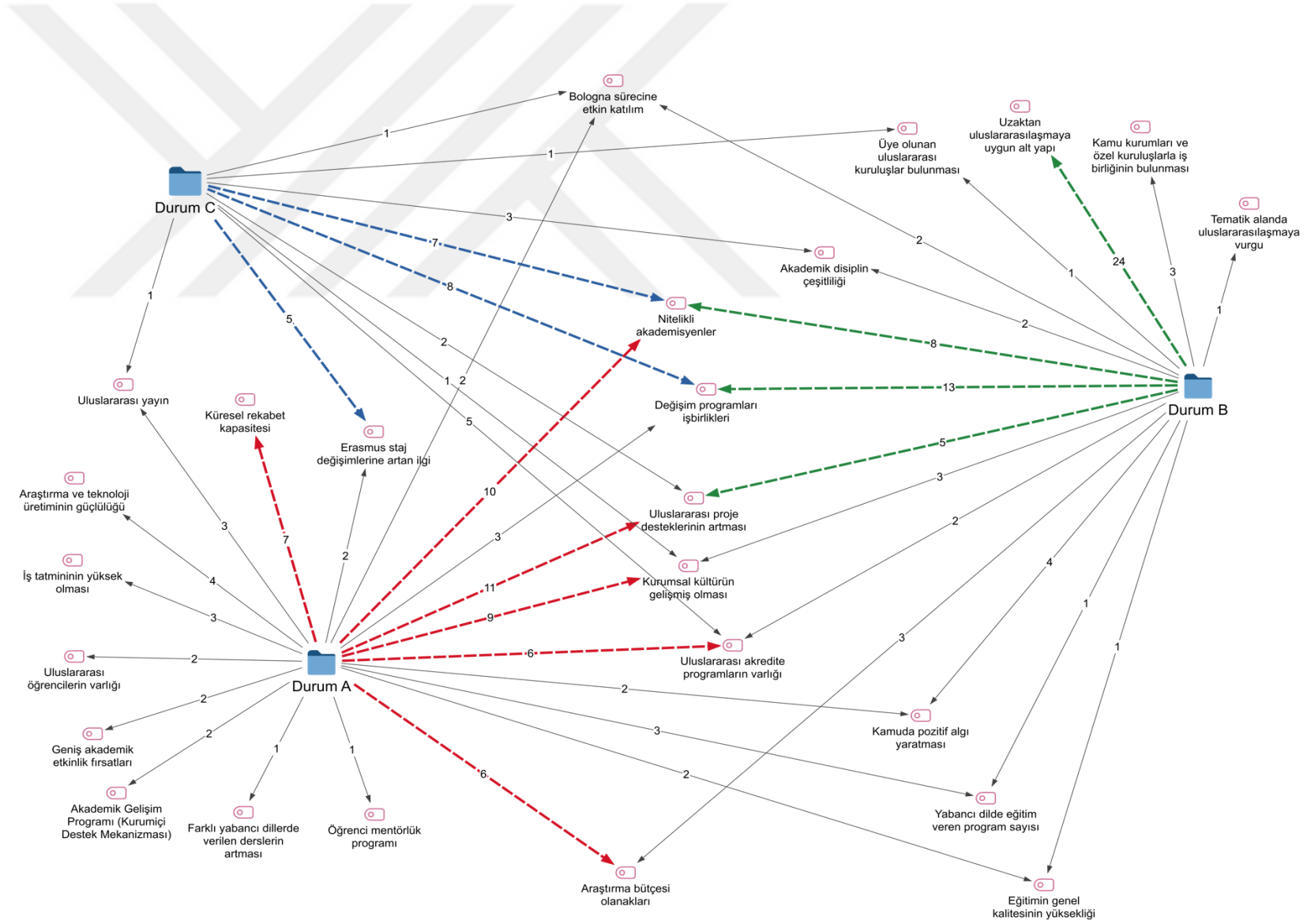
² Neo-kurumsal teorisinin kökleri 1970'lere dayanmaktadır. Teorinin öncülü, örgütlerin çevrelerindeki kurallardan, normlardan ve paylaşılan anlamlardan etkilenecek davranışlarını yönlendirdiğidir. Örgütler, genellikle rasyonel, uygun ve anlamlı görülen politika, uygulama ve programları bünyelerine katarak meşruiyet kazanırlar. Aslında benimsenen unsurların etkili olup olmadığı pek önemli değildir, ancak bunların paylaşılan normatif sistemlere uyması ve paydaşlarının gözünde meşru görülmesi zorunludur (Meyer ve Rowan, 1977). O halde süreç, etkililik yerine 'uygunluk mantığını' takip eder (March ve Olsen, 2013). Aynı çevredeki kuruluşlar benzer unsurları benimseyeceklerinden, daha fazla benzer hale gelme eğilimi gösterirler, bu duruma izomorfizm adı verilir. Bunun gerçekleşmesinin yollarından biri de kendi türünün en prestijli organizasyonlarının taklit edilmesidir (DiMaggio ve Powell, 1983).

kurumların idari yapısında ve uluslararasılaşma kapasitelerinde olmak üzere dört tema altında gruplanmıştır. Ancak kurumsal belgelerde ifade edilen güçlü yönlerin büyük bir bölümü uluslararasılaşma stratejilerinde de ön planda olan eğitim alanında gerçekleşmektedir.



Şekil 22. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Güçlü Yönler Kategorileri

Eğitim alanındaki uluslararasılaşmaya yönelik güçlü yönler; Şekil 23'te görüldüğü üzere tüm üniversitelerin ortak olarak sıklıkla ifade ettiği, kurumlarında nitelikli akademisyenlerin bulunması, değişim programlarından etkin bir şekilde yararlanmaları ve ulusal/uluslararası akreditasyona sahip programların yer almasıdır. Nitelikli akademisyenlerin güçlü yön olarak vurgulanması, mevcut araştırmada yer alan üç üniversitenin Türkiye'deki köklü üniversitelerden olması ve iki üniversitenin ise YÖK'ün belirlediği araştırma üniversiteleri kategorisinde yer almasından kaynaklandığı düşüncesini desteklemiştir. Değişim programlarından yararlanma ise özellikle Bologna sürecinin kredi transferini mümkün kılmasından sonra Avrupa'da Erasmus değişim programıyla üniversiteler arasında hareketlilik temelli bağların kurulması ve sürdürülmesini kolaylaştırma olarak uluslararasılaşma alanında sıklıkla vurgulanan bir stratejidir (Vögtle ve Windzio, 2016). Avrupa'daki üniversitelerin de hala çoğunlukla hareketlilik ve kısa/uzun süreli değişimlere odaklandığı literatürde vurgulanmaktadır (de Wit, Hunter, Egron-Polak, Howard ve Coelen, 2023). Bunun yanında Bedenlier, Kondakçı ve Zawacki-Richter (2018) Erasmus programının sadece AB içindeki hareketlilikler ile sınırlı olmadığını, mevcut çalışmada verildiği şekliyle Türkiye gibi diğer AB üyesi olmayan ülkelere gelen öğrencilerin ilgisini çekmede büyük bir rol oynadığını belirtmiştir.



Şekil 23. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Güçlü Yönler Kodlar

Bir diğerk güçlü yön mevcut araştırmadaki üniversitelerin uluslararası akreditasyona sahip olmasıdır. Örneğın, Durum A’da Mühendislik Fakültesi, “Accreditation Board of Engineering and Technology-ABET” tarafından beş yıllık periyotlarla akredite edilmektedir. Durum C’de ise üniversitenin kırk üç lisans programı akredite olup, bu programların iki tanesi de uluslararası akreditasyona sahiptir. Altbach ve Knight (2007)’a göre üniversiteler isim bilinirliğı kazanmak ve kayıtları artırmak için pazarlama ve markalaşma kampanyalarına büyük yatırımlar yapmaktadır. Bu kampanyaların bir parçası olan akreditasyonun, kalite güvencesi ve tanınma sağlamasının yanında potansiyel öğrencilere programlarının yüksek itibar getirmesi açısından uluslararasılaşmayı destekleyen bir rolü vardır. Hatta ABD kaynaklı ABET mühendislik alanında (mevcut çalışmada Durum A’da görülen) ve Avrupa kaynaklı EQUIS (Avrupa Kalite Geliştirme Sistemi) işletme alanında üniversitelere uluslararası akreditasyon veren kurumlardır (Altbach ve Knight, 2007).

Eğitim alanında güçlü yönlerde durumlar arası farklılaşan bulgular; Durum A’da ve Durum B’de ortak derece programları bulunması (SUNY, Humbolt), Durum A’da kurumda eğitim dilinin İngilizce olması sebebiyle yabancı dil eğitiminin tüm programlarda güçlü seviyede ilerlemesi, uluslararası öğrenci mentorluk programının öğrencilere uyum sağlamada rehberlik etmesi ve misafir öğretim üyelerinin kurumda bulunmalarının desteklenmesidir.

Üniversitelerdeki programların ve öğretimin uluslararasılaşmasını etkileyen en önemli durumun İngilizce dil eğitime olan yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Hammond, 2012; Yumei, 2010). İngilizce eğitim vermekte olan veya İngilizce dil eğitim düzeyinin gelişmiş olduğu üniversiteler uluslararasılaşma stratejilerini kolaylıkla çeşitlendirebilmektedir. Altbach (2004)’a göre “İngilizcenin rolü yükseköğretim politikasıyla beraber... öğrencilerin, akademisyenlerin çalışmalarını etkilemekte... ve her türden İngilizce ürünler (araştırma, yayın, proje vb.) uluslararası akademik pazara hakim olmaktadır” (s.10). Yumei (2010)’e göre “İngilizce bir dilden daha fazlasıdır. Uluslararası dünyaya açılan bir pasaport haline gelmiştir” (s. 226). Özetle, İngilizce günümüzde uluslararası arenada baskın dildir. Bu nedenle Durum A’da görülen yabancı dilde öğretimi, uluslararasılaşmayı destekleyen önemli bir strateji olarak nitelendirmek mümkündür.

Son yıllarda eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, kampüste ve yurtdışında uluslararasılaşma olarak kategorize edilemeyecek yeni şekillerde uluslararasılaşma aktivitelerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Madge, Meek, Wellens ve Hooley, 2009). Bu

aktivitelerin en önemli kapsamı özellikle pandemi sürecinden sonra ortaya çıkan “uzaktan uluslararasılaşmadır.” Mittelmeier vd. (2020)’e göre bu trend öğrencilere aynı anda “evde” kalmaları olanağı sunarken, yurtdışında uluslararasılaşmanın sağladığı potansiyel avantajları da getirmektedir. Bunun yanında; üniversiteler, öğrencilerin çevrim içi misafir akademisyenlerin verdiği dersler veya farklı ülkelerdeki diğer öğrenciler ve/veya personel ile gerçekleştirilen grup projeler gibi etkinliklerden daha fazla yararlanmalarını sağlamak için harmanlanmış öğrenme tekniklerini sınıflara giderek daha fazla dahil etmektedir (Commander, Zhao, Gallagher ve You, 2016; Villar-Onrubia ve Rajpal, 2016). Mevcut araştırmada da Durum B’de görülen uzaktan eğitim alt yapısının güçlü olması uzaktan uluslararasılaşmanın gerçekleştirilmesini sağlayacak önemli bir bulgudur. İlgili üniversitenin stratejik planında bu bulgudan açıkça bahsedilmiştir.

Teknolojik gelişmeler eğitime birçok alanda pozitif etki yaratmış, çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşımı kolaylaştırmıştır. Üniversitenin teknolojik açıdan güçlü altyapısı, öğrencilere sunulan imkânlarda çeşitlilik yaratılmasına destek vermektedir. üniversitesinin uzaktan öğretim ve açık ders malzemeleri konusunda lider durumda olması, yeni gelişmeler için de yeni fırsatlar yaratacaktır (Durum B-Stratejik Planı 2019-2023, s. 36).

Araştırma alanında kurumsal dokümanların işaret ettiği uluslararasılaşmaya yönelik en göze çarpan güçlü ifadeler uluslararası projeler, bu projelere yönelik desteklerin artması ve tüm üniversitelerin (Durum A, Durum B ve Durum C) bu projelerin araştırma bütçelerinden çeşitli derecelerde faydalanmalarıdır. Ancak bu alanda Durum A’da araştırma ve teknoloji üretiminin güçlülüğü, uluslararası yayınların ve geniş akademik etkinliklerin akademik performans değerlendirme sisteminde kullanılması, kurumu Durum B ve Durum C yanında ön plana çıkarmıştır. Literatürde uluslararası projelerin yükseköğretim paydaşlarına olumlu katkıları sıklıkla tartışılmaktadır. Örneğin, Harris-Byrne ve Wikman (2020) yükseköğretimde ortaklık ve iş birliği içeren projelerin üniversite eğitiminde öğrenciler arasında çeşitliliği artırma potansiyelinin olduğunu ve gelecekteki iş alanlarında öğrencilerin karşılarına çıkabilecek uluslararası tecrübelerle onları hazırladığını belirtmektedir.

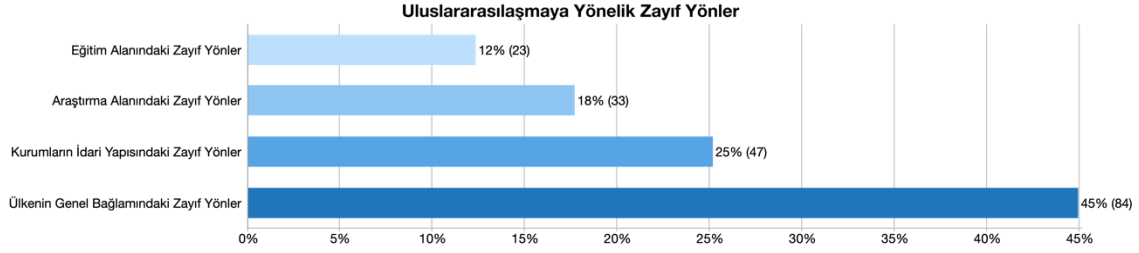
Kurumların idari yapısına yönelik uluslararasılaşmayı ifade eden güçlü yönler özellikle Durum A’da görülen kurumsal kültürün ve iş tatmininin gelişmiş olması ve paralel olarak küresel rekabet kapasitesinin artmasıdır. Bunun yanında Durum A’da uluslararasılaşma kurumun vizyonunun önemli bir bileşenidir. Durum B’de kurumun güçlü olduğu akademik alanda tematik olarak uluslararasılaşma desteklenmektedir.

Durum C’de ise kurumsal kültürün gelişmekte olması uluslararasılaşma açısından olumlu algılanmıştır. Literatürde uluslararasılaşmanın kurumun vizyonu içerisinde yer almasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Hudzik (2011)’e göre kapsamlı uluslararasılaşma çerçevesinde üniversitelerde uluslararasılaşmaya bir bağlılık ifadesi olarak; öğretim, araştırma ve hizmet bağlamındaki tüm misyonların desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca kurumsal liderlik, yönetim, personel, öğrenciler gibi tüm akademik servis ve destek birimlerinde uluslararasılaşma kurum içerisinde ortak bir anlayış olarak yer almalıdır (Coryell vd., 2012). Uluslararasılaşma bu açıdan tesadüfî bir olasılık değil, kurumsal bir zorunluluktur. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgulara göre çoğunlukla Durum A’da bulunan kurum Hudzik (2011) tarafından ifade edilen kapsamlı uluslararasılaşmayı desteklemektedir.

Uluslararasılaşma kapasitesine yönelik güçlü yönler Durum A, Durum B ve Durum C’de Bologna sürecine etkin katılım, Durum A ve Durum B’de uluslararası ortak portfolyosunun zengin olması, Durum B ve Durum C’de ise Avrupa’daki tüm yükseköğretim kurumlarının üye olduğu EAIE ve EUA gibi uluslararası kuruluşlara üyeliklerdir. Ancak Durum A’da vurgulanan bu kapasiteye yönelik dikkat çekici bir ifade ise ekonomik koşulların uluslararasılaşma için bir fırsat yaratması, USP’deki ifadesiyle “*TL’deki değer kaybı nedeniyle, ülkemizdeki yaşam koşullarının gelen öğrenciler için avantaj oluşturmaktadır*” (Durum A-Uluslararasılaşma Strateji Planı, s. 14). Bu ifade ülkemizde ekonomik koşulların yarattığı uluslararasılaşmaya yönelik tek yönlü bir akışın göstergesidir. Bu durum üniversitenin gelen yönlü uluslararasılaşma kapasitesine olumlu etkide bulunurken, yerel öğrencilerin yurtdışında uluslararasılaşmasına olumsuz bir etkide bulunmaktadır. Görüldüğü üzere yükseköğretimde uluslararasılaşma hükümetler ve toplum tarafından şekillendirilen, ülke ve kurum bağlamından etkilenen, karmaşık bir süreçtir (Hazelkorn, 2017; Stigger, 2018). Bunun yanında uluslararasılaşmanın gelişimsel ve sürekli değişen, gelişen bir süreç olduğu da belirtilmiştir (Knight, 2004). Bu nedenle Türkiye’de de zamanla değişen ekonomik, sosyal ve toplumsal süreçler yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler. Kurumsal dokümanlarda uluslararasılaşmaya yönelik zayıf yönler kod, frekans ve yüzde istatistiği Şekil 24’te verilmiştir. Bu yönler eğitim ve araştırma alanında, kurumların idari yapısında ve son olarak ülkenin genel bağlamında mevcut zayıf yönler olarak gruplanmıştır. Ancak kurumsal belgelerde ifade edilen zayıf yönlerin önemli bir kısmı uluslararasılaşmanın

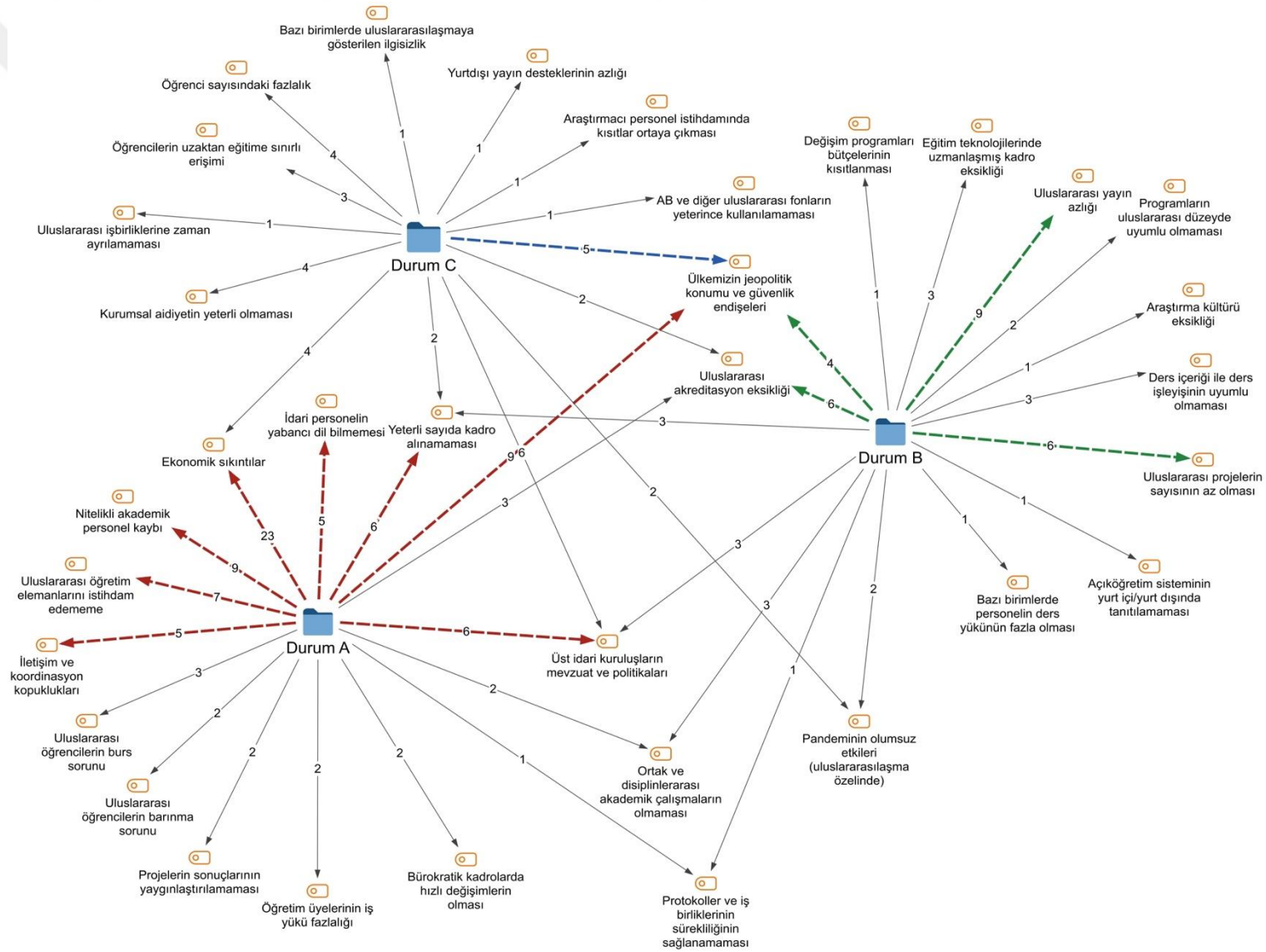
ülkenin genel sosyoekonomik yapısındaki sorunlardan etkilendiğini göstermektedir. Şekil 25’de durumlar içerisinde görülen ve durumlar arasında ortaklaşan kodlar verilmiştir.



Şekil 24. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Zayıf Yönler Kategorileri

Eğitim alanındaki uluslararasılaşmaya yönelik zayıf yönler; çoğunlukla durumlara göre farklılaşmaktadır. Durum A’da uluslararası öğrencilerin burs ve barınma sorunları yaşanmakta, başarılı uluslararası öğrenciler istihdam, staj veya araştırmacı olma (özellikle doktora sonrası) konularında destek bulamamaktadır. Durum B’de teknolojik altı yapı güçlü olsa da eğitim ve öğretimde bu alt yapının kullanım düzeyinin istenen seviyede olmaması ve bazı akademisyenlerin teknolojik alandaki gelişmeleri takip edememesi, ders planında yer alan ders içerikleriyle öğretim elemanının anlatımının aynı olmaması, içerik ile işleyişin farklılaşması, bazı birimlerde ders yükünün fazla olması ile uluslararasılaşmaya zaman ayırlamaması, açıköğretim sisteminin yurtdışında tanıtılamaması ve değişim programları bütçelerinin zamanla daralması belirtilen zayıf yönlerdir.

Durum A ve Durum B’de uluslararası işbirliklerinin kurumsallaşamaması ve kişisel düzeyde ilerlemesi ortak bir zayıf yön olarak belirtilmiştir. Durum C’de ise öğrencilerin uzaktan eğitime erişimlerinin kısıtlılığı olması ve uzaktan eğitimin öğrenci, personele getirdiği maliyet artışı vurgulanmış, kurumun da bilişim alt yapısında eksiklikler olduğu kabul edilmiştir. Tüm bu zayıf yönler eğitim faaliyetlerinde uluslararasılaşmayı da olumsuz etkilemektedir.



Şekil 25. Kurumsal Dokümanlarda Görülen Zayıf Yönler Kodları

Araştırma alanındaki uluslararasılaşmaya yönelik zayıf yönlerin neredeyse büyük bir kısmı Durum B'deki kurumsal belgelerde (SP ve İFR) ifade edilmiştir. Durum B'de öğretim üyesi başına düşen uluslararası yayınların az olması, tematik ve öncelikli alanlarda araştırmaların eksik düzeyde görülmesi, uluslararası projelerin az sayıda gerçekleşmesi, uluslararası araştırmaların kurum ve ülke dışından araştırmacılarla yapılmaması, yeterince proje önerisi ortaya çıkmaması ve Durum B'de bulunan bazı bölümlerde araştırma kültürünün yeterli seviyede olmaması zayıf yanlardır. Durum A'da ise Durum B'de belirtilen bu problemler görülmemektedir. Ancak proje sonuçların yaygınlaştırılmaması, toplumsal katkı alanındaki projelerin uluslararası boyuta taşınmaması ve disiplinler arası uluslararası çalışmaların yetersiz kalması Durum A'da görülen eksikliklerdir. Durum A'da ve Durum C'de ortak olarak uluslararası yayın desteklerinin az olması da ifade edilmiştir. Durum C'de ise AB ve uluslararası fonların yeterince kullanılmaması farklılaşan bir zayıf yön olmuştur.

Kurumların idari yapısındaki zayıf yönler incelenen üniversitelerin (Durum A, Durum B, Durum C) tamamında görülmüştür. Tüm durumlarda en çok yinelenen idari yapıdaki zayıf yönler yeterince kadro alınamaması ve ulusal/uluslararası akreditasyon eksikliğidir. Son yıllarda üniversitelerin çeşitli programlarının akreditasyon süreçleri önem kazanmış, kalite çalışmalarına öncelik verilmiştir. Ancak bu önemi üniversitelerin tüm fakültelerinde görmek mümkün değildir. Örneğin, Durum A'daki üniversitede beş fakülte içerisinde iki fakültenin hiçbir programı akredite edilmemiştir. Bunun yanında, Durum B'de ve Durum C'de ifade edilen öğrenci sayısındaki fazlalık ve kurumun hizmetlerinin bu öğrenci sayısını karşılayacak düzeyde olmaması, Durum A'da ise tüm programlarda yabancı dilde eğitim olmasına ve akademik personelin yüksek dil yeterliliğine rağmen, idari personelin uluslararası öğrencilerle veya personelle iletişim kurabilecek dil yeterliliğinin olmaması ve Durum C'de kurumsal aidiyetin zayıf olması uluslararasılaşmayı olumsuz etkilemektedir. Durum A'da öğretim üyelerinin iş yükü fazlalığı, Durum B'de kadro dengesizlikleri bulunması (bazı birimlerde fazla sayıda akademik personel varken, bazı birimlerde sayının az olması) ve Durum C'de uluslararasılaşmaya yönelik ilgisizlik yine yaşanan zorluklardandır.

Literatürde ilgili çalışmalar incelendiğinde; akademisyenlerin üniversitelerdeki uluslararasılaşma vizyonunu takip etmeyerek, bu süreçlere ilgisiz kaldıkları görülmüş (Hawawini, 2011), ancak organizasyonel bağlamda fakülte'deki akademisyenlerin uluslararasılaşma aktivitelerinin desteklenmemesi, kurumsal ödül ve yükseltme kriterlerinde yer almaması eleştirilmiştir (Çalikoğlu, Lee ve Arslan, 2022). Mevcut

araştırmada kurumların idari yapısında ortaya çıkan diğer zayıf yönler incelendiğinde uluslararasılaşmanın kurum içerisinde istenen seviyede olmaması çoğunlukla uluslararasılaşmayı kurumun yapısal-işlevsel alanlarına dokunan bir yönetim meselesi olarak algılamamanın ve bunu örgütsel bir değişim süreci olarak kurumun tüm işlevlerine entegre etmemenin bir sonucu olduğu görülmektedir (Kondakçı, Broecke ve Devos, 2006).

Ülkenin genel bağlamındaki zayıf yönler tüm durumlarda uluslararasılaşma alanındaki en çok dikkat çeken olumsuzluktur. Buna yönelik ifadelerin başında ekonomik sıkıntılar gelmektedir. Türkiye’de üniversite sayısının artmasıyla her üniversite için kamu kaynaklarından yararlanma oranının düşmesi, akademik personelin yurtdışı etkinlikleri için verilen kaynakların yetersiz olması, uluslararası öğrencilerin araştırmaları için yine kaynak olmaması, döviz kurunda yaşanan dalgalanmalar ve yaşam pahalılığı yurtdışında uluslararasılaşma faaliyetlerine ket vurmaktadır. Tüm durumlarda vurgulanan diğer bir sorun alanı ise ülkemizin jeopolitik konumu ve ülkemize yönelik yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarında oluşan güvenlik endişeleridir. Bu bulguyu tüm durumların SP’da aşağıdaki ifadelerle görmek mümkündür.

Türkiye ve üniversitemiz özelinde yükseköğretimde uluslararasılaşma faaliyetleri ile ilgili ön plana çıkan en önemli eğilim, güvenlik sorunlarının yararlanıcılar ve işbirlikleri üzerindeki etkisi ile birlikte Amerika ve Avrupa ülkelerinden gelen öğrenci ve personel sayısında yaşanan düşüştür (Durum A USP 2018-2022, Sektörel Eğitim Analizi, s. 10).

Bölgesel çatışma ve güvenlik sorunlarının uluslararası öğrencilerde caydırıcı etki yaratması, uluslararası akademik ortamlarda Türkiye imajının olumsuz yönde değişmesi ve iş birliklerinin sekteye uğraması, nitelikli akademisyenlerin Türkiye’ye olan ilgisinin azalması ve mevcut öğretim üyelerinin üniversitemizden ayrılması (Durum A SP 2023-2027, Temel Riskler, s.22).

Ülkemizin içinde bulunduğu jeopolitik konum, çok çeşitli kriz riskleri yaratmaktadır. Güneydoğu sınır komşularımızda savaş nedeniyle mülteci sorunu yaşanmaktadır (Durum B SP 2019-2023, PESTLE Analizi Sonuçları, s.45-46).

Diğer taraftan, ülkemizin bulunduğu coğrafi bölgede yaşanan savaş koşulları ve bunun bir yansıması olarak hissedilen terör tehdidi ve göç dalgası akademik dünyamızı olumsuz etkilemektedir. Bu etkiler özellikle öğrenci değişim programları, uluslararası bilimsel toplantı ve işbirlikleri alanlarında hissedilmektedir (Durum C SP 2023-2027, Yükseköğretim Sektörü Analizi, s. 76).

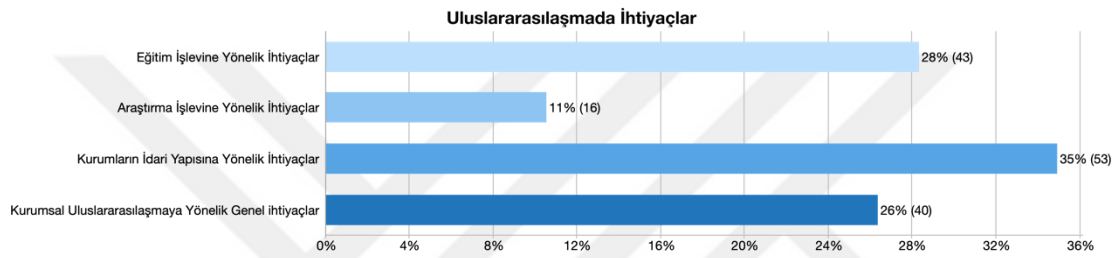
Literatürde yükseköğretim kurumlarının içerisinde bulunduğu politik realiteler ve ulusal güvenlik unsurlarının sınır ötesi öğrenci akışını etkilediği (Altbach ve Knight, 2007), uluslararasılaşma süreçlerinde gerekli finansman sıkıntılarının dünya çapında tüm yükseköğretim kurumlarında görülen bir problem olduğu (Bentao, 2011) ve uluslararasılaşma aktivitelerinin sınırlı finansal destek ile gerçekleştirildiği, fakülte personelinin çoğunlukla maliyetli bu aktiviteler için kendi masraflarını karşıladıkları, ekonomik sıkıntılar nedeniyle uluslararasılaşma stratejisi planlanan aktivitelerin gerçekleşen aktivitelerle uyuşmadığı (Bulut Şahin ve Kondakçı, 2022) bulgularına ulaşılmıştır. Mevcut çalışma da bu bulguları desteklemektedir.

Bu bulguların yanında üst idari kuruluşların yükseköğretim sistemlerine yönelik mevzuat değişiklikleri ve politikalar genel bağlamda uluslararasılaşmayı olumsuz etkileyen ve tüm durumlarda görülen ortak bir yöndür. Örneğin, Durum A'da kadro tahsisine ilişkin devlet politikaları ve YÖK'ün uyguladığı üniversitenin işleyişine ve süreçlerine yönelik politikalar, Durum B'de öğretim elemanlarının bilimsel çalışmalarını teşvik eden yeterli mevzuatın bulunmaması ve eğitim öğretim hizmetlerini geliştirme sürecinde çeşitli kurumlardan sürekli onayların alınması ve resmi belgelerdeki gecikmeler, Durum C'de ise yükseköğretim kurumu hizmetlerine (eğitim öğretim, araştırma ve diğer hizmetler) yönelik mevzuatın çok çeşitli oluşu ve sıklıkla değişmesi tüm uluslararasılaşma süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Literatürde Bulut Şahin ve Kondakçı (2022) gerçekleştirdikleri çalışmalarında üst idari kuruluşların yukarıdan aşağıya bir yaklaşım (*top-down approach*) ile yükseköğretim kurumlarına yönelik uluslararasılaşma süreçlerinde politik kararlar almasının bir zorluk olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu da mevcut çalışmada desteklenmektedir. Bu kategoride rastlanan diğer zayıf yönler ise Durum A'da nitelikli akademisyen kaybı, uluslararası öğretim elemanları istihdam edememe ve bürokratik kadrolarda sık değişmelerin yaşanması, Durum B'de ihtiyaç alanlarında insan gücü yetişmemesi, Durum B ve Durum C'de yaşanan pandeminin uluslararasılaşmayı olumsuz etkilemesidir.

Literatürde uluslararası akademisyen istihdamı ile ilgili bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Wilkins ve Neri (2019) üniversitelerin sınır ötesi kampüslerinde görev yapan uluslararası akademisyenlerin yüksek derecede motivasyona sahip olduklarını ve kuruma katkı getirdiklerini ifade ederken, Cantwell (2011) de uluslararası akademisyen istihdamını ve akademisyenlerin ulus ötesi hareketliliklerinin çoğunlukla bireysel çabalara ve kabul veren kurumun şartlarına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Ancak

Türk yükseköğretiminde uluslararası akademisyen istihdamı YÖK'ün yasal prosedürleri nedeniyle yükseköğretim kurumları için bir zorluk oluşturmaktadır.

Kurumsal Belgelerde Uluslararasılaşmaya Yönelik İhtiyaçlar. İncelenen tüm durumların kurumsal belgelerinde uluslararasılaşmaya yönelik önemli ihtiyaçların ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre Şekil 26'da verilen uluslararasılaşma ihtiyaçları eğitim ve araştırma işlevine yönelik, kurumların idari yapılarına yönelik ve kurumsal uluslararasılaşmaya yönelik genel ihtiyaçlar başlıklarında incelenmiştir. Buna göre en çok kurumların idari yapısına yönelik ihtiyaçlar ön plana çıkmaktadır. Şekil 27'de ise bu tema altında yer alan kodlar yer almaktadır.



Şekil 26. Kurumsal Dokümanlarda Görülen İhtiyaçlar Kategorileri

Eğitim işlevine yönelik uluslararasılaşma ihtiyaçlarına bakıldığında durumlar arası ihtiyaçların farklılaştığı görülmüştür. Durum B ve Durum C'de üniversitelerdeki programların akreditasyonunun sağlanması, Durum A ve Durum C'de değişim sayılarının artırılması, Durum A ve Durum B'de ulusal ve uluslararası öğrenciler için eğitim ve öğretim kalitesini sürdürülebilir şekilde arttırmak, programların uluslararası çağdaş iyi örnekler alınarak yenilenmesi, Durum C'de uzaktan eğitim olanaklarının güçlendirilmesi, Durum A'da uluslararası akademisyenlerin istihdam edilebilmesi sıklıkla yinelenen ihtiyaçlar olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanında sadece Durum A'da programın uluslararasılaşması ihtiyacını ifade eden derslerin yapısında ve içeriğinde kültürlerarası, uluslararası bileşenlerin yer alması vurgulanmıştır. Bunun için derslerdeki grup çalışmalarında farklı ülkelerden öğrencilerin bir arada olması, programların sürekli izlenmesi ve güçlendirilmesi amacıyla öğrenme ve öğretimi geliştirme merkezinin çalışmalarını sürdürmesi, ders izlencelerinin geliştirilmesi amacıyla uzman görüşleri alınması belirtilmiştir. Durum A, programın uluslararasılaşmasına yönelik ifadelerle işaret eden beyanların kurumsal belgelerde görüldüğü tek kurum olmuştur.

Literatürde uluslararasılaşma alanında önemli çalışmalar yapan araştırmacılar uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumlarındaki ifadesinin çoğunlukla değişim programlarına ve öğrenci/personel hareketliliğine indirgenmesini eleştirmişlerdir (de Wit, 2020; de Wit vd., 2023). Bunun yanında, dünya çapındaki yükseköğretim kurumları günümüzde programlarını uluslararası hale getirmek için stratejik taleplere yanıt vermekte, öğrencilere disiplinleriyle ilgili küresel perspektifler sağlamakta ve onları karmaşık, çokkültürlü ortamlarda çalışabilecek “dünyaya hazır” mezunlar olarak yetiştirmektedir (Jones ve Killick, 2013). Mevcut araştırmada Durum A’da bulunan yükseköğretim kurumunun bu çabaları kurum içerisinde ihtiyaç olarak niteleyen tek bağlam olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma işlevine yönelik uluslararasılaşma ihtiyaçlarına bakıldığında Durum A’da araştırmaların ve projelerin uluslararası çevrelerde duyurulması, Durum A ve Durum C’de uluslararası tanınırlığın artırılması, Durum B’de ise akademik düzeyde yabancı dil bilme ve uluslararası yayın sayısının artırılması belirtilmiştir. Durum C’de ise proje destek ofisinin uluslararası fon kaynaklarına yönelik tanıtımlarının artırılması gerektiği açıklanmıştır.

Kurumların idari yapısına yönelik uluslararasılaşma ihtiyaçlarına bakıldığında, tüm durumlarda en önemli ihtiyaç üniversitelerin mali kaynaklarının çeşitlendirilmesiyle finansal kaynakların artırılmasıdır. Bunun yanında Durum A’da nitelikli lisansüstü ve doktora sonrası insan gücünün desteklenmesi ve kurum içerisindeki tüm personelin İngilizce yeterliliklerinin geliştirilmesi, yerleşke içi yazılı bilgilendirmelerin ve kurum içi etkinliklerin yabancı dilde de yapılması, güncel İngilizce internet sayfalarının kullanılması, çalışanların uluslararasılaşma alanındaki mesleki ve kişisel gelişimine destek vermesi ve idari personelin uluslararasılaşma süreçlerine katılması ihtiyaçları vurgulanmıştır. Durum B’de ve C’de uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapılarak üniversitenin kurum olarak uluslararası boyutunun geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kurumsal uluslararasılaşmaya yönelik ihtiyaçlara bakıldığında, en önemli ifade uluslararasılaşma farkındalığı kazandırmak ve çok kültürlüğü desteklemeye yönelik çabaların geliştirilmesidir. Bu anlamda Durum A’daki üniversite bu ihtiyacı “uluslararasılaşma farkındalığını ve çok kültürlü yaşam deneyimlerini tüm bileşenler için geliştirmek” sözleriyle İFR’da kurum içinde gerçekleşmesi beklenen bir amaç olarak belirtmiştir (Durum A-İdare Faaliyet Raporu, s. 44). Durum B ve Durum C’de kurumsal belgelerde bu önemli ihtiyaca yönelik ifadelerle rastlanmamıştır. Durum A’nın uluslararası boyutunu diğer kurumlardan daha çok geliştirdiğini gösteren farklı bir ihtiyaç

ifadesi ise genel olarak uluslararasılaşma ile uyumlu kurumsal yapının geliştirilmesi, uluslararasılaşma ile ilgili tüm birimlerinin koordinasyonun sağlanması ve uluslararası işbirliklerini arttıracak kurumsal desteğin oluşturulmasına yönelik gereklilik ifadelerinin sıklıkla kurumsal belgelerde açıklanmasıdır. Bunun yanında, Durum A ve Durum C’de uluslararasılaşma kapasitesini güçlendirerek sürdürmek ve yine Durum A’da uluslararasılaşma alanında nicelik değil, niteliğe önem verilmesi ihtiyacı belirtilmiştir.

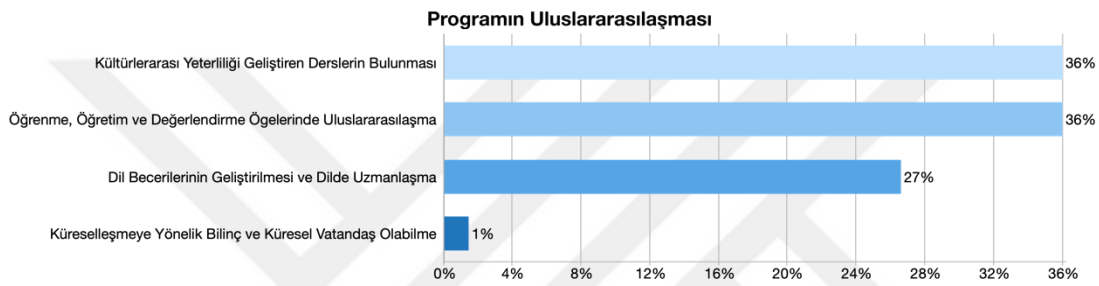
Pandemi sürecinden sonra ise yükseköğretim kurumlarının geçirdiği dönüşüm sonucunda uzaktan eğitim sistemlerinin ön plana çıkması uzaktan uluslararasılaşma etkinliklerinin gerekliliğini hatırlatmış, mobil öğrenme, sosyal medya, arttırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik uluslararasılaşma faaliyetlerinin de geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Mittelmeier vd. (2020) belirttiği gibi uzaktan uluslararasılaşmayla (*IaD-internationalization at distance*) kurumlar harmanlanmış öğrenme teknolojilerini sınıfa getirmekte ve öğrenciler de mobil şekilde seyahat etmeden uluslararasılaşma tecrübesi elde edebilmektedir.

İncelenen Durumlarda İngilizce Öğretmenliği Zorunlu/ Seçmeli Derslerde Programın Uluslararasılaşması

Programın uluslararasılaşmasının nihai amacı öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmektir. Ancak bu amaç dikkatli bir program ve ders tasarımı olmadan başarılamamakta, bu nedenle derslerdeki öğrenme, öğretim ve değerlendirme programın uluslararasılaşmasının temelini oluşturmaktadır (Jones ve Killick, 2007; Leask, 2015). Ayıca tüm öğrencilerin program boyunca uluslararası içerik, kültürel ve dilbilimsel çeşitlilik, ve uluslararası, kültürlerarası perspektiflerini geliştirecek fırsatlarla karşılaşması önemlidir (Leask, 2015). Bu nedenle Durum A, Durum B ve Durum C olarak incelenen İngilizce öğretmenliği programının bilgi paketlerindeki program yapısı uluslararası ve kültürlerarası boyutları taşıma durumları açısından analiz edilmiştir.

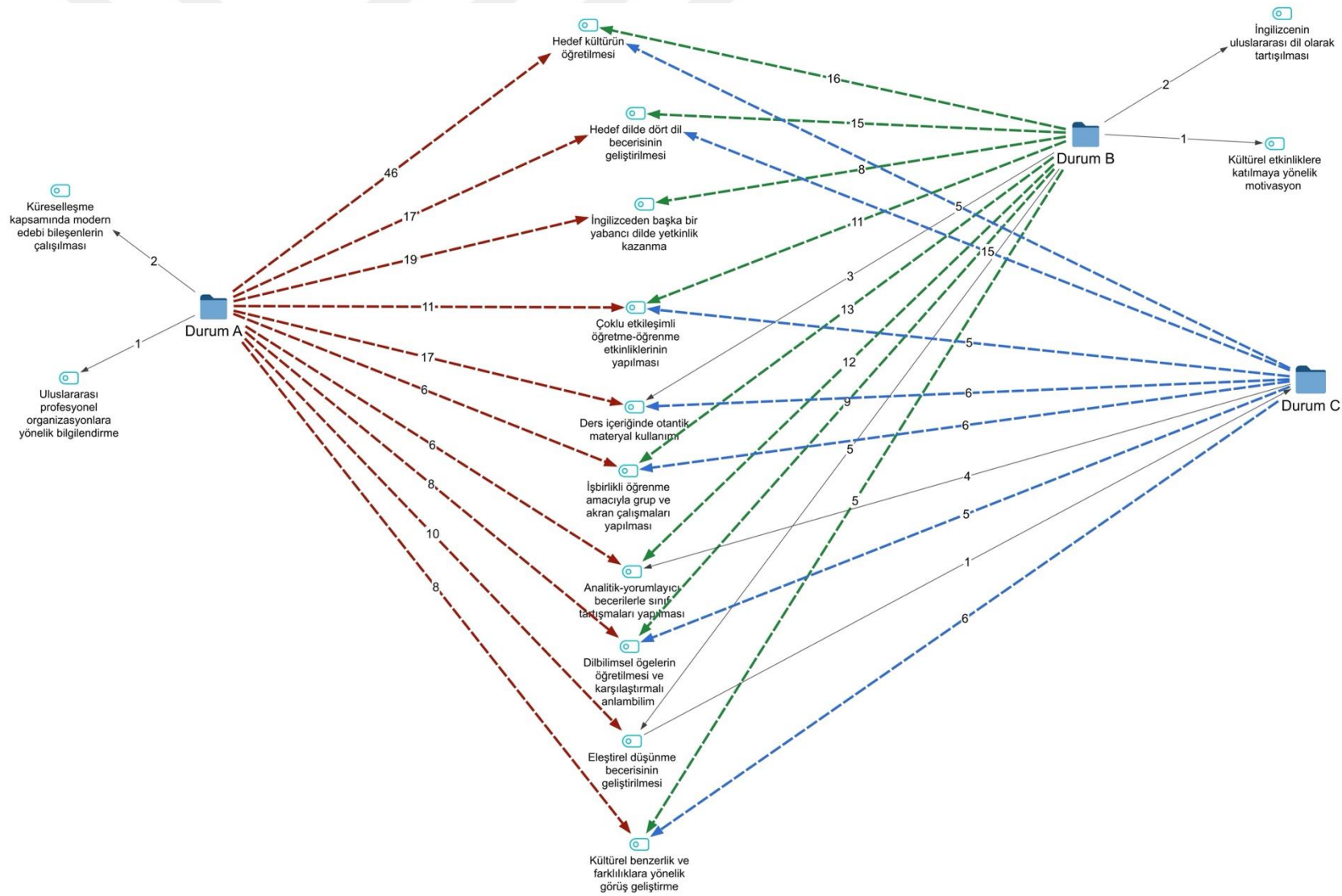
Durum A, Durum B ve Durum C’de İngilizce öğretmenliği lisans programındaki zorunlu ve seçmeli derslere bölümlerin internet sayfalarında yer alan “*Bölüm Bologna Bilgi Paketleri*” ve internet sayfalarından ulaşılmıştır. Tüm durumlarda yer alan programlardaki derslerde ve ders içeriklerinin açıklamalarında kodlamalar yapılarak Şekil 28’de verilen kategorilere ulaşılmıştır. Şekil 29’da ise bu temada gerçekleştirilen kodlar yer almaktadır. Ancak bu kodlamalar sonucunda edinilen bulgu programın uluslararasılaşmasına yönelik sistematik bir çabanın derslerde yer almadığı, sadece bu

yaklaşma uyabilecek ders kategorilerinin, içeriğin ve bazı öğrenme-öğretme etkinliklerinin bulunmasıdır. Literatürde programın uluslararasılaşmasının zor bir süreç olduğu ve sistematik çaba gerektirdiği (Alexiadou, Kefala ve Rönnberg, 2023), yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma politikalarını çoğunlukla araçsal amaçlarla uluslararası sıralamalarda yer edinmek için kullandıkları (Hazelkorn, 2018) ve programlarında derinlemesine uluslararası perspektifleri yerleştirmek için yeterli kurumsal beceri, kaynak veya uygulamalara sahip olmadıkları ifade edilmiştir (Hartwell ve Ounoughi, 2019). Literatürdeki bu ifadeler mevcut çalışmadaki genel bulguyu desteklemektedir.



Şekil 28. Derslerde Programın Uluslararasılaşması Kategorileri

Yükseköğretimde eğitim ile ilgili programlardaki öğrencilerin kültürlerarasılığı tartışmaya daha yatkın oldukları ve özellikle farklı dilbilimsel ve kültürel bağlamlardan gelen ebeveynler ve çocuklarla ilgilenmeleri gerektiği için bu konuda hassasiyet göstermeleri sayesinde programın uluslararasılaşması gibi uluslararası bileşenleri içeren çabaları daha yerel ve uygulamalı versiyonlarla programlarına entegre edebildiklerini göstermiştir (Alexiadou, Kefala ve Rönnberg, 2023). Mevcut araştırmada da İngilizce öğretmenliğinde programın doğası gereği kültürlerarası yeterliliği geliştiren derslerin bulunması programın uluslararasılaşmasındaki yatkınlığı sağlayan önemli bir temadır. Bunun yanında derslerde öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde etkileşimli öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılması, grup ve akran çalışmalarının bulunması, dersin interaktif etkileşimi desteklemesi ve özellikle eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerinin görülmesi programın uluslararasılaşması sürecine katkı getirmektedir. Benzer şekilde, programın uluslararasılaşması literatürde çoğunlukla ders içeriğine uluslararası konu, tema veya çeşitli bileşenleri ekleme (Wamboye, Adekola ve Baldwin, 2014), sınıf içerisinde öğrencileri çokkültürlü perspektifleri keşfetmeye teşvik etmek için karma tartışma grupları oluşturma (Bell, 2004) olarak tartışılmaktadır.



Şekil 29. Derslerde Programın Uluslararasılaşması Kodları

İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının hedef dilde ve çeşitli ikinci yabancı dillerde (Almanca, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca) yetkinliklerinin olması da sürece olumlu etki etmektedir. Şekil 30’da görüldüğü üzere durumlarda incelenen derslerin içeriği kodlandığında öğretmen adaylarında küreselleşme ve küresel vatandaş olabilme yetkinliği en az rastlanan boyut olmuştur. Uluslararasılaşmış bir programın taşıdığı özellikler; literatürde çoğunlukla küresel perspektifler, kültürlerarası iletişim ve küresel vatandaşlık taşıması olarak verilmektedir (Clifford, 2009; Green ve Mertova, 2011). Bu anlamda üçüncü boyut olan küresel vatandaşlık kavramı; uluslararası bağlamda yükseköğretim kurumlarının politika dokümanlarında sıklıkla yer almaktadır (Green ve Mertova, 2016). Ancak mevcut çalışmada küresel vatandaşlığın derslerde veya program yeterliliklerinde en az rastlanan kategori olması bu kavrama çoğunlukla bu araştırmanın gerçekleştirildiği kurumlarda yer verilmediğini göstermektedir.

Derslerde programın uluslararasılaşmasında incelenen ilk kategori *“kültürlerarası yeterliliği geliştiren derslerin bulunmasıdır.”* Leask (2009)’e göre uluslararasılaşmış bir program öğrencileri kültürel ve dilbilimsel çeşitliliğe maruz bırakmalı, kasıtlı olarak öğrencilerin uluslararası ve kültürlerarası perspektiflerini geliştirmelidir. Harrison (2015), uluslararasılaşmış bir programın çoğunlukla kültürel bilgi sağlamanın yanında, vizyon olarak *“kültürel zeka”* (Earley ve Ang, 2003) veya *“kültürlerarası yeterlilik”* (Deardorff, 2006) portfolyosunu geliştirmesi gerektiğini, böylelikle yükseköğretim kurumlarının mezunlarını, kültürel mesafeleri aşarak, doğru iletişimi sağlayacak, kültürel bağlamı anlayacak ve farklı kültürel geçmişe sahip başkalarını etkileme becerisine sahip olacak şekilde yetiştireceğini belirtmiştir.

İngilizce öğretmenliği programı, kültürlerarasılık açısından alanın doğası gereği önde bir konumda bulunmaktadır. Çünkü dil ve kültür güçlü derecede birbiri ile bağlantılıdır, bunun yanında *“dil, kültürün taşıyıcısıdır”* (Li ve Wang, 2015, s. 1097). Öğretmen adaylarının programda sıklıkla hedef kültüre maruz kalmaları kültürel aşinalığı kazandırdığından uluslararasılaşma bakış açısını olumlu etkilemektedir. Ancak disipliner bağlamdaki bu olumlu tutum sistemli çabalara dönüşmedikçe programdaki tüm öğretmen adaylarına eşit derecede etki etmesi mümkün görünmemektedir.

Bu kategoride yer alan kültürel benzerlik ve farklılıklara yönelik görüş geliştirme kodu, çoğunlukla kültürün yer aldığı derslerde gerçekleşse de dil ve kültürün birbirinden ayrılamaz ilişkisinden dolayı dil becerileri dersleri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gibi programda yer alan diğer derslerde de görülmektedir.

İleri Okuma ve Yazma Dersi II (Durum A)

Bu ders üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Farklı çeşitlilikte otantik okuma metinlerini işleyerek, öğrenciler okumanın üst düzey alt becerilerini yani çıkarımlarda bulunma ve sonuç çıkarma ve satır aralarını okuma becerilerini geliştireceklerdir. Öğrenciler, metinden çıkarımlarını gerçek hayatla ilişkilendirecek, kültürel benzerlikler ve farklılıklar hakkında fikir sahibi olacaklardır (*Kategori: Kültürlerarası Yeterliliği Geliştiren Dersler Bulunması; Kod: Kültürel Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Görüş Geliştirme*)

Kültürlerarası İletişim (Durum B)

Bu derste içerik, kültür ve dil, kültürel değerler ve özellikler, birey odaklı kültürler ve kolektif odaklı kültürler, sosyal roller ve kadınlara erkeklere atfedilen roller, aile ve eğitim rolleri, kültürlerde dil ve söylem, sözsüz iletişim, kültür şoku ve sebepleri, çatışan ve çakışan kültürler ve iletişim, kültürlerarası bağlantılar olarak verilmektedir (*Kategori: Kültürlerarası Yeterliliği Geliştiren Dersler Bulunması; Kod: Kültürel Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Görüş Geliştirme*)

Dünya İngilizceleri ve Kültür (Durum C)

Bu derste içerik; İngiliz kültürü ve tarihi, Rönesans dönemi Batı kültürü, Endüstri çağı ve İngiliz Toplumu, İngilizcenin uluslararası dil olarak kullanımı, ortak dil olarak İngilizce ve İngilizcenin dünya üzerinde farklı kullanımları, İngiliz edebiyatı ve dilsel gelişimi, Dil ve kültür arasındaki ilişki ve dil öğretiminde rolü, Modern Batı toplumlarında gelenekler ve dil, İngiliz toplumunda gelenekler ve dil, doğu toplumları ve İngiliz toplumu, İngiliz kültürüne modern yaklaşımlar, ders kitapları, edebî eserler, filmler, TV programları ve reklamlar gibi materyallerin incelenerek kültürel öğelerin değerlendirilmesidir (*Kategori: Kültürlerarası Yeterliliği Geliştiren Dersler Bulunması; Kod: Kültürel Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Görüş Geliştirme*)

Günümüzde yabancı dil öğretimi bilişsel, davranışsal ve duyuşsal karakterdeki hedeflere ulaşma çabası olarak tanımlanmaktadır. Bu amaçla öğretmen adaylarının hedef kültüre aşina olmalarını sağlama, gelecekteki kültürlerarası durumlara hazırlamak için sosyal ve sosyodilbilimsel beceriler kazanma, aynı zamanda da stereotiplere ve önyargılı diğer kültürlerin görüşlerine karşı çalışarak empatiyi, açık görüşlülüğü ve diğer kişilere saygılı olma gibi becerileri kazanma dil öğretmenleri için önemli görülmektedir (Larzen 2005; Larzen-Östermark 2009). Mevcut çalışmada da kültüre yönelik seçmeli dersler tüm durumlardaki programlarda dikkat çekmekte, ancak bu derslerin sayısı ve çeşitliliği farklı durum bağlamlarına göre değişmektedir. Dil ve kültürün karşılıklı ilişkisine yönelik bilinç kazanmaya ilişkin kodlamalar ise çoğunlukla Durum A ve Durum B'deki edebiyat

alanındaki derslerde yapılmıştır. Bunun nedeni Durum C’deki programın özellikle kültür ve kültürlerarasılığı destekleyen seçmeli dersler bakımından eksik olmasıdır.

İngiliz Edebiyatı II (Durum A)

İngiliz Edebiyatı I dersinin devamı olarak bu derste öğrenciler farklı zamanlarda yazılmış veya günümüzde yazılmış edebi eserlerin birbirini nasıl etkilediğini görebilecek ve önceki dönemlerdeki okumalarını 20.yüzyıl bağlamı ile ilişkilendireceklerdir (*Kategori: Kültürel Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Görüş Geliştirme, Kod:Geçmiş ve günümüz edebi eserlerle ilişki kurabilme;*)

Kısa Öykü İncelemesi (Durum B)

Bu derste kısa öyküye giriş, kısa öykünün tarihi ve türleri, kısa öykünün bileşenleri, İngiliz ve Amerikan edebiyatından seçme hikayelerin incelenmesini kapsamaktadır. Öğrenciler öyküde ele alınan tema ve mesajlarla gerçek yaşam arasında bağlantı kurabilmelidir (*Kategori: Kültürel Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Görüş Geliştirme, Kod:Geçmiş ve günümüz edebi eserlerle ilişki kurabilme;*)

Tüm durumlarda programda ortak olarak yer alan dersler arasında İngilizceden başka yabancı bir dilde yetkinlik kazanma ön plandadır. Öğretmen adaylarının program kapsamında İngilizceden başka bir dile aşina olmaları ikinci bir kültürün yanında üçüncü bir kültür ile programın uluslararasılaşmasına katkı getirmektedir. Kültürel etkinliklere katılmaya yönelik motivasyon kodunda ise sadece Durum B’de yer alan “*Kültürel Etkinlikler*” seçmeli dersi kodlanmıştır. Bu derste öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğini geliştirecek etkinlikler içerisinde olmaları beklenmektedir.

Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşmanın bulunması adlı ikinci kategorinin oluşturulma amacı programın uluslararasılaşmadaki esas temelin derslerdeki bu süreçlerin kültürlerarasılığı, uluslararası ve küreselliği destekleyecek şekilde değiştirilmesidir. Jones ve Killick (2007) derslerdeki öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin programın uluslararasılaşmasının merkezinde yer aldığını belirtmiştir. Bu nedenle programda bu altyapıya uygun çoğunlukla dil öğretim stratejileri, dil derslerinin planlanması, dil öğretim metodolojileri, az sayıda da olsa beceri ve edebiyat derslerinin ders içerikleri ve öğrenme aktivitelerinin organizasyonunda kodlamalar yapılmış, ikinci kategori bu şekilde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara göre tüm durumlarda çoklu etkileşimli öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılmasını içeren dersler olduğu görülmüştür. Bu derslerde canlandırma (role play), bireysel ve grup

sunumları, doğaçlama konuşmalar, tartışma oturumları gibi yapısal ve entelektüel olarak karmaşık ve düşünme becerisini kullanmaya yönelik etkinlikler ders içeriğinde görülmektedir. Leask (2015)'e göre programın uluslararasılaşmasında öğrenme sürecinde bir öğretmenin yapabileceği en iyi motivasyon, öğrencilerin öğrenme arzusunu uyandırarak dersin uluslararası ve kültürlerarası yönlerini anlamaları için mümkün olan en iyi ortamı sağlamaktır. Bu açıdan tüm öğrencilerin ulaşabildiği, dikkatlice tasarlanmış aktif öğrenme tecrübelerini (uluslararasılaşmayı destekleyen kazanımlar ile birlikte) sunmak programın uluslararasılaşmasında bir ihtiyaçtır (Korhonen ve Weil, 2015). Belirtilen derslerde de sistematik olarak uluslararasılaşma geliştirilmese de bu zemine uygun olan derslerin olduğu görülmüştür.

Sözlü İletişim Becerileri (Durum A)

Bu ders münazaralar, canlandırmalar, bireysel ve grup sunumları, doğaçlama konuşmalar ve diğer etkileşimli görevler gibi genişletilmiş iletişimsel görevler sunar ve öğrencilerin hem resmi hem de resmi olmayan bağlamlarda etkili dil kullanımını arttırarak sözlü yeterliliklerini geliştirmeleri için fırsat sağlar (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme öğelerinde uluslararasılaşma; Kod: Çoklu etkileşimli öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılması*)

İngiliz Dili Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler (Durum B)

Bu derste öğretmen adayları İngilizce öğrenme ortamındaki temel kavramlarını ve öğretmen/öğrenci rollerini tanımlar. Öğrenci yaklaşım, teknik, prosedür ve model gibi belli başlı kavramları tanımlar. Etkin bir İngilizce öğretmeninde olması gereken özellikleri ve rolleri tanımlar ve farklı öğrenci tiplerini ve rollerini açıklar. Derste anlatım, tartışma, soru-cevap, gözlem, grup çalışması, örnek olay incelemesi, problem çözme, beyin fırtınası kullanılır (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme öğelerinde uluslararasılaşma; Kod: Çoklu etkileşimli öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılması*)

Uluslararasılaşmış bir programda uygun kazanımlar ile ilişkilendirilmiş öğrenme aktiviteleri; öğrencilerin anahtar düşünme biçimlerini ve eleştirel becerilerini geliştirmekte, disiplindeki bilgileri şekillendiren ulusal ve uluslararası güçleri anlamalarını ve genel kabul gören düşünceleri eleştirmelerine fırsat vermektedir (Leask, 2001; 2014; 2015). İncelenen ders kataloglarında da öğretmen adaylarının derslerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi, analitik düşünme ve yorumlama becerisine yer verilmesi yine İngilizce öğretmenliği programındaki derslerde programın uluslararasılaşmasına uygun alt yapının görüldüğünü göstermektedir.

İleri Okuma ve Yazma I (Durum A)

Bu ders, zıt bakış açılarını anlamak, ana fikirleri tahmin etmek ve belirlemek ve duyular arası ipuçlarını çözmek için gazeteler, dergiler, incelemeler ve akademik metinler dahil olmak üzere çok çeşitli otantik okuma materyalleri sunar. Bilgi sentezleme veya bir sorunu analiz etme ve değerlendirme temelinde tepki verme gibi eleştirel düşünme becerileri teşvik edilir (Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: Ders içeriğinde otantik materyal kullanılması, Kod: Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi).

Eleştirel Okuma ve Yazma (Durum C)

Öğrenci belirli bir konu üzerinde farklı kaynaklardan yararlanarak edindiği bilgileri sentezleyebilir, yaptığı sentez doğrultusunda kendi özgün metinlerini yazabilme becerisini geliştirir. Ders içeriği eleştirel okuma ve yazma konusunda temel kavramların tanıtılması, öğrenciler tarafından tartışılması, belirli bir konu üzerinde öğrencilerin getirdiği farklı kaynaklardan toplanmış metinlerin sınıf içinde okunması ve eleştirel bir şekilde tartışılmasını kapsar (Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi).

Programın uluslararasılaşmasında öğrenme-öğretme aktiviteleri içerisinde grup çalışmaları yapılması ve otantik materyal kullanılması önemli görülmektedir (Harrison, 2015; Leask, 2009; Leask ve Bridge, 2013). Örneğin, Leask (2015) öğrencilerin etrafındaki dilbilimsel ve kültürel çeşitliliğin farkında ve çeşitlilikle anlamlı şekilde etkileşim içinde olmalarının derslerde gerçekleştirilen grup ve akran çalışmaları ile başarılabilceğini belirtmiştir. Rienties, Hernandez Nancloares, Jindal-Snape ve Alcott (2013) ise çok uluslu takımlarda belirli bir sürede otantik materyallerle çalışmanın kültürel bariyerleri aşmada ve birlikte alışmayı öğrenmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada incelenen ders içeriklerinde günlük hayattan alınan otantik materyaller olan gazete, dergi, kısa hikayeler, monologlar, şarkı ve TV programları gibi çeşitli materyallerinde kullanılması, grup ve akran çalışmalarının yapılmasına fırsat verecek ders içeriklerinin oluşturulması programın uluslararasılaşmasını destekleyecek bir bulgudur.

Dinleme ve Telaffuz (Durum A)

Bu ders öğrencilerin İngilizce dilinde iletişim kurarken dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin alımlayıcı becerilerini geliştirmek için çeşitli kültürel topluluklar tarafından üretilen otantik dinleme materyalleri (akademik veya doğal bağlam örnekleri) iletişim temelli sınıf

aktiviteleri olarak kullanılır (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: Ders içeriğinde otantik materyal kullanımı*).

İngilizce Öğretiminde Yansıtıcı Öğretme I (Durum B)

Öğrenciler bu derste kısa aktivitelerin bulunduğu ders planları hazırlayacaktır. Dersin genel ve davranışsal amacını açıkça belirtir. Ders içerisinde kullanacağı uygun yaklaşımlara, metotlara ve tekniklere karar verir. Öğrettiği konunun bir önceki konu ile bağlantısını kurar. Öğrenciler, dinleme, okuma, yazma, konuşma ve bir gramer konusunda yönelik etkinlik hazırlarlar. Öğrenciler kendi ve birbirlerinin öğretimlerine dönüt verirler (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: Analitik-yorumlayıcı becerilerde sınıf tartışmaları yapılması*).

Tüm durumlarda incelenen İngilizce öğretmenliği programında interaktif etkileşimi gerektiren, teknoloji kullanımı ile öğretimi birleştiren dersler bulunmaktadır. Leask (2004; 2015) bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına odaklanan çevrim içi ve karma öğrenme ortamlarının ders içeriğini veya öğrenme-öğretme ortamlarının uluslararasılaştırılmasında yeni ve farklı stratejiler sunabileceğini belirtmiştir. Örneğin, çevrim içi dersler sayesinde dünyanın farklı yerlerindeki öğrenciler güncel uluslararası sorunları veya alanlarına yönelik farklı ulusal perspektifleri konuşmak için bir araya getirebilir. Öğrencileri akademik dergiler, konferans bildirileri, profesyonel dernekler gibi uluslararası kaynaklara yönlendirmek veya ders sırasında alan uzmanı uluslararası misafir öğretim üyesini ağırlamak öğrenme-öğretme aktivitelerini uluslararasılaştırmak için etkili yollardandır. Ancak programdaki derslerin içeriğinde uluslararasılaşmayı ön plana alan bu etkinlikler görülmemekte, daha çok interaktif etkileşimi destekleyen, uluslararasılaşmayı ise gelişigüzel bir şekilde sağlayan ders içerikleri görülmektedir.

Yaratıcı Okuma (Durum A)

Bu ders dört modülden oluşan internet tabanlı bir okuma dersidir. Her modülün sunumu iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada öğrenciler etkili okuma stratejilerini kullanmayı öğrenirler. İkinci aşamada ise öğrendikleri stratejiyi anlamlı ve iletişimsel bir bağlamda kullanırlar (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: Öğretimde interaktif etkileşimi içeren derslerin bulunması*).

Dijital Dünyada Dil Öğretim Becerileri (Durum B)

Bu ders içeriği genel olarak dijital okur yazarlık, dijital vatandaşlık, dijital yerliler-dijital göçmenler, dijital yereller-dijital sakinler gibi kavramların dil öğretim becerileri açısından incelenmesi, İngilizcenin informal bir şekilde dijital olarak

öğrenimi ve bu kapsamda dil öğretim materyallerinin incelenmesini kapsar (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: Öğretimde interaktif etkileşimi içeren derslerin bulunması*).

İngilizce öğretmenliği programındaki derslerin doğası göz önüne alındığında öğretmen adaylarının dil becerilerinin geliştirilmesi, dilde alan uzmanı olarak yetiştirilmeleri, dilbilim dersleri sayesinde anlambilim alanında tecrübe kazanmaları, dilin kullanımına yönelik farklı aksan yapılarına aşina olmaları, dil, kültür ve toplum ilişkisini açıklayabilmeleri gibi bulgular öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliği yüksek, uluslararası perspektiflere sahip ve küresel bakış açısı gelişmiş kişiler olarak yetiştirildiği amacına hizmet etmektedir. Bu nedenle “K” programın uluslararasılaşmasına yönelik üçüncü kategoriye oluşturmaktadır. Tüm durumlardaki programlarda bu kodlamalara yönelik dersler bulunmaktadır.

Bağlamsal Dilbilgisi I (Durum A)

Bu ders dil yapıları ve kelime anlamları arasındaki ilişkiyi çözümlemeyi teşvik etmekte, bu yapıların aracılığı ile anlam oluşturma ile ilgili farkındalığı arttırmaktadır. Bir bağlam çerçevesinde, biçim ve metin türü arasındaki ilişkileri kurmak için gelişmiş dil yapıları analiz edilir (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: Hedef dilde dört dil becerisinin geliştirilmesi*).

İngilizcenin Uluslararası Dil Olarak Öğretimi (Durum B)

Bu derste İngiliz dilinin tarihçesi, dünyadaki farklı kullanımları, yerel kültürlerin etkileri, melez diller, Amerikan tarihi ve kültürü, Amerikan İngilizcesi, Afro-Amerikalı tarihi ve kültürü, Afro-Amerikan İngilizcesi, İskoç tarihi ve kültürü, İskoç İngilizcesi Avustralya tarihi ve kültürü, Avusturalya İngilizcesi vb. gibi İngilizcenin farklı kullanımları ve öğretimi ele alınmaktadır (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: İngilizcenin uluslararası dil olarak tartışılması*).

Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi (Durum C)

Bu dersin amacı öğrencilerin toplumdilbilimin inceleme alanları ve biçimleriyle ilgili bilgi edinmelerini ve bu bilgilerin dil öğretimiyle ilişkisini kavramalarını sağlamaktır (*Kategori: Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ögelerinde uluslararasılaşma; Kod: Sosyodilbilimi içeren dil ve toplum ögelerinin çalışılması*).

Son olarak İngilizce öğretmenliği programında kısıtlı da olsa küreselleşmeye yönelik bilinç, toplumda sorumlu küresel vatandaş olabilme, sivil katılımı sağlama

temalarında derslerin olduğu görülmüştür. Durum A’da “*Topluma Hizmet*”, Durum B’de “*Topluma Hizmet Uygulamaları*”, Durum C’de ise “*Topluma Hizmet Uygulamaları*” bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Topluma Hizmet (Durum A)

Bu ders boyunca öğretmen adayları, ulusal sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde yerel toplulukların belirli eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak, eleştirel düşünme yeteneklerini, bağlılıklarını ve değerlerini ve etkili vatandaşlık için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmek için toplum hizmetine katılırlar. Deneyimsel öğrenme felsefesiyle hareket eden öğretmen adayları, bir hizmet veya proje seçeneği seçebilirler (*Kategori: Küreselleşmeye yönelik bilinç ve küresel vatandaş olabilme; Kod: Etkili vatandaşlık yetkinliğinin geliştirilmesi*).

Topluma Hizmet Uygulamaları (Durum C)

Bu dersin amacı öğretmen adaylarının yaşadığı toplumun sorunlarını daha iyi tanıyabilmesi ve bir birey olarak bu sorunların çözümüne nasıl katkıda bulunacağını kavramasını sağlamaktır (*Kategori: Küreselleşmeye yönelik bilinç ve küresel vatandaş olabilme; Kod: Etkili vatandaşlık yetkinliğinin geliştirilmesi*).

İngilizce öğretmenliği programlarında yer alan alan bilgisine yönelik zorunlu dersler karşılaştırıldığında dört temel beceri, dilbilgisi ve çeviri dersleri, İngilizce öğretimine yönelik temel dersler (yaklaşımlar ve yöntemler, materyal geliştirme, çocuklara yabancı dil öğretimi, sınav hazırlama ve değerlendirme), edebiyat, dilbilim ve dil edinimi ders grupları görülmektedir. Bu derslerin yanında öğretim programları veya ders kitabı inceleme dersleri de bulunmaktadır. Tüm durumlardaki İngilizce öğretmenliği programlarında YÖK’ün eğitim fakültelerine verdiği yetki devri sonrasında program içeriği güncellemelerinin yapıldığı, programın uluslararasılaşması açısından ise zorunlu derslerde sistematik bir çaba olmadığı ancak bu altyapıya uygun derslerin her durumda bulunduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenliği programlarında seçmeli ders katalogları karşılaştırıldığında ise Durum A’da diğer programlara göre daha fazla seçmeli dersin bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle Durum A’daki öğretmen adaylarının edebiyat, dilbilim ve ikinci yabancı dil uzmanlığı alanlarında daha yetkin yetişmelerini sağlayacak fırsatlar daha fazladır. Bu durumun programın uluslararasılaşmasını da olumlu olarak etkilemesi kaçınılmazdır. Dil yetkinliği ve hedef kültürle daha ilgili olan öğretmen adaylarının uluslararasılaşma perspektifleri de daha gelişmiş olacaktır. Durum B’deki seçmeli ders kataloğu edebiyat ve kültür alanında Durum A’daki kadar gelişmiş olmasa da, öğretmen

adaylarına önerebildikleri güncel ders çeşitliliği uluslararasılaşmaya olumlu katkı getirebilir. Örneğin; “Kültürlerarası İletişim”, “Kitle İletişiminde İngilizce”, “İngilizce’nin Uluslararası Dil Olarak Öğretimi”, “İngilizce Öğretiminde Prensipler ve Ötesi” gibi seçmeli dersler diğer durumlarda görülmeyen, öğretmen adaylarının uluslararasılığını, kültürlerarasılığını ve küreselliğini destekleyen derslerdir. Durum C’deki seçmeli ders listesine bakıldığında, listenin diğer durumlardaki programa göre kısıtlı sayıda derslerden oluşması programın yürütüldüğü bağlamda insan kaynağı eksikliğinin bulunduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, seçmeli ders listesinde özellikle kültürlerarasılığı ve küreselliği destekleyen farklı dersleri verebilecek alan uzmanlarına ihtiyaç vardır.

Bu bölümde birinci alt problemi oluşturan doküman analizine yönelik çoklu durum karşılaştırılması kapsamında Durum A, Durum B ve Durum C’ye yönelik çapraz durum karşılaştırması da yapılmıştır. İlgili karşılaştırma EK-11’de yer almaktadır.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Durum A, Durum B ve Durum C olarak nitelendirilen üç yükseköğretim kurumunda İngilizce öğretmenliği lisans programını uygulayan bölümlerde programın uluslararasılaşması anket ile araştırılmıştır. Bu kapsamda “İngilizce öğretmenliği lisans programında “programın uluslararasılaşması” nasıl gerçekleşmektedir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Genel Algılar

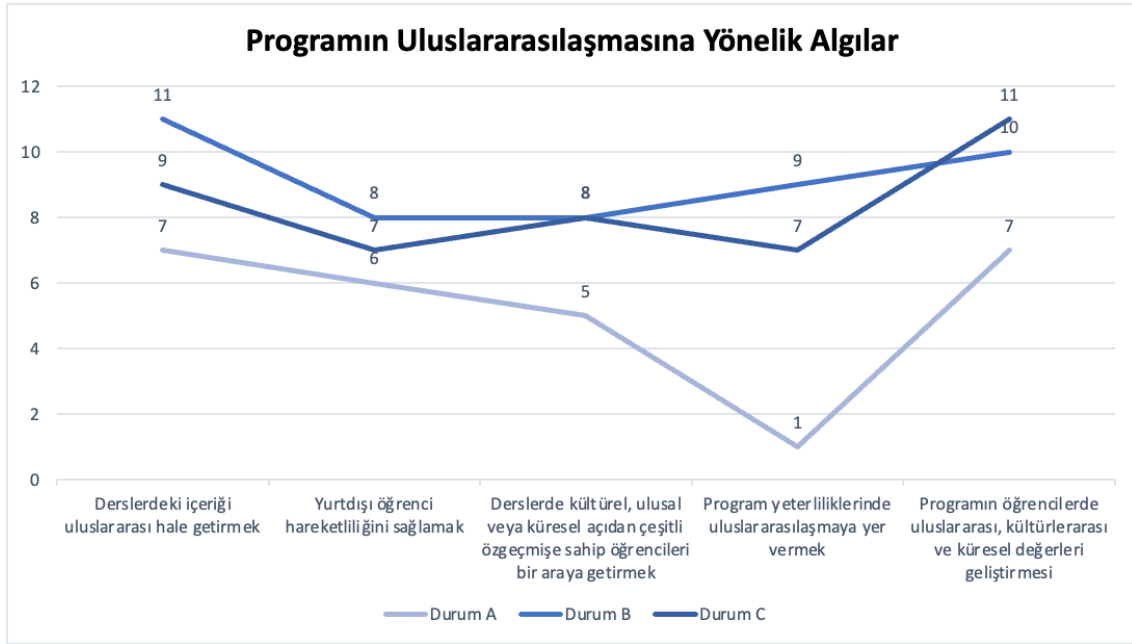
Günümüzde programın uluslararasılaşması dünya çapındaki yükseköğretim kurumlarının birçoğunda gündem konusudur (Knight, 1994; 2004; Leask, 2013a, Leask, 2013b; Teichler, 2004). Ancak kavramın özellikle gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında çoğunlukla yukarıdan aşağıya bir stratejiyle kurum içerisine entegre edilmesi, kavramın anlaşılmasını zorlaştırmıştır (Zou vd., 2020). Bu açıdan programın uluslararasılaşması kurumsal seviyede uluslararasılaşmanın özünde yer almalı ve programların tekrar tasarlanması sürecinde zengin bir ortam yaratılarak, tüm öğrencilerin uluslararasılaşma perspektiflerinden fayda sağlaması gerçekleştirilmelidir (Hudzik, 2011; Leask, 2015).

Literatürde programın uluslararasılaşmasına akademisyenlerin çeşitli sebeplerle destek veremediği (Sanderson, 2011), hatta farklı akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasını farklı şekillerde algıladığı (Knight, 2004), birçok akademisyenin ise kısmi olarak bir fikrinin olduğu (Green ve Whitsed, 2013) ve aynı programda görev yapan akademisyenlerin dahi kavrama yönelik paylaşılan bir anlayışı olmadığı (Green ve Whitsed, 2013; Leask, 2015) belirtilmiştir. En çok karşılaşılan yanlış ise mevcut çalışmada da görüldüğü üzere akademisyenlerin çoğunun programın doğası gereği uluslararası olduğunu düşünmesi veya kendi oluşturdukları ders içeriklerinin uluslararası literatürden oluşmasıyla bunun sağlanacağı inancıdır (Zou vd., 2020). Ancak programın uluslararasılaşması; programın içeriğinin değiştirilmesini, çeşitli öğrenci gruplarına uygun yeni pedagojileri benimsemeyi ve değerlendirmeyi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun hale getirecek şekilde yeniden tasarlamayı gerektirmektedir (Maringe ve Sing, 2014). Türk yükseköğretiminde ise programın uluslararasılaşması kavramı literatürde çoğunlukla tartışılmamakta, uluslararasılaşma yurtdışında gerçekleşen aktiviteler bütünü olarak algılanmaktadır. Bu nedenle ankette öncelikle İngilizce öğretmenliğinde ders veren akademisyenlere bu kavramı nasıl algıladıkları sorulmuştur.

Şekil 32’den elde edilen bulgular, mevcut çalışmanın literatür bölümünde Tablo 13’te verilen Zou vd. (2020) çalışmalarında ortaya koyduğu “*programın uluslararasılaşmasının algılanma durumuna*” yönelik çerçeve ile yorumlanmıştır (s. 7-8). Bu çerçeveye göre programın uluslararasılaşması; öğrencilerin kendilerine, çevrelerine yönelik farkındalık ve bakış açılarında, düşünme stillerindeki değişiklik olarak algılanmalıdır. Bunun yanında programın uluslararasılaşmasıyla öğrencilerin uluslararası, kültürlerarası ve küresel değerlerinin geliştirmesi amaçlanmalıdır. Bu algı, Zou vd. (2020) göre akademisyenler arasında en istendik seviye olurken, kavramın ders içeriğini uluslararası kaynaklardan derlemek veya sadece yurtdışı hareketliliği olarak algılamak en az istendik algı seviyesidir.

Şekil 30’da görüldüğü üzere mevcut çalışmadaki akademisyenler programın uluslararasılaşmasını en çok “*programın öğrencilerde uluslararası, kültürlerarası ve küresel değerleri geliştirmesi*” (f=28) olarak algılamışlardır. Bu olumlu bir perspektif olsa da akademisyenlerin ikinci olarak programın uluslararasılaşmasına yönelik daha kısıtlı bir yaklaşımı ifade eden “*derslerdeki içeriği uluslararası hale getirmek*” (f=27) ve “*yurtdışı öğrenci hareketliliği sağlamak*” (f=21) seçeneklerini tercih etmesi kendilerinde kavrama yönelik ortak bir anlayış olmadığını göstermektedir. Literatürde bu durum birçok çalışma ile de desteklenmektedir. Programın uluslararasılaşması, farklı kişilere

farklı anlamlar ifade etmekte, paylaşılan, doğru bir anlayış çoğunlukla bulunmamaktadır (Haigh, 2014; Knight, 2004; Schartner ve Cho, 2017).



Şekil 30. Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Algılar (f)

Buna ek olarak, mevcut çalışmada akademisyenler, kavramı “derslerde çeşitli özgeçmişe sahip öğrencileri bir araya getirmek” ($f=21$) ve en az tercih edilen seçenek olarak “program yeterliliklerinde uluslararasılaşmaya yer vermek” ($f=17$) olarak algılamışlardır. Bir akademisyen ise diğer seçeneğini işaretlemiş ve başka bir algısının bulunmadığını belirtmiştir. Bu seçenekler programın uluslararasılaşması açısından önemli görülen çeşitli perspektifleri taşımaktadır. Örneğin, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci çeşitliliğini desteklemeye yönelik grup çalışmaları yapılması; farklı kültürel, sosyal ve etnik gruplardan öğrencileri bir araya getirmek konusunda olumlu bir etkide bulunacaktır ya da program yeterliliklerinde uluslararasılaşmanın yer alması programın hedeflerine bu amacın entegre edilmesini sağlayacaktır (Leask, 2009; 2014; 2015). Tüm bu bulgulardan hareketle, İngilizce öğretmenliği programında ders veren akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik ortaklaşan bir algılarının bulunmadığı tespit edilmiştir ve kavramın ne olduğu konusunda bir karmaşa yaşandığı görülmüştür.

Durum A, Durum B ve Durum C’deki akademisyenlerin algıları karşılaştırıldığında ise benzer sonuca ulaşmak mümkündür. Her durum bağlamında en çok tercih edilen seçenekler, Şekil 30’daki ilk (programın öğrencilerde uluslararası,

kültürlerarası ve küresel değerleri geliştirmesi) ve ikinci madde (*derslerdeki içeriği uluslararası hale getirmek*) olmuştur.

Programda Uygulanan Uluslararasılaşma Stratejileri

İngilizce öğretmenliği bölümlerinde hangi uluslararasılaşma stratejilerinin görüldüğü akademisyenlere sorulduğunda, doküman analizinde kurumsal belgelerde görülen benzer stratejilerin yoğunlukla uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum doküman analizinde görülen kurumsal bağlamda uluslararasılaşmaya yönelik genel vizyonun doğal olarak İngilizce öğretmenliği bölümlerine de yansımından kaynaklanmaktadır.

Eğitim temelli uluslararasılaşma stratejileri; genellikle yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda ilk akla gelen eğitim ve öğretim ile ilgili tüm aktiviteleri kapsamaktadır (Knight, 2004). Bu stratejiler; uluslararası öğrenci kabulü, değişim programlarından yararlanma, ortak derece programları bulunması, kredi transfer sistemleri, uluslararası staj fırsatları, uluslararası misafir akademisyen kabulü şeklindedir (Knight ve de Wit, 1995). Anketten elde edilen bulgulara göre akademisyenler sıklıkla uluslararasılaşma için eğitim temelli stratejileri ($f=15$) bölümlerinde gördüklerini belirtmişlerdir.

Eğitim temelli uluslararasılaşma stratejilerinden sonra en çok araştırma temelli stratejiler tercih edilmiştir. Araştırma temelli stratejiler ise uluslararası projeler, araştırmacıların bireysel hareketliliği, uluslararası araştırma ağları olarak verilmektedir (Knight, 2004; Knight ve de Wit, 1995). Akademisyenler bu stratejilerin yine sık sık ($f=14$) bölümlerinde görüldüğünü belirtmiştir. En az tercih edilen stratejiler ise ekstra program aktiviteleri ($f=12$) ve teknik destek, iş birliği gelişimi stratejileri ($f=11$) olmuştur. Ekstra program stratejileri; oryantasyon programları, yabancı misafirler için sosyal programlar veya diğer sosyal fırsatlar ve uluslararası öğrenci birlikleri oluşturma gibi stratejilerdir (Knight ve de Wit, 1995). Teknik destek ve gelişim işbirlikleri stratejileri ise yükseköğretim kurumları arasında sınır ötesi iş birliği programları kurmak ve uzaktan eğitim sağlamak, uluslararası iş birliği ağlarına katılım ve topluma hizmet ve kültürlerarası proje çalışmaları benzeri stratejilerdir (Knight, 1999). İngilizce öğretmenliği bölümlerinde çoğunlukla eğitim ve araştırma stratejilerinin bulunması ilgili üniversitelerin uluslararasılaşma faaliyetlerini çeşitlendirmede bir göstergesidir.

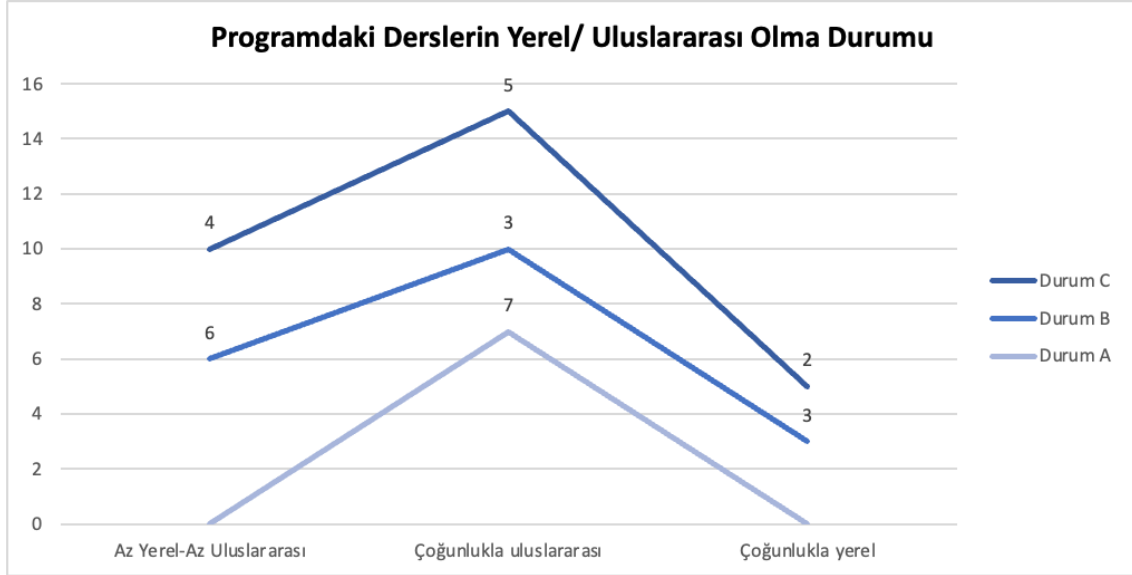
Bu bulguların dışında akademisyenlerin bu stratejiler harici belirttiği diğer uluslararasılaşma stratejileri ise Durum B’de görev yapan bir akademisyenin “*programımızda görev yapan akademisyenlerin kendi ağıları sayesinde kurdukları işbirlikleri neticesinde de uluslararasılaşma alanları açılmakta*” ifadesi ve Durum C’de görev yapan bir akademisyenin ise “*sanal değişim (virtual exchange) uygulamalarına*” yer verdiğini belirtmesidir. Bu ifadelerden hareketle bölümlerde uluslararasılaşmanın daha çok kişisel ağlarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna rağmen uzaktan uluslararasılaşma (Ergin, 2017; Mittelmeier vd., 2020) gibi son yıllarda ortaya çıkan uluslararasılaşma türlerine de yer verilmesi programın uluslararasılaşmasına gelecekte katkı getirebilecek olumlu bir gelişmedir.

Anket kapsamında akademisyenlere bölümlerindeki uluslararasılaşma stratejilerinin yeterli olup, olmadığı da sorulmuştur. Tüm durumlarda yer alan bölümlerde akademisyenler uluslararasılaşma stratejilerini “*yeterli*” (f=13) olarak görmektedir. Bunun yanında anket bulgularına göre Durum A’da yer alan bölümde ankete katılan akademisyenlerin tamamı uluslararasılaşma stratejilerini “*yeterli*” görürken (f=7), Durum B’de “*çok az yeterli*” gören (f=4), “*kararsız*” olan (f=5) ve “*yeterli*” gören (f=3) akademisyenler bulunmaktadır. Durum C’de ise “*hiç yeterli değil*” (f=1), “*çok az yeterli*” (f=2), “*kararsızım*” (f=5) ve “*yeterli*” (f=3) şeklinde görüşler bulunmaktadır. Bu bulgulara göre tüm durumlarda uluslararasılaşma stratejilerini yeterli gören akademisyenlerin çoğunluğunun Durum A’da olduğu, Durum B ve Durum C’deki akademisyenlerin ise çoğunluk olarak bu stratejileri yeterli görmediği veya kararsız olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut bulgu uluslararasılaşmanın incelendiği dokümanlarda da benzer şekildedir. Durum A’da bulunan yükseköğretim kurumu ve İngilizce öğretmenliği bölümü uluslararasılaşmada önde bir kurum olarak ayrılmaktadır.

Programın Uluslararasılaşmasının Değerlendirilmesi

Akademisyenlere anket kapsamında programın genelinde ve ders seviyesinde programın uluslararasılaşması sürecine ne kadar yer verdiklerini açıklamaları istenmiştir. Buna göre Şekil 31’de görüldüğü üzere akademisyenlere göre programdaki dersler (f=15) “*çoğunlukla uluslararasıdır*”. Ancak doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen bulgularla değerlendirildiğinde; bu perspektifin çoğunlukla programın uluslararasılaşmasındaki öğrenme-öğretme süreçlerine uluslararası, kültürlerarası veya

küresel perspektifleri entegre etmeyi değil, derslerdeki içeriğin uluslararası olma durumunu yansıttığı söylenebilir. Literatürde bu bakış açısına sıklıkla rastlanılmaktadır (Ayebare ve Kaweesi, 2022; Wamboye, Adekola ve Baldwin, 2014).

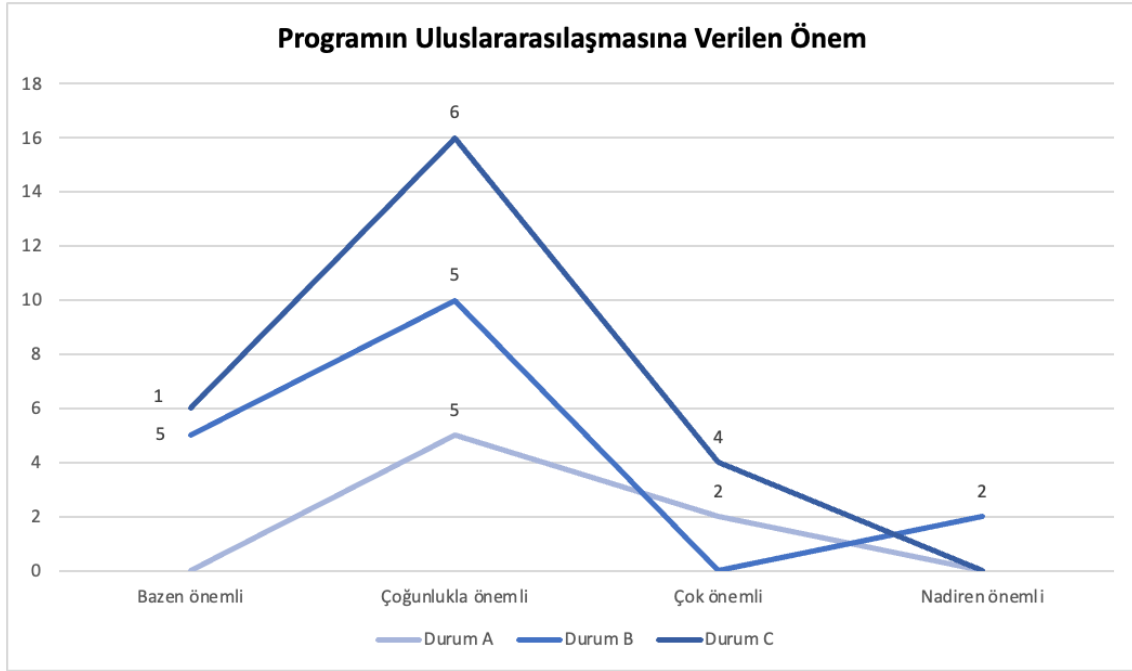


Şekil 31. Programdaki Derslerin Yerel/ Uluslararası Düzeyi (f)

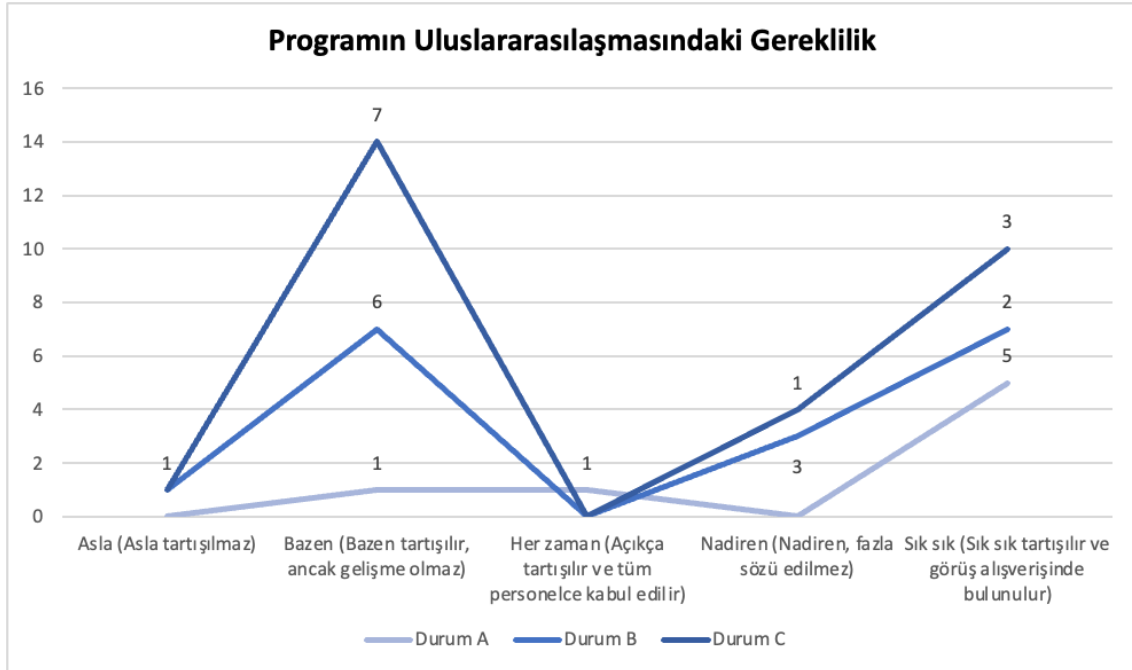
Şekil 31'e göre ankete katılan akademisyenlerin hiçbiri programdaki dersleri “tamamen uluslararası” veya “tamamen yerel” olarak nitelendirmemektedir. Bu bulgu akademisyenlerin İngilizce öğretmenliği programına yönelik uluslararası perspektiflerin belirli bir düzeyde de olsa yer aldığını, programın tamamen yerel bir düzeyde ilerlemediği düşündüklerini göstermektedir.

Şekil 32 ve Şekil 33'de ise akademisyenlere programın uluslararasılaşmasının önemi ve gerekliliği sorulmuştur. Buna göre akademisyenler programın uluslararasılaşmasını “çoğunlukla önemli” ($f=16$) görmektedir. Ancak programın uluslararasılaşmasındaki gerekliliğin programdaki akademik personel tarafından anlaşıp anlaşılmadığı veya tartışılıp, tartışılmadığı sorulduğunda “bazen” ($f=14$) yanıt alınmıştır. Bu durum akademisyenlere göre programın uluslararasılaşmasının kişisel seviyede önemli olduğunu vurgularken, kurumsal seviyede, başka bir deyişle programın yürütüldüğü bağlamda istenen düzeyde tartışılmadığını göstermektedir. Kirk vd. (2018) programın uluslararasılaşmasına yönelik farklı algıların, kurumsal strateji olarak ilgili kavrama yönelik politika geliştirmeyi sınırladığını belirtmektedir. Bunun nedeni ise programın uluslararasılaşmasının açıkça tasarlanmış, hazır iyi uygulama örneklerinden oluşmaması, daha çok kurumda bir inşa edilen bir “yapı” olması (Bell, 2004) ve

programın uluslararasılaşmasının zaten iki soyut ve ideolojik kavramı “program” ve “uluslararasılaşma” bir araya getirmesidir (Green ve Whitsed, 2013). Mevcut araştırmada da literatürdeki bu ifadelerin yansımalarını görmek mümkündür.



Şekil 32. Programın Uluslararasılaşmasına Verilen Önem Derecesi

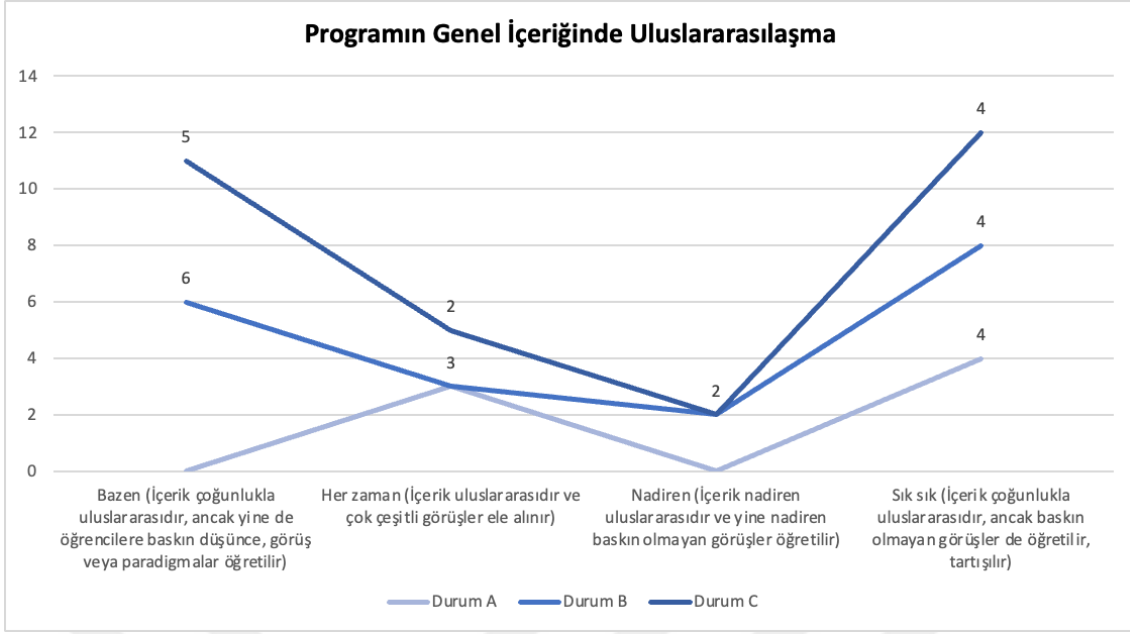


Şekil 33. Programın Uluslararasılaşmasındaki Gerekliliğin Tartışılması (f)

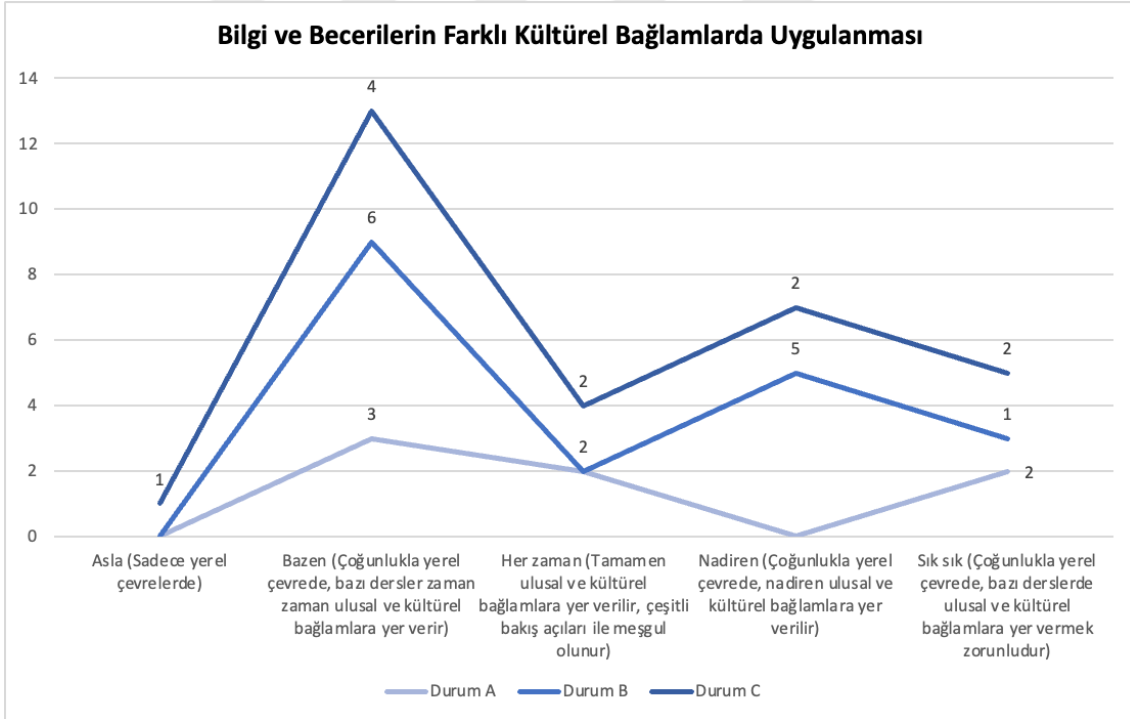
Akademisyenler ders seviyesinde programın uluslararasılaşmasını değerlendirdiklerinde kazanımlarda uluslararasılaşmaya yer vermeye “*sık sık*” ($f=14$), içerik ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde uluslararasılaşmaya yer vermeye ise “*her zaman*” ($f=11$), öğrenme-öğretme etkinliklerinin kültürlerarası etkileşimi teşvik etmesinde “*sık sık*” ($f=15$), değerlendirme görevlerinde öğretmen adaylarının kültürlerarası bakış açısı edinmeleri ve değerlendirme görevlerinde kültürel olarak hassas olmalarına “*sık sık*” ($f=12$) olarak nitelendirilmiştir. Bulgular, programın uluslararasılaşmasına yönelik uluslararası literatürde istendik bir seviyeyi ortaya koymaktadır. Ancak elde edilen diğer bulgulara bakıldığında (doküman analizi ve görüşmeler) kavrama yönelik anlam karmaşası yaşandığı, ele alınan durumlarda da programın uluslararasılaşmasına yönelik sistemli ve kapsamlı bir çabanın olmadığı görülmüştür. Akademisyenlerin kendi derslerini bu yönde değerlendirmelerinin kendi öğretimlerine yönelik olumlu içgörülerini olduğunu düşündürmektedir. Bunun yanında İngilizce öğretmenliğindeki ders yapılarının doküman analizi bulgularında kültürlerarasılığı, uluslararasılaşmayı destekleyecek bir yapıda olması akademisyenlerin bu cevapları vermelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Şekil 34’de ise akademisyenlerin program seviyesinde uluslararasılaşmayı değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre programdaki ders içerikleri, ders kitapları ve okumaları; buna ek olarak derslerdeki tüm kapsamlı bilgiler ve konular akademisyenlere göre “*sık sık*” ($f=12$) uluslararasıdır. Ancak Şekil 37’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini farklı kültürel bağlamlarda uygulama fırsatı elde edip, edemedikleri sorulduğunda akademisyenler “*bazen*” ($f=13$) yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini çoğunlukla farklı ulusal ve kültürel bağlamlarda uygulayamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

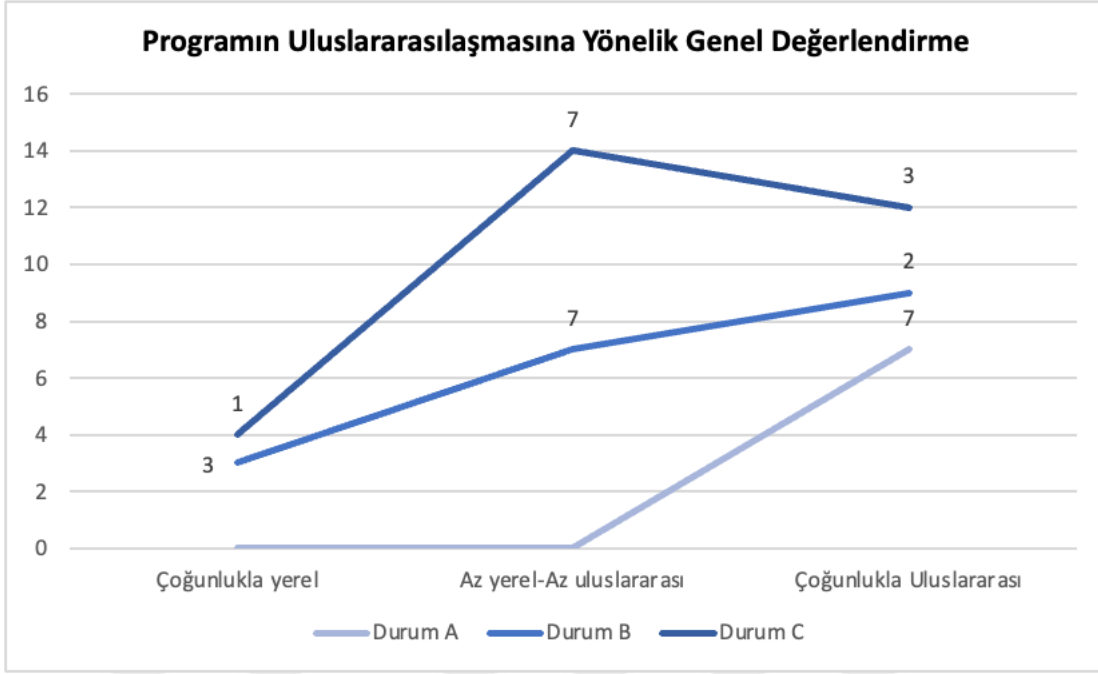
Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının kültürlerarası beceri, bilgi ve yeterlilik geliştirmek için kendilerinden farklı insanlarla yüz yüze deneyimsel öğrenmeye ihtiyaç duydukları sıklıkla vurgulanmaktadır (Chavez Chavez ve O'Donnell, 1998). Ancak, programların çoğunlukla yerel politika ve öğretim bağlamlarının çeşitliliğini hesaba katmada başarısız olması nedeniyle, öğretmen eğitimi ve öğretiminde sürdürülebilir uluslararasılaşma süreçlerinin uygulanmasında zorluklar bulunmaktadır (Acedo, 2012; Aydarova ve Marquardt, 2016; Wihlborg, 2009). Mevcut araştırmada da bu zorluk belirtilmiştir.



Şekil 34. Programın Genel İçeriğinde Uluslararasılaşmanın İncelenmesi (f)



Şekil 35. Programdaki Bilgi ve Becerilerin Farklı Kültürel Bağlamlarda Uygulanması (f)



Şekil 36. Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Genel Değerlendirme (f)

Şekil 36’da akademisyenlere genel olarak programlarını uluslararasılaşma bağlamında değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre akademisyenler ($f=14$) İngilizce öğretmenliği programının uluslararasılaşmasında “kararsızdır”. Bu bulgu derslere yönelik değerlendirme ile karşılaştırıldığında benzerdir. Başka bir deyişle, akademisyenler programın tamamen yerel olmadığını, ancak tamamen uluslararası da olmadığını belirtmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmen eğitimcileri olan akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik ilgi alanlarının daha zayıf olduğu bulgusunu desteklemektedir (Reynolds, Chitiqa ve Mungoshi, 2013). Literatürde öğretmen eğitimcilerinin çoğu, geleceğin öğretmenlerini okullardaki kültürel ve dilbilimsel çeşitliliği ele almaya hazırlamanın değerini kabul ederken, uluslararasılığın, kültürlerarasılığın öğretmen eğitiminin odağı olarak programa nasıl entegre edileceğine dair kavramsallaştırmayı oluşturmakta zorlanmaktadır (Roberts, 2007).

Son olarak ankette geçmişte veya mevcut durumda bölüm yöneticiliği yapmış/yapmakta olan akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasını değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre yöneticilerin ve bölümde görev yapan diğer akademisyenlerin kendi alanlarına yönelik disiplin ve mesleki bilgilerin kültürel temelleri anlamaları ve sorgulamaları konusunda görüşleri sorulmuştur. Akademisyenlerin buna yönelik uzlaşmış bir cevabı bulunmamaktadır (“Bazen”, $f=5$; “Sık Sık”, $f=5$). Leask (2015)’e göre disiplin toplulukları, içinde çalıştıkları paradigmlar nedeniyle düşünce ve

eylem açısından bir dereceye kadar kısıtlanmıştır. Bu nedenle, programa nelerin dahil edileceği hakkındaki kritik kararlar veya öğrenmenin nasıl öğretileceği, değerlendirileceği alternatif modellere, bilgiyi yeni geliştirme ve yayma yollarına, bir mesleği uygulama veya dünyayı farklı görme yollarına göre nadiren şekillendirilir. Ancak programın uluslararasılaşmasını sağlayacak önemli bir düşünce yolu, hakim paradigmaların ötesinde düşünmek, ortaya çıkan yeni düşünme biçimlerini, yeni olasılıkları hayal etmekten geçmektedir (Leask, 2013b). Mevcut çalışmaya göre akademisyenler disiplinlerinde yer alan bilgi, beceri ve düşünce yapılarını bu şekilde analiz etmemektedir.

Bunun yanında akademisyenler alana yönelik uluslararası iş alanlarını tanıma konusunda ($f=5$) “*Sık Sık*” cevabını vermişlerdir. Ayrıca, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri derse katabilecek öğretim stratejilerini kullanmaları konusunda ise ($f=4$) yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguların ise akademisyenlerin uluslararası ve kültürlerarası perspektifleri desteklemeye açık olduklarını göstermektedir. Ancak akademisyenlerin program geliştirme, öğretim ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim alamadıklarında veya kurumsal destek göremediklerinde programın uluslararasılaşmasını gerçekleştiremeyecekleri belirtilmiştir (Beelen, 2019). Bu açıdan özellikle bazı uluslararası yükseköğretim kurumları bünyelerinde öğretim uzmanlarını ders seviyesinde kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde eğitim uzmanı ve program geliştirme uzmanı olarak işe almaktadır (Killick, 2018). Mevcut araştırmada da bu ihtiyaç dikkat çekmektedir.

Bu bölümde ikinci alt problemi oluşturan anket bulgularına yönelik çoklu durum karşılaştırılması kapsamında Durum A, Durum B ve Durum C’ye yönelik çapraz durum analizi de yapılmıştır. İlgili karşılaştırma EK-9’de yer almaktadır.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde üç yükseköğretim kurumunda İngilizce öğretmenliği bölümlerinde görev yapan akademisyenlere yurtdışında uluslararasılaşmaya ve programın uluslararasılaşmasına yönelik görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda bu bölümde “*İngilizce öğretmenliği lisans programındaki akademisyenlerin uluslararasılaşmaya ilişkin görüşleri nelerdir?*” araştırma soruna cevap aranmıştır.

Akademisyenlerin Uluslararasılaşmaya Yönelik Algıları

Bu başlık altında akademisyenlere uluslararasılaşma kavramının kendilerine kişisel bağlamda ve görev yaptıkları yükseköğretimi kurumu bağlamında ne ifade ettiği sorulmuştur. Elde edilen nitel veriler kişisel algılar ve kurumsal algılar olarak iki kategoride gruplanmıştır.

Kişisel Algılar. Akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik kişisel algıları; hareketliliğe yönelik algılar, sosyal ve duygusal algılar, akademik algılar olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Şekil 37’de tüm bu alt kategorilerde yapılan benzeşen/ ayrışan tüm kodlar verilmiştir. Akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik kişisel algıları çoğunlukla sosyal ve duygusal algılarda toplanmaktadır. Şekil 39’da görüldüğü gibi Durum A, Durum B ve Durum C’deki akademisyenlerin ortaklaşan uluslararasılaşma algıları; küresellik, kültürlerarasılık, dünya vatandaşlığı ve kredi hareketliliğidir. Bu açıdan uluslararasılaşma çoğunlukla; farklı diller ve kültürlerle iletişim kurabilme, kültürlerarası farklılık gösteren davranışları yorumlayabilme, farklı kültürlerle adapte olabilen öğretmen adayları yetiştirebilme, dünya vatandaşı olabilme, farklı kültürlerle tolerans gösterebilme, empati kurabilme, dünya barışına katkı sağlama olarak algılanmaktadır. Aşağıda bu algılara yönelik ifadeler verilmiştir.

..yerel kalmama diğer ülkelerden haberimizin olması.. (Durum B, GK4).

Tek cümleyle özeti, kendini bir dünya insanı olarak görmektir.. (Durum C, GK17).

Barış. Yani barış, çok dillilik, çok kültürlülük (Durum C, GK15).

Tolerans aklıma geliyor yani ben buna inanıyorum. Uluslararasılaşma olduğunda insanlar kalıplarından çıkıyor. Daha farklılıkları tölere edebiliyor (Durum C, GK13).

Uluslararasılaşmanın bir diğer algılanma biçimi ise temelde uluslararası değişimleri ifade eden hareketliliğe yönelik algılardır. Uluslararasılaşma nerdeyse tüm yükseköğretim kurumlarında uluslararası hareketlilik olarak algılanmakta; sanal değişimler, uluslararası öğrenciler ve kredi hareketliliği temelde öne çıkmaktadır.

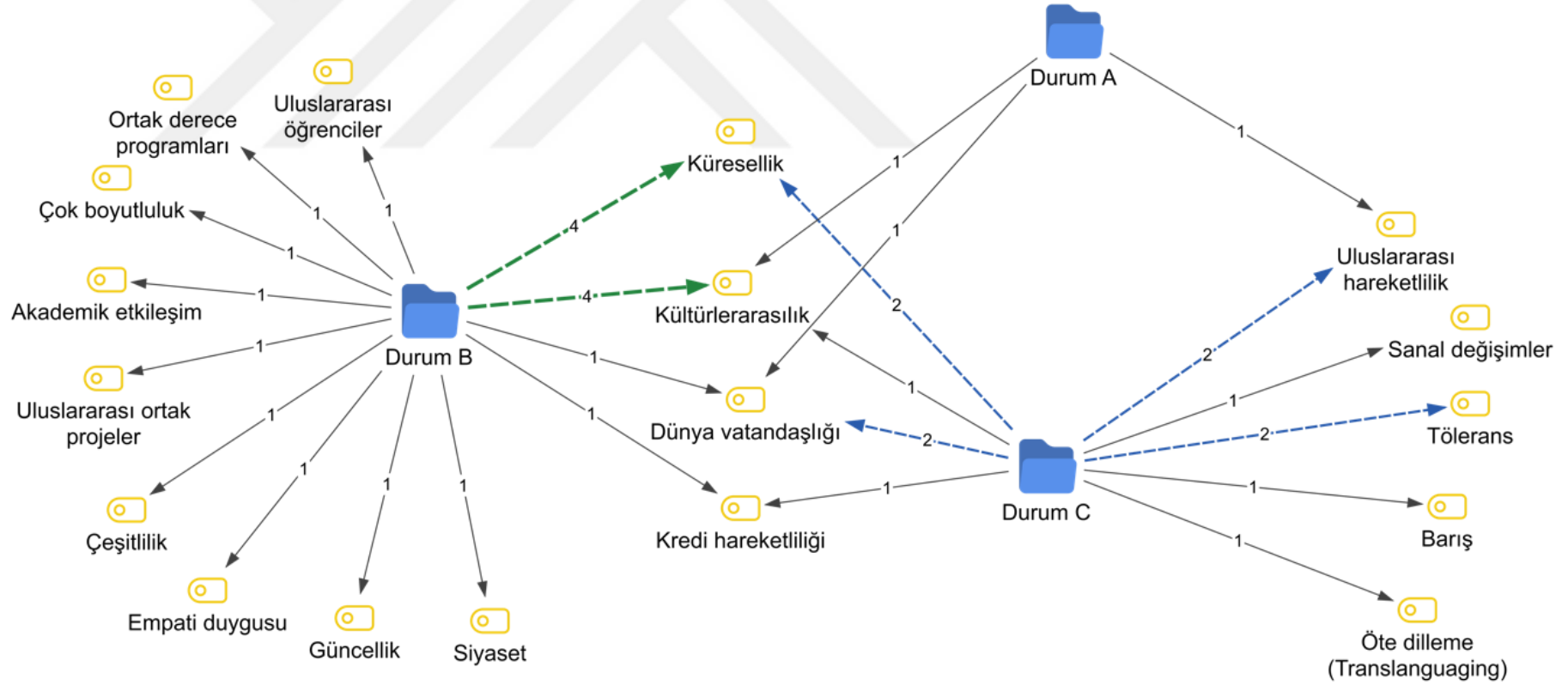
Daha çok böyle uluslararası hareketlilik geliyor. Yabancı öğrenciler bizim gitmemiz, ortak projeler. Biz de zaten çok yabancı öğrenci var.. (Durum A, GK2).

Uluslararasılaşmaya yönelik akademik algılar ise uluslararası projeler, programın uluslararasılaşması, akademik kaynakların, kişilerin, yöntem ve yaklaşımların değişimi olarak ifade edilmiştir:

Uluslararasılaşmayı tek bir şekilde tanımlayabileceğimi zannetmiyorum çünkü çok boyutlu olduğunu düşünüyorum. Programın tüm bileşenlerinin uluslararası aynı alanda çalışan kişiler ve var olan kaynaklar işte iş birlikleri, kişiler, yöntemler, yaklaşımlar bunların her birinin uluslararası etkileşimler doğrudan birebir etkileşim olabilir ya da bunların birbirine geçirgenliği olabilir.. (Durum B, GK6).

...farklı ülkelerden, farklı kültürlerden, farklı ortamlardan, akademik ortamlardan, akademisyenlerle yapılabilecek ortak projeler, çalışmalar... (Durum B, GK3).





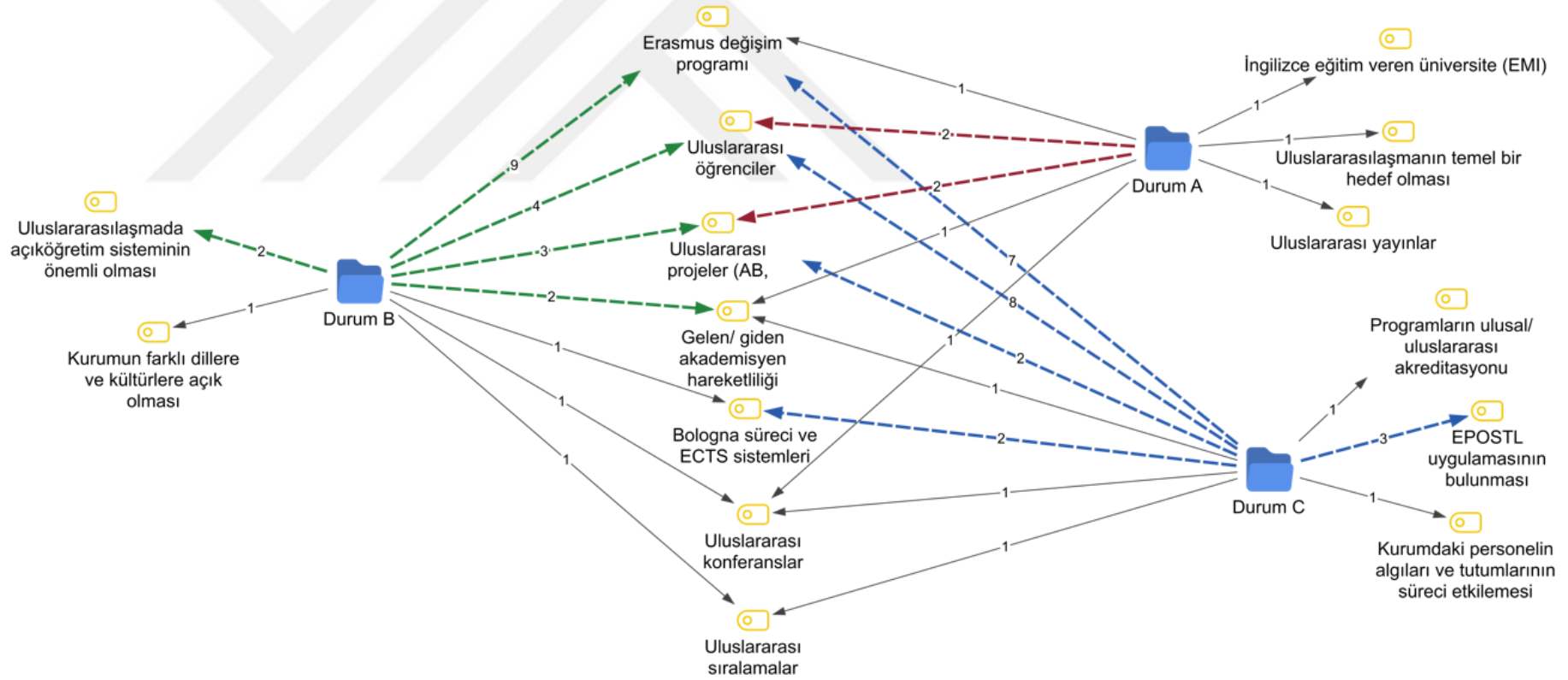
Şekil 37. Uluslararasılaşmaya Yönelik Kişisel Algılar Kodları

Akademisyenlerin kişisel algıları incelendiğinde, uluslararasılaşmanın, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği, programların uluslararası iş birliği ve kampüslerin uluslararasılaşması gibi çeşitli boyutları içeren çok yönlü bir kavram olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, dil öğretimi ve kültürel etkileşim de uluslararasılaşmanın önemli bileşenleridir. Uluslararasılaşma, farklı kültürlerle saygı, çeşitlilik, empati ve karşılıklı anlayış gibi değerleri de beraberinde getirmektedir. Ayrıca, uluslararasılaşma eğitim kurumlarının güncelliğini, dinamikliğini ve iletişimini artırmaktadır. Tüm bunlar, öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin kendilerini "dünya insanı" olarak görmelerini sağlayarak, onların daha geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Literatürde yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin ve akademisyenlerin yurtdışında uluslararasılaşmaya ve programın uluslararasılaşmasına yönelik algılarının araştırıldığı çalışmalar olduğu görülmüştür (Absalom ve Vadura, 2006; Costa ve Canen, 2021; Kird vd., 2018; Zahid ve Neary, 2023). Bu çalışmalara göre öğrencilerin uluslararasılaşmaya yönelik algıları kültürlerarasılık, küresellik, tolerans ve empati geliştirmeyi ifade etmekte (Absalom ve Vadura, 2006), akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik algıları ise uluslararası sıralamalar ve uluslararası öğrenci kabulü olduğu belirtilmektedir (Costa ve Canen, 2022; Zahid ve Neary, 2023). Mevcut çalışma da literatürdeki bu çalışmalara benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Kurumsal Algılar. Akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik kurumsal algıları; eğitim işlevine yönelik algılar, araştırma işlevine yönelik algılar, gelişim işbirliklerine yönelik algılar ve kuruma özgü algılar olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Şekil 38’de tüm bu alt kategorilerde yapılan benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

Kurumların eğitim işlevine yönelik algıları içeren uluslararasılaşma çabaları büyük ölçüde öğrenci değişim programları, özellikle Erasmus programı üzerinden yürütülmektedir. Erasmus programı kapsamında hem öğrenci hem de öğretim elemanı hareketliliği gerçekleştirilmekte, bu da kurumların uluslararası tanınırlığını artırmaktadır. Ayrıca son yıllarda uluslararası öğrenci sayısının artırılmasına da önem verilmekte, bunun için YÖK tarafından üniversitelere yönelik teşvikler sağlanmaktadır. Ancak uluslararasılaşma çabalarının sadece öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği ile sınırlı kalmadığı, web sayfalarının İngilizce içerik sunması, ECTS sistemine geçiş gibi diğer uygulamaların da bu kapsamda değerlendirildiği anlaşılmaktadır.



Şekil 38. Uluslararasılaşmaya Yönelik Kurumsal Algılar Kodları

Genel olarak Durum A, B ve C'nin uluslararasılaşma konusunda aktif ve istekli olduğu, ancak son yıllarda yaşanan ekonomik sıkıntılar nedeniyle öğretim elemanı hareketliliğinde bir azalma olduğu görülmektedir.

Bizim üniversitede genel olarak kastedilen şey daha çok değişim programları Erasmus veya diğer değişim programları Mevlana değişim programı Mevlana yurt dışı oydu galiba yanlış hatırlamıyorsam bu değişim programları ile daha çok ilgileniyor üniversite olabildiğince fazla öğrenci göndermeye çalışıyor (Durum B, GK4).

Kurumsal anlamda da herhalde yabancı öğrencilerin alınması (Durum A, GK2).

Son beş altı senedir uluslararası öğrencilerin sayısının artırılması da önemli hale gelmeye başladı. Yani biliyorsunuz birazcık hükümet politikaları, YÖK'ün üniversitelere dayatması değil de zorlaması, yani YÖK bir şekilde istiyor bunu üniversite uluslararası öğrencilerin artmasını. Bu sebeple yani son yıllarda o da önemli olmaya başladı (Durum B, GK9).

Personel değişiminin öğrenci değişimine büyük bir katkısı var ve üniversite geçmişte bunu çok daha yoğun yapıyordu (Durum B, GK5).

Kurumlardaki araştırma işlevlerine yönelik algılara bakıldığında; Durum A, B ve C'de Avrupa Birliği projeleri ve Erasmus değişim programları öne çıkmaktadır. Akademisyenler, bu tür uluslararası projelerin ve hareketliliklerin atama-yükselme kriterlerinde önemli bir yer tuttuğunu, üniversitenin tanınırlığını artırdığını ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, uluslararası yayınlar, konferanslara katılım ve bildiri sunma gibi faaliyetler de akademisyenler tarafından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, pandemi nedeniyle bazı uluslararası etkinliklerin çevrim içi gerçekleştirildiği ve yurt dışından gelen akademisyenlerin ziyaretlerinin sınırlı kaldığı ifade edilmektedir.

Yani bunlar çok çok önemseniyor ve hatta bunlar atama yükselme kriterlerine girmiş bir noktada. Yani bütün öğretim elemanları, işte üniversitemizde yükselmek için bu tarz projelerde faaliyet göstermek durumunda. Aynı zamanda uluslararası iş birlikleri, mesela bu proje dışında da uluslararası yayınlar ve bizim uluslararası konferanslara katılımımız, bildiri sunmamız ve bunlar da çok çok önemseniyor. Dolayısıyla hani Durum A gerçekten uluslararasılaşmanın çok önemsendiği ve ana hedef olarak belirlendiği bir kurum (Durum A, GK1).

Yurt dışındaki öğretim elemanlarımızın Türkiye'ye gelebilmesine, kendi üniversitemizde bulunması, ortak konferanslar, uluslararası konferanslar ve yurt dışındaki konferansları bizim öğretim alanlarımız ve öğrencilerimizin katılabilmesi uluslararasılaşmanın en temel görünür hali (Durum C, GK18).

Kurumlardaki gelişim işbirlikleri ise Durum B ve C’de uluslararası sıralamalarda yer alma ve tanınırlık kazanma olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun için üniversiteler, eksik alanlarını tespit ederek kendilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Örneğin, Durum C’de uluslararası sisteme uyum sağlanması (Bologna ve ECTS sistemi), üniversitenin dünya çapında bilinirliğini artırmıştır. Ayrıca, programların uluslararası akreditasyona sahip olması da önemli görülmektedir. Akreditasyon sürecinin ulusal kurumlardan başlayıp uluslararası kurumlara kadar uzandığı ve bunun sonucunda kurumların dünyada tanınır hale gelmesi hedeflenmektedir.

...Üçüncü sıraya da mutlaka üniversite sıralamalarını koyalım. Onun biriminde çalıştım çünkü ben bir dönem yaklaşık bir sene kadar. Yönetim üniversitede, üniversitenin çeşitli şeyleri uluslararası sıralamalara girmesini çok fazla önemsiyor. Onun verisini toplayan ekipteydim ben ve eksik alanları tespit etmek hangi alanlarda kendimizi geliştirsek üniversite sıralamalarında kendimizi yukarı taşıyız gibi kaygıları olan bir üniversite (Durum B, GK6).

Programların da uluslararası olması lazım. Tabii bunun için akreditasyon çok önemli. Böyle bir kaliteyi tutturmak ve akredite olmak. Önce ulusal kurumlara, daha sonra da uluslararası kurumlar tarafından akredite edilmek.. Akreditasyon sonunda da dünyada tanınır olmak (Durum C, GK18).

Kurumlara özgü uluslararasılaşma algılarına bakıldığında ise Durum A, Durum B ve Durum C’deki akademisyenlerin görüşlerinde farklılıklar söz konusudur. Durum A’da uluslararasılaşma temel hedeflerden biridir ve kurumun uluslararası görünürlüğü çok önemlidir. Durum C de uluslararasılaşmayı öncelikli bir hedef olarak benimsemiş ve bu yönde çalışmalar yapmaktadır. Örneğin, öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu ve EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) gibi uluslararası belgeleri kullanmaları ve programdaki derslerin bu çerçevelere yönnelik yapılandırılmadı teşvik edilmektedir. Durum B’de ise, üniversitenin açık öğretim ve uzaktan eğitim faaliyetleri de uluslararasılaşma çabalarına katkı sağlamaktadır.

Uluslararasılaşma bizim en temel hedeflerimizden biri üniversite olarak. Dolayısıyla hani uluslararası görünürliğümüz bizim için çok çok önemli bir üniversite olarak. Çünkü bizim üniversitemiz uluslararası bir üniversite (Durum A, GK1).

Biz bu sene bölümde EPOSTL uygulamasını başlattık. Yani uluslararası alanda veya Avrupa’da öğretmen olabilmenin şartlarını da öğrencilerimize göstererek kendilerini geliştirmeleri orada da yapılabilen veya istenilen şartları buradan onlara tanıtarak o alanda da ilerleyebilmeleri için çalışmalar yapıyoruz. Öğrencilerimiz bu dönemden itibaren EPOSTL doldurmaya başladılar kendilerini

değerlendiren... ve bu da yurt dışında geçerli bir özellikle Avrupa ülkelerinde bir belge. Bununla biraz daha uluslararası olmalarını istiyoruz (Durum C, GK16).

Hele de üniversitenin bir açıköğretim üniversitesi uzaktan eğitim üniversitesi imajını da geliştirmek üniversitenin çok övündüğü şeylerden biridir. Bu kadar öğrencimiz var, bu kadar kitap bastık. Bir hocamız da açıköğretimde çalışıyor. Her sene bunları dinlerdik. Bu kadar büyük sayılara da hitap edebilme misyonu da olduğu için bunun alt yapısında her ülkede işte büro açma orada sınav da uygulayabilir hale gelmek yılda işte üç dört kere açık öğretim sınavlarıyla falan ya da bölgesel yeni programlar açma gibi dolayısıyla yurt dışına sürekli iletişim halinde olma personel ve öğrenci gitsin gelsin ve bunun miktarı nasıl artırabiliriz algısı hep çok yoğundur zaten dolayısıyla bu hep vardır üniversitede (Durum B, GK5).

Literatürde yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşmanın ifadesi çoğunlukla uluslararası öğrencilerin ve uluslararası akademisyenlerin kabul edilmesi, uluslararası programların bulunması, uluslararası hareketlilik programlarına katılım, kurumdaki öğrenci ve personellerin İngilizce konuşabilmesi ve kurumun tüm paydaşlarının uluslararasılaşma konseptine sahip olması olarak belirtilmiştir (Jumpakate ve Boonmah, 2017; Hou, 2011; Kubo, 2020). Ancak uluslararasılaşmanın sadece hareketlilik olarak algılanmasına yönelik eleştiriler mevcuttur (Almeida vd., 2019). Uluslararasılaşma sadece hareketlilik olarak algılanmamalı ve uluslararasılaşmada eşitlik, kapsayıcılık ve kültürlerarasılık ön planda olmalıdır. Bu amaçla son yıllarda uluslararasılaşma kavramı kampüste uluslararasılaşma ve programın uluslararasılaşmasına doğru evrilmiştir (de Wit, 2023). Mevcut çalışmada ise ele alınan kurumların daha çok yurtdışına uluslararasılaşmayı ön plana aldıkları görülmektedir. Bu durum bir eksiklik olarak çalışmanın diğer bulgularında da ortaya çıkmıştır.

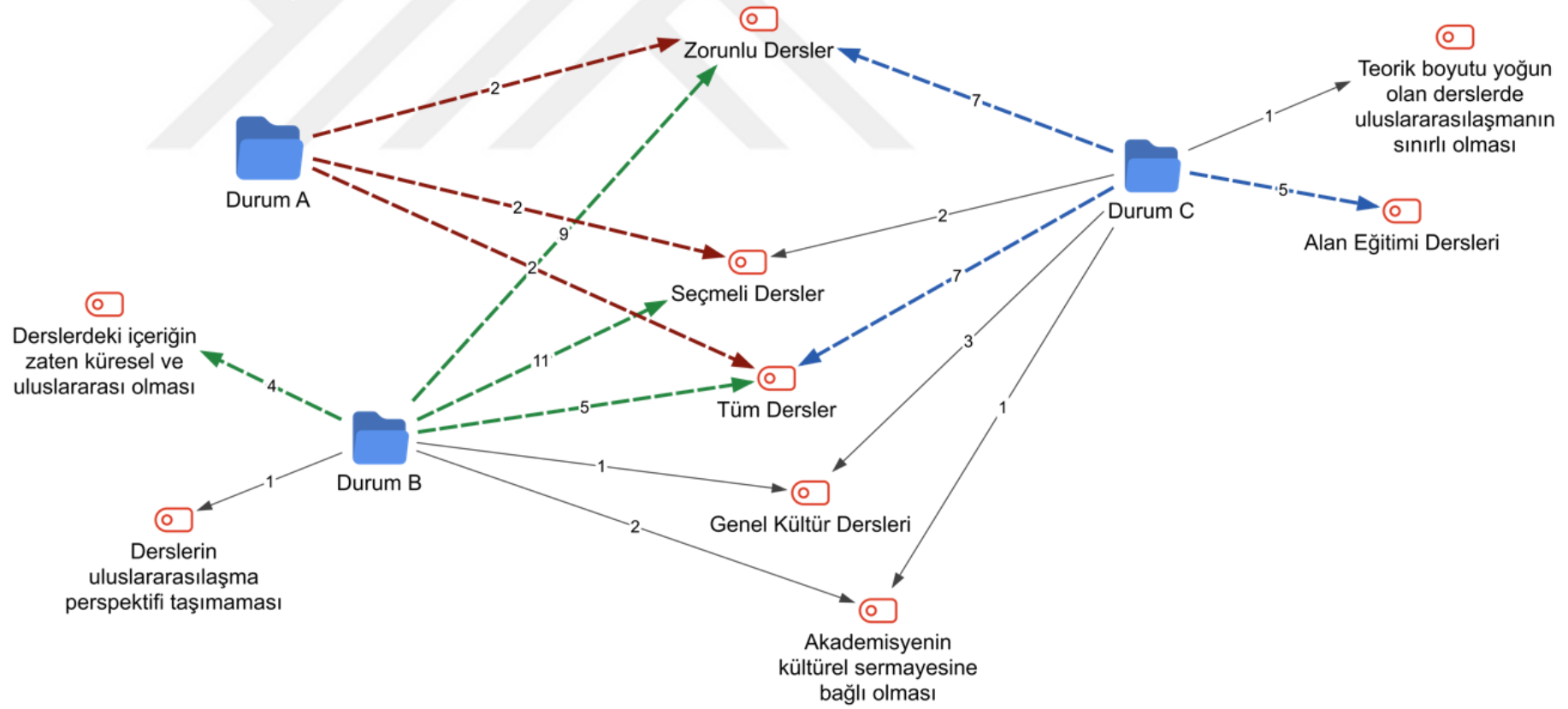
Literatürde Japonya’da gerçekleştirilen bir çalışmada devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma daha çok araştırma işbirliklerine odaklanmakta ve uluslararası yayın/projeler ön planda bulunmaktadır. Ancak aynı çalışmada özel üniversitelerde ise uluslararasılaşma odağı lisans öğrencilerine daha çok uluslararası fırsatlar sunabilmek olarak belirtilmiştir (Yonezawa, Akiba ve Hirouchi, 2009). Mevcut çalışmada da çalışma gurubunda yer alan kurumların devlet üniversitesi olmasına rağmen, uluslararasılaşma odağının çoğunlukla hareketlilik olması ülkemizdeki uluslararasılaşma algısının gelişmesi gerektiğini göstermiştir. Mevcut araştırma içerisinde yer alan Durum A bu açıdan ayrışmakta, kurumda sadece paydaşların uluslararası hareketliliği ön plana çıkmamakta, araştırma projeleri ve uluslararası yayın işbirlikleri de eşit hatta daha önemli ölçüde değerli görülmektedir.

Akademisyenlerin Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Görüşleri

Bu başlık altında akademisyenlere temelde yürütmekte oldukları İngilizce öğretmenliği programındaki derslerde uluslararasılaşma, kendi uluslararası tecrübelerinin verdikleri derslere olan katkısı, uluslararası öğrencilerin programa getirdikleri kolaylık ve zorluklar, program yeterlilikleri, dersi planlama ve ders kazanımlarının değerlendirilmesinde uluslararasılaşma, program dışı etkinlikler, programın uluslararasılaşmasını sağlamak için öneriler ve öğretmenlik uygulaması dersinin programın uluslararasılaşmasındaki yeri tartışılmıştır.

Uluslararası Kültürlerarası Perspektif Taşıyan Dersler. Programın uluslararasılaşması kapsamında İngilizce öğretmenliği programını yürüten akademisyenlere programdaki hangi derslerin ne derecede uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutları taşıdıkları sorulmuştur. Bu kapsamda tüm durumlarla akademisyenlerin uzlaştığı bir görüş bulunmamaktadır. Bu temada elde edilen görüşler akademisyenlerin programdaki ders gruplarına göre yorum yapması nedeniyle bu şekilde kategorilere ayrılmış ve ifade edilen farklı yorumlar derslerin perspektiflerine yönelik farklı görüşler olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Şekil 39’da benzeşen ve ayrışan tüm kodlar belirtilmiştir.

Programın uluslararasılaşması kapsamında, İngilizce öğretmenliği lisans programındaki dersler çeşitli şekillerde kültürlerarası ve uluslararası perspektif sunmaktadır. Ancak elde edilen görüşlere göre seçmeli dersler olan “Dünya İngilizcesi ve Kültür”, “Dil ve Kültür”, “Dil ve Toplum” gibi dersler doğrudan bu konulara odaklanmaktadır. Zorunlu derslerden edebiyat dersleri, dil bilgisi dersleri ve yöntem dersleri de kültürlerarası unsurlar içermektedir. Edebiyat dersleri farklı kültürlerin eserlerini incelemekte, dil bilgisi dersleri İngilizcenin farklı kullanımlarını ele almakta, yöntem dersleri ise uluslararası yaklaşımları ve uygulamaları kapsayabilmektedir. Ayrıca materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme gibi dersler de kültürlerarası boyutu göz önünde bulundurmaktadır.



Şekil 39. Uluslararası ve Kültürelarası Perspektif Taşıyan Derslere Yönelik Kodlar

Yani öncelikle tabii seçmeli dersler. Bu size önermiş olduğum World Englishes and Culture, Language and Culture gibi dersler. Hatta Language and Society dersine de bu entegre edilebilir (Durum A, GK1)

Uluslararasılaşma da tabii ki en önemli faydayı alan eğitimi dersleri sağlıyor.. Zorunlu derslerde pek fazla olmamakla birlikte, seçmeli derslerde kültürler arası iletişim gibi, edebiyat, mitoloji, dünya İngilizceleri gibi derslerimiz var. Onlar daha çok kültürlerarasılıktan etkileniyor (Durum B, GK3).

Evet seçmeli dersler. Kültürlerarası İletişim dersi var. Bu dersler ilgili diye düşünüyorum. Zaten bir tanesini daha önceden vermiştim. İngilizce ve Uluslararası Dil öğretimi dersini daha önceden orada İngilizcenin farklı ülkelerde konuşulması, oraların kültürleri gibi konular işleniyor (Durum B, GK4).

Elde edilen görüşlere göre farklı bir perspektif de programdaki derslerin, İngilizce öğretmenliği alanının doğası gereği zaten uluslararası bir boyut taşımasıdır. Tüm dersler, farklı kültürlere ve dillere saygı gösterme, kültürlerarası iletişim ve etkileşim konularını içermektedir. Öğretmen adaylarının farklı kültürleri anlama ve bu kültürlere uygun öğretim yapabilme becerileri geliştirmektedir. Bunun için dersler, uluslararası öğrenci profillerine ve çok dilli sınıf ortamlarına uygun şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca, İngilizce öğretimi dışındaki eğitim bilimleri dersleri de evrensel nitelik taşımakta ve uluslararası boyut içermektedir. Dolayısıyla, bu görüşe göre programdaki tüm dersler uluslararasılaştırılabilir ve kültürlerarası perspektif kazandırılabilir. Bunun için öğretim elemanlarının ders içeriklerini ve etkinliklerini bu yönde düzenlemeleri gerekmektedir.

Yani bizim meslek gereği ve kullandığımız materyaller gereği zaten kendi içeriğinde bir uluslararası öğrenciye çok uluslu bir öğrenci grubuna hitap edildiği için materyaller bu şekilde planlandığı için içeriğinde zaten var özünde felsefesinde bu var birazcık aslında (Durum B, GK5).

Ben bütün derslerin taşıdığını düşünüyorum. Nasıl baktığınıza, nasıl yaklaştığınıza, nasıl entegre ettiğinize bağlı olarak değişir fakat doğası itibarı ile meslek seçmelileri ya da genel kültür seçmelilerinin zaten çok daha uygun olduğunu düşünüyorum (Durum B, GK10).

Ya uluslararasılaşma deyince şimdi bir kere bizim alanımız yani yabancı dil eğitimi ya da İngilizce öğretmenliği her neyse eğitim bilimleri doğası gereği zaten uluslararasılaşmaya uygun bir alan (Durum C, GK12).

Zorunlu dersler içerisinde doğrudan bağlanabilecek bir ders görünmüyor. Ama şu notu da ekleyerek bunu söylemek istiyorum. Aslında bütün dersler uluslararasılaştırılabilir. Yani bu biraz hem tabii üniversiteden üniversiteye muhtemelen değişiyordur ama hocanın eğer otonomisi varsa verdiği dersi

açısından ve bu dersin içeriğini ve dersin etkinliklerini değiştirebiliyorsan uluslararasılaşma eklenebilir bütün derslere... (Durum C, GK15).

Derslerin perspektiflerine göre elde edilen görüşlerde akademisyenlerin sahip olduğu farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı katılımcılar, İngilizce öğretimi alanının zaten uluslararası bir perspektifi olduğunu ve yerelleştirmeye daha çok önem verdiklerini belirtmektedir. Diğer yandan, uzaktan eğitim ve çevrim içi dil öğretimi gibi alanların doğası gereği uluslararası olduğu ve bu perspektifin derslere yansıtılması gerektiği ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise uluslararasılaşmanın tüm derslere entegre edilmediğini, bunun daha çok öğretim elemanının inisiyatifine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle teorik ağırlıklı derslerde uluslararasılaşma imkanının daha sınırlı olabileceği belirtilmektedir.

Ama ister istemez yani kültür dilin bir parçası. Bir listening parçası en basit, en düşük düzeyde hani azınlıktan başlasak orada bile note taking stratejiler öğretiyor olsak bile, orada öğrenci dinlediği bir materyalde bile kültürel öğeler yer alacaktır. Özel olarak kültürlerarasılık işaret ediyoruz diye bir şey yok ama içinde mutlaka ister istemez var, ne bileyim daha dün yaptığım ders.. (Durum B, GK3).

Öyle bir boyut var mı? Hiç daha önce düşünmedim. Yani dediğim gibi bir de beş yıldır burada olunca bu programı hazırlanırken ne dikkate alındı? Hissiyatımı söyleyeyim. Yani bilimsel bir dayanağım yok. Bence uluslararasılaşma tarzı bir şeyi temel almıyoruz. Bence. Kendi tecrübeme göre (Durum B, GK11).

Tüm bu görüşler ele alındığında akademisyenlerin derslere uluslararası, kültürlerarası ve küresel perspektifleri özellikle entegre etmeye çalışmadıkları, buna yönelik bir planlama yapmadıkları, alanın doğası gereği uluslararası olduğunu kabul ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde mevcut çalışmadan farklı olarak Becker'in disiplin sınıflamasına göre saf ve doğa (hard pure) bilimlerindeki akademisyenler alanlarını doğal olarak uluslararası olarak tanımlamaktadır (Clifford, 2009). Eğitim gibi uygulamalı bilimler (soft applied) ise uluslararasılaşmaya daha yatkın olarak nitelendirilse de (Zapp ve Lerch, 2020), bu çabalar çoğunlukla ilgili disiplin içerisindeki formal ve informal öğrenme, öğretim uygulamalarının temelde uluslararası ve kültürlerarası olması ile şekillenmektedir (Bell, 2004).

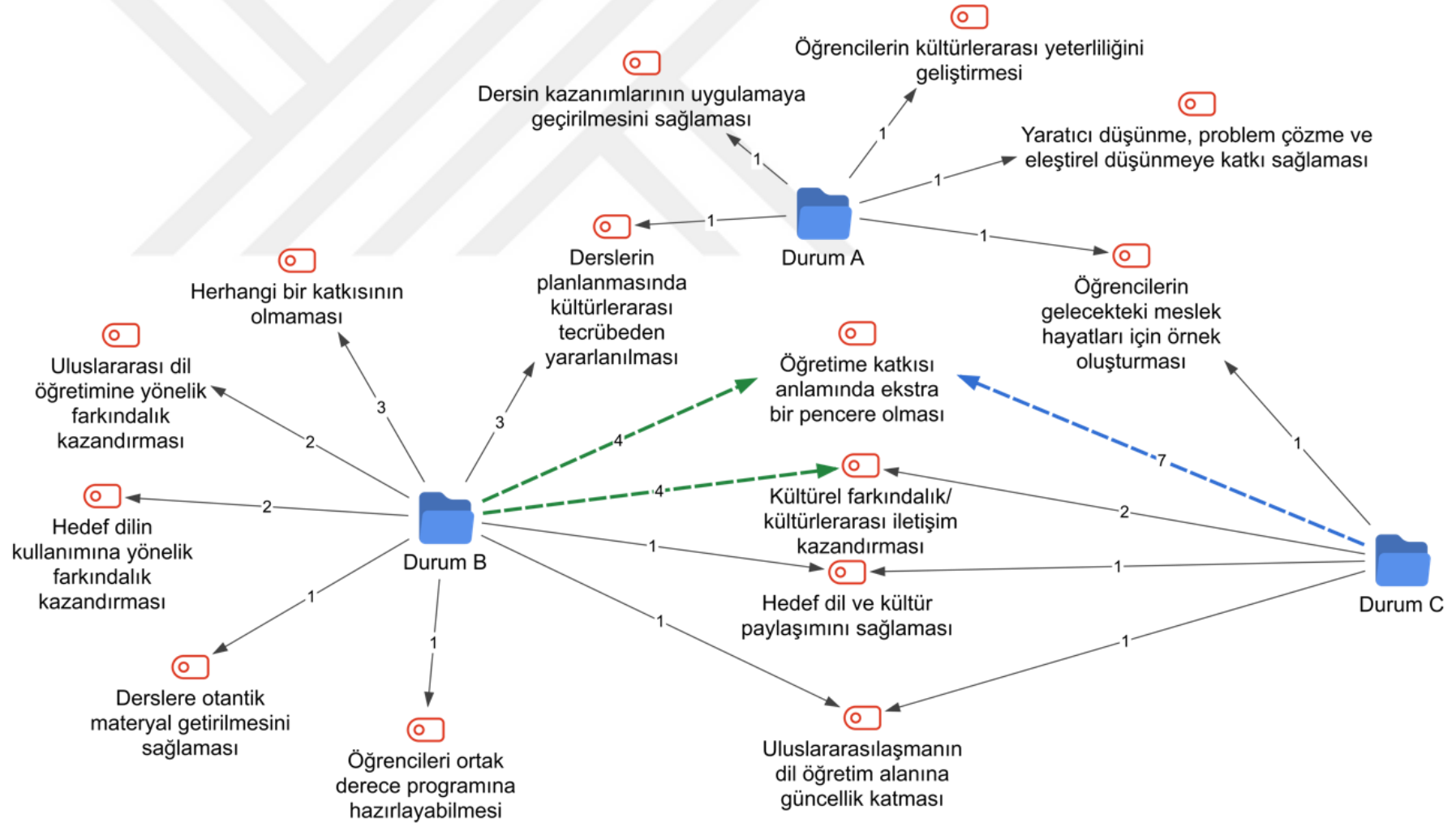
Programdaki ders gruplarına bakıldığında seçmeli derslerin yoğunlukla olmakla birlikte zorunlu derslerin de uluslararası ve kültürlerarası perspektifleri taşıdığı ifade edilmiştir. Literatürde Kurt ve Yetiş (2019)'in yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenliği programlarındaki ders gruplarının hangilerinin kültürlerarasılık perspektifleri taşıdığı

araştırılmıştır. Bu açıdan 358 dersin içeriği incelenmiş, sadece 10 dersin içeriğinde kültürlerarasılık olduğu görülmüştür. Bu sınırlılık nedeniyle İngilizce öğretmenliği programı, Almanca ve Fransızca öğretmenliği programına göre kültürlerarasılık açısından daha yetersiz olarak nitelendirilmiştir. Araştırmaya göre kültürlerarasılık dersleri programda çeviri uygulamaları (zorunlu), çocuklara yabancı dil öğretimi (zorunlu), edebiyat ve dil öğretimi (zorunlu veya seçmeli), özel öğretim yöntemleri (zorunlu), karşılaştırmalı kültür, kültürlerarası iletişim (seçmeli) ve Avrupa iletişim semineri (seçmeli) dersleridir. Mevcut çalışmada da bu çalışmaya benzer olarak katılımcılar dil ve kültür, dil ve toplum, kültürlerarası iletişim derslerinde içerik olarak bu durumun desteklendiğini belirtmişlerdir.

Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısı. Akademisyenlere uluslararası tecrübelerinin kendi öğretimlerini nasıl etkilediği de sorulmuştur. Elde edilen görüşlere göre uluslararası tecrübelerin katkısı; akademik katkı, kültürel katkı, dil öğretim alanına katkı ve öğrencilere kişisel katkı olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Şekil 40'da benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

Uluslararası deneyimlerin dil eğitimine katkıları çok çeşitlidir. Gerçekleştirilen görüşmelerde akademisyenler, orada edindikleri bilgi ve deneyimleri derslerine yansıtabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, akademisyenler uluslararasılaşma tecrübelerinin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler, materyallere yardımcı olduğunu ve bunlar verdikleri derslere aktardıklarını belirtmişlerdir. Bu tecrübelerin öğretimde akademisyenlere ekstra bir pencere olması, derslerde otantik materyal getirilmesini sağlamasıyla akademisyenlerin öz güvenini artırarak, öğretim etkinliğini de olumlu etkilemektedir. Öte yandan, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri, kültürlerarası farkındalık ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Böylece, uluslararasılaşma programlardaki dil eğitiminin niteliğini artırmaktadır.

Olmaz mı çok katkıları oluyor. En basitini söyleyeceğim sana oradan aldığım hediyelik eşyayı bile ben sınıfta ders malzemesi materyali olarak kullanıyorum çoğu zaman çok kullanıyorum. Bak arkamda bir sürü kart postal var onları bile bazen derste kullanıyorum. Örneğin şimdi vermiyorum ama Amerikan, İngiliz şiir romantik dönem şiirler verdiğim zamanlar olmuştu, ben mesela yurtdışında Edgar



Şekil 40. Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısına Yönelik Kodlar

Ellen Poe'nun evine gitmiştim. Ordan bazı objeler almıştım. Mesela anlatırken o kadar farklılaştırıyor ki.. Orada yaşıyor ve içine katıyor (Durum B, GK10).

Eğer gittiğim yerde benim kullanmadığım ya da kurumumun kullanmadığı herhangi bir işte metot, yöntem, teknik kullanılıyor, kullanılıyorsa ya da teknoloji temelli bir eğitimsel araç, öğretim aracı kullanılıyorsa mesela onu getirip buraya entegre edebiliyorum öyle bir şey olabiliyor. Onların eğitim programını inceleyip hani burada eksik olan ne? Buradaki curriculum'ın efficiency'sini etkililiğini değerlendirebiliyorum. Oradaki ELT hocası mesela bir metodoloji dersi anlatıyordu. Metodoloji dersinde çok fazla video kullanmıştı. Hoca diyelim ki grammar teaching onunla ilgili kullandığı işte yöntem ve tekniği anlatıyordu. O zaman bu tür şeyler burada çok yaygın değildi mesela. Onu gördüm. Dedim ki ha evet bu tür hani video daha fazla kullanabilirim (Durum C, GK14).

Uluslararası deneyimler, akademisyenlerin öz güvenini artırarak, öğretim etkinliğini de olumlu etkilemektedir. Öte yandan, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri, kültürlerarası farkındalık ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Akademisyenler, yurt dışı deneyimlerinden edindikleri örnekler, materyaller ve yaklaşımları derslerine entegre ederek, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemektedir. Böylece, uluslararasılaşma, yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini arttırmaktadır. Literatürde öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının uluslararası öğretim tecrübelerinin öğretim hayatlarına olumlu etkilerinin olduğu birçok çalışmada belirtilmiştir (Bryan ve Sprague, 1997; Ospina ve Medina, 2020; Pence ve Macgillivray, 2008; Trent, 2010). Pence ve Macgillivray (2008) dört haftalık uluslararası staj programına katılan öğretmen adaylarının profesyonel ve kişisel gelişim sağladığını, farklı kültürlerle tolerans geliştirdiklerini belirtmiştir. Bryan ve Sprague (1997) uluslararası staj tecrübesine sahip öğretmen adaylarının kendi öğretim süreçlerinde çokkültürlülüğü desteklemeye yönelik bir bağlılık geliştirdiklerini belirtmiştir. Mevcut çalışmayla benzer olarak Ospina ve Medina (2020) da yurtdışında öğretim tecrübesi edinmiş akademisyenlerin kültürel farklılıklara saygı duyduklarını ve kültürlerarası yeterlilik geliştirdiklerini, öğretim metodolojileri konusunda güncel trendleri öğrendiklerini ve yansıtıcı öğretim tecrübeleri edindiklerini ifade etmiştir.

Uluslararası Öğrenciler ve Entegrasyon. Akademisyenlere uluslararası öğrencilerin verdikleri derslerdeki yerlerini uluslararasılaşma süreçleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen görüşler sonucunda uluslararası öğrenciler/değişim öğrencileri ve derse entegrasyon kategorisinde; derslerdeki akademik

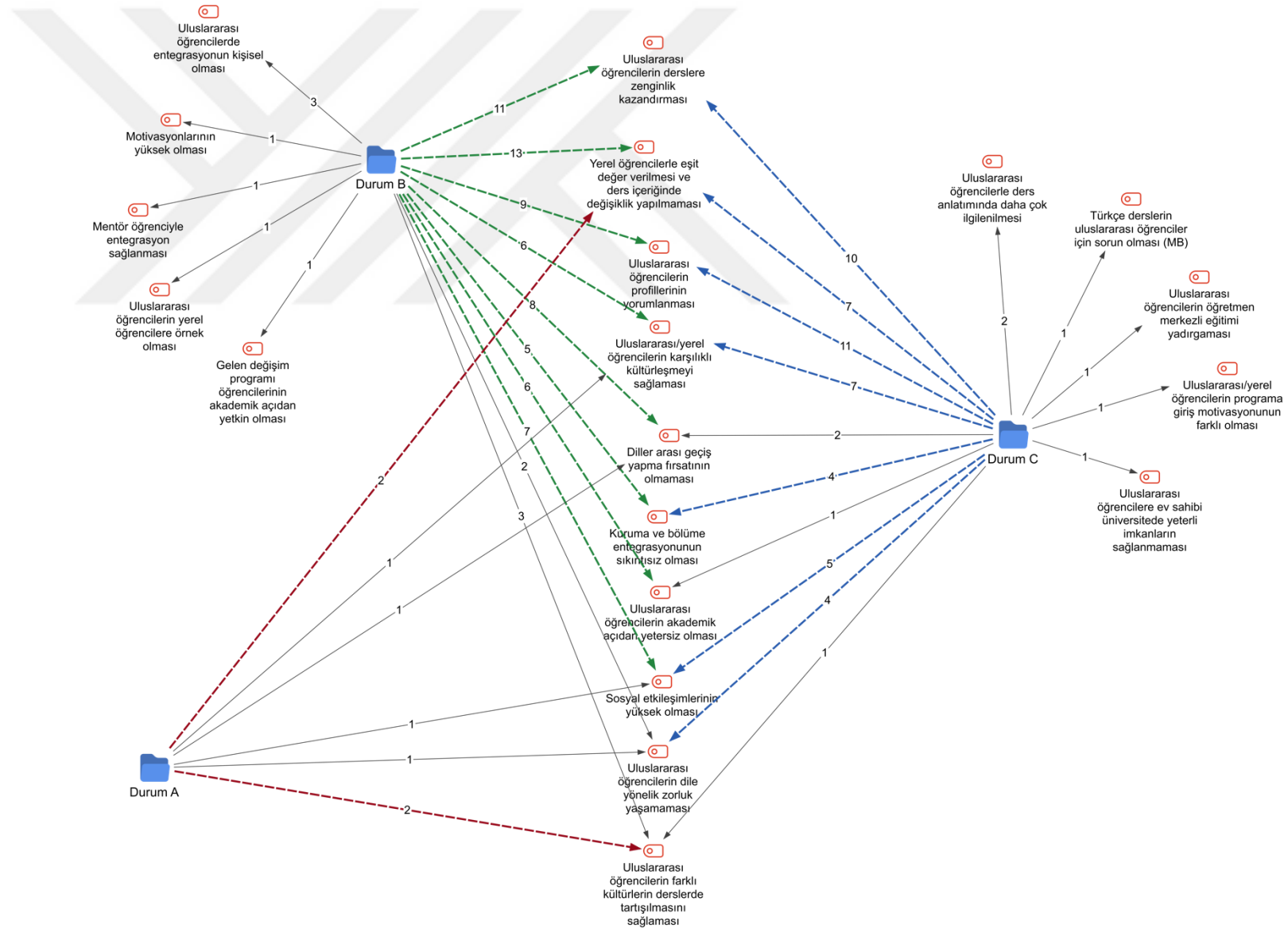
durumlar ve katkıları, entegrasyonları, akademik profilleri, kültür, tecrübe edinilen farklılıklar ve yaşanan sorunlar alt kategorilerine ulaşılmıştır. Şekil 41’te durumlara göre benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

Tüm durumlarda çoğunlukla uluslararası öğrencilerin programa ve kuruma entegrasyonu iyi görünmektedir. Uluslararası öğrenciler diğer öğrencilerle iyi iletişim kurmakta, kaynaşmakta ve uyum sağlamaktadır. Uluslararası öğrencilerin varlığı derslere kültürel zenginlik katmakta, öğretmen adaylarının bakış açılarını genişletmekte ve motivasyonlarını arttırmaktadır. Akademisyenler de uluslararası öğrencilerin deneyimlerinden ve kültürlerinden faydalanmaya çalışmakta, onları derse entegre etmeye özen göstermektedir. Ancak uluslararası öğrencilerin dil ve akademik hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksiklikler öğretim sürecinde zorluklara yol açmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin derslere entegrasyonu genellikle sorunsuz gerçekleşmektedir. İngilizce Öğretmenliği programında öğretim dili İngilizce olduğu için, uluslararası öğrenciler herhangi bir dil engeli yaşamamaktadır. Hatta bazı akademisyenler, uluslararası öğrencilerin sınıf tartışmalarına ve grup çalışmalarına katkılarını olumlu bularak, onların varlığını bir zenginlik olarak görmektedir. Bunun yanında akademisyenler uluslararası öğrencilerin farklı kültürel deneyimlerinden yararlanmakta, onlara söz hakkı vererek, kendi ülkelerindeki uygulamaları paylaşmalarını sağlamaktadır. Öte yandan, akademisyenler uluslararası öğrencilerin varlığının ders tasarımlarında önemli bir değişiklik gerektirmediğini, mevcut uygulamalarını sürdürdüklerini belirtmektedir. Türk kültürüne özgü kavramları açıklamak veya Türkçe örnekler vermek gibi durumlarda, uluslararası öğrencilerin varlığı sadece öğretim üyelerini daha fazla çaba sarf etmeye yöneltmektedir.

Yani zaten yabancı dilde bir üniversite olduğumuz için hani siz ya da farklı bir şey hissettirmiyor. Çünkü zaten hani İngilizce öğretim dili olarak kullanıyoruz ve ben yani kişi olarak, kişisel olarak da zaten hep farklı kültürlerle çalışmalar yaptırdığım için dolayısıyla zaten hani onlar da katılıyor mesela eğer oradalarsa (Durum A, GK1).

Şöyle yani benim derslerim de evet grup çalışması gerekebiliyor hatta işte final sınavı bazen grup ödev şeklinde olabiliyor ama bunu tasarlarken yabancı, uluslararası öğrenci olacak ya da olmayacak gibi bir düşünceye göre yapmıyorum. Olsa da olmasa da aynı şekilde devam edecek. Onların olmasının bir sorun çıkaracağı bir durum yok ortada. Doğal böyle. Onlar da direkt olarak entegre olabiliyorlar, bir sorun olmuyor (Durum B, GK3).



Şekil 41. Uluslararası Öğrenciler/ Değişim Öğrencileri ve Derse Entegrasyona Yönelik Kodlar

Daha doğrusu şöyle ufak tefek şeyleri değiştiriyor. Mesela bir dil bilim dersine giriyorsanız, dil bilim dediğimiz şey sadece İngilizce değil genel bir kavram. Onun için dilbilim derslerinde normal şartlarında verilen örnekler İngilizce dışında Türkçeden de örnekler veririz. Ama uluslararası bir öğrenci olduğunda bunu yapamıyorsunuz tabi. Verdiğiniz örnek Türkçe olmuyor, ya da çok nadir Türkçe bir örnek gerçekten öğrencilerimiz için önemli olduğunu düşünüyorsanız çok nadir bir Türkçe örnek evet veriyorsunuz ama onun da ne anlama geldiğini İngilizce olarak uluslararası öğrencilere açıklamak zorundasınız (Durum B, GK9).

Akademisyenlere göre uluslararası öğrencilerin entegrasyonunda bir problem yaşanmamaktadır. Kampüste yaşayan öğrenciler, sosyal kulüpler ve arkadaşlıklar yoluyla iyi bir şekilde entegre olmaktadır. Öğrenciler arasındaki etkileşim ve iletişim genellikle olumludur. Özellikle aynı kültürden gelen öğrenciler ilk başta kendi aralarında bir grup oluştursa da daha sonra diğer öğrencilerle de iletişime geçmektedirler. Üniversite tarafından sağlanan oryantasyon programları, buddy sistemi ve diğer etkinlikler de öğrencilerin entegrasyonuna katkı sağlamaktadır. Genel olarak uluslararası öğrencilerin programa ve kuruma entegrasyonunun başarılı olduğu değerlendirilmektedir.

Gördüğüm kadarıyla etkileşimleri hiç fena değil zaten bizimki bir kampüs üniversitesi olduğu için kampüste yaşıyor çoğunluğu. Yani bölümde kişilerle etkileşim kurma masalar bile yurttan ve işte sosyal kulüplerle falan çok böyle izole yabancı öğrenci çok görmüyorum oluyor da bazen ama genelde iyi entegre olmuşlar gibi geliyor bana genelde oldukça sosyal oluyorlar (Durum A, GK2).

Genel olarak entegre oluyorlar ya. Çünkü burası zaten hem çok fazla uluslararası öğrencilerin olduğu bir yer. İşte TÖMER'imiz olması sizde de var. Türkçe öğrenmek için fırsatları da çok fazla. Üniversite zaten projeler ve öğrenciler üzerinden uluslararasılaşıyor. Daha çok dolayısıyla onlar için çok fazla etkinlik de var. Yani doğrudan uluslararası öğrencilere etkinlikler var, oryantasyon programları var. Dolayısıyla böyle bir çok büyük sorunlar çıktığını düşünmüyorum (Durum B, GK6).

Yabancı öğrencilerden kayıt yaptırıp gelmeyen olmadı genelde motivasyonları da yüksek oluyor. Yani başarmayı çok istiyorlar ama arkasında bu kadar çalışkanlık olmayabiliyor (Durum B, GK5).

Uluslararası öğrencilerin akademik durumları ve profilleri çeşitlilik göstermektedir. Genellikle Türkiye'nin doğusundaki ülkelerden, özellikle Suriye, Irak, Afganistan gibi ülkelerden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Avrupa ülkelerinden, Türk kökenli öğrenciler de gelmektedir.

Erasmus programı kapsamında da öğrenciler gelmektedir, ancak son yıllarda sayıları azalmıştır. Uluslararası öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeyleri,

özellikle lisansüstü programlarda, Türk öğrencilere göre daha düşük olabilmektedir. Bu durum, akademisyenlerin ders içeriklerini ve yöntemlerini uyarlamalarını gerektirmektedir. Bununla birlikte, uluslararası öğrencilerin sınıflara kattığı çeşitlilik ve farklı bakış açıları, Türk öğrenciler için de zenginleştiricidir.

Daha çok Bulgaristan'dan gelen Türklerimiz falan var ya da Yunanistan'dan gelenler var. Şu anda hatta orada olan var Türkiye Cumhuriyetlerinden falan var. Rusya'dan öğrencilerimiz var. Evet öyle öğrencilerimiz var. Bunlar Erasmus öğrencisi değil, bölüme kayıtlı öğrenciler artık. Her dönem bakardık, normalde 30 kişilik sınıfta 3-4 kişi olurdu genelde. Bu dönem yarısına kadar neredeyse soyadları farklı. Sayıları birazcık daha fazla bu dönem. Biz de şaşırdık ne kadar çok kayıt olmuş filan diye. Tabi hepsi bende değil şu anda ama daha yoğun öğrenci başvurusu var. Farklı bir şekilde Kırgızlar vs. Bu sene baya bir yoğunluk var (Durum B, GK5).

Uluslararası öğrencilerimiz var fakat profil farklı geçmişe göre daha önce Avrupa ülkelerinden bizim uluslararası öğrencilerimiz gerçekten çok oluyordu. Bir ara çok oldu hatta.. İkili anlaşmalarımızın olduğu Erasmus programından bahsediyorum. Fakat son yıllardaki değişen bence politik, kültürel, sosyal yapı, dünyada değişen kavramlar da göz önüne alınınca savaşlar, göçmenler genelde şuanda uluslararası dediğimiz öğrencilerimiz göçmen öğrenciler açıkçası Suriye, İran, Irak veya o taraflardan gelen gördüğüm profil tamamen bu şekilde ve bunlar öğrenciler daha çok bizim yüksek lisans ve doktora programımızda.. Lisansta çok az (Durum B, GK10).

O zamanki öğrenciler açıkçası bana göre sınıftaki seviyenin bir tık altındaydı. Yani gerek alan bilgisi bakımından gerekse İngilizcedeki o proficiency level bakımından. Yani çok kötü değil ama bizim öğrenci profiline göre ELT'deki yani bir tık daha alttaydılar diyebilirim (Durum C, GK14).

Uluslararası öğrencilerin sınıf içi etkileşimi ve kültürel paylaşımları, derslerin içeriğini ve öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler, kendi kültürlerini tanıtmaya ve diğer kültürlerle karşılaştırma fırsatı bulmakta, böylece hem öğretim elemanları hem de diğer öğrenciler için zengin bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Özellikle dil becerileri ve konuşma derslerinde, uluslararası öğrencilerin katkıları önemli rol oynamaktadır. Öğretim elemanları, uluslararası öğrencilerin deneyimlerini ve bakış açılarını derse entegre etmeye çalışmakta, böylece öğrencilerin kültürlerarası anlayışını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte, uluslararası öğrenci sayısının artması, öğretim elemanlarının öğrencilerin kültürel farklılıklarına daha duyarlı olmasını gerektirmektedir.

Onlar aslında gerçekten derse de yani farklı kültürleri öğrenmek için de yani öğrencilerin çok büyük bir motivasyon kaynağı oluyorlar. Çünkü onlar yoğun bir

etkileşim içindeler. Öğrencilerle. Yani bizim bölümümüzdeki işleyiş bu şekilde. Hani farklı üniversitelerde daha farklı olabilir ama biz de diğer Türk öğrenciler de onlara çok sıcak bakıyorlar. Ve çok güzel bir genelde uyum yakalıyoruz öğrencilerimizde (Durum A, GK1).

Öğrencilerin kendi iletişimleri, Dünya İngilizceleri dersinde kendi ülkelerinde konuşulan İngilizceye yönelik verdikleri örnekler filan farklı kültürel şeylerde bahsediyorlardı bazen. Yani benim İspanya’da şöyledir arkadaşlar demememdense bir İspanyol’un bunu bu şekilde ifade etmesi çok daha ilgi çekici oluyor ve gerçekçi oluyor (Durum B, GK5).

Öğrenciler hani etkileşim içinde olmak istiyor. Sorular soruyorlar. Merak ettiklerini yönlendiriyorlar mecburen İngilizce kullanmak zorunda kalıyorlar. Bunun önemli olduğunu düşünüyorum. Ki o öğrencilerin derslerdeki katılımı da onlara bir bakış açısı kazandırıyor (Durum C, GK13).

Uluslararası öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamasında bazı farklılıklar gözlemlenmektedir. Türk üniversitelerinde daha öğretmen merkezli bir yaklaşım hakimken, uluslararası öğrenciler daha öğrenci merkezli bir eğitim sistemine alışkındır. Bu durum, sınıf içi kontrol ve ders takibi gibi konularda uyumsuzluklara yol açabilmektedir. Ayrıca, Türk öğrencilerin üniversiteye giriş süreçleri ile uluslararası öğrencilerin gönüllü olarak tercih etmeleri arasındaki fark, öğrencilerin derse bakış açılarını ve motivasyonlarını etkilemektedir. Bu farklılıklar, sınıf içi etkileşim ve öğrenme süreçlerinde çeşitli zorluklar yaratabilmektedir.

Şöyle dediğim yine Erasmus öğrencilerinden örnek vermem gerekirse biz biraz daha öğretmen merkezli sınıflardayız. Yani biz hala tamamıyla öğrenci merkezli olamadık. Bunu yadırgıyorlar. Biraz daha kontrolün bizde olması yani işte yoklama tutmaktan işte ödevleri kontrol etmekten hani onlar biraz daha bu konuda serbest olmaya alışık... Biz daha öğretmen merkezliyiz burada. Ya da ben belki bazı yerlerde, diğerlerine göre daha öğretmen merkezliyim, bilemedim. Nu konuda biraz yadırgadıkları oluyor (Durum C, GK16).

Son olarak, uluslararası öğrenciler, özellikle Eğitim Bilimleri derslerinin Türkçe olması nedeniyle zorluk yaşamaktadır. Bunun yanında uluslararası öğrencilere kampüs ortamında kültürlerarasılık anlamında onları destekleyecek imkanlar sunulması gerektiği bir eksiklik olarak belirtilmiştir.

Bir yabancı öğrencim vardı. Hocam dedi ben İngilizce derslerde sorun yaşamıyorum. Bir şekilde takip edebiliyorum ama ama burada siz de biliyorsunuz. Eğitim Bilimleri dersleri Türkçe yapılıyor ve bu derslerde çok büyük sıkıntı yaşıyorum dedi. Zor olduğunu da tahmin ediyorum (Durum C, GK12).

Durumlar arası karşılaştırma yapıldığında ise Durum A'daki İngilizce öğretmenliği programında meslek bilgisi dahil tüm derslerin öğretim dilinin İngilizce olması uluslararası öğrenciler için büyük bir kolaylık sağlamakta, bu şekilde uluslararası öğrenciler derslere daha kolay adapte olmaktadır ve karşılıklı kültürleşme sağlanmaktadır. Durum B'deki programda ise çok çeşitli akademik profile sahip uluslararası öğrenciler bulunmaktadır. Bu açıdan öğrenciler derslere zenginlik katmakta, ancak akademisyenler uluslararası öğrenciler için derslerinde önemli tasarım değişikliklerinde bulunmamaktadır. Durum B'deki akademisyenlere göre uluslararası öğrencilerin entegrasyonu da çoğunlukla kişisel düzeyde ilerlemektedir. Durum C'de ise Türkçe dilinde verilen meslek bilgisi dersleri sorunlar oluşturmakta, bazı uluslararası öğrenciler akademik olarak yetersiz olsa da uluslararası öğrenciler derslere olumlu katkı getirmektedir.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'ne bakıldığında (<https://istatistik.yok.gov.tr/>) Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında yabancı uyruklu olan öğrencilerin 2023-2024 akademik yılındaki toplam sayısı 350 bin civarındadır. Ek olarak, Erişti, Polat ve Erdem (2018)'e göre Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin çoğunluğu Afrika, Türki Cumhuriyetler ve Ortadoğu'dan gelmekte ve Türkiye bölgesindeki politik ve ekonomik sorunlar nedeniyle bu öğrenciler için çekim merkezi olarak dikkat çekmektedir (Kondakçı, Bedenlier ve Zawacki-Richter, 2018). Mevcut çalışmada da akademisyenler ders verdikleri uluslararası öğrencilerin bu bölgelerden geldiklerini teyit etmişlerdir.

Literatürde uluslararası öğrencilerin yaşadığı zorluklar çeşitli çalışmalarda açıklanmıştır (Guo ve Chase, 2011; Guo ve Guo, 2017; Leask, 2009; Tian ve Lowe, 2010; Urban ve Palmer, 2014). Bu çalışmalarda uluslararası öğrencilerin yerel ortamlara entegrasyonunda sıkıntılar yaşandığı ve bu anlamda yükseköğretim kurumlarından yeterli desteğin sağlanamadığı (Guo ve Chase, 2011), yerel öğrencilerin uluslararası öğrencilerle arkadaşlık geliştirmekte zorlandıkları, akademisyenlerin de uluslararası öğrencilerinden akademik anlamda yeterli dönütü alamadıkları, uluslararası öğrencilerin önyargı, ırkçılık ve yerleşik kalıp düşüncelerle karşı karşıya kaldıkları (Guo ve Guo, 2017), yerel öğrencilerin uluslararası öğrencilerle sınıf içerisinde akademik çalışmalara katılmaktan kaçındıkları (Leask, 2009) ve yükseköğretim sistemlerinin de uluslararası öğrencilerden kültürel bir kaynak olarak yeterince faydalanılmadığı belirtilmiştir (Urban ve Palmer, 2014).

Mevcut çalışmada bu bulgulardan farklı olarak uluslararası öğrencilerin sosyal ve kültürel entegrasyonunda bir problem yaşanmamakta, ancak akademik anlamda yerel öğrenciler kadar yeterli olmadıkları belirtilmiştir. Bu bulgunun önemli bir kaynağı, İngilizce öğretmenliği programlarının öğretim dilinin tamamen İngilizce olması ve uluslararası öğrencilerin de bu kolaylıktan hareketle yabancı dilde anlaşılabildikleri akranlarıyla iletişimde olmalarıdır. Literatür de bu bulguyu desteklemektedir. Yu, Brunsting, Smart ve Bingham (2024) İngilizce yeterliliğe ve öğrenim görülen dilde eğitim tecrübesine sahip olmanın uluslararası öğrencilerin iyi oluşları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca yerel öğrencilerle etkileşimde olabilen uluslararası öğrencilerin mevcut yükseköğretim kurumuna aidiyetleride yüksektir.

Genel olarak Türkiye’de yapılan çalışmalarda mevcut çalışmaya paralel olarak uluslararası öğrencilerin memnuniyetleri yaşanan sorunlara kıyasla yeterli düzeyde görülmektedir (Kondakçı, Oldaç ve Erdem, 2017). Benzer bir durum Norveç’te gerçekleştirilen bir çalışmada yaşanmıştır. Uluslararası öğrenciler çoğunlukla bulundukları yükseköğretim kurumunun kalitesinden memnun kalmışlardır (Wiers-Jenssen, 2023). Sonuç olarak sınıf içerisinde kültürel çeşitlilik olarak uluslararası öğrencilerin bulunması hem dersi veren akademisyenin hem de sınıftaki öğrencilerin kültürel perspektiflerini geliştirmek için büyük bir fırsat olarak görülmektedir (Leask, 2015).

Programın Uluslararasılaşması ve Derslerin Planlanması. Bu başlık altında İngilizce öğretmenliği programında derslerin ve içeriğin organizasyonu, planlanması ve tasarlanması süreçleri araştırılmıştır. Bu süreçlerdeki uluslararası, kültürlerarası ve küresel perspektifler elde edilen görüşlere göre betimlenmiş ve bu kapsamda program yeterlilikleri, derslerin planlanması ve derslerdeki değerlendirme süreçleri ele alınmıştır.

Program Yeterlilikleri. İngilizce öğretmenliği programında her durumda (Durum A, Durum B ve Durum C) oluşturulan program yeterlilikleri incelendiğinde derslerde kültürlerarasılığa, farklı kültürel ve uluslararası unsurları tanımaya yönelik yeterliliklerin bulunduğu görülmektedir. Bu yeterliliklerin öğretmen adaylarında ne derecede geliştirilebildiği ve derslerde yer edebildiğine ilişkin görüşler elde edilmiştir. Şekil 42’de durumlara göre benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

Tüm durumlarda program yeterliliklerindeki uluslararasılaşma, kültürlerarasılık ve küreselliğe vurgu yapan yeterliliklerin ders içeriğinde veya derste yapılan etkinliklerde yer alması için özel çaba gösterilmediği vurgulanmaktadır. Bunun yanında Durum A'daki akademisyenler ders içeriğinde verilen yeterliliklerin kendiğilinden yer aldığını, Durum B'deki akademisyenler ders içeriğine bağlı olarak zaten yeterliliklerin eşleştirildiğini ve planlama aşamasında yer aldığını, sistematik olarak içerik planlaması yaparken bu yeterliliklere yer verilmediği belirtmişlerdir. Durum C'de ise program yeterliliklerinin zorunlu olarak Bologna Sistemi'nde yer aldığı, ancak yine bu konuda ders içeriği için özel bir çaba göstermediklerini belirtmişlerdir.

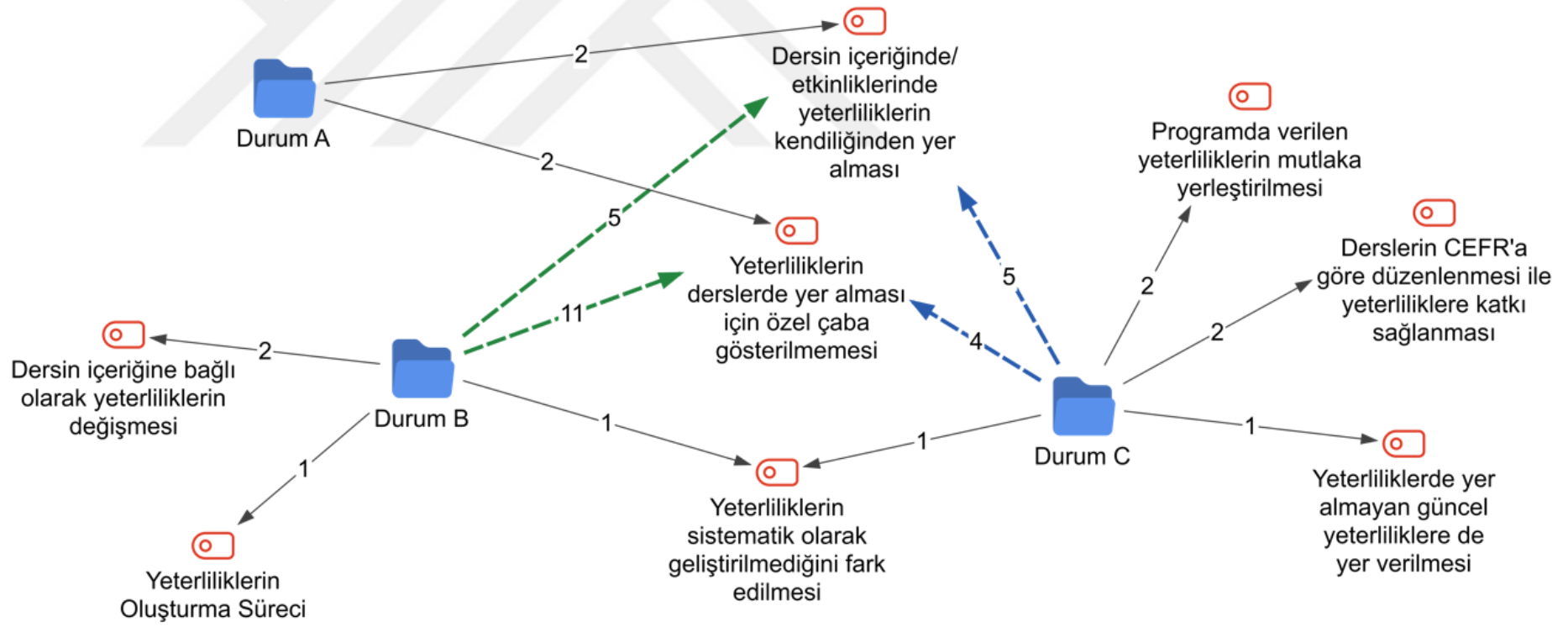
Yani özel olarak bu yeterliliğe özgü şöyle bir şey yapıyoruz, demiyorum ama yabancı derslerin biraz önce şunu söyledim ya hemen hemen hepsinde kültürel entegrasyon söz konusu. En basiti bir reading textde orada bir sürü kültürel bir yer bulabiliyorsunuz. Bazı özel açılan dersler, kültürler arası iletişim, İngilizce, dünya dili olarak İngilizce ya da edebiyat derslerinde, çok sayıda seçmeli edebiyat derslerimiz var, daha çok vurgulanıyor o edebi eserler incelerken filan. Ama özel olarak yok (Durum B, GK3).

Tabii derslere entegre etmek konusunda ne kadar geçerli şuanda bilmiyorum. En azından benim derslerimde çok çok geçerli değil. Çok sığ kalıyor. Sadece okuma dersinde bunlar belli bir miktar gerçekleştirilebiliyor (Durum B, GK4).

Ben aslında özellikle aa şunu yapayım dediğim bir durum olmuyor. Çünkü benim zaten girdiğim dersler doğrudan onu hedefleyen dersler sanırım şansım o.. Çünkü zaten özellikle alan yeterlilikleri edebiyat dersleriyle doğrudan ilişkili.. O yüzden buna ekstra şunu da yapayım da bu yeterliliğe gitsin değil.. O dersin zaten komple amacı o (Durum B, GK6).

Bilinçli olarak hani ben o yeterliliklere bakarak bu yetenekler çerçevesinde bir program yapayım gibi bir şey düşünmedim ve özellikle onlara yer vereyim gibi yaklaşımım olmadı. Diğer derslerde olup olmadığını bilmiyorum. Ancak bu sizin yeterlilikler daha çok zaten daha üst perdede hazırlanmış program oluştururken ders programına ve ders programında yer alan dersler oluştururken hazırlanmış bir yeterlilikler çerçevesi o zannedersem. Ben açıkçası çok net bir fikir beyan edemeyeceğim bu konuda (Durum C, GK12).

Yani şöyle aslında daha önce de belirttiğim gibi dersin doğal akışında yine alan itibarıyla bu yeterlilikler oluşuyor aslında. Doğal olarak ortaya çıkıyor. Sistemli bir planlama yapmıyorum açıkçası. (Durum C, GK13).



Şekil 42. Program Yeterliliklerinin Derslerde Yer Alma Durumuna Yönelik Kodlar

Elde edilen görüşlere göre programın uluslararasılaşması ve program yeterlilikleri konusunda, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini (iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği) geliştirmeye yönelik ders etkinlikleri önemli görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının kendi ön yargılarını (ırkçılık, ayrımcılık vb.) öğrencilere yansıtmamaları için farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.

Program yeterliliklerine ders içeriklerinde özellikle yer verilmesi de programdaki seçmeli dersler ve edebiyat dersleri aracılığıyla kültürlerarası etkileşim ve uluslararasılaşma konuları işlenmektedir. Bu konuların sistematik bir şekilde tüm derslere entegre edilmesi konusunda eksiklikler olduğu belirtilmektedir. Program yeterlilikleri kapsamında öğretmen adaylarının kendi önyargılarının farkında olması ve bunları sorgulaması, farklı kültürlere saygı göstermesi gibi tutum ve davranışların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Literatürde programın uluslararasılaşması kapsamında ele alınan ve “mezun yeterlilikleri (graduate attributes)” olarak ifade edilen kavram genel mezun nitelikleri olarak ilgili yükseköğretim kurumu mezunlarının alan bilgisi dışında sahip oldukları beceri, bilgi ve yetenekler olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda herhangi bir lisans derecesini tamamlamanın bir sonucu olarak kazanılmaktadır (Barrie, 2006). Bu çalışmada ise Türk yükseköğretiminde genel mezun niteliklerine adı altında bir kavram olmamasından hareketle program yeterlilikleri uluslararasılaşma açısından incelenmiştir.

Bu yeterlilikler kapsamında yurtdışındaki literatürde de en dikkat çeken sonuç, akademisyenlerin bu yeterliliklerin doğasını ya da bu yeterlilikleri geliştirebilecek öğretme ve öğrenme süreçleri konusunda ortak paylaşılan bir anlayışa sahip olmamalarıdır (Barrie, 2004; Barrie, 2006). Mevcut çalışmada da bu bulgu dikkat çekmektedir. İngilizce öğretmenliği programında ders veren akademisyenler de program yeterliliklerin ders içeriğinde doğal olarak yer aldığını belirtmişlerdir. Barrie (2006)’ye göre bu düşünce çoğunlukla içerik ağırlıklı ve yoğun bir programda bu tür program yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik çabaların disiplin bilgisi öğretiminin gölgesinde kalmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada da bu düşüncenin belirtilen nedenle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Derslerin Planlanması. Akademisyenlere programın uluslararasılaşması kapsamında vermekte oldukları dersleri nasıl tasarladıkları sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen görüşler; ders planlama/tasarlamadaki farklılıklar, planlamada kişisel

faktörler ve planlamadaki sorunlar olmak üzere alt kategorilere ayrılmıştır. Şekil 43'te bu kategoride benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

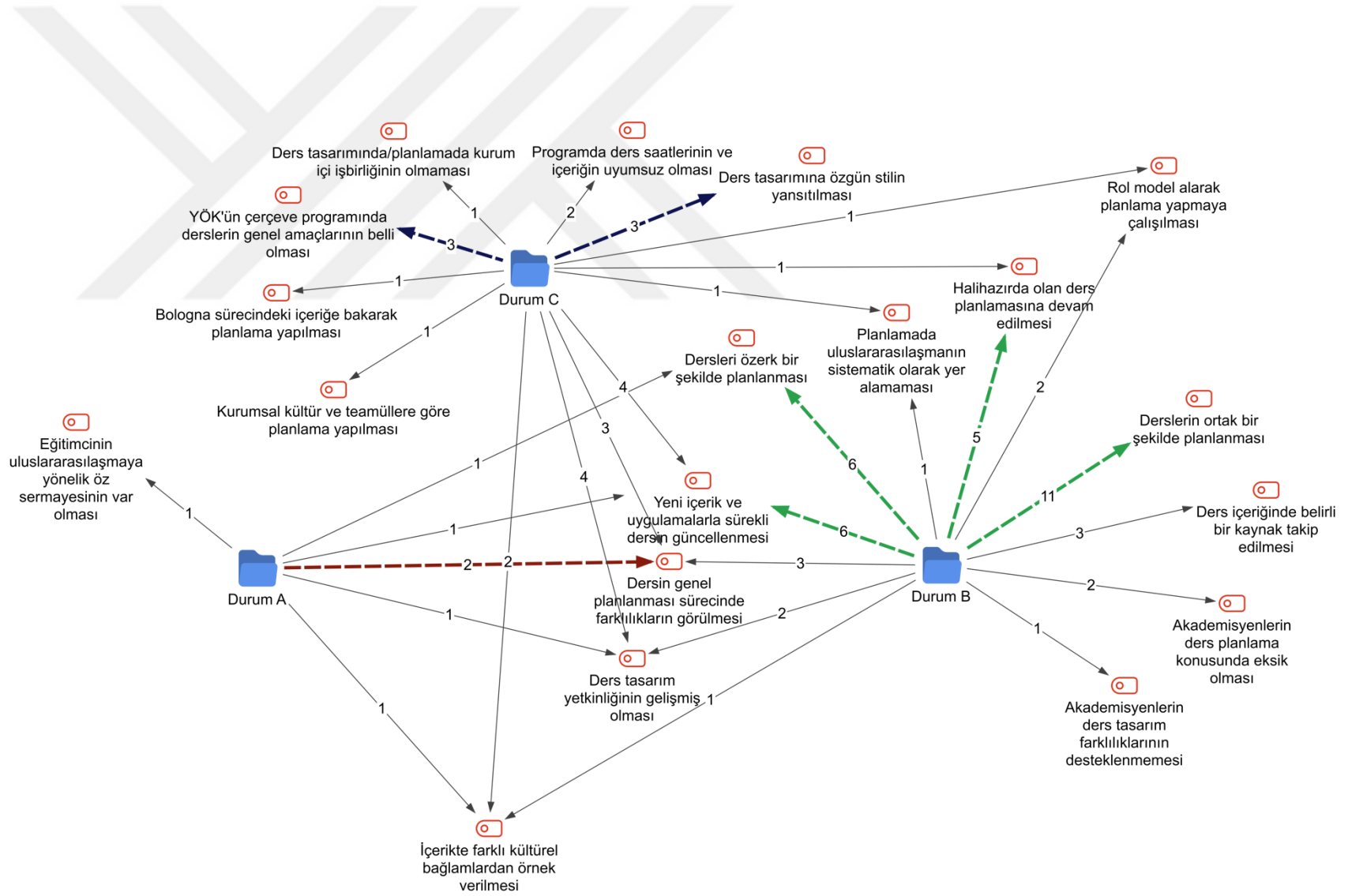
Ders tasarımı ve planlaması sürecinde genel olarak akademisyenler önceden belirlenmiş ders içerikleri ve kazanımları doğrultusunda hareket etmektedir. Zorunlu derslerde, akademisyenler arasında ortak bir izlenim ve değerlendirme sistemi bulunmaktadır. Seçmeli derslerde ise akademisyenler daha özgür bir şekilde ders içeriğini belirleyebilmektedir. Durum B'de ders veren akademisyenler zorunlu dersleri ortak olarak planladıklarını belirtmişlerdir. Ancak Durum B'deki bazı akademisyenlere göre bu durum onların dersleri zenginleştirmesine bir noktada engel olmaktadır. Literatürde Stark (2000) bu duruma değinmiş ve yükseköğretim seviyesinde akademisyenlerin verdiği dersleri incelediği çalışmasında planlama yaparken çoğunlukla akademisyenlerin özerk bir şekilde derslerini hazırladıklarını, ancak ortak zorunlu derslerde öğrenci sayısı arttıkça özerkliğin azaldığını belirtmiştir.

Yani şöyle açıkçası.. Burada dersleri hazırlarken ortak bölüyoruz diğer hocalarla. Buraya ilk geldiğimde bana garip gelen şeylerden bir tanesi olmuştu. Çünkü benim lisans öğrenimimde böyle değildi. Bir dersi dört şubede dört farklı hoca veriyorsa veya üç farklı hoca veriyorsa herkes farklı kitaplarla işleyebiliyor ama hani sonuçta amaçları aynı oluyordu. Bu öğrettikleri şeyler aynı oluyordu. Burada öyle değil, burada herkes aynı şeyi öğretmek zorunda, aynı kitabı kullanmak zorunda, aynı hafta aynı şekilde ilerlemek zorunda, aynı sınavları yapmak zorunda standardizasyon çok fazla öyle olduğu için çok da özgür değilim (Durum B, GK4).

Şimdi şöyle biz sekiz şubeyiz ve genelde bölümde oturmuş bir sistem de var biz çok paralel gideriz. Tamamen aynı sınav sorularını sorarız aynı şekilde değerlendiririz. Bizden bu beklenir eski idaremiz de öyleydi ve halâ da öyle devam ediyor (Durum B, GK5).

Akademisyenlerden bazıları ise ders tasarımında, öğrenme çıktılarının belirlenmesi, güncel ve temel konuların seçilmesi, teorik ve uygulamalı dengenin kurulması gibi unsurları dikkate almaktadır.

Ben dersimin öncelikle outcome'larını (öğrenme çıktıları) belirlerim. Ne hazırlarsam hazırlayayım ben ne yapmak istiyorum bu derse alacak ne olacak benim öğrencim belirlerim sonra bunları çok detaylandırırım. Daha sonra outcomelere göre içeriği hazırlarım açıkçası (Durum B, GK10).



Şekil 43. Derslerin Tasarımı ve Planlama Süreçlerine Yönelik Kodlamalar

Diğerleri ise YÖK'un sunduğu çerçeve programındaki derslerin genel amaçlarını dikkate aldıklarını, Bologna sürecindeki içeriğe bakararak da planlama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ama onun öncesinde de yine bizim derslerimizde şu anda uygulanan programın ders içerikleri YÖK belirlenmiş oluyor. Bu ders içeriklerinin neticesinde de zaten beklenen öğrenme çıktıları var. Bu öğrenme çıktılarını biz bütün derslerimiz için tanımladık. Kazanımlar çok net bir şekilde belirli. Bu yüzden zaten bu şeffaflık üzerine kuruluyor (Durum C, GK18).

Bologna Sürecine giriyorum, ilgili dersi açıyorum.. İçeriğe bir bakıyorum.. İşte zaten o örnek syllabus zaten çok büyük fikir veriyor.. Ne anlatmalıyım dersin içeriğine.. Nasıl anlatmalıyım.. (Durum C, GK14).

Uluslararasılaşma konusu ise genellikle sistematik bir şekilde ele alınmamakta, daha çok ders içerisinde kültürel örnekler verme şeklinde yansımaktadır. Ancak akademisyenler, ders tasarımı konusunda kendilerini yeterli görmekle birlikte, özellikle pandemi dönemindeki gelişmeler nedeniyle daha fazla destek ve eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Leask (2015) akademisyenlerin planlama ve değerlendirme süreçlerini uluslararası ve kültürlerarası bağlamda geliştirebilmeleri için disiplinlerarası paydaş çalışmalarıyla desteklenmeleri gerektiğini ve kurumsal desteğin de bu bağlamda önemli olduğunu belirtmiştir.

Uzun yıllardır ben bunu yapıyorum. Dolayısıyla hani zaten bu konuda da yükseköğrenimim yani lisansüstü eğitimimde de dersler aldım program geliştirme konusunda. Yani bu konuda oldukça yeterli hissediyorum diyebilirim. Uzun yıllardır bu dersleri veriyoruz (Durum A, GK1).

Evet yani açıkçası ders dersin işleyişine tasarımına yönelik içim rahat. Öyle söyleyeyim. Yani hakkını verdiğimi düşünüyorum kendi açımdan öğrencilerden de gözlemlediğim kadarıyla hani olumsuz bir şey duymadım (Durum C, GK13).

Planlamadaki sorunlar ise ders saatlerinin ve içeriğin uyumsuz olması, akademisyenlerin de bu konuda desteğe ihtiyaç duymaları, uluslararasılaşmanın ders tasarımında sistematik olarak yer almaması, akademisyenlerin ders tasarım farklılıklarının desteklenmemesi ve ders tasarımında kurum içi iş birliğinin yetersiz kalmasıdır.

Bence ders tasarımını çok dürüstçe söyleyeceğim, ben bilmiyorum. Çünkü çok farklı işte öğrenmeye çalışıyorum. Çalıştıkça görüyorum. Çok yeni bir idman. Ben daha çok uzaktan eğitime biraz sardım bu ara. Yani bambaşka. Çok ciddi

şeyler var. Dolayısıyla bildiğimi düşünürken iki yıldır bilmediğimi fark ettim (Durum B, GK11).

Bunu bilemiyorum. Yani çok da planlandığını da düşünmüyorum. Biraz gelişigüzel aslında entegre ediliyor. Yani bende de öyle. Benim hani içerik oluştuğunda hani değinebiliyoruz, kıyas yapabiliyoruz. kritik yapabiliyoruz. Ama sistemli bir şekilde açıkçası ben bu componenti (uluslararasılaşma) ekleyeyim. Planlayım demiyoruz yani ben hani kendi adıma konuşayım (Durum C, GK13).

Ben dediğim gibi ders planlama değil de ders tasarılmanın peşindeyim bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum çünkü ders tasarlama dediğinizde bireysel yeteneklerinizi potansiyelinizi ve farklılığınızı da ortaya koyarsınız ama bunun desteklendiğini söyleyemeyeceğim (Durum B, GK10).

Durumlar arası yapılan karşılaştırmada ise ders tasarımının ve planlamanın özerk bir şekilde yapıldığı Durum A ile ders tasarımının ortak olarak yapıldığı Durum B birbirinden farklılaşmaktadır. Durum C’de ise ders tasarımının yeni içerik ve uygulamalarla sürekli güncellenmesi ve ders tasarım yetkinliğinin gelişmiş olması dikkat çekmektedir.

Literatürde Stark (2000) ve Justice vd. (2007) yaptığı çalışmalarında yükseköğretimde dersleri planlama aşamalarının ders içeriği seçimi, genel öğrenme çıktılarının ve hedeflerin belirlenmesi, öğrenci karakteristiklerinin göz önüne alınması, öğrencilerin nasıl öğrendiğinin tasarlanması, materyal ve aktivitelerin seçimi, ders hedeflerinin dış kaynaklara ve genel yeterliliklere göre belirlenmesi, kurumsal yeterliliklere göre dersleri gözden geçirme ve önceki öğrenci dönütlerine göre dersi güncelleme şeklinde ilerlediğini belirtmiştir. Mevcut çalışmada da akademisyenler bu şekilde planlama yaptıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında Stark (2000) akademisyenlerin dersi planlama yaklaşımının disipline ilişkin genel varsayımlar ve eğitimsel inançlardan etkilendiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın bulgularında da akademisyenlerin kendi inançlarının dersleri planlama ve değerlendirme süreçlerini etkilediği görülmektedir.

Değerlendirme Süreçleri. Akademisyenlere derslerindeki değerlendirme süreçleri sorulduğunda ise formatif (biçimlendirici) ve sumatif (düzey belirleyici) değerlendirmeyi aynı anda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt kategoride elde edilen görüşler bu nedenle bu iki değerlendirme üzerinden betimlenmiştir. Formatif değerlendirmede sıklıkla akran değerlendirmesi, rubriklerle değerlendirme, öz

değerlendirme çalışmaları ve portfolyo proje gibi performans değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Şekil 44’de durumlara göre benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

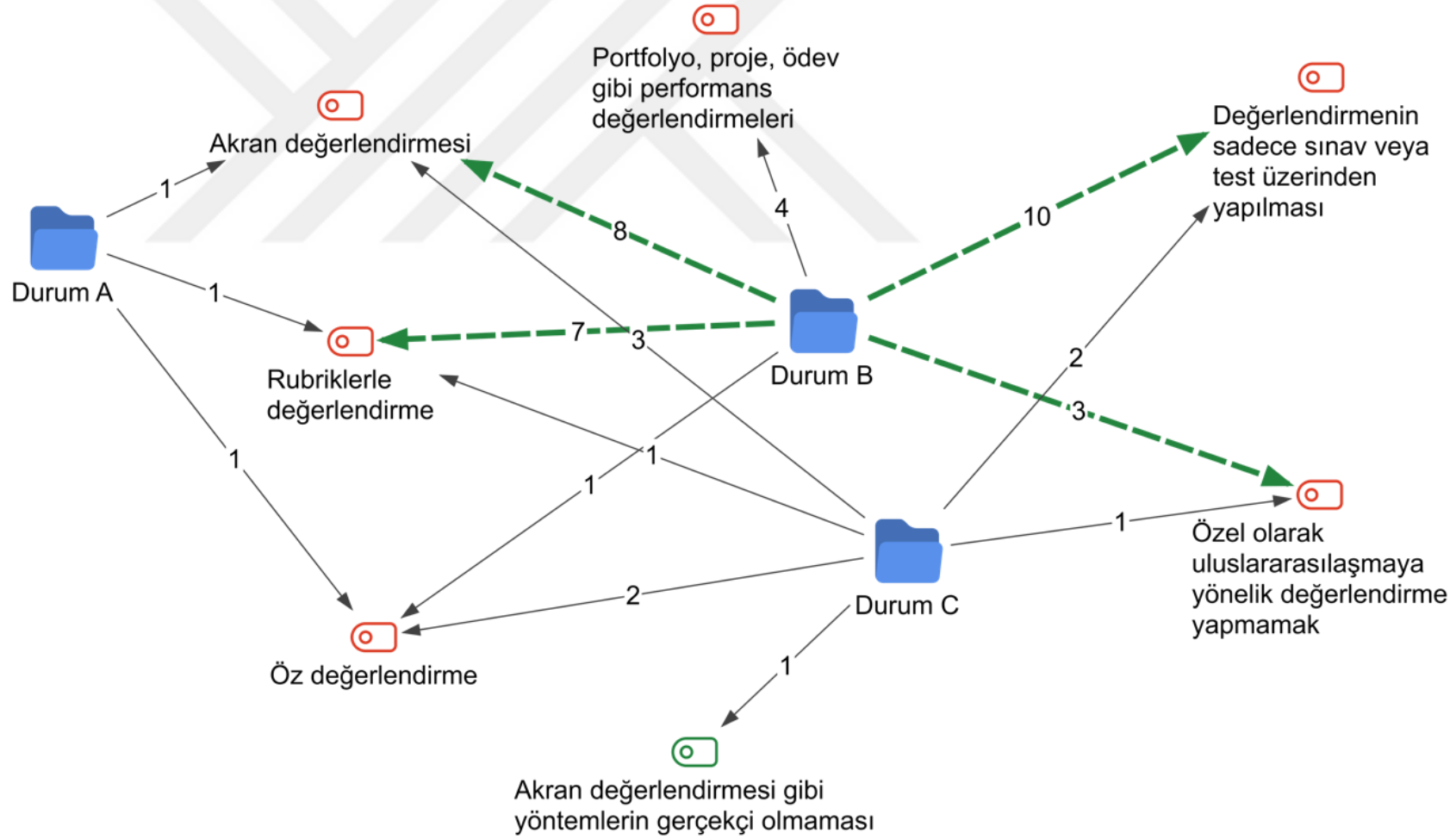
Derslerimin doğası zaten genellikle hep ekip çalışmasına yönelik. Mesela yazma becerileri dersine de giriyorum ben. Yazma becerileri dersinde ne yapıyorum diye düşündüm... Orada peer feedback ile farklı eşleştirmeler yapıyorum. Orada da hep peer feedbackleri farklı kişilerle yapıyoruz (Durum B, GK6).

Dolayısıyla arkadaşına dönüt verirken kendi yaptığı hataları da görebiliyor. Bir de karşıt fikirler kendi gibi düşünmeyen insanların fikirlerine de tolere etmeyi ve nasıl karşılık vereceğini de görüyor. O yüzden akran değerlendirmesini özellikle ben yazma dersleriyle çok fazla kullanıyorum (Durum B, GK7).

Sumatif değerlendirmede ise akademisyenler değerlendirmeyi sadece sınav üzerinden nihai olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle ortak olarak yürütülen zorunlu derslerde bu tip değerlendirme yönteminin sıklıkla yapıldığı vurgulanmıştır. Bunun yanında derse göre de farklı sınavların uygulandığı belirtilmiştir. Ancak bu yapılan nihai değerlendirmelerde herhangi bir uluslararası, kültürlerarası öğelere rastlanmamıştır.

Bölümdeki sınavlar bir saat süreyle sınırlandırılıyor. Bu dekanlık tarafından verilen bir karar.. Garip bir karar.. Bir saatten fazla sürerse gözetmen olmuyor.. Onun için sınavlarını bir saate sınırlandırmak zorunda kalıyoruz. Özellikle final sınavlarında bir saate sınırlandırıldığımız için diğer hocalarla ortak derse girdiğimiz için test yapalım oluyor (Durum B, GK4).

Durumlar arası karşılaştırmaya bakıldığında, Durum A’da çoğunlukla formatif değerlendirmelerin yapıldığı, Durum B ve Durum C’de ise derse içeriğine göre değişse de sumatif değerlendirmelerden yararlanıldığı görülmüştür.



Şekil 44. Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Kodlamalar

Mackh (2022) değerlendirme süreçlerinde çoktan seçmeli sınavların akademisyenlerin ders yükünü azalttığını belirtmekle birlikte, değerlendirmenin sumatif de olsa sürece yayılması gerektiğini ifade etmiştir. Yükseköğretimde değerlendirmeler ara sınavlar ve final sınavları olarak sumatif değerlendirmelerden oluşmaktadır. Ancak öğrencilerin öğrenimlerini ölçmek için projeler, veya performans görevleri kullanılmalı, öğrencinin ders deneyimi sonucunda ne bildiğini veya neler yapabildiğini gösteren yansıtıcı ödevler, makaleler, sunumlar ve yaratıcı çalışmalar değerlendirme süreçlerinde yer etmelidir (sf.61). Bu çalışmada da bu eksiklik Durum A hariç diğer yükseköğretim kurumlarında dikkat çekmektedir. Durum B ve Durum C’deki görüşme yapılan bazı akademisyenler formatif değerlendirmeyi ortak derslerde kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Leask (2015) uluslararasılaşmış bir programda değerlendirmenin karakteristik özelliklerinin kültürlerarası performans görevlerinden ve rubriklerden oluşması gerektiğini, değerlendirme süreçlerinin küreselleşen dünyada disiplinlerarası bilgiyi test etmesi ihtiyacını ve öğrencilerin kendi kişisel inançlarını, varsayımlarını, değerlerini zorlayacak yansıtıcı yazma görevlerinden oluşması gerektiğini önermiştir. Bu çalışmada da bu eksiklik bulgulara dikkat çekmektedir.

Program Dışı Etkinlik ve Aktiviteler. Akademisyenlere programlarında gerçekleşen uluslararasılaşmayla ilişkili aktivitelere yömelik görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda gerçekleşen program dışı etkinlikler araştırıldığında; eğitim temelli etkinlikler, araştırma temelli etkinlikler, sosyal ve kültürel etkinlikler ve sorunlar alt kategorilerine ulaşılmıştır. Şekil 45’de durumlara göre benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

Eğitim temelli uluslararasılaşma aktiviteleri; derste uluslararası konuşmacı ağırlanması, farklı ülkelerle ders verme kapsamında yapılan değişimlerin bulunması, ortak derece programı kapsamında gelen akademisyenlerin ders vermesi veya değişim programı ile yurtdışından gelen akademisyenlerin bulunmasıdır.

Hani yabancı bir hocayı burada ağırlamayı yaptık. Biz öğrencilerle buluşturmadan faydalandık.. Önemli bir deneyimdi hâlâ o ağların hani devam ediyor olması bizim öğrencilerle bağlarının da kuruluyor olması.... O bakımdan da ders dışında etkileyen güzel katkılardı.. (Durum A, GK2)

Yine de mesela Cortland'daki partnerimizden hocalarımız gelmişti. İki hoca. Onlara sunum yaptırdık. Mesela o hocalar Corpus ile ilgili bir sunum yaptılar. Zaten dünya çapında bir hocaydı. Gerçekten çok iyiydi. Herkesin ağzı açık kaldı. Çünkü profesyonel ve anadili İngilizce, zaten Amerikalı. Hem Amerikalı hem olayı çok iyi biliyor... (Durum B, GK3).

Araştırma temelli etkinliklerde ise uluslararası projeler kapsamında etkinlikler yapılması, uluslararası konferanslar düzenlenmesi, ulusal projelerde öğretmen adaylarının yer alması ve kısıtlı da olsa uluslararasılaşma tecrübeleri kazanmalarıdır.

Bireysel olarak bazı hocalarımızın projeleri oluyor. TUBİTAK ve Erasmus kapsamında yaptıkları bazı projeleri oluyor. Onların işte bazen çıktıları oluyor, öğrencilerin etkileşimi oluyor (Durum B, GK9).

Sosyal ve kültürel etkinliklerde ise çoğunlukla kültürlerarasılığı destekleyen bölüm içi etkinlikler mevcuttur. Bu etkinlikler tiyatro, sinema gibi hedef kültüre ait topluluklar, sanatsal gelişim çalışmaları şeklinde görülmektedir. Ancak bu etkinlikler çok sınırlıdır.

Maske adında şey böyle kültür sanat etkinlikleri düzenliyorduk işte. Bir yere gidiyoruz. Bir müzeye, bir sinemaya, tiyatroya, bir şeye ya da burada etkinlik düzenliyorduk ki hani burayı biraz daha böyle neşeli cheerful soğuk falan böyle daha sevimli bir hale getirebiliyor. O ara şey çıkmıştı mesela. Tam biz bunu kurduğumuzda yakında gelen şey işte cadılar bayramı işte bizde yabancı diller bölümüyüz falan bir değişiklik olsun bir renk gelsin diye. Mesela cadılar bayramı partisi düzenlemeye başlamıştık.... (Durum A, GK2).

Durumlar arası karşılaştırmalarda ise uluslararasılaşma kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler ve aktivitelerin sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yurt dışından gelen misafir konuşmacılar, Erasmus değişim programı kapsamındaki ziyaretçiler ve iş birliği anlaşmaları çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler olsa da bunlar düzenli ve sistematik değildir. Öğrencilerin uluslararası deneyim kazanması için yeterli fırsatlar sunulmamaktadır. Bölümler bünyesinde öğrenci inisiyatifiyle gerçekleştirilen kültürel ve sosyal etkinlikler olsa da bunlar da sürekliliği olmayan girişimlerdir. Akademik personelin ağır iş yükü ve bütçe kısıtları nedeniyle uluslararasılaşma çabaları sınırlı kalmaktadır. Öğrencilerin uluslararası konferans, seminer ve projelere katılımı da yeterli düzeyde değildir. Genel olarak tüm durumların uluslararasılaşma konusunda daha sistematik ve kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyacı bulunmaktadır.

Literatürde uluslararasılaşmayı sağlamak için akademisyenlerin büyük önem taşıdığı sürekli vurgulanmıştır. Stohl (2007)'e göre bir yükseköğretim kurumu kendini uluslararasılaştırmak istiyorsa, fakülte'deki akademisyenlerden başlaması gerekmektedir. Mevcut çalışmada da akademisyenler bu konuda akademik, sosyal ve ekonomik desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Bedenlier ve Zawachi-Richter (2015)'e göre akademisyenlerin kurumsal seviyede karşılaştıkları uluslararasılaşma aktiviteleri bölümde uluslararası öğrencilerin veya değişim öğrencilerinin bulunması, uluslararası araştırma takımları ve yayınlar, Palmer ve Cho (2012)'ya göre uluslararası akademisyen istihdamının görülmesi olarak belirtilmiştir. Bu genel kanı ile paralel olarak bu çalışmada da derste uluslararası konuşmacı ağırlama, değişim programlarına katılım ve uluslararası konferansların düzenlenmesi ön plana çıkmaktadır. Ancak program dışı etkinliklerin uluslararasılaşma bağlamında İngilizce öğretmenliği bölümlerinde çeşitlendirilmesi ihtiyacı elde edilen önemli bulgulardandır.

Öğretmenlik Uygulaması Dersi ve Uluslararasılaşma. Akademisyenlerin öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir bileşeni olan uygulama dersine ilişkin görüşleri de elde edilmiştir. Uygulama dersinin uluslararasılaşma ile ilişkisi ve bu dersin kültürlerarası veya küresel öğeler taşıyıp taşımadığı araştırılmıştır. Bunun sonucunda mevcut durum ve uluslararasılaşmaya ilişkin görüşler, yaşanan genel sıkıntılar ve öneriler alt kategorileri oluşturulmuştur. Elde edilen görüşlere göre durumlar arası benzeşen ve ayrışan tüm kodlar Şekil 46'da verilmiştir.

Mevcut duruma bakıldığında uygulama dersinin uluslararasılaşma ile ilişkisi sınırlıdır. Dersin içeriği daha çok öğretmenlik becerisinin geliştirilmesine odaklanmakta, kültürlerarası ve uluslararası boyutlar yer almamaktadır. Öğretmen adayları genellikle Türkiye'deki yerel okullara gönderilmekte, bu da uluslararasılaşma fırsatlarını kısıtlamaktadır. Bazı akademisyenler özellikle bu dersin uluslararasılaşma gibi bir amacı olmadığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, bazı özel okullarda yer alan uluslararası programlar (IB gibi) öğretmen adaylarına uluslararası deneyim kazandırabilmektedir.

.....yani biraz gittiğiniz okula da bağlı olarak yani o uluslararasılaşmaya dair bir iz görülebilir. Ama bence dersin böyle bir hedefi yok (Durum A, GK2).

Öğretmenlik uygulaması dersinde çok fazla kültürler arası veya uluslararası bir şeyler yapma çabası yok. Öğrenciler daha çok ders planları yazıyorlar farklı skillerde ve bunları uygulayabiliyorlar mı uygulayamıyorlar mı ve aynı şekilde gözlem raporları sunuyorlar bize bunlar oluyor. Çok fazla burada ders anlatırken diğer kültürlerden de bahsetsinler işte uluslararası olayları derslere entegre etme gibi çabaları olmuyor (Durum B, GK4).

Bir kere zaten öğretmenlik uygulaması bir küreselleşmeyi veya uluslararasılaşmayı hedef almıyor.. Öyle bir içerik yok.. Böyle bir şey kazandırmıyor. Yerel bağlam hedef alınmıyor. Bizim eğitim fakültelerinin temel hedefi milli eğitime karşılar öğretmen yetiştirmek. Dolayısıyla uluslararasılaşma hedefi stajda yok. Fakat şöyle bir avantaj oluyor. Bazen bazı okullarda mesela Uluslararası Bakalorya adında ayrı bir program var. Ayrı bir program olması öğretmen adayları için bir artı. Diğer okullarda olmayan bir program... Uluslararasılaşma anlamında iyi bir program. Böyle bir avantajları var. Bu okula özel bir durum.. (Durum C, GK18).

Uygulama dersinde yaşanan genel sıkıntılar ise uluslararasılaşmadan bağımsız olarak dersin işleyişi ile ilgili sıkıntılar bulunması, MEB'deki eğitimin standartları ile karşılaşma ve göçmen öğrencilerle yüz yüze gelinmesiyle problemlerin yaşanması olarak belirtilmiştir.

MEB'in koyduğu bir sürü kural var. Keşke öyle olmasa. Yani biz seçemiyoruz öğretmenleri. Okulları seçebiliyoruz. Ama okulda da mesela öğretmeni sertifikası olması gerekiyor. Onu bulmak sıkıntı... (Durum A, GK2)

Evet aslında çok fazla şimdi şöyle biraz da bu işte milli eğitim ayağı var. Milli Eğitimde birtakım ne diyelim? Beklenenler var. Yapılması gerekenler var. Yani öğrencilerimiz bir konuşma dersinde mesela müfredatın dışına çok fazla çıkamıyorlar. Yardımcı materyaller de belirlenmiş. Dolayısıyla bazı hocalar öğrencilerimizin bunun dışına çıkmasına izin verirken bazı hocalar vermiyor. Bu da bir kısır döngü yaratıyor... (Durum B, GK7)

Hatta bugün ben staj öğrencilerimle konuştum. Canlı ders yapıyoruz onlarla da. İşte göçmen öğrencilerin durumları var. Hocam sınıflarda işte beş altı tane Suriye'den işte Afganistan'dan gelen var. Türkçe de bilmiyor. İşte İngilizce biraz biliyor. Anlaşmıyoruz ne yapacağız diye. Hani Öğrencilerimizin kafasında da bu sorun var. Artı hocalarımızın kafasında da bu sorun var (Durum B, GK9).

Uygulama dersi ile ilgili getirilen öneriler ise uluslararası programları yürüten okullarda öğretmen adaylarının uygulama yapabilmesi, uygulama dersinin çeşitli okullarda ve sınıflarda yapılması, sanal değişim uygulamalarıyla uygulamanın

gerçekleşmesi, zaman ve insan kaynağı sağlanması ve uluslararası tecrübeli öğretmenlerle uygulama dersinin gerçekleştirilebilmesidir.

Mesela uygulama dört dönem olursa, her dönem farklı yerlerde staj yapabilirler. Hangisini daha çok seviyorlar onu görebilirler. Hangi seviyede İngilizce öğretimine daha çok uyum sağlayabilecekler onu görebilirler. Bir dönem lise, bir dönem ortaokul bir dönem anaokulu gibi.. Bu okullarda ders verirler veya gözlem yaparlar gibi...En azından dört dönem olması gerektiğini düşünüyorum (Durum B, GK4).

Belki iyi öğretmenlerin videoları falan da izletilebilir çok iyi olmayan öğretmeni altı saat boyunca izlemektense başka öğretmenleri izlemek ya da videolarla bir katkı sağlansa. Güzel örnek videolar olsa Milli Eğitim Bakanlığı'nda. Şimdi gerçi EBA fvar ama belki öyle geliştirilebilir (Durum C, GK12).

Ha ne olur? Burada görür görür mesela. Bir dönem öyle bir şans olur öğrencinin ama öyle bir şans yok. Örneğin üçüncü sınıfta verirsiniz örnek veriyorum. Orada ya da dördüncü sınıfta ilk dönem alır ama ikinci dönemde belki online Zoom üzerinden hani yabancı bir üniversitenin sınıfına misafir olup orada online staj yapabilir. Bunun çok faydalı olacağını düşünüyorum (Durum C, GK14).

Durumlar arası karşılaştırmaya bakıldığında; en çok tekrar edilen görüş öğretmenlik uygulaması dersinin uluslararasılaşma gibi bir hedefinin bulunmamasıdır. Durum A'da bu konuda öğretmen adaylarının bireysel farklılığının yüksek olması ve uygulama dersinde gözlem yapması gerekliliği vurgulanırken, Durum B'de uygulama dersinin tamamen yerel bağlama öğretmen yetiştirdiği belirtilmiştir. Durum C'de ise uygulama dersinde yaşanan sıkıntılar sıklıkla ifade edilmiştir.

MEB 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi (2017)'nde öğretmen yetiştirme programlarında pratik uygulamalara daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Özellikle Hedef 1/3.Eylem'de “öğretmen yetiştirmeye yönelik programların uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması” ve Hedef 1/8.Eylem'de “uygulama öğrencilerinin uygulamalarını ders, öğrenci, okul türü, uygulama öğretmeni vb. ölçütlere göre MEB tarafından belirlenmiş eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesini sağlamak” hedefleri dikkat çekmektedir. Bu açıdan MEB'in öğretmenlik uygulaması dersini tamamen kendi yönetimine aldığı, takip ettiği ve yine MEB'in mevcut programlarda öğretmenlik uygulaması dersini yeterli bulmadığını söylemek mümkündür.

Mevcut çalışmada akademisyenler uygulama dersi ile ilgili süre, uygulama öğretmeni, öğrenci sayısı, mevcut öğretim programlarının dışına çıkamama, yenilikçi

uygulamaları aktaramama gibi sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. Yurtiçinde yapılan çalışmalarda da uygulama öğretmenlerinin yetersiz olması, üniversitedeki akademisyenlerle uygulama öğretmenlerini yeterli düzeyde iş birliği yapmamaları (Kasap, Demir ve Ünsal, 2022), uygulama okullarının sahip olduğu farklı şartların dikkate alınmaması, ders sürelerinin yeterli olmaması, uygulama dersinde yeterli düzeyde dönüt ve düzeltmenin sağlanamaması ve uygulama dersinin öğretmen adaylarına mesleki yeterlilik kazandırılmaması (Caner, 2018), öğretmen adaylarının yöntem derslerini uygulayacak daha kapsamlı mikroöğretim uygulamalarına ihtiyaç duyulması (Seferoğlu, 2006) gibi eleştiriler tartışılmaktadır. Eret (2013) ise mevcut öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını farklı koşullarda öğretmenlik yapabilme konusunda mesleğe hazırlayamadığını belirtmiştir. Bu çalışmada da bu bulguya ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan akademisyenlerden biri öğretmen adaylarının özellikle göçmen çocuklarının bulunduğu okullarda öğretim gerçekleştirirken zorlandıklarını belirtmiştir.

Mevcut çalışmada akademisyenler öğretmenlik uygulaması dersinin uluslararasılaşma gibi bir hedefinin bulunmadığını belirtse de; uluslararası staj, mikro öğretim veya çevrim içi öğretim deneyimlerinin öğretmen adaylarının yararına olacağını belirtmişlerdir. Yurtdışındaki literatürde daha çok tartışılan bu öneri, yabancı dil öğretmenlerinin kültürlerarasılığa duyduğu ihtiyaç da düşünüldüğünde, ülkemizde hayata geçirilmesi gereken bir öneridir. Uluslararası literatürde öğretmen adaylarının uluslararası ve kültürlerarası tecrübeler geliştirmesi gerektiği sıklıkla belirtilmiştir. Cushner (2007) uluslararası stajlar sonucunda öğretmen adaylarının empati yeteneği gelişmiş, kendileri ve başkaları hakkındaki basmakalıp düşüncelerini sorgulayan ve kendi kültüründeki davranış şekillerini analiz edebilen bireyler olduklarını belirtmiştir. Cushner ve Brislin (1996) etkili kültürlerarası anlayış geliştirmek ve öğretmen adaylarının öğrencilerle iyi iletişim kurabilmelerini sağlamak için etkili kültürlerarası anlayış geliştirme için elzem bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Townsend (2011) ise öğretmen eğitimi etkileyen faktörler arasında hızlı teknolojik değişim, artan küreselleşme ve ülkeler arası hareketliliklerin bulunduğunu ve bu faktörlere göre öğretmen eğitimi programlarını şekillendirmenin öneminden bahsetmiştir. Flores (2016) de öğretimin aynı zamanda ahlaki yargılar yapmayı ve öğretmenlerin günlük olarak karşılaştıkları karmaşık durumlar karşısında bağlama uygun kararlar almayı gerektirdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu yargıları doğru şekilde yapabilmesi kültürlerarası yeterlilik geliştirmeleriyle de ilgilidir. Sonuç olarak bu çalışmada mevcut

İngilizce öğretmen yetiştirme programlarına uluslararası, kültürlerarası uygulama fırsatlarının bulunması ve uygulama dersinin güncellenmesi ihtiyacı dikkat çekmektedir.

Küresel Vatandaşlık ve İngilizce Öğretmenliği Program Mezunları. Bu başlık altında akademisyenlerin yetiştirdikleri öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık yetkinliğini taşıyıp taşımadıkları araştırılmıştır. Bunun sonucunda tüm durumlarda akademisyenlerin çoğunluğu yetiştirdikleri öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık bilincinin ve uluslararasılaşma düzeyinin yüksek olduğu belirtmişlerdir. Ancak bazı akademisyenler küresel vatandaşlık bilinciyle ilgili olumsuz görüşler de ifade etmişlerdir. Bu nedenle elde edilen görüşler; küresel vatandaş olabilme ve küresel vatandaş olamama olarak iki alt kategoride ele alınmıştır. Bu başlıkta elde edilen benzeşen ve ayırışan tüm kodlar Şekil 47’de verilmiştir.

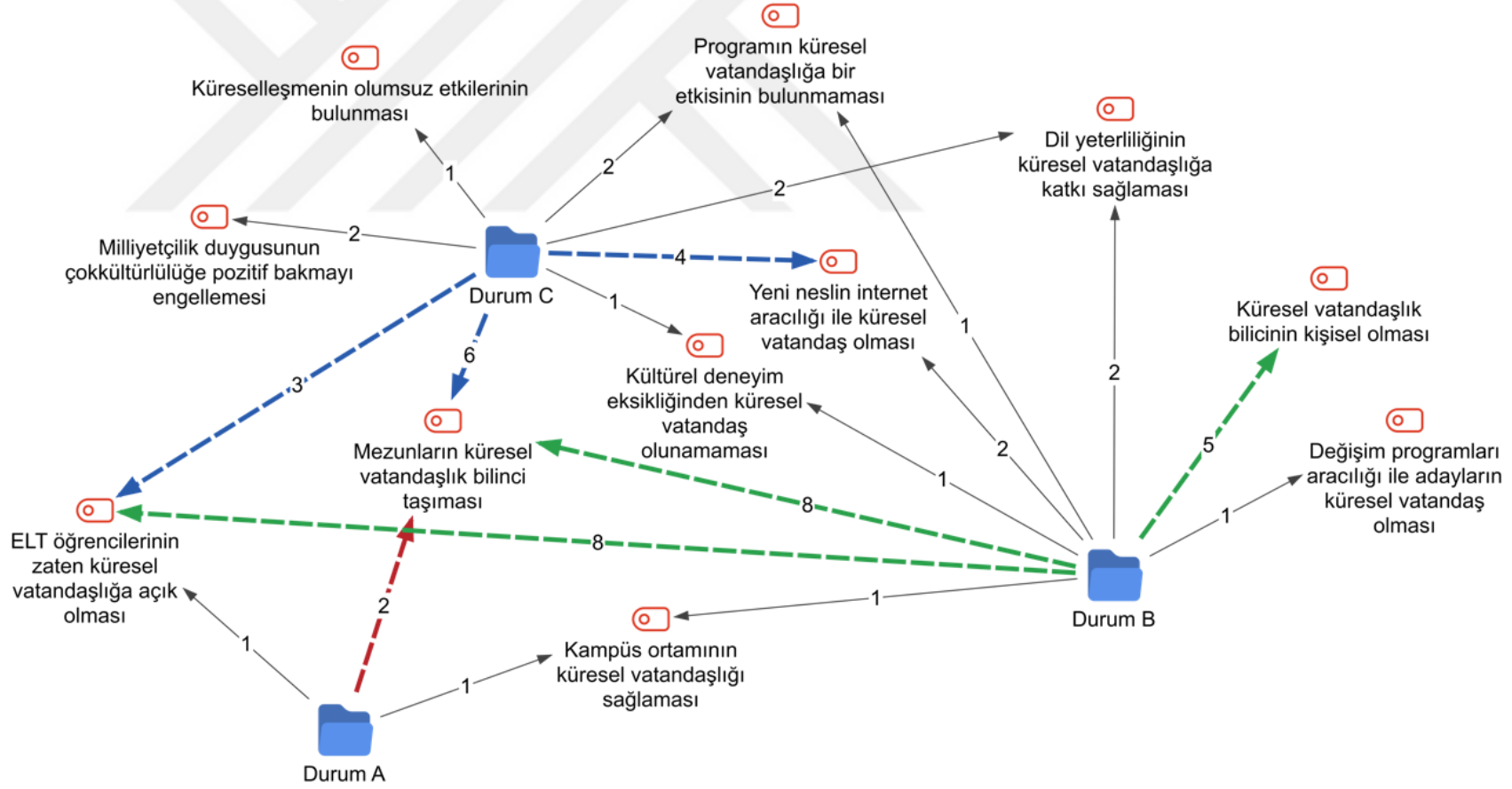
Elde edilen görüşlere göre İngilizce öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları farklı kültürlerle saygı duymakta, empati kurabilmekte ve uluslararasılaşma konusunda istekli olmaktadır. Bu konuda en önemli motivasyon kaynağı öğretmen adaylarının bir yabancı dili akıcı konuşabilmesidir. Bu yeti sayesinde birçoğu yurtdışı değişim programlarına katılmakta ve bireysel çaba göstermektedir.

İngilizceci bu yönden şanslı çünkü farklı kültürleri en başından beri biliyorlar. Kültürel farkındalıkları var (Durum B, GK3).

Evet, çünkü başka kültürlerle çoğunlukla saygı duyuyorlar. Yani herkes saygı duyuyor diyemem ama çoğunlukla saygı duyuyorlar. Onlara işte bizim kültürde böyle ama onlar öyle yapıyorlar bunu anlayışla karşılarım gibi şeyler olabiliyor. Veya işte oraya yurtdışına gidersem entegre olmaya çalışırım diyorlar çoğunlukla ben şey duymuyorum öğrencilerden.. (Durum B, GK4).

Dediğim gibi bizim ELT öğrencilerinin şansı zaten eğitim almaya başladıklarından itibaren farklı kültürlerle çeşitleyici içerikler kanalıyla maruz kalmalarıyla gerçekleşiyor birincil olarak (Durum B, GK6).

Küresel vatandaş olamama konusunda ise akademisyenlerin eleştirileri; küresel vatandaşlık bilincinin daha çok kişisel olması, bazı öğretmen adaylarının milli duyguları nedeniyle küresel vatandaşlığa açık olmaması, benzer şekilde kültürel deneyim eksikliği, ekonomik sorunlar ve vize sorunlarıdır.



Şekil 47. Küresel Vatandaşlık Bilincine Yönelik Kodlamalar

Bir kısmı taşıyor, bir kısmı taşımıyor. Bunda da bizim programımızın etkisinin minimum olduğunu düşünüyorum. Bunlar daha bireysel şeyler. Malum işinin dünya görüşüyle ilgili, aile yapısıyla ilgili, geldiği çevreyle ilgili, dünyaya nasıl baktığıyla ilgili şeyler (Durum B, GK3).

Bir yetkinliğe sahiplerdir diye düşünüyorum. Ama dünyadan ne kadar haberleri var bunu bilmiyorum. Yani dünyayla ilgili her şeyi bölümde öğretilmesi de mümkün değil çünkü (Durum B, GK4).

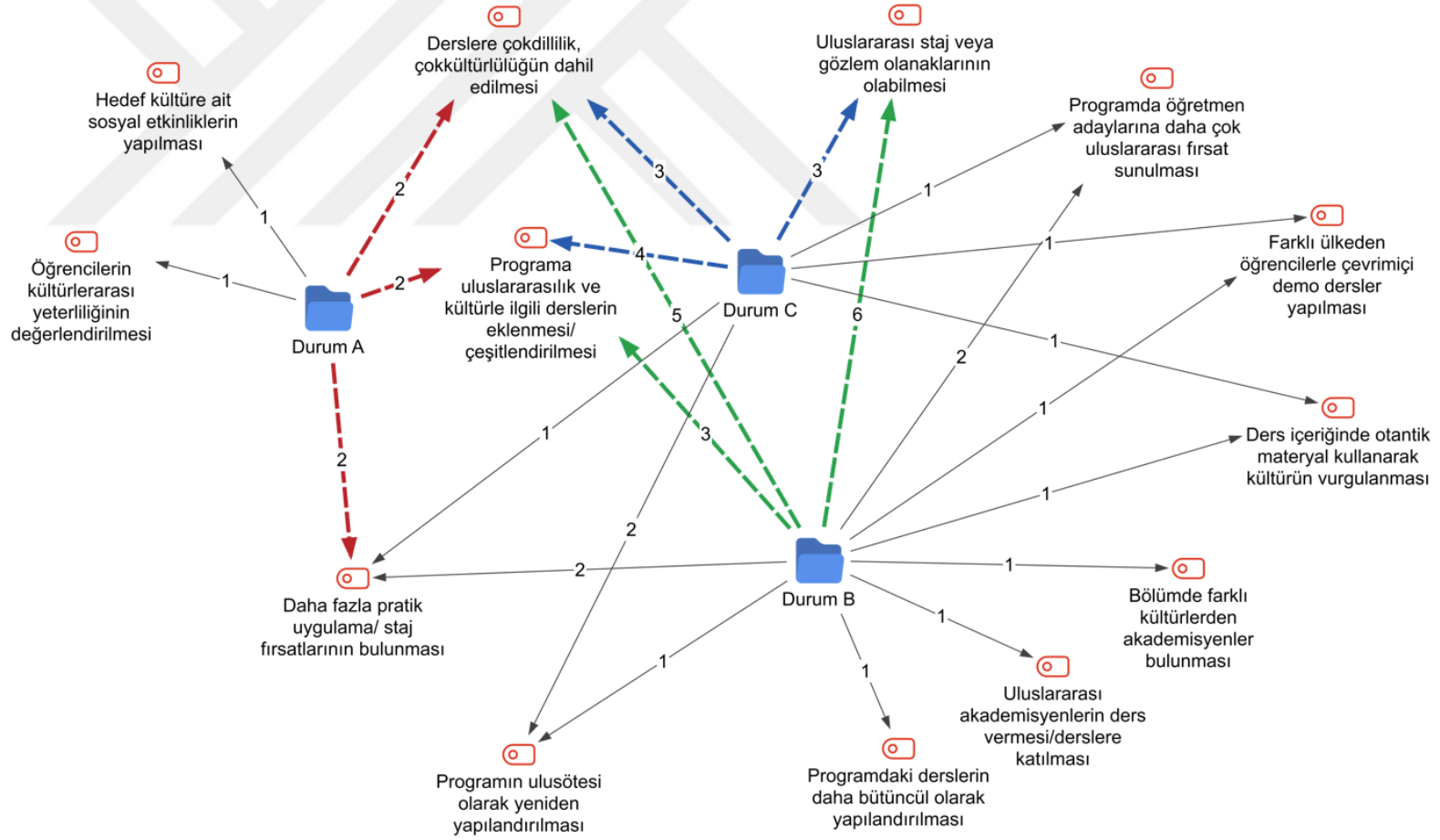
Başka bir kültüre daha verici, kapsayıcı ve şefkatli olabilirken bazı kültürlerle de maalesef değiliz. Olmuyoruz (Durum C, GK16).

Küresel vatandaşlar veya “küresel düşünen vatandaşlar” (Backhouse, 2005), dünyayı ve onun sakinlerini birbirine bağlı olarak görmekte ve tüm canlıların karşılıklı bağımlılığını anlayarak hem kendi aydınlanmasını hem de diğer insanların refahını geliştirme kapasitesini oluşturmak için çalışmaktadır (Appiah-Padi, 2001). Bu kavram, hem içsel boyutları (farkındalık ve bağlılık) hem de dışsal boyutları (eylem) kapsamakta ve kişisel ve toplumsal dönüşüm arasındaki dengeyi yansıtmaktadır (Hanson, 2010).

Elde edilen görüşlere göre İngilizce öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık bilicinin yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Dauber ve Spencer-Oatley (2023) yabancı dillerle ilgilenen yükseköğretim öğrencilerinin küresel iletişim becerilerinin gelişiminde daha yüksek seviyelerin görüldüğünü belirtmiştir.

Programı Uluslararasılaşmasına Yönelik Öneriler. Akademisyenlerin programın uluslararasılaşması konusundaki önerilerine ilişkin veriler de elde edilmiştir. Bunun sonucunda uygulama odaklı öneriler, kültürlerarasılığa yönelik öneriler ve programa yönelik öneriler alt kategorilerine ulaşılmıştır. Şekil 48’de bu kategorideki tüm benzeşen ve ayrışan kodlar verilmiştir.

Uygulama dersi odaklı öneriler; öğretmenlik uygulaması dersi ilgili uluslararasılaşma çabalarının bulunduğu önerilerden oluşmaktadır. Uluslararası staj olanaklarının olabilmesi, daha fazla pratik uygulamaların mevcut olması, farklı ülkelerdeki öğretmen adaylarıyla çevrim içi demo uygulama derslerinin yapılması bu kategorideki önerilerdir. Chavez Chavez ve O’Donell (1998) öğretmen adaylarının kültürlerarası beceri ve yeterlilik geliştirebilmeleri için kendilerinden farklı kişilerle yüz yüze deneyimsel öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Bu çalışmada da akademisyenler bu öneriyi tekrarlamıştır.



Şekil 48. Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Önerilere Ait Kodlamalar

Erasmus staj programı var ama bundan az öğrenci yararlanabiliyor. Keşke en azından bölümün çeyreğini gönderebilsek de programından yararlanabilseler. En azından bir ay veya yazın 3 ay staj yapıp gelseler. Ama bunlar yok maalesef.. (Durum B, GK4).

Keşke olabilse yani öğrencilerimize gerçekten de yaz döneminde olsun şubat tatilinde olsun en az bir haftalığına bile olsa her bir öğrenciye veya toplu halde götürdüğümüz.. Staj yapabilecekleri biraz çalışacakları aktif bir şekilde orada öğrencilerle belki iletişim kurabilecekleri çeşitli deneyimler çok faydalı olurdu kesinlikle (Durum B, GK5).

Ve mümkün olabilseydi de keşke uluslararası iş birlikleriyle farklı yabancı ülkelerdeki ELT hocalarıyla iş birliği içerisinde öğrencilerin birbirlerine demo yapmalarını sağlamak... Ya da işte onlar student olurlar.. Artık teknoloji bunu yapmak için çok yeterli... En azından bu tarz işbirlikleri belki olabilir (Durum B, GK6).

Kültürlerarasılığa yönelik önerilerde; sınıfta farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendi dillerinden ve kültürlerinden örnekler paylaşmaları, farklı kültürleri yansıtmaları, öğretmen adaylarının kendi kültürleriyle karşılaştırma yapabilmelerine olanak tanınması önerilmiştir. Ayrıca ders konuları, metinler ve sınav soruları seçilirken farklı kültürle duyarlı olunması, öğretmen adaylarının farklı ülkelerden gelen diğer adaylarla iş birliği yapması ve ortak etkinlikler düzenlemesi de ifade edilmiştir. Bennett (1995) öğretmen eğitim programlarındaki bu ihtiyacı vurgulayarak, öğretmen adaylarının sosyal etkileşimin harmoni içinde olduğu, kendi etnik kimliklerini de sorguladıkları okul iklimlerini görmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Yani belki bölümde de hani o farklılıkları, farklı kültürleri tanımak bağlamında daha çok etkinlik belki yapabiliriz. O çok kültürlülüğü çok dilliliği yani ben şey yapmadığımı fark ediyorum. Mesela hep derslerde şey konuşuyoruz. Çok kültürlü, çok dilli bir yerde öğretmen olsanız ne yaparsınız işte. Oradaki öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik davranırsınız falan biz yapıyor muyuz önce peki? (Durum A, GK2).

Tabii ki katılıyorum. Keşke başka üniversitelerden hocalar gelseler işte en azından bir hafta mümkünse bir dönem veya bir yıl bizim bölümümüzde kalsalar. Hatta keşke bölümümüzün kadrolu yabancı hocaları olsa çünkü bu hocalarda farklılık katacaklardır illaki (Durum B, GK4).

O zaman onları farklı gruplara gönderiyorduk. Biz eğitim sistemi işte eğitimde örneği ölçme değerlendirme hakkında konuşurken mesela sizin ülkeniz de nasıl? İşte bizim ülkemizde sistem bu.. O zaman dönüyordum onlara. Bize bir anlatın mesela. Sizin ülkenizde nasıl? (Durum C, GK14).

Programa yönelik önerilerde ise uluslararasılık ve kültürlerarasılık ile ilgili temalarda eleştirel temalarda farklı seçmeli derslerin eklenmesi, öğretmen adaylarına daha çok kültürlerarası tecrübeleri sunulması, programın ulusötesi olarak yeniden yapılandırılması, programdaki derslerin daha bütüncül olması getirilen önerilerdendir. Bu öneriler, Bennett (1995) ve Barton, Hartwig ve Cain (2015) tarafından da desteklenmektedir. Barton vd. (2015) öğretmen eğitimi programlarının uluslararası tecrübeleri içerecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini savunurken, Bennett (1995) öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterlilik kazanmasını, ırkçılık ile mücadele edilmesini ve çeşitli tarihi perspektiflere yönelik anlayış geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu saydığım eleştirel konulara daha çok yer veren dersler koyardım. Kesin mesela işte Social Justice in ELT... hala da koymayı düşünüyorum gerçi... İşte eleştirel pedagojiyi, ne bileyim işte intercultural communication gibi.. Yani bunlar var aslında ama must course değil. Bunların hepsini must course yapardım... (Durum A, GK2).

Dolayısıyla biraz öğrencilerin algıda bir şeyi var belki çok daha işte üniversitede yoğunlukla daha uluslararası deneyimler yaşasalar ve bunun bir ihtiyaç olduğunu kendilerinin daha iyi geliştirdiklerini ve imkanların daha da artacağını görseler böyle bir farkındalığın çok daha erken daha çok imkânlarla kazandırabilsek onlara da verebilsek daha çok öğrenciyi böyle bölümce bir yerlere gönderebilsek böyle çok faydası olur diye düşünüyorum (Durum B, GK5).

Bütün teacher education programını bütün aşamalarının transnational gruplar halinde yapılarak öğretmen yetiştirmenin aslında fiziki sınırların ötesinde bir durum olarak ele alınması ve bütün öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin de işte kültürlerarasılığa yol açacak şekilde yapılması idealim (Durum C, GK15).

Durumlar arası karşılaştırmaya bakıldığında ise Durum A'da ve Durum C'de programa uluslararasılık ve kültürlerarasılık ile ilgili derslerin eklenmesi, Durum B'de ise yoğunluklu uluslararası staj veya gözlem olanaklarının artırılması önerileri ifade edilmiştir. Derslerde çok dillilik, çokkültürlülük öğelerinin daha çok yer alması da tüm durumlarda yinelenen önerilerdendir.

Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler

Bu başlık altında akademisyenlerin bölümlerinde uluslararasılaşmaya yönelik güçlü yönlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Buna göre güçlü yönler çalışmanın amacına uygun şekilde programın uluslararasılaşmasında ve yurtdışında uluslararasılaşmada güçlü yönler olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Şekil 49’da bu kategorideki benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

Programın uluslararasılaşması konusundaki güçlü yönler; *akademisyenler*, *kurum*, *program* ve *öğrenciler* olarak gruplanmıştır. Elde edilen görüşlere göre akademisyenler, uluslararasılaşma konusunda genel olarak yetkin ve donanımlı görünmektedir. Çoğu akademisyen, farklı kültürlerle ve küresel meselelere ilgi duymakta, bunları derslerine yansıtmaya çalışmaktadır. Akademisyenler, yurt dışı deneyimleri, konferanslara katılımları, uluslararası iş birlikleri ve ağları sayesinde kendilerini bu alanda geliştirmektedirler. Bununla birlikte, bazı akademisyenler Batı dünyası dışındaki kültürleri ve meseleleri daha az tanıdıklarını, bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmektedir. Ayrıca, ders tasarımı ve materyal geliştirme konusunda da kişisel gelişim ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde İngilizce öğretmenliği programlarında görev yapan akademisyenlerin akademik açıdan yetkin ve donanımlı oldukları belirtilmiştir. Coskun ve Daloğlu (2010) İngilizce öğretmenliği programını Peacock modeliyle değerlendirdikleri çalışmasında programın teorik olarak güçlü olduğunu ve programda görev yapan akademisyenlerin ders içeriklerinde öğretmen adaylarının akademik ihtiyaçlarını analiz edip desteklediğini belirtmiştir. Seçer ve Erişen (2020) ise İngilizce öğretmenliği programının vakıf ve devlet yükseköğretim kurumlarındaki uygulamalarını inceledikleri çalışmalarında, devlet kurumlarında görev yapan akademisyenlerin kuramsal ve profesyonel tecrübelerinin güçlü olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çelik (2019) İngilizce öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının akademisyenleri nitelik açısından yeterli bulduğunu, ancak akademisyenlerin yeterli sayıda olmamasının bir problem teşkil ettiğini açıklamıştır. Mevcut çalışmada da akademisyenler kendilerini ders tasarımı, profesyonel tecrübe ve uluslararasılaşma açısından yetkin hissetmektedir. Bu durum mevcut çalışmanın Türkiye’deki nitelikli yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı da düşünülmektedir.

Yani biz mesela on iki tane doktoralı eleman olduğumuz için. Yani bu işlerde yetkiniz. En az yani en gencinin bir deneyimi var. Çoğu da zaten tecrübeli bölümümüzün. Baya deneyimli hocalarımız da çok. Onların deneyimleri ile ilgili öyle bir ders tasarlama, içerik oluşturmaya ilgili bir sorun yaşamıyoruz. Hepimiz okuryazar insanlarız (Durum B, GK12).

Hocalarımız günceli takip ediyorlar, sadece yereli değil ve en azından öğrencilere bir şeyler katabiliyorlar. Bu diğer bölümlerde olmayabilir (Durum B, GK4).

Hemen hemen her hocanın zaten networkü var diğer üniversitelerde. Proje yapan hocamız da çok. Konferansa giden, gelen, düzenleyen, mesela dil bilim konferansı düzenlendi bizde de. Yani bu konuda aktif bir ana bilim dalımız var aslında (Durum B, GK7).

Materyal açısından ve orada keşke hani lise zamanında bir okul deneyimim olsaymış. Hani o açıdan o konuda biraz eksik hissediyorum. Yüksek öğrenimle ilgili çok rahat konuşup örnekler verebilirim. Nasıl yapılacağını söyleyebilirim ama ortaöğretim için veya ilköğretim için o kadar becerim yok (Durum C, GK16).

Kurum alt kategorisinde akademisyenlerin kendi kurumlarında verilen eğitimin uluslararası kalitesini vurguladığı, kapsayıcı pratikler, eleştirel pedagoji, ırk ve cinsiyet ayrımına karşıtlık gibi küresel ve kültürlerarasılığı destekleyici uygulamaların bulunmasını güçlü yön olarak gördükleri belirtilebilir. Bu güçlü yönler özellikle Durum A'da dikkat çekmektedir. Program alt kategorisinde ise YÖK'ün yetki devri ile üç durumda da kapsamlı bir program geliştirme sürecinin yürütülmesi, Avrupa'daki öğretmen eğitimi programlarının incelenmesi ve Avrupa Dil Konseyi'nin dil politikalarının programa entegre edilmesi, Durum A ve Durum B'de uzun süredir yürütülen SUNY Cortland ortak derece programlarının uluslararasılaşma çabalarını desteklemesi önemli görülmektedir. Buna ek olarak, yan dal programları ve topluma hizmet dersleri de öğrencilerin kültürlerarası, küresel ve uluslararası perspektifleri kazanmalarını desteklemektedir.

SUNY Cortland'a programa zaten yoğun bir ilgi var. Bu ilgi zaman zaman hani tabii bu ekonomik faktörlerle de bağlantılı ama bu program çok ilgi çekiyor ve oradaki kültürlenme boyutu gerçekten çok yüksek.. Ben o konuda bir araştırma yapmıştım ve veri toplamıştım ve hani öğrencilerin orada aldıkları dersler çok daha uluslararasılaşmaya daha çok vurgu yapıyor. Orada yani bu programın word religions diye dünya dinleri üzerine bir ders alıyormuş öğrenciler bunu öğrenmişim... Öğrencilerde farklı bakış açılarının geliştirilebilmesi için.. dolayısıyla uluslararasılaşmaya güzel bir örnek teşkil ediyor (Durum A, GK1).

Yan dal programlarımız var. Mesela Avrupa çalışmaları çok popüler bir yan dal bizde. Ya da uluslararası ilişkiler ya da Alman dili işte. Minor program (Durum A, GK1).

Eskiden YÖK'ün programını kullanıyorduk elimiz kolumuz bağlıydı ama sonrasında YÖK buna bir serbestlik getirdi. Şuan da biraz daha iyiyiz bize o şans verildi zaten. Geçen sene bölüm olarak programımızı gözden geçirdik bazı şeyleri değiştirdik ve bu sene ilk defa uygulamaya koyduk. Biraz daha seçmeli ders içeriklerimizi güncelledik, değiştirdik. Temel şeyler değişmedi ama. Seçmeli derslerimizi genişlettik ve çeşitlendirdik. Kültürlerarasılık, uluslararasılık boyutları da arttı. YÖK programında seçmeli dersler de belliydi. Yani o dersleri de biz belirleyemiyorduk. O dersleri de biz açıyorduk ama biz istediğimiz kadar yapamıyorduk, çeşitlilik getiremiyorduk o anlamda şu anda birazcık daha iyiyiz (Durum B, GK9).

Lietartūrde Akkuş Çakır ve Aylin Ünlü (2024) İngilizce öğretmenlerinin yurtdışı öğretmenlik deneyimi sonucunda mesleki kimlik gelişimlerini inceledikleri çalışmalarında “dil öğretmenlerinin mesleki kimliğinin önemli bir yönü olan hedef dilin gerçek hayatta kullanımına özgün bir bağlamda maruz kalmanın etkisinin” önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu şekilde İngilizce öğretmenlerinin hem öğretim uygulamaları gelişmekte hem de iletişim becerileri yetkinleşmektedir. Bu bulgulardan hareketle, mevcut çalışmada güçlü yön olarak belirtilen SUNY ortak derece programlarının İngilizce öğretmenliği programlarında desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ek olarak, Tülüce (2014) İngilizce öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersindeki kazanımlarını incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının problemlerle başa çıkma, hayatta kalma becerilerini geliştirme, mesleğe yönelik tecrübe edinme, küresel meselelerle ilişki kurma ve toplumsal sorunlara yönelik bilinç kazanma gibi bulgulara ulaşmıştır. Bu çalışmada da bu bulgu desteklenmiştir.

Öğrenciler alt kategorisinde ise öğretmen adaylarının sosyo-kültürel uyum sağlama, dil bilimsel yetkinlik kazanma, kültürel çeşitliliğe adapte olma ve ikinci yabancı dil edinme konularında bölüm kaynaklı olarak avantajlı durumda oldukları görülmektedir. Bunun temelinde öğrencilerin dil farkındalığı ve yabancı dil öğrenme deneyimlerinin güçlü olması en önemli unsurdur. İngilizce eğitimi alan öğrenciler, diğer bölümlerdeki öğrencilere kıyasla daha açık fikirli, hoşgörülü ve kültürlerarası iletişime yatkın olmaktadır. Ayrıca, İngilizce öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının yurt dışı deneyimleri, ikinci dil öğrenme fırsatları ve uluslararası ağlar kurmaları da onları uluslararasılaşma konusunda desteklemektedir. Programın İngilizce yürütülmesi de öğrencilerin dil becerilerini ve kültürel farkındalıklarını geliştirmektedir. Genel olarak

tüm bu görüşlere göre, İngilizce öğretmenliğindeki öğretmen adayları diğer bölümlerdeki adaylara göre uluslararasılaşma konusunda daha avantajlıdır.

Bu bulgu literatürde birçok çalışma ile desteklenmiştir. Alptekin (2002) bir yabancı dili öğrenmenin bir çeşit kültürlenme süreci içerdiğini, bu kültürlenme sürecinde kültürel şemaların sürekli şekillendiğini, yeni bir dünya görüşü kazanıldığını, hedef dilin kültürünün çözümlendiğini ve o dili konuşan kişileri bağlamsal anlamda anlayabilmeyi kapsadığını belirtmiştir. Bayyurt (2006) İngilizce programlarındaki öğretmen adaylarının dil ve kültürün birbirinden ayıramaz ilişkisi nedeniyle mutlaka kültüre maruz kaldığını belirtmiştir. Kızılaslan (2010) ise yabancı dil öğretiminin önemli bir hedefinin kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerisinin kazanılması olduğunu açıklamıştır. Tüm bu bulgulardan hareketle İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kültürlerarasılık ve uluslararasılaşma yatkın olmalarının dikkat çeken bir güçlü yön olduğunu ifade etmek mümkündür.

Hani onlar kendilerini gerçekten hani farklı kültürlerle etkileşim anlamında hem çok daha rahat hissediyorlar. Yani bu konuda bireysel açıdan da son derece kendilerine güvenliler (Durum A, GK1).

Herhalde şansları daha yüksek oluyor. İngilizceleri daha iyi olduğu için bu Erasmus başvurularında falan tabi o süreçler nasıl yürüyor çok bilmiyorum ama her zaman daha iyi İngilizce biliyor olmak, bu tür durumlarda imtiyaz (Durum A, GK2).

Sosyo-kültürel uyum sağlayabilme, dilbilimsel yetkinlik kazanabilme, kültürel çeşitliliğe adapte olabilme, ikinci yabancı dil edinme bunların hepsi var... Hepsi mevcut. Bunların temelinde de language awareness var. Dil farkındalığı yani bir yabancı dili öğrenmişler, ona emek sarf etmişler ve onu geliştirmeye devam ediyorlar. Bu süreci yaşamışlar ve kaygıları yok.. (Durum B, GK3).

Özellikle öğrenciler söylüyor mesela Erasmus'a çok büyük bir ilgi var bizim öğrencilerimiz çok fazla gidiyor. Mesela ben danışmanlıklarını da yapıyorum. İşte Macarca öğrendim hocam diyor, Çekce öğrendim hocam diyor, İspanyolca falan.. Derslerde özellikle işte bu lexicology (kelime bilgisi) derslerinde falan örnekler veriyor. Etimolojik açıdan kelimelerin köklerinin benzerliğini görüyor (Durum B, GK7).

Yurtdışında uluslararasılaşma konusundaki güçlü yönler; *akademisyenler*, *kurum*, *konferanslar*, *öğrenciler* ve *projeler* olarak gruplanmıştır. Elde edilen görüşlere göre akademisyenler alt kategorisinde İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki akademisyenlerin çeşitli yurtdışı tecrübelerine sahip olması ve aktif olarak uluslararası

değişim programlarından yararlanmaları, uluslararası yayınların çeşitli ve kapsamlı olması ve sıklıkla değişim programlarıyla gelen öğrenci ve akademisyenlere ev sahipliği yapmaları belirtilmiştir. Kurum alt kategorisinde, kurumun uluslararasılaşma konusunda belirli bir mali kaynağa sahip olması ve kurumun uluslararasılaşmada yetkin olması da önemli görülmektedir. Konferans alt kategorisinde, bölümlerde ulusal ve uluslararası konferanslar düzenlenmesi, öğrenciler alt kategorisinde öğretmen adaylarının değişim programlarına diğer bölümlere kıyasla sıklıkla katılması ve uluslararası öğrencilerle olumlu diyalog kurabilmeleri kültürleşme sürecini hızlandırmaktadır. Bunun yanında projeler alt kategorisinde bölümlerde uluslararası proje ve webinarların düzenlenmesi, özellikle lisans derslerinde uluslararası projelere katılan öğretmen adaylarının bulunması önemli görülmektedir.

Öğrencilerimizin yabancı öğrenci arkadaşlarının oluşu, onlarla iş birliği yapmaları hem akademik anlamda hem de özel yaşamlarında önemli çünkü bu yabancı öğrenciler yurttan kalıyorlar. Dolayısıyla akademik ortamın dışında da kendi özel yaşamlarında da yani kişisel olarak da bu kültürlerarası öğrenme imkanları oluyor (Durum A, GK1).

Bölüm yani oran olarak sanırım diğer bölümlere oranla daha fazla öğrencimiz değişim programlarına yararlanıyorlar. Çünkü İngilizceyi daha iyi, İngilizce sınavından daha yüksek aldıkları için daha fazla gitme şansları oluyor (Durum B, GK4).

Dediğim gibi diğer bölümlerden de eğitim dili İngilizce olduğu için çokça öğrenci geliyor. Mesela edebiyatlarda olsun, birinci sınıf derslerinde olsun, yazma, gramer, dinleme gibi derslerde farklı farklı bölümlerden çok öğrenciler oluyor. Erasmus öğrencileri de oluyor. Bunları bir başarı olarak kabul edebiliriz (Durum B, GK5).

Yani şöyle hani onları ben de kendim de söylüyorum. Farklı ülkelerde öğretmenlik yapabilmelerine olanak sağlıyor aslında. İlla ki Türkiye’de değil. İngilizce öğretilen herhangi bir ülkeye gitme veya orada çalışma olanakları oluyor diye düşünüyor düşünüyorum. O konuda da yüreklendiriyorum da onları hani farklı bir bakış açıları gelişsin diye (Durum B, GK8).

İngilizce öğretmenliği programları bu açıdan öğretmen yetiştirme programları içerisinde her zaman yurtdışındaki uluslararası tecrübelerle en açık programlardan biri olmuştur. Alanyazında da belirtildiği gibi yurtdışında öğrenim görme veya öğretme tecrübesi kazanma İngilizce öğretmen adaylarına profesyonel gelişim sağlamakta (Isabelli-García, Bown, Plews ve Dewey, 2018), adayların değerlerini ve inançlarını etkilemekte, kültürlerarası yeterlilik kazandırmakta (Çiftçi ve Karaman, 2019), empati

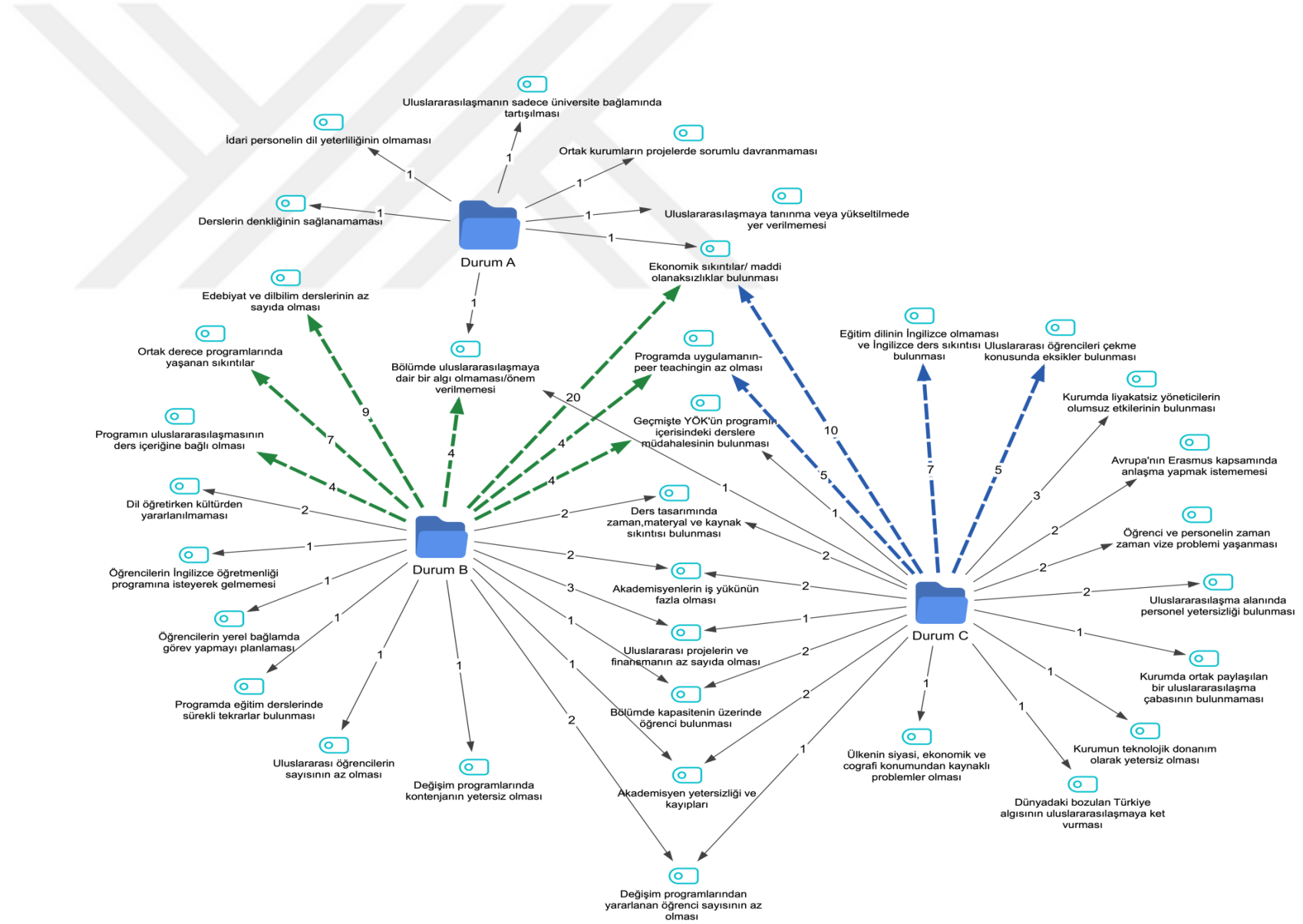
ve tölerans duygularını geliştirmekte, yerel çeşitlilikle nasıl baş edebilecekleri konusunda bilinç sağlamakta (Cushner, 2007) ve çeşitli ğretim bağlamlarındaki farklı eğitim felsefeleri, metodolojileri ve uygulamalarına farkındalık kazandırmaktadır (Trent, 2011). Tüm bu nedenlerle İngilizce ğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ğretmen adaylarının bu bilinç yapısına açık olmaları programın en güçlü yönlerindendir.

Durumlar arası karşılaştırmaya bakıldığında Durum A'nın güçlü yönler açısından ele alınan diğer durumlara göre farklı bir konumda olduğu görülmektedir. Durum A'da farklı olarak ğretmen adaylarına sunulan çok çeşitli seçmeli ders katalogu bulunması, yan dal olanaklarının sunulması ve ortak derece programının bulunması ne çıkmaktadır. Durum B'de akademisyenlerin donanımlı ve uluslararası tecrübelere sahip olması, ortak derece programının bulunması, değişim programlarına yoğunlukla katılım gösterilmesi; Durum C'de ise programın uluslararası standartlara göre güncellenmesi dikkat çeken güçlü yönlerdir.

Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler

Bu başlık altında akademisyenlerin bölümlerinde uluslararasılaşmaya yönelik zayıf yönleri araştırılmıştır. Buna göre zayıf yönler çalışmanın amacına uygun şekilde programın uluslararasılaşması ve yurtdışında uluslararasılaşma olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. şekil 50'de bu kategorideki benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

Programın uluslararasılaşmasındaki zayıf yönler; *ğrenciler, dersler, program ve kurum/bölüm* olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerden kaynaklanan zayıf yönler, ğretmen adaylarının İngilizce ğretmenliği programına, ğretmen olmayı dileyerek gelmemesi ve programda öğrenim görmekte olan öğrencilerin yerel bağlamda görev yapmak istemeleri nedeniyle uluslararası tecrübelere ilgi göstermemeleridir.



Şekil 50. Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında Zayıf Yönler Yönelik Kodlamalar

Programdaki derslerden kaynaklanan zayıf yönler, uluslararasılaşmayı ve kültürlerarasılığı sağlayacak olan dil ve edebiyat derslerinin az sayıda olması, akademisyenlerin programdaki bazı derslerin doğasının uluslararasılaşmaya uygun görmemesi, akademisyenler açısından ders tasarımı zaman, materyal ve kaynak sıkıntılarının yaşanması ve bazı derslerde dil öğretimi yapılırken kültürel öğelerden yararlanılmaması olarak belirtilmiştir.

...biz de o şekilde öğretiyoruz ama biraz yerelleştirerek dolayısıyla bizim stajyerlerimiz öğrencilerimiz de Türk sınıfına ders anlatacağını düşünüyor dolayısıyla kültürlerarası iletişim falan gibi dersler onlara biraz hayali gibi geliyor. Ya da çok keyif alıyorsa bilinçlilerse aileden de işte yurt dışına da gidersin bulunursun gibi konuşmalar olduysa anca bunun hevesini duyabiliyorlar ama bu çok kalabalık bir grup değil açıkçası (Durum B, GK5).

Ben uluslararasılaşma için birincisi edebiyatı elzem görüyorum. Çünkü edebiyatı okuduğunuz zaman zaten farklı kültürlerin farklı yaşamlarına şahit oluyorsunuz. Empati yeteneğiniz müthiş geliyor. Üstelik eleştirel düşünceye de çok büyük bir katkısı var ve bu eskiden bizim altı tane zorunlu dersimiz vardı. Şiirini, tiyatrosunu, kısa öyküsünü, romanını alıyordunuz bir de tabii tarihini okuduğunuz iki tane ders vardı bunlar zaman içerisinde çok azaltıldı (Durum B, GK6).

Edebiyat dersleri çok azaltıldı. Benim için edebiyat çok önemli yani o dilin kültürünü vermek açısından (Durum B, GK7).

Ben son yıllarda sayısı çok az ve teorik dersler yani lisansta dilbilimi yani testing dersine giriyorum ikisi de teorik dersler büyük oranda. Lisansüstünde zaten istatistik veriyorum yani uluslararası öğrenci olsa da olmasa da hadi bakalım bir araya gelin konuşun etkileşin tarzında gibi şey olmuyor (Durum B, GK9).

Alanyazında Türkiye'deki yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında hedef dilin kültürüne yer verilmediğine dair bulgular mevcuttur. Avcı (2018) Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme programını Norveç ve Danimarka'daki programlarla kıyasladığı çalışmasında hedef dilin kültürüne en az yer veren programın Türkiye'de bulunduğunu ifade etmiştir. Çelik ve Kasap (2019) ve Ögeyik (2009) programda kültüre ait derslerin zorunlu ders olarak bulunması gerektiğini, mevcut programlarda bunun eksik kaldığını belirtmiştir. Bayyurt (2006)'a göre dil ve kültür ilişkilidir, öğretmekte olduğumuz dili daha iyi öğretebilmemiz için hedef dilin kültürünü de birlikte öğretmek gerekmektedir. Kaçar (2021)'a göre ise Türkiye'de İngilizce öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına kültürlerarası iletişimsel edineç kazandırmak için kültür odaklı bir ders izlencesi geliştirilmeli ve dil öğretimine kültürü

entegre etme fikri desteklenmelidir. Mevcut çalışmada da hedef dil-kültür ilişkisinin programlardaki eksikliği dikkat çekmektedir. Akademisyenler edebiyat dersleri gibi kültürü barındıran derslerin sayısı ve ders saatlerinin azlığından yakınmıştır.

Program açısından zayıf yönler bakıldığında genel olarak akran öğretiminin kısıtlı olması, ortak derece programlarında yaşanan sıkıntılar, geçmişte YÖK'ün derslere müdahalesi, programdaki meslek bilgisi derslerinde gereksiz tekrarlar bulunmasıdır.

Program alt kategorisinde en dikkat çeken kodlar, öğretimde pratik uygulama eksikliği ve ortak derece programlarıdır. Çalışmanın yürütüldüğü kurumlar olan Durum A ve Durum B'de İngilizce öğretmenliği programı içerisinde eş program olarak SUNY ortak derece programı yürütülmektedir. Bu program kapsamında öğretmen adayları birinci ve dördüncü sınıfı Türkiye'de, ikinci ve üçüncü sınıfı ABD'de öğrenim görerek geçirmektedir. Ancak akademisyenlerden elde edilen görüşlere göre bu programa gelen öğrenci profili düşük kalmakta ve öğrenciler bu öğrenimin getirdiği maddi yükü karşılayamamaktadır.

Şuan birinci sınıflarda on beş öğrenci var ama tamamı devamlı bir şekilde gelmiyor. Bu öğrencilerin seviyesi diğer örgün programdaki öğrencilere göre çok daha düşük (Durum B, GK4).

Evet Cortland programının kesinlikle faydası var çünkü birde buradalar dörtte buradalar. Birde giden öğrencilerin İngilizce seviyeleri de çok kötü, çok düşük puanlarla da gelmiş oluyorlar. Ama iki seneyi orada geçirdikten sonra yine bazı eksiklikleri olsa da dörtte gelen bambaşka öğrenciler oluyor. Dil açısından da kültür açısından da büyük bir değişimden geçip geliyorlar büyük bir faydası var. Ama tabii çok az bir gruba ve çok yüksek fiyatlar ödenerek yapılan bir şey olduğu için yani sadece parası olana hizmet edebilen bir sistem (Durum B, GK5).

SUNY tabii ilk başta çok daha etkili bir program fakat ekonomik şartlardan dolayı artık o program işleyemez hale geldi. Hâlbuki çok değerli bir program. Düşünsenize iki sene burada iki sene Amerika'da eğitim alıyorsunuz çift diploma sahibi oluyorsunuz bu bence müthiş bir şey fakat işleyemez hale gelmesinin sebebi tamamen ekonomik ülkenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durumu neticesinde olan şeyler. Ama tabii ki bölümümüzün çok güçlü bir yanı (Durum B, GK10).

Alanyazında İngilizce öğretmenliği programında teori ve pratik uygulama dengesinde sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Program teorik bilgi açısından yoğun olsa da mikro öğretim, öğretmenlik uygulaması ve pratik tecrübeler kazanma açısından yetersizdir (Aydın, 2019; Bekereci Şahin ve Şallı Çopur, 2020; Coskun ve Daloğlu,

2010; Ersoy, 2021; Erten, 2015; Merç, 2004; Özkahya, 2019). Benzer şekilde, Tezgiden Cakcak (2015) mevcut İngilizce öğretmenleri yetiştirme programının öğretmen adaylarını yansıtıcı uygulayıcı kişiler yapmaktan çok, pasif teknisyenler haline getirdiğini, Öztürk ve Aydın (2019) ise programların teorik bilginin aktarımından öteye gidemediğini belirtmiştir. Mevcut çalışmada da bu zayıf yön sıklıkla dile getirilmiştir.

Mevcut çalışmada dikkat çeken önemli bir bulgu da ortak derece programında yaşanan sorunlardır. Bu çalışmada ele alınan iki durum olan Durum A ve Durum B adlı kurumlarda bu programlar yürütülmektedir. Bu ortak derece programı bir yandan ilgili kurumlar için bir fırsat oluştururken, bir yandan da yaşanan sorunların bulunması süreci olumsuz etkilemektedir. Bekereci (2016) SUNY New Paltz ortak derece İngilizce öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında bu ortak derece programının öğretmen adaylarında kültürlerarası bilinç geliştirme, kişisel becerilere yönelik öz farkındalık sağlama, farklı ülkelerin eğitim sistemlerine görüş geliştirme açısından faydalı olduğunu, New Paltz kampüsünün farklı disiplinlere yönelik çok çeşitli seçmeli derslerle adayların sosyal, akademik, düşünsel ve kültürel açıdan yetkinleştirdiğini bulmuştur. Ancak ABD’de gerçekleştirilen uygulama dersinin süre olarak yetersiz olması, programın ekonomik olarak ciddi bir maliyet getirmesi, programda öğrenim gören adayların öğretmen olmayı amaçlamaması ve programa kabul edilen öğretmen adaylarının giriş yeterliliklerinin diğer programlara kıyasla düşük olması yaşanan problemlerdir.

Kurum açısından zayıf yönler ise Durum B ve Durum C’de eğitim dilinin kurumun genelinde İngilizce olmaması ve İngilizce ders sıkıntısının bulunması, bölümde özellikle akademisyenler arasında uluslararasılaşma çabalarına yeterince değer verilmemesi, akademisyenlerin iş yükünün fazla olması, kurumdaki yöneticilerin uluslararasılaşmaya ilgisinin olmaması, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde özellikle Durum B’de kapasitenin üzerinde öğrenci bulunması, akademisyen yetersizliği ve kayıpları, YÖK’ün kuralları nedeniyle uluslararası akademisyen istihdam edilememesi, kurumda ortak paylaşılan bir uluslararasılaşma algısının olmaması ve kurumun teknolojik alt yapısının yetersiz olmasıyla uzaktan uluslararasılaşmanın gerçekleştirilememesidir.

Yani üniversite de Erasmus sürecini destekliyor. Olumlu yönde. Hani bu konuda sıkıntı yok. Ama işte elinde olmayan nedenler var. İngilizce derslerinin bulunmaması, uluslararası akademisyenlerin olmaması gibi...(Durum C, GK13).

Öğrencilerimden gelen bir dönüt var son yıllarda. Eğitim dili Türkçe olan derslerin sayısının çok arttığını söylüyor öğrenciler. Yani neredeyse eğitim dili İngilizce olan derslerden daha fazla olduğunu söylüyorlar. Ve bundan gerçekten şikayetçiler (Durum C, GK14).

Ama onun dışında uluslararası öğrenci var ama uluslararası hoca yok mesela.. Orada çünkü daha böyle en azından bizim üniversite açısından zorlu, bürokratik bir süreç var. Dolayısıyla çok böyle popüler bir durum değil (Durum C, GK15).

Fakülte binasının hani fiziksel ortam içerisinde bence uluslararasılaşmaya dair bir algı yok... (Durum C, GK15).

Ders saatlerimiz de çok fazla. Başka bölümlerle kıyaslandığında çok fazla saat derse giriyoruz. Böyle bir yılgınlık, bıkkınlık da var (Durum B, GK5).

Liyakatsiz yöneticiler. Yani bence tamamen iş bilmeyen insanların yönetici konularına gelip işi bilmeden çalışmalarıyla alakalı yanlış kararlar vermeden öte yani.. Karar verememesi veya böyle bir şeyin varlığından haberdar olmaması bile bir mesele yani hani. İhtiyacın ne olduğunu bilmeyen birine ihtiyacı yönetecek bir göreve getirdiğin zaman ortaya böyle saçma sapan hikayeler çıkıyor. Yani kurumsal bence bir sıkıntı var (Durum C, GK15).

Alanyazında Okur ve Bulut-Şahin (2021) Türkiye’de uluslararası akademisyen istihdamı ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarında uluslararası akademisyenlerin merkezileşmiş Türk yükseköğretimin yavaş ilerleyen bürokratik sisteminden kaynaklı olarak zorlandıklarını, istihdam sözleşmelerinin yıllık olarak yapıldığı ve bir sonraki yıla istihdam endişesi taşıdıklarını, çalıştıkları kurumda dil problemleri yaşadıklarını, karar alma süreçlerinde göz ardı edildiklerini, sosyal, akademik ve kültürel destekten yoksun olduklarını ve idari personelle iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Aydın (2016) ise yabancı dil öğretmeni yetiştiren fakültelerde özellikle alan derslerini vermek üzere görevli akademisyenlerin sayısının öğretmen adaylarına yetmediğini ve birçok bölümle karşılaştırıldığında yetersiz olduğunu belirtmiştir. Tüm bu bulgular mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Yurtdışında uluslararasılaşma konusundaki zayıf yönler; *siyasi ve ekonomik durumlar, üniversite/ kurum, uluslararası öğrenciler, uluslararası projeler, değişim programları ve uluslararası sıralamalar* olarak gruplanmıştır. Elde edilen görüşler, uluslararasılaşmada en büyük engelin ekonomik yetersizlikler olduğunu göstermektedir. Öğrenciler ve akademisyenler için yurt dışına çıkma ve konferanslara katılma imkanları kısıtlıdır. Döviz kurundaki artış, hibe ve desteklerin azalması, seyahat ve konaklama maliyetlerindeki yükseliş nedeniyle uluslararası hareketlilik zorlaşmıştır. Kurumsal

anlamda da bütçe kısıtlamaları ve proje desteklerindeki azalma uluslararasılaşma faaliyetlerini sınırlandırmaktadır. Ayrıca vize süreçlerindeki zorluklar da uluslararası hareketliliği engellemektedir. Bunlara ek olarak, Türkiye'nin son yıllardaki uluslararası algısının bozulması da uluslararasılaşmayı olumsuz etkilemektedir. Kurumsal işbirlikleri, proje fırsatları ve değişim programlarının sınırlı olması da uluslararasılaşmayı kısıtlayan faktörler arasındadır. Bulut Şahin ve Kondakçı (2022) Türk yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma çatışmalarını inceledikleri çalışmalarında bu durumun altını çizmişlerdir. Buna göre Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenler TL'de gerçekleşen devalüasyon nedeniyle kısıtlı finansal destek görebilmekte ve pahalı akademik aktiviteleri (uluslararası konferans katılımları, uluslararası yayınlar) gerçekleştirememektedir.

Kaynaklara daha kolay erişsek mesela bir kitap arıyoruz, bir şey oluyor işte, kütüphanede olmuyor. Yani yeni bir kitap çıkıyor onu mesela derste kullanmak istiyorum. Yok yani alamıyorum çok pahalı kütüphane sipariş verimiz bir sene sonra geliyor. Bir anlamı olmuyor geç oluyor. Yani işte Amerika'dayken onlar çok güzeldi. Bir search e basıyorduk ve direkt böyle en son kaynaktan başlayarak her şey çıkıyordu ve o zaman görmüştüm. Yani biz erişene kadar burada insanlar okuyorlar, üstüne yazıyorlar diye düşünmüştüm (Durum A, GK2).

Ekonomik engeller var en temel vesaire. Ya da bize özgü yerel bir engel işte hani daha çok eskiden daha çok akademik konferansa gidebilirdik şu an gidemiyoruz. Destekler çok kısıtlı neredeyse kimse gidemiyor. Yani kıpırdayamıyorum. Nasıl uluslararasılaşacağız? Bu koşullarda sadece zoom üzerinden uluslararasılaşıyoruz (Durum A, GK2).

Öncelikle ekonomik engeller var herhalde. Paranın alım gücü yok ve sürekli de öğrenciler gitmeye çalıştıkları zaman çok fazla zorluklarla karşılaşabiliyorlar. Gitmek isteyip gidemiyorlar yani. Şunu bile düşünebiliyorlar işte bir euroya su alacağım. Yani yirmi TL'ye su mu alacağım ben diye bir düşünce oluyor (Durum B, GK4).

Yurtdışında uluslararasılaşmada üniversite ve kurumdan kaynaklanan zayıf yönler personel yetersizliği bulunması, idari personelin dil yeterliliğinin olmaması, uluslararasılaşmaya tanınma yapılmaması ve yükseltilme kriterlerinde yer verilmemesi olarak ifade edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin sayısının az olması, İngilizce öğretmenliği programında gerçekleştirilen uluslararası projelerin sık rastlanılmaması, değişim programlarına talep çok olsa da kontenjanların kısıtlı olması, değişim programlarında ders denkliğinin sağlıklı olarak yapılamaması ve uluslararası sıralamaların gerçekçi olmaması zayıf yönler olarak ifade edilmiştir.

Yani mesela bir Erasmus Koordinatörü olarak çok fazla bürokrasi var. Mesela öğrencilerimizin gidişinde olsun. Yani bir de en temelde mesela alınan derslerin denklik hesaplanmasında. Mesela bizde maalesef hani öğrencilerimiz genelde hep seçimli dersler almak durumundalar. Ve mesela orada aldıkları seçmeli derslerle, buradaki derslerin hepsine bir karşılık bulmakta çok zorlanıyorlar. Bizim en büyük sorununuz bu (Durum A, GK1).

Hem o var hem de mesela reklam aracı kesinlikle bunun gerçekçi olmayacağını biz zaten toplantılarımızda konuştuk örneğin mesela bir tane şeyde sıralamada. Hangisindeydi şu an tam hatırlayamıyorum ama ya QS'te ya da başka birinde.. Tam hatırlayamadım. Sıralamaya girmek için Forbes'un zaten bilmem kaç yılındaki ilk iki yüz iş adamı arasında kaç tane CEO soktunuz gibi sorular var. Yani sıralamadan aldığınız puanın yüzde 25' i zaten oradan geliyor. Dolayısıyla bizim de güldüğümüz zamanlar oldu (Durum B, GK6).

Özellikle proje bağlamında çok fazla şey yok bildiğim kadarıyla (Durum B, GK9).

Projelere katılım, projelerin azlığı burada da proje yazımlarının çok zorlaştırılması daha doğrusu şöyle.. Ulusal Ajans artık eskisi gibi bütçe ayırmadığı için mesela iki tane projem reddedildi bu sene sebep ne bütçe yetmezliği... Ben o kadar uğraşıp yazıyorum bütçe yetmiyor diyor. Bir daha başvurmam (Durum B, GK10).

Alanyazında İngilizce öğretmen adaylarının daha çok yurtdışı öğrenim tecrübelerine ihtiyaçları olduğu (Cooper, 2004; Erten, 2015), değişim programlarına katılımın desteklenmesi gerektiği (Çiftçi ve Karaman, 2019; Kaçar, 2021) belirtilmiştir. Bu nedenle mevcut çalışmadan çıkarılması gereken önemli sonuçlardan biri İngilizce öğretmenliği programlarında uluslararası projeler, uluslararası konferanslar, uluslararası değişim programları ve uluslararası stajlara yer verilmesi gerekmektedir.

Durumlar arası karşılaştırmaya bakıldığında ise Durum A uluslararasılaşma açısından güçlü bir kurum olmasına rağmen idari personelin dil yeterliliğinin olmaması, uluslararasılaşmanın sadece yerel bağlamında tartışılması ve ortak bir uluslararasılaşma algısı oluşturma zor olması dikkat çekmektedir. Durum B'de en çok dikkat çeken eksiklikler, ortak derece programlarında yaşanan problemlerdir. Durum C'de ise kurumda genel olarak eğitim dilinin İngilizce olmaması uluslararasılaşma açısından problemlere neden olmaktadır. Ancak tüm durumlarda en sık tekrarlanan zayıf yön uluslararasılaşmada maddi, fiziki ve kurumsal kaynakların yetersizliğidir.

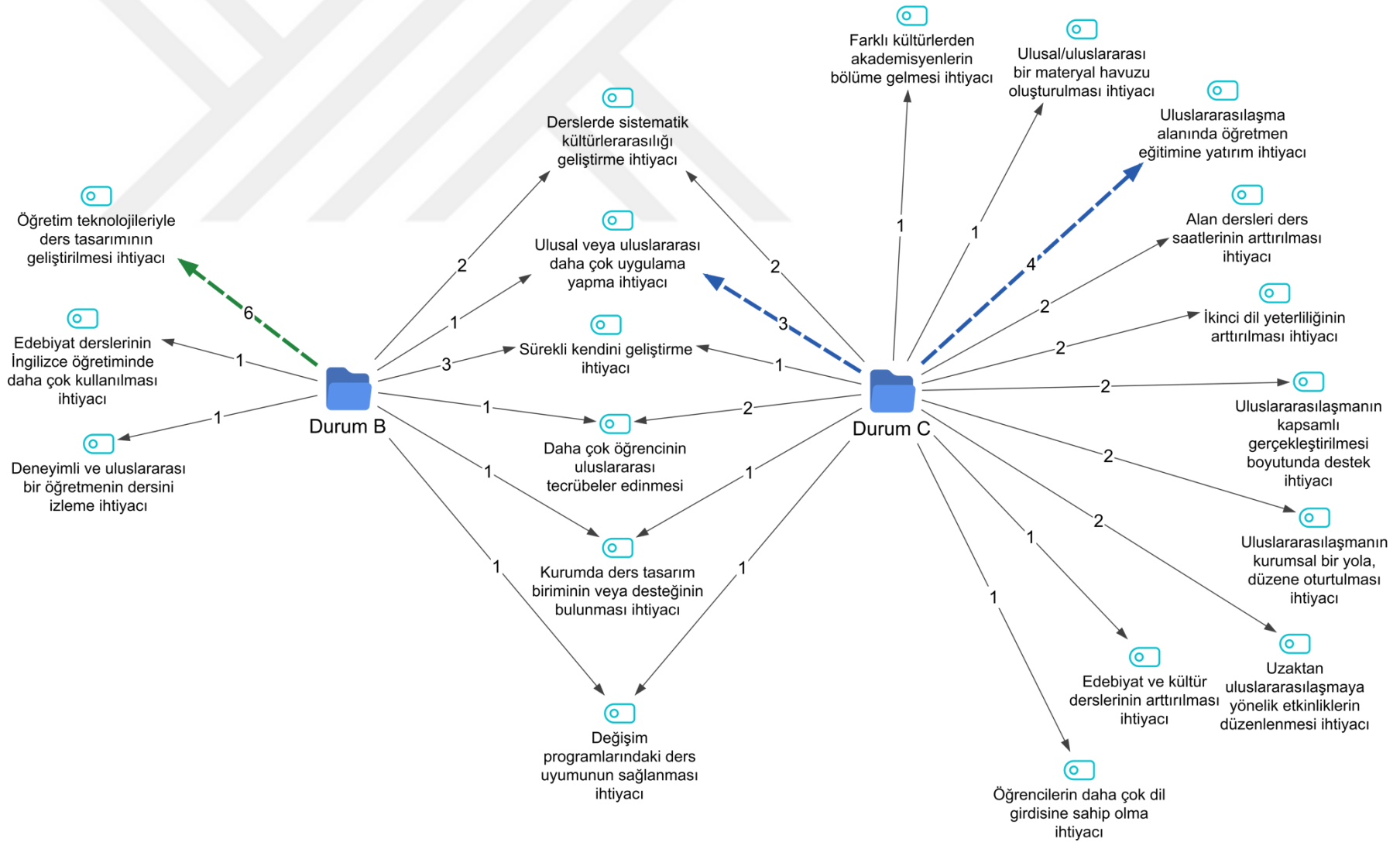
Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik İhtiyaçlar

Bu başlık altında akademisyenlerin bölümlerinde uluslararasılaşmaya yönelik ihtiyaçları araştırılmıştır. Buna göre ihtiyaçlar çalışmanın amacına uygun olarak programın uluslararasılaşmasındaki ihtiyaçlar ve yurtdışında uluslararasılaşmadaki ihtiyaçlar olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Şekil 51’de bu kategorideki benzeşen ve ayrışan tüm kodlar verilmiştir.

Programın uluslararasılaşması konusundaki ihtiyaçlar; *dersler, öğretmen eğitimi ve uygulama, kurum* olarak gruplanmıştır. Buna göre programdaki dersler konusundaki temel ihtiyaçlar, uzaktan eğitim araçlarının daha etkin kullanımı ve öğretim teknolojileri konusunda daha fazla bilgi ve beceri geliştirilmesi, web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda daha fazla destek, uzaktan eğitim uygulamalarının sistematik olarak programa entegrasyonudur. Bu ihtiyaçlar uzaktan uluslararasılaşma ihtiyacının da altını çizmektedir. Bunun yanında kültürel entegrasyonun sağlanması için ayrı dersler açılması, uluslararası ve kültürlerarası materyal kullanımının daha çok desteklenmesi, ders içeriklerinin ve bilgi paketlerinin sürekli güncel tutulması ve drama ve yaratıcılık odaklı uluslararası öğeler taşıyan derslerin programda yer alması belirtilen ihtiyaçlardandır.

Belki herkesin ilgisini bu kadar çekmiyor da olabilir ama bir yandan da kaçamıyoruz da artık teknoloji hayatımıza o kadar girdi ki. İllaki öğrencimizin gelmesi bizim oraya gitmemiz gerekmiyor. İnternet ortamında karşılaşabiliyoruz başka pek çok açıdan bir kültürel alışveriş var. Dünya bu taraflara doğru gidiyor ister istemez. Uluslararasılaşma da bu şekilde artabilir (Durum B, GK5).

Eleştirel düşünce, eleştirel okuma uygulama için öğretmenlik bazlı düşündüğümüzde demolar, sınıf içi o küçük ders anlatımları... Kimi zaman oluyor, kimi zaman olmuyor. Yani sistematik olsa bile mesela onun yapılış şeklini değiştirmeyi isterim mesela. Uluslararası kabul gören, programlara göre yapılış isterim. Biz daha hala dediğim gibi ben buradan mezunum. Aynı şekilde gidiyor yani (Durum B, GK11).



Şekil 51. Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında İhtiyaçlara Yönelik Kodlamalar

Bunun için belki bir materyal havuzu olsa kullanabileceğimiz daha iyi olabilir. Yani aradığımız neyse o visual bir şey diyor bir şey olsa onu getirsek iyi olur.. Elimizdeki olanlarla veya benim yurt dışındaki tecrübemle veya bir müddet yurt dışında okuyup buraya gelmiş olan arkadaşlarla hani bunların muhakkak su yüzüne çıkartmaya çalışıyoruz. Materyal olarak veya bu tip öğrencileri bulamadığımızda ne yapmamız gerektiğine dair bir fikrimiz olmuyor.. O kadar iyi olmuyor. Keşke bir materyal havuzumuz olsa çekip sınıfta gösterebilsek.. (Durum C, GK16).

Alanyazında İngilizce öğretmenliği programının uzaktan eğitim uygulamaları ve uzaktan uluslararasılaşmayı destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Uzun (2016) İngilizce öğretmen yetiştirme programında teknoloji entegrasyonunun sorunlu olduğunu, eğitim teknolojisi dersinin ayrı bir ders olduğunu ancak günümüzde bunun artık programın geneline yedirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Merç (2015) uzaktan çevrim içi mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına çok faydalı olacağını belirtmiştir. Kabilan, Ramdani, Mydin ve Junaedi (2020) uluslararası staj uygulamalarının dil öğretmeni yetiştirme programlarında önemli bir ihtiyaç olduğunu ve çokkültürlülüğü programlara uzaktan uluslararasılaşma aktiviteleriyle de entegre etmenin mümkün olduğunu belirtmiştir.

Programın uluslararasılaşmasında öğretmen eğitimi ve uygulama alt kategorisi incelendiğinde, uluslararasılaşmanın öğretmen adaylarının eğitiminde önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Akademisyenlere göre öğretmen adaylarının Avrupa'daki uygulamaları tanınması ve deneyim kazanması gereklidir. Özellikle dördüncü sınıf öğrencileri daha fazla uygulama dersi talep etmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde uygulama ağırlıklı dersler artırılmalıdır, öğretmen adaylarının ikinci sınıftan itibaren uygulama deneyimi kazanması bu amaçla önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yurt dışında veya başarılı özel okullarda gözlem yapması da akademisyenlere göre faydalı olacaktır. Öğretmen eğitiminde uluslararasılaşma ve uygulama boyutlarının güçlendirilmesi, öğretmen adaylarının yetkinliklerini artıracaktır.

Yani yurtdışına gitmeseler bile belki Türkiye'de şurada burada başarılı özel okullarda native speaker ın sınıfını birer hafta izleseler.. Farklı bir atmosferi görebilseler güzel olurdu... Gerçekçi olurdu.. Böyle şeyler yapılırsa keşke (Durum B, GK5).

Uluslararasılaşma bir ihtiyaçtı zaten çoktan beridir. Türkiye'nin de içinde bulunduğu şartlarda Avrupa'daki uygulamaları bilmesi gereken öğretmenler olduğunu düşünüyoruz (Durum C, GK17).

En önemli bulgusu nedir biliyor musunuz? Bana göre birincisi belki uluslararasılaşma, kültürlenme ama en önemlisi daha çok uygulama istiyorlar. Özellikle dördüncü sınıftaki öğrenciler.. (Durum C, GK17).

Alanyazında İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulaması dersine yönelik eleştirilerin sıklıkla dile getirildiği görülmektedir (Coskun ve Daloğlu, 2010; Cooper, 2004; Çelik ve Arıkan, 2012; Çelik ve Kasap, 2019; Demir, 2015; Ersoy, 2021; Esen, 2019; Erten, 2015; Gürsoy, 2013; İnal ve Büyükyavuz, 2013; Kasap, Demir ve Ünsal, 2022; Merç, 2004; Özkahya, 2019; Saka, 2020; Seferoğlu, 2006; Uzun, 2016). Örneğin, Ersoy (2021) öğretmen eğitimcilerinin İngilizce öğretmenliği programına yönelik perspektiflerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının uygulama ve pratik yapma açısından programı yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Merç (2004) öğretmen adaylarının uygulama dersinde “gerçek dünyaya ilişkin şok yaşadıklarını” ve adayların sınıf yönetimi konusunda problemler yaşadığını ifade etmiştir. Cooper (2004) yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında adayların ders yüküne değil pratik tecrübelerle ihtiyacı olduğunu açıklamıştır. Benzer şekilde, Coskun ve Daloğlu (2010) programda yeterli pratik uygulama olmadığını, okuma yazma gibi yabancı dilde kritik becerilerin adaylara öğretildiğini ama bu becerilerin nasıl öğretileceği yönünde bir pratik olmadığını eleştirmiştir. Çelik ve Arıkan (2012) da İngilizce öğretmeni yetiştirme programının en zayıf yönünün adayları gerçek sınıf ortamına hazırlayamaması olduğunu açıklamıştır. Gürsoy (2013) programda uygulama dersinin en önemli bileşen olmasına rağmen, uygulamada bu dersin hayat geçirilmesinin uygulama okulu bağlamında değiştiğini, adayların uygulama dersinde yeterli dönüt ve düzeltme alamadığını belirtmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle, programdaki uygulama dersinin içerik ve işleyiş olarak değiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Mevcut literatürden farklı olarak adaylara çeşitli mikro öğretim uygulamaları, çevrim içi staj fırsatları, uzaktan ders anlatımları, sanal değişim uygulamalarıyla öğretim, uluslararası programların uygulandığı okullarda fiziki veya sanal stajların yapılması önerilmektedir.

Kurumsal bağlamda programın uluslararasılaşmadaki ihtiyaçlar incelendiğinde; akademisyen ve öğrencilerin uluslararasılaşmada maddi ve manevi desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Uluslararasılaşma, kalıpları yıkmak, hoşgörü geliştirmek ve çeşitliliğe açık olmak açısından önemli görülse de uluslararasılaşmanın kurumsallaşması ve yaygınlaştırılması konusunda eksiklikler mevcuttur. Akademisyenlere göre bireysel çabalarla yapılan çalışmalar yetersiz kalmakta,

kurumsal bir destek mekanizmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İngilizce öğretmenliği programına uluslararası boyutun entegre edilmesi, kültür entegrasyonunu sağlayacak derslerin oluşturulması önerilmektedir. Böylece, metodolojik olarak kültür entegrasyonunun nasıl yapılacağı öğrencilere gösterilebilir.

Yurtdışında uluslararasılaşmadaki ihtiyaçlar incelendiğinde elde edilen görüşler; *değişim programları, proje/ konferanslar ve öğrenciler* alt kategorilerinde gruplanmıştır. Buna göre uluslararası değişim programlarının öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdığı ve kültürel etkileşimi artırdığı vurgulanmaktadır. Ancak programların daha etkin hale getirilmesi için bazı ihtiyaçlar belirtilmektedir. Bunlar arasında; öğrenci ve akademisyen değişimlerinin daha koordineli ve şeffaf bir şekilde yürütülmesi, idari süreçlerin kolaylaştırılması, uluslararası konferansların ve öğrenci etkinliklerinin desteklenmesi yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin uluslararası vizyonlarının geliştirilmesi için ders içeriklerinin ve kariyer fırsatlarının zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Olur tabii olmaz olur mu yani bir farklı kültürden bir farklı eğitim modelinden dilinden ülkeden gelen birisini bile sizle bir satır sohbet etse bile bir şey katar bir farklı bakış açısı geliştirir (Durum B, GK10).

Konferansların daha çok olması lazım... Mesela şu konuda biraz daha iyi olabiliriz. Öğrenci konferansını düzenli hale getirebiliriz ve yurt dışında uluslararası öğrenci konferansı düzenleyip öğrencilerin kendi yaptığı ödevleri, etkinlikler sunabilirsek, öğretim uygulamaları yapsak çok daha iyi olur. Bunların hepsi üzerinde çalışmamız gerekiyor (Durum C, GK16).

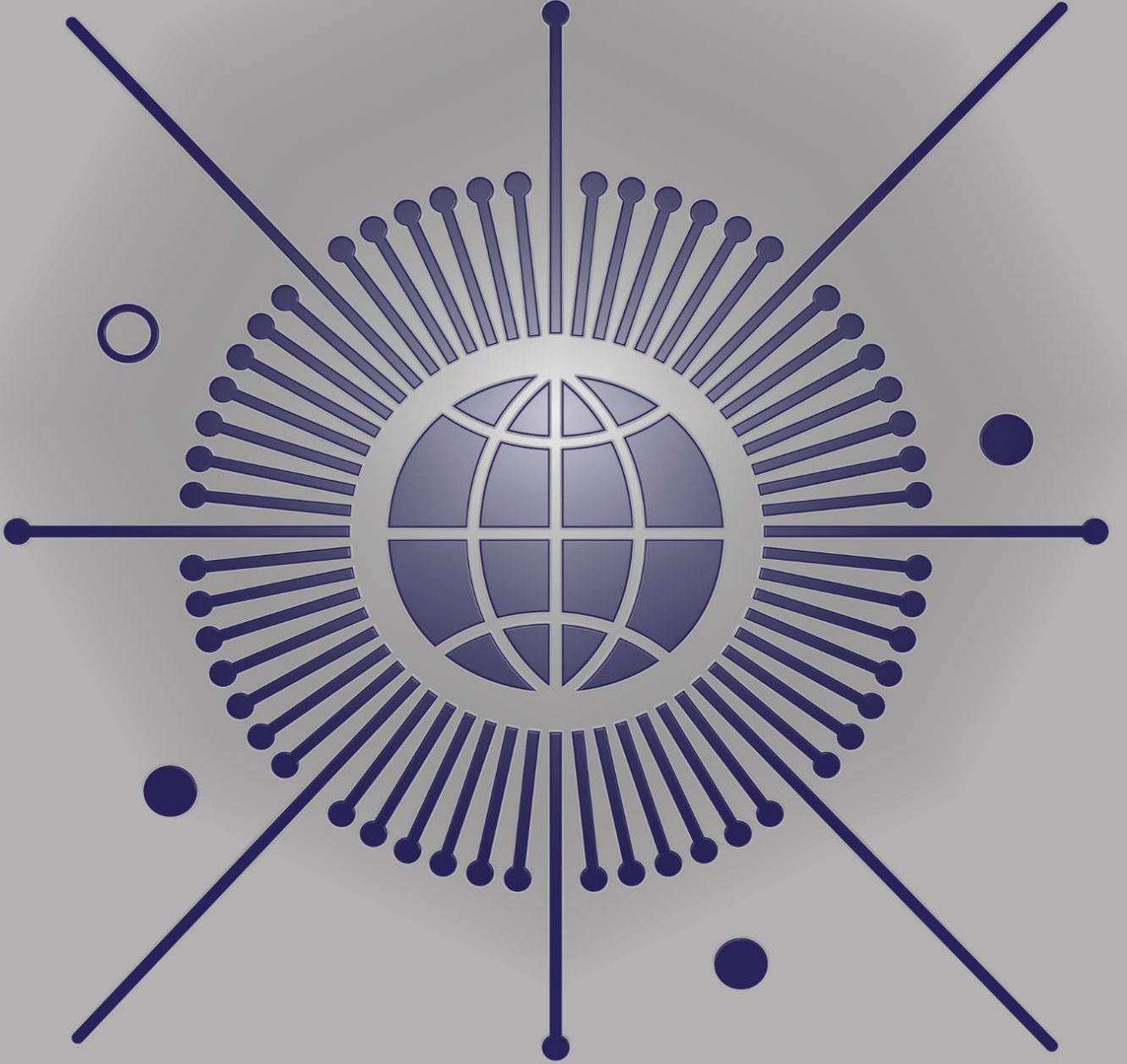
Hocam her türlü uluslararası etkinliğin faydası olduğunu düşünüyorum. Yani bu artık bir şeye de gerek yok. Yani uluslararası bir etkinlik olabilmesi için uluslararası bir ülkeye seyahate de gerek yok. Ben çok farklı ülkelerdeki, çok farklı öğretim üyeleriyle uzaktan konferanslar yapabilirim. Onları derslere dahil edebilirim Yabancı öğrenciler de derslere dahil edilebilir. Onun dışında üniversite içerisindeki uluslararası öğrencilerle etkinlikler yapılabilir. Hani bence bunda sınır yok (Durum C, GK12).

Durumlar arası karşılaştırmalara bakıldığında, Durum A'da görüşme yapılan katılımcıların bu konuda görüş belirtmediği görülmüştür. Durum B'de en çok öne çıkan ihtiyaç öğretim teknolojileriyle ders tasarımının geliştirilmesi ihtiyacıdır. Bu durum Durum B'deki kurumun uzaktan eğitimde öncü bir kurum olmasından da kaynaklanmaktadır. Durum C'de ise daha çok ulusal veya uluslararası öğretmenlik uygulaması yapma ihtiyacı vurgulanmıştır. Bunun yanında yine uzaktan

uluslararasılaşmaya yönelik etkinliklerin yapılması vurgulanan en önemli ihtiyaç olmuştur.

Son yıllarda alanyazında tartışılan önemli bir ihtiyaç da pandemiden sonra uzaktan öğretim yoluyla dil öğretiminin dünya çapında yaygınlaşmasıdır. Çamlıbel-Acar ve Eveyik-Aydın (2022) pandemi sürecinde İngilizce öğretmen eğitimcilerinin öğretimsel becerilerini geliştirmeleri gerektiğini, çevrim içi öğretimin birçok özel teknolojik beceri ve yeterliliğe sahip olmayı gerekli kıldığını ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında “Uzaktan Eğitimle İngilizce Öğretimi (Teaching English Through Distance Education)” zorunlu ders olması gerektiğini belirtmiştir. Mevcut çalışmada da bu ihtiyaç akademisyenler tarafından dile getirilmiştir. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenliği programlarında uzaktan öğretim uygulamalarının geliştirilmesi uzaktan uluslararasılaşma aktivitelerinin de gelişmesini sağlayacaktır.

İngilizce Öğretmenliği Programına Yönelik Uluslararasılaşma Kılavuz Önerisi



Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın sonuncu alt problemi olan “*İngilizce öğretmenliği lisans programına yönelik oluşturulacak bir uluslararasılaşma kılavuzu nasıl olmalıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla İngilizce öğretmenliği programlarında bilgi kategorileri, Türkiye’deki genel İngilizce öğretmenliği lisans programı yapısı, mevcut araştırmada bulunan İngilizce öğretmenliği lisans programlarının durumlar arası genel karşılaştırması açıklanmıştır.

İngilizce Öğretmenliğinde Bilgi Kategorileri ve Farklı Program Modelleri

Günümüzde ikinci yabancı dil öğretimi olarak nitelendirilen İngilizce öğretmenliği, bireylerin ikinci dili öğretmeyi öğrendikleri mesleki faaliyet alanı olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan “*ikinci yabancı dil öğretimini*” ifade eden bu dört kelimelik kavram, ikinci dile yönelik alan bilgisini ve öğretmen eğitimi içeren profesyonel süreci birleştirmektedir (Freeman, 2001, s. 72). Bu noktada literatürde İngilizce öğretmenliği programında sıklıkla verilen bilgi kategorilerini tanımlamakta yarar vardır. Day ve Conklin (1992)’e göre bu bilgi kategorileri dört grup olarak aşağıda verilmiştir (Day, 1993, s.3-4):

- *İçerik bilgisi*: Konu alanı bilgisi (yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri alansal bilgiler, örneğin sözdizim, anlambilim, fonoloji, pragmatik vb) ve dilin kültürel, yazınsal boyutlarını içeren bilgiler.
- *Pedagojik Bilgi*: Konu alanından bağımsız genel öğretim stratejileri, inançlar ve uygulamalara yönelik bilgiler (nasıl öğreteceğimizi içeren sınıf yönetimi, motivasyon ve karar verme gibi alanlar).
- *Pedagojik Alan Bilgisi*: İçerik bilgisinin öğrencilerin anlayacağı şekilde sunulmasına yönelik çeşitli yolları içeren özelleşmiş bilgiler, öğrencilerin konu alanını nasıl anlayacağına yönelik bilgiler, öğrencilerin bu bilgileri öğrenirken hangi muhtemel zorluklarla karşılaşabileceğini içeren alanlar, öğrenmenin arasına girecek hangi yanlış kavramalarla karşılaşılacağı ve bu problemlerin üstesinden nasıl gelineceğine yönelik çalışmalar (İkinci yabancı dil becerilerinin öğretimi-okuma veya yazma öğretimi gibi, dilbilgisi öğretimi, materyal geliştirme ve değerlendirme, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme, yabancı dilde program geliştirme ve değerlendirme, yabancı dil öğretimi metodolojileri)

- *Destek Bilgiler:* İngilizce öğrenmeye ve öğretmeye yönelik yaklaşımları destekleyen çeşitli disiplinlere yönelik bilgiler (Örn. psikodilbilim, ikinci dil edinimi, sosyodilbilim ve araştırma yöntemleri dersleri).

İngilizce öğretmenliği programlarının kuramsal temelleri ile ilgili önemli bir diğer çalışma da Freeman ve Johnson (1998) tarafından yapılmıştır (s. 405). Onlara göre bu programların temelini, “Kim; neyi, kime, nerede öğretecektir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soru temelde a) öğretmenin öğrenen olarak doğasını, b) okul ve okullaşmanın doğasını ve c) dil öğretiminin doğasını vurgulamaktadır. İlk boyut olan *öğretmenin öğrenen olması*, öğretmenlerin de bir birey olarak öğretmeyi öğrenirken sahip oldukları geçmiş bilgi ve inançları, bu tecrübe ve inançların zaman içerisinde kariyerleri boyunca nasıl geliştiği, öğretmen öğrenmesinde bağlamın önemini ve öğretmen eğitiminin bu alanlarda adayları inançları ve öğrenenlere bakış açıları konusunda nasıl geliştirdiğine odaklanmaktadır. İkinci boyut olan *okul ve okullaşmanın doğasında* ise okulların fiziksel ve sosyo-kültürel bağlamlarını, okullaşmanın tarihini tanımanın etkili bir yabancı dil öğretmen eğitimi oluşturmada kritik olduğu ifade edilmektedir. Çünkü burada öğretmenler teoriyi uygulamada test etmekte, mesleklerinin ilk yıllarında öğretime yönelik sosyallik kazanmakta, sosyal değerleri öğrenmekte ve adaylık eğitimi almaktadır. Son olarak; pedagojik süreci ifade eden *dil öğretimi ve öğrenimi boyutu* ise ders içerisinde öğrenenlerin edindiği içerik, profesyonel ve disiplinler konu alanı ve bu konu alanının öğretimini içerek pedagojik bilgidir (Freeman ve Johnson, 1998, s. 405-412). Day (1993), Freeman ve Johnson (1998) dışında Richards (1998) ve Roberts (1998) da İngilizce öğretmenliğindeki bilgi kategorilerini açıklayan çalışmalar yapmışlardır. Roberts (1998) programların sistemini oluşturan altı temel bilgi kategorisi olduğunu, Richards (1998) de programlarının altı temel bilgi çeşidinden oluştuğunu vurgulamıştır. Bu bilgi kategorilerinin tamamı Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

İngilizce Öğretmenliği Programının Bilgi Kategorileri

Day (1993)	Freeman ve Johnson (1998)	Richards (1998)	Roberts (1998)
İçerik Bilgisi	Öğrenen Öğretmen	Öğretim Teorileri	Alan Bilgisi
Pedagojik Bilgi	Okul ve Okullaşmanın Doğası	Öğretim Becerileri	Pedagojik Alan Bilgisi
Pedagojik Alan Bilgisi	Dil Öğretimi ve Öğrenimi	İletişim Becerileri	Genel Pedagoji Bilgisi
Destek Bilgiler		Konu Alanı Bilgisi	Program Bilgisi
		Pedagojik Muhakeme ve Karar Verme Becerisi	Bağlamsal Bilgi
		Bağlamsal Bilgi (Toplum, Topluluk ve Kurum)	Süreç Bilgisi (Kişilerarası ve Takım Becerileri, Sorgulama ve Dil Analizi Bilgisi)

Kaynak. Day, 1993; Freeman ve Johnson, 1998; Graves, 2009

İngilizce öğretmenliği programlarındaki bu bilgi kategorileri, özellikle hedef dil bilgisinin gelişimi ve profesyonel öğretim gelişiminin öğrenilmesini tarih boyunca dengelemeye çalışmıştır (Barahona, 2014, s. 46). Ancak 1990'lı yılların sonunda, dil öğretmeni eğitimindeki çalışmaların çoğu, teorik tanımlar, belgelenmiş araştırmalar veya kanıtlanmış anlayışlardan ziyade “gelenek ve görüşlerle” oluşturulmuştur (Freeman ve Johnson, 1998, s. 398). Hatta 1980'li yıllardan önce, dil öğretmeni eğitim programlarına temel teşkil edecek teorik çerçevelerin eksikliği konusunda endişeler dile getirilmiştir (Freeman, 1989). Üstelik o yıllardaki İngilizce öğretmenliği programı uygulamaları ile ilgili varsayımlar, öğretmenlerin gerçekte ne bildiğinden, bu bilginin sınıf içerisindeki öğretimlerini nasıl şekillendirdiğinden veya zaman içerisindeki profesyonel gelişimlerinin ne olduğundan çok, basit şekilde öğretmenlerin ne bilmeye ihtiyacı olduklarına ve nasıl eğitilmeleri gerektiğine odaklanmıştır (Freeman ve Johnson, 1998, s. 398). Bu açıdan özellikle 1970'li yılların ortalarından önce başlayan bu süreçte, genel eğitime yönelik araştırmalar somut olarak listelenen davranışlar, rutinler veya etkili öğretmenlerin süreçte ne yaptıklarına yönelik listelerden oluşmuştur. Süreç-ürün paradigması olarak nitelendirilen bu süreçte araştırmalar gerekli öğretim davranışlarına odaklanarak, bu “öğretililecek” davranışlar gerçekleştirilirse öğrencilerin öğrenmelerinin garanti altına alınacağına yönelik bir bakış açısı popülerlik kazanmıştır (akt.Freeman ve Johnson, 1998, s. 399; Dunkin ve Biddle, 1974). İngilizce öğretimi ile bu yıllarda ortaya çıkan önemli bakış açısı, öğretmeyi öğrenmenin bir

bağlamda edinildiği (çoğunlukla mevcut öğretmen eğitimi programı), başka bir bağlamda gözlem ve uygulama yapıldığı (öğretmenlik uygulaması) ve sonunda etkili öğretim davranışlarının geliştirildiği sonuncu bağlamdan oluştuğu (genellikle öğretimin ilk yılları) inancıdır (Freeman, 1989; Freeman ve Johnson, 1998). Bu bakış açısının günümüzde hala izlerinin görüldüğü söylenebilir. İlerleyen yıllarda bu görüşlerde bazı değişiklikler olmuştur.

1970’li yılların ortalarına gelindiğinde, öğretmenlerin düşünceleri, yargıları ve kararlarını etkileyen bilişsel süreçler incelenmiş, öğretmenler sınıf içerisinde rasyonel kararlar alabilen bireyler olarak görülmüştür (Freeman ve Johnson, 1998; Jackson, 1968). 1970’li yılların sonlarında ise bu araştırma alanı, öğretmenlerin derslerini planlarken ve gerçekleştirirken gerçek düşünce süreci şeklinde tanımlanan “*öğretmen bilinci*” olarak ifade edilmiştir (Borg, 2003). Bu açıdan öğretimin sadece önceden belirlenen ve çalışılan davranışlar olarak nitelendirilemeyeceği, öğretim sürecinin düşünce yapısının daha çok daha geniş ve zengin bir zihinsel süreci içereceği belirtilmiştir. 1980’li yılların ortalarında ise öğretime yönelik baskın bakış açısı, öğretmenlerin öğrenciyken öğretim süreçlerini nasıl gördüğüne yönelik algıları, kişisel pratik bilgileri, değer ve inançlarını içeren karmaşık yapıları vurgulamaktaydı. Bunun yanında öğretmenlerin sınıf içerisinde bilgilerini kullanımları daha çok yorumlayıcı, sosyal olarak uzlaşmış ve okul, sınıf içerisindeki bağlama göre yeniden yapılandırılmıştır (Bullough, 1989; Clandinin, 1986; Grossman, 1990; akt. Johnson ve Freeman, 1998). Tüm bu tarihsel süreçteki araştırmalardan çıkarılacak en önemli sonuç, öğretmen adaylarına daha çok kuramsal bilgi vermenin onları daha iyi bir öğretmen yapmayacağıdır. Freeman ve Johnson (1998)’in vurguladığı gibi İngilizce öğretmenliği programının kuramsal bilgi tabanı sıklıkla kompartımanlara ayrılmış dersler, bu derslerin pasif öğretimsel stratejilerle adaylara aktarımı ve bu stratejilerin gerçek okullarda ve sınıflarda otantik (özgün) aktivitelerle desteklenmemesinden oluşmaktadır.

Literatürde en geniş anlamıyla öğretmen eğitimi programlarına yönelik verilen benzer eleştiriler sonucunda; Darling-Hammond (2006), Darling-Hammond ve Baratz-Snowden (2007) etkili öğretmen yetiştirme programlarını incelemiş ve ortak özellikleri aşağıda sıralamıştır:

- Tüm ders yükü ve uygulama tecrübelerine etki eden, tutarlı öğrenme tecrübelerinden oluşan, ortak, açıkça belirlenmiş iyi öğretim vizyonu;
- İyi tanımlanmış, profesyonel uygulama ve performans standartlarının ders yükü ve uygulama tecrübesine rehberlik etmesi ve süreci değerlendirmesi;

- Uygulamada öğretilen, çocuk, ergen gelişimi ve öğrenmesi, sosyal ve kültürel bağlamlara yönelik anlayış, program, değerlendirme ve konu alanı pedagojisi ile temellenmiş güçlü bir çekirdek program;
- En az 30 hafta uzatılmış, dönüt ve düzeltme verilen uygulama dersleri ve bu uygulama derslerinin paradigma ve görüş anlamında aynı anda ders yükü ile desteklenmesi;
- Uygulamadaki problemlere yönelik öğrenmeleri içeren durum çalışmaları, öğretmen araştırmaları, performans ve portfolyo değerlendirmelerinin sıklıkla kullanılması;
- Öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili kendi derin inançları ve varsayımları ile yüzleşmelerini sağlayacak açık stratejilerin kullanılması ve başka deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanılması;
- Öğretimi, okullaşmayı ve öğretmen eğitimi dönüştürecek, okullar ve üniversite düzeyinde öğretmen yetiştiren fakültelerin arasında güçlü ilişkilerin, ortak bilgi ve paylaşılan inançların bulunmasıdır.

Öğretmen eğitimi programların geneline yönelik bu önemli özellikler dışında, İngilizce öğretmeni yetiştirme alanı özelinde ise Cooper (2004) ve Schick ve Nelson (2001) programlarının taşınması gereken benzer özellikleri aşağıda belirtmişlerdir (s. 44):

- Uygulama derslerine daha fazla zaman ayrılması ve bu derslerin dikkatli şekilde dönüt-düzeltilme verilerek denetlenmesi;
- Öğretmen adaylarının daha uzun süreli uygulamalarda/stajlarda bulunması;
- Öğretilcek hedef dilin konuşulduğu ülkelerde adayların daha fazla dil öğrenme tecrübesine sahip olması;
- Üniversite düzeyinde yabancı dil yeterlilik düzeyinin artırılmasına yönelik zorunlu derslerin bulunması;
- Etkili sınıf yönetimin öğretilmesi konusunda daha fazla çaba harcanması;
- Hedef dilde iletişim becerilerini ve hedef dil kültürüne yönelik bilgi birikiminin artırılması (Böylelikle aday hem hedef dilde akıcılık kazanacak, günlük hayattaki kültüre aşina olacak ve adayın gelecekte her seviyedeki dil öğretiminde gelişme sağlanacaktır)

Peyton (1997) ise yabancı dil öğretmenlerinin taşınmaları gereken özellikleri; yüksek düzeyde dil yeterliliğine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) sahip olma, gerçek yaşam koşullarında dili kullanabilme, yabancı dilde çağdaş medyada yabancı dili algılayabilme

ve ABD’den ve farklı ülkelerden insanlarla iletişim kurabilme, liberal bilimlerde ve içerik alanlarında güçlü bir altyapıya sahip olma, hedef dilin konuşulduğu sosyal, politik, tarihi ve ekonomik bölgelerin gerçekliklerine hakim olma, büyüme ve gelişim ile ilgili bilgi de dahil olmak üzere, öğrenme teorisi, dil edinimi teorisi ve dilde yetkinlik kazandırma ile ilgili çeşitli stratejiler ve bütün öğrencilerde kültürel anlayış geliştirmeye yönelik pedagojik bilgi ve becerilere sahip olma ve son olarak farklı teknolojilere yönelik bilgi ve bunları kendi öğretimlerinde nasıl entegre edeceğine yönelik bilgiler olarak sıralamıştır (s. 3-4).

İngilizce öğretmenliği programlarının ve öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler çoğunlukla benzer görüşler kapsamında verilse de, bu programları çeşitli bağlamlarda farklı modellerde, farklı süre ve yapılarla görülmektedir.

Wallace (1991) yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanında üç temel model olduğunu belirtmiştir. Bunlar; *çıraklık modeli*, *uygulamalı bilim modeli* ve *yansıtıcı modeldir*.

“Çıraklık modeli”, meslekteki uzmanlık alanında tecrübeli olan kişilere odaklanmaktadır. Öğretmen adayı, uzmanı taklit ederek gösterim yoluyla öğretim tecrübesi kazanır. Bu teknik literatürde bazı araştırmacılara göre muhafazakar bir modeldir ve durağan bir topluma bağımlıdır (Stones ve Morris, 1972). Bu nedenle Day (1993) bu modelin yabancı dil öğretmen eğitiminde çok fazla kullanılmadığını ve modelin daha çok alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinin öğretiminde kullanıldığını ifade etmiştir.

Wallace (2001) tarafından “uygulamalı bilim modeli”, Day (1993) tarafından “rasyonalist model” ve Ur (1992) tarafından “teoriyi öğren/uygulamaya aktar” modeli olarak adlandırılan bu modelde öğretime yönelik bakış açısı; bilimsel metotların teorik olarak öğrenilmesi, bu bilgilerin uygulamaya aktarılması, uygulama sonuçlarının adaylara öğretilmesi, adayların bu bilgileri pratikte göstermesi ve sonunda profesyonel yeterlilik kazanmalarından oluşmaktadır. Wallace (1991)’a göre günümüzde öğretim dahil diğer alanlarda da en çok kullanılan modeldir. Day (1991)’e göre bu modelde eleştirilen nokta, bilimsel bilgiyi edinen kişilerin ve uygulamaya aktaran kişilerin farklı olmasıdır. Başka bir deyişle, öğretmen eğitimcileri bilimsel bilgiyi edinmekte ancak İngilizce öğretimi ile ilgili uygulamadan habersiz olmaktadır. Ur (1991) bu eleştiriye genişleterek, adayların teorik bilgi alarak profesyonel olarak kendilerini geliştiremediklerini belirtmiştir (s.57-58).

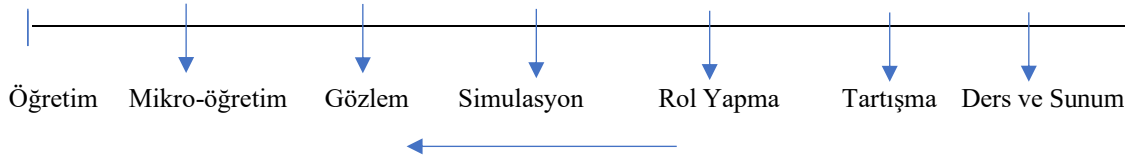
Tablo 29

İngilizce Öğretmenliğine Yönelik Program Modelleri

Modeller	Öğretime Bakış Açısı	Öğretmeyi Öğrenme	Uygulamanın Rolü	Öğretmen Adaylarına Bakış Açısı
Çıraklık Modeli	Öğretim yapmaktır.	Tecrübeli öğretmen tarafından bütün öğretim tekniklerini canlandırarak öğrenme.	Uygulama adayı mesleğe alıştırmak için bir yoldur. Aday mesleği okul öğretmeninden öğrenir.	Aday, uzman bir öğretmenin gözetimi altında bir çıraktır.
Uygulamalı Bilim Modeli	Öğretim bir bilimdir. Bu nedenle rasyonel ve objektif olarak incelenebilir.	Öğretmeyi öğrenme öğrenilen teorilerin uygulanmasını gerektirir.	Uygulama bir laboratuvarıdır. Adaylar kontrollü bir ortamda ideal şartlar ve uzman profesyonellerle öğrenirler.	Adaylar, öğrenilen teorileri uygulamaya koydukları zaman yeterli olarak kabul edilirler. Öğrenenlerin pasif rolü vardır.
Yansıtıcı Model	Öğretim ne yaptığını bilmektir.	Adaylar, kendi tecrübelerini yansıtarak öğrenirler.	Uygulama, adayların sınıf içerisindeki benzer ve farklı durumları nasıl tanımlayacaklarını öğrenmek için birçok özgün durumla karşılaştıkları yerdir. Araştırma, teori ve uygulama ışığında durumları nasıl açıklayıp, analiz edecekleri öğrenirler.	Öğretmen adayları karar-vericidir. Öğrenen öğretmen aktif rol alırlar.

Kaynak. Wallace, 1991; Freeman, 1991; Mattson, Eilersten ve Rorrison, 2011; akt. Barahona, 2014, s.24

Yansıtıcı model” ise Wallace (1991) tarafından önerilen modeldir. Bu modele göre adaylar kendi tecrübelerine yönelik yansıtıcı düşünmeyle profesyonel yeterlilik geliştirirler. Yansıtıcı süreç adayları öğretim problemleri ile baş etmelerini, geçmiş tecrübelerini değerlendirmelerini ve bütün bunlara yönelik harekete geçmelerini sağlar. Barahona (2014) tüm bu modelleri kendi oluşturduğu bir tabloda (Tablo 29) ayrıntılandırmıştır (s. 47).



Şekil 52. İngilizce Öğretmenliğinde Bilgi Kategorileri Gelişim Süreci

Kaynak. Day, 1993, s. 39

Day (1993) ise Tablo 29'daki modellerden farklı olarak durum çalışmaları modeli ve entegre modeli önermiştir (s. 43-45). Durum çalışmaları modeli, sınıf içerisindeki gerçek durumların çalışılmasını önerirken, entegre model verilen hiçbir modelin tek başına etkili olamayacağı, ancak verilen üç modelin de entegre bir şekilde Şekil 52'de verilen süreci gerçekleştireceği varsayımına dayanmaktadır. Uluslararası düzeyde öğretmen yetiştirme programlarına (İngilizce öğretmenliği programları da dahil olmak üzere) bakıldığında ise farklı sistem ve yapılarda programların mevcut olduğu görülmektedir (Bknz Tablo 30).

Tablo 30

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yapısal ve Sistemsel Modeller

Scannell, 1999 (Süre Esasında)	Snoek ve Zogla, 2009 (Özerklik Esasında)	Varış, 1973 (Program Yapısı Esasında)
Lisans Derecesinde Yapısal Modeller -Dört Yıllık Programlar -Beş Yıllık Entegre Programlar	Tamamen Özerk Programlar	Eşzamanlı Model
Lisansüstü Düzeyde Yapısal Modeller	Sınırlı Özerk Programlar	Hiyerarşik Model
Alternatif Yapısal Modeller	Özerk Olmayan Programlar	Modüler Model

Kaynak. Scannell, 1999; Snoek ve Zogla, 2009; Varış, 1973

Scannell (1999) genel olarak uluslararası öğretmen yetiştirme programlarını inceldiği raporunda farklı sistemsel yapıları ifade etmiştir (s.1-4):

- *Lisans derecesi veren modeller (dört ve beş yıllık modeller)*: Bu modelde dört yıllık lisans programların en yaygın model olduğu belirtilmiş ve özellikle ilkökul öğretmenlerinde bu düzeye uygun öğretmen eğitiminin yanında başka bir yan alanda daha uzmanlaşma (resim, fen, yabancı dil) aldıkları ifade edilmiştir. Bu modele yönelik eleştiriler; öğretmen adaylarının mesleklerine başlamadan önce lisans eğitimlerinin erken döneminde ve yeterli miktarda alan uygulamalarına

dahil olamamaları olarak verilmiştir. Öğrencilerin belirlenen ders saatleri ile (120-128 saat) meslekle ilgili tüm gereklilikleri yerine getirmekte zorlandıkları eklenmiştir. Beş yıllık entegre programlar ise çok yaygın ve popüler olmadığı fakat derinlemesine alan bilgisi eğitimi sağladığı açıklanmıştır. Bu programa yönelik eleştiriler ise öğretmen adaylarının beşinci yılı okumaya maddi güçlerinin yetmemesi, maaşların düşüklüğü göz önünde bulundurulduğunda beş yıllık bir öğrenim süresinin fazla ve külfetli olabileceğidir.

- *Lisansüstü derecesi veren modeller:* Bu modeller özellikle öğretmen sayısının kısıtlı olduğu ve öğretmen gücünün yeterlilikleri ile ilgili endişelerin olduğu dönemlerde gündeme gelmiştir. Bu nedenle bazı kurumların çeşitli yüksek lisans programlarını (MAT-master of arts in teaching) başlattıkları belirtilmiştir. Bu programlarla akademik olarak parlak düzeydeki üniversite mezunlarının öğretmenlik mesleğine çekildiği ve onlara mesleğe hazırlık eğitimi verildiği üzerinde durulmuştur. MAT programları ile ilgili verilen detaylı açıklamada bu programın orijinal şeklinin fakültelerin sanat ve bilim bölümlerinden mezunlarının alan ve pedagoji eğitimlerini alarak iki yıl daha lisansüstü eğitim yapmaları şeklinde olduğu belirtilmiştir. MAT programlarının günümüzde özellikle mesleklerini değiştirip öğretmen olmak isteyen ya da başka meslek gruplarından erken emekli olmuş bireylerin öğretmenlik mesleğine başlamaları şeklinde yürütüldüğü ifade edilmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde bu programların tezsiz yüksek lisans anlamına gelen pedagojik formasyon ile yakın anlamda olduğu söylenebilir.
- *Alternatif yapısal modeller:* Bu modeller öğretmen açıkları/sıkıntıları yaşandığında ABD'deki çeşitli eyaletlerin sponsor olarak gerçekleştiği yapılardır. Bu anlamda bahsedilen ilk program "Teach for America" dır. Bu programın çok bilinen bir program olduğundan ve temel bilimlerden mezun öğrencilerin dezavantajlı bölgelerde ya da şehir okullarında öğretim yapmaları için bu program yolu ile öğretmenliğe çekildiği görülmüştür. Bu programın öğretmen adaylarına sağlanan eğitim kısmının işe başlamadan önce alınan bir yaz programı eğitimidir (3-8 hafta arası değişen). Alternatif programların temel olarak öğretmen adaylarına okulları ve öğretmenlik mesleğini kısa bir şekilde tanıtması, deneyimli bir öğretmenin program kapsamında adaya mentorluk yapması ve aday öğretmene mesleğinin ilk yılında hizmetiçi eğitim sağlanması şeklinde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu programların alan öğretimine daha çok

önem verirken; pedagojik bilgiye, birey gelişimine, öğrenme teorilerine ve öğrenci motivasyonuna daha az önem verdiği belirtilmiştir. Alternatif programlardan bir diğeri de “Grow-your-own” ve “Teacher Corps” dur. Bu program eyaletler bazında başlatılan belli bir süre içinde eğitim veren (2 yıl gibi) girişimlerdir. Ancak bu programlar öğretmen ihtiyacı ortadan kaldırıldığında yok edilmiştir.

Snoek ve Zogla (2009) Avrupa’daki öğretmen yetiştirme kurumlarında program içeriği belirleme yetkisine göre sınıflama yapmıştır:

- *Üniversite/enstitülerin hiçbir özerkliğe sahip olmaması*: Katı bir programın uygulanması ve ulusal sınavlarla öğretmenlerin seçimi.
- *Üniversite/enstitülerin tamamen özerkliğe sahip olması*: Programın tamamen mezo (fakülte düzeyi) ve mikro düzeyde (program düzeyinde) kararlaştırılması yani içerik ve zaman açısından özgür olunması.
- *Üniversite/enstitülerin sınırlı bir özerkliğe sahip olması*: Programın ve çıktıların kısmen ulusal olarak devlet tarafından belirlenmesinin yanında mezo (fakülte düzeyi) ve mikro düzeye (program düzeyinde) programın öğretmenlik uygulaması, sınav amaçları ve minimum standartları tanımlama konusunda özgürlük tanınması.

Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği programlarının sınırlı özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Varış (1973) farklı öğretmen yetiştirme modellerini inceldiği makalesinde eş zamanlı, hiyerarşik ve modüler yapıların olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Alagöz (2006) İngilizce öğretmeni yetiştiren modellerin eşzamanlı, ardıl (ardışık) ve alternatif sertifika programlarından oluştuğunu açıklamıştır (s.54):

- *Eşzamanlı Model*: Bu modelin temeli alan bilgisi, meslek dersleri ve genel kültür derslerinin ilk yıldan itibaren farklı ağırlıklarla verilmesidir. Bu durumda meslek dersleri son yıllara doğru artar, genel kültür dersleri azalır, alan dersleri ise ağırlığını korur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çoğu zaman genel kültür- alan derslerinin ya da alan dersleri-meslek derslerinin kaynaşabileceğidir. Bu durum programları daha yoğun hale getir ve çeşitlenme seçmeli derslerle sağlanır. Ülkemizdeki tüm öğretmen yetiştirme programları bu şekilde düzenlenmiştir.
- *Ardıl (Ardışık) Model*: Bu modelde alan bilgisinin ilk yıllarda (veya dört yıllık lisans programında) tamamlanması ve sonra meslek bilgisi ve uygulama

derslerinin alınması söz konusudur. İngilizce öğretmenliği alanında dilbilim, edebiyat veya tercümanlık alanı mezunlarının tezsiz yüksek lisans yaparak pedagoji derslerini alması bu duruma örnektir. Uluslararası düzeyde bu programlar çoğunlukla ortaöğretim seviyesinde öğretmen yetiştirmektedir.

- *Hiyerarşik Model:* Bu modelde iki farklı yapı ile program ilerleyebilmektedir. Birinci yaklaşımda alan bilgisi dört yıl boyunca, genel kültür ilk iki yıl içinde, meslek kültürü ise son iki yılda verilmektedir. İkinci yaklaşımda ise genel kültür, alan bilgisi ve meslek derslerinin dört yıl boyunca farklı ağırlıklarda verilmesi ve ilk iki yıl sonunda ya mesleğe hazır olması ya başka bir yan alana geçiş yapılması ya da üst iki yıllık öğrenime devam ederek lisans derecesi almasıdır.
- *Modüler Model:* Bu modelde meslek bilgisi, alan bilgisi veya genel kültür derslerinin ayrı ayrı modüllerde veya yıllarda verilmesi, bir modülün tamamlanmasından sonra diğerine geçilmesi söz konusudur.

Son olarak bu bölümde İngilizce öğretmenliği programında *ders programı* (*syllabus-izlence*) karakteristiklerinden bahsetmek yerinde olacaktır. Kumaravadivelu (2006)'ya göre İngilizce öğretmenliği programının temel bileşenlerinden biri, dil öğrenimi ve öğretiminde ne öğretileceğini veya içeriği belirleyen resmi program veya ders programları olan izlencelerdir. Resmi programlarda genel olarak dil politikası, dil planlaması, öğretim yöntemleri ve değerlendirme ölçütlerinin tüm yönlerine atıfta bulunulurken, izlenceler dar bir şekilde ders içeriğinin belirlenmesi ve öğretilecek içerikte neyin ne olduğunu sıralama ile ilgilidir (s.77). Breen (2001)'e göre ders programı karakteristikleri aşağıdakileri sağlamalıdır:

1. Genel hedeflerle uyumlu olacak şekilde seçilmiş net bilgi ve yeterlilikler çerçevesinin sunulması,
2. Öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adayları için sınıf etkinliklerinde süreklilik ve yönlendirme hissi,
3. Öğretmen eğitimcileri için dersteki içerik hakkında kayıt tutulması,
4. Öğretmen adaylarının ilerlemelerinin değerlendirilmesi için temel oluşturulması,
5. Hem dersten önce hem de ders sırasında belirlenen genel amaçlar ve adayların ihtiyaçları için dersin uygunluğunu değerlendirmede bir temel oluşturulması,
6. İngilizce öğretmeni yetiştirmeye uygun dil eğitime yönelik kapsamlı içerik, belirli öğrenen sınıflarına, eğitim durumlarına ve dersin uygulandığı geniş topluma uygunluktur.

İncelenen Durumlarda Mevcut İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Yapısı

Durum A, Durum B ve Durum C’de incelenen İngilizce öğretmenliği programlarına bakıldığında, tüm programların;

- bilgi kategorilerinin alan bilgisi, pedagojik bilgi (meslek bilgisi dersleri), pedagojik alan bilgisi ve genel kültür/destek bilgilerden oluştuğunu,
- süre olarak dört yıllık lisans derecesi veren, program yapısı olarak tüm bilgi kategorilerinin eş zamanlı ilerleyen ve özerklik esasında sınırlı özerklik sahip olduğunu söylemek mümkündür.

İlgili durumlarda incelenen programlar, zorunlu dersler ve seçmeli dersler olarak Tablo 31 ve Tablo 32’de bulunmaktadır. *İlk yılda*, alan bilgisi derslerinden dil becerileri ve dilbilgisi dersleri, pedagoji bilgisi derslerinden öğretim ilke yöntemleri, eğitim bilimine giriş, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi dersleri, genel kültür/destek bilgisi derslerinden inkılap tarihi ve kariyer planlama dersleri olduğu görülmektedir. *İkinci yılda*, alan bilgisi derslerinden edebiyat ve dilbilim, pedagojik alan bilgisi derslerinden İngilizce öğretiminde yaklaşımlar, İngilizce öğretiminde program tasarlama mevcutken, meslek bilgisi derslerinden eğitim psikolojisi, öğretim ilke yöntemleri, kapsayıcı eğitim ve öğretim teknolojileri bulunmaktadır. Genel kültür/destek bilgiler kapsamında ise topluma hizmet uygulamaları dersi yer almaktadır. *Üçüncü yılda*, alan bilgisi dersleri, dil edinimi, drama analizi, ileri yazma ve araştırma becerileri ve ikidilliliğin ve çok dilliliğin boyutları olarak verilirken, üçüncü yılın (ve dördüncü yılın) daha çok pedagojik alan bilgisi derslerinde ayrıldığı görülmektedir. Bu dersler ise dil öğretim metodolojileri, çocuklara yabancı dil öğretimi, dil ve edebiyat öğretimi, dil becerilerinin öğretimi olarak belirtilmiştir. Üçüncü sınıftaki pedagojik bilgi dersleri ise sınıf yönetimi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, ölçme ve değerlendirme dersleridir. *Dördüncü yılda* ise öğretmen adayları alan bilgisi derslerinden çeviri, roman analizi, dilbilimde güncel konular; pedagojik alan bilgisi derslerinden ise materyal uyarlama ve geliştirme, İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme, İngilizce öğretiminde yansıtıcı öğretme, sınav hazırlama ve ders içeriği geliştirme gibi dersleri almaktadır. Dördüncü yılın en önemli derslerinden biri de iki dönem olan öğretmenlik uygulaması dersidir. Son yılda pedagojik bilgi derslerinden ise rehberlik, bireyselleştirilmiş eğitim programları derslerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 31

İncelenen İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki Zorunlu Dersler

Durum A	Durum B	Durum C
Birinci Yıl/ Birinci Dönem		
-Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I -Eğitime Giriş -Dil ve İfade I -Eğitimde Bilgisayar Uygulamaları -Akademik Amaçlı İngilizce I -Dinleme ve Sesletim -Bağlamsal Dilbilgisi	-Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I -Okuma Becerileri -Yazma Becerileri -Dinleme, Sesletim ve Not Alma -Konuşma Becerileri -Eğitim Bilimine Giriş	-Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I -Bilişim Teknolojileri -Okuma Becerileri I -Yazma Becerileri I -Dinleme ve Sesletim I -Sözlü İletişim Becerileri I -Eğitime Giriş -Eğitim Sosyolojisi -Türk Dili I
Birinci Yıl/ İkinci Dönem		
-Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II -Dil ve İfade II -Edebiyata Giriş -Akademik Amaçlı İngilizce II -Öğretim İlke ve Yöntemleri -Konuşma ve İfade -Kariyer Planlama	-Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II -Akademik Okuma -Akademik Yazma -Sözlü İletişim -İngilizcenin Yapısı -Eğitim Psikolojisi	-Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II -Okuma Becerileri II -Yazma Becerileri II -Dinleme ve Sesletim II -Sözlü İletişim Becerileri II -İngilizcenin Yapısı -Eğitim Felsefesi -Eğitim Psikolojisi -Türk Dili II
İkinci Yıl/ Üçüncü Dönem		
-Eğitim Psikolojisi -Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme -İngiliz Edebiyatı I -Dilbilim I -İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar	-İngiliz Dili Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler -İngiliz Edebiyatına Giriş -Öğretim İlke ve Yöntemleri -Kapsayıcı Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler -Türk Dili I	-İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları -İngiliz Edebiyatı I -Dilbilim I -Eleştirel Okuma ve Yazma -Öğretim İlke ve Yöntemleri -Öğretim Teknolojileri

(Devam ediyor)

Tablo 31 (Devam)

İncelenen İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki Zorunlu Dersler

Durum A	Durum B	Durum C
İkinci Yıl/ Dördüncü Dönem		
-İngilizce Öğretiminde Program Tasarlama -İngiliz Edebiyatı II -Dilbilim II -Topluma Hizmet Uygulamaları	-Eğitimde Araştırma Yöntemleri -Dilbilime Giriş -İngiliz Dili Öğretimi Yöntemleri I -Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı -Türk Dili II	-İngilizce Öğretim Programları -İngiliz Edebiyatı II -Dilbilim II -Dil Edinimi -Türk Eğitim Tarihi -Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Üçüncü Yıl/ Beşinci Dönem		
-Drama Analizi -İngilizce Öğretiminde Metodoloji I -Dil Edinimi -İleri Yazma ve Araştırma Becerileri	-Dil Edinimi -İngiliz Dili Öğretim Yöntemleri II -Eğitim Yönetimi -Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I -İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi I -Dil ve Edebiyat Öğretimi I -Eğitimde Ahlak ve Etik -Sınıf Yönetimi
Üçüncü Yıl/ Altıncı Dönem		
-Sınıf Yönetimi -Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi -İngilizce Öğretiminde Metodoloji II -Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi -İkdidillilik ve Çokdilliliğin Boyutları	-Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi -İngiliz Dili Öğretimi Yöntemleri III -Program Geliştirme -Sınıf Yönetimi	-Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II -İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi II -Dil ve Edebiyat Öğretimi II -Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme -Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Dördüncü Yıl/ Yedinci Dönem		
-Roman Analizi -Materyal Uyarlama ve Geliştirme -İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme -Çeviri -Öğretmenlik Uygulaması I	-Öğretmenlik Uygulaması I -İngilizce Öğretiminde Yansıtıcı Öğretme I -İngilizce Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Teknoloji Kullanımı -Okullarda Rehberlik	-Öğretmenlik Uygulaması I -Topluma Hizmet Uygulamaları -İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme -Çeviri -Özel Eğitim ve Kaynaştırma
Dördüncü Yıl/ Sekizinci Dönem		
-Rehberlik -Öğretmenlik Uygulaması II -Dilbilimde Güncel Konular	-İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme -Öğretmenlik Uygulaması II -İngilizce Öğretiminde Yansıtıcı Öğretme II -Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları	-Öğretmenlik Uygulaması II -İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama -Okullarda Rehberlik

İngilizce öğretmenliği programında mezun olabilmek için zorunlu ve seçmeli derslerden toplam 240 AKTS'yi tamamlamak gerekmektedir. Durum A'da program içerisinde dört alan seçmeli, beş alan dışı seçmeli dersi; Durum B'de beş alan seçmeli dersi ve altı mesleki seçmeli dersi, Durum C'de ise altı alan seçmeli dersi ve yine altı mesleki seçmeli dersi tamamlamak gerekmektedir.

Tablo 32

İncelenen İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki Seçmeli Dersler

Durum A Alan Seçmeli Dersleri	
Düşünceler Tarihi I	Modern Dil Kullanımı I
Düşünceler Tarihi II	Modern Dil Kullanımı II
Kısa Hikaye	Karşılaştırmalı Dilbilime Giriş
İngilizce Dilbilgisi ve Kompozisyon I	Genel Dilbilim I
İngilizce Dilbilgisi ve Kompozisyon II	Genel Dilbilim II
Okuma Becerileri	Dil ve Kültür
Okuma ve Konuşma Becerisi Geliştirme	Dil ve Toplum I
Konuşma İngilizcesi	İtalyanca (Başlangıç Düzeyi)
Dünya Edebiyatı Şaheserleri I	İtalyanca (Orta Düzey)
Dünya Edebiyatı Şaheserleri II	Dil ve Toplum II
Shakespeare I	Karşılaştırmalı İngilizce-Fransızca Dil Yapısı I
Shakespeare II	Karşılaştırmalı İngilizce-Fransızca Dil Yapısı II
Modern Drama I	Fransızca Okuma ve Yazma I
Modern Drama II	Fransızca Okuma ve Yazma II
Edebiyat ve Toplum I	Post Kolonyal Üçüncü Dünya Edebiyatı
Edebiyat ve Toplum II	İngiliz Rönesansı
Modern Kurgu I	Dil Öğretmenleri için Söylem Analizi
Modern Kurgu II	İngilizce 'nin Tarihi
Destandan Romana I	Dil Öğretiminde Uygulamalı Ölçme
Destandan Romana II	İleri Kompozisyon Semineri
Türk Fonetik ve Morfolojisi	İngilizce Öğretiminde Hata Analizi
Türk Sözdizimi ve Anlambilimi	İngilizce Öğretiminde Görsel-İşitsel Araçlar
Yaratıcı Okuma	Çeviri'de Söylem Analizi
Modern Şiir I	İngilizce Öğrenenler için Fonetik
Modern Şiir II	İngiliz Romanlarından Seçmeler I
Amerikan Edebiyatından Seçmeler I	İngiliz Romanlarından Seçmeler II
Amerikan Edebiyatından Seçmeler II	Dünya Mitolojisi
Edebiyatta Psikolojik Trendler I	Anlatı Edebiyatında Yapı ve İçerik
Edebiyatta Psikolojik Trendler II	Restorasyon ve Aydınlanma
Çocuk Edebiyatında Sosyal ve Ahlaki Boyutlar I	Almanca İletişim Yeterlilik Geliştirme
Çocuk Edebiyatında Sosyal ve Ahlaki Boyutlar II	Bilişsel Dilbilime Giriş
Tarih ve Tiyatro I	Fransızca İletişimsel Yeterlilik Geliştirme
Tarih ve Tiyatro II	Şiir Analizi
Dünya Edebiyatında Kısa Hikayeler I	Roman Analizi II
Dünya Edebiyatında Kısa Hikayeler II	20.Yüzyıl İngiliz Romanı

(Devam ediyor)

Tablo 32 (Devam)

İncelenen İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki Seçmeli Dersler

Durum A Alan Seçmeli Dersleri	
Karşılaştırmalı İngilizce-Almanca Dil Yapısı I	Almanca Sözcük Yapısı ve Kelime Oluşumu
Karşılaştırmalı İngilizce-Almanca Dil Yapısı I	Fransızca Sözcük Yapısı ve Kelime Oluşumu
Almanca Okuma ve Yazma I	
Almanca Okuma ve Yazma II	
Durum B Alan Seçmeli Dersleri	
Sözcük Bilgisi ve Kelime Öğretimi	İngilizcenin Sözdizimi
Topluluk Önünde Konuşma Becerileri	Sömürgecilik Sonrası Edebiyat Çalışmaları
İngilizce Öğretiminde Analitik Düşünme	Shakespeare Tiyatrosu
Kültürlerarası İletişim	Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi
Dil Bilinci	Edimbilim ve Dil Öğretimi
Sesletim I: İngilizcenin Sesleri	Karşılaştırmalı Sözdizim: Türkçe-İngilizce
Kitle İletişiminde İngilizce	Karşılaştırmalı Anlambilim, Edimbilim ve Söylem Çözümlemesi
İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama	Psikodilbilim
ELT’de Eleştirel Okuma	İngilizce’nin Uluslararası Dil Olarak Öğretimi
İngilizcede Kurgusal Olmayan Metin Türleri	Kariyer Planlama ve Geliştirme
İngiliz Edebiyatından Seçmeler	Çevrim içi Dil Öğretimi
Amerikan Edebiyatı	İngilizce Öğretimi Araştırmaları
Sesletim II: İngilizcenin Bürünsel Özellikleri	Edebiyat ve Söylem Çözümlemesi
Kısa Öykü İncelemesi	İngilizce Öğretiminde Temel İlkeler
Roman İncelemesi	Çağdaş İngiliz Tiyatrosu
Batı Edebiyatında Akımlar	İngilizce Öğretiminde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları
Dijital Çağ ve Edebiyat	Geribildirim ve Dil Öğretimi
Dijital Dünyada Dil Öğretim Becerileri	İngilizce Öğretiminde Prensipler ve Ötesi
Dil Öğretiminde Dil Analizi	Dil Öğreniminde Bireysel Farklılıklar
Romantik Dönem Şiiri	İngilizce Öğretiminde Güncel Araştırmalar
Mikro Öğretim	Çeviri Uygulamaları
Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	20.Yüzyıl İngiliz Şiiri
Yansıtılmalı Öğretmen	Dilde Değişme
Karşılaştırmalı Sesbilgisi: Türkçe-İngilizce	İngilizce Ders Kitabı Seçimi
Karşılaştırmalı Biçimbilim: Türkçe-İngilizce	
Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi	
İngilizce Öğretiminde Sınıf İçi Gözlem	
Durum C Alan Seçmeli Dersleri	
İngilizce Öğretiminde Drama	Tümleşik dil Becerilerinin Öğretimi
İngilizce Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar	İngilizce Sözcük Bilgisi Öğretimi
Kitle İletişiminde İngilizce	
Dünya İngilizceleri ve Kültür	
Edimbilimi ve Dil Öğretimi	
Söylem Çözümlemesi ve Dil Öğretimi	
Dil ve Toplum	
Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi	
İngilizce Öğretiminde Materyal Tasarımı	
Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi	
İngilizce Ders Kitabı İncelemesi	

Tablo 32 incelendiğinde kültürlerarası yeterlilik, küresel vatandaşlık ve uluslararasılaşma açısından en kapsamlı seçmeli ders listesinin Durum A’da bulunan program kapsamında yer aldığı görülmektedir.

İngilizce Öğretmenliği Programlarının Yürütüldüğü Durumlarda Uluslararasılaşma Bağlamındaki Eksiklikler

Mevcut araştırmanın bulgularına göre uluslararasılaşma bağlamındaki eksiklikler iki alt başlıkta incelenmiştir. Bu başlıklar; İngilizce öğretmenliği bölümlerinin yürütüldüğü bağlam olan ilgili yükseköğretim kurumlarından kaynaklanan eksiklikler, İngilizce öğretmenliği programındaki ve programın yürütüldüğü bağlamdaki eksiklikler olarak incelenmiştir.

Kurum Bağlamından Kaynaklanan Eksiklikler

Eğitim Alanında:

- Uluslararası öğrencilerin burs ve barınma sorunları yaşaması,
- Kurumların başarılı uluslararası araştırmacıları istihdam etmeye yönelik bütçesinin bulunmaması,
- Kurumların uluslararası tanıtım faaliyetlerini yeterince yerine getirememesi,
- Kurumların teknolojik alt yapısının yetersiz olması nedeniyle uzaktan uluslararasılaşma faaliyetlerinin yeterince gerçekleştirilememesi,
- Öğrenci sayısına bağlı olarak ders yükü ve akademisyenlerin uluslararasılaşma faaliyetlerine zaman ayıramaması,
- Değişim programı bütçelerinin daralması,

Araştırma Alanında:

- Ortak ve disiplinlerarası uluslararası araştırmaların azlığı,
- Uluslararası projelerin az sayıda gerçekleşmesi ve sonuçlarının yaygınlaştırılamaması,
- Uluslararası yayınların azlığı ve uluslararası yayınlara verilen desteklerin yetersiz olması,
- Araştırmaların kurum ve ülke dışından akademisyenlerle gerçekleştirilememesi,

İdari Yapıda:

- Akademik, idari, uluslararası insan kaynağındaki eksiklik ve yeterli kadro alınamaması,
- Uluslararası akreditasyon eksikliği,
- Öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilere yeterli düzeyde uluslararasılaşma aktiviteleri sunulamaması,
- İdari personelin uluslararasılaşmayı destekleyecek seviyede dil bilmemesi,

Ülke Bağlamında:

- Ekonomik sıkıntılar nedeniyle uluslararasılaşma faaliyetlerinin desteklenememesi,
- Nitelikli akademisyen kayıpları,
- Mülteci sorunu ve güvenlik endişelerinin uluslararasılaşmayı olumsuz etkilemesi,
- Akademisyenlerin uluslararasılaşma faaliyetlerine katılımı için yeterli kaynakların kurumda bulunmaması,
- Yükseköğretim sistemlerindeki mevzuat değişiklikleri ve politikaların uluslararasılaşmayı olumsuz etkilemesi,

İngilizce Öğretmenliği Programında ve Bölümlerde Görülen Eksiklikler

- İngilizce öğretmenliği bölümlerinde uluslararasılaşma stratejilerinin yeterli düzeyde gerçekleşmemesi,
- Akademisyenlerin uluslararasılaşmanın ne olduğuna yönelik ortaklaşan bir algılarının bulunmaması,
- Akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasını sadece içeriğin uluslararası kaynaklardan oluşması şeklinde algılaması, ders içeriğindeki kazanımlar ve etkinliklerin bu perspektiflerle yapılandırılmaması,
- Programdaki derslerin kültürlerarasılık, uluslararasılık ve küresellik açısından gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulması,
- Uluslararasılaşmanın programı yürüten tüm paydaşlarda (akademisyenler, öğretmen adayları, idari personeller, yöneticiler) kurumsal bir ihtiyaç olarak kabul edilmesinde sıkıntılar yaşanması ve paylaşılan kurumsal bir stratejinin olmaması,

- İngilizce öğretmenliği bölümlerinde uluslararasılaşmaya yönelik program dışı etkinliklerin çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulması,
- İngilizce öğretmenliği programında derslerin planlanması aşamasında kurum içi iş birliğinin eksik kalması ve uluslararası, kültürlerarasılık perspektiflerinin bu aşamada göz önüne alınamaması,
- İngilizce öğretmenliği programında ders saatleri ile ders içeriklerinin uyuşmamasının derslerin planlanması ve öğretmen adaylarının formatif değerlendirilmesi süreçlerine olumsuz etki etmesi,
- Öğretmenlik uygulaması dersinin süre, uygulama şekli, uygulama yapılan okullar açısından yetersiz olarak değerlendirilmesi ve sanal değişim uygulamalarıyla öğretim, uluslararası öğretmenleri gözlemleme, çevrim içi mikro-öğretimler gibi yenilikçi uygulamalarla güncellenmemesi,
- Programda küresel vatandaşlığı destekleyen uygulamaların (farklı ülkeden öğretmen adaylarıyla demo dersler düzenlenmesi, uluslararası staj değişimlerinin desteklenmesi, bölümde farklı kültürlerden gelen akademisyenlerin ders vermesi, öğretmen adayların uzaktan ve fiziksel uluslararası değişimleri aynı anda içeren karma hareketliliklerde yer alması, bölümlerin ulusötesi işbirlikleriyle programı ders, uygulama fırsatları ile güçlendirmesi) bulunmaması,
- Kültürlerarası ve uluslararası perspektifleri içeren dil ve edebiyat derslerinin az sayıda olmasıdır.

İngilizce Öğretmenliği Programlarında Uluslararasılaşma Kılavuzu Önerisi

İngilizce öğretmenliği programında uluslararasılaşmaya yönelik kılavuz literatürden ve mevcut bulgulardan yola çıkılarak Şekil 53'te oluşturulmuştur. Buna göre kılavuz kurum içerisinde değerlendirilmesi gereken göstergeler, programa ait göstergeler ve derslere ait göstergeler olarak üç bölüme ayrılmıştır. Uluslararasılaşma kılavuzunun tamamı EK 14'te verilmiştir.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ULUSLARARASI LAŞMA KILAVUZU



Şekil 53. İngilizce Öğretmenliği Programında Uluslararasılaşma Kılavuzu Yapısı

Kılavuzda ele alınan göstergeler, “kampüste uluslararasılaşma (*internationalization at home*)”, “yurtdışında uluslararasılaşma (*internationalization abroad*)” ve “programın uluslararasılaşması (*internationalization of the curriculum*)” kavramlarına dayanmaktadır. Knight (2012b) ve (2012c)’ye göre yurtdışında uluslararasılaşma, sınır ötesi faaliyetleri içeren uluslararası aktivitelerin tümüdür. Kampüste uluslararasılaşma ise “uluslararası ve kültürlerarası boyutların resmi ve ekstra programa amaçlı olarak tüm öğrenciler için yerel öğrenme ortamlarında entegre edilmesidir” (Beelen ve Jones, 2020, s. 69). Bu tanım programın uluslararasılaşması ile de eş anlamı taşımaktadır.

Programın uluslararasılaşması “uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların programın içeriğinin yanında hedefler, değerlendirme görevleri, öğretim metotları ve programın destek servislerine entegre edilmesi sürecidir” (Leask, 2015, s. 9). Kampüste uluslararasılaşma ve programın uluslararasılaşması kavramları çoğunlukla birbirlerinin yerine kullanılmakta, neredeyse aynı olduğu düşünülmektedir (de Wit & Altbach, 2021). Bazı araştırmacılar, hatta “programın kampüste uluslararasılaşması (*internationalization curriculum at home*)” gibi hibrit isimler oluşturmaktadır. Bu açıdan kampüste uluslararasılaşma ve programın uluslararasılaşmasındaki temel farklılık, programın uluslararasılaşmasının nerede sunulduğuna bakılmaksızın programın tüm boyutlarını kapsaması ve hatta hareketliliği de içermesidir (Beelen & Jones, 2015). Bu kılavuzun teorik çerçevesi ise Leask (2015)’in kavramsal çerçevesi ve Beneitone (2022)’un programın uluslararasılaşması uygulama modelini temel almaktadır. Araştırmanın bulguları bu kavramsal çerçevelere uyarlanmıştır.

Kurum. Bu bölümde uluslararasılaşmanın gerçekleştiği kurum bağlamı ele alınmıştır. Bu açıdan kurum bağlamı uluslararasılaşma süreçlerini etkileyen önemli bir etkidir. Jones (2013a)’a göre kurum politikasının tüm yönlerine uluslararasılaşmayı dahil etmek, uluslararasılaşma stratejisinin uygulanmasını ve değerlendirilmesini akademik ve kurumsal hizmetler genelindeki yönetim ve değerlendirme süreçlerine entegre etmeyi mümkün kılar. Bu bağlamda kurum kapsamındaki öneriler; kurumun politikası, kurumun uluslararasılaşma stratejisi, kurumun misyon ve vizyonu olarak belirlenmiştir.

Program. Program düzeyindeki uluslararasılaşma, gelecekte mezun olacak öğretmen adaylarının uluslararası bağlamda yaşamalarını sağlayacak küresel bileşenleri içeren bir program tasarlamayı ve uygulamaya yönelik tüm eylemleri kapsamaktadır (Leask, 2015). Bu açıdan program tasarımında anahtar nokta konu alanıdır (Clifford, 2009). Programın uluslararasılaşması disiplinler bağlamında değişse de uluslararasılaşmanın yükseköğretimdeki tüm programları etkileyen bir perspektifi de mevcuttur.

Dersler. Dersler programın uluslararasılaşmasında önemli bileşenleri (ders izlencesi, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme süreçleri) içermektedir. Programın uluslararasılaşmasının ders düzeyinde uygulanması birçok akademisyen için zorlayıcı ve karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin etkili bir şekilde başarılabilmesi için “bilginin doğasına, pedagojiye, öğrenme süreçlerine, içeriğe ve kazanımların gerçekleştirilme düzeyine yönelik süregelen bir çaba” olmalıdır (Leask & Beelen, 2010, s. 6). Derslere yönelik öneriler; derslerin planlanması ve organizasyonu, içerik, öğrenme-öğretme aktiviteleri ve değerlendirme süreçleri olarak ele alınmıştır.

Bu bölümde verilen kılavuz yapısının gelecekte oluşturulacak olan İngilizce öğretmenliği programlarına rehberlik etmesi beklenmektedir. Kılavuzda oluşturulan öneri çerçeveleri ilgili literatürden ve araştırma bulgularından oluşturulmuştur.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular yardımıyla elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan olarak önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizler neticesinde ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlar alt amaçlar göz önünde bulundurularak ifade edilmiştir.

İngilizce Öğretmenliği Programını Uygulayan Yükseköğretim Kurumlarında Kurumsal Dökümanlarda Uluslararasılaşmaya Yönelik Sonuçlar

İncelenen yükseköğretim kurumlarındaki kurumsal belgelerden uluslararasılaşmaya yönelik elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- İncelenen durumlarda kurumsal belgelerdeki uluslararasılaşma stratejileri incelendiğinde her üç durumda da eğitim temelli uluslararasılaşma stratejilerinin ön plana çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim temelli stratejilerden sonra araştırma temelli uluslararasılaşma stratejilerinin tekrar edildiği görülmektedir. Bu stratejiler göz önüne alındığında araştırmadaki üç kurumun çoğunlukla yurtdışında uluslararasılaşma stratejilerine odaklandıkları, kampüste uluslararasılaşma veya programın uluslararasılaşması gibi hem yerel hem de uluslararası öğrencilerin aynı anda uluslararası, kültürlerarası ve küresel perspektiflerini geliştirmeye yönelik stratejileri göz ardı ettikleri söylenebilir. Bu durumun muhtemel nedeninin hareketlilik ve değişim programı sayılarının hala uluslararasılaşma kalitesinin yapay bir göstergesi olarak kabul edilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu perspektif çoğunlukla yükseköğretimde niteliğin değil, niceliğin ön plana alındığını ve uluslararasılaşmada “sayılabilir” hedeflerin ön plana çıkarıldığını göstermektedir. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma alanında değişim programı bütçeleri, yurtdışına

gelen/giden öğrenci sayıları veya uluslararası öğrenci sayılarına odaklanmalarından çok, uluslararası arenada önemli işbirlikleri kurmaları, prestijli uluslararası araştırma ve projelerde yer almaları, uluslararası eğitim kapasitesini geliştirerek Türk üniversitelerinin uluslararası arenada tanınırlığını arttırmaları önemli olmalıdır. Kurumsal belgelerde ifade edilen uluslararasılaşmaya yönelik güçlü yönler incelendiğinde; eğitim alanındaki güçlü yönler dikkat çekmektedir. Tüm durumlarda ortak olarak ifade edilen eğitim alanındaki güçlü yönler; kurumlarda nitelikli akademisyenlerin bulunması, değişim programlarından etkin bir şekilde yararlanmaları ve ulusal/uluslararası akreditasyona sahip programların yer almasıdır. Nitelikli akademisyenlerin güçlü yön olarak vurgulanması, mevcut araştırmada yer alan üç üniversitenin Türkiye’deki köklü üniversitelerden olması ve iki üniversitenin ise YÖK’ün belirlediği araştırma üniversiteleri kategorisinde yer almasından kaynaklandığı düşüncesini desteklemiştir. Değişim programlarına katılım ise Türkiye’nin “Bologna Süreci’ne” katılmasıyla ve kredi transfer sistemlerinin yükseköğretimde kullanılmasıyla Türk yükseköğretim kurumlarında yer eden uluslararasılaşma stratejilerindendir.

- Yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma çabalarının geliştirilmesi için ortak derece programlarına daha çok yer verilmelidir.
- Yabancı dilde eğitim uluslararasılaşma stratejilerinin hayata geçirilmesi için büyük önem taşımaktadır. İngilizce eğitim vermekte olan veya İngilizce dil eğitim düzeyinin gelişmiş olduğu üniversiteler uluslararasılaşma stratejilerini kolaylıkla çeşitlendirebilmektedir. Bu nedenle Türk yükseköğretim kurumları dünyada baskın bilim dili olan İngilizce dilinde eğitimi programlarına entegre etmelidir.
- Son yıllarda dünyada ve ülkemizde öne çıkan çarpıcı bir bulgu, eğitim teknolojileri kullanımının ve uzaktan eğitim uygulamalarının öne çıkmasıdır. Bu çalışmada da kampüste uluslararasılaşmanın önemi vurgulanmış ve çevrim içi dersler, karma değişim uygulamaları, çevrim içi uluslararası öğretim gibi eğitim alanındaki uluslararasılaşma stratejileri önem kazanmıştır. Bu uygulamaların Türk yükseköğretim kurumlarında da yaygınlaştırılması ve özellikle uzaktan eğitim altyapısının güçlendirilmesi gerekmektedir.

- Tüm durumlarda ifade edilen araştırma alanındaki güçlü yönlerde ise uluslararası projeler, bu projelere yönelik desteklerin artması ve tüm üniversitelerin (Durum A, Durum B ve Durum C) bu projelerin araştırma bütçelerinden çeşitli derecelerde faydalanmalarıdır. Ancak bu alanda araştırma ve teknoloji üretiminin güçlülüğü, uluslararası yayınların ve geniş akademik etkinliklerin atama ve yükseltilme kriterlerinde bulunması, akademisyenlerin sabbatical izinlerinin desteklenmesi ve doktora sonrası yurtdışı araştırmalarının ön plana çıkması nedeniyle Durum A, diğer kurumların önünde yer almaktadır. Bu uluslararasılaşma stratejileri tüm kurumlarda ön plana çıkarılarak desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Kurumların idari yapısı ve uluslararasılaşma kapasiteleri açısından elde edilen güçlü yönlerde kurumsal kültürün gelişmiş olması, kurumlarda uluslararasılaşmanın desteklenmesi, Bologna sürecine etkin katılım, kurumların uluslararası ortak portfolyolarının zengin olması, EAIE ve EUA gibi uluslararası kuruluşlara üyelikler dikkat çekmektedir.
- Stratejik planlarda ve özel uluslararasılaşma stratejilerinde idari yapı ve kapasiteye etki eden en zorlayıcı nokta Türkiye'deki ekonomik koşulların uluslararasılaşma stratejilerindeki olumsuz etkisidir. Bu durum Türkiye'ye gelen yönlü hareketlilikleri kolaylaştırmakta, ancak giden yönlü hareketlilikleri, projeleri, uluslararası araştırma kapasitelerini zorlaştırmaktadır. Kısacası ülkemizde zaman içerisinde değişen ve gelişen ekonomik, toplumsal, sosyal ve siyasi süreçler yükseköğretim sistemini de etkilemekte, eğitim, öğretim ve topluma hizmet misyonlarının yanında uluslararasılaşmayı da değiştirmektedir.
- Kurumsal belgelerde uluslararasılaşmaya yönelik zayıf yönler en çok ülkenin genel bağlamındaki zorluklardan etkilenmektedir. Ekonomik sıkıntılar, yükseköğretim kurumlarının kamu kaynaklarından yararlanma oranının düşmesi, akademik personellere uluslararasılaşma aktiviteleri için verilen kaynakların yetersiz olması, döviz kurunda yaşanan dalgalanmalar bu olumsuz durumlara verilen örneklerdir. Bunun yanında ülkemizin jeopolitik konumu, yaşanan göç dalgaları, güvenlik endişeleri de uluslararasılaşma süreçlerine ket vurmaktadır.

- Kurumsal belgelerdeki uluslararasılaşma ihtiyaçları incelendiğinde en önemli ihtiyaç, yükseköğretim kurumlarının mali kaynaklarını çeşitlendirmesiyle finansal kaynaklarını arttırmasıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşmanın kurumun tüm birimlerine entegre edilmesi, birimler arası koordinasyonun sağlanması, uluslararasılaşma alanında nicelik değil, niteliğe önem verilmesi de en önemli kurumsal ihtiyaçlardandır.
- Programın uluslararasılaşması açısından İngilizce öğretmenliği programı ders ve ders içerikleri açısından değerlendirildiğinde; derslerin kültürlerarası yeterliliği geliştirme kapasitesinin olduğunu, programın ve derslerin doğası gereği güçlü bir konumda yer aldığı, derslerde çoklu etkileşimli öğrenme-öğretme etkinliklerine yer verildiğini, canlandırma, bireysel ve grup sunumları, doğaçlama konuşmalar, tartışma oturumları gibi düşünme yetisine yönelik etkinliklerin yer aldığını söylemek mümkündür. Bu açıdan tüm öğretmen adaylarının ulaşabildiği, dikkatlice tasarlanmış aktif öğrenme tecrübelerini, uluslararasılaşmayı destekleyen kazanımlarla birlikte sunmak programın uluslararasılaşmasını destekleyecek süreçlerdendir. İngilizce öğretmenliği programında da derslerde bu çabalar sistematik olarak yer almasa da bu zemine uygun olan derslerin var olduğunu söylemek mümkündür.

İngilizce Öğretmenliğinde Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Anket Bulgularında Sonuçlar ve Tartışma

İngilizce öğretmenliği programlarında akademisyenlere programın uluslararasılaşmasına ne kadar yer verdikleri anket bulguları aracılığı ile analiz edilmiştir. Buna göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Akademisyenler programın uluslararasılaşmasını en çok “*programın öğrencilerde uluslararası, kültürlerarası ve küresel değerleri geliştirmesi*”, “*derslerdeki içeriği uluslararası hale getirmek*” ve “*yurtdışı öğrenci hareketliliğini sağlamak*” olarak belirtmişlerdir. Akademisyenlerin bu karma görüşleri, paylaşılan ortak bir programın uluslararasılaşması algısı olmadığını göstermektedir. Bu açıdan programın uluslararasılaşması kavramı ile ilgili

çalıştaylara, örnek oturumlara ve seminerlere ihtiyaç olduğu sonucuna varılabilir.

- İngilizce öğretmenliği programlarında akademisyenlere hangi uluslararasılaşma aktivitelerinin görüldüğü sorulduğunda kurumsal dokümanlardaki benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum kurumdaki uluslararasılaşma algısının ve stratejilerinin İngilizce öğretmenliği programlarına nüfuz ettiğini göstermektedir. Akademisyenler en çok eğitim temelli uluslararasılaşma stratejilerinin bölümlerinde bulunduğunu belirtmişlerdir. Eğitim temelli stratejilerin uygulanması, araştırma temelli stratejilere göre daha kısa süreli ve sonuçlanma durumu daha direkt olması nedeniyle daha çok tercih edildiği düşünülmektedir. Ancak İngilizce öğretmenliği bölümlerinde çoğunlukla eğitim ve araştırma stratejilerinin sınırlı düzeyde gerçekleşmesi, bölümlerin bu uluslararasılaşma faaliyetlerini çeşitlendiremediğinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.
- Akademisyenler anket bulgularında programın uluslararasılaşmasını verdikleri derslerde değerlendirmişlerdir. Buna göre programdaki dersler çoğunlukla uluslararasıdır. Ancak doküman analizi ve görüşmelerle birlikte analiz edildiğinde bu perspektifin çoğunlukla programın uluslararasılaşmasındaki öğrenme-öğretme süreçlerine uluslararası, kültürlerarası ve küresel perspektifleri entegre etmeyi değil, derslerdeki içeriğin uluslararası olma durumunu yansıttığı söylenebilir. Bunun yanında ankete katılan akademisyenlerden hiçbiri programdaki dersleri tamamen uluslararası veya tamamen yerel olarak nitelendirmemiştir. Bu bulgudan hareketle akademisyenlerin programda uluslararası perspektiflerin belirli bir düzeyde yer aldığını, programın tamamen yerel olarak ilerlemediğini göstermektedir.
- Derslerin genel içeriği, ders kitapları, derslerdeki okumalar akademisyenlere göre uluslararasıdır. Ancak öğretmen adaylarının öğrendiği bilgi ve beceriler farklı ulusal ve kültürel bağlamlara uyarlanamamaktadır.
- Akademisyenlerden programın uluslararasılaşmasını genel olarak değerlendirmeleri istendiğinde ise çoğunlukla kararsızım bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, akademisyenler programın tamamen yerel olmadığını düşünmekte, ancak tamamen uluslararası da olmadığını belirtmektedir. Bu bulgu İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen

adaylarının çoğunlukla yerel bağlamda öğretmenlik yapmaya hazırlandıklarının bir göstergesidir.

- Anket verilerinden elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki akademisyenler uluslararası ve kültürlerarası perspektifleri desteklemeye açıktır. Ancak akademisyenler bu konuda yeterli eğitim alamadıklarında veya kurumsal destek göremediklerinde programın uluslararasılaşmasını yeterli düzeyde gerçekleştiremeyecekleri açıktır. Bu açıdan program geliştirme ve değerlendirme uzmanları yükseköğretim düzeyindeki programlarda uzman olarak değerlendirmelerde bulunabilir ve programın uluslararasılaşmasını destekleyecek çalışma takımlarının içerisinde yer alabilirler.

İngilizce Öğretmenliği Programında Uluslararasılaşmaya Yönelik Akademisyenlerin Görüşlerinde Sonuçlar ve Tartışma

İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki akademisyenlerle derinlemesine yapılan görüşmeler sonucunda uluslararasılaşmaya yönelik algılar, programın uluslararasılaşmasına yönelik çeşitli perspektifler (dersler, uluslararası tecrübeler, uluslararası öğrenciler, derslerin planlanması, program dışı etkinlikler, öğretmenlik uygulaması dersi, küresel vatandaşlık ve öneriler), güçlü-zayıf yönler ve ihtiyaçlar temalarında görüşler elde edilmiştir. Bu kapsamdaki sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik *kişisel algıları* çoğunlukla küresellik, kültürlerarasılık, dünya vatandaşlığı ve kredi hareketliliği şeklinde ifade edilmiştir. Belirtilen kişisel algılar neticesinde akademisyenlerin çoğunlukla yurtdışında uluslararasılaşmaya yönelik zihin şemalarının olduğu söylenebilir.
- Akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik *kurumsal algıları* da benzer şekilde Erasmus değişim programı, uluslararası öğrenciler, uluslararası projeler, gelen/giden akademisyen hareketliliği, uluslararası konferanslar ve uluslararası sıralamalar şeklinde ifade edilmiştir. Belirtilen kurumsal algıların yine hareketlilik temasında şekillenmesi, uluslararasılaşmada eşitlik, kapsayıcılık ve kültürlerarasılığın göz ardı edilmesine, dolayısıyla kampüste uluslararasılaşma

ve programın uluslararasılaşması perspektiflerine ilgi duyulmamasına neden olabilir.

- Akademisyenlere uluslararası öğrencilerin İngilizce öğretmenliği programındaki yeri sorulduğunda; *uluslararası öğrencilerin* programa ve derslere entegrasyonunda sorunlar yaşanmadığı ve yerel öğrencilerle iyi iletişim kurdukları belirtilmiştir. Bu bulgunun önemli bir kaynağı, İngilizce öğretmenliği programlarının öğretim dilinin tamamen İngilizce olması ve uluslararası öğrencilerin de bu kolaylıktan hareketle yabancı dilde anlaşılabildikleri akranlarıyla iletişimde olmalarıdır. Ancak uluslararası öğrencilerin dil ve akademik hazırbulunuşluklarının istenen düzeyde olmaması öğretim sürecinde zorluklara neden olmaktadır. Bu durum Türk yükseköğretim sisteminde uluslararası öğrencilerin niteliklerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.
- Akademisyenlerin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde gerçekleşen *program dışı etkinlik ve aktivitelere* ilişkin görüşleri; eğitim temelli program dışı etkinliklerde derste uluslararası konuşmacı ağırlanması, farklı ülkelerle ders verme kapsamında yapılan değişimlerin bulunması, ortak derece programı kapsamında gelen akademisyenlerin ders vermesi veya değişim programı ile yurtdışından gelen akademisyenlerin bulunması şeklindedir. Araştırma temelli program dışı etkinliklerde ise uluslararası projeler kapsamında etkinlikler yapılması, uluslararası konferanslar düzenlenmesi, ulusal projelerde öğretmen adaylarının yer alması ve kısıtlı da olsa uluslararasılaşma tecrübeleri edinilmesidir. Sosyal ve kültürel etkinliklerde ise çoğunlukla kültürlerarasılığı destekleyen bölüm içi etkinlikler mevcuttur. Bu etkinlikler tiyatro, sinema gibi hedef kültüre ait topluluklar, sanatsal gelişim çalışmaları şeklinde görülmektedir. Ancak bu etkinlikler çok sınırlıdır. Öğretmen adaylarının uluslararası deneyim kazanması için yeterli derecede program dışı etkinlikler sunulmadığı düşünülmektedir. Genel olarak tüm durumların uluslararasılaşma konusunda daha sistematik ve kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyacı bulunmaktadır.
- Akademisyenler *öğretmenlik uygulaması* dersini de uluslararası, kültürlerarası ve küresel perspektiflerden değerlendirmişlerdir. Mevcut durumda uygulama dersinin uluslararasılaşma gibi bir hedefi bulunmamaktadır. Öğretmen adayları, zorunlu olarak Türkiye'deki MEB okullarında uygulama yapmakta, bu da uluslararasılaşma fırsatlarını kısıtlamaktadır. Dersin içeriği daha çok

öğretmenlik becerisinin geliştirilmesine odaklanmakta, kültürlerarası ve uluslararası boyutlar yer almamaktadır.

- Uygulama dersi ile ilgili getirilen öneriler ise uluslararası programları yürüten okullarda öğretmen adaylarının uygulama yapabilmesi, uygulama dersinin çeşitli okullarda ve sınıflarda yapılması, sanal değişim uygulamalarıyla uygulamanın gerçekleşmesi, zaman ve insan kaynağı sağlanması ve uluslararası tecrübeli öğretmenlerle uygulama dersinin gerçekleştirilebilmesidir. Ayrıca, akademisyenler uluslararası staj, mikro öğretim veya çevrim içi öğretim deneyimlerinin öğretmen adaylarının yararına olacağını belirtmişlerdir.
- Akademisyenler yetiştirdikleri öğretmen adaylarının *küresel vatandaşlık yetkinliği* taşıdığını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları farklı kültürlerle saygı duymakta, empati kurabilmekte ve uluslararasılaşma konusunda istekli olmaktadır. Bu konuda en önemli motivasyon kaynağı öğretmen adaylarının bir yabancı dili akıcı konuşabilmesidir. Bu yeti sayesinde birçoğu yurtdışı değişim programlarına katılmakta ve bireysel çaba göstermektedir.
- Programın uluslararasılaşmasına yönelik öneriler ise uluslararası staj olanaklarının olabilmesi, daha fazla pratik uygulamaların mevcut olması, farklı ülkelerdeki öğretmen adaylarıyla çevrim içi demo uygulama derslerinin yapılması, sınıfta farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendi dillerinden ve kültürlerinden örnekler paylaşmaları, farklı kültürleri yansıtmaları, öğretmen adaylarının kendi kültürleriyle karşılaştırma yapabilmelerine olanak tanınmasıdır. Ayrıca ders konuları, metinler ve sınav soruları seçilirken farklı kültürlerle duyarlı olunması, öğretmen adaylarının farklı ülkelere gelen diğer adaylarla iş birliği yapması ve ortak etkinlikler düzenlemesi de ifade edilmiştir. Programa yönelik önerilerde ise uluslararasılık ve kültürlerarasılık ile ilgili temalarda eleştirel temalarda farklı seçmeli derslerin eklenmesi, öğretmen adaylarına daha çok kültürlerarası tecrübeleri sunulması, programın ulusötesi olarak yeniden yapılandırılması, programdaki derslerin daha bütüncül olması getirilen önerilerdendir.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenliği programının uluslararasılaşmayı da olumlu etkileyen *güçlü yönleri* aşağıda verilmiştir:

- Akademisyenler, uluslararasılaşma konusunda genel olarak yetkin ve donanımlı görünmektedir. Çoğu akademisyen, farklı kültürlerle ve küresel meselelere ilgi duymakta, bunları derslerine yansıtmaya çalışmaktadır.
- Akademisyenler, kendi kurumlarında verilen eğitimin uluslararası kalitesini vurgulamış; kapsayıcı pratikler, eleştirel pedagoji, ırk ve cinsiyet ayrımına karşıtlık gibi küresel ve kültürlerarasılığı destekleyici uygulamaların bulunmasını desteklemişlerdir.
- YÖK'ün yetki devri ile üç durumda da kapsamlı bir program geliştirme süreçleri yürütülmüştür. Avrupa'daki öğretmen eğitimi programlarının incelenmiştir ve Avrupa Dil Konseyi'nin dil politikalarının programa entegre edilmesi sağlanmıştır.
- İngilizce öğretmenliğinde SUNY Cortland ortak derece programlarının uluslararasılaşma çabalarını desteklemesi programın aksayan yönlerine rağmen önemli görülmektedir.
- İngilizce öğretmenliği programlarında yan dal programları ve topluma hizmet dersleri de öğrencilerin kültürlerarası, küresel ve uluslararası perspektifleri kazanmalarını desteklemektedir.
- Öğretmen adaylarının sosyo-kültürel uyum sağlama, dil bilimsel yetkinlik kazanma, kültürel çeşitliliğe adapte olma ve ikinci yabancı dil edinme konularında bölüm kaynaklı olarak avantajlı durumda oldukları görülmektedir. Bunun temelinde öğrencilerin dil farkındalığı ve yabancı dil öğrenme deneyimlerinin güçlü olması en önemli unsurdur.
- İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki akademisyenlerin çeşitli yurtdışı tecrübelerine sahip olması ve aktif olarak uluslararası değişim programlarından yararlanmaları, uluslararası yayınların çeşitli ve kapsamlı olması ve sıklıkla değişim programlarıyla gelen öğrenci ve akademisyenlere ev sahipliği yapmaları güçlü yönlerdendir.
- Öğretmen adaylarının değişim programlarına diğer bölümlere kıyasla sıklıkla katılması ve uluslararası öğrencilerle olumlu diyalog kurabilmeleri kültürleşme sürecini hızlandırmaktadır.

- İngilizce öğretmenliği bölümlerinde uluslararası proje ve webinarların düzenlenmesi, özellikle lisans derslerinde uluslararası projelere katılan öğretmen adaylarının bulunması önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenliği programının uluslararasılaşmayı olumsuz etkileyen *zayıf yönleri* aşağıda verilmiştir:

- Bazı öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği programına, öğretmen olmayı dileyerek gelmemesi ve programda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yerel bağlamda görev yapmak istemeleri nedeniyle uluslararası tecrübelerle ilgi göstermemeleri önemli bir zayıf yöndür.
- Uluslararasılaşmayı ve kültürlerarasılığı sağlayacak olan dil ve edebiyat dersleri az sayıdadır.
- Akademisyenlerin programdaki bazı derslerin doğasının uluslararasılaşmaya uygun görmemesi, akademisyenler açısından ders tasarımında zaman, materyal ve kaynak sıkıntılarının yaşanması ve bazı derslerde dil öğretimi yapılırken kültürel öğelerden yararlanılmaması olumsuz yönlerdir.
- Programda verilen derslerde akran öğretimi kısıtlıdır.
- İncelenen durumlarda yer alan İngilizce öğretmenliği SUNY ortak derece programları; ekonomik olarak külfetlidir. Bu nedenle tercih edilmeyen bu programlara hazırbuluşluk düzeyleri düşük öğrenciler kabul edilmekte ve mezun sayıları kısıtlı olmaktadır.
- Hedef dil-kültür ilişkisinin programlardaki eksikliği dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları öğretimini üstlendikleri dilin kültürünü öğrenemeden mezun olmaktadır.
- İngilizce öğretmenliği programında teori ve pratik uygulama dengesinde sorunlar yaşanmaktadır. Program teorik bilgi açısından yoğun olsa da mikro öğretim, öğretmenlik uygulaması ve pratik tecrübeler kazanma açısından yetersizdir.
- İngilizce öğretmenliği programlarında eğitim dilinin kurumun genelinde İngilizce olmaması ve İngilizce ders sıkıntısının bulunması önemli bir sorundur.
- İngilizce öğretmenliği bölümlerinde akademisyenlerin iş yükünün fazla olması, kurumdaki yöneticilerin uluslararasılaşmaya ilgisinin olmaması, kapasitenin üzerinde öğrenci bulunması, akademisyen yetersizliği ve kayıpları, YÖK'ün

kuralları nedeniyle uluslararası akademisyen istihdam edilememesi sorunlara neden olmaktadır.

- Kurumlarda paylaşılan ortak bir uluslararasılaşma algısının olmaması ve kurumun teknolojik alt yapısının yetersiz olmasıyla uzaktan uluslararasılaşmanın gerçekleştirilememesi önemli sorunlardandır.
- Nitelikli uluslararası öğrencilerin sayısının az olması, İngilizce öğretmenliği programında gerçekleştirilen uluslararası projelere sık rastlanılmaması, değişim programlarına talep çok olsa da kontenjanların kısıtlı olması, değişim programlarında ders denkliğinin sağlıklı olarak yapılamaması programda yaşanan yurtdışında uluslararasılaşmaya yönelik sıkıntılardandır.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenliği programındaki *ihtiyaçlar* aşağıda verilmiştir:

- Uzaktan eğitim araçlarının daha etkin kullanımı ve öğretim teknolojileri konusunda daha fazla bilgi ve beceri geliştirilmesi, web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda daha fazla destek, uzaktan eğitim uygulamalarının sistematik olarak programa entegrasyonu önemli bir ihtiyaçtır.
- Programda kültürel entegrasyonun sağlanması için ayrı dersler açılması, uluslararası ve kültürlerarası materyal kullanımının daha çok desteklenmesi gerekmektedir.
- Ders içeriklerinin ve bilgi paketlerinin sürekli güncel tutulması ve drama ve yaratıcılık odaklı uluslararası öğeler taşıyan derslerin programda yer alması tavsiye edilmiştir.
- Akademisyenlere göre öğretmen adaylarının Avrupa'daki öğretim uygulamalarını tanınması ve deneyim kazanması gereklidir. Özellikle dördüncü sınıf öğrencileri daha fazla uygulama dersi talep etmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde uygulama ağırlıklı dersler artırılmalıdır, öğretmen adaylarının ikinci sınıftan itibaren uygulama deneyimi kazanması bu amaçla önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yurt dışında veya başarılı özel okullarda gözlem yapması da akademisyenlere göre faydalı olacaktır.
- Akademisyen ve öğrencilerin uluslararasılaşmada maddi ve manevi desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Uluslararasılaşma kalıpları yıkmak, hoşgörü geliştirmek ve çeşitliliğe açık olmak açısından önemli görülse de

uluslararasılaşmanın kurumsallaşması ve yaygınlaştırılması konusunda eksiklikler mevcuttur. Akademisyenlere göre bireysel çabalarla yapılan çalışmalar yetersiz kalmakta, kurumsal bir destek mekanizmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

- Öğretmen adaylarının uluslararası vizyonlarının geliştirilmesi için ders içeriklerinin ve kariyer fırsatlarının zenginleştirilmesi önerilmektedir.
- Pandemiden sonra uzaktan öğretim yoluyla dil öğretiminin dünya çapında yaygınlaşması, öğretmen adaylarının bu konudaki eğitimlere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu durum uzaktan uluslararasılaşma faaliyetleri kapsamında yapılan çevrim içi uygulama fırsatlarını ve uluslararası çevrim içi mikro-öğretim uygulamalarını bir ihtiyaç olarak ön plana çıkarmaktadır.

Öneriler

İngilizce öğretmenliği programında kurumsal dokümanlardan, ders içeriklerinden, anket bulgularından ve akademisyenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma alanında öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilecek gelecek araştırmalara ve uygulayıcılara öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda farklı başlıklar altında sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan uygulamaya dönük aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. *Ders içerikleri uluslararası ve kültürlerarası unsurlarla zenginleştirilebilir..* İngilizce öğretmenliği programlarında ders içeriklerinin uluslararası, kültürlerarası ve küresel perspektiflerle yeniden düzenlenmesi gerekli görülebilir. Farklı kültürlerden örneklerin sunulması, çoklu etkileşimli öğretim stratejilerinin sistematik olarak uygulanması bu hedefe hizmet edeceği düşünülmektedir.
2. *Uzaktan uluslararasılaşma uygulamaları, uluslararası çevrim içi uygulama tecrübeleri ve farklı kültürlerden gelen öğretmen adayları ve öğrencilerle*

uzaktan öğretim son yıllarda önem kazanmıştır. Bu amaçla uzaktan eğitim ve karma öğrenme modellerinin kullanımı önemli görülmektedir. Uzaktan eğitim altyapısının güçlendirilmesi, özellikle çevrim içi uluslararasılaşma faaliyetleri için önemlidir. Sanal değişim uygulamaları ve çevrim içi mikro öğretim etkinlikleri, öğretmen adaylarının uluslararası tecrübelerini artırabilir.

3. *Yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma alanında destek mekanizmalarının oluşturulması ihtiyacı dikkat çekicidir. Akademisyenler ve öğrenciler için uluslararası proje ve etkinliklere katılımı destekleyecek mali ve lojistik destekler sağlanabilmesi uluslararasılaşma faaliyetleri için önemli bir kaynak oluşturabilir.*
4. *Yükseköğretim kurumlarında kurumsal uluslararasılaşma stratejileri gözden geçirilebilir ve kurumiçi ortak paylaşılan bir uluslararasılaşma algısı oluşturulabilir. YÖK ile uyumlu bir şekilde uluslararasılaşma stratejilerin geliştirilmesi, İngilizce öğretmenliği programlarında uluslararasılaşmanın kurumsal düzeyde desteklenmesine fırsat verebilir.*
5. *İngilizce öğretmenliği programlarında öğretmen adaylarına yönelik uygulama odaklı derslerin artırılması önerilebilir. Mikro öğretim, uluslararası staj ve çevrim içi demo dersler gibi uygulama odaklı deneyimlerin yaygınlaştırılması öğretmen adaylarının pratik tecrübelerine katkı getirebilir.*
6. *İngilizce öğretmenliği programlarında çevrim içi değişim uygulamaları ve mikro öğretimler için ayrı bir ders veya ders grubu oluşturulabilir. Pandemi döneminde yaygınlaşan çevrim içi eğitim modelleri, öğretmen adaylarının uzaktan uluslararası deneyim kazanmaları için etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.*

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara yönelik ise aşağıda diğer öneriler oluşturulmuştur:

1. *Öğretmen eğitiminde karşılaştırmalı araştırmalar uluslararasılaşma süreçlerini inceleyebilir. Bu araştırmalar, alan yazına çok çeşitli perspektiflerin geniş bir bağlamda değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmacılar, ülkeler arası farklılıkları ve benzerlikleri incelemek üzere karşılaştırmalı*

alışmalar yapabilir. Böylece çeşitli uluslararasılaşma modellerinin ğretmen eğitim programları üzerindeki etkisi daha net bir şekilde anlaşılabılır.

2. *Eğitim teknolojileri aracılığıyla ve uzaktan ğretim uygulamalarıyla uluslararasılaşma üzerinde deneysel çalışmalar yapılabilir.* Uzaktan ğretim uygulamaları ve eğitim teknolojilerinin, ğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşmasındaki rolü önemlidir. Web 2.0 araçlarının entegrasyonu, sanal ğretim ortamları ve karma öğrenme modelleri üzerine odaklanılabilir.
3. *Programın uluslararasılaşmasını farklı disiplinlerde inceleyen ve karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.* Böylelikle disiplinlerde farklılaşan uluslararasılaşma ihtiyaçları ortaya çıkarılabilir ve niversite liderleri, yöneticiler ve eğitimciler, disipline özgü ihtiyaçları daha iyi değerlendirebilir ve uluslararasılaştırılmış bir programın tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanmasına yardımcı olabilirler.
4. *İngilizce ğretmenliği programının uluslararasılaşma süreçlerini daha kapsamlı şekilde incelemek ve genellenebilir bulgulara ulaşabilmek için geniş örneklem grubundan nicel veriler toplanarak analiz edilebilir* ve farklı paydaşların (yöneticiler, ğretmen adayları, yükseköğretimde politika yapıcı kişiler) görüşleri ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Abraham, G. Y., & von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: Student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry*, 9(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428035>
- Absalom, M., & Vadura, K. (2006). Student perceptions of internationalization of the curriculum: An Australian case study. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(3), 317–334. <https://doi.org/10.1177/1474022206067628>
- ACE. (2022a). Comprehensive internationalization framework. Retrieved from: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>
- ACE. (2022b). Internationalization lab. Retrieved from <https://www.acenet.edu/Documents/Model-Comprehensive-Internationalization.pdf>
- ACE. (2022c). Comprehensive internationalization target areas. Retrieved from <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>
- ACE. (2022d). Bringing internationalization into focus. Retrieved from <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>
- Acedo, C. (2012). Internationalization of teacher education. *Prospects*, 42, 1–3. Dortrecht: Springer.
- Agnew, M. (2012). Strategic planning: An examination of the role of disciplines in sustaining internationalization of the university. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 183–202. <https://doi.org/10.1177/1028315312464655>
- Ahwireng, D. (2016). *Internationalization of higher education: A comparative case study of two U. S. universities* (Unpublished Doctoral Dissertation). Ohio University, Ohio, USA.
- Akar, H. (2010). Globalization and its challenges for developing countries: The case of Turkish higher education. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 447–457. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9086-0>
- Akar, H. (2019). Durum Çalışması. A. Saban ve A.Ersoy (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (3.Baskı)*. (ss-140-177). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Akar, H., Çobanoğlu, R., & Plunkett, P. (2020). Faculty experiences, views, and challenges on internationalization in higher education from a cross-cultural perspective. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1126–1144. <https://doi.org/10.14812/cufej.614200>
- Akkuş Çakır, N. ve Aylin Ünlü, N. (2024). Yurt Dışı Öğretmenlik Deneyiminin İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öğretmen Kimliği Gelişimi Üzerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 219, 163–185. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.11241>
- Akman, S. ve Yumuşak, G. (2018). İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet Öncesinde Aldıkları Eğitimin Öğretim Uygulamalarına Yansıması. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 410–434. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.368313>
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Alagöz, N. S. (2006). *Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Alagözlü, N. (2017). Türkiye'de İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sorunları. *Türkbilgi*, 34, 241–247. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/991311>
- Al-Agtash, S., & Khadra, L. (2019). Internationalization context of Arabia higher education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 68–81. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n2p68>
- Albrow, M. (1990). Introduction. In M. Albrow & E. King (Eds.), *Globalization, knowledge and society* (pp. 3–13). Sage Publications.
- Alexiadou, N., Kefala, Z., & Rönnberg, L. (2023). Through the eyes of the disciplines – student perspectives and positionings towards internationalisation-at-home. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2168719>
- Alizadeh, I., & Pourghane, P. (2022). Iranian faculty members' metaphors of the internationalization of medical sciences education. *Higher Education*, 84, 629–646. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00792-7>
- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2019). Understanding internationalization at home: Perspectives from the global north and south. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200–217. <https://doi.org/10.1177/1474904118807537>
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Altbach, P. G. (1998). *Comparative higher education: Knowledge, the university, and development*. Greenwood Publishing Group.

- Altbach, P. G. (2001). The rise of the pseudouniversities. *International Higher Education*, 25, 2–3. <https://doi.org/https://doi.org/10.6017/ihe.2001.25.6947>
- Altbach, P. G. (2007). Globalization and the university: Realities and future trends. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education part I: Global themes and contemporary challenges* (pp. 121–139). Springer.
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2015). Internationalization and global tension: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 4–10. <https://doi.org/10.1177/1028315314564734>
- 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., & Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/102831530151002>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education, tracking an academic revolution*. UNESCO.
- Altbach, P.G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10, 3–25. <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice—A Development Education Review*, 3, 40–51. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Andreotti, V., & de Souza, L. M. T. M. (2008). Global learning in the “knowledge society”: Four tools for discussion. *International Journal of Development Education Research and Global Education*, 31, 7–12. <https://doi.org/10.1177/1028315315622022>
- Appiah-Padi S. (2001). How study in North America shapes the global perspectives of African Students. *Diversity Digest*. Retrieved from <http://www.diversityweb.org/digest/sp01/study.html>
- Atkinson, P., & Hammersley M. (1994). Ethnography and participant observation. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248–61), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avcı, B. (2018). *Türkiye, Norveç ve Danimarka İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları ile İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Aydarova, E., & Marquardt, S. K. (2016). The global imperative for teacher education: Opportunities for comparative and international education. *FIRE: Forum for International Research in Education* 3(1), 23–40. <https://doi.org/10.18275/fire201603011066>
- Aydın, A. (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Öğretmen Eğitiminde 21.Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aydın, R. ve Başer, G. (2020). Finlandiya, Fransa ve Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *International Social Mentality and Reseracher Thinkers Journal*, 6 (39), 2486–2510. https://smartofjournal.com/files/smartjournal/1026917759_4_6.39_ID721_Ayd%C4%B1n&Baser_2486-2510.pdf
- Aydın, S. (2016, Mayıs). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme: Bir Öneri*. 4.Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ayebare, J., & Kaweesi, M. (2022). How internationalised is your curriculum? University graduate students speak out. *The Uganda Higher Education Review*, 10(1), 244–260. <https://doi.org/10.58653/nche.v10i1.15>
- Ayoubi, R. M., & Massoud, H. K. (2007). The strategy of internationalization in universities: A quantitative evaluation of the intent and implementation in UK universities. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 329–349. <https://doi.org/10.1108/09513540710749546>
- Backhouse, F. (2005). Invite the world into your classroom. *University Affairs*, 21-25. [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315308323207#:~:text=pp.%2021%2D25.,Google%20Scholar,-Bartell%2C%20M.%20\(%202003](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315308323207#:~:text=pp.%2021%2D25.,Google%20Scholar,-Bartell%2C%20M.%20(%202003)
- Bambas, A., Casas, J. A., Drayton, H. A., & Valdez, A. (2000). *Health and human development in the new global economy*. Washington, DC: World Health Organization.
- Bamberger, A., & Morris, P. (2023). Critical perspectives on internationalization in higher education: commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism? *Critical Studies in Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2233572>
- Barahona, M. (2014). Pre-service teachers’ beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural-Historical Psychology*, 10 (2), 116–122. https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2014_n2/70042
- Barrie, S. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development*, 23 (3), 262–275. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235391>
- Barrie, S. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51, 215–241. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6384-7>

- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43–70. <https://doi.org/10.1023/A:1021225514599>
- Barton, G. M., Hartwig, K. A., & Cain, M. (2015). International students' experience of practicum in teacher education: An exploration through internationalisation and professional socialisation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 149–163. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.441735980033878>
- Bates, R. (2005). Can we live together? Towards a global curriculum. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(1), 95–109. <https://doi.org/10.1177/1474022205048760>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/13664530600773366>
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Milton Keynes, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49. <https://www.jstor.org/stable/1829103>
- Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2015). Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 185–201. <https://doi.org/10.1177/1745499915571707>
- Bedenlier, S., Kondakçı, Y., & Zawacki-Richter, O. (2018). Two decades of research into the internationalization of higher education: Major themes in the journal of studies in international education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 108–135. <https://doi.org/10.1177/1028315317710093>
- Beelen, J. (2019). Internationalisation at home: Obstacles and enablers from the perspective of academics. In E. Hillebrand-Augustin, G. Salmhofer, & L. Scheer (Eds.), *Responsbile university*. (pp. 29–54). Grazer Universitätsverlag.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015a). Europe calling: A new definition for internationalization at home. *International Higher Education*, 83, 12–13. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9080>
- Beelen, J., & Jones, E. (2015b). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections*. Springer International.

- Beelen, J., & Jones, E. (2020). Internationalisation at home. In P. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer International. <https://www.researchgate.net/publication/340310369>
- Bekereci Şahin, M., & Şallı Çopur, D. (2020). Pre-service EFL Teachers' Professional Identity Construction Experiences in a Dual Diploma Program. *Yıldız Journal of Educational Research*, 5(1), 27-54. <https://doi.org/10.51280/yjer.2020.002>
- Bekereci, M. (2016). *EFL student teachers' professional identity construction in a dual diploma program* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, M. (2004). *Internationalising the higher education curriculum: Do academics agree?* Paper presented at Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), Milperra, NSW, Australia, July 4th–7th. Abstract retrieved from <https://www.herdsa.org.au/publications/conference-proceedings/research-and-development-higher-education-transforming-3>
- Beneitone, P. (2022). How to analyse the level of internationalisation of curriculum at Argentine universities: A model for reflection and implementation. *Journal of Studies in International Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10283153221121389>
- Benick, G., Newby, D., & Samuel, M. (1996). Forging the links between institutional players. In G. Benick & A. Salooje (Eds.), *Creating inclusive post-secondary learning environments* (pp. 19–33). ON: Ryerson Polytechnic University.
- Bennett, C. I. (1995). Preparing Teachers for Cultural Diversity and National Standards of Academic Excellence. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 259-265. <https://doi.org/10.1177/0022487195046004004>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bentao, Y. (2011) Internationalization at home. *Chinese Education & Society*, 44 (5), 84–96, <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932440507>
- Biondi, L., & Russo, S. (2022). Integrating strategic planning and performance management in universities: a multiple case-study analysis. *Journal of Management and Governance*. 26, 417–448. <https://doi.org/10.1007/s10997-022-09628-7>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods (5th edition)*. Pearson Education Inc.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bostrom, C. A. (2010). Diffusion of internationalization in Turkish higher education. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/1028315309332028>
- Bowden, J., Hart, G., King, B., Trigwell, K., & Watts, O. (2000). Generic capabilities of ATN university graduates. Retrieved from <http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, A. (2019). The historical development and adaptation of open universities in Turkish context: Case of Anadolu University as a giga university. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4086>
- Bradley, E. H., Curry, L. A., & Devers, K. J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: developing taxonomy, themes, and theory. *Health services research*, 42(4), 1758–1772. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00684.x>
- Brandt, R. S., & Tyler, R. W. (2003). Goals and objectives. In A. C. Ornstein, L. S. Behar-Horenstein, & E. F. Pajak (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 10–19). Allyn & Bacon.
- Breen, M.P. (2001) Syllabus Design. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to TESOL* (pp.151-159), Cambridge University Press,.
- Bryan, S. L., & Sprague, M. M. (1997). The effect of overseas internships on early teaching experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70 (4), 199–201. <https://doi.org/10.1080/00098655.1997.10544196>
- Bryson, J., & Edwards, L. H. (2017). Strategic planning in the public sector. In R. Aldag (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. Oxford University Press.
- Bulnes, C., & Louw, E. (2022). Towards a typology of internationalization at home activities in academic disciplines: A study conducted at a Dutch university of applied sciences. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2108376>
- Bulut Şahin, B. (2012, September). *Turkish higher education rationales for internationalization*. Paper Presented at the Applied Education Congress, Ankara, Türkiye. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/337075923_Turkish_Higher_Education_Rationales_for_Internationalization

- Bulut Şahin, B. (2017). *Internationalization in Turkish universities; contributions, conflicts and sources of conflicts: A multiple case study* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Bulut Şahin, B., & Kondakçı, Y. (2022). Conflicting perspectives on the internationalization of higher education: Evidence from the Turkish Case. *Journal of Studies in International Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10283153221126245>
- Bulut Şahin, B., Emil, S., Okur, S., & Seggie, F. N. (2023). Strategic management of internationalization in higher education institutions: the lens of international office professionals. *Tertiary Education and Management*, 0(0). <https://doi.org/10.1007/s11233-023-09121-2>
- Bulut Şahin, B., Uyar, P., & Turhan, B. (2022). The impact of the Erasmus Program and the institutional administration of internationalization in Türkiye. *Higher Education Governance & Policy*, 3(2), 133–146. <https://doi.org/10.55993/hegp.1212888>
- Burkart, K. I. (2014). *Internationalizing teacher education: Preservice teachers' perceptions of intercultural sensitivity and global competency* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of West Florida, Florida, USA.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321–332). California, CA: SAGE Publications.
- Çalikoğlu, A. (2017). *Factors influencing faculty involvement in internationalization: A mixed methods study on rationales, incentives and barriers* (Unpublished doctoral dissertation). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye.
- Çalikoğlu, 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>
- Çalikoğlu, A., Lee, J. J., & Arslan, H. (2022). Faculty international engagement: Examining rationales, strategies, and barriers in institutional settings. *Journal of Studies in International Education*, 26(1), 61–79. <https://doi.org/10.1177/1028315320963508>
- Çalışkan, S. (2019). *Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmen Eğitiminde Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bir Olgubilim Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çamlıbel-Acar, Z., & Eveyik-Aydın, E. (2022). Perspectives of EFL teacher trainers and pre-service teachers on continued mandatory distance education during the pandemic. *Teaching and teacher education*, 112, 103635. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103635>

- Caner, H. N. (2018). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi: İngilizce Öğretmenliği Lisans Program Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Cantu, M. P. (2013). Three effective strategies of internationalization in American universities. *Journal of International Education and Leadership*, 3(3), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136025.pdf>
- Cantwell, B. (2011). Transnational mobility and international academic employment: Gatekeeping in an academic competition arena. *Minerva*, 49, 425–445. <https://doi.org/10.1007/s11024-011-91>
- Carroll-Boegh, A. & Takagi, H. (2006). Internationalization and university curricula in Denmark and Japan. *Educate Journal*, 6(1), 25–34. <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/88>
- Castaneda, C. R. (2004). *Teaching and learning in diverse classrooms: Faculty reflections on their experiences and pedagogical practices of teaching diverse populations*. Routledge Falmer.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse researcher*, 4(3), 5–16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Çelik, Ş. N. (2019). *Türkiye’de Uygulanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Eğitim Programının Öğrenci, Öğretim Elemanı ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Çelik, Ş. N. ve Kasap, S. (2019). Türkiye’de Uygulanan İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 1010–1031. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660150>
- Çelik, S. ve Arıkan, A. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 77–87. <https://doi.org/10.9779/PUJE498>
- Chavez Chavez, R., & O’Donnell, J. (1998). *Speaking the unpleasant: The politics of (non) engagement in the multicultural education terrain*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Chen, D. Ir., & Lo, W.Y.W. (2013). Internationalization or commodification? A case study of internationalization practices in Taiwan’s higher education. *Asia Pacific Education Review*, 14, 33–41 <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9246-0>
- Cheng, M., Adekola, O. A., Shah, M., & Valyrakis, M. (2016). Exploring Chinese students’ experience of curriculum internationalisation: a comparative study of Scotland and Australia. *Studies in Higher Education*, 43(4), 754–768. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1198894>

- Childress, L. (2010). *The twenty-first century university: Developing faculty engagement in internationalization*. Peter Lang.
- Childress, L. K. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 289–309. <https://doi.org/10.1177/1028315308329804>
- Ching, G. S., & Chin, J. M. (2012). Managing higher education institution internationalization: Contemporary efforts of a university in Taiwan. *International Journal of Research Studies in Management*, 1(1), 3–16. http://consortiacademia.org/wp-content/uploads/IJRSM/IJRSM_v1i1/9-27-1-PB.pdf
- Çiftçi, E. M., & Daloğlu, A. (2021). Short-term study abroad: Designing an intercultural induction program to prepare prospective language teachers. *Intercultural Education*, 32(2), 175–193. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1853064>
- Çiftçi, E. M., Karaman, A. C., & Daloğlu, A. (2022) ‘No one is superior to another’: Tracing intercultural development in a year-long study abroad programme. *The Language Learning Journal*, 50(5), 537–549. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1802770>
- Çiftçi, E., & Karaman, A. (2019). Short-term international experiences in language teacher education: A qualitative meta-synthesis. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.6>
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14 (2), 133–143. <https://doi.org/10.1080/13601440902970122>
- Clifford, V. (2012). Internationalisation: Troublesome knowledge for the disciplines. In P. Trowler, M. Saunders, and V. Bamber (Eds.), *Tribes and territories in the 21st century: Rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp.197–207). New York, NY: Routledge.
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46–64. <https://doi.org/10.1177/1541344614560909>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cole, K. (2003). Globalization: Understanding complexity. *Progress in Development Studies*, 3(4), 323–338. <https://doi.org/10.1191/1464993403ps068oa>
- Commander, N., Zhao, Y., Gallagher, P., & You, Y. (2016). Cross-national online discussions: International learning experiences with American and Chinese students in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 365–374. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1006524>

- Cooper, T. C. (2004). How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: A call for action. *Foreign Language Annals*, 37(1), 37–48. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02171.x>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd Edition). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Cortés-Sánchez, J. (2017). Mission and vision statements of universities worldwide: A content analysis. *Documentos De Investigación, Facultad de Administración*, 152. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3051361>
- Coryell, J. E., Durodoye, B. A., Wright, R. R., Pate, P. E., & Nguyen, S. (2012). Case studies of internationalization in adult and higher education: Inside the processes of four universities in the United States and the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education*, 16(1), 75–98. <https://doi.org/10.1177/1028315310388945>
- Coskun, A., & Daloglu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24–42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>
- Costa, R., P., & Canen, A. G. (2022). Internationalization of higher education institutions: Perceptions of scholars. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 30 (114), 94–115. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002903229>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd edition). California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edition). California: SAGE Publications.
- Curry, L. A., Nembhard, I. M., & Bradley, E. H. (2009). Qualitative and mixed methods provide unique contributions to outcomes research. *Circulation*, 119(10), 1442–1452. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.107.742775>
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ795140>
- Cushner, K. (2014). Strategies for enhancing intercultural competence across the teacher education curriculum. In S. Sharma, J. Phillion, J. Rahatzad, & H. Sasser (Ed.), *Internationalizing Teacher Education for Social Justice: Theory, Reserach, and Practice* (pp. 139–162). Information Age Publishing.
- Cushner, K., & Brislin, R. (1996). *Intercultural Interactions: A Practical Guide* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dağlar, H. (2019). Stratejik Planlama Kapsamında Türkiye'deki Üniversitelerin Stratejik Amaçlarının Analizi. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 4 (1), 1–12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joeep/issue/46779/459662>

- Daquila, T. C. (2013). Internationalizing higher education in Singapore: Government policies and the NUS experience. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 629–647. <https://doi.org/10.1177/1028315313499232>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132. <http://www.jstor.org/stable/42926597>
- Dauber, D., & Spencer-Oatey, H. (2023). Global communication skills: contextual factors fostering their development at internationalised higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 48(7), 1082–1096. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2182874>
- Davies, J. (1992). Developing a strategy for internationalisation in universities: Towards a conceptual framework. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education* (pp. 177–190). Association of International Education Administration.
- Davis, J.H., Ruhe, J.A., Lee, M., & Rajadhyaksha, U. (2007). Mission possible: Do school mission statements work? *Journal of Business Ethics*, 70(1), 99–110. <https://www.jstor.org/stable/25075273>
- Day, R. (1993). Models and the knowledge base of second language teacher education. *Issues in Language Teacher Education Anthology Series*, 30, 38–48. <https://eric.ed.gov/?id=ED370359>
- Day, R.R., & Conklin, G. (1992, March). *The knowledge base in ESL/EFL teacher education*. Paper presented at the 1992 TESOL Conference, Vancouver, Canada. Abstract retrieved from <https://www.tesol.org/professional-development/education-and-events/in-person/tesol-convention/>
- de Sousa Santos, B. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23, 393–399. <https://doi.org/10.1177/026327640602300268>
- de Wit, H. (2002a). *Internationalization of higher education in Unites States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Press.
- de Wit, H. (2002b). Rationales for the internationalization of higher education. In Hans de Wit (Ed.), *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*, (pp.83–102). Praeger.
- de Wit, H. (2011a). Internationalisation of the universities of applied sciences: Misconceptions and challenges. In *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education* (pp. 7–24). Amsterdam, The Netherlands: Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam.

- de Wit, H. (2011b). Globalisation and Internationalisation of Higher Education Monograph. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 241–248. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit-eng>
- de Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), i-iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- de Wit, H. (2023). Internationalization in higher education: Critical reflections on its conceptual evolution. *International Higher Education*, 115, 14–16. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/16779>
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). 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., Hunter, F., Egron-Polak, E., Howard, L., & Coelen, R. (2023). Internationalisation of higher education shifts in response to new opportunities and challenge. In F. Hunter, R. Ammigan, H. de Wit, J. Gregersen-Hermans, E. Jones, & A. C. Murphy (Eds.), *Internationalisation in higher education: Responding to new opportunities and challenges* (pp. 43–60). Milano: EDUCatt.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States* (Unpublished Doctoral Dissertation). North Carolina State University, Raleigh, USA.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D., & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In Darla K. Deardorff, Hans de Wit, John D. Heyl, & Tony Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international education* (pp. 283–303). SAGE Publishing.
- Degirmenci Uysal, N., & Topkaya, E. Z. (2017, October). *A review on the English language teacher education program in Turkey. Paper presented at the 9th World Conference on Educational Sciences (WCES, 2017), Nice, France*. Abstract retrieved from https://www.globalcenter.info/wces/?page_id=309
- Demir, Y. (2015). All or nothing: English as a Foreign Language (EFL) student teachers' and teacher trainers' reflections on a pre-service English teacher education program in Turkey. *Anthropologist*, 19(1), 157–165. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891650>
- Denzin, N. K. (2017). *The research act; a theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.

- Dewey, P., & Duff, S. (2009). Reason before passion: Faculty views on internationalization in higher education. *High Education*, 58, 491–504 (2009). <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9207-z>
- DiMaggio P. J., & Powell W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: Terminology, typologies and power. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 609–622. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598451>
- Earley, P., & S. Ang. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Edwards, R., Crosling, G., Petrovic-Lazarovic, S., & O'Neill, P. (2003). Internationalisation of business education: Meaning and implementation. *Higher Education Research & Development*, 22 (2), 183–192. <https://doi.org/10.1080/07294360304116>
- Efe, İ., & Özer, Ö. (2015) A corpus-based discourse analysis of the vision and mission statements of universities in Turkey. *Higher Education Research & Development*, 34 (6), 1110–1122, <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1070127>
- Efe, I., & Özer, Ö. (2023). Understanding the internationalization of Turkish higher education through discourse analysis. *Journal of Studies in International Education*, 27(3), 483–500. <https://doi.org/10.1177/10283153221093118>
- Egroun-Polak, E., & Hudson, R. (2010). *Internationalisation of higher education: Global trends, regional perspectives (IAU 3rd Global Survey Report)*. IAU.
- Ellingboe, B. J. (1998). Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance, and recommendations from a case study at a U.S. university. In J. A. Mestenhauser & B. J. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (ss. 198–228). The American Council on Education and The Oryx Press.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for training* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Ergin, H. (2017). *Internationalization of higher education via distance learning: A grounded theory study in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). Boğaziçi University, İstanbul, Türkiye.

- Ergin, H., & de Wit, H. (2019). Religion, a Major Driver for Forced Internationalization. *International Higher Education*, 99, 9–10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.99.11647>
- Ergin, H., & de Wit, H. (2020). Integration policy for Syrian refugees' access to Turkish higher education: Inclusive enough? In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European higher education area challenges for a new decade* (pp. 121–130). Springer.
- Ergin, H., de Wit, H., & Leask, B. (2019). Forced internationalization of higher education: An emerging phenomenon. *International Higher Education*, 97, 7–9. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10938>
- Eriçok, B. (2020). *Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- 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), 352–375. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1539>
- Ersoy, A. (2021). *The perspectives of teacher educators about the 2018 English language teaching education program* (Unpublished master thesis). Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye.
- Erten, İ. H. (2015, April). *Listening to practising teachers: Implications for teacher training programs*. Paper presented at the GlobELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya, Türkiye. Abstract retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815045644>
- Ertuğrul Seçer, Ş. Y. (2020). *İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Esen, E. (2019). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İngilizce Öğretmen Adaylarının Profesyonel Kimlik Algılarına ve Gelişimlerine Yansıması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Falqueto, J.M.Z., Hoffmann, V.E., Gomes, R.C., & Mori, S. S. O. (2020). Strategic planning in higher education institutions: What are the stakeholders' roles in the process? *Higher Education*, 79, 1039–1056. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00455-8>
- Firn, J. (2015). ‘Capping off’ the development of the graduate capabilities in the final semester unit for biological science studentc: Review and recommendations. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(3). <https://doi.org/10.53761/1.12.3.3>

- Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education Volume 1* (pp.187–231). Australia, Springer.
- Foskett, N. (2010). Global markets, national challenges, local strategies: The strategic challenge of internationalization. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education* (pp. 35–50). New Zealand, NZ: Continuum International Publishing Group.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Fragouli, E. (2020). A critical discussion on issues of higher education: Curriculum internationalization, challenges, and opportunities. *International Journal of Education and Learning*, 2(2), 67–75. <https://doi.org/10.31763/ijele.v2i2.110>
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making model: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23, 27–45. <https://doi.org/10.2307/3587506>
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 72–79). Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397–417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Freidman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the globalized world in the 21st century*. Farrar, Straus and Giroux.
- Freisen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian University internationalization: A consideration of understanding, motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209–227. <https://doi.org/10.1177/1028315312451132>
- Gabriels, W., & Benke-Åberg, A. (2020). *Student exchanges in times of crisis research report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe*. Retrieved from https://esn.org/sites/default/files/news/student_exchanges_in_times_of_crisis_-_esn_research_report_april_2020.pdf
- Gacel-Ávila, J. (2005). The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 9(2), 121–136. <https://doi.org/10.1177/1028315304263795>
- Garii, B. (2008). *Beginning careers in international settings: Impacts on continued classroom practice*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting, New York, NY. Retrieved from https://www.aera.net/Portals/38/docs/Meetings_and_Events/AM2008/2008%20Annual%20Meeting%20Program_FULL.pdf?timestamp=1411653940076

- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 23–36). Routledge, Abingdon.
- Gillespie, S. H. (2002). The practice of international education in the context of globalization: A critique. *Journal of Studies in International Education*, 6(3), 262–267. <https://doi.org/10.1177/102831530263006>
- Giusepponi, K., & Tavoletti, E. (2018). Vision and mission statements in Italian universities: Results of an empirical investigation on strategic orientation. *Journal of Knowledge Economy*, 9, 301–328. <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0343-7>
- Göktürk Tapış, M. (2023). *İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının Katılımcı Yaklaşımına Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara University, Ankara, Türkiye.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/10476210903466901>
- Graves, K. (2009). The curriculum of second language teacher education. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, M. (2021). Getting unstuck with internationalization at home: Seizing the post-pandemic moment. In H. van't Land, A. Corcoran, & D.-C. Iancu (Eds.), *The promise of higher education: Essays in honour of 70 years of IAU* (pp. 99–106). Springer.
- Green, W., & C. Whitsed. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 148–164. <https://doi.org/10.1177/102831531246382>
- Green, W., & Mertova, P. (2011). Engaging with the gatekeepers: Faculty perspectives on developing curriculum for globally responsible citizenship. In V. Clifford & C. Montgomery (Eds.), *Internationalisation of the curriculum for global citizenship: Policies, practices and pitfalls* (pp.69–91). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD) Press.
- Green, W., & Mertova, P. (2016). Transformalists and transactionists: Towards a more comprehensive understanding of academics' engagement with 'internationalisation of the curriculum'. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 229–246. <https://doi.org/10.1177/1745499916662372>

- Green, W., & Whitsed, C. (2015). Introducing critical perspectives on internationalising the curriculum. In W. Green & C. Whitsed (Ed.), *Critical perspective on internationalising the curriculum in disciplines* (pp. 3–24). Sense Publisher.
- Green, W., & Whitsed, C. (2020). Internationalization of the curriculum in the disciplines, critical perspectives. In P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 1938–1986). Springer.
- Grey, M. (2002). Drawing with difference: Challenges faced by international students in an undergraduate business degree. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/13562510220124268>
- Guo, S., & Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: Integrating international students into Canadian academic environment, *Teaching in Higher Education*, 16:3, 305–318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27–49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ799706.pdf>
- Guo, Y., & Guo, S. (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>
- Gürler, İ. (2018). *Evaluation of the current curriculum in ELT departments from the perspectives of lecturers and students: A needs analysis* (Unpublished doctoral dissertation). Atatürk University, Erzurum, Türkiye.
- Gürsoy, E. (2013, Ekim). *Improving practicum for a better teacher training*. Paper Presented at the 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012), Brussels, Belgium. Abstract Retrived from https://www.globalcenter.info/wclta/?page_id=123
- Hagsten, P., & Kotnik, E. (2017). ICT as facilitator of internationalisation in small- and medium-sized firms. *Small Business Economics*, 48, 431–446. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9781-2>
- Haigh, M. H. (2014). From internationalisation to education for global citizenship: A multi-layered history. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 6–27. <https://doi.org/10.1111/hequ.12032>
- Haigh, M. J. (2002). Internationalisation of the curriculum: Designing inclusive education for a small world. *Journal of Geography in Higher Education*, 26(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/03098260120110368>
- Hales, D. (2010). An introduction to triangulation. UNAIDS Monitoring and Evaluation Fundamentals series. https://www.unaids.org/sites/default/files/sub_landing/files/10_4-Intro-to-triangulation-MEF.pdf

- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hammond, C. (2012). An analysis of dilemmas impeding internationalization of Japanese higher education. *Kwansei Gakuin University Social Sciences Review*, 17, 7–22. <https://core.ac.uk/outputs/143638560>
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning reserachers*. Teachers College Press.
- Hanson, L. (2010). Global Citizenship, Global Health, and the Internationalization of Curriculum: A Study of Transformative Potential. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 70–88. <https://doi.org/10.1177/1028315308323207>
- Harris-Byrne, S., & Wikman, M. (2020). Engaging students through collaborative projects and international higher education partnerships. In E. Sengupta, P. Blessinger & M. Makhanya (Eds.), *Improving classroom engagement and international development programs: International perspectives on humanizing higher education* (pp. 173–188). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000027014>
- Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in ‘internationalisation at home’: Critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 412–430. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>
- Hartwell, M. L., & S. Ounoughi. (2019). Expanding the comfort zones: Divergent practices of host and international university students. *European Journal of Higher Education*, 9(4), 377–392. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1643755>
- Hawawini, G. (2011). *The Internationalization of higher education institutions: A critical review and a radical proposal*. INSEAD Working Paper No. 2011/112/FIN, Retrieved from SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1954697>
- Hazelkorn, E. (2017). Rankings and higher education: Reframing relationships within and between states. *Centre for Global Higher Education*, 19. Retrieved from <http://www.researchcghe.org/publications/rankings-and-higher-education-reframing-relationships-within-and-between-states/>
- Hazelkorn, E. (2018). Reshaping the world order of HE: The role and impact of rankings on national and global systems. *Policy Reviews in Higher Education*, 2(1), 4–31. <https://doi.org/10.1080/23322969.2018.1424562>
- Hismanoglu, S. (2012). İngilizce Öğretmeni Adaylarının İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı ile İlgili Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 330–341. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37.hismanoglu.pdf>

- Hong, M., & Xiao, Y. (2023). Strategies and challenges to university internationalization in Russia: A case study of S University. *Policy Futures in Education*, 21(1), 88–106. <https://doi.org/10.1177/14782103221089470>
- Hou, H. (2011). Policies and strategies in internationalizing the hospitality education in Taiwan. *International Journal of Education*, 3(2), 1–17. : <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v3i2.1075>
- Hough, J. (1991). The university and the common good. In D. Griffin & J. Hough (Eds.), *Theology and the University*, (pp. 97–124). New York, NY: State University of New York Press.
- <https://www.econbiz.de/Record/that-vision-thing-do-we-need-it-raynor-michael/10007353496>
- Huang, F. (2002). Internationalization of higher education in the era of globalization: A comparative perspective from China and Japan. *Tertiary Education and Management*, 199-215. <https://www.researchgate.net/publication/228424529>
- Huang, F. (2006). Internationalization of university curricula in Japan: Major policies and practice since the 1980s. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 102–118. <https://doi.org/10.1177/1028315306286312>
- Huang, F. (2007). Internationalisation of higher education in the era of globalisation: What have been its implications in China and Japan? *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 47–61. <https://eric.ed.gov/?id=EJ822697>
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*, NAFSA: Association of International Educators.
- Hudzik, J. K. (2015). Integrating institutional policies and leadership for 21st century internationalization. *International Higher Education*, 83, 5–7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9075>
- İnal, S. ve Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişime ve Lisans Eğitime Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221–233. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/178-published.pdf>
- International Association of Universities. (2012). *Affirming academic values in internationalization of higher education: A call for action*. International Association of Universities (IAU). Accessed September 28, 2015. <http://www.iau-aiu.net/content/affirmingacademic-values-internationalization-higher-education-call-action>
- Isabelli-García, C., Bown, J., Plews, J. L., & Dewey, D. P. (2018). Language learning and study abroad. *Language Teaching*, 51(4), 439–484. <https://doi.org/10.1017/S026144481800023X>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

- 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>
- Ji, Y. (2020). Embedding and facilitating intercultural competence development in internationalization of the curriculum of higher education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 13–19. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n3p13>
- Jiang, X. (2012). *The internationalization of higher education in an era of globalization: A case study of a national research university in an emerging municipality in Southwest China* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Southern California, Los Angeles, USA.
- Jon, J. E. (2013). Realizing internationalization at home in Korean higher education: Promoting domestic students' interaction with international students and intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 455–470. <https://doi.org/10.1177/1028315312468329>
- Jones, E. (2013a). The global reach of universities: Leading and engaging academic and support staff in the internationalisation of higher education. In R. Sugden, M. Valania, & J. R. Wilson (Eds.), *Leadership and cooperation in academia: Reflecting on the roles and responsibilities of university faculty and management*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Jones, E. (2013b). Internationalisation and student learning outcome. In H. de Wit (Ed.), *Introduction to Higher Education Internationalisation* (pp. 107–116). Vita e Pensiero.
- Jones, E., & Killick, D. (2007). Internationalization of the curriculum. In E. Jones & S. Brown (Eds.), *Internationalizing higher education* (pp. 109–119). Routledge.
- Jones, E., & Killick, D. (2013). Graduate attributes and the internationalized curriculum: Embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1028315312473655>
- Jones, T. J., & Young, G. S. A. (1997). Classroom dynamics: Disclosing the hidden curriculum. In A. I. Morey & M. K. Kitano (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth* (pp. 89–103). Allyn and Bacon.
- Jooste, N., & Hagenmeier, C. (2022). Policy framework for the internationalisation of higher education in South Africa: A compass for comprehensive internationalisation? *Journal of Studies in International Education*, 26(4), 415–435. <https://doi.org/10.1177/10283153221105318>
- Joseph, C. (2012). Internationalizing the curriculum: Pedagogy for social justice. *Current Sociology*, 60(2), 239–257. <https://doi.org/10.1177/0011392111429225>

- Jumpakate, T., & Boonmoh, A. (2017, November). *Teachers perception of internationalization*. Paper Presented at the 13th International Conference on Humanities & Social Sciences, Thailand. Abstract retrieved from https://www.researchgate.net/publication/332632179_Title_Teachers'_Perceptions_of_Internationalization
- Jung, K. (2009). *Internationalization policies of jesuit universities: A case study of Japan and the U.S* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, USA.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S., & Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31, 201–214. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9021-9>
- Kabilan, M. K., Ramdani, J. M., Mydin, A., & Junaedi, R. (2020). International teaching practicum: Challenges faced by pre-service EFL teachers in ESL settings. *LEARN Journal : Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13(1), 114–126. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1242970>
- Kaçar, I. G. (2021). A case study of Turkish pre-service teachers of English in an international exchange program: ELF and WE perspectives. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 435–457. <https://doi.org/10.32601/ejal.911484>
- Kahn, H. E., & Agnew, M. (2017). Global learning through difference: Considerations for teaching, learning, and the internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 52–64. <https://doi.org/10.1177/1028315315622022>
- Karakas, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1-16. <http://www.elweekly.com/elt-newsletter/2012/04/vol-4-issue-15-research-article-evaluation-of-the-english-language-teacher-education-program-in-turkey-by-ali-karakas>
- Kasap, S., Demir, M. Ş. ve Ünsal, F. (2022). İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Sürecine İlişkin Düşünceleri. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 656–671. <https://doi.org/10.18009/jcer.1165204>
- Kaya-Kaşıkçı, S. (2016). *Experiences of education policy actors in relation to the role of the national education council in the process of policy-making* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Killick, D. (2018). *Developing intercultural practice Academic development a multicultural and globalizing world*. Routledge.
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Ali Dombayci, 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, S. H., Newstead, C., Gann, R., & Rounsaville, C. (2018). Empowerment and ownership in effective internationalisation of the higher education curriculum. *Higher Education*, 76(6), 989–1005. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0246-1>
- Kırkgöz, Y. (2016). Integrating study abroad in teacher education: Enhancing the curriculum. In D. M. Velliaris & D. Coleman-George (Eds.), *Handbook of research on study abroad programs and outbound mobility* (pp. 177–197). IGI Global.
- Kissock, C., & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: It is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89–101. <https://doi.org/10.1080/10476210903467008>
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık. *Milli Eğitim*, 40(185), 81–89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407088>
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints (Research Monograph, No. 7)*. Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (1999). Internationalisation of higher education. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Quality and internationalisation in higher education* (pp. 13–28). Organization for Economic Cooperation and Development.
- Knight, J. (2001). Monitoring the quality and progress of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 5(3), 228–243. <https://doi.org/10.1177/102831530153004>
- Knight, J. (2003a). Interview with Jane Knight. *IMHE OECD*, 1, 2.
- Knight, J. (2003b). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges 2nd Global Survey Report*. International Association of Universities (IAU).
- Knight, J. (2007). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Higher Education*, (46). <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.46.7939>
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62, 14–15. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>
- Knight, J. (2012a). Five truths about internationalization. *International Higher Education*, 69, 1–4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>

- Knight, J. (2012b). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20–33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Knight, J. (2012c). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 27–42). SAGE Publications.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation - for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84–90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>
- Knight, J., & de Wit, H. (1995). *Strategies for Internationalization in Higher Education*. The European Association for International Education (EAIE).
- Knight, J., & de Wit, H. (1997). *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. The European Association for International Education Publications (EAIE).
- Knight, J., & de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education*, 95, 2. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10679>
- Köksal, S. (2014). *Regional internationalization of Turkish higher education: Turkey's higher education policies towards Kosovo, Macedonia and Bosnia and Herzegovina* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Kondakçı, Y., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: Uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75, 517–535. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0154-9>
- Kondakçı, Y., Broecke, H., & Devos, G. (2006). *More management concepts in the academy: Internationalization as an organizational change process*. Vlerick Leuven Gent Working Paper Series. Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/vlg/vlgwps/2006-28.html>
- Kondakçı, Y., Oldaç, Y. İ. ve Ertem, H. Y. (Mayıs, 2017). *Uluslararası Öğrencilerin Türkiye'yi Tercih Etme Nedenleri ve Türkiye'deki Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Çalışma*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Korhonen, V., & Weil, M. (2015). The internationalisation of higher education: Perspectives on self-conceptions in teaching. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 198–212. <https://doi.org/10.1177/1475240915615447>
- Kotler, P., & Murphy, P. E. (1981). Strategic planning for higher education. *The Journal of Higher Education*, 52 (5), 470–489. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.1981.11778119>

- Kreber, C. (2009). Different perspectives on internationalization in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 118, 1–14. <https://doi.org/10.1002/tl.348>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications.
- Kubo, H. (2020). *Effects of higher education internationalization on student learning: Student experiences and perceptions* (Unpublished doctoral dissertation). California State University, California, USA.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kuraev, A. (2014). *Internationalization of higher education in Russia: Collapse or perpetuation of the Soviet system? A historical and conceptual study* (Unpublished Doctoral Dissertation), Boston College, USA
- Kurt Keskin, F. (2022). *Yükseköğretim Programlarının Uluslararasılaşması Bağlamında Sınıf Eğitimi Programının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara: rkiye.
- Kurt, Ç. ve Yetiş, V. A. (2019). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmenliği Lisans Programlarının Kültürlerarası Yaklaşım Açısından İncelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 344–352. <https://doi.org/10.2399/yod.19.006>
- Kyngas H. & Vanhanen L. (1999) Content analysis (Finnish). *Hoitotiede*, 11, 3–12.
- Labrana, J., Henríquez, A., LaTorre, P., Puyol, F., Gómez, M. R., & López, N. (2023). New Public Management and Internationalization in Latin American Top-Tier Universities: A Multiple Case Study. *Journal of Studies in International Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10283153231221652>
- Larzen, E. (2005). *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Larzen-Östermark, E. (2009). Language teacher education in Finland and the cultural dimension of foreign language teaching – a student teacher perspective. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 401–421. <https://doi.org/10.1080/02619760903012688>
- Lattuca, L. R. (2007). Curricula in international perspective. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education part I: Global themes and contemporary challenges* (pp. 39–64). Springer.
- Laurenço, M. (2018). Internationalizing teacher education curricula: Opportunities for academic staff development. *On the horizon*, 26 (2), 157–169. <https://doi.org/10.1108/OTH-07-2017-0053>

- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 100–115. <https://doi.org/10.1177/1028315301520>
- Leask, B. (2004). Internationalisation outcomes for all students using information and communication technologies (ICTs). *Journal of Studies in International Education*, 8(4), 336–351. <https://doi.org/10.1177/1028315303261778>
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Leask, B. (2013a). Internationalization of the curriculum and the disciplines: Current perspectives and directions for the future. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 99–102. <https://doi.org/10.1177/1028315313486228>
- Leask, B. (2013b). Internationalizing the curriculum in the disciplines imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103–118. <https://doi.org/10.1177/1028315312475090>
- Leask, B. (2014). Internationalizing the curriculum and all students' learning. *International Higher Education*, 78, 5–6. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5798>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Leask, B. (2020). Internationalization of the curriculum, teaching and learning. In P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 1940–1947). Springer.
- Leask, B., & Beelen, J. (2010). *Enhancing the Engagement of Academic Staff in International Education*. Paper Presented at the Advancing Europe-Australia Cooperation in International Education: Proceedings of a Joint Symposium, Melbourne, Australia. Retrieved from https://pure.hva.nl/ws/portalfiles/portal/144046/497964_Engaging_Academic_Staff_in_International_Education_in_Europe_and_Australia.pdf
- Leask, B., & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare*, 43(1), 79–101. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746566>
- Leask, B., & Carroll, J. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': Internationalisation and student experiences of inclusion and engagement, *Higher Education Research & Development*, 30 (5), 647–659. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598454>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>

- Li, H., Khattak, S. I., & Jiang, Q. (2021). A qualitative assessment of the determinants of faculty engagement in internationalization: A Chinese perspective. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211046935>
- Li, J., & Xue, E. (2023) Exploring the epistemology of internationalization at home: A scoping review approach, *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 356–365, <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2022473>
- Li, M., & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53, 791–818. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5423-3>
- Li, X., & Wang, P. (2015). A research on using English movies to improve Chinese college students' oral English. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 1096–1100. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0505.26>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lourenço, M. (2018). Internationalizing teacher education curricula: Opportunities for academic staff development, *On the Horizon*, 26(2), 157–169. <https://doi.org/10.1108/OTH-07-2017-0053>
- Luong, L., Crockett, K., Lundberg, D. and Scarino, A. (1996) *Report on Internationalisation of the Curriculum*. University of South Australia, Adelaide.
- Lustig, M. W. (2005). Toward a well-functioning intercultural nation. *Western Journal of Communication*, 69, 377–379.
- Luxon, T., & Peelo, M. (2009). Internationalisation: Its implications for curriculum design and course development in UK higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 51–60. <https://doi.org/10.1080/14703290802646172>
- Lynch, E. W. (1997). Instructional strategies. In A. T. Morey & M. K. Kitano (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader* (pp. 56–70). Allyn and Bacon.
- Ma, W., & Yue, Y. (2015). Internationalization for quality in Chinese research universities: Student perspectives. *Higher Education*, 70(2), 217–234. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9899-1>
- Macdonald, K., & Tipton, C. (1996). Using documents. In N. Gilbert (Ed.), *Researching Social Life* (pp. 187–200). London: Sage Publishing.
- Mackh, B. M. (2022). *Pivoting Your Instruction A Guide to Comprehensive Instructional Design for Faculty* (1st Ed.). New York: Routledge.
- MacQuarrie, C. (2010). Holistic designs. In A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp.441–443). SAGE Publishing.

- Madge, C., Breines, M. R., Dalu, M. T. B., Gunter, A., Mittelmeier, J., Prinsloo, P., & Raghuram, P. (2019). WhatsApp use among African international distance education (IDE) students: transferring, translating and transforming educational experiences. *Learning, Media and Technology*, 44(3), 267–282. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1628048>
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: “It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work.” *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/17439880902923606>
- Mahon, J. (2010). Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 7–18. <https://doi.org/10.1080/10476210903466893>
- Mahon, J., & Cushner, K. (2002). The overseas student teaching experience: Creating optimal culture learning. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 3–8. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0403_2
- March J. G., & Olsen J. P. (2013). The logic of appropriateness. *Oxford Handbooks Online. Scholarly Research Reviews*, 1–22. <https://doi.org/10.1177/1745499920910580>
- Marginson, S. (1999). After globalization: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(1). <https://doi.org/10.1080/026809399286477>
- Maringe, F. (2010). The meanings of globalization and internationalization in HE: Findings from a world survey. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and Internationalization in Higher Education* (pp. 17–34). Continuum International Publishing.
- Maringe, F., & Sing, N. (2014). Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: Pedagogical, quality and equity issues. *High Education*, 67, 761–782. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9710-0>
- Maringe, F., Foskett, N., & Woodfield, S. (2013). Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 9–36. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746548>
- Marx, H. (2016). Preparing culturally responsive teachers: An intercultural developmental approach. In J. Rahatzad, H. Dockrill, S. Sharma, & J. Phillon (Eds.), *Internationalizing teaching and teacher education for equity* (pp. 21–38). Information Age Publishing.
- McCabe, L. T. (2001). Globalization and internationalization: The impact on education abroad Programs. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 138–145. <https://doi.org/10.1177/102831530152004>

- McKinnon, S., Hammond, A., & Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 138–147. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359506>
- MEB. (2017). MEB 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi, <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406> adresinden ulaşılmıştır.
- Merç, A. (2004). *Reflections of pre-service EFL teachers throughout their teaching practicum: What has been good? What has been wrong? What has changed?* (Unpublished master's thesis). Anadolu University, Eskişehir, Türkiye.
- Merç, A. (2015). Microteaching experience in distance English language teacher training: A case study. *The Journal of Educators Online*, 13(2), 1–34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068376>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation and case study applications in education (2nd edition)*. Jossey-Bass.
- Mestenhauser, J. (1998). Portraits of an international curriculum: An uncommon multidimensional perspective. In J. Mestenhauser & B. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. 3–38). Oryx Press.
- Meyer, J. W., & Rowan B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mirici, İ.H., Güneş, H., Yetkin, R., Yıldırım-Altınok, F. B., Ekin, S., Ataberk, B., Sayın, İ., & Yılmaz, Ş. (2022). A case study of the needs analysis for an ELT department curriculum in Türkiye. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 1846–1879. <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/1131/515>
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., & Raghuram, P. (2020). Conceptualizing internationalization at a distance: A “third category” of university internationalization. *Journal of Studies in International Education*. <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>
- Mittelmeier, J., Slof, B., & Rienties, B. (2021). Students' perspectives on curriculum internationalisation policies in transition: Insights from a master's degree programme in the Netherlands. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 107–119, <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1675529>
- Mızıkacı, F. (2005). Prospects for European integration: Turkish higher education. *Higher Education in Europe*, 30 (1), 67–79. <http://dx.doi.org/10.1080/03797720500088152>

- Mohsin, A., & Zaman, K. (2014). Internationalization of universities: Emerging trends, challenges and opportunities. *Journal of Economic Info*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.31580/jei.v1i1.100>
- Moon, R. J. (2016). Internationalisation without cultural diversity? Higher education in Korea. *Comparative Education*, 52(1), 91–108. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1125679>
- Moshtari, M., & Safarpour, A. (2023). Challenges and strategies for the internationalization of higher education in low-income East African countries. *Higher Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1007/s10734-023-00994-1>
- Nazeer-Ikeda, R. Z. (2014). Reforming teacher education through localization internationalization: Analyzing the imperatives in Singapore. *International Perspectives on Education and Society*, 25, 169–200. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000025014>
- Ndaipa, J. C., Edström, K., & Geschwind, L. (2023). Internationalisation of higher education institutions in Mozambique: Exploring the rationales, strategies and challenges. *Journal of Studies in International Education*, 27(3), 501–519. <https://doi.org/10.1177/10283153221093126>
- Ndaipa, J. C., Edström, K., Langa, P., & Geschwind, L. (2023). Internationalisation of the curriculum in higher education: A case from a Mozambican university. *Cogent Education*, 10 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2188773>
- Neave, G. (1992). *Managing higher education international cooperation: Strategies and solutions*. UNESCO.
- Neville, M. W. (2000). *Internationalizing the curriculum in teacher education* (Unpublished Master Thesis), University of Victoria, Victoria, Canada.
- Ng, S. W. (2012). Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia-Pacific region. *Compare*, 42(3), 439–459. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.652815>
- Niehaus, E., & Williams, L. (2016). Faculty transformation in curriculum transformation: The role of faculty development in campus internationalization. *Innovative Higher Education*, 41(1), 59–74. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9334-7>
- Nolan, E., Héliot, Y., & Rienties, B. (2022). Encouraging Intercultural Interaction by Cultural Specific Learning Design. *Journal of Studies in International Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10283153221145083>
- O'Connor, G. C., Farnsworth, K. A., & Utley, M. E. (2013). Internationalization of general education curricula in community colleges: A faculty perspective. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(12), 966–978. <https://doi.org/10.1080/10668926.2010.515512>
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project* (3rd edition). SAGE Publishing.

- OECD. (1995). *Education in a new international setting: Internationalization of higher education*. The Hague: OECD/Centre for Educational Research and Innovation.
- Ofori-Dankwa, J., & Lane, R. W. (2000). Four approaches to cultural diversity: Implications for teaching at institutions of higher education. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 493–499. <https://doi.org/10.1080/713699171>
- Ögeyik, M. (2009). Evaluation of English language teaching education curriculum by student teachers. *İnsan ve Toplum*, 9(1), 42–57.
- Ohajionu, U. C. (2021). Internationalisation of the curriculum in Malaysian universities' business faculties: Realities, implementation and challenges. *The International Journal of Management Education*, 19(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100495>
- Okur, S. & Bulut Şahin, B. (2021, Summer). *International faculty members: Are they included on host university campuses? Innovative and Inclusive Internationalization: Proceedings of the 2021 WES–CIHE Summer Institute*, Boston College, Chestnut Hill, MA. Abstract retrieved from <https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/cihe/Perspectives%20No.%2021.pdf>
- Omuse, G., Kihara, P. N., & Munga, J. (2018). Determinants of strategic plan implementation in public universities: A case of selected public universities in Nairobi County, Kenya. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 3(2), 452–477. http://www.iajournals.org/articles/iajhrba_v3_i2_452_477.pdf
- Öner, S. T. (2022). *Intercultural Competence in ELT Curriculum: Çanakkale Onsekiz Mart University Sample* (Unpublished Doctoral Dissertation). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye.
- Ospina, N. S., & Medina, S. L. (2020). Living and teaching internationally: Teachers talk about personal experiences, benefits, and challenges. *Journal of Research in International Education*, 19(1), 38–53. <https://doi.org/10.1177/1475240920915013>
- Ousola, S. A., Oluseye, O. O., Saviour, U. M., Iember, K. J., & Ayomiposi, D. O., (2022). A content analysis of the vision and mission statements of top ten leading universities in Africa. *Cogent Education*, 9 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2143648>
- Özdem, G. (2011). An analysis of the mission and vision statements on the strategic plans of higher education institutions. *Educational Sciences Theory & Practice*, 11 (4), 1887–1894. <https://eric.ed.gov/?id=EJ962679>
- Özkahya, F. Z. (2019). *An investigation into profile of ELT teacher education programmes in Turkey* (Unpublished Master Thesis). Hacettepe University, Ankara, Türkiye.

- Özturgut, O., Cantu, M. P., Pereira, L. J., & Ramon, D. K. (2014). Effective strategies in internationalization of higher education in the United States. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(2), 29–39. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2013.569>
- Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed? *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181–213. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520842>
- Paine, L., & Zeichner, K. (2012). The local and the global in reforming teaching and teacher education. *Comparative Education Review*, 56(4), 569–583. <https://doi.org/10.1086/667769>
- Palmer, J.D., & Cho, Y.H. (2012). South Korean higher education internationalization policies: Perceptions and experiences. *Asia Pacific Education Review*, 13, 387–401. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9204-2>
- Park, J. S. Y., & Wee, L. (2013). *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. London: Taylor & Francis.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods (4th edition)*. SAGE Publications.
- Pence, H. M., & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>
- Peyton, J.K. (1997). Professional Development of Foreign Language Teachers, ERIC No: ED414768. Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/peyton02.html>
- Pierrakakis, K. (2009). *The sustainable growth paradigm: Implications for technology and policy* (Unpublished master thesis). Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, United States.
- Platt, J. (1992). “Case study” in American methodological thought. *Current Sociology*, 40(1), 17–48. <https://doi.org/10.1177/001139292040001004>
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. SAGE Publishing.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248–270. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>
- Quezada, R. L. (2010). Internationalization of teacher education: Creating global competent teachers and teacher educators for the twenty-first century. *Teaching Education*, 21(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/10476210903466885>

- Qureshi, M. I., Janjua, S. Y., Zaman, K., Lodhi, M. S., & Tariq, Y. (2014). Internationalization of higher education institutions: Implementation of DMAIC cycle. *Scientometrics*, 98(3), 2295–2310. <https://doi.org/10.1007/s11192-013-1163-9>
- Race, P. (2010). *Making learning happen: A Guide for post-compulsory education* (2nd ed.), London: Sage Publications.
- Radmard, S. (2012). *Türkiye Üniversitelerinin Uluslararasılaşma Politikaları Bağlamında Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Raynor, M.E. (1998). That vision thing: Do we need it? *Long Range Planning*, 31(3), 368–376.
- Renfors, S. M. (2021). Internationalization of the curriculum in Finnish higher education: Understanding lecturers' experiences. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 66-82. <https://doi.org/10.1177/1028315319888464>
- Reynolds, T. M., Chitiqa, M., & Mungoshi, D. M. (2013). A consortium model for internationalizing teacher education. *International Journal of Business and Social Science*, 4(3), 62–72. https://ijbssnet.com/journals/Vol_4_No_3_March_2013/7.pdf
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. New York: Cambridge University Press.
- Rienties, B., Hernandez Nanclares, N., Jindal-Snape, D., & Alcott, P. (2013). The role of cultural background and team divisions in developing social learning relations in the classroom. *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 322–353. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315312463826>
- Riggirozzi, P., Tussie, D., Quiliconi, C., & Tuozzo, F. (2011). *Regional integration in developing countries: A comparative matrix of trade, health and education and lessons for Africa*. (UNDP Human Development Report). New York: United Nations Development Programme.
- Rizvi, F. (2007). Internationalization of curriculum: A critical perspective. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *Research in international education* (pp. 391–403). London, England: Sage.
- Roberts, A. (2007). Global dimensions of schooling: Implications for internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 9–26. https://www.teqjournal.org/backvols/2007/34_1/07roberts.pdf
- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Roman, M. (2018). *The internationalization of teacher education faculty in two global cities: A case study of two universities in New York and Hong Kong* (Unpublished Doctoral Dissertation), Seton Hall University, New Jersey, USA.

- Romani-Dias, M., Carneiro, J., & Barbosa, A. S. (2019). Internationalization of higher education institutions: The underestimated role of faculty. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 300–316. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2017-0184>
- Rudzki, R. E. J. (1995). The application of a strategic management model to the internationalization of higher education institutions. *Higher Education*, 29(9), 421–441. <https://www.jstor.org/stable/3447627>
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2020). Cultural dimension in internationalization of the curriculum in higher education. *Education Sciences*, 10(12), 1–11. <https://doi.org/10.3390/educsci10120375>
- Saka, F. Ö. (2020). Considerations on the new curriculum of English Language Teaching programmes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1189. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273238.pdf>
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers (2nd edition)*. SAGE Publications.
- Saloojee, A. (1996). Creating inclusive learning environments. In G. Benick & A. Salooje (Eds.), *Creating inclusive post-secondary learning environments* (pp. 35–55). ON: Ryerson Polytechnic University.
- Sanderson, G. (2011). Internationalisation and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 661–676. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598455>
- Sarıçoban, A. (2014, Mayıs). *Yabancı Dil Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sawir, E. (2013). Internationalisation of higher education curriculum: The contribution of international students. *Globalisation, Societies and Education*, 11(13), 359–378. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.750477>
- Scannell, D. P. (1999). *Models of Teacher Education: Report to the American Council on Education Presidents' Task Force on Teacher Education*. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/151140895/Models-of-Teacher-Education>
- Schartner, A., & Cho, Y. (2017). 'Empty signifiers' and 'dreamy ideals': Perceptions of the 'international university' among higher education students and staff at a British university. *Higher Education*, 74, 455–472. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0057-1>
- Schick, J. A. E., & Nelson, P. B. (2001). Language teacher education: The challenge for the twenty-first century. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(6), 301–304. <https://doi.org/10.1080/00098650109599213>

- Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Van Gyn, G., & Preece, A. (2007). Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(1), 67–94. www.ingentaconnect.com/content/csshe/cjhe
- Seçer, Ş. Y. E. ve Erişen, Y. (2020). Evaluation of English language teaching undergraduate programs in terms of document analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 671–703. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/466>
- Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J., & Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher Education*, 72(5), 685–702. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9971-x>
- Seeber, M., Meoli, M., & Cattaneo, M. (2020). How do European higher education institutions internationalize? *Studies in Higher Education*, 45(1), 145–162. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1541449>
- Seferoğlu, G. (2004). A study of alternative English teacher certification practices in Turkey. *Journal of Education for Training*, 30(2), 151–159. <https://doi.org/10.1080/0260747042000229762>
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369–378. <https://doi.org/10.1080/02607470600981953>
- Selvitopu, A. (2016). *Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Stratejileri: Süreç Yaklaşımı Çerçevesinde Nitel Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. In Lies Sercu (Ed.), *Foreign language teachers and intercultural competence* (pp. 1–18). Multilingual Matters.
- Sharma, S. (2014). Internationalizing teacher education through study abroad: Crossing borders, building bridges, and raising consciousness toward social justice. In S. Sharma, J. Phillon, R. Rahatzad, & H. Sasser (Eds.), *Internationalizing teacher education for social justice: Theory, Research and Practice* (pp. 179–192). International Age Publishing.
- Shaydorova, G. (2014). *Rationales for the internationalization of higher education: The case of Russia* (Unpublished Master Thesis), University of Tampere, Tampere, Finland
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53, 248–258. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>
- Sieber, P., & Mantel, C. (2012). The internationalization of teacher education: An introduction. *Prospects*, 42(1), 5–17. <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9218-x>

- Şimşek, H. (2007). National perspectives: Turkey. In *International handbook of higher education, part one: Global Themes and Contemporary Challenges* (pp. 1003–1018). Springer.
- Sippel, C. M. (2017). *Understanding Teacher Educator Perspectives on the Internationalization of Teacher Education* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Minnesota, Minneapolis, USA.
- Şişmanoğlu Kaymaz, Ö. (2018). *Üniversitelerin Uluslararasılaşma Sürecinde Karşılaşılan Engeller ve Geliştirilen Stratejiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Siyli Karaman, N. A. (2023). *Yükseköğretim Kurumlarında Uluslararasılaşmanın Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Snoek, M. & Zogla, I. (2009). Teacher Education in Europe: Main characteristics and development. In A. Swennen & M. Van Der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educator* (pp. 11-27). London: Sage.
- Söderlundh, H. (2018). Internationalization in the higher education classroom: Local policy goals put into practice. *Journal of Studies in International Education*, 22(4), 317–333. <https://doi.org/10.1177/1028315318773635>
- Soria, K. M., & Troisi, J. (2014). Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1028315313496572>
- Spencer, L., Ritchie, J., & O'Connor, W. (2003). Analysis: Practices, principles and processes. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp.199–218). London: Sage.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 17–52). California, CA: SAGE Publications.
- Spring, J. (2001). *Globalization and educational rights: An intercivilizational analysis*. Lawrence Erlbaum.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2010). *Case study research: Design and methods* (5th edition). California: SAGE Publications.
- Stark, J. S. (2000). Planning introductory college courses: Content, context and form. *Instructional Science*, 28, 413–438. <https://doi.org/10.1023/A:1026516231429>

- Stigger, E. (2018). Introduction: Internationalization in higher education. In E. Stigger, Bordilovskaya (Ed.), *Internationalization within Higher Education: Perspectives from Japan* (pp. 1–19). Singapore: Springer Briefs in Education. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8255-9_1
- Stohl, M. (2007). We have met the enemy and he is us: The role of the faculty in the internationalization of higher education in the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 359-372. <https://doi.org/10.1177/1028315307303923>
- Stones, E., & Morris, S. (1972). *Teaching practice: Problems and perspectives: A reappraisal of the practical professional element in teacher preparation*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svensson, L., & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: The need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60(6), 595–613. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9318-6>
- Tamtik, M., & Kirss, L. (2016). Building a norm of internationalization: The case of Estonia's higher education system. *Journal of Studies in International Education*, 20 (2), 164–183. <https://doi.org/10.1177/1028315315587107>
- Taşçı, G. (2018). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye Örneği (1995-2014)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Taşçı, G., & Kenan, S. (2019). Phases of internationalisation in higher education policies in Turkey: 1981-2018. In D. B. Saripek, B. Yenihan, & V. Franca (Eds.), *A new perspective in social sciences* (pp. 323–338). Frontpage Publications.
- Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalisation: Lessons and practice from four universities. *Journal of Studies in International Education*, 8(2), 149–171. <https://doi.org/10.1177/1028315303260827>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approached in social and behavioral research*. SAGE Publications.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48, 5–26. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>
- Tezgiden Cakcak, Y. S. (2015). *Preparing teacher candidates as passive technicians, reflective practitioners or transformative intellectuals?* (Unpublished Doctoral Dissteration). Middle East Technical University, Ankara, Turkiye.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analysing qualitative evaluation data, *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

- Tian, M., & Lowe, J. A. (2014). Intercultural identity and intercultural experiences of American students in China. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 281–297. <https://doi.org/10.1177/1028315313496582>
- Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. *Research Papers in Education*, 36(1), 52–74. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633560>
- Tight, M. (2022). Internationalisation of higher education beyond the West: Challenges and opportunities – the research evidence. *Educational Research and Evaluation*, 27 (3–4), 239–259. <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2041853>
- Tonta, Y., & İlhan, M. (2002). Contribution of Hacettepe university faculty of medicine to the world's biomedical literature (1988-1997). *Scientometrics*, 55 (1), 123–136. <https://doi.org/10.1023/A:1016007205344>
- Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: New issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121–137. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.558263>
- Trahar, S., & Hyland, F. (2011). Experiences and perceptions of internationalisation in higher education in the UK. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 623–633. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598452>
- Trent, J. (2011). Learning, teaching, and constructing identities: ESL pre-service teacher experiences during a short-term international experience programme. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 177–194. <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.566997>
- Trinh, A. N., & Conner, L. (2019). Student engagement in internationalization of the curriculum: Vietnamese domestic students' perspectives. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 154–170. <https://doi.org/10.1177/1028315318814065>
- Tülüce, H. S. (2014). İngilizce Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinde Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 1–18. <https://doi.org/10.17679/iuefd.80654>
- TYÇ (2020). *Öğrenme Kazanımları Rehberi*. Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Tye, K. A. (2014). Global education: A worldwide movement: An update. *Policy Futures in Education*, 12 (7), 855–871. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.855>
- ÜAK. (2016). *Türkiye’de Yükseköğretim ve Uluslararasılaşma*. Erişim adresi: http://cdn.hitit.edu.tr/hitit/files/23530_1610041532492.pdf
- Umurbek, M. M. (2018). *Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimde Uluslararasılaşmaya Yönelik Algılarının Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.

- Ur, P. (1991). *A course in language teaching, Practice and Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Urban, E. L., & Palmer, L. B. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 18(4), 305-324. <https://doi.org/10.1177/1028315313511642>
- Uzun, L. (2016). Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees' perspective. *Cogent Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1147115>
- van den Hende, F., Whitsed, C., & Coelen, R. J. (2022). An organizational change perspective for the curriculum internationalization process: Bridging the gap between strategy and implementation. *Journal of Studies in International Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10283153221105321>
- van der Wende, M. (2007). Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 274-289. <https://doi.org/10.1177/1028315307303543>
- Van Dijk, H., & Meijer, K. (1998). The internationalization cube: A tentative model for the study of organizational designs and the results of internationalism in higher education. *European Education*, 30(4), 44-56. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934300444>
- Varış, F. (1973). *Öğretmen yetiştirme üzerine: 50. Yıla Armağan*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 36, 46-65.
- Vaught, C. (2015). *The Internationalization of K-12 education: A Case Study of An International School in the Asia-Pacific Region* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Minnesota, Minneapolis, USA.
- Villar-Onrubia, D., & Rajpal, B. (2016). Online international learning: Internationalising the curriculum through virtual mobility at Coventry University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20 (2-3), 75-82. <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1067652>
- Vorkapic, S. T. (2016). Promotion of internationalization of teacher education: A case study from Croatia. In D. M. Velliari & D. Coleman-George (Eds.), *Handbook of research on study abroad programs and outbound mobility* (pp. 651-671). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0169-5.ch026>
- Vural Yılmaz, D. (2014). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye'de Ulusal Siyasalar, Kurumsal Stratejiler ve Uygulamalar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Vural Yılmaz, D. (2016). Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinde Uluslararasılaşma Süreci: Stratejik Planlar Üzerine Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(4), 1191-1212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/52991/70179>

- Vyas, A. (2018). A policy review of internationalization of higher education in Hong Kong: Motivation, advancement and development. *Journal of Asian Public Policy*, 11(1), 46–66. <https://doi.org/10.1080/17516234.2017.1390033>
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(1), 151–158. <https://doi.org/10.1080/14675980903371050>
- Wamboye, E., Adekola, A., & Baldwin, A. (2014). Internationalising business education curriculum in a ‘Flat World’: The scope and constraints. *International Journal of Trade and Global Markets*, 7 (2), 99–115. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2014.062854>
- Warner, G. (1992). Internationalization models and the role of the university. *International Education Magazine*, 8(1), 21. <https://bccie.bc.ca/wp-content/uploads/2020/09/warners-models.pdf>
- Weber, T., Mol, C., & Wolbers, M. H. J. (2023). International students as sources of income? Moving beyond the Neoliberal framing of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10283153231211999>
- Weber-Bosley, G. (2010). Beyond immersion: Global engagement and transformation through intervention via student reflection in long-term study abroad. In E. Jones (Ed.), *Internationalisation and the Student Voice* (pp. 61–74). New York: Routledge.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Weidman, J.C., Jacob, J. W., & Casebeer, D. (2014). Conceptualizing teacher education in comparative and international context. *Annual Review of Comparative and International Education 2014 (International Perspectives on Education and Society)*, 25, 115–145. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000025012>
- Wellington, J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches (2nd edition)*. Bloomsburg Publishing.
- White, C. (2016). Internationalizing teacher education: A U.S. – Vietnam case study. *International Journal of Education and Practice*, 4(3), 117–126. <https://doi.org/10.18488/journal.61/2016.4.3/61.3.117.126>
- Whitsed, C., & Wright, P. (2011). Perspectives from within: Adjunct, foreign, English-language teachers in the internationalization of Japanese universities. *Journal of Research in International Education*, 10(1), 28–45. <https://doi.org/10.1177/1475240910396332>

- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522–537. <https://doi.org/10.1177/104973201129119299>
- Wiers-Jenssen, J. (2023). International students in Norway: Satisfaction, coping and social networks. *Journal of Studies in International Education*, 27(3), 447–467. <https://doi.org/10.1177/10283153221082720>
- Wihlborg, M. (2009). The pedagogical dimension of internationalisation? A challenging quality issue in higher education for the Twenty-First Century. *European Educational Research Journal*, 8(1), 117–132. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.1.117>
- Wilkins, S., & Neri, S. (2019). Managing faculty in transnational higher education: Expatriate academics at international branch campuses. *Journal of Studies in International Education*, 23 (4), 451–472. <https://doi.org/10.1177/1028315318814200>
- Williams, D. D. (2018). *Qualitative Inquiry in Daily Life* (1st ed.). EdTech Books. <https://edtechbooks.org/qualitativeinquiry/>
- Williams, S. (2008). *Internationalization of the curriculum: A remedy for international students' academic adjustment difficulties?* (Unpublished Master Thesis), Memorial University of Newfoundland, St. Johns, Canada.
- Wilwohl, C. F. (2017). *Teacher educators' engagement in the internationalization of teacher education: A function of personal, institutional, and external factors* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, USA.
- Wimpenny, K., Beelen, J., & King, V. (2020). Academic development to support the internationalization of the curriculum (IoC): A qualitative research synthesis. *International Journal for Academic Development*, 25(3), 218–231. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1691559>
- Yaman, İ. (2018). 2006 ve 2018 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 76, 149–164. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2561397>
- Yang, R. (2002). University internationalization: Its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13(1), 81–95. <https://doi.org/10.1080/14675980120112968>
- Yastıbaş, A. E. (2021). The place of inclusive education in the new English language teacher education program of Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 1–9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1322894>
- Yavuz, A., & Topkaya, E. (2013). Teacher educators' evaluation of the English language teaching program: A Turkish Case. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(1), 64–83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/novroy/issue/10811/130355>

- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yemini, M. (2014). Internationalisation discourse what remains to be said? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 66–71. <https://doi.org/10.1080/13603108.2014.888019>
- Yemini, M., & Sagie, N. (2016) Research on internationalisation in higher education – exploratory analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2-3), 90–98, <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1062057>
- Yesufu, L. O. (2018). Motives and measures of higher education internationalisation: A case study of a Canadian university. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 155–168. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p155>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2022). *Doktora Programlarının Uluslararasılaşma Bağlamında İncelenmesi: İsviçre Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (5th edition)*. SAGE Publishing.
- YÖK. (2020). *YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı*. Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden alınmıştır.
- Yonezawa, A., Akiba, H., & Hirouchi, D. (2009). Japanese university leaders' perceptions of internationalization: The role of government in review and Support. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 125–142. <https://doi.org/10.1177/1028315308330847>
- Yu, Q., Brunsting, N.C., Smart, J., & Bingham, W. P. (2024). Language proficiency, second language educational experience, and psychological well-being among international students at U.S. universities. *Research in Higher Education*, 66,(3). <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09821-7>
- Yumei, J. (2010). The role of English language teaching in university internationalization in China. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 225–238). New York, NY: Continuum.
- Zadravec, K. A., & Kocar, S. (2023). The impact of academic disciplines on a constructively aligned internationalised curriculum. *Higher Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01008-w>

- Zahid, G., & Neary, S. (2023). Faculty members' perceptions of internationalization of curriculum: Globalization and localization, a comparative study. *Asian Education and Development Studies*, 12(2/3), 166–180. <https://doi.org/10.1108/AEDS-03-2023-0024>
- Zapp, M., & Lerch, J. C. (2020). Imagining the world: Conceptions and determinants of internationalization in higher education curricula worldwide. *Sociology of Education*, 93(4), 372–392. <https://doi.org/10.1177/0038040720929304>
- Zeszotarski, P. (2001). ERIC Review: Issues in global education initiatives in the community college. *Community College Review*, 29(1), 65. <https://link.gale.com/apps/doc/A77481464/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=d0a4ee12>
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422–431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>
- Zhou, J. (2016). A dynamic systems approach to internationalization of higher education. *Journal of International Education and Leadership*, 6(1). <https://luis-miguel-villar-angulo.es/wp-content/uploads/2017/09/Zhou-2016.pdf>
- Zieske, C. (2020, January 28). Re: What are the main differences between case study and phenomenological study? Researchgate. <https://www.researchgate.net/post/What-are-the-main-differences-between-case-study-and-phenomenological-study/5e309151a5a2e238bf30da64/citation/download>.
- Zou, T. X. P., Chu, B. C. B., Law, L. Y. N., Lin, V., Ko, T., Yu, M., & Mok, P. Y. C. (2020). University teachers' conceptions of internationalisation of the curriculum: A phenomenographic study. *Higher Education*, 80(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00461-w>
- Zou, T. X. P., Law, L. Y. N., & Chu, B. C. B. (2023). Are some disciplines 'hard to engage'? A cross-disciplinary analysis of university teachers' approaches to internationalisation of the curriculum. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1267-1282. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2217092>





EKLER



EK 1. Doküman Analizi Formu



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Uluslararasılaşmaya Yönelik Bir Model Önerisi Geliştirilmesi
Doküman Analizi Formu



GENEL KURUMSAL KİMLİK	
-İncelenen üniversite:	
-İnceleme yapılan tarih:	
-İncelenen dokümanlar:	
-İncelenen dokümanların elde edildiği kaynaklar:	
-İncelenen dokümanların sayfa sayısı ve incelenen sayfa sayıları:	

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

1)	Üniversitenin kurumsal belgelerinde uluslararasılaşmaya yer verilmekte midir? Nasıl? İncelenecek Yer: -Üniversite Stratejik Planı -Üniversite Uluslararasılaşma Politika Beyannamesi -Üniversite İdare Faaliyet Raporu	DURUM: Evet ☐ Hayır ☐	AÇIKLAMA:
2)	Eğitim Fakültesi misyon ve vizyonunda nelerden bahsedilmektedir? Uluslararasılaşmaya ilişkin bilgi mevcut mudur? Nasıl? İncelenecek Yer: Eğitim Fakültesi Web Sayfası	DURUM: Evet ☐ Hayır ☐	AÇIKLAMA:
3)	Eğitim Fakültesinde ve bölümde uluslararasılaşma aktiviteleri var mıdır? Varsa hangi uluslararasılaşma aktiviteleri görülmektedir? (Programın uluslararasılaşması, araştırma işbirlikleri, giden öğrenci ve personel, ortak dereceler, değişim programları, uluslararası seminer veya projeler vs.) İncelenecek Yer: Eğitim Fakültesi ve Bölüm Web Sayfası Görsel ve İçerikleri	DURUM: Evet ☐ Hayır ☐	AÇIKLAMA:

4)	İngilizce öğretmenliği programında uluslararasılaşmayı destekleyecek dersler mevcut mudur? İncelenecek Yer: <i>Bölüm Bologna Bilgi Paketleri, Bölüm Web Sayfası Ders İçerikleri</i>	DURUM: Evet ☐ Hayır ☐	AÇIKLAMA:
5)	İngilizce öğretmenliği programındaki derslerde kültürlerarası, uluslararası düşünmeyi teşvik edici, çok kültürlülüğü destekleyici veya küresel vatandaşlığa yönelik bilgi, beceri ve tutumlar yansıtılmış mıdır? İncelenecek Yer: <i>Bölüm Bologna Bilgi Paketleri, Bölüm Web Sayfası Ders İçerikleri</i>	DURUM: Evet ☐ Hayır ☐	AÇIKLAMA
6)	Genel olarak doküman incelemesi sonucunda programın yerelleşmesi ve uluslararasılaşması bağlamında ne söylenebilir? (Dokümanlardan elde edilen ekstra notlar)	AÇIKLAMA:	

EK 2. Programın Uluslararasılaşması Anketi

BÖLÜM I: GENEL BİLGİLER VE ULUSLARARASILAŞMAYA YÖNELİK ALGILAR

1) Cinsiyetiniz.

Kadın

☐

Erkek

☐

2) Kaç yıldır akademisyenlik yapmaktasınız.

3) Unvanınız.

Arş. Gör. Dr. ☐

Öğr. Gör. Dr. ☐

Dr. Öğr. Üyesi ☐

Doç. Dr. ☐

Prof. Dr. ☐

/Arş. Gör.

/Öğr. Gör.

4) Yurt dışı deneyiminiz (Değişim programı, yurt dışı öğrenim, uluslararası proje, uluslararası kongre katılımı vb).

Var ☐

Deneyiminiz varsa, hangi amaçla gerçekleşmiştir: _____

Yok ☐

5) Herhangi uluslararası projede (Avrupa Birliği, Tübitak, Unesco vb.) yürütücü veya araştırmacı olarak yer aldınız mı?

Evet ☐

Yer aldıysanız projenin amacı ve ev sahibi kurumu: _____

Hayır ☐

6) İngilizce öğretmenliği programında bir dönem içerisinde genelde kaç ders verirsiniz? (Sayısını belirtebilirsiniz).

Sayısı:

Genelde hangi dersleri vermektесiniz: _____

7) Genel olarak derslerinize hazırlık yapabilmek için yeterli zamana ve ders tasarımı için kurumsal desteğe sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?

8) Programda uluslararasılaşma kavramını sizce aşağıdaki seçeneklerden hangisi veya hangileri en iyi açıklamaktadır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).

a) Derslerdeki içeriği uluslararası hale getirmek	☐
b) Yurtdışı öğrenci hareketliliğini sağlamak	☐
c) Derslerde kültürel, ulusal veya küresel açıdan çeşitli özgeçmişe sahip öğrencileri bir araya getirmek	☐
d) Program yeterliliklerinde uluslararasılaşmaya yer vermek	☐
e) Programın öğrencilerde uluslararası, kültürlerarası ve küresel bakış açısı geliştirmesi	☐
e) Diğer (Lütfen tanımlayınız)	☐

9) Aşağıdaki uluslararasılaşma stratejilerini kendi bölümünüzde uygulanma durumuna göre puanlayabilir misiniz? (İlgili sayıyı daire içine almanız yeterlidir)

Uluslararasılaşma Stratejileri

Araştırma Temelli Stratejiler					-Uluslararası ortaklarla işbirliği, -Uluslararası araştırmalar gerçekleştirilmesi, -Araştırmacıların bireysel hareketliliği, -Araştırmacılar, araştırma enstitüleri ve uluslararası iş dünyası arasında işbirliği vb.
1	2	3	4	5	
Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
Eğitim Temelli Stratejiler					-Programın uluslararasılaşması -Lisans ve lisansüstü programlara yabancı öğrenci kabulü -Öğrencilerin uluslararası değişimleri -Ortak veya iki derece veren uluslararası programlar vb.
1	2	3	4	5	
Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
Program Dışı Etkinlikler / Kurumsal Hizmetler					-Uluslararası öğrenci danışmanlığı -Oryantasyon programları -Yabancı misafirler için sosyal programlar veya diğer sosyal fırsatlar -Uluslararası öğrenci birlikleri -Uluslararası organizasyonlara katılım
1	2	3	4	5	
Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
Teknik Destek ve İşbirliği					-Yükseköğretim kurumları arasında sınır ötesi işbirliği programları kurmak ve uzaktan eğitim sağlamak -Uluslararası işbirliği ağlarına katılım -Mezun gelişim programları sağlamak -Topluma hizmet ve kültürlerarası proje çalışmaları
1	2	3	4	5	
Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
Diğer					Verilen seçeneklerden başka eklemek istediğiniz farklı bir strateji varsa belirtebilirsiniz.

10) Bölümünüzde uluslararasılaşma stratejileri yeterli midir? (Lütfen ilgili sayıyı daire içine alınız).

1	2	3	4	5
Hiç yeterli değil	Çok az yeterli	Kararsızım	Yeterli	Çok yeterli

11) Bölümde verdiğiniz derslerde programda uluslararasılaşma (kazanımlara, öğrenme-öğretme sürecine, değerlendirme görevlerine uluslararası, kültürlerarası, küresel perspektiflerin entegre edilmesi) sizce hangi düzeydedir? (Lütfen ilgili sayıyı daire içine alınız).

1	2	3	4	5
Tamamen Yerel	Çoğunlukla Yerel	Az Yerel-Az Uluslararası	Çoğunlukla Uluslararası	Tamamen Uluslararası

12) Sizce İngilizce öğretmenliği programındaki derslerden hangisi ya da hangileri en çok uluslararası, kültürlerarası ve küresel kazanım, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme görevlerine sahiptir? Aklınıza gelen en fazla üç dersi belirtebilir misiniz?

- 1)
- 2)
- 3)

BÖLÜM II: PROGRAMDA ULUSLARARASILASHMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

ARKA PLAN-GENEL GİRİŞ SORUSU

13) İngilizce öğretmenliği programında verdiğiniz derslerde “programda uluslararasılaşma” sizce ne kadar önemlidir? (Lütfen ilgili sayıyı daire içine alınız).

(Programda uluslararasılaşmayı; derslerde uluslararası kazanımlara yer vermek, uluslararası/kültürlerarası içerik kullanmak, kültürlerarası grup çalışmaları ile değerlendirme yapmak gibi somut örneklerle düşünebilirsiniz.)

1	2	3	4	5
Hiç önemli değil	Nadiren Önemli	Bazen Önemli	Çoğunlukla Önemli	Çok önemli

GEREKÇE

14) Programdaki akademik personel tarafından programın uluslararasılaşmasındaki gereklilik ne derecede anlaşılmakta ve tartışılmaktadır? (Açıklaması size uygun gelen ilgili sayıyı daire içersine alınız).

1	2	3	4	5
Asla (Asla tartışılmaz)	Nadiren (Nadiren, fazla sözü edilmez)	Bazen (Bazen tartışılır, ancak gelişme olmaz)	Sık sık (Sık sık tartışılır ve görüş alışverişinde bulunulur)	Her zaman (Açıkça tartışılır ve tüm personelce kabul edilir)

DERS SEVİYESİ/ KAZANIMLAR

15) Sorumlu olduğunuz derslerde; uluslararası/kültürlerarası/küresel kazanımlara, ne derecede yer veriyorsunuz? (Açıklaması size uygun gelen ilgili sayıyı daire içerisine alınız).

ÖRNEK KAZANIMLAR:

- Kültür ve dil olarak çeşitli geçmişe sahip öğrenenlerin yer aldığı bir takımda grup çalışması yaparak proje yönetebileceklerdir (Uluslararası Perspektifler).
- Küresel meselelerde yerel kararların etkilerini analiz edeceklerdir (Küresel Vatandaşlık).
- Alana yönelik uygulamaların iki farklı ülkedeki uygulamasına referans vererek eleştirel bir değerlendirme gerçekleştireceklerdir (Kültürlerarası Yeterlilik).
- Dersteki konunun çeşitli kültürler ve diller için uygun olup, olmadığı konusunda bir analiz sergileyebileceklerdir (Kültürlerarası Yeterlilik).

1	2	3	4	5
Asla (Hiçbir zaman)	Nadiren (Fazla sözü edilmez)	Bazen (Derslerde yer alır, ancak izlencede bulunmaz)	Sık sık (Derslerde yer alır, öğrenciler ve diğer personelle paylaşılır)	Her zaman (Derslerde açıkça yer alır, ve kazanımlar sistematiik şekilde geliştirilir)

DERS SEVİYESİ/ İÇERİK-ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

16) Derslerinizdeki içerik ve öğretme-öğrenme etkinlikleri bütün öğrencilerin uluslararası, kültürlerarası bilgi ve beceri geliştirmesini ne derecede desteklemektedir? (Açıklaması size uygun gelen ilgili sayıyı daire içerisine alınız).

ÖRNEK ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ:

- Akran etkileşimi ile öğrenme,
- Küçük veya büyük grup tartışmaları,
- Çeşitli öğrenci gruplarını içeren ve kültürel perspektiflerin tartışıldığı projeler,
- Kültürlerarası yansıtıcı yazma ödevleri,
- Uluslararası ve kültürlerarası bağlamda problem çözme etkinlikleri,
- Sınıf içerisinde uluslararası multimedya kullanımı,
- Sınıf içerisinde uluslararası öğrencilere ve uluslararası konuşmacılara yer vermek.

1	2	3	4	5
Asla (Böyle bir etkinlik bulunmaz)	Nadiren (Çok fazla yer almaz)	Bazen (Bazı etkinlikler mevcut, ancak öğrencilere yapıcı geribildirim verilmez)	Sık sık (Çok çeşitli etkinlikler mevcut, ancak öğrencilere yapıcı geribildirim verilmez)	Her zaman (Çok çeşitli etkinlikler derse entegredir, yapıcı geribildirim vardır)

PROGRAM SEVİYESİ/ PROGRAMIN GENEL ORGANİZASYONU

20) Programın genel içeriği sizce ne derecede uluslararasılaşmıştır? (Açıklaması size uygun gelen ilgili sayıyı daire içerisine alınız).

NOT: Program içeriğini düşünürken sadece ders kitaplarında ve okumalarında yer alan konuların doğasını değil, aynı zamanda slaytlarınızda veya ders notlarınızdaki kapsamlı bilgileri/ konuları da düşünmelisiniz.

1	2	3	4	5
Asla	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
(İçerik sadece ulusaldır ve öğrencilere sadece baskın düşünce, görüş veya paradigmlar öğretilir)	(İçerik nadiren uluslararasıdır ve yine nadiren baskın olmayan görüşler öğretilir)	(İçerik çoğunlukla uluslararasıdır, ancak yine de öğrencilere baskın düşünce, görüş veya paradigmlar öğretilir)	(İçerik çoğunlukla uluslararasıdır, ancak baskın olmayan görüşler de öğretilir, tartışılır)	(İçerik uluslararasıdır ve çok çeşitli görüşler ele alınır)

21) Öğrencileriniz bilgi ve becerilerini farklı ulusal ve kültürel bağlamlarda uygulama fırsatı elde edebiliyorlar mı? (Açıklaması size uygun gelen ilgili sayıyı daire içerisine alınız).

1	2	3	4	5
Asla	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
(Sadece yerel çevrede)	(Çoğunlukla yerel çevrede, nadiren ulusal ve kültürel bağlamlara yer verilir)	(Çoğunlukla yerel çevrede, bazı dersler zaman zaman ulusal ve kültürel bağlamlara yer verilir)	(Çoğunlukla yerel çevrede bazı derslerde ulusal ve kültürel bağlamlara yer vermek zorunludur)	(Tamamen ulusal ve kültürel bağlamlara yer verilir, çeşitli bakış açıları ile meşgul olunur)

GENEL DEĞERLENDİRME

22) Sizce program ne derecede uluslararasılaşmıştır?

1	2	3	4	5
Tamamen Yerel	Çoğunlukla Yerel	Az Yerel-Az Uluslararası	Çoğunlukla Uluslararası	Tamamen Uluslararası

Sonraki bölümde yer alan (23. 24. ve 25.) maddeleri bölümünüzde idari bir görevi (Bölüm Başkanlığı, Anabilim Dalı Başkanlığı vb) yürütmekteyseniz cevaplamanızı rica ediyorum.

PROGRAM SEVİYESİ/ PROGRAM KAPSAMINDAKİ ÖĞRETİM TAKIMI (TÜM PERSONEL)

23) Sizce bölüm başkanı/bölümdeki akademik personel disiplindeki ve ilgili meslekteki bilginin kültürel temellerini (İngilizce öğretmenliği programında öğretilen bilgilerin kültürel bağlamda eleştirel olarak sorgulanabilmesi) ne derecede anlayabilmektedir?

1	2	3	4	5
Asla (Bilginin kültürel temelleri önemsenmez)	Nadiren (Bilginin kültürel temelleri nadiren önemsenir)	Bazen (Bilginin kültürel temellerini anlamaya teşvik edilir)	Sık sık (Bilginin kültürel temelleri üst seviyede anlamaya teşvik edilir)	Her zaman (Tüm personelin bilginin kültürel temellerini anlaması ve derslerinde yer vermesi beklenir)

24) Sizce programdaki akademik personel alanın uluslararası bağlamını ve ilgili uluslararası meslek/iş alanları tanımakta mıdır?

1	2	3	4	5
Asla (Personel uluslararası meslek/iş alanlarını tanımaz)	Nadiren (Personel nadiren uluslararası meslek/iş alanlarını tanır)	Bazen (Bazı personelin uluslararası meslek/iş alanlarını tanıması teşvik edilir)	Sık Sık (Bazı personelin uluslararası meslek/iş alanlarını anlaması gerekir)	Her zaman (Tüm personelin uluslararası meslek/iş alanlarını anlaması teşvik edilmekte ve anlayış geliştirmesi beklenmektedir)

25) Sizce bu programda akademik personelin farklı kültürel geçmişe sahip yerel veya uluslararası öğrencileri derse katabilecek öğretim stratejileri kullanmaları beklenmekte midir?

1	2	3	4	5
Asla (Bu amaca yönelik öğretim stratejileri kullanılmaz)	Nadiren (Bu amaca yönelik öğretim stratejileri nadiren kullanılır)	Bazen (Bu amaca yönelik öğretim stratejileri kullanmaya teşvik edilirler)	Sık sık (Bu amaca yönelik öğretim stratejileri kullanma konusunda destek verilir ve yardımcı olunur)	Her zaman (Bu amaca yönelik öğretim stratejileri kullanma konusunda tamamen teşvik edilir, desteklenir ve yardımcı olunur)

Katıldığınız için teşekkür ederim.

EK 3. Taslak Görüşme Formu ve Literatürle İlişkisi

Taslak Görüşme Formu

Görüşmenin Amacı: İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapan akademisyenlerin “programda uluslararasılaşmaya” yönelik ihtiyaçlarını belirlemek ve programın bu konuda güçlü-zayıf yönlerini ortaya çıkarmaktır.

Üniversite:

Tarih ve Saat:

Görüşme Süresi:

Giriş

Merhaba. Ben Ezgi Gürel. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Anabilim Dalı’nda doktora öğrencisiyim ve Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde öğretim görevlisi olarak çalışıyorum. Doktora tezim, İngilizce öğretmenliği lisans programında uluslararasılaşmanın değerlendirilmesi ve uluslararasılaşmaya yönelik bir model önerisi geliştirilmesidir. Bu görüşme ile de İngilizce öğretmenliği lisans programında görev yapan siz değerli akademisyenlerimizin programınızda uluslararasılaşmaya yönelik ihtiyaçlarınızı belirlemek ve programın bu konudaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşlerini almak istiyorum. Bu araştırmayla ortaya çıkacak sonuçların, Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği lisans programlarına uluslararasılaşma alanında katkı getireceğini düşünüyorum.

Görüşme sorularında yer alan iki kavram arasındaki farkı belirtmenin önemli olacağını düşünüyorum. *Uluslararasılaşma*, bir yükseköğretim kurumunun öğretim, araştırma ve hizmet boyutlarına uluslararası, kültürlerarası bakış açısını entegre etme sürecidir. Bu anlamda uluslararasılaşma kampüste ve yurtdışında çeşitli stratejilerle (uluslararası araştırma işbirlikleri, değişim programları, uzaktan eğitimde uluslararasılaşma gibi) gerçekleşmektedir. *Programda uluslararasılaşma* ise lisans programı kapsamında vermekte olduğunuz derslerde belirlediğiniz hedeflerde, öğrenme-öğretme yaşantılarında (uluslararası bileşenlerin hedeflere ve ders içeriğine yansıtılması, içeriğin belirlenmesinde uluslararası kaynaklardan yararlanılması, etkinliklerde uluslararasılaşmaya yönelik görevlere yer verilmesi, öğretim sürecinde farklı kültürlerin dikkate alınması, uluslararası perspektife uygun grup çalışmaları vb) ve değerlendirme görevlerinde uluslararası ve kültürlerarası bakış açılarının yer alması sürecidir.

Görüşme süresince verdiğiniz bilgilerin tümü sadece araştırmacı tarafından incelenecek, kişisel bilgileriniz araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçları rapor edilirken, isminiz kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Kayıtlar sadece araştırmacı tarafından dinlenecek ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bunun sizce bir

sakıncası var mıdır? Görüşmenin yaklaşık 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeyi istediğiniz zaman kesebilir ve kaydı dinleyebilirsiniz. Görüşme iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde giriş soruları sorulacak, ikinci bölümde ise görüşme sorularına cevap vermeniz istenecektir.

1. Giriş Soruları

1.1. Cinsiyet:

1.2. Unvan: a) Dr. b) Dr. Öğretim Üyesi c) Doç. Dr. d) Prof. Dr.

1.3. Akademisyenlik Deneyimi (Yıl):

1.4. Bu Üniversitede Bulunduğunuz Süre (Yıl):

1.5. Alanınızda uluslararası tecrübeniz var mı?

1.5.1. Nasıl bir tecrübeydi? Tanımlar mısınız?

- a) Yurtdışı öğrenim?
- b) Değişim programı?
- c) Uluslararası proje tecrübesi?
- d) Uluslararası yayın iş birliği?

1.5.2. Ne kadar süreyle?

1.5.3. Genel olarak bu tecrübeyi nasıl değerlendirirsiniz?

1.5.4. Alanınızda uluslararası tecrübenin gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

2. Uluslararasılaşma ile ilgili Genel Görüşme Soruları (Toplam 4 soru)

(Bu sorulara kurum içerisinde genel olarak yaşanan tüm uluslararasılaşma durumları düşünülerek cevap verilmesi gerekmektedir)

Görüşme Soruları	Temel Alınan Literatür	Literatürdeki Temel Düşünce
2.1.Bölümünüzde uluslararasılaşmaya hangi anlamlar yüklenmektedir? Kavram size neyi çağırıştırıyor?	Altbach ve Knight, 2007; Fielden, 2008; Goddard, 2006; Knight, 1999, 2004, 2012; Leask, 2015; Teichler, 2004; Van Damme, 2001	-Uluslararasılaşma, farklı insanlara farklı anlamlar ifade etmekte (Knight, 1999, s. 13) ve hiçbir zaman evrensel anlamda kabul gören bir uluslararasılaşma tanımı bulunmamaktadır (Knight, 2012c). Uluslararasılaşmaya Bakış: -Yükseköğretim kurumlarına uluslararası boyutun entegre edilmesi (Knight, 2004) -Yükseköğretim kurumlarının kalitelerinin geliştirilmesi (Van Damme, 2001) -Uluslararası eğitime odaklanma (Altbach ve Knight, 2007) -Yükseköğretimde girişimcilik ve işletmecilik yaklaşımının büyümesi (Goddard, 2006) -Sınır ötesi öğrenci kabulü ve personel hareketliliğine odaklanma (Fielden, 2008) -Yükseköğretimde ortaklık gelişiminin desteklenmesi (Teichler, 2004) -Programın uluslararasılaşması/ Kampüste uluslararasılaşma (Leask, 2015)
2.2. Uluslararasılaşmaya yönelik bakış açısı kurumunuzdaki/ bölümünüzdeki iç paydaşlara (öğrenciler, kurum üst yöneticileri, bölümdeki diğer akademisyenler) göre nasıldır? Sizin bu bakış açılarına yönelik görüşleriniz nelerdir?	Leask, 2013a, 2015; McKinnon vd., 2019; O'Connor, Farnsworth ve Utley, 2013; Renfors, 2021; Wimpenny vd., 2020; Zou vd., 2020	Literatürde programın uluslararasılaşmasını etkileyen en önemli faktör akademisyenlerin ve kurum içerisindeki paydaşların olumlu ya da olumsuz tutumlarıdır. Bunun yanında, akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasına yönelik zorlayıcı görüşlerinin olmasının nedeni; sürecin öğrencilerin öğrenmesini arttıran bir araç olarak görülmemesi ve üniversite yönetimine hizmet eden “tepeden aşağıya” bir strateji olarak algılanması (Kirk, Newstead, Gann ve Rounsaville, 2018), yükseköğretimde program ve program tasarımı kavramına yönelik sınırlı bir anlayış bulunması (Green ve Whitsed, 2013), kurumsal çevrenin ve liderliğin programda uluslararasılaşmayı sistematik bir şekilde desteklememesi (Renfors, 2021) ve fakülte akademisyenlerinin çoğunlukla uluslararasılaşmış bir programa ihtiyaç duymaması (O'Connor vd., 2013), son olarak akademisyenlerin uluslararasılaşmış bir programı geliştirme süreci ile ilgili sınırlı tecrübelerinin ve uzmanlığının bulunmasıdır (Egroun-Polak ve Hudson, 2010; Green ve Whitsed, 2013).
2.3. Sizce bölümünüzde uluslararasılaşma anlamında gerçekleştirilen en büyük başarı hikayesi nedir? (Güçlü Yönler)	Altbach ve Knight, 2007; Bartell, 2003; de Wit ve Altbach, 2021	Literatürde uluslararasılaşma ile elde edilen başarılar; uluslararası yönelimli personel ve öğrenciler, kalitenin gelişmesi, ulusal ve uluslararası vatandaşlık kazanımı, gelir kazanma, yetişmiş insan kazancı, programın uluslararası boyutlarına vurgu, uluslararası öğrenci sayısının artması, akademik çeşitliliğin sağlanması, küresel bilgi ekonomisine katkı, yükseköğretim kurumlarının ün kazanması,

Alternatif Soru: Bölümünüzde en başarılı şekilde gerçekleştiğini düşündüğünüz uluslararasılaşma durumunu veya stratejisini benimle paylaşır mısınız?	Kireççi vd., 2016; Knight, 1999, 2004; Knight ve de Wit, 1995; Romani-Dias, Carneiro ve Santos Barbosa, 2019; Seeber, Meoli ve Cattaneo, 2020	küresel sıralamalarda kendilerine yer bulma, kültürel anlayış geliştirmesi olarak verilmiştir (Altbach ve Knight, 2007; Bartell, 2003; de Wit ve Altbach, 2021). Uluslararasılaşma stratejileri veya başka bir deyişle aktivitelerine yönelik sınıflandırmalar çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmıştır (Kireççi vd., 2016; Knight, 1999, 2004; Knight ve de Wit, 1995; Romani-Dias, Carneiro ve Santos Barbosa, 2019; Seeber, Meoli ve Cattaneo, 2020). Bu stratejilerden hangisi veya hangilerinin başarıyla ele alındığı sorulabilir. -Araştırma Temelli Stratejiler (Uluslararası etki ve odakla araştırma merkezleri kurulması, uluslararası ortaklarla iş birliğinin arttırılması, uluslararası araştırmalar gerçekleştirmek için karşılaştırmalı bir yaklaşım kurulması, bir disiplin ve uzmanlık alanıyla ilgili araştırma enstitülerine yönelik ağların kurulması, uluslararası araştırma-geliştirme programlarına katılmak, araştırmacıların bireysel hareketlilikleri -Eğitim Temelli Stratejiler (Programın uluslararasılaşması: Uluslararası içerik, durum temelli ve karşılaştırmalı yaklaşımlar, disiplinler arası çalışmalar, alan çalışmaları, uluslararası ve kültürlerarası çalışmalar, uluslararası programların geliştirilmesi, lisans ve lisansüstü programlara yabancı öğrencileri kabul etmek, mevcut öğrenciler için yurtdışı öğrenim fırsatları veya özel programlar sunmak, uluslararası iş birliği anlaşmaları) - Program Dışı Etkinlikler (Uluslararası öğrenci danışmanlığı, oryantasyon programları, yabancı misafirler için sosyal programlar veya diğer sosyal fırsatlar, uluslararası öğrenci birlikleri) - Kurumsal Teknik Destek ve Çeşitli İşbirlikleri (Yükseköğretim kurumları arasında sınır ötesi iş birliği programları kurmak ve uzaktan eğitim sağlamak, uluslararası iş birliği ağlarına katılım, mezun gelişim programları sağlamak, topluma hizmet ve kültürlerarası proje çalışmaları)
2.4. Uluslararasılaşma bağlamında bölümünüzde yaşanan en büyük sorun ve bu sorunun kaynağı sizce nedir? (Zayıf Yönler) Alternatif Soru: Bölümünüzde uluslararasılaşma ile ilgili tek bir bakış açısı, strateji, boyut veya düşünceyi değiştirmek isteseyiz bu ne olurdu?	Hudzik, 2015; Knight, 2011; Leask, 2015	Literatürde genel olarak verilen uluslararasılaşma ile ilgili problemler: •Yükseköğretimin uluslararasılaşmasını bir araç yerine bir sonuç olarak görmek; sonuçlar (yükseköğretimin temel misyonları olan öğretme/öğrenme, araştırma/bilim, hizmet/problem çözme ile ilgili ölçülebilir hedeflerdeki gelişim) yerine girdilere (para, insan, programlar) ve çıktılara (yurt dışı öğrenim programlarının, katılımcıların ve ikili iş birliği sayısı) odaklanmak (Hudzik, 2015). •Yükseköğretim kurumlarının iş birliği, ortaklık, değişim ve karşılıklı iş birliği kapasitesinden, yarışma, rekabet, ticarileşme, kişisel ilgi ve statü geliştirmeye dönüşmesi (Knight, 2011). •Uluslararası, kültürlerarası öğrenmeye değer verilmemesi, program yeterliliklerinin göz önüne alınmaması, kurumda mezun yeterlilikleri oluşturulmamasıdır (Leask, 2015).

3. Programda Uluslararasılaşmaya Yönelik Görüşme Soruları (Toplam 6 Soru)

(Bu sorulara tamamen programdaki/ bölümdeki derslere ve süreçlere yönelik cevap verilmesi gerekmektedir)

Görüşme Soruları	Temel Alınan Literatür	Literatürdeki Temel Düşünce
3.1. Bölümünüzdeki program yeterliliklerini düşündüğünüzde derslerinizde programda uluslararasılaşmaya hangi amaçla ve nasıl yer verilmektedir? Sondalar: Program öğeleri sorulmalıdır. -Kültürlerarası/ Küresel Hedefler? -İçerik? -Öğrenme-öğretme etkinlikleri? -Değerlendirme görevleri? Program Yeterliliği Örnekleri: - <i>İngilizce öğretmenliği ile ilgili gelişmeleri bilimsel yöntem ve teknikleri kullanarak çok yönlü değerlendirebilir.</i> -<i>İngilizce öğretmenliği uygulamalarını etkileyebilecek ulusal ve uluslararası kültürel unsurları tanıyabilir.</i>	Hangi Amaçla? (Zou, Chu, Law, Lin, Ko, Yu ve Mok, 2020) Nasıl? (Leask, 2015, 2020)	Programda Uluslararasılaşmanın Algılanma Durumu/ Amaçlar (Zou vd., 2020) -İçerikte konu alanlarını uluslararasılaştırmak olarak algılanması (Amaç: Uluslararası ilgili içerik geliştirmek) -Öğrenci hareketliliği ve uluslararası etkileşim olarak görülmesi (Amaç: Hareketliliği ve öğrenci çeşitliliğini arttırmak) -Öğrenci çeşitliliğinde bir öğrenme kaynağı olarak inşa edilmesi (Amaç: Çeşitliliğe yer verme ve saygı duyma) -Öğrencileri küreselleşen bir dünyaya hazırlayan bir yapı olarak algılanması (Amaç: Mezun yeterliliklerini geliştirmek) -İşsel bilinç, diğer insanlara yönelik bilinç ve düşünce yapısında değişim olarak algılanması (Amaç: Küreselleşme, eğitim, uluslararasılaşma, benlik ve diğer insanlara yönelik eleştirel düşünebilme, yeni paradigmalar oluşturma) Programda Uluslararasılaşmasında Yer Verilmesi Geren Program Öğeleri (Leask, 2015) -Hedeflerde (Derslerde kültürlerarası boyutu vurgulayan hedeflerin bulunması) -İçerikte (Dersin içeriğine uluslararası, kültürlerarası boyut eklemek) -Öğrenme-öğretme etkinliklerinde (Ders içerisinde öğrencilerin yaptığı etkinliklerde uluslararası veya kültürlerarası yeterliliği kullanmaları gereken görevler tasarlaması) -Değerlendirmede (Hedef kültür veya kültürlerde grup çalışmaları gerçekleştirme, değerlendirmede uluslararası bağlamı işe koşma)

3.2. Program hazırlama görevi size verilse İngilizce öğretmenliği programını uluslararasılaştırmak anlamında neyi değiştirdiniz? Neden? (İhtiyaçlar) Alternatif Soru: Programın uluslararasılaşması bağlamında en temel ihtiyacınız nedir? Sondalar: -Çok kültürlü grup çalışması düzenlemek ? -Programda yeni değerlendirme görevleri oluşturmak? -Programa yeni ders eklemek? Seçmeli ders koymak? -Farklı değerlendirme rubrikleri hazırlamak? -Öğrencilerde kültürlerarası yeterliliği geliştirmek için çeşitli etkinlikler düzenlemek? -Eklemek istediğiniz başka bir değişiklik?	Jones ve Killick, 2013; Leask, 2015, 2020; Leask ve Bridge, 2013; Luxon ve Peelo, 2009; McKinnon vd., 2019; Renfors, 2021; Wimpenny, Beelen ve King, 2020; Zou vd., 2020	Programın uluslararasılaşmasının teoriden uygulamaya, konferanstaki söylemlerden sınıf içerisine dökülmesi hala problemlili görülmektedir (McKinnon vd., 2019). Bu nedenle son yıllarda akademik personelin ve öğrencilerin uluslararası ve kültürlerarası bilincini arttıracak program geliştirilmesine yönelik uluslararası çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Jones ve Killick, 2013; Leask, 2015, 2020; Leask ve Bridge, 2013; Luxon ve Peelo, 2009; Renfors, 2021; Wimpenny, Beelen ve King, 2020; Zou vd., 2020). Bu çalışmalardaki sonuçlara göre aşağıdaki ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. •Programın uluslararasılaşması mezun yeterliliklerinde yansıtılmalı, hedefler, öğrenme-öğretme etkinlikleri küresel bir bakış açısıyla geliştirilmelidir. •Uluslararasılaşmanın sadece politika ve strateji dokümanlarında değil, öğrenme ve öğretim boyutlarına da açık bir referans vermesi gerekmektedir. •Kurumsal bağlamda programın uluslararasılaşmasına yönelik bir anlayışın akademik personelde olmamasının öğretim uygulamalarında bir eksikliğe yol açabileceği göz önüne alınmalıdır. Programlara uluslararasılaşmayı geliştiren ders yapıları eklenmelidir. •Uluslararasılaşmanın sadece kültürel elit bir grup öğrenciler için değil, tüm öğrencilere entegre edilmeye çalışılıyorsa, sosyal olarak eşit bir pedagojide sistematik bir yaklaşımla uluslararası perspektiflerin program süreçlerine entegre edilmesi gerekmektedir.
3.3.Bölümünüzde programda uluslararasılaşmayı aşağıdaki bağlamlara göre değerlendirebilir misiniz? Sondalar: -Kurumsal anlamda? (Üniversitenin kurumsal olarak öğrencilerinde gelişmesini istediği hedef alanlar?) -Yerel anlamda? (Yerel bağlama özgü sosyal, kültürel, politik, ekonomik şartlar?) -Ulusal ve bölgesel anlamda? (Ülkenin ekonomik gücü, mevcut ülkenin dilinin	Leask, 2015; Leask ve Bridge, 2013 Programda Uluslararasılaşma Kavramsal Çerçevesi (Alt Boyutlar) Leask, 2015	Kurumsal bağlam, programda uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumunun kendi bağlamda yer alma gerekçelerini açıklamaktadır. Buna göre yükseköğretim sistemleri kendi politika, öncelik ve odaklarını; sosyal, teknolojik, ekonomik, ve politik güçler ile sanayi sonrası endüstriyel dış çevrenin baskılarına cevap verecek şekilde adapte etmektedir (Bartell, 2003; akt. Leask, 2015). Kurumsal anlamda programda uluslararasılaşma nasıl gerçekleşmektedir? Yerel bağlam; sosyal, kültürel, politik ve ekonomik şartları içeren programın uluslararasılaşması için fırsatlar ve zorlukları ifade etmektedir (Leask ve Bridge, 2013). Örneğin, öğrencilerin kültürler arası becerilerini, bilgilerini ve tutumlarını yerel toplum bağlamında çeşitlilik ile yüz yüze kalarak geliştirecekleri fırsatlar olabilir. Yerel bağlamanın uluslararasılaşmaya etkisi nedir? Ulusal ve bölgesel bağlam; “üniversitenin aynı anda küresel, evrensel, yerel ve bölgesel olduğunu” “küresel ve yerel düzeylerde” görevlerini sürdürdüğünü içermektedir (Leask, 2015). Ulusların ve bölgelerin yüz yüze kaldığı benzerlik ve farklılıklar, dünya çapında çok çeşitli zıtlaşan

uluslararası statüsü, ulusal yükseköğretim sisteminin akademik ünü, ülkenin büyüklüğü?) -Küresel anlamda? (Dünyadaki küresel kaynaklar ve eşitsizlikler)?		veya birbirini tamamlayan uluslararasılaşma düşünceleri ve uygulamaları ile sonuçlanmıştır (Leask ve Bridge, 2013). Küresel bağlam; programda uluslararasılaşmanın en geniş bağlamını ifade etmektedir. Ancak dünya toplumunun içinde yaşadığı dünyada küresel kaynaklar ve güç eşit şekilde paylaşılmamaktadır (Sourdien, 2005). Leask (2015) sadece bir dünya görüşünü aktaran programların bireylere getirdiği sonuçlar konusunda haberdar olunması gerektiğini belirtmiş ve özellikle bu dünya görüşünün küreselleşmenin neoliberal yapısına karşı çıkmıyorsa, kendi ekonomik çıkarlarını savunan bireyler yetiştiriyorsa, daha az gelişmiş ülkelerde daha büyük eşitsizliklere yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle programın uluslararasılaşması sürecinde, yaşamakta olduğumuz dünyayı ve mezunlarımız aracılığı ile ne çeşit bir dünya yaratacağımızı düşünmek önemlidir.
3.4. İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının gelecekte çeşitli uluslararası iş tecrübeleri yaşayabilmeleri için (farklı ülkelerde öğretmenlik, küresel çeşitli işler, yerel bağlamda uluslararası okullarda görev yapma) programda hangi düzenlemeler yapılmalı? Sondalar: -Mezun/ Program yeterliliklerinde uluslararasılaşmaya yer verilmesi? -Öğrencilerin küresel vatandaş olarak yetiştirilmesi? -Öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğe sahip olması? -Programa uluslararası staj eklenmesi? -Uluslararası proje deneyimleri?	Absalom ve Vadura, 2006; Aktas, Pitts, Richards ve Silova, 2017; Jones ve Killick, 2013; Leask, 2001, 2013a, 2015, 2020; Leask ve Carroll, 2011; Svensson ve Wihlborg, 2010	Mezun Yeterlilikleri, Küresel Vatandaşlık ve Kültürlerarası Yeterlilik <i>Mezun yeterlilikleri</i>, bir yükseköğretim kurumunun öğrencilerinde gelişmesini istediği nitelik, beceri ve anlayışlardır. Bu özellikler, programlardaki derslerin özünde yer alan disiplinlere yönelik uzmanlık ve teknik bilgileri veya daha ötesini içermektedir (Bowden, Hart, King, Trigwell ve Watts, 2000; akt. Jones ve Killick, 2013). Bu kavram Türkiye’de program yeterlilikleri olarak da geçmektedir. Programın uluslararasılaşması, öğrencilerin “<i>küresel bir vatandaş</i>” olarak uluslararası düzeyde iş verilebilir, çok uluslu/çok kültürlü takımlarda çalışabilir ve/veya küresel ölçekte etik harekete ve sosyal sorumluluğa adanmış olma ile ilişkilendirilmektedir (Leask, 2020). <i>Sorumlu küresel vatandaşlar</i>; ekonomik, dini ve politik açıdan çözümlenmesi gereken problemlerin doğası gereği küresel olduğunu ve bu problemlerin insanların kendilerini dünya vatandaşı olarak görmedikçe, yeni yollarla iş birliği yapmaya istekli olmadıkça ve olumlu bir hareket yönelimi içermedikçe çözülemeyeceğini kabul etmeleri gerekir (Leask, 2015). Kültürlerarası öğrenme, hem küresel hem de uluslararası bilinci geliştirmekte, aynı zamanda küresel ve uluslararası vatandaşlık yeteneklerini ve yeterliliklerini içermektedir (Svensson ve Wihlborg, 2010). Bu nedenle <i>kültürlerarası yeterlilik</i> çoğunlukla uluslararasılaşma anlamı ile birlikte yer almakta ve yurtdışında öğrenim görme ve değişim programlarının doğal bir sonucu olarak görülmektedir (Leask, 2020).
3.5. İngilizce öğretmenliğinde programda uluslararasılaşmayı mevcut durumda kolaylaştıran faktörler nelerdir?	Childress, 2010; Seeber, Meoli ve Cattaneo, 2020	Childress (2010) ve Seeber vd. (2020)’e göre programın uluslararasılaşmasının kurum içerisinde başarılmasını sağlayan belirli iyi uygulamalar aşağıda verilmiştir. •Akademisyenler için işe alım ve yükselme kriterlerinde uluslararası burs ve hizmetlerin göz önüne alınması.

		•Küçük çaplı bursları daha geniş uluslararasılaşma faaliyetleri için bir sıçrama tahtası olarak kullanılması (program ve pedagojik burslar). •Belirli akademik personelin öğrenme ve tecrübelerini çalıştaylarda diğer akademisyenlerle paylaşması. •Programın uluslararasılaşmasında kurumsal, disiplinler, disiplinler arası ve kurumlar arası ağların kurulması ve geliştirilmesi. •Bölüm içerisinde ortak derece veren programların oluşturulması. •Öğrencilerin uluslararası stajlara katılma fırsatı elde etmesi.
3.6. İngilizce öğretmenliğinde programda uluslararasılaşmayı mevcut durumda zorlaştıran faktörler nelerdir? Sondalar: -Kültürel engeller (Baskın inançlar, kavramın gereksiz olduğunu düşünme vb.)? -Kurumsal engeller (Kurumsal desteğin olmaması, iş yükü, program/ders tasarımında destek eksikliği vb.)? -Kişisel Engeller (Beceri yoksunluğu, değişime direnç, güven eksikliği vb)	Leask, 2013a, 2015; McKinnon vd., 2019; O'Connor, Farnsworth ve Utley, 2013; Renfors, 2021; Wimpenny vd., 2020; Zou vd., 2020	Literatürde programın uluslararasılaşmasını kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler çoğunlukla çeşitli araştırmalarda yükseköğretim programlarında görev yapan akademisyenlerin perspektifleri açısından incelenmiştir (Leask, 2013a, 2015; McKinnon vd., 2019; O'Connor, Farnsworth ve Utley, 2013; Renfors, 2021; Wimpenny vd., 2020; Zou vd., 2020). -Kültürel Engeller: Disiplindeki değerler, inançlar ve baskın düşünme yolları Programda uluslararasılaşma kavramının geçerliğine yönelik şüphecilik Belirli bir disiplinle programda uluslararasılaşma kavramının ilişkisini reddetme -Kurumsal Engeller: Kurumda çalışan kişilerin profili Bilgi, beceri ve tecrübede eksiklik Akademisyenlerin belirli bir fakültede, çalışma gruplarında nasıl organize edildiği ile ilgili operasyonel durumlar Akademisyenlere verilen destek ve fırsatların çeşitliliği İş yükü, terfi kriterleri ve süreçleri Program tasarımı, ders tasarımı ve öğrenci oturumu tasarımı gibi süreçlerde destek eksikliği -Kişisel Engeller: Zihniyet, beceri ve inanç yoksunluğu Kapasite, istek ve programın uluslararasılaşmasıyla ilgili anahtar kavramlara yönelik ilgi eksikliği Değişiklik yapma korkusu ve değişime karşı durma Güven eksikliği ve nereden başlayacağını bilememe

EK 4. Görüşme Formu

Üniversite:

Tarih ve Saat:

Görüşme Süresi:

Giriş

Merhaba. Ben Ezgi Gürel. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim ve Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğretim görevlisi olarak çalışıyorum. Doktora tezim, İngilizce öğretmenliği lisans programında uluslararasılaşmaya yönelik bir model önerisi geliştirilmesidir. Bu görüşme ile de İngilizce öğretmenliği lisans programında görev yapan siz değerli akademisyenlerimizin uluslararasılaşmaya yönelik görüşlerini belirlemeyi ve programın bu konudaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlıyorum. Bu araştırmayla ortaya çıkacak sonuçların, Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği lisans programlarının uluslararasılaşmasına katkı getireceğini düşünüyorum.

Görüşme süresince verdiğiniz bilgilerin tümü sadece araştırmacı tarafından incelenecek, kişisel bilgileriniz araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçları rapor edilirken, isminiz kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Kayıtlar sadece araştırmacı tarafından dinlenecek ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bunun sizce bir sakıncası var mıdır? Görüşmenin yaklaşık 45-60 dakika süreceğini ön görmekteyim. Görüşmeyi istediğiniz zaman kesebilir ve kaydı dinleyebilirsiniz.

1. Giriş Soruları

1.1. Cinsiyet:

1.2. Unvan: a) Arş. Gör./ Öğr. Gör. b) Dr. c) Dr. Öğretim Üyesi c) Doç. Dr. d) Prof. Dr.

1.3. Akademisyenlik Deneyimi (Yıl):

1.4. Alanınızla ilgili uluslararası nasıl tecrübeniz/ tecrübeleriniz var? Biraz anlatır mısınız?

Sondalar:

- a) Yurtdışı öğrenim (Süresi?)
- b) Değişim programı (Süresi/ Nasıl?)
- c) Uluslararası proje tecrübesi (Hangi projeler?)
- d) Uluslararası yayın iş birliği (Nasıl işbirlikleri?)

1.5. Genel olarak söz ettiğiniz tecrübeyi nasıl değerlendirirsiniz? Olumlu? Olumsuz?

Sondalar:

- a) Eğitim
- b) Proje
- c) Değişim
- d) Yayın İşbirliği

1.6. Uluslararası tecrübenizin bölümde verdiğiniz derslere/ öğretim sürecine nasıl katkısı/katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

Sondalar:

- a) Kaynak
- b) İşleyiş
- c) Dersin Planlanması
- d) İçeriğin Organizasyonu

1.7. Sizce programda alan eğitimi, meslek bilgisi, genel kültür derslerinden zorunlu veya seçmeli dersleri düşündüğünüzde, bu derslerin hangisi/ hangilerinin dersin genel öğretimi (dersin kazanımları, içeriği, etkinlikleri ve değerlendirme) açısından *uluslararasılaşma boyutlarını* en çok taşıdığını düşünüyorsunuz? (Ders listesi götürülmeli ve dersler katılımcıya hatırlatılmalı).

Sondalar:

- a) Uluslararası boyutlar
- b) Kültürlerarası boyutlar
- c) Küresel boyutlar

2. Görüşme Soruları

Görüşme sorularında yer alan iki kavram arasındaki farkı belirtmenin önemli olacağını düşünüyorum. *Uluslararasılaşma*, bir yükseköğretim kurumunun öğretim, araştırma ve hizmet boyutlarına uluslararası, kültürlerarası bakış açısını entegre etme sürecidir. Bu anlamda uluslararasılaşma kampüste ve yurtdışında çeşitli stratejilerle (uluslararası araştırma işbirlikleri, değişim programları, uzaktan eğitimde uluslararasılaşma gibi) gerçekleşmektedir. *Programda uluslararasılaşma* ise lisans programı kapsamında vermekte olduğunuz derslerde belirlediğiniz kazanımlara, içeriğe, öğrenme-öğretme etkinliklerine (uluslararası bileşenlerin hedeflere ve ders içeriğine yansıtılması, içeriğin belirlenmesinde uluslararası kaynaklardan yararlanılması, etkinliklerde uluslararasılaşmaya yönelik görevlere yer verilmesi, öğretim sürecinde farklı kültürlerin dikkate alınması, uluslararası perspektife uygun grup çalışmaları vb.) ve ölçme-değerlendirme görevlerinde uluslararası ve kültürlerarası bakış açılarının yer alması sürecidir.

2.1. Uluslararasılaşma kavramını zihninizdeki kişisel çağrışımlarla nasıl açıklarsınız?

Alternatif Soru: Kendi tecrübelerinize göre uluslararasılaşma kavramının anlamı nedir?

2.2. Yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı (kurumsal anlamda) size neyi çağrıştırıyor? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

2.3. Programın doğası gereği öğretim dilinin İngilizce olması ve adayların yabancı dilde yetkinliğe sahip olması bölümdeki uluslararasılaşma algısını nasıl etkilemektedir? Lütfen nedenleriyle açıklayınız.

Sondalar:

- a) Sosyo-kültürel uyum sağlayabilme
- b) Dilbilimsel yetkinlik kazanabilme
- c) Kültürel çeşitliliğe adapte olma
- d) İkinci dil edinimi fırsatı elde etme

2.4. İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uluslararasılaşma süreçlerindeki yeri hakkında görüşleriniz nelerdir?

Sondalar:

- a) Uluslararası öğrencilerle-yerel öğrencilerin kültürlerarası etkileşimi nasıldır?
- b) Uluslararası öğrencilerin programa ve kuruma entegrasyonu nasıldır?
- c) Uluslararası öğrencilerin ders tasarımlarınıza getirdiği kolaylık veya zorluklar nelerdir?

2.5. Derslerinizde sınıf içerisinde farklı kültürlerden gelen yerel ve/veya uluslararası öğrenciler arasında kültürel çeşitliliği nasıl sağlarsınız? Derslerinizden somut durumlarla açıklayabilir misiniz?

Alternatif Soru:

Derslerinizde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin etkileşim içerisinde olabilmesi için neler yaparsınız? (Bunu farklı din, dil, ırktan gelen sadece yerel veya sadece uluslararası öğrencilerin etkileşimi olarak düşünebilirsiniz)

2.6. İngilizce öğretmenliği programında verdiğiniz/vermekte olduğunuz dersler hangileridir? Bölümde verdiğiniz dersleri nasıl tasarlıyorsunuz, planlama sürecinden bahsedebilir misiniz? Adım adım süreç nasıl şekilleniyor?

Sondalar:

- a) Kazanım,
- b) İçerik,
- c) Öğrenme-öğretme etkinlikleri
- d) Değerlendirme öğelerini nasıl oluşturuyorsunuz?

2.7. Bölümde verdiğiniz derslerde “program tasarım veya ders tasarım” yetkinliği konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? Ders tasarımı sürecinde ihtiyaçlarınız nelerdir?

2.8. Bölümde düzenlediğiniz program dışı etkinlikler (extra curricular activities) kapsamında yapılan uluslararası etkinliklere örnek/örnekler verebilir misiniz? Sizce bu bağlamda ne tür etkinliklere ihtiyaç vardır?

2.9. Program yeterliliğinizde var (*İlgili üniversitede belirtilen uluslararası İngilizce öğretmenliği program yeterliliği burada yazılmalı ve katılımcıya ifade edilmeli*). Bunları düşündüğünüzde İngilizce öğretmenliği program yeterliliklerinde ifade edilen kültürlerarası, uluslararası ve küresel düşünme biçimlerine ve adayların geliştirmesi beklenen bu yeterliliklere derslerinizde nasıl yer veriyorsunuz?

- a) kazanımlar
- b) içerik
- c) öğrenme-öğretme etkinlikleri
- d) ölçme-değerlendirme görevleri

2.10. Derslerinizde uluslararasılaşmayı sağlamak için (bir önceki soruda bahsettiğimiz/örnek verdiğimiz) öğelerle (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme durumları, değerlendirme görevleri) ilgili planlama yaparken nelere ihtiyaç duyuyorsunuz? Somut durumlarla açıklayabilir misiniz?

Sondalar:

- a) Kültürlerarası çeşitliliği desteklemeye yönelik performans görevleri vermek?
- b) Rubriklerle öz değerlendirme veya akran değerlendirme yapmak?
- c) Ders içeriğinde farklı kültürel bağlamlardan örnekler vermek?
- d) Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle grup çalışmaları tasarlamak?

2.11. Bir öğretmen eğitimsi olarak “kültürlerarası yeterlilik,” “uluslararası perspektiflere açıklık”, “küresel meselelerle ilgililik” anlamında kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? Bu konuda ihtiyaçlarınız nelerdir?

2.12. Genel olarak program geliştirme görevi size verilseydi İngilizce öğretmenliği programını (uluslararasılaştırmak anlamında) neyi değiştirirdiniz? Neden?

2.13. Sizce bölümünüzde uluslararasılaşma anlamında gerçekleştirilen başarı hikayesi/hikayeleri nedir/ nelerdir? Başka bir deyişle, İngilizce öğretmenliği programının uluslararasılaşmasını sağlayan güçlü yönler sizce nelerdir? Neden?

- a) Yükseköğretim kurumunuza yönelik güçlü yönler?
- b) İngilizce öğretmenliği programına yönelik güçlü yönler?
- c) Kendi bölümünüze yönelik güçlü yönler?

2.14. Uluslararasılaşma bağlamında bölümünüzde ve programda yaşanan engel/engeller nelerdir? Lütfen örnek/örnekler vererek açıklayınız.

Alternatif Soru: Uluslararasılaşmanın bölümünüzde gerçekleştirilmesini zorlaştıran ve engel olarak gördüğünüz somut durumlar nelerdir?

Sondalar:

- a) Kültürel engeller
- b) Kurumsal engeller
- c) Kişisel engeller
- d) Küresel engeller

2.15. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca öğrendikleri bilgi, beceri ve yeterlilikleri uygulayacakları en önemli program bileşeni olarak görülmektedir. Bunu göz önüne aldığımızda İngilizce öğretmenliği programındaki mevcut öğretmenlik uygulaması dersinin (okul stajı) öğretmen adaylarına kültürlerarası yeterlilik, küresel vatandaşlık ve uluslararası perspektifler kazandırabilmesi açısından güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Sondalar:

- a) Uygulama dersinin süresi?
- b) Uygulama yapılan okullar?
- c) Uygulama yapılan bağlam (yurtiçi-yurtdışı)?

2.16. Programınızda yetiştirdiğiniz öğretmen adaylarını düşündüğünüzde mezunlarınızın “küresel vatandaş” olma yetkinliğini (olumlu veya olumsuz olarak) nasıl değerlendirirsiniz? Bu konuda önerileriniz nelerdir?

Sorumlu Küresel Vatandaşlık: “Tutum ve değerlerde kendimiz ve başkaları hakkında düşünme, hareketlerimizin başkalarını nasıl etkileyeceğine yönelik bir bilinç edinme, başkalarının iyi oluş haline saygı ve küresel dünya problemlerine işaret etmeye yönelik çeşitli harekete geçme davranışlarına bağlılık” olarak tanımlanmaktadır (Leask, 2015, s. 60).

Öğretmen Adaylarına Yönelik Küresel Vatandaşlık Yetkinlikleri:

- a) ayrımcılığa karşı, objektif öğretimsel kararlar alabilme
- b) yerel/uluslararası değişime uyum sağlayabilme
- c) eğitim-öğretimi etkileyen küresel meselelere duyarlı olabilme (savaş, eşitsizlikler, pandemi, yoksulluk, kültürel ayrımcılık)

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK 5. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

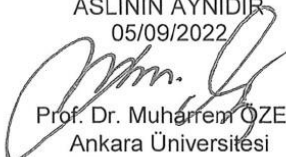
ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 05/09/2022
Toplantı Sayısı : 17
Karar Sayısı : 227

227-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Öğr. Gör. Ezgi GÜREL'in "İngilizce Öğretmenliği Programlarında Uluslararasılaşmaya Yönelik Bir Model Önerisi Geliştirilmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Öğr. Gör. Ezgi GÜREL'in "İngilizce Öğretmenliği Programlarında Uluslararasılaşmaya Yönelik Bir Model Önerisi Geliştirilmesi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
05/09/2022


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 6. Araştırma Grubundaki Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : E-63784619-605.01-463748
Konu : Ezgi GÜREL'in Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

30.12.2022

Dağıtım Yerlerine

İlgi : 26.10.2022 tarihli ve E-14267719-302.14.01-697004 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınızda belirttiğiniz Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Ezgi GÜREL'in, Doç. Dr. Berna ASLAN'ın danışmanlığında hazırladığı "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında Uluslararasılaşmaya Yönelik Bir Model Önerisi Geliştirilmesi" başlıklı çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca incelenerek etik açıdan uygun bulunmuş olup araştırması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Süleyman SÖZEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:

Gereği:

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Bilgi:

Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSAARUTAC9

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/anadolu-universitesi-ebys>

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No:+90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No:+90 222 335 36 16
e-Posta:gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi:www.anadolu.edu.tr
Kep Adresi:anadoluniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi için: Ayşe İNCE
Büro Personeli
Telefon No: 1352-1318





T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-302.14.01-00002538785
Konu : Uygulama İzni (Ezgi Gürel) Hk

2.12.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26.10.2022 tarihli ve E-14267719-302.14.01-697004 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Ezgi GÜREL'in "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında Uluslararasılaşmaya Yönelik Bir Model Önerisi Geliştirilmesi " konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma isteği, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BE30F0B9-0440-461C-A0A3-39A46673AC33

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Kenan ÇIRPAN

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



Translate message to: English | Never translate from: Turkish



İnsan Araştırmaları Etik Merkezi <ueam@metu.edu.tr>

To: You

Cc: baslan@ankara.edu.tr

27 27 27 27 27

Wed 12/14/2022 8:17 AM

Sayın Berna ASLAN

Danışmanlığını yaptığınız Ezgi GÜREL'in **"İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında Uluslararasılaşmaya Yönelik Bir Model Önerisi Geliştirilmesi"** başlıklı araştırması Ankara Üniversitesinden aldığınız Etik Onay doğrultusunda üniversitemizde araştırma yapmanız uygun bulunmuştur."

Saygılarımızla bilgilerinize sunarız.

Aysel KÖSEĞİL
İnsan Araştırmaları
Etik Kurulu Koordinatörlüğü (İAEK)

...

EK 7. Bilgilendirilmiş Onam Formu



GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda sürdürmekte olduğum, doktora tez çalışması kapsamında bu araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa açık yanıtlar isteyiniz.

Çalışmanın Amacı Nedir?

Çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenliği lisans programına yönelik bir uluslararasılaşma modeli geliştirilmesidir. Çalışmaya katılma koşulu İngilizce öğretmenliği bölümünde program kapsamında ders veren bir akademisyen olmaktır. İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.

Bize Nasıl Yardımcı Olmanızı İsteyeceğiz?

Araştırma kapsamında sizinle anket ve görüşme çalışmaları yapılacaktır. Araştırma, nitel araştırma paradigması temelli karma yöntem çoklu durum çalışmasıdır. Bu nedenle gönüllü sayısı veri doygunluğu esas alınarak belirlenecektir. Bir katılımcının anket için harcayacağı süre 20 dakika olup, görüşmeler için ise yaklaşık 60 dakika gerekmektedir. Açık uçlu sorular içeren görüşmeler ses formatında kayıt altına alınacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Katılımınızla İlgili Bilmeniz Gerekenler ve Olası Riskler:

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Ayrıca veriler Kişisel Verilerin Korunumu Kanunu kapsamında korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek ve imha edilecektir. Araştırma hakkında merak ettiğiniz noktaları aşağıda yer alan e-mail adresini kullanarak tarafıma yöneltebilirsiniz. Saygılarımla,

Öğr. Gör. Ezgi Gürel

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi/ Tel. 02722181566

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

İmza/Tarih

Gönüllünün adı/soyadı

İmza/Tarih

Araştırmacının adı/soyadı

EK 8. Doküman Analizine Yönelik Çapraz Durum Karşılaştırması

Doküman Analizi Bulguları	Durum A	Durum B	Durum C
Stratejik Planlarda Uluslararasılaşma	-Misyon ifadesinde üniversitenin üç temel işlevi olan araştırma, eğitim, topluma hizmet vurgulanmıştır. Üniversitenin vizyonu ise “uluslararası düzeyde öncü, bölgesini ve dünyayı dönüştüren bir üniversite” olarak verilmiştir. Bu nedenle bu ifadelerden uluslararası olmanın ön planda olduğu anlaşılmaktadır. -SP’da uluslararasılaşma alanında dört temel amaç verilmiştir (Uluslararası öğrenciler, uluslararası araştırma, uluslararası öğretim elemanı, uluslararasılaşmanın kuruma ve topluma katkısı). -SP’da ele alınan politika belgelerinde YÖK Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2018-2022) ele alınmıştır. SP sürecini sekiz komite yürütmüştür. Komitelerden biri sadece uluslararasılaşma ile ilgilidir. Eğitim: Kurumda beş fakülte bulunmakta ve tüm bölümlerde İngilizce eğitim verilmektedir. Bu durumun uluslararasılaşmaya olumlu bir katkısı bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin niteliği ve uluslararası ortak derece programlarının bulunması önemlidir. Araştırma: Uluslararası araştırma/geliştirme faaliyetleri ön plandadır. Uluslararası ve	-Misyon “evrensel bilgi birikimine katkı sağlamak, he yaştaki bireye uzaktan ve örgün öğrenme ortamları sağlamak” olarak verilirken, vizyon “yaşam boyu öğrenme odaklı bir üniversite olmaktır. Bu ifadelerden uluslararasılaşmanın ön planda olmadığı görülmekte, uzaktan öğrenme sistemleriyle yaşam boyu öğrenme vurgulanmaktadır. -SP’da uluslararasılaşma alanında sadece bir amaç mevcuttur (uluslararası iş birliğini arttırmak). Amaçlarda uluslararasılaşma yeterince yansıtılmamıştır. -SP’da strateji geliştirme ve planlama ekibi bulunmaktadır. Ayrıca uluslararasılaşma ele alınmamıştır. Eğitim: Kurumda açık ve uzaktan öğretim fakülteler bulunmakta, genel olarak on iki fakülte ile hizmet vermektedir. Çoğunlukla değişim programlarından etkin yararlanılmaktadır. Araştırma: Öncelikli araştırma alanları belirlenmiştir. Ancak uluslararası proje sayısı ve öğretim üyesi başına düşen uluslararası yayın sayısının az olduğu görülmüştür.	Misyon “bilgi, hizmet ve teknolojiyi insanlık yararına sunmak”, vizyon ise “ülke ihtiyaçlarını önceleyerek uluslararası bir üniversite olmak” olarak verilmiştir. Bu üniversite ise yerel bağlama önem vererek, uluslararası araştırma yapmayı öncelemiştir. Kısmen de olsa uluslararasılaşma çabaları dikkate alınmıştır. -SP’da uluslararasılaşma alanında sadece bir amaç mevcuttur (Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uluslararasılaşmasının desteklenmesi). Amaçlarda uluslararasılaşma yeterince yansıtılmamıştır. -SP’da strateji geliştirme, anket hazırlama, danışma ve yazım kurulu bulunmaktadır. Ayrıca uluslararasılaşma ele alınmamıştır. Eğitim: Kurumda yedi fakülte bulunmakta, disiplinler arası çeşitliliği yüksek bir üniversitedir. Değişim programları, uluslararası akreditasyona sahip programlar ve uluslararası tecrübeye sahip akademisyenler olduğu görülmektedir. Araştırma: Öncelikli araştırma alanları belirlenmiştir (Örn. Sağlık Bilimleri)Ancak uluslararası proje sayısı ve öğretim üyesi

	disiplinler arası projelere önem verilmektedir (Kurum, Araştırmada İnsan Kaynakları Mükemmeliyet Sertifikası almıştır). Topluma Hizmet: Topluma hizmet uygulamaları dersi vurgulanmış, ancak yerel ve uluslararası düzeyde yeterli değildir. -Başarı bölgesi tercihleri tamamen uluslararasılaşmaya vurgu yapılarak geliştirilmiştir (Bütüncül yaklaşım, iş birliği ve etkileşim, temeli güçlendirme, kaynakları güçlendirme).	Topluma Hizmet: Topluma hizmet uygulamaları dersi vurgulanmaktadır, ancak yerel ve uluslararası düzeyde yeterli değildir. -Başarı bölgesi tercihi açık öğretim, uzaktan öğretim sistemleri ve yaşam boyu öğrenmedir. Uluslararasılaşmaya vurgu bulunmamaktadır.	başına düşen uluslararası yayın sayısının az olduğu görülmüştür. Topluma Hizmet: Topluma hizmet uygulamaları dersi vurgulanmış, ancak yerel ve uluslararası düzeyde yeterli değildir. -Başarı bölgesi tercihi, fen ve sağlık bilimleridir. Uluslararasılaşmaya vurgu bulunmamaktadır.
Kurumsal Uluslararasılaşma Stratejileri	-Eğitim temelli stratejilerinde uluslararası öğrenci kabulü, uluslararası akademik personel istihdam etme, ortak derece programları, değişim programlarından yararlanma, yabancı dilde eğitim ve İngilizce hazırlık eğitimi söz konusudur. -Araştırma temelli stratejilerde uluslararası projeler ve uluslararası yayın ön plandadır. -Teknik destek ve gelişim işbirlikleri stratejilerden Bologna sürecine uyum, uluslararası sıralamalarda yer edinme, uluslararası akreditasyon söz konusudur. -Ekstra program ve kurumsal stratejilerinden ise akademik gelişim programı dikkat çekicidir. ODAK: Uluslararası projeler ve yayınlar, uluslararası sıralamalar ve uluslararası öğrenci, personel/araştırmacı kabulü.	-Eğitim temelli stratejilerde yoğunlukla değişim programlarına katılım görülmektedir. Ortak derece programları, uluslararası öğrenci kabulü mevcutken, uluslararası akademisyen istihdamı ve yabancı dilde eğitime yönelik çabalar görülmemektedir. -Araştırma temelli stratejilerde uluslararası çevrim içi etkinliklerin düzenlenmesi dikkat çekicidir. Uluslararası projeler ve yayınlar sınırlı da olsa mevcuttur. -Teknik destek ve gelişim işbirliklerinde sadece uluslararası kuruluşlara üyelikler bulunmaktadır. -Ekstra program ve kurumsal stratejilerinden ise farklı olarak Erasmus Kulübü kurulmuştur. ODAK: Değişim programları, uluslararası öğrenci kabulü, uluslararası kuruluşlara üyelikler, uluslararası çevrim içi etkinlikler düzenleme.	-Eğitim temelli stratejilerde yoğunlukla değişim programlarına katılım mevcuttur. Ortak derece programları bulunmamaktadır. Sınırlı sayıda uluslararası öğrenci ve personel kabulü görülmektedir. -Araştırma temelli stratejilerde uluslararası projeler ve uluslararası yayınlar görülmektedir. Ancak bu stratejiler çoğunlukla kurumun güçlü olduğu sağlık alanında. -Teknik destek ve gelişim işbirliklerinde uluslararası akreditasyon alma görülmektedir. -Ekstra program ve kurumsal stratejileri ise görülmemiştir. ODAK: Değişim programları, uluslararası öğrenci kabulü, uluslararası proje ve yayınlar.
Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler	Eğitim: Uluslararası ortak derece programları bulunması, yabancı dil eğitiminin güçlü düzeyde ilerlemesi ve bu durumun	Eğitim: Kapsamlı bir şekilde uzaktan eğitim ve yaşam boyu eğitim alt yapısının bulunması, uzaktan uluslararasılaşma faaliyetlerini de	Eğitim: Değişim programlarına artan ilgi, uzaktan eğitim altyapısının iyi düzeyde olması, özellikle doğa ve fiziki bilimlerin

	uluslararasılaşmayı güçlendirmesi, uluslararası mentorluk programı bulunması, uluslararası akademik personelin kurumda bulunmasının desteklenmesidir. Araştırma: Araştırma ve teknoloji üretimi güçlüdür. Uluslararası projeler ve uluslararası yayınlar kurum içinde fazla sayıdadır. Uluslararası akademik etkinliklerin performans değerlendirme sisteminde bulunması sürece olumlu katkı getirmektedir. İdari Yapı: Eğitim ve araştırma alanında yaygın kurumsal kültürün bulunması önemli bir avantajdır. Buna paralel olarak uluslararasılaşma kurum vizyonunun önemli bir parçasıdır. Uluslararasılaşma Kapasitesi: Uluslararası ortak kurum ağının gelişmiş olması, ekonomik koşulların kurum için gelen yönlü hareketliliğe olumlu etkisi, Bologna sürecinin etkin uygulanmasıdır.	güçlendirmektedir. Sosyal bilimler alanında akademik disiplin çeşitliliği bulunması uluslararasılaşma alt yapısını sağlamaktadır. Araştırma: Araştırma bütçesi olanaklarının arttırılmak istenmesi ve buna yönelik çabaların bulunmasıdır. İdari Yapı: Kurumun güçlü olduğu tematik alanlarda uluslararasılaşma desteklenmektedir. Uluslararasılaşma Kapasitesi: Uluslararası ortak kurumların çeşitli ve fazla olması, Avrupa’da uluslararasılaşma alanında önde olan kuruluşlara üyeliklerin bulunması (EAIE, EUA) güçlü yönlerdendir.	güçlü olması ve akademik disiplin çeşitliliğinin sağlanması güçlü yönlerdir. Araştırma: Uluslararası proje gelirlerinin arttırılmak istenmesi mevcuttur. İdari Yapı: Uluslararasılaşmaya yönelik kurumsal kültürün geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Uluslararasılaşma Kapasitesi: Bologna sürecini destekleyen sistemlerin etkin şekilde yürütülmesi ve EAIE, EUA üyelikleri uluslararasılaşmaya katkı getirmektedir.
Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler	Eğitim: Uluslararası öğrencilerin burs ve barınma sorunları, kurumun başarılı araştırmacıları istihdam etmeye yönelik maddi desteğe sahip olamaması, kurumun uluslararası tanıtım faaliyetlerini yeterince gerçekleştirememesi, uluslararası fuarlara yeterince katılım göstermemesi önemli sorunlardandır. Araştırma: Ortak ve disiplinler arası uluslararası araştırmaların gerçekleştirilememesi, uluslararası proje sonuçlarının yaygınlaştırılamaması, yurtdışı yayın desteklerinin azlığı zayıf yönlerdir.	Eğitim: Eğitim ve öğretimde teknolojik alt yapının istenen düzeyde kullanılamaması, açıköğretim sisteminin uluslararası bağlamda yeterince tanıtılamaması, uzaktan uluslararasılaşmanın da bu sebeple yeterince gerçekleştirilememesi, Bologna süreci kapsamında bilgi paketlerinde yer alan içeriğin ders planında yer alamaması, bu durumun programın ve gelen öğrenci hareketliliklerine olumsuz etki etmesi, öğrenci sayısına bağlı olarak ders yükü ve akademisyenlerin uluslararasılaşma faaliyetlerine zaman ayıramaması ve değişim programı bütçelerinin daralması zayıf yönlerdir.	Eğitim: Öğrencilerin uzaktan eğitime erişime kısıtlı imkanlarının bulunması uzaktan uluslararasılaşma faaliyetlerini olumsuz etkileyebilir. Araştırma: Uluslararası yayın desteklerinin azlığı, AB ve uluslararası fonların yeterince kullanılamamasıdır. İdari Yapıda: Kurumsal aidiyetin zayıf olması kurumun iç çevresini olumsuz etkilemekte ve uluslararasılaşma faaliyetlerinin bireysel düzeyde kalmasına neden olmaktadır.

	İdari Yapıda: Akademik, uluslararası, idari insan kaynağındaki eksiklik ve yeterli kadro alınamaması, uluslararası akreditasyon eksikliği, öğrenci sayısının fazla olmasıyla öğrencilere yeterli düzeyde uluslararasılaşma aktivitelerinin sunulamaması, ve idari personelin yabancı dil bilmemesi sorunlardandır. Ülke Bağlamında: Ekonomik sıkıntılar nedeniyle uluslararasılaşma faaliyetlerinin desteklenememesi, nitelikli akademisyen kaybı, akademisyenlerin bu faaliyetlere katılımı için kaynakların yetersiz olması, yurtdışında ülkemize yönelik güvenlik endişelerinin bulunması ve yükseköğretim sistemlerindeki mevzuat değişiklikleri ve politikaların uluslararasılaşmayı olumsuz etkilemesidir.	Araştırma: Uluslararası yayın azlığı, uluslararası projelerin az sayıda gerçekleşmesi, uluslararası araştırmaların kurum ve ülke dışından akademisyenlerle yapılamaması ve bazı bölümlerde araştırma kültürünün yeterli seviye olmaması uluslararasılaşmayı zorlaştırmaktadır. İdari Yapıda: Öğrenci sayısının fazla olması uluslararasılaşma başta olmak üzere kurumun tüm hizmetlerinde kapasitenin yetersiz olmasına neden olmaktadır. Ayrıca bölümlerdeki kadro dengesizlikleri insan kaynaklarını olumsuz etkilediğinden uluslararasılaşma faaliyetleri de dengesizleşmektedir. Ülke Bağlamında: Mülteci sorunu ve güvenlik endişelerinin uluslararasılaşma faaliyetlerini zorlaştırması, akademisyenlerin ekonomik kaygıları zayıf yönlerdir.	Ülke Bağlamında: Ülkemizin jeopolitik konumu nedeniyle çevresinde savaş koşulları ve göç dalgasının yaşanması, yükseköğretim kurumu hizmetlerine (eğitim-öğretim, araştırma ve diğer hizmetler) yönelik mevzuatın çok çeşitli olması ve sıklıkla değişmesi uluslararasılaşma faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.
Uluslararasılaşmaya Yönelik İhtiyaçlar	Eğitim: Değişim programı kapsamında hareketlilik sayılarının arttırılması, ulusal ve uluslararası öğrenciler için eğitim ve öğretim kalitesini sürdürülebilir şekilde arttırmak, programların uluslararası çağdaş iyi örnekler alınarak yenilenmesi, gelen öğrenci kalitesini arttırmak ve programın uluslararasılaşması ihtiyacını ifade eden derslerin yapısında ve içeriğinde kültürlerarası, uluslararası bileşenlerin yer alması verilmiştir. Araştırma: Araştırmaların uluslararası çevrelerde duyurulması, uluslararası yenilikçi araştırmaların parçası olmak belirtilmiştir.	Eğitim: Uluslararası program akreditasyonunun sağlanması, değişim programı kapsamında hareketlilik sayılarının arttırılması, uluslararası program işbirliklerinin geliştirilmesi ifade edilmiştir. Araştırma: Disiplinler arası uluslararası çalışmalara öncelik verilmesi, uluslararası yayın sayısının arttırılması ve akademik düzeyde yabancı dil seviyesinin geliştirilmesi ihtiyaçlardandır. İdari Yapı: İnsan kaynağının arttırılması, kalite güvencesi sisteminin yaygınlaştırılması, uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği	Eğitim: Uluslararası program akreditasyonunun sağlanması, uzaktan eğitim olanaklarının güçlendirilmesi, değişim programlarında hareketlilik sayılarının arttırılması, uluslararası program işbirliklerinin geliştirilmesi ve kurum içerisinde yabancı dilde eğitim veren programların sayısını arttırmak belirtilmiştir. Araştırma: Uluslararası tanınırlığın arttırılması, uluslararası proje fon kaynaklarının etkili şekilde kullanılmasıdır. İdari Yapı: İnsan kaynağının arttırılması, kalite güvencesi sisteminin yaygınlaştırılması,

	İdari Yapı: Finansal kaynakların ve insan kaynaklarının artırılması, kurum içerisinde yabancı dil becerilerinin geliştirilmesidir. Kurumsal Uluslararasılaşma: Uluslararasılaşma farkındalığı ve çok kültürlülüğü geliştirmek, uluslararasılaşma ile ilgili kurumsal yapıyı güçlendirmek, uluslararasılaşmada nicelik değil niteliğin artışı sağlamak ihtiyacıdır.	yapılması, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim kolaylaşmasıdır. Kurumsal Uluslararasılaşma: Uzaktan uluslararasılaşmanın güçlendirilmesi ihtiyacıdır.	uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması ve dış ilişkiler biriminin kapasitesini güçlendirmektir. Kurumsal Uluslararasılaşma: Uluslararasılaşmanın kurumsal kapasitesini güçlendirmek ihtiyacıdır.
Eğitim Fakültelerinde Uluslararasılaşma	-Eğitim fakültesi misyonunda uluslararası düzeyde araştırmalar gerçekleştirebilen öğretmen adayı vurgusunun bulunması önemlidir. Vizyonda ise kültürlerarası yeterlilik gelişimi, küresel/ yerel vatandaşlık bilinci vurgulanmıştır. -Fakültede çok yönlü uluslararasılaşma stratejileri bulunmaktadır. Fakültede değişim programları yürütülmekte, uluslararası misafir akademisyenlerin akademik etkinlikleri düzenlenmekte, uluslararası projeler kapsamında seminerler düzenlenmektedir. Fakülte uluslararası sıralamalarda yer almaktadır.	-Eğitim fakültesi misyonu yine yaşam boyu öğrenme etrafında şekillenmiştir. Vizyonda küresel/ yerel vatandaşlık bilinci vurgulanmıştır. -Eğitim fakültesinde uluslararasılaşma sınırlı düzeydedir. Çoğunlukla yerel bağlamda etkinlikler yapılmaktadır. Değişim programlarından yararlanma uluslararasılaşma faaliyetleri olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası değil, daha çok yerel projelerin gerçekleştiği görülmektedir.	-Eğitim fakültesi misyonunda uluslararası olma vurgusu bulunmamakta, yerel bağlamda toplum yararına öğretmen yetiştirme esas alınmıştır. Vizyon, ulusal ve uluslararası eğitim-öğretim verme anlamında fakülte açısından vurgulanmıştır. -Fakültede uluslararasılaşma sınırlı olsa da bazı önemli çabalar da dikkat çekmektedir. Uluslararası misafir akademisyen kabulü kapsamında seminer düzenlenmesi ve uluslararası AB projelerinin gerçekleştirildiği görülmüştür. Fakültenin uluslararası sıralamalarındaki yeri izlenmekte, ulusal akreditasyon alınmasına önem verilmektedir.
İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde Uluslararasılaşma	Bölümde çeşitli uluslararasılaşma stratejileri görülmektedir. Bölümde ortak derece programı bulunmakta, ikinci bir yabancı dilde yan dal diploması verilmekte, uluslararası akademisyenlerin çevrim içi veya yüz yüze konferans/ ders/ seminer vermesi sağlanmaktadır.	Bölümde sınırlı uluslararasılaşma stratejileri bulunmaktadır. Ortak derece programı, uluslararası değişim anlaşmalarıyla gelen öğretmen adaylarına staj tecrübesi sunabilmesi, yoğunlukla değişim programlarının yurtdışı hareketliliklerde kullanılması görülmektedir.	Bölümde sınırlı uluslararasılaşma stratejileri bulunmaktadır. Uluslararası projeler ve uluslararası yayınların gerçekleştirilmesi, değişim programlarına katılım ve akademisyenlerin bir kısmının yurtdışı tecrübesi bulunması görülmektedir.

	Ayrıca bölümde her yıl düzenli olarak uluslararası konferans düzenlenmekte, uluslararası yayın ve projelerin fazla sayıda olması dikkat çekmektedir. Bölümde görev yapan tüm akademisyenlerin uluslararası tecrübesi (yurtdışı öğrenim/ araştırma) bulunmaktadır. SONUÇ: Bölümün kurumsal kültürün etkisiyle düzenli olarak gerçekleştirilen uluslararasılaşma faaliyetleri bulunmaktadır.	Ayrıca bölümde görev yapan akademisyenlerin tamamının olmasa da önemli bir kısmının uluslararası tecrübesi bulunmaktadır. SONUÇ: Bölümde düzenli olarak gerçekleştirilen uluslararasılaşma faaliyetleri az sayıdadır.	SONUÇ: Uluslararasılaşmaya yönelik çabalar görülse de bölümün istikrarlı uluslararasılaşma faaliyetlerine ihtiyacı vardır.
İngilizce Öğretmenliği Program Yeterlilikleri	Program yeterliliklerinin çok yönlü ve çok çeşitli alanları kapsayıcı şekilde yazıldığı görülmektedir. Alansal bazda yetkinliğin yanı sıra eleştirel düşünebilme, disiplinler arası ilişkiler kurabilme, yerel, uluslararası bağlamlarda araştırmalar yapabilme, küresel sistemlere yönelik bilinç kazanabilme gibi önemli noktalara değinen yeterlilikler bulunmaktadır. Profesyonel gelişim ön plandadır. Yaratıcılık, anlayış, iş birliği ve eşitlik olumlu sınıf ortamında ön plana çıkarılmaktadır. Tüm bu dikkat çekici yeterlilikler, kültürlerarasılığa vurgu yapmaktadır. Kısacası, program yeterliliklerinde programın uluslararasılaşması desteklenmektedir.	Çok fazla sayıda program yeterliliği bulunması, bu yeterliliklerin tamamının geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Yeterlilikler açık, anlaşılır ve binişik olmayan bir yapıda ifade edilmiştir. Yine alansal bazda öğretmen adayının yetkinlik kazanması, İngilizce dilini yetkin kullanabilmesi ön plandadır. Öğretmen adayının kendisine yönelik toplumsal, sosyal, kültürel sorumlulukları kazanabilme becerileri de dikkate alınmıştır. Ancak eleştirel düşünme, öğretmen araştırması yapabilme, farklı kültürel ve uluslararası bağlamlarda görev yapabilecek yetkinliği kazanma gibi daha kapsamlı yeterlilikler eksiktir.	Program yeterlilikleri binişik olarak karmaşık bir şekilde yazılmıştır. Alansal bazda yeterliliklere yoğun olarak rastlanırken, küresel vatandaşlık, kültürlerarası yeterlilik gibi ifadeler görece eksiktir. Yeterliliklerin neredeyse tamamı öğretmen adaylarının öğrencilerde geliştirmesi gereken özelliklere odaklanırken, öğretmen adayının kendi benliklerinde geliştirmesi gereken yeterlilikler (Ör. profesyonel gelişim, öğretmen araştırması yapabilme, kendine güven gibi) eksik kalmıştır.
Zorunlu ve Seçmeli Derslerde Programın Uluslararasılaşması	Programın uluslararasılaşmasına yönelik sistemli bir çaba zorunlu ve seçmeli derslerde bulunmamaktadır. Ancak çok çeşitli edebiyat, kültür ve dilbilim ders seçeneklerinin özellikle seçmeli derslerde bulunması sürece katkı getirmektedir. Bunun yanında incelenen ders içeriklerinde öğrenme-öğretme etkinliklerinin	Programın uluslararasılaşmasına yönelik sistemli bir çaba zorunlu ve seçmeli derslerde bulunmamaktadır. Ancak İngilizce öğretmenliği programı fakülteye verilen program tasarlama yetki devrinden sonra güncellenmiştir. Bunun sonucunda programda görülen özellikle alan eğitimi seçmeli dersleri kültürlerarasılık,	Programın uluslararasılaşmasına yönelik sistemli bir çaba zorunlu ve seçmeli derslerde bulunmamaktadır. İngilizce öğretmenliği programı fakülteye verilen program tasarlama yetki devrinden sonra kısmen güncellenmiştir. Ancak program, alan eğitimi seçmeli dersleri açısından çok sınırlıdır ve bu

	uluslararasılaşmaya uygun şekilde tasarlandığı görülmüştür. Küresel vatandaşlığın geliştirildiği dersler arttırılmalıdır.	uluslararasılık ve küresellik temaları açısından genişletilmiştir. Küresel vatandaşlığın geliştirildiği dersler arttırılmalıdır.	dersler programının uluslararasılaşması açısından (örn. kültürlerarası yeterlilik, küresel perspektifler) geliştirilmelidir. Küresel vatandaşlığın işaret edildiği dersler arttırılmalıdır.

EK 9. Ankete Yönelik Çapraz Durum Karşılaştırması

Anket Bulguları	Durum A	Durum B	Durum C
Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Genel Algılar	Durum A’da çoğunlukla “programın öğrencilerde uluslararası, kültürlerarası ve küresel değerleri geliştirmesi” ve “ders içeriğini uluslararası hale getirmek” olarak anlaşılmaktadır. İlk ifade daha kapsamlı ve literatürdeki ideal algıya yakınken, ikinci algı uluslararası literatürde çoğunlukla karşılaşılan bir yanılgıdır.	Durum B’de çoğunlukla “derste ki içeriği uluslararası hale getirmek” ön plandadır. Bu durumda akademisyenler derste yer alan kaynakların uluslararası içeriği kapsamı nedeniyle uluslararasılaşmayı sağladığını düşünmektedir. Ancak belirtildiği gibi programın uluslararasılaşması çok daha sistemli bir çaba gerektirmektedir.	Durum C’deki algılar, Durum A ile benzerdir. Algılar, çoğunlukla “programın öğrencilerde uluslararası, kültürlerarası ve küresel değerleri geliştirmesi” ve “ders içeriğini uluslararası hale getirmek” olarak anlaşılmaktadır. Yine akademisyenlerin uzlaştığı bir programın uluslararasılaşması algısı görülmemektedir.
Programda Uygulanan Uluslararasılaşma Stratejileri	Yoğunlukla eğitim temelli ve araştırma temelli uluslararasılaşma stratejileri uygulanmaktadır. Ancak bunun yanında program dışı stratejiler ve teknik destek iş birliği stratejileri de görülmektedir. Ankete katılan Durum A’daki akademisyenlerin tamamı bölümlerinde görülen uluslararasılaşma stratejilerine “yeterli” (f=7) cevabını vermişlerdir. Uluslararasılaşma stratejileri çeşitlendirilerek yeterli imkanlarla sunulmaktadır. İngilizce öğretmenliği programının yanında benzer bir ortak derece programının da bulunması uluslararasılaşma stratejileri açısından önemlidir. Bölümdeki öğrenci ve akademisyenler ortak kurumlarla çeşitli uluslararasılaşma aktiviteleri gerçekleştirmektedir.	Eğitim temelli stratejiler ve araştırma temelli stratejiler ön plandadır. Ancak program dışı stratejiler ve teknik destek iş birliği stratejileri de az da olsa görülmektedir. Durum A’daki gibi İngilizce öğretmenliği programının yanında benzer bir ortak derece programının da bulunması uluslararasılaşma stratejileri açısından önemli bir avantajdır. Ancak, ankete katılan Durum B’deki akademisyenlerin uluslararasılaşma stratejilerinin durumuna yönelik görüşleri; “kararsızım” (f=5), “çok az yeterli”(f=4) ve “yeterli” (f=3) olarak verilmiştir. Buna göre Durum B’deki bölümde uluslararasılaşma stratejileri çoğunlukla yeterli değildir.	Durum C’de çoğunlukla eğitim temelli stratejiler görülmektedir. Araştırma temelli, program dışı ve teknik destek iş birliği stratejileri sınırlıdır. Bundan farklı olarak Durum C’den bir akademisyen ise sanal değişim uygulamalarına derslerinde yer verdiğini belirtmiştir. Durum C’deki akademisyenlerin uluslararasılaşma stratejilerinin durumuna yönelik görüşleri; “kararsızım” (f=5), “çok az yeterli”(f=2), “hiç yeterli değil” (f=1) ve “yeterli” (f=3) olarak verilmiştir. Bu bulgulara göre Durum C’de bölümde görülen uluslararasılaşma stratejileri ise Durum B’ye benzer biçimde yeterli değildir.

Programın Uluslararasılaşmasının Değerlendirilmesi	Durum A’da akademisyenlerin tamamı dersleri uluslararasılaşma, kültürlerarasılık, küresellik perspektiflerine göre değerlendirmiş ve derslerin “çoğunlukla uluslararası” (f=7) olduğunu belirtmiştir. Ayrıca programın uluslararasılaşması akademisyenlere göre “çoğunlukla önemlidir” (f=5). Benzer şekilde, programın genel içeriğinin de tamamı Durum A’da bulunan akademisyenlere göre “çoğunlukla uluslararası” (f=7) dır. Bulguların tamamından hareketle Durum A’da akademisyenlerin programın uluslararasılaşmasını derslerinde en çok yer veren program olduğunu söylemek mümkündür.	Durum B’deki akademisyenlerin derslerin uluslararasılaşmasına yönelik farklı görüşleri vardır. Bulgulara göre “çoğunlukla yerel” (f=3), “kararsızım” (f=6) ve “çoğunlukla uluslararası” (f=3) görüşleri ifade edilmiştir. Buna göre Durum B’deki derslerde programın uluslararasılaşmasına yönelik perspektiflere tamamen yer verildiği söylenememektedir. Bunun yanında, programın uluslararasılaşması akademisyenlere göre “bazen önemlidir” (f=5). Programın geneli ile ilgili görüşlere bakıldığında ise programın ne derecede uluslararasılaştığı “az yerel-az uluslararası” (f=7) olarak nitelendirilmiştir. Tüm bu bulgulara bakıldığında Durum B’deki programın sınırlı düzeyde uluslararası, kültürlerarası ve küresel özellikleri taşıdığı görülmektedir.	Durum C’deki akademisyenlere göre programdaki dersler “çoğunlukla uluslararası” (f=5), “az yerel-az uluslararası” (f=4), “çoğunlukla yereldir” (f=2). Bu açıdan derslerdeki kazanımlarda, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme süreçlerinde; uluslararası ve kültürlerarasılığa yer verildiği düşünülmektedir. Bunun yanında, programın uluslararasılaşması akademisyenlere göre “çoğunlukla önemlidir” (f=6). Programın geneli ile ilgili görüşlere bakıldığında ise programın ne derecede uluslararasılaştığı Durum B’ye benzer olarak “az yerel-az uluslararası” (f=7) olarak nitelendirilmiştir. Tüm bu bulgulara göre Durum C’de programın uluslararasılaşmasına yönelik belirli çabalar bulunmaktadır. Ancak programın ve özellikle derslerin kültürlerarasılık, uluslararasılık ve küresellik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

EK 10. Görüşmelere Yönelik Çapraz Durum Karşılaştırması

Görüşme Bulguları	Durum A	Durum B	Durum C
Akademisyenlerin Uluslararasılaşmaya Yönelik Algıları	<u>Kişisel algılar:</u> uluslararası hareketlilik, kültürlerarasılık, dünya vatandaşlığı olarak belirtilmiştir. <u>Kurumsal algılar:</u> çoğunlukla eğitim ve araştırma işlevleriyle ilgilidir. Erasmus değişim programı, uluslararası öğrenciler, gelen/giden akademisyen hareketliliği, İngilizce eğitim veren üniversite olma, uluslararası projeler, uluslararası konferanslar ve uluslararası yayınlar belirtilen ifadelerdendir. Durum A’da kuruma özgü olarak uluslararasılaşmanın kurum çapında temel bir hedef olduğu belirtilmiştir.	<u>Kişisel algılar:</u> uluslararası hareketlilik, kredi hareketliliği, ortak derece programları, akademik etkileşim, küresellik, kültürlerarasılık, empati, siyaset, barış gibi çok çeşitli algılardan oluşmaktadır. <u>Kurumsal algılar:</u> benzer şekilde eğitim ve araştırma işlevine yöneliktir. Erasmus değişim programı, uluslararası öğrenciler, giden/gelen akademisyen hareketliliği, Bologna süreci ve ECTS sistemleri, uluslararası projeler, uluslararası konferanslar ve uluslararası yayınlar ifade edilmiştir. Durum B’de kuruma özgü algılar ise uluslararasılaşmada açıköğretim sistemlerinin önemli görülmesi ve kurumun farklı kültürlerle ve dillere açık olmasıdır.	<u>Kişisel algılar:</u> uluslararası hareketlilik, kredi hareketliliği, sanal değişimler, küresellik, kültürlerarasılık, dünya vatandaşlığı, tolerans, barış olarak algılanmaktadır. <u>Kurumsal algılar:</u> benzer şekilde eğitim ve araştırma işlevine yöneliktir. Erasmus değişim programı ve uluslararası öğrenciler eğitim işlevinde ön plandadır. Araştırma işlevinde ise uluslararası projeler ve konferanslar dikkat çekmektedir. Durum C’deki kuruma özgü algılar ise uluslararası standartlarda İngilizce öğretmeni yetiştirme çerçevesi olan EPOSTL uygulamasının bulunmasıdır.
Akademisyenlerin Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Görüşleri	<u>Uluslararası, Kültürlerarası Perspektif Taşıyan Dersler:</u> Zorunlu ve seçmeli derslerde mevcut olması ifade edilmiştir. Tüm derslerin bu perspektifleri taşıması belirtilmiştir. <u>Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısı:</u> Akademisyenlerin uluslararası tecrübeleri, derslere akademik ve kültürel katkılar getirmekte, öğrencilere de kişisel katkı sağlamaktadır. Dersleri planlarken kültürel tecrübelerden yararlanılmaktadır ve öğrencilerin gelecekteki mesleki hayatları için örnek teşkil etmektedir. Yaratıcı	<u>Uluslararası, Kültürlerarası Perspektif Taşıyan Dersler:</u> Çoğunlukla seçmeli dersler olmak üzere tüm derslerin bu perspektiflere sahip olması ifade edilmiştir. Programdaki genel kültür derslerinde de bulunması belirtilmiştir. Derslerdeki içeriğin zaten küresel ve uluslararası olduğu görüşü hakimdir. <u>Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısı:</u> Akademisyenlerin uluslararası tecrübeleri, derslere akademik, kültürel katkılar getirmekte, öğrencilere ve dil öğretim alanına da katkı sağlamaktadır. Akademisyenler dersleri planlarken kültürlerarası tecrübelerden yararlanmakta, ve bu tecrübeler öğretim sürecine bir pencere açmaktadır. Kültürel	<u>Uluslararası, Kültürlerarası Perspektif Taşıyan Dersler:</u> Tüm derslerde ve özellikle alan eğitimi derslerde bu perspektifler mevcuttur. Bu perspektiflerin biraz da akademisyenlerin kültürel sermayesine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Teorik boyutu yoğun olan derslerde uluslararası perspektifler sınırlıdır. <u>Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısı:</u> Akademisyenlerin uluslararası tecrübeleri, derslere akademik, kültürel katkılar getirmekte, öğrencilere ve dil öğretim alanına da katkı sağlamaktadır. Bu

	düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünmeye katkı getirmektedir. <u>Uluslararası Öğrenciler ve Entegrasyon:</u> Durum A’da uluslararası öğrencilere yerel öğrencilerle eşit değer verilmekte ve ders içeriğinde değişiklik yapılmamaktadır. Uluslararası öğrencilerin sosyal entegrasyonları yüksektir ve uluslararası öğrencilerle yerel öğrenciler karşılıklı kültürleşmeyi sağlamaktadır. Uluslararası öğrencilerin sayesinde derslerde farklı kültürler tartışılmaktadır. <u>Derslerin Planlanması:</u> Planlamada; akademisyenler yeni içerik ve uygulamalarla dersleri sürekli güncellediklerini, bölümde her akademisyenin kendi dersini özgün şekilde planladığını belirtmişlerdir. Bu anlamda planlamada özerklik söz konusudur. Akademisyenler ders tasarım yetkinliklerine güvendiklerini de belirtmişlerdir. Değerlendirmede; formatif değerlendirme yapılmaktadır. Akran değerlendirmesi, rubriklerle değerlendirme ve öz değerlendirme süreçleri derslerde sıklıkla kullanılmaktadır. <u>Program Dışı Etkinlik ve Aktiviteler:</u> Durum A’da uluslararasılaşmaya katkı getiren program dışı aktiviteler; kurum ve derste uluslararası konuşmacı ağırlanması, uluslararası projeler kapsamında etkinliklerin yapılması ve zaman zaman ulusal araştırma projelerine lisans	farkındalık ve kültürlerarası iletişim kazandırmaktadır. Ancak bazı akademisyenler de Durum B’de bu tecrübelerin önemli bir katkı getirmediğini belirtmişlerdir. <u>Uluslararası Öğrenciler ve Entegrasyon:</u> Durum B’de de uluslararası öğrencilerle yerel öğrenciler için aynı ders içerikleri kullanılmaktadır. Uluslararası öğrencilerin derslere zenginlik kazandırdığı belirtilmiştir. Ancak derslerde uluslararası öğrenciler bulunduğu Türkçe-İngilizce arası örnekler ve geçişler yapılamamaktadır. Uluslararası öğrencilerin etkileşimleri yüksektir. Kuruma ve bölüme entegrasyon sıkıntısızdır. Ancak uluslararası öğrencilerin akademik yetkinlikleri yerel öğrenciler kadar iyi düzeyde değildir. Uluslararası öğrenciler çoğunlukla Ortadoğu ve Asya ülkelerinden gelmektedir. Pandemi sürecinden sonra Avrupa’dan uluslararası öğrenciler gelmemektedir. <u>Derslerin Planlanması:</u> Akademisyenler öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle dersleri ortak şekilde planlayıp, benzer şekilde ilerletmektedir. Özellikle zorunlu derslerde çok fazla şube olması nedeniyle ortak planlama söz konusudur. Dersleri planlarken özerk olma durumu sadece seçmeli derslerde görülmektedir. Durum B’de akademisyenlerin bir kısmı da kendilerinden önce aynı dersi veren tecrübeli akademisyenleri rol model olarak ilerlediklerini belirtmişlerdir. Ancak planlama aşamasında derslerde uluslararası perspektifler özellikle yer almamaktadır. Formatif değerlendirmenin yanında ortak yürütülen derslerde	tecrübeler akademisyenlerin öğretim süreçlerini geliştirmekte ve kültürlerarası iletişimi arttırmaktadır. <u>Uluslararası Öğrenciler ve Entegrasyon:</u> Durum C’de uluslararası öğrenciler için derslerde herhangi bir değişiklik veya düzenleme yapılmamaktadır. Ancak uluslararası öğrenciler derslere kültürel anlamda katkı getirmektedir. Ancak Durum C’de akademisyenler uluslararası öğrencilerle ders esnasında daha çok ilgilenmekte ve öğretim süreçlerine katılmaları için çaba sarf etmektedir. Uluslararası öğrenciler Durum B ile benzer coğrafi bölgelerden gelmektedir. Benzer şekilde uluslararası öğrenciler akademik açıdan yetersizdir. Uluslararası öğrencilerin varlığı karşılıklı kültürleşme açısından önemlidir. <u>Derslerin Planlanması:</u> Akademisyenler çoğunlukla genel planlama süreçlerinde farklı yollar izlemektedir. Ancak program güncellemesi yapılsa da YÖK’ün genel çerçevesini belirlediği dersler ve amaçlar esas alınmaktadır. Planlama yaparken dersleri önceki hazırlanma şekli her zaman esas alınmaktadır. Planlamadaki sorunlar ise ders içeriği ile ders saatlerinin uyuşmaması, planlamada uluslararasılaşmasının sistematik olarak yer almaması ve planlamada kurum içi iş birliğinin görülmemesidir. Benzer şekilde formatif ve

	öğrencilerinin katılımlarının sağlanmasıdır. Bu açıdan bu etkinliklerin sınırlı olduğu görülmüştür. <u>Öğretmenlik Uygulaması Dersi:</u> Durum A'da akademisyenler uygulama dersinin uluslararasılaşma gibi bir hedefi bulunmadığını, bu konuda daha çok uygulama dersini denetleyen akademisyenlerin bireysel farkındalığının önemli olduğu belirtilmiştir. Uygulama dersinde özellikle MEB kaynaklı bazı sıkıntılar olduğu, uygulama öğretmenlerinin seçiminde sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Uluslararasılaşma konusunda öğretmenlik uygulaması dersinde IB gibi uluslararası programları uygulayan okullarda bu dersin verilebileceği önerisi getirilmiştir. <u>Küresel Vatandaşlık:</u> Durum A'daki akademisyenler İngilizce öğretmenliği programı mezunlarının küresel vatandaşlık bilinci taşıdıklarını belirtmişlerdir. Ancak İngilizce öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan adayların zaten bu bilince açık oldukları belirtilmiştir. Ayrıca Durum A'daki kampüs ortamının da bu duruma olumlu katkılar getirdiği ifade edilmiştir.	summatif (düzey belirleyici) değerlendirme de yapılmaktadır. <u>Program Dışı Etkinlik ve Aktiviteler:</u> Durum B'deki uluslararası etkinlikler; kurum veya derste uluslararası konuşmacı ağırlanması, Avrupa Dışı ülkelerle öğrenci ve personel değişimlerinin yapılması, ortak derece programı kapsamında uluslararası ders veren akademisyenlerin bulunması, uluslararası konferanslar düzenlenmesidir. Ancak bu etkinliklerin yetersiz olduğu ve daha çok programda yer verilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. <u>Öğretmenlik Uygulaması Dersi:</u> Durum B'de de uygulama dersinin uluslararası, kültürlerarası bir perspektif taşımadığı belirtilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının kültürel anlamda çeşitli öğrencileri tanıma fırsatı elde ettikleri belirtilmiştir. Uygulama dersinde uygulama öğretmeninden kaynaklı, ders saatinin az olmasından kaynaklı ve öğretmen adaylarının yeterince uygulama fırsatı bulamaması önemli eksiklikler olarak ifade edilmiştir. Uygulama dersinin çeşitli okullarda ve sınıflarda yapılması önerisinde bulunulmuştur. Ayrıca uluslararası tecrübeli öğretmenlerin uzaktan eğitimle incelenmesi önerisi getirilmiştir. <u>Küresel Vatandaşlık:</u> Durum B'de de benzer şekilde mezunlar küresel vatandaşlık bilincini taşımaktadır. Akademisyenler Durum B'de öğretmen adaylarının bu bilince zaten açık olduklarını, internet ve sosyal medyanın küreselliğe olumlu katkı getirdiğini, dil yeterliliğinin bu durumu kolaylaştırıcı bir etmen	summatif değerlendirme süreçleri ortak olarak kullanılmaktadır. <u>Program Dışı Etkinlik ve Aktiviteler:</u> Durum C'de de benzer şekilde akademisyenlerin kendi oluşturdukları iş birliği ağları sayesinde derslerinde uluslararası akademisyenleri ağırladıklarını belirtmişlerdir. Erasmus değişim programı ile sınırlı sayıda da olsa gelen öğrencilerin bulunduğu belirtilmiştir. Uluslararası projeler ve uluslararası konferanslar düzenlenen diğer etkinliklerdendir. Durum C'de de bu etkinliklere duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır. <u>Öğretmenlik Uygulaması Dersi:</u> Durum C'de de uygulama dersinin yerel bağlama öğretmen yetiştirme hedefinin bulunduğu ve yerel düzeyde kalması gerektiği belirtilmiştir. Uygulama dersi ile ilgili sıkıntılar Durum C'de vurgulanmıştır. Uygulama dersinde öğretmen adaylarının MEB'deki reel uygulamalarla karşılaştıkları açıklanmıştır. Uygulamanın çeşitli okullarda ve sınıflarda yapılması, sanal değişim uygulamalarıyla çevrim içi öğretim derslerinde bulunulması, uygulama dersine zaman ve insan kaynağı sağlanması getirilen önerilerdendir. <u>Küresel Vatandaşlık:</u> Durum C'de de benzer şekilde mezunlar küresel vatandaşlık bilincini taşımaktadır. Öğretmen adaylarının

	<u>Öneriler:</u> Durum A’da programın uluslararasılaşmasını sağlamak için getirilen önerilerde daha fazla uluslararası staj ve uygulama olanaklarının bulunması, derslere çok dillilik, çokkültürlülük perspektiflerinin dahil edilmesi ve hedef kültüre ait daha çok etkinliklerin yapılması önerilmiştir. Bunun yanında programa uluslararasılık ve kültürlerarasılık ile ilgili derslerin eklenmesi ve ders içeriğinde otantik materyal kullanarak kültürün vurgulanması desteklenmektedir.	olduğunu belirtmişlerdir. Ancak tüm bunların yanında bu bilincin kişisel olduğu da vurgulanmıştır. <u>Öneriler:</u> Durum B’de programın uluslararasılaşmasını sağlamak için getirilen öneriler; uluslararası staj ve gözlem olanaklarının artırılması, daha fazla pratik uygulama fırsatlarının bulunması, farklı ülkelerden öğretmen adaylarıyla demo dersler düzenlenmesi, derslere çok dillilik, çokkültürlülük perspektiflerinin dahil edilmesi, bölümde farklı kültürlerden akademisyenlerin bulunması, programa uluslararasılık ve kültürle ilgili derslerin eklenmesi/ çeşitlendirilmesi, programda öğretmen adaylarına daha çok uluslararası fırsat sunulması, programın ulusötesi standartlara göre yeniden yapılandırılması, uluslararası akademisyenlerin ders vermesi ve programdaki derslerin daha bütüncül olarak yapılandırılması getirilen önerilerdendir.	zaten günümüzdeki küresel çağda bu bilinci zaten taşıdıkları belirtilmiştir. Ancak Durum C’de küreselleşmenin olumsuz etkileri olduğu da vurgulanmıştır. <u>Öneriler:</u> Durum C’de programın uluslararasılaşmasını sağlamak için getirilen öneriler; Durum B ile benzeşmektedir. Programa uluslararasılık ve kültürle ilgili derslerin eklenmesi, öğretmen adaylarına daha çok uluslararası tecrübeler sunulması ve programın uluslararasılaşma bağlamında yeniden yapılandırılması getirilen önerilerdendir.
Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler	Durum A’da belirtilen güçlü yönler; akademisyenlerin küresel perspektiflere açık olması, yükseköğretim kurumunun dünya çapında yüksek eğitim standardına sahip olması, bölümde ortak derece programının yürütülüyor olması, öğretmen adaylarına yan dal olanaklarının sunuluyor olması, seçmeli derslerin çok çeşitli olması ve uluslararası/ kültürlerarası perspektifler sunuyor olması, programın ve kurumun öğretmen adaylarına uluslararası bir dünya görüşü kazandırmasıdır.	Durum B’de belirtilen güçlü yönler; akademisyenlerin küresel perspektiflere açık olması ve alan uzmanı olmaları, YÖK’ün yetki devri sonrasında programın güncellenmesi ve bölümde ortak derece programının uluslararasılaşmayı desteklemesi, öğretmen adaylarının dil yeterliliğinin yüksek olmasıyla uluslararasılaşmaya açık olmaları ve kültürel çeşitliliğe kolayca adapte olmaları, bölümdeki öğretmen adayları ve akademisyenlerin uluslararası değişim programlarına sıklıkla katılmalarıdır.	Durum C’de belirtilen güçlü yönler; programın uluslararası çerçevelerle güncellenmiş olması, öğretmen adaylarının güçlü bir dil yeterliliğine sahip olması, akademisyenlerin yurtdışı tecrübelerinin bulunması, uluslararası yayınlar, çalışmalar ve bildirilerin gerçekleştirilmesi, kurumun uluslararasılaşma için bütçesinin olması ve kurumun uluslararasılaşmada yetkin olması, öğretmen adaylarının çoğunlukla uluslararası değişim programlarına katılmasıdır.

Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler	Durum A'da belirtilen zayıf yönler; bölümde uluslararasılaşmaya dair sistematik bir düzenleme bulunmaması, uluslararasılaşma için gerekli olan ekonomik kaynakların yetersiz olması, kurumda görev yapan idari personelin uluslararasılaşma için gerekli olan dil yeterliliğine sahip olmaması, uluslararası projelerde ortak kurumlarla iletişimin stabil olarak ilerlememesi ve son olarak uluslararası değişim programlarında ders denkliliğinin sağlanamamasıdır.	Durum B'de belirtilen zayıf yönler; öğretmen adaylarının çoğunlukla yerel bağlamda görev yapmayı hedeflemesiyle uluslararası tecrübelerle önem vermemeleri, kültürlerarası ve uluslararası perspektifleri içeren dil ve edebiyat derslerinin az sayıda olması, ortak derece programında yaşanan sıkıntılar, bölümde uluslararasılaşmaya dair ortak bir algı olmaması, ekonomik sıkıntıların kurumda uluslararasılaşmayı engellemesi, uluslararası öğrencilerin sayısının az olması ve değişim programlarından yararlanan öğretmen aday sayısının az olmasıdır.	Durum C'de ise belirtilen zayıf yönler; ders tasarımında zaman, materyal ve kaynak sıkıntısı bulunması, programda uygulanan akran öğretimi fırsatlarının az olması, uluslararasılaşma bağlamında uygun uygulama tecrübeleri sunulmaması, kurumda eğitim dilinin İngilizce olmaması ve bu durumun uluslararası öğrencilere zorluk yaratması, kurumda uluslararasılaşmayı da olumsuz etkileyen yönetsel problemlerin yaşanması, maddi olanaksızlıkların uluslararasılaşmayı olumsuz etkilemesi, uluslararası projelerin sayısının az olması ve kurumun uluslararası sıralamalarla üst sıralarda yer alamaması ve uluslararasılaşmanın kurum çapında tartışılmamasıdır.
Akademisyenlere Göre Uluslararasılaşmaya Yönelik İhtiyaçlar	Durum A'da görüşme yapılan katılımcıların bu konuda görüş belirtmediği görülmüştür. Ancak Durum A'da elde edilen izlenimlere göre kurumun uluslararasılaşma kapasitesi güçlü olsa da bölümde kapsamlı ve sistemli uluslararasılaşma çabalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.	Durum B'de belirtilen ihtiyaçlar; kurumun uzaktan öğretimde öncü olması nedeniyle öğretim teknolojileriyle ders tasarımının geliştirilmesi, uzaktan uluslararasılaşmaya duyulan ihtiyacın bulunması, derslerde sistematik kültürlerarasılığı geliştirme ihtiyacının vurgulanması, akademisyenlerin öğretmen eğitimi konusunda yeni uygulamalarla ve gelişmelerle kendi yeterliliklerini geliştirmelerine duyulan ihtiyacın belirtilmesi, bölümde ders tasarımının desteklenmesi için buna yönelik bir birimin kurulması ve bu birimin uluslararası, kültürlerarası ve küresel perspektifleri derslere entegre etmek için önerilerde bulunması, değişim programlarındaki ECTS uyumunun artırılması ve daha çok öğretmen adayının uluslararası tecrübelerden yararlanmasına duyulan ihtiyaç olarak verilmiştir.	Durum C'de belirtilen ihtiyaçlar; programdaki derslerde sistematik olarak kültürlerarasılığın geliştirilmesi, uluslararasılaşmaya katkı getirecek alan ders saatlerinin artırılması, öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil yeterliliğinin geliştirilmesi, ulusal ve uluslararası bir materyal havuzunun oluşturulması ve derslerde kullanılması, uluslararasılaşma alanında öğretmen eğitimine yatırım yapma ihtiyacı, ulusal ve uluslararası bağlamda daha çok uygulama yapma ihtiyacı vurgulanmıştır. Bunun yanında kurumda uluslararasılaşmanın kurumsal bir düzene oturtulması, farklı kültürlerden akademisyenlerin bölüme gelebilmesi, daha çok öğretmen adayının uluslararası

			tecrübeler edinebilmesi, uzaktan uluslararasılaşmaya yönelik etkinliklerin oluşturulması ve uluslararası öğrenciler için İngilizce ders sayısının artırılması vurgulanmıştır.

EK 11. Doküman Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Kodlar

Stratejik Planlar ve İdare Faaliyet Raporları ile İlgili Genel Kodlamalar-1

Tema	Kategori	Kodlar	f	ft
Stratejik Planlar ve İdare Faaliyet Raporları ile İlgili Veriler	Stratejik Planlar ile İlgili Genel Veriler	SP Dış Paydaşlar	39	
		SP İç Paydaşlar	13	
		SP Uluslararasılaşmaya Genel Vurgu	12	
		SP Dikkate Alınan Dış Belgeler (YÖK, Kalkınma Planı)	8	
		SP Oluşturulma Süreci	9	
		SP Tematik Alanlar	5	
		SP Öncelikler	4	
		SP Hedefler	4	
		SP Öncelikli Alanlar	3	
		SP Vizyon	3	
		SP Misyon	3	
		SP Uluslararasılaşma Komitesi	3	
		SP Çalışma Takvimi	2	
		SP Kurum Kültürü	1	
		SP Öğrenci Sayısı	1	
		SP Uluslararasılaşma Göstergeler	1	
		SP Yerellik	1	
		SP Kendini Konumlandırma Tercihi	1	
		SP Açıköğretim	1	
		SP GZFT Analizi	1	
		SP Dış Çevre Analiz Unsurları	1	
		SP Hizmetler	1	
Ara Toplam			117	
İdare Faaliyet Raporları ile İlgili Genel Veriler		İFR Uluslararasılaşmaya Genel Vurgu	7	
		İFR Hedefler	4	
		İFR Misyon	2	
		İFR Vizyon	2	
		İFR Uluslararası Kuruluşlarla İşbirliği	2	
		İFR Sunulan Hizmetler	1	
Ara Toplam			18	
Genel Toplam			135	

Kurumsal Dokümanlarda Görülen Uluslararasılaşma Stratejilerine Yönelik Kodlamalar-2

Tema	Kategori	Kodlar	<i>f</i>	<i>ft</i>	
Uluslararasılaşma Stratejileri	Eğitim Temelli Stratejiler	Değişim programı hareketlilikleri (Erasmus)	26		
		Uluslararası öğrenciler	18		
		Uluslararası akademik personel	7		
		Ortak derece programları	6		
		Yabancı dilde eğitim ve hazırlık eğitimi	6		
				Ara Toplam	63
	Araştırma Temelli Stratejiler	Uluslararası projeler ve projelere yönelik etkinlikler	38		
		Uluslararası yayın	8		
		Uluslararası çevrim içi etkinlikler	3		
		Uluslararası sempozyum/kongre/çalıştaylar	2		
		Uluslararası patent	1		
				Ara Toplam	52
	Teknik Destek ve Gelişim İşbirliklerine Yönelik Stratejiler	Uluslararası akreditasyon	6		
		Uluslararası sıralamalar (QS)	5		
		Uluslararası kuruluşlara üyelikler	3		
		Uluslararası uyum programları (Bologna Süreci)	1		
				Ara Toplam	15
	Ekstra Program Aktiviteleri ve Kurumsal Hizmetler Stratejileri	Akademik gelişim programı	3		
		Erasmus kulübü	1		
			Ara Toplam	4	
			Genel Toplam	134	

Kurumsal Dokümanlarda Görülen Uluslararasılaşmada Güçlü Yönlere Yönelik Kodlamalar-3

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f	ft		
Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler	Eğitim Alanındaki Güçlü Yönler	Kurum	Uzaktan uluslararasılaşmaya uygun alt yapı	24			
			Uluslararası akredite programların varlığı	13			
			Akademik disiplin çeşitliliği	5			
			Yabancı dilde eğitim veren program sayısı	4			
			Eğitim kalitesinin yüksekliği	3			
			Farklı dillerde verilen derslerin artması	1			
			Öğrenci	Uluslararası öğrenci varlığı	2		
				Öğrenci mentorluk programı	1		
			Değişim Programları	Değişim programları işbirlikleri	24		
				Erasmus staj değişimlerine artan ilgi	7		
				Ortak derece programları	3		
			Personel	Nitelikli akademisyenler	25		
				Misafir öğretim üyelerine desteklerin bulunması	1		
					Ara Toplam	113	
		Araştırma Alanındaki Güçlü Yönler	Proje Kurum	Proje	Uluslararası proje desteklerinin artması	18	
					Araştırma bütçesi olanakları	9	
				Kurum	Araştırma ve teknoloji üretiminin güçlülüğü	4	
					Kamu kurumları ve özel kuruluşlarla iş birliğinin bulunması	3	
					Geniş akademik etkinlik fırsatları	2	
					Yayın	Uluslararası yayın	4
							Ara Toplam
		Kurumların İdari Yapısına Yönelik Güçlü Yönler	Kurum	Kurum	Kurumsal kültürün gelişmiş olması	13	
					Küresel rekabet kapasitesi	7	
					Kamuda pozitif algı yaratması	6	
İş tatmininin yüksek olması	3						
Akademik Gelişim Programı (Kurum içi destek mekanizması)	2						
Uluslararasılaşma	Vizyon olarak uluslararasılaşmanın önemli olması			1			
	Tematik alanda uluslararasılaşmaya vurgu			1			
			Ara Toplam	33			
Uluslararasılaşma Kapasitesine Yönelik Güçlü Yönler	Uluslararasılaşma	Uluslararasılaşma	Bologna sürecine etkin katılım	5			
			Uluslararası ortaklık portfolyosunun zenginliği ve çeşitliliği	3			
			Üye olunan uluslararası kuruluşlar bulunması	2			
		Siyasi ve Ekonomik Boyutlar	Ekonomik koşulların bir fırsat yaratması	1			
						Ara Toplam	11
				Genel Toplam	197		

Kurumsal Dokümanlarda Görülen Uluslararasılaşmada Zayıf Yönler Yönelik Kodlamalar-4

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f	ft	
Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler	Eğitim Alanındaki Zayıf Yönler	Değişim Programları ve İşbirlikleri	Protokoller ve iş birliklerinin sürekliliğinin sağlanamaması	2		
			Değişim programları bütçelerinin kısıtlanması	1		
		Öğrenci	Uluslararası öğrencilerin burs sorunu	3		
			Öğrencilerin uzaktan eğitime sınırlı erişimi	3		
			Uluslararası öğrencilerin barınma sorunu	2		
			Uluslararası öğrencilere yönelik tanıtım faaliyetleri eksikliği	1		
			Yerel ve uluslararası öğrencilerde uyum sorunları	1		
		Personel	Eğitim teknolojilerinde uzmanlaşmış kadro eksikliği	3		
			Bazı birimlerde personelin ders yükünün fazla olması	1		
		Program	Ders içeriği ile ders işleyişinin uyumlu olmaması	3		
			Programların uluslararası düzeyde uyumlu olmaması	2		
			Açıköğretim sisteminin yurt içi/yurt dışında tanıtılamaması	1		
					Ara Toplam	23
	Araştırma Alanındaki Zayıf Yönler	Kurum	Araştırmacı personel istihdamında kısıtlar ortaya çıkması	2		
			Araştırma kültürü eksikliği	1		
			Faaliyetler hakkında bilgi akışının yeterli düzeyde olmaması	1		
		İşbirlikleri	Ortak ve disiplinler arası akademik çalışmaların olmaması	5		
			Uluslararası işbirliklerine zaman ayırlamaması	2		
			Uluslararası araştırma iş birliğinin az olması	1		
		Proje	Uluslararası projelerin sayısının az olması	6		
			Projelerin sonuçlarının yaygınlaştırılamaması	2		
			AB ve diğer uluslararası fonların yeterince kullanılamaması	1		
			Yeterince proje önerisi geliştirilememesi	1		
Yayın		Uluslararası yayın azlığı	9			
		Yurtdışı yayın desteklerinin azlığı	2			
			Ara Toplam	33		
Kurumların İdari Yapısındaki Zayıf Yönler	Kurum	Uluslararası akreditasyon eksikliği	11			
		İletişim ve koordinasyon kopuklukları	5			
		Kurumsal aidiyetin yeterli olmaması	4			
		Bazı birimlerde uluslararasılaşmaya gösterilen ilgisizlik	1			
		Toplumsal diğer kesimleriyle iş birliği kurulamaması	1			
		İngilizce tanıtım materyallerindeki eksiklik	1			
		Öğrenci	Öğrenci sayısındaki fazlalık	5		
	Personel	Yeterli sayıda kadro alınamaması	11			
		İdari personelin yabancı dil bilmemesi	5			
		Kadro dengesizlikleri bulunması	1			
				Ara Toplam	47	

Ülkenin Genel Bağlamındaki Zayıf Yönler	Küresel	Pandeminin olumsuz etkileri (uluslararasılaşma özelinde)	4
	Personel	Nitelikli akademik personel kaybı	9
		Uluslararası öğretim elemanlarını istihdam edememe	7
		İhtiyaç alanlarında insan gücü yetişmemesi	1
		Beyin göçünün yaşanması	1
	Coğrafi Konum	Ülkemizin jeopolitik konumu ve güvenlik endişeleri	18
	Bürokratik	Üst idari kuruluşların mevzuat ve politikaları	15
		Bürokratik kadrolarda hızlı değişimlerin olması	2
	Ekonomik	Ekonomik sıkıntılar	27
	Ara Toplam		
Genel Toplam			187



Kurumsal Dokümanlarda Görülen Uluslararasılaşmada İhtiyaçlara Yönelik Kodlamalar-5

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f	ftt
Uluslararasılaşmaya Yönelik İhtiyaçlar	Eğitim İşlevine Yönelik İhtiyaçlar	Kurum	Eğitim kalitesinin artırılması	4	
			Uzaktan eğitim olanaklarının güçlendirilmesi	4	
	Yönelik İhtiyaçlar	Program	Program akreditasyonunun sağlanması	9	
			Uluslararası program işbirlikleri geliştirilmeli	3	
			Programda uluslararasılaşma ihtiyacının vurgulanması	2	
			Yabancı dilde eğitim veren programların sayısını arttırmak	1	
			Ders çeşitliliğinin artması gerekliliği	1	
		Değişim	Değişim sayılarının artırılması	7	
			Tanınma ve kredi transferi sürecinin iyileştirilmesi	1	
		Personel	Uluslararası akademisyenlerin istihdam edilmesi	3	
			Uluslararası konuşmacı, araştırmacı çağırmak	1	
		Öğrenci	Uluslararası öğrencilerin memnuniyet düzeylerini arttırmak	2	
			Giden öğrencilere oryantasyon düzenlenmesi	2	
			Gelen öğrenci kalitesini arttırmak	2	
			Öğrenci danışmanlık sistemi kurulması	1	
			Ara Toplam	43	
	Araştırma İşlevine Yönelik İhtiyaçlar	Uluslararası Araştırmalar	Araştırmaların uluslararası çevrelerde duyurulması	5	
			Uluslararası yenilikçi araştırmaların artırılması	4	
		Kurum	Uluslararası tanınırlığın artırılması	2	
			Ortak ve disiplinler arası çalışmalara öncelik verilmesi	2	
			Akademik düzeyde yabancı dil bilme gerekliliği	1	
		Proje	Proje fon kaynaklarının etkin tanıtılması	1	
		Yayın	Uluslararası yayın sayısının artırılması	1	
		Ara Toplam		16	
Kurumların İdari Yapısına Yönelik İhtiyaçlar	Kurum	Uluslararasılaşma	Uluslararası kurum/kuruluşlarla iş birliği yapılması	3	
			Kurum içinde İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesi	7	
			Kurumsal yönetim süreçlerini etkinleştirmek	4	
			Kalite güvencesi sisteminin yaygınlaştırılması	4	
			Güncel İngilizce web sayfalarının kullanılması	3	
			Bilişim hizmetlerinin kapasitesini arttırmak	2	
			İhtiyaç olmayan alanlarda program açılmaması	1	
			Dış ilişkiler biriminin kapasitesini güçlendirmek	1	
			Kampüsün fiziki yapısının uluslararası öğrencilere uyarlanması	1	

	Personel	İnsan kaynağının artırılması	1
			0
		Çalışanların mesleki ve kişisel gelişimine destek vermek	2
		İdari personelin uluslararasılaşma süreçlerine katılımı	2
		Tüm idari birimler için çevirmen ihtiyacı	1
	Ekonomik	Finansal kaynakların artırılması	1
			2
Ara Toplam			53
Kurumsal Uluslararasılaşmaya Yönelik Genel ihtiyaçlar	Teknik Alt Yapı	Uluslararasılaşma ile ilgili veri tabanı (arşiv ihtiyacı)	1
			5
		Uzaktan uluslararasılaşma ihtiyacı	7
	Kurum	Uluslararasılaşma kapasitesini güçlendirerek sürdürmek	7
		Uluslararasılaşma ile uyumlu kurumsal yapı	7
		Uluslararasılaşmada nicelik değil niteliğin sağlanması	3
	Çok kültürlülük	Uluslararasılaşma farkındalığı ve çok kültürlülüğü geliştirmek	1
			5
Ara Toplam			40
Genel Toplam			152

İngilizce Öğretmenliğinde Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Kodlamalar-6

Tema	Kategori	Kodlar	f	f tt
Programın Uluslararasılaşması	Kültürlerarası	Hedef kültürün öğretilmesi	67	
	Yeterliliği	İngilizceden başka bir yabancı dilde yetkinlik kazanma	27	
	Geliştiren	Kültürel benzerlik ve farklılıklara yönelik görüş geliştirme	19	
	Derslerin	Dil ve kültürün karşılıklı ilişkisine yönelik bilinç kazanma	4	
	Bulunması	Günümüz ve geçmiş edebi eserleri ile ilişki kurabilme	5	
		Küreselleşme kapsamında modern edebi bileşenlerin çalışılması	2	
		Kültürel etkinliklere katılmaya yönelik motivasyon	1	
		Ara Toplam	125	
	Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Öğelerinde Uluslararasılaşma	Çoklu etkileşimli öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılması	27	
		Ders içeriğinde otantik materyal kullanımı	26	
İşbirlikli öğrenme amacıyla grup ve akran çalışmaları yapılması		25		
Analitik-yorumlayıcı becerilerle sınıf tartışmaları yapılması		22		
Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi		16		
Öğretimde interaktif etkileşimi içeren derslerin bulunması		10		
Uluslararası profesyonel organizasyonlara yönelik bilgilendirme		1		
Ara Toplam		127		
Dil Becerilerinin Geliştirilmesi ve Dilde Uzmanlaşma	Hedef dilde dört dil becerisinin geliştirilmesi	47		
	Dilbilimsel öğelerin öğretilmesi ve karşılaştırmalı anlambilim	22		
	İngilizcenin uluslararası dil olarak tartışılması	2		
	Dil ve aksan çeşitliliğine yönelik hassasiyet geliştirilmesi	12		
	Sosyodilbilim içeren dil ve toplum öğelerinin çalışılması	11		
	Ara Toplam	94		
Küreselleşmeye Yönelik Bilinç ve Küresel Vatandaş Olabilme	Etkili vatandaşlık yetkinliğinin geliştirilmesi	4		
	Ara Toplam	4		
	Genel Toplam	350		

EK 12. Görüşmeler Sonucunda Ortaya Çıkan Kodlar

Uluslararasılaşma Tecrübelerine Yönelik Kodlamalar-1

Tema	Kategori	Kodlar	f	ft
Uluslararasılaşma Tecrübeleri	Eğitim Temelli Tecrübeler	Değişim programlarına katılım	9	
		Yurtdışında öğrenim görme	3	
		Yurtdışında yabancı dil öğretim asistanlığı	3	
		Uluslararası öğrencilere ders verme	2	
		Ortak derece programı koordinatörü olma	1	
		Yurt dışında misafir öğretim üyesi olarak ders verme	1	
	Ara Toplam		19	
	Araştırma Temelli Tecrübeler	Uluslararası projeler	15	
		Uluslararası konferanslar	15	
		Yurtdışı doktora sonrası öğrenim /Post Doc	4	
		Uluslararası yayınlar	3	
		Ulusal projeler	1	
	Ara Toplam		38	
	Kişisel Tecrübeler	Yurtdışı yaşamış olma	2	
		Kişisel seyahatler	1	
	Ara Toplam		3	
	İdari Görev Temelli Tecrübeler	MEB yurtdışı eğitim ataşeliği	1	
		Uluslararası eğitim örgütünün (STK) dönem başkanlığı	1	
		Uluslararası ofis yöneticiliği	1	
	Ara Toplam		3	
Uluslararasılaşma Tecrübelerine Yönelik Değerlendirme	Akademik Çıktılar	Akademik görüş ve fikir paylaşımları yapma	5	
		Eğitim sistemleri konusunda bilgi alışverişinde bulunma	4	
		İngilizce dil yeterliliğine katkı sağlama	3	
		Uluslararası tecrübelerin öğretime etkisini görme	2	
		Uluslararası akademik sistemi derslere yansıtma	1	
		Uluslararası ağ oluşturma	1	
		Akademik anlamda kendine güven kazanma	1	
	Ara Toplam		17	
	Kültürel ve Sosyal Çıktılar	Dünyaya bakışını geliştirme ve kültürleri tanıma	13	
		İnsanlarla iletişim kurma	1	
		Uluslararası kültür ile yerel kültürü birleştirme	1	
		Çok kültürlü ortamlarda problem çözme yeteneği kazanma	1	
		Sosyal hayatın karşılaştırmasını yapma	1	
	Ara Toplam		17	
	Kişisel Çıktılar	Uluslararası ziyaretlerin kısa olması ve yoğun geçmesi	1	
		Özel hayatında da uluslararası tecrübelerle açık olma	1	
		Daha fazla deneyim kazanmayı isteme	1	
	Ara Toplam		3	
	Olumlu Genel Çıktılar		-	21
	Genel Toplam			121

Uluslararasılaşma Algılarına Yönelik Kodlamalar-2

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f	ft		
Algılar	Uluslararasılaşmaya Yönelik Kişisel Algılar	Hareketliliğe Yönelik Algılar	Uluslararası hareketlilik	3			
			Kredi hareketliliği	2			
			Uluslararası öğrenciler	1			
			Ortak derece programları	1			
			Sanal değişimler	1			
		Akademik Algılar	Çok boyutluluk	1			
			Akademik etkileşim	1			
			Uluslararası ortak projeler	1			
		Sosyal ve Duygusal Algılar	Küresellik	6			
			Kültürlerarasılık	6			
			Dünya vatandaşlığı	4			
			Tölerans	2			
			Çeşitlilik	1			
			Empati duygusu	1			
			Barış	1			
			Güncellik	1			
			Siyaset	1			
			Öte dilleme (Translanguaging)	1			
						Ara Toplam	35
		Uluslararasılaşmaya Yönelik Kurumsal Algılar	Eğitim İşlevine Yönelik Algılar	Erasmus değişim programı	19		
Uluslararası öğrenciler	14						
Gelen/ giden akademisyen hareketliliği	4						
Bologna süreci ve ECTS sistemleri	3						
İngilizce eğitim veren üniversite (EMI)	1						
Araştırma İşlevine Yönelik Algılar	Uluslararası projeler (AB, Ufuk2020)		8				
	Uluslararası konferanslar		3				
	Uluslararası yayınlar		1				
Gelişim İşbirliklerine Yönelik Algılar	Uluslararası sıralamalar		2				
	Programların ulusal/uluslararası akreditasyonu		1				
Kuruma Özgü Algılar	Uluslararasılaşmanın temel bir hedef olması		4				
	EPOSTL uygulamasının bulunması		3				
	Uluslararasılaşmada açıköğretim sisteminin önemli olması		2				
	Kurumun farklı dillere ve kültürlere açık olması		1				
	Kurumdaki personelin algıları ve tutumlarının süreci etkilemesi		1				
				Ara Toplam	67		
				Genel Toplam	102		

Programın Uluslararasılaşmasına Yönelik Kodlamalar-3

Ana Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f	ft
Programın Uluslararasılaşması	Uluslararası, Kültürlerarası Perspektif Taşıyan Dersler	Programdaki Ders Grupları	Zorunlu Dersler	21	
			Seçmeli Dersler	19	
			Tüm Dersler	17	
			Alan Eğitimi Dersleri	5	
			Genel Kültür Dersleri	4	
			Derslerdeki içeriğin zaten küresel ve uluslararası olması	4	
			Akademisyenin kültürel sermayesine bağlı olması	3	
			Derslerin uluslararasılaşma perspektifi taşınamaması	1	
			Teorik boyutu yoğun olan derslerde uluslararasılaşmanın sınırlı olması	1	
			Ara Toplam	75	
	Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısı	Akademik Katkı	Öğretime katkısı anlamında ekstra bir pencere olması	11	
			Derslerin planlanmasında kültürlerarası tecrübeden yararlanılması	4	
			Dersin kazanımlarının uygulamaya geçirilmesini sağlaması	1	
			Derslere otantik materyal getirilmesini sağlaması	1	
		Kültürel Katkı	Kültürel farkındalık/kültürlerarası iletişim kazandırması	6	
			Öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğini geliştirmesi	2	
			Hedef dil ve kültür paylaşımını sağlaması	2	
		Dil Öğretim Alanına Yönelik Katkı	Uluslararası dil öğretimine yönelik farkındalık kazandırması	2	
			Hedef dilin kullanımına yönelik farkındalık kazandırması	2	
			Uluslararasılaşmanın dil öğretim alanına güncellik katması	2	
	Öğrencilere Kişisel Katkı		Öğrencilerin gelecekteki meslek hayatları için örnek oluşturmaları	3	
			Yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünmeye katkı sağlaması	1	
			Öğrencileri ortak derece programına hazırlayabilmesi	1	
	Herhangi bir katkısının olmaması		-	3	
			Ara Toplam	41	

Uluslararası/ Değişim Öğrencileri ve Derse Entegrasyon	Derste Akademik Durumlar ve Katkılar	Yerel öğrencilerle eşit değer verilmesi ve ders içeriğinde değişiklik yapılmaması	23	
		Uluslararası öğrencilerin derslere zenginlik kazandırması	21	
		Diller arası geçiş yapma fırsatının olmaması	11	
		Uluslararası öğrencilerin dile yönelik zorluk yaşamaması	7	
		Uluslararası öğrencilerle ders anlatımında daha çok ilgilenilmesi	2	
	Entegrasyon	Sosyal etkileşimlerinin yüksek olması	13	
		Kuruma ve bölüme entegrasyonunun sıkıntısız olması	9	
		Uluslararası öğrencilerde entegrasyonun kişisel olması	3	
		Motivasyonlarının yüksek olması	1	
		Mentör öğrenciyle entegrasyon sağlanması	1	
	Akademik Durumları ve Profilleri	Uluslararası öğrencilerin profillerinin yorumlanması	20	
		Uluslararası öğrencilerin akademik açıdan yetersiz olması	7	
		Uluslararası öğrencilerin yerel öğrencilere örnek olması	1	
		Gelen değişim programı öğrencilerinin akademik açıdan yetkin olması	1	
		Kültür	Uluslararası/yerel öğrencilerin karşılıklı kültürleşmeyi sağlaması	15
	Uluslararası öğrencilerin farklı kültürlerin derslerde tartışılmasını sağlaması		7	
	Uluslararası öğrencilerle yerel öğrencilerin aynı kültürden gelmesi		2	
	Tecrübe Edinilen Farklılıklar		Uluslararası öğrencilerin öğretmen merkezli eğitimi yadırgaması	1
		Uluslararası/yerel öğrencilerin programa giriş motivasyonunun farklı olması	1	
	Yaşanan Sorunlar	Türkçe derslerin uluslararası öğrenciler için sorun olması (MB)	1	
		Uluslararası öğrencilere ev sahibi üniversitede yeterli imkanların sağlanmaması	1	
	Ara Toplam			148

Programın Uluslararasılaş- ması ve Derslerin Planlanması	Program Yeterlilikleri /Uluslararasılaş- ma Yer Alır	Dersin içeriğinde/ etkinliklerinde yeterliliklerin kendiliğinden yer alması	14
		Programda verilen yeterliliklerin mutlaka yerleştirilmesi	2
		Derslerin CEFR'a göre düzenlenmesi ile yeterliliklere katkı sağlanması	2
		Yeterliliklerde yer almayan güncel yeterliliklere de yer verilmesi	1
		Yeterliliklerin derslerde yer alması için özel çaba gösterilmemesi	19
	Program Yeterlilikler /Uluslararasılaş- ma Yer Almaz	Yeterliliklerin sistematik olarak geliştirilmediğini fark edilmesi	2
		Dersin içeriğine bağlı olarak yeterliliklerin değişmesi	2
		-	1
	Program Yeterlilikleri/ Oluşturma Süreci		
Dersi Planlama ve Değerlendirme	Ders Planlama/ Tasarlamadaki Farklılıklar	Yeni içerik ve uygulamalarla sürekli dersin güncellenmesi	11
		Derslerin ortak bir şekilde planlanması	11
		Dersin genel planlanması sürecinde farklılıkların görülmesi	9
		Dersleri özerk bir şekilde planlanması	7
		Hali hazırda olan ders planlamasına devam edilmesi	6
		İçerikte farklı kültürel bağlamlardan örnek verilmesi	5
		YÖK'ün çerçeve programında derslerin genel amaçlarının belli olması	4
		Rol model olarak planlama yapmaya çalışılması	3
		Ders içeriğinde belirli bir kaynak takip edilmesi	3
		Bologna sürecindeki içeriğe bakarak planlama yapılması	2
		Kurumsal kültür ve teamüllere göre planlama yapılması	1
	Planlamada Kişisel Faktörler	Ders tasarım yetkinliğinin gelişmiş olması	7
		Ders tasarımına özgün stilin yansıtılması	3
		Eğitimcinin uluslararasılaşmaya yönelik öz sermayesinin var olması	1

	Planlamadaki Sorunlar	Programda ders saatlerinin ve içeriğin uyumsuz olması	3	
		Akademisyenlerin ders planlama konusunda eksik olması	2	
		Planlamada uluslararasılaşmanın sistematik olarak yer alamaması	2	
		Akademisyenlerin ders tasarım farklılıklarının desteklenmemesi	1	
		Ders tasarımında/planlamada kurum içi iş birliğinin olmaması	1	
	Değerlendirme/Formatif	Akran değerlendirmesi	12	
	Değerlendirme	Rubriklerle değerlendirme	9	
		Öz değerlendirme	6	
		Portfolyo, proje, ödev gibi performans değerlendirmeleri	7	
	Değerlendirme/Summatif	Değerlendirmenin sadece sınav veya test üzerinden yapılması	12	
	Değerlendirme	Özel olarak uluslararasılaşmaya yönelik değerlendirme yapmamak	4	
		Akran değerlendirmesi gibi yöntemlerin gerçekçi olmaması	1	
		Ara Toplam	133	
Program Dışı Etkinlik ve Aktiviteler	Eğitim Temelli Etkinlikler	Kurum veya derste uluslararası konuşmacı ağırlanması	16	
		Avrupa dışı ülkelerle ders verme değişimleri yapılması	3	
		Ortak derece programı kapsamında ders veren akademisyenlerin bulunması	2	
		Konuşma kulübü organize edilmesi	1	
		Derste değişim programı ile gelen akademisyenlerin ağırlanması	3	
	Araştırma Temelli Etkinlikler	Uluslararası projeler kapsamında etkinlikler yapılması	7	
		Uluslararası bir konferans düzenlenmesi	9	
		Ulusal (BAP) projelerine öğrencilerin katılımlarının sağlanması	1	
	Sosyal ve Kültürel Etkinlikler	-	3	
	Sorunlar	Program dışı etkinliklerin yetersiz olması/ gerçekleşmemesi	12	
		Ara Toplam	57	
Programın Uluslararasılaşmasını Sağlamak için Öneriler	Uygulama Dersi Odaklı Öneriler	Uluslararası staj veya gözlem olanaklarının olabilmesi	10	
		Daha fazla pratik uygulama/ staj fırsatlarının bulunması	5	
		Farklı ülkeden öğrencilerle çevrim içi demo dersler yapılması	4	

Kültürlerarasılığa Yönelik Öneriler		Derslere çok dillilik, çok kültürlülüğün dahil edilmesi	11
		Öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğinin değerlendirilmesi	1
		Ders içeriğinde otantik materyal kullanarak kültürün vurgulanması	2
		Bölümde farklı kültürlerden akademisyenler bulunması	1
		Derslere çok dillilik, çok kültürlülüğün dahil edilmesi	11
	Programa Yönelik Öneriler		Programa uluslararasılık ve kültürle ilgili derslerin eklenmesi/çeşitlendirilmesi
		Programda öğretmen adaylarına daha çok uluslararası fırsat sunulması	3
		Programın ulus ötesi olarak yeniden yapılandırılması	3
		Uluslararası akademisyenlerin ders vermesi/derslere katılması	1
		Programdaki derslerin daha bütüncül olarak yapılandırılması	1
Ara Toplam			53
Öğretmenlik Uygulaması Dersi ve Uluslararasılaş ma	Mevcut Durum ve Uluslararasılaşmaya İlişkin Görüşler	Uygulama dersinin uluslararasılaşma gibi bir hedefi bulunmaması	21
		Kültürel anlamda çeşitli öğrencileri tanıma fırsatı bulunması	4
		Uygulama dersinin yerel düzeyde kalması gerekliliği	4
		Öğretmen eğitimcisinin bireysel farkındalığının önemli olması	3
		Uygulama dersinde materyallerle kültür/küreselliğe maruz kalınması	1
		Yaşanan Genel Sıkıntılar	
Uygulama dersi ile eğitimin genel problemleri ile yüzleşme	4		
Uygulama dersindeki göçmen öğrencilere göre dersi uyarlayamama	2		
Öneriler		Uluslararası program yürüten (IB) okullarda uygulama yapılması	6
		Uygulamanın çeşitli okullarda ve sınıflarda yapılması	5
		Sanal değişim uygulamaları ile çevrim içi uygulama yapılması	3
		Uygulama dersinde zaman ve insan kaynağı sağlanması	1
		Uluslararası tecrübeli öğretmenlerin derslerinin izlenmesi	1
		Ara Toplam	

Küresel Vatandaşlık ve Program Mezunları	Küresel Vatandaş Olabilme	Mezunların küresel vatandaşlık bilinci taşıması	19
		ELT öğrencilerinin zaten küresel vatandaşlığa açık olması	12
		Yeni neslin internet aracılığı ile küresel vatandaş olması	8
		Dil yeterliliğinin küresel vatandaşlığa katkı sağlaması	5
		Kampüs ortamının küresel vatandaşlığı sağlaması	2
		Değişim programları aracılığı ile adayların küresel vatandaş olması	1
	Küresel Vatandaş Olamama	Küresel vatandaşlık bilicinin kişisel olması	5
		Milliyetçilik duygusunun çok kültürlülüğe pozitif bakmayı engellemesi	4
		Kültürel deneyim eksikliğinden küresel vatandaş olunamaması	3
		Programın küresel vatandaşlığa bir etkisinin bulunmaması	3
		Küreselleşmenin olumsuz etkilerinin bulunması	1
	Ara Toplam		63
Genel Toplam		683	

Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında İhtiyaçlar Yönelik Kodlamalar-4

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f	ft	
Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında İhtiyaçlar	Programın Uluslararasılaşması	Dersler	Öğretim teknolojileriyle ders tasarımının geliştirilmesi ihtiyacı	6		
			Derslerde sistematik kültürlerarasılığı geliştirme ihtiyacı	4		
			Alan dersleri ders saatlerinin artırılması ihtiyacı	2		
			İkinci dil yeterliliğinin artırılması ihtiyacı	2		
			Ulusal/uluslararası bir materyal havuzu oluşturulması ihtiyacı	1		
			Edebiyat ve kültür derslerinin artırılması ihtiyacı	1		
			Edebiyat derslerinin İngilizce öğretiminde daha çok kullanılması ihtiyacı	1		
			Öğretmen Eğitimi ve Uygulama	Uluslararasılaşma alanında öğretmen eğitime yatırım ihtiyacı	4	
				Ulusal veya uluslararası daha çok uygulama yapma ihtiyacı	4	
		Sürekli kendini geliştirme ihtiyacı		4		
		Öğrencilerin daha çok dil girdisine sahip olma ihtiyacı		1		
		Kurum	Deneyimli ve uluslararası bir öğretmenin dersini izleme ihtiyacı	1		
			Uluslararasılaşmanın kapsamlı gerçekleştirilmesi boyutunda destek ihtiyacı	2		
			Uluslararasılaşmanın kurumsal bir yola, düzene oturtulması ihtiyacı	2		
			Kurumda ders tasarım biriminin veya desteğinin bulunması ihtiyacı	2		
			Ara Toplam			37
		Yurtdışında Uluslararasılaşma	Değişim Programları	Değişim programlarındaki ders uyumunun sağlanması ihtiyacı	2	
Farklı kültürlerden akademisyenlerin bölüme gelmesi ihtiyacı	1					
Proje ve Konferanslar	Uluslararası projelerin desteklenmesi ve sayısının artırılması ihtiyacı		1			
	Öğretmen adaylarının çalışmalarını uluslararası konferanslarda sunabilmesi ihtiyacı		1			
	Farklı ülkeden akademisyenlerle konferanslar düzenleme ihtiyacı		1			
	Öğrenciler		Daha çok öğrencinin uluslararası tecrübeler edinmesi ihtiyacı	3		
Uzaktan uluslararasılaşmaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi ihtiyacı			2			
Uluslararası öğrencilerin için İngilizce ders sayısının artırılması ihtiyacı			1			
Ara Toplam			12			
Genel Toplam				49		

Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında Güçlü Yönler Yönelik Kodlamalar-4

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f	ft		
Yurtdışında Uluslararasılaşma da ve Programın Uluslararasılaşma sında Güçlü Yönler	Programın Uluslararasılaş ması	Akademisyenler	Akademisyenlerin küresel perspektiflere açık olması	17			
			Akademisyenlerin güçlü, alan uzmanı olması	9			
			Akademisyenlerin kendilerini geliştirmeye açık olması	3			
		Kurum	Dünya çapında yüksek eğitim standardı bulunması	2			
			Kapsayıcı uygulamalar hakkında kurumda bilincin mevcut olması	1			
		Program	YÖK'tün yetki devri sonrası program/dersleri güncellenmesi	11			
			Uluslararası ortak lisans programlarının dönüştürücü bir tecrübe sunması	7			
			Farklı derslerin içerisine mikro öğretim uygulamaları eklenmesi	1			
			Öğrencilere yan dal olanaklarının sunulması	1			
			Seçmeli derslerin çok çeşitli olması	1			
			Öğrenciler	Dil yeterliliğinin kendine güven ve kolaylık sağlaması	21		
				Kültürel çeşitliliğe kolayca adapte olunması/açık olunması	15		
		Öğrencilere uluslararası dünya görüşü kazandırması		8			
		Öğrencilerin ikinci yabancı bir dili kolaylıkla öğrenebilmesi		3			
		Ara Toplam				100	
		Yurtdışında Uluslararasılaş ma	Akademisyenler	Akademisyenlerin yurtdışı tecrübesinin olması	6		
				Akademisyenlerin aktif olarak değişim programlarına katılması	3		
				Uluslararası yayınlar, çalışmalar ve bildirilerin bulunması	3		
				Uluslararası programlarla gelen akademisyenler bulunması	1		
			Kurum	Kurumun uluslararasılaşma için mali bütçesinin olması	2		
				Kurumun uluslararasılaşmada yetkin olması	2		
			Konferanslar	Bölümde ulusal/uluslararası konferanslar düzenlenmesi	2		
			Öğrenciler	Öğrencilerin değişim programlarına yoğunlukla katılması	9		
				Öğrencilerin uluslararası öğrencilerle etkileşiminin yoğun olması	2		
				Öğrencilerin farklı ülkede çalışma olanaklarının olması	1		
			Projeler	Uluslararası proje ve webinarların düzenlenmesi	3		
				Lisans derslerinde uluslararası projelere katılan öğrenciler bulunması	1		
Ara Toplam				35			
Genel Toplam				135			

Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında Zayıf Yönler Yönelik Kodlamalar-6

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f	ft
Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında Zayıf Yönler	Programın Uluslararasılaşması	Öğrenciler	Öğrencilerin İngilizce öğretmenliği programına isteyerek gelmemesi	1	
			Öğrencilerin yerel bağlamda görev yapmayı planlaması	1	
		Dersler	Edebiyat ve dilbilim derslerinin az sayıda olması	9	
			Programın uluslararasılaşmasının ders içeriğine bağlı olması	4	
			Ders tasarımı zaman, materyal ve kaynak sıkıntısı bulunması	4	
			Dil öğretirken kültürden yararlanılmaması	2	
		Program	Programda uygulamanın az olması	9	
			Ortak derece programlarında yaşanan sıkıntılar	7	
			Geçmişte YÖK'ün programın içerisindeki derslere müdahalesinin bulunması	5	
			Programda eğitim derslerinde sürekli tekrarlar bulunması	1	
			Eğitim dilinin İngilizce olmaması ve İngilizce ders sıkıntısı bulunması	7	
			Bölümde uluslararasılaşmaya dair bir algı olmaması/önem verilmemesi	6	
			Akademisyenlerin iş yükünün fazla olması	4	
			Kurumda liyakatsiz yöneticilerin olumsuz etkilerinin bulunması	3	
			Bölümde kapasitenin üzerinde öğrenci bulunması	3	
			Akademisyen yetersizliği ve kayıpları	3	
			Uluslararası akademisyen istihdamının zor olması	2	
			Kurumda ortak paylaşılan bir uluslararasılaşma çabasının bulunmaması	1	
			Kurumun teknolojik donanım olarak yetersiz olması	1	
		Ara Toplam			73
Yurtdışında Uluslararasılaşma	Siyasi ve Ekonomik Durumlar	Ekonomik	Ekonomik sıkıntılar/ maddi olanaksızlıklar bulunması	32	
			Avrupa'nın Erasmus kapsamında anlaşma yapmak istememesi	2	
			Öğrenci ve personelin zaman zaman vize problemi yaşanması	2	
			Dünyadaki bozulan Türkiye algısının uluslararasılaşmaya ket vurması	1	
			Ülkenin siyasi, ekonomik ve coğrafi konumundan kaynaklı problemler olması	1	
		Üniversite/ Kurum	Uluslararasılaşma alanında personel yetersizliği bulunması	2	
			İdari personelin dil yeterliliğinin olmaması	1	
			Uluslararasılaşmaya tanınma veya yükseltilmede yer verilmemesi	1	
			Uluslararasılaşmanın sadece üniversite bağlamında tartışılması	1	

Uluslararası öğrenciler	Uluslararası öğrencileri çekme konusunda eksikler bulunması	5
	Uluslararası öğrencilerin sayısının az olması	1
Uluslararası Projeler	Uluslararası projelerin ve finansmanın az sayıda olması	4
	Ortak kurumların projelerde sorumlu davranmaması	1
Değişim Programları	Değişim programlarından yararlanan öğrenci sayısının az olması	3
	Değişim programlarında kontenjanın yetersiz olması	1
	Derslerin denkliğinin sağlanamaması	1
Uluslararası Sıralamalar	Uluslararası sıralamalarla ilgili sorunlar yaşanması	2
Ara Toplam		61
Genel Toplam		134



EK 13. Doküman Analizi Kodlama Örnekleri

Kodlama Yaklaşımı	Kodlama Yöntemi	Tema/Kategori/Alt Kategori/ Kod	Alıntı
Tümdengelsel İçerik Analizi	In-Vivo Kodlama	Uluslararasılaşma Stratejileri/ Eğitim Temelli Stratejiler/ Değişim programları hareketlilikleri (Erasmus)	“2021 yılı sonu itibarıyla yürütülmekte olan uluslararası değişim programları hareketlilikleri kapsamında öğrenci ve öğretim üyesi değişim anlaşmaları imzaladığımız üniversitelerin sayısı 971’ye yükselmiştir. <i>Avrupa içi Erasmus, Mevlâna, Avrupa dışı Erasmus programı (Erasmus+ International Credit Mobility-ICM) ve diğer değişim anlaşmaları</i> sonucu kısa süreli eğitim amacı ile yurt dışına giden öğrenci sayısında artış Covid-19 salgını nedeniyle önemli ölçüde sekteye uğramıştır. 2021 yılı sonu itibarıyla 217 öğrencimiz yürütülen uluslararası programlar ile yurt dışına gitmiştir” (Durum A-Stratejik Plan 2023-2027, sf. 36).
Tümevarımsal İçerik Analizi	Yapısal Kodlama	Uluslararasılaşmaya Yönelik Güçlü Yönler/ Eğitim alanındaki Güçlü Yönler/ Kurum/ Uzaktan Uluslararasılaşmaya Uygun Alt Yapı	“Teknolojik gelişmeler eğitime birçok alanda pozitif etki yaratmış, çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşımı kolaylaştırmıştır. Üniversitenin teknolojik açıdan güçlü altyapısı, öğrencilere sunulan imkânlarda çeşitlilik yaratılmasına destek vermektedir. Durum B’nin uzaktan öğretim ve açık ders malzemeleri konusunda lider durumda olması, yeni gelişmeler için de yeni fırsatlar yaratacaktır” (Durum B-Stratejik Plan 2019-2023, sf. 36).
Tümevarımsal İçerik Analizi	Yapısal Kodlama	Uluslararasılaşmaya Yönelik Zayıf Yönler/ Ülkenin Genel Bağlamındaki Zayıf Yönler/ Coğrafi Konum/ Ülkemizin jeopolitik konumu ve güvenlik endişeleri	“Diğer taraftan, ülkemizin bulunduğu coğrafi bölgede yaşanan savaş koşulları ve bunun bir yansıması olarak hissedilen terör tehdidi ve göç dalgası akademik dünyamızı olumsuz etkilemektedir. Bu etkiler özellikle öğrenci değişim programları, uluslararası bilimsel toplantı ve işbirlikleri alanlarında hissedilmektedir” (Durum C-Stratejik Plan 2023-2027, sf. 76).
Tümevarımsal İçerik Analizi	Yapısal Kodlama	Uluslararasılaşmaya Yönelik İhtiyaçlar Yönler/ Kurumsal Uluslararasılaşmaya Yönelik Genel İhtiyaçlar/ Kurum/ Uluslararasılaşma ile uyumlu kurumsal yapı	“Uluslararasılaşma ile ilgili tüm birimler arasında koordinasyonun ve uluslararası işbirliklerinin oluşumunu ve gelişimini destekleyecek kurumsal desteğin sağlanması” (Durum A- Uluslararasılaşma Özel Stratejik Planı 2018-2022, sf. 2).

EK 14. Görüşme Analizi Kodlama Örnekleri

Kodlama Yaklaşımı	Kodlama Yöntemi	Tema/Kategori/Alt Kategori/Kod	Alıntı
Tümdengelsel ve Tümevarımsal Yaklaşım	In-Vivo, Yapısal, Eş Zamanlı Kodlama	Uluslararasılaşmaya Yönelik Algılar/ Kişisel Algılar/ Sosyal ve Duygusal Algılar/ Dünya Vatandaşlığı	“Uluslararasılaşma dediğimde aklıma global citizenship kavramı geliyor. Yani dünya vatandaşı olma. Burada bu kavram çerçevesinde de bence öğrencilerin farklı görüş açılarına, farklı perspektiflere açık olmaları. Burada bizim kendi kafamızda yarattığımız stereotipleri sorgulamaları, daha kritik bir bakış açısıyla farklı kültürlere bakmaları aynı zamanda iletişim kopukluklarına kültürler arası iletişimdeki aksaklıklara yönelik stratejiler geliştirebilmeleri.” (Durum A-GK1)
Tümdengelsel ve Tümevarımsal Yaklaşım	Yapısal ve Süreç Kodlama	Programın Uluslararasılaşması/ Uluslararası Tecrübelerin Derslere Katkısı/ Kültürel Katkı/ Kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişim kazandırması	“Küre-yerel olmak zorunda kalıyorsunuz. İşte uyarlamak zorunda kalıyorsunuz ve uyarlamanız da gerekiyor aslında bakılırsa. O yüzden uluslararası tecrübelerin birincisi dünyada neler olup bittiğini görmemde çok büyük bir etkisi oldu. Çünkü sadece yayınlardan takip ederek olmuyor. Yayınlar elbette ki çok ciddi bir bakış açısı kazandırıyor ama yayınlar en nihayetinde belirli kelime sayısı sınırlı, belirli araştırma soruları etrafında şekillenmiş sana çok yapılandırılmış bir şey sunuyor. Hâlbuki uluslararası deneyiminiz olduğu zaman insanlarla birebir iletişime geçiyorsunuz” (Durum B-GK6).
Tümdengelsel ve Tümevarımsal Yaklaşım	Yapısal Kodlama	Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında İhtiyaçlar/ Programın Uluslararasılaşması/ Dersler/ Derslerde Sistematik Kültürlerarasılığı Geliştirme İhtiyacı	“Uluslararası boyut için böyle bir dersin bence mesela entegre edilmesi lazım mutlaka. Müfredatı. Yani hocalara bunu göstermek lazım. Evet diyoruz ki işte kültür önemli, entegre insan. Ama nasıl? Hangi tasklarla? Mesela dilbilgisi dersine kültürü entegre edebilir miyim? Nasıl entegre edebilirim? Gibi bence böyle bir dersin parçası olarak değil de lisans öğrencilerinin özellikle ayrı bir ders olarak verilmeli. Hani belki veren yerler var mı oyunlarda bilmiyorum. Bildiğim kadarıyla yok. Yani bazı derslerin içinde culture integration diye geçiyor ama keşke böyle ayrı sistematik bir ders olsa” (Durum C-GK14).
Tümdengelsel ve Tümevarımsal Yaklaşım	Yapısal Kodlama	Yurtdışında Uluslararasılaşmada ve Programın Uluslararasılaşmasında Güçlü Yönler/ Yurtdışında Uluslararasılaşma/ Akademisyenler/ Akademisyenlerin yurtdışı tecrübesinin olması	“Hocalarımızın bir bölümü dil bölümü olduğu için bir şekilde yurt dışı deneyimleri var. Uluslararasılaşma konusunda olumlu tutumları var. Ben bunun olumlu bir yön olduğunu, olumlu bir bakış açısı olduğunu düşünüyorum” (Durum C-GK12).

İngilizce Öğretmenliği Programında Uluslararasılaşma Kılavuzu



Kılavuz Kimler İçin Hazırlandı?



**Bu kılavuz İngilizce öğretmenliği
program yapıcılara, yöneticilere ve üst
kuruluşlara rehberlik etmek için
hazırlanmıştır.**

02

Kılavuz Başlıkları

01 Program

Program düzeyindeki uluslararasılaşma, gelecekte mezun olacak öğretmen adaylarının uluslararası bağlamda yaşamalarını sağlayacak küresel bileşenleri içeren bir program tasarlamayı ve uygulamaya yönelik tüm eylemleri kapsamaktadır

02 Kurum

Kurum politikasının tüm yönlerine uluslararasılaşmayı dahil etmek, uluslararasılaşma stratejisinin uygulanmasını ve değerlendirilmesini akademik ve kurumsal hizmetler genelindeki yönetim ve değerlendirme süreçlerine entegre etmeyi mümkün kılar.

03 Dersler

Dersler programın uluslararasılaşmasında önemli bileşenleri (ders izlencesi, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme süreçleri) içermektedir. Programın uluslararasılaşmasının ders düzeyinde uygulanması birçok akademisyen için zorlayıcı ve karmaşık bir süreçtir.

03



PROGRAMA YÖNELİK ÖNERİLER



Program Yapısı

- Programın kompartımanlara ayrılmış ders yapısı bütüncül hale dönüştürülmelidir (Dil becerileri dersleri, edebiyat dersleri, kültür dersleri, dil öğretim dersleri, genel kültür dersleri ve pedagoji bilgisi dersleri bütüncül modüller halinde verilebilir. Bu durum programın uluslararasılaşma kapasitesini de olumlu etkileyecektir).
- Programdaki ders saatleri-ders içeriği uyumu sağlanmalı ve uluslararası, kültürlerarası, küresel perspektifleri içerecek şekilde program yeniden yapılandırılmalıdır.
- Programdaki zorunlu dersler ve seçmeli dersler arasında denge sağlanmalıdır. Seçmeli dersler kültürlerarasılık ve uluslararasılık perspektifi ile çeşitlendirilmelidir.
- Programda ortak derece, yan dal ve ikinci yabancı dilde yan dal uzmanlıkları sağlanmalıdır.
- Program dil öğretiminde uzmanlaşmayı getirmelidir. Dil öğretiminde öğretim düzeyleri ayrışmalı (okul öncesi grupta dil öğretimi, ilkökul düzeyinde dil öğretimi, ortaöğretim düzeyinde dil öğretimi ve yetişkinlere dil öğretimi) ve uluslararası dil öğretmeni yetiştirme programlarına uygun şekilde lisans üzerinde uzmanlık olarak yapılandırılmalıdır.
- Programdaki uygulama dersi süre, uygulama şekli ve uygulama yapılan okullar olarak tekrar düzenlenmelidir. Farklı programların uygulandığı, farklı okul tiplerinde uygulama dersleri getirilmelidir.
- Programda uzaktan uluslararasılaşma etkinlikleri olarak uluslararası paydaşlarla mikro-öğretim, uluslararası öğretim uygulamalarına yönelik çevrim içi gözlem ve sanal değişim uygulamalarına yer verilmelidir.
- Program uluslararası trendlerde öne çıkan uluslararasılaşma mekanizmalarını izlemek için bir iç paydaş kurulu oluşturulmalıdır.

PROGRAMA YÖNELİK ÖNERİLER



Program Yeterlilikleri

- Program yeterlilikleri, kültürlerarası, uluslararası ve küresel perspektifleri taşımalıdır. Yeterliliklerin içerisinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi, bilgi teknolojileri yönetimi ve becerileri, takım çalışmasına uyum, problem çözme ve yaşamboyu öğrenme, zaman yönetimi gibi evrensel ihtiyaçlar yer almalıdır.
- Program yeterlilikleri, program mezunlarının küresel dünyada var olma becerilerini desteklemelidir.



Yönetim ve Destek Mekanizmaları

- Yükseköğretim kurulu öğretmen yetiştirme programlarına alınması gereken öğretmen adayı sayılarını kurum bağlamlarında analiz ederek düşürmelidir.
- Programda uluslararasılaşmayı sağlamak için kurum içi iş birliği mekanizmaları geliştirilmelidir.
- Kurum yönetiminin bölümlerde gerçekleştirilecek uluslararasılaşma aktivitelerine ekonomik anlamda kaynak ayırması gerekmektedir.
- Program, uluslararasılaşma bağlamında dış paydaş kurulu oluşturmalı ve bu kuruldaki düzenli aralıklarla geribildirim almalıdır.



Akademisyenler

- İngilizce öğretmenliği programlarında görev yapan/yapacak akademisyenlerin uluslararası profesyonel ve akademik tecrübelerine sahip olması bir ön şart olmalıdır.
- Akademisyenlerin bölüm içerisinde paylaşılan ortak bir uluslararasılaşma algısına sahip olması gerekmektedir.
- Akademisyenlerin farklı ülkelerden ve farklı kültürlerden ortak araştırma ve proje ağlarının bir parçası olmaları gerekmektedir.
- Akademisyenlerin uluslararasılaşma kapasitelerini ve fırsatlarını arttırmak için öğrenci sayılarının ve ders yükünün azaltılması gerekmektedir.

08

KURUMA YÖNELİK ÖNERİLER

Kurumun Politikası

- Kurumsal dökümanlar (stratejik plan, faaliyet raporları) uluslararasılaşmaya (yurtdışında, programda ve uzaktan uluslararasılaşma) tüm boyutlarıyla yer vermelidir.
- Kurumda merkezi seviyede programın uluslararasılaşmasına yönelik stratejiler belirleyen merkezi bir birim oluşturulmalıdır.
- Kurumda programın uluslararasılaşmasına yönelik prosedürler ve planların akademisyenlerle düzenli aralıklarla paylaşılmasını sağlayacak bir ağ oluşturulmalıdır.
- Kurumda uluslararasılaşmanın geldiği seviye düzenli aralıklarla değerlendirilmelidir.
- Kurum uluslararasılaşma politikasına yönelik uluslararası tanıtım faaliyetleri yürütmelidir.
- Kurumda akademisyenlere uluslararasılaşmaya yönelik stratejilerin açıklandığı seminer ve çalıştaylar düzenlenmelidir.
- Kurumun uluslararasılaşma için ihtiyaç duyduğu bütçe (proje gelirleri, değişim programları gelirleri vb.) farklı kaynaklardan çeşitlendirilmelidir.
- Kurumda görev yapan tüm akademik ve idari personele uluslararası, kültürlerarası ve küresel bakış açıları kazandıracak hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

KURUMA YÖNELİK ÖNERİLER

Kurumun Uluslararasılaşma Stratejisi

- Kurumun özel bir uluslararasılaşma strateji belgesi olmalıdır.
- Kurumun uluslararasılaşma stratejisi, yükseköğretimin eğitim, araştırma ve topluma hizmet işlevleriyle iç içe geçmiş şekilde ilerlemelidir.
- Fakülte ve bölümlerde uluslararasılaşma stratejisine yönelik bir eylem planı oluşturacak kurullar görev yapmalıdır.
- Kurumun uluslararasılaşma stratejileri farklılaştırılmalı, ihtiyaç olarak belirlenen yeni stratejiler (uluslararası akademisyen istihdamı, uluslararası akreditasyon uygulamaları, uzaktan uluslararasılaşma aktiviteleri vb.) uygulamaya konulmalıdır.
- Kurumların uzaktan eğitim alt yapısı uzaktan uluslararasılaşma aktiviteleri için kapsamlı şekilde yapılandırılmalıdır.

Kurumun Vizyon ve Misyonu

- Kurumun vizyon ve misyonunda uluslararasılaşma açıkça belirtilmelidir.
- Kurumun uluslararasılaşmaya yönelik vizyon ve misyonunu belirlenirken tüm paydaşdan dönüt alınmalı ve tüm paydaşlar bu vizyon ve misyona adanmışlık göstermelidir.

DERSLERE YÖNELİK ÖNERİLER

↘ Derslerin Planlanması ve Organizasyonu

- Derslerin planlanmasında bölüm içi iş birliği mekanizması oluşturulmalı, uluslararasılaşma bağlamında planlamada önceden belirlenmiş yeterlilikler ele alınmalıdır.
- Programda uluslararasılaşmaya yatkın mezunlar yetiştirebilmek için derslerdeki kazanımlarda uluslararası, kültürlerarası ve küresel perspektifler yer almalıdır.
- Ders izlenceleri, öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliğini geliştirecek şekilde planlanmalıdır.
- Ders tasarımında çeşitliliği ve kültürlerarasılığı nasıl yapılandıracaklarına dair akademisyenlere eğitimler verilmelidir.

↘ İçerik

- Ders içerikleri çeşitli küresel ve kültürel bağlamlardan örnekler içermelidir.
- Ders içeriklerinde hedef dil ve kültürün farklı bağlamlarda nasıl ele alındığına dair bilgiler verilmelidir.
- Ders içeriklerinde profesyonel öğretim tecrübelerinin farklı kültürel bağlamlarda nasıl gerçekleştiği incelenmelidir.
- Ders içeriklerinde insan hakları, sosyal adalet, eşitlik ve küresel vatandaşlık bilinci tartışılmalıdır.
- Ders içerikleri uluslararası örneklerden, uluslararası araştırmalardan ve uluslararası bilimsel makalelerden oluşmalıdır.
- Ders içeriğinde yerel ve uluslararası kaynaklar birlikte kullanılmalıdır.



DERSLERE YÖNELİK ÖNERİLER

➤ Öğrenme-Öğretme Aktiviteleri

- Derslerdeki öğrenme-öğretme aktiviteleri yansıtıcı günlükler, grup çalışmaları, portfolyo sunumları, farklı kültürel bağlamları araştırmayı içeren araştırma ödevlerini kapsamalıdır.
- Öğrenme-öğretme aktivitelerinde kültürel çeşitlilik desteklenmeli, uluslararası öğrencilerin ve yerel öğrencilerin sosyal entegrasyonları sağlanmalıdır.
- Öğrenme-öğretme aktivitelerinde uluslararası bileşenler taşıyan yerel/uluslararası etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğrenme-öğretme etkinlikleri, canlandırma, otantik materyal kullanımı veya simülasyonlarla desteklenmelidir.
- Öğrenme-öğretme aktivitelerinde öğretmen adaylarının farklı kültürler bağlamlarda problem çözebilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri ve kültürel meselelere yönelik çözüm önerisi geliştirmeleri desteklenmelidir.

➤ Değerlendirme Süreçleri

- Değerlendirme süreçleri, disipline ait bilgileri test etmenin yanında kültürel bağlamları içeren performans görevlerinden oluşmalıdır.
- Değerlendirme süreçlerinde formatif değerlendirmeyi sağlayacak, yansıtma, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirecek, dönüt ve düzeltme sağlanan grup çalışmaları içermelidir.



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“İngilizce Öğretmenliği Programının Uluslararasılaşma Bağlamında Çoklu Durum Çalışmasıyla Betimlenmesi ve Bir Kılavuz Önerisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışında tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 19.03.2025
Gönderim Numarası	: 2564765508
Sayfa Sayısı	: 468
Sözcük Sayısı	: 108,169
Karakter Sayısı	: 831,567
Benzerlik Oranı	: % 1
Savunma Tarihi	: 21.02.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanın ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ezgi GÜREL

Tarih: 19.03.2025

İmza:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Ezgi GÜREL

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Yükselen Koleji	2011-2012
İngilizce Öğretmeni	MEB	2012-2014
Öğretim Görevlisi	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2014-Devam Ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/ Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2007-2011
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri/ Eğitim Programları ve Öğretim	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2014-2018
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2018-2025

Yayınlar:

Gürel, E., & Aslan, B. (2022). Internationalizing teacher education: What is the Erasmus Exchange Program's Contribution in Turkey? *Higher Education Studies*, 12(1), 131-154. <https://dx.doi.org/10.5539/hes.v12n1p131>

Gürel, E., & Demirhan Işcan, C. (2020). Reviewing the 9th grade English curriculum with Stake's Responsive Model According to Teachers Opinions. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 501-554. <https://doi.org/10.14812/cuefd.623396>