

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi

TÜRK YE'DE YÜKSEKÖ RET M KURUMLARINDAKI NG L ZCE E T M

Bir Durum Analizi
Kasım 2015

British Council Proje Ekibi
Richard West, Danı man
Ay en Güven, Julian Parry,
Tu çe Ergenekon

TEPAV Proje Ekibi
Güne A ık, pek Aydın, Seda Ba iho , Merve Çankırılı,
Meryem Do an, Cansu Do anay, Aycan Kulaksız,
Açelya Gizem Öktem, dil Özdo an, Ef an Özen Nas, Berk Yılmaz

British Council



**TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM
KURUMLARINDAKİ İNGİLİZCE
EĞİTİMİ**

**Bir Durum Analizi
Kasım 2015**

ISBN 978-0-86355-787-3

Tasarım & Baskı

Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. ti.
vedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi
1341. Cadde No: 36 Yenimahalle 06370 ANKARA
Tel : +90 (312) 395 2112
Faks : +90 (312) 394 1109
www.yorummatbaa.com
info@yorummatbaa.com

TEPAV

Türkiye Ekonomi Politikaları Ara tırma Vakfı
TOBB-ETÜ Yerle kesi, TEPAV Binası
Sö ütözü Caddesi No: 43 Sö ütözü ANKARA
Tel : +90 (312) 292 5500
Fakf : +90 (312) 292 5555
www.tepav.org.tr
tepav@tepav.org.tr

British Council

Karum Merkezi, ran Caddesi, 21D Blok
Kat 5 No 436 Kavaklıdere-ANKARA, TURKEY
Tel : +90 (312) 455 3600
Faks : +90 (312) 455 3636

Önsöz

İngilizce öğrenmek, uzun yıllardır Türkiye'nin gündeminde olan bir konudur. İkokuldan yüksek öğrenime kadar her seviyedeki İngilizce öğrenim ve öğreniminin nasıl geliştirileceğine dair tartışmalar hala gündemdedir.

British Council, Birleşik Krallık'ın İngilizce öğrenim alanındaki uzmanlığına erişim imkanı sağlayarak, karar mercilerine, eğitim kurumlarına, akademisyenlere, öğretmenlere ve öğrencilere destek olmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ortaklığında, Türkiye'de devlet okullarında İngilizce öğretimi konusunda yapılmış kapsamlı araştırmalardan birini gerçekleştirmiş bulunmaktayız. 2013 yılının Kasım ayında yayımlanan çalışmada, Türk kamuoyunda ve İngilizce öğrenim sektöründe büyük ilgi uyandırarak, halen geniş çapta tartışılmakta olan konuları gündeme getirmiştir.

Çocuğu kendi özel İngilizce dil programına sahip 175'inci üniversitesiyle, Türkiye'de İngilizce öğretimi, yüksek öğrenim sektörünün yaygın şekilde tartışılan konuları arasında yer almaktadır; bizler de doğrudan olarak, İngilizce öğrenim sektöründe yaşanan zorluklar ve elde edilen başarılar konusunda sahip olduğumuz anlayışı derinleştirmek istedik.

British Council, 2015 yılında, Türkiye yüksek öğrenim sektöründe İngilizce dil öğrenimini konu alan bu temel değerlendirme çalışmasının finansman ve uygulamasını üstlendi. TEPAV ile birliktir içerisinde Türkiye'nin 15 ilindeki 38 üniversiteyi ziyaret ederek, liderlik ekiplerini, akademik kadrolarını ve öğrencilerini inceledi. Çalışmanın sonuçları, sınıf gözlemleriyle de desteklendi.

Yüksek öğrenimde İngilizce öğretimi konusunda bir ülkede bugüne kadar gerçekleştirilen en kapsamlı çalışmalardan olan bu rapor, Türkiye'nin dil öğrenim sistemiyle ilgili birtakım temel sorunları tespit etmenin yanı sıra, üniversitelerde sürdürülen ve yüksek öğrenim düzeyinde İngilizce öğrenim kalitesini iyileştirmeye yönelik kararlılığın net birer göstergesi olan nice işi girişi de konu almaktadır. Raporun, yüksek öğrenim düzeyindeki İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin güçlü oldukları alanlar ve karışıklıkları zorluklar konusunda derli toplu veriler sağlayacağını umuyoruz.

Araştırmaya katılan tüm kurumlara, katkılarından dolayı teşekkür ederiz. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde halihazırda sağladıkları destek için Yüksek Öğrenim Kurulu'na, çalışmaya katılan tüm üniversitelere ve araştırmaya verdikleri destek için TEPAV'a teşekkür ederiz.

Julian Parry
British Council Türkiye İngilizce ve Eğitim Direktörü

çindekiler

Kısaltmalar ve sözlükçe.....	7
Özet.....	13
Önsöz.....	25
Te ekkür.....	25
Giri	27
Ön bilgi.....	27
Amaçlar ve görev tanımı.....	30
Raporun yapısı.....	31
Ara tırma yöntemleri.....	31
Ara tırma eti i.....	33
1 Uluslararası ba lam: küreselle me.....	35
1.0 E itim reformu.....	35
1.1 Üniversite sıralamaları.....	36
1.2 Ara tırma.....	41
1.3 Bologna süreci.....	43
1.4 Kalite güvencesi.....	44
1.5 Ö renci hareketlili i.....	45
1.6 E itim personeli hareketlili i.....	50
1.7 Bulgular ve öneriler.....	52
2 Ulusal ba lam: ö retim dili.....	57
2.0 Giri	57
2.1 Ö retim dili ngilizce (ED) lisans programları.....	58
2.2 Ö retim dili Türkçe (EDT) lisans programları.....	63
2.3 Çift dilli (T-ED) lisans programları.....	66
2.4 Lisansüstü programlar.....	67
2.5 Bulgular ve öneriler.....	69
3 Kurumsal ba lam: dil ö retim programları.....	71
3.0 Giri	71
3.1 Sa lanan imkanlar ve uygunluk.....	71
3.1.1 Dil yeterlilik düzeyi.....	72
3.1.2 Motivasyon.....	73
3.1.3 Zorunluluk.....	75
3.2 ngilizce dil programlarının da ılımı.....	75
3.3 Müfredat.....	76
3.4 Kalite.....	79

3.4.1 Ölçüm ve standartlar.....	79
3.4.2 Kalite güvencesi.....	80
3.4.3 De erlendirme.....	81
3.4.4 Sürekli mesleki geli im (SMG).....	82
3.4.5 Ö retmenin statüsü.....	83
3.5 Bulgular ve öneriler.....	83
4 Bölüm ba lamı: İngilizce ö retimi.....	87
4.0 Giri	87
4.1 Ö retmenlerin İngilizce yeterlilik seviyesi.....	87
4.2 Anadil kullanımı.....	88
4.3 Ö retmen yeterlilikleri ve e itimi.....	88
4.4 Müfredat.....	89
4.5 Ö retim materyalleri.....	90
4.6 Ders kitabına ba lılık.....	91
4.7 Sınıfıçi etkile im.....	92
4.8 Sınıf ko ulları ve kaynaklar.....	93
4.9 Teknoloji kullanımı.....	94
4.10 Bulgular ve öneriler.....	95
5 Bölüm ba lamı: ö retim dili olarak İngilizce.....	99
5.0 Giri	99
5.1 İngilizce e itimine yakla ımlar.....	99
5.2 İngilizce e itiminde kar ıla ılan meseleler.....	101
5.2.1 ED uygulamasının ba latılması.....	101
5.2.2 İngilizce dil yeterlili i.....	102
5.2.3 Ö renme sorumlulu u.....	102
5.2.4 ED ö retim stratejileri.....	103
5.2.5 ED 'ye yönelik e itim.....	106
5.3 Bulgular ve öneriler.....	108
6 Özet bulgular, öneriler ve sonuçlar.....	111
6.0 Giri	111
6.1 Özet bulgular ve öneriler.....	111
6.1.1 Uluslararası ba lam: Küreselle me.....	111
6.1.2 Ulusal ba lam: Ö retim dili.....	112
6.1.3 Kurumsal ba lam: Dil ö retim programları.....	112
6.1.4 Bölüm ba lamı: İngilizce ö retimi.....	113
6.1.5 Bölüm ba lamı: E itim dilinin İngilizce olması.....	114
6.2 Etki analizi: Üniversite kalitesi.....	114
6.3 Etki analizi: Ö retim dilleri.....	115
6.4 Etki analizi: Üniversitelerde İngilizce ö retimi ve ö renimi.....	117

6.5 Etki analizi: Ö retim dili olarak ngilizce.....	120
6.6 Sonuçlar.....	121
Kaynakça.....	123

Kısaltmalar ve sözlükçe

- ALTE** **Avrupa Dil Sınavı Uzmanları Birliği (Association of Language Testers of Europe):** Sınavları Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesiyle uyumlu genel dil sınavı sağlayıcılarının oluşturduğu bir kuruluştur. Türkiye'yi temsil eden üyesi bulunmamaktadır.
- BALEAP** **İngiltere Akademik Amaçlı İngilizce Öğretim Görevlileri Derneği (British Association of Lecturers in English for Academic Purposes):** Uluslararası öğrencilere akademik amaçlı İngilizce öğreten üniversite öğretim görevlilerinin oluşturduğu bir kuruluştur. BALEAP, kalite güvencesi ve öğretmen gelişimi için projeler oluşturmuştur.
- BRIC** **Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin:** G20 ülkeleri arasında, gelişmekte olan en büyük dört ekonomiyi ifade eden bir kısaltmadır.
- BRICS** **Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika:** G20 ülkeleri arasında, gelişmekte olan en büyük beş ekonomiyi ifade eden bir kısaltmadır.
- CEA** **İngilizce Dil Programları Akreditasyon Komisyonu (Commission on English Language Program Accreditation):** İngilizce eğitim programları için kalite güvencesi hizmeti veren ABD merkezli bir kuruluştur. Türkiye'de bugün CEA akreditasyonlu çok sayıda üniversite bulunmaktadır.
- CEFR** **Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages):** 2001 yılında yayımlanan bu Avrupa Konseyi belgesi, yabancı dil eğitiminin standartlarını ortaya koyarak, altı seviye belirlemiştir (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Türkiye'nin bir Avrupa Konseyi üyesi olması sebebiyle, Türkiye'deki üniversitelerin tüm yabancı dil derslerinde CEFR derecelendirilmesi uygulanması gerekmektedir. Günümüzde öğrencilerin çoğu üniversite hazırlık sınıflarına A1+ seviyesinden başlamakta ve sekiz aylık bir süre içerisinde B2 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir.
- CELTA** **Ana Dili İngilizce Olmayanlara İngilizce Öğretim Sertifikası (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages):** Birleşik Krallık merkezli Cambridge Assessment tarafından düzenlenen, ana dili İngilizce olmayanlara eğitim veren İngilizce öğretmenlerine yönelik, başlangıç düzeyinde bir yeterliliktir. CELTA programı, Türkiye'deki bazı merkezlerde sunulmaktadır.
- YDM** **Yabancı Diller Merkezi (Centre for Foreign Languages):** Lisans ve bazen de yüksek lisans öğrencilerine ya da personele yabancı dil eğitimi veren üniversite birimidir.
- DİBE** **Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim:** Akademik eğitimde (örneğin ekonomi, bilim ya da tıp öğretiminde), fakülte üyesi akademisyenin ya da öğretmenin konu anlatımında kullandığı dil konusunda sorumluluk aldığı ve öğrencilerinin dille ilgili sorunlarını amaç çabasında olduğu bir yaklaşımdır (ED ile kıyaslayın).
- AK** **Avrupa Konseyi:** Avrupa devletlerinin oluşturduğu siyaset, kültür, eğitim ve hukuk birliğidir. Türkiye üyesidir.

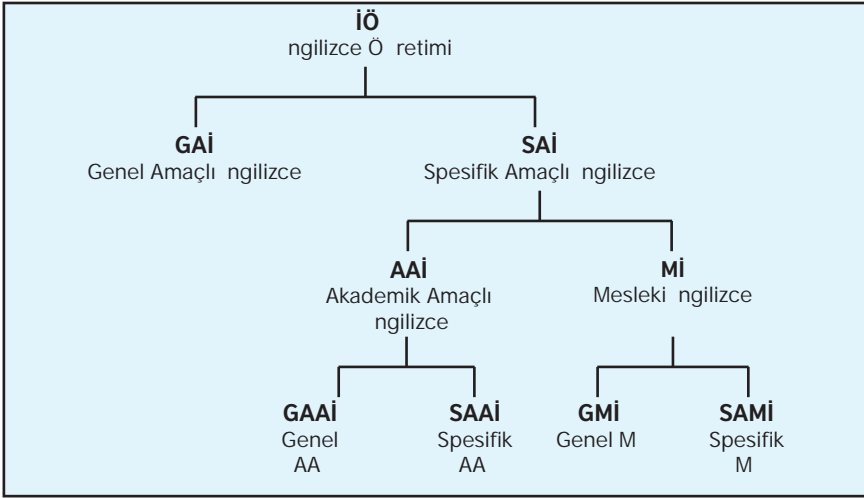
C2	İleri ↑ Temel
C1	
B2	
B1	
A2	
A1	

- YÖK** **Yükseköğretim Kurulu:** Türkiye’de yükseköğretimin denetiminden sorumlu kurumdur.
- DEDAK** **Dil Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu:** Türkiye’deki üniversitelerin sunduğu dil derslerinin kalite güvencesi ve standartları üzerine çalışarak bir kuruldur.
- DELTA** **Ana Dili İngilizce Olmayanlara İngilizce Öğretim Diploması (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages):** Birleşik Krallık merkezli Cambridge Assessment tarafından düzenlenen, ana dili İngilizce olmayanlara eğitim veren İngilizce öğretmenlerine yönelik, ileri seviyede bir yeterlilik derecesidir. DELTA programı, Türkiye’deki bazı merkezlerde sunulmaktadır.
- DE** **Diploma Eki:** Uluslararası öğrencilere verilen, yurtdışında aldıkları dersleri ve/veya yeterlilikleri gösteren belgedir. DE, Bologna süreci gerekliliklerinden olup, Türkiye’deki üniversitelerin çoğu tarafından verilmektedir.
- AAİ** **Akademik Amaçlı İngilizce:** Akademik kitap ya da yayın okuma, akademik ödev ya da makale yazma, akademik ders dinleme ve akademik tartışmalarda yer alma gibi üniversite eğitiminin gerektirdiği faaliyetler için aranan İngilizce seviyesidir. AA çoğunlukla, genel (GAA) ve spesifik (SAA) olmak üzere ikiye ayrılır.
- EAQUALS** **Dil Hizmetlerinde Kalite Değerlendirme ve Akreditasyonu (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services):** Yeti kinlere yönelik dil programları için bir Avrupa kalite güvencesi planıdır. Türkiye’de şu anda, EAQUALS akreditasyonu almış tek bir üniversite bulunmaktadır.
- ECTS** **Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System):** Tüm üniversite ders ya da programlarının amaçlarını, öğrenim çıktılarını ve eğitim bütçesini gösteren bir sistemdir. ECTS, Bologna süreci gerekliliklerindedir.
- EF** **Education First:** Sunduğu dil derslerinin yanında, senelik İngilizce Yeterlilik Endeksi’nin (EPI) de mimarı olan şviçre merkezli bir eğitim kurulu dudur (önceki ismiyle English First).
- Aİİ** **Akademisyenler İçin İngilizce:** Akademisyenlere, eğitim görevlilerine ve araştırmacılara yönelik akademik amaçlı İngilizce öğretiminin bir türüdür.
- EFL** **Yabancı Dil Olarak İngilizce:** İngilizcenin, nüfusun çoğunluğunun ana dili olmadığı ve idari işlerde herhangi bir resmi rol oynamadığı ülkelerdeki (örneğin Türkiye’deki) İngilizce’ye verilen isimdir.
- GAAİ** **Genel Akademik Amaçlı İngilizce:** İngilizce öğretiminin (Ö) bir dalıdır. Tüm akademik alanların ve bölümlerin öğrencilerine öğretilen akademik İngilizce (AA) türüdür. Çoğunlukla Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce (SAA) ile karıştırılır.
- GMI** **Genel Mesleki İngilizce:** İngilizce öğretiminde (Ö), her meslekte ve iş grubundan tüm katılımcılara sunulan mesleki İngilizce (M) dalıdır. Çoğunlukla SAM ile karıştırılır. (Bkz. ekil 1)
- GAİ** **Genel Amaçlı İngilizce:** İngilizce öğretiminin (Ö) bir dalıdır. Okullarda genel olarak öğretilen ve belirli bir eğitim hedefine ya da mesleki amaca

yönelik olmayan İngilizce'dir. Çoklukla SA ile karıştırılır.
(Bkz. ekil 1)

AODİ Akademinin Ortak İletişim Dili Olarak İngilizce: Anadilleri İngilizce olmayan akademisyenlerin kullandıkları İngilizcedir.

İÖ İngilizce Öğretimi: Ana dili İngilizce olmayanlara İngilizce ö retimi. Ö birçok dala ayrılır:



ekil 1: İngilizce ö retiminin dalları (Jordan 1998'e göre)

ADİE Araç Dili İngilizce Eğitim: Araç dili İngilizce olan eğitim.

EDİ Öğretim Dili olarak İngilizce: Araç dilin İngilizce olduğu eğitim. (Bakınız D BE)

Mİ Mesleki İngilizce: Mektubu yazmak, telefonda görüşme yapmak, mesleki raporları okumak, ile ilgili sunum yapmak gibi kişinin işiyle ilgili mesleğinde gerekli becerilerin öğretilmesi İngilizce eğitimleriyle ilgilenen İngilizce ö retimi (Ö) dalıdır. (Bkz. ekil 1)

EPI İngilizce Yeterlilik Endeksi: Education First (EF) internet üzerinden düzenlenen İngilizce sınavı, ülkelerin İngilizce yeterlilik seviyelerinden senelik bir endeks ya da sıralama oluşturmak için kullanılır. Türkiye, son olarak 2014'te 63 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen EPI'de 47'inci sırada yer almıştır.

SAAİ Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce: Belirli bir disiplinin (ekonomi, psikoloji vb.) akademik dilinin öğretilmesiyle ilgilenen İngilizce ö retimi (Ö) dalıdır. Bu dalda, uzmanlık terminolojisi ve belirli belgelerin yazım usulleri de öğretilmektedir. Çoklukla GA ile karıştırılır. (Bkz. ekil 1)

SAMİ Spesifik Amaçlı Mesleki İngilizce: Belirli bir iş alanına özel mesleki dilin öğretilmesiyle (örneğin muhasebecilik, pilotluk, doktorluk vb.) ilgilenen

- ngilizce ö retimi (Ö) dalıdır. Bu dalda, uzmanlık terminolojisi ve belirli belgelerin yazım usulleri de i lenmektedir. Ço unlukla GM ile kar ıla tırılır. (Bkz. ekil 1)
- SAİ** **Spesifik Amaçlı İngilizce:** Özel bir amaca yönelik dil ö retimiyle ilgilenen İngilizce ö retimi (Ö) dalıdır. Ço unlukla Akademik Amaçlı İngilizce (AA) ve Mesleki İngilizce (M) olmak üzere ikiye ayrılır. (Bkz. ekil 1)
- AB** **Avrupa Birliği:** Avrupa ülkelerinin olu turdu u ekonomik ve politik birlik.
- YÖ** **Yükseköğretim:** Lisans ve üstü seviyede e itim programları sunan ve ara tırmalar yapan üniversiteleri de içine alan e itim sektörü.
- YK** **Yükseköğretim kurumu:** Lisans ve lisansüstü e itim programları sunan ve ara tırmalar yapan üniversite ya da dengi kurum.
- IELTS** **Uluslararası İngilizce Dil Yeterlilik Sınavı (International English Language Testing System):** Dil yeterlilik seviyesinin dokuz "bant"tan olu an bir sisteme göre de erlendirildi i, Birle ik Krallık men eli bir İngilizce sınavıdır. Üniversiteye giri lerde ve mesleki amaçlarla yaygın olarak kullanılmaktadır.
- IWB** **Akıllı tahta:** Bilgisayara ba lanabilen büyük, etkile imli bir sunum ekranı. Bilgisayarın masaüstündeki görseller, projektör yoluyla tahta yüzeyine yansıtılır. Kullanıcılar buradan, kalemlerini, parmaklarını, i ne ya da di er bir aracı kullanarak bilgisayara kumanda edebilirler. Tahta genelde, ya duvara ya da zemin standına monte edilir.
- D1** **İlk dil:** Bir ki inin yerel ya da ana dili (AD).
- D2** **İkinci dil:** Çocukluk ça ından sonra edinilen ya da ö renilen dil. Ço unlukla ilk dille (D1) kar ıla tırılır.
- ED** **Eğitim Dili:** E itimde kullanılan dil. Bu çalı mada, Türkçe (EDT), İngilizce (ED) ve Türkçe - İngilizce kar ık (T-ED) olmak üzere üç ana ED ele alınmı tır.
- MIST** **Meksika, Endonezya, Güney Kore, Türkiye:** Geli mekte olan G20 ekonomilerinin dördünü ifade eden bir ekonomi terimi.
- AD** **Ana dil:** Ki inin birinci dili (D1) ya da ana dili (AD).
- S** **Sayı:** Bir deney ya da ara tırmadaki toplam katılımcı ya da vaka sayısıdır.
- NNS** **Ana Dilini Konuşmayan (Non-native speaker):** Bir dili, ana dili (AD) olarak konu mayan kimse.
- NS** **Ana Dilini Konuşan (Native speaker):** Bir dili, ana dili (AD) olarak konu an kimse.
- PhD** **Doktora Derecesi:** Bologna sistemine göre yüksekö retimin üçüncü ya da en üst derecesidir.
- KG** **Kalite güvencesi:** Bir e itim kurumunda kalitenin tam ve düzenli kontrolünü sa layan sistemdir. Bologna sürecinin gerekliliklerinden biridir.
- QS** **Quacquarelli Symonds:** Dünyanın en iyi üniversitelerini senelik olarak derecelendirilen Birle ik Krallık merkezli bir kurulu tur.
- ADU** **Araştırma değerlendirme uygulaması:** Üniversite ara tırmalarının kalitesini de erlendiren düzenli bir sistemdir.
- SETA** **Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı:** Ulusal, bölgesel ve uluslararası meseleler üzerinde yenilikçi çalı malar üreten, kâr amacı gütmeyen bir ara tırma enstitüsüdür.

- ÖA** **Öğretim asistanı:** Üniversitenin, lisans öğrencilerinin eğitimine yardım etmek için istihdam ettiği ve genelde doktora öğrencileri arasından seçilen kişidir.
- T-EDİ** **Eğitim dili Türkçe ve İngilizce:** Türkçe ile İngilizce'nin birlikte kullanıldığı, çift dilde verilen öğretim.
- TEPAV** **Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı:** Bu çalışmanın araştırma ortağı olan TEPAV, merkezi Ankara'da bulunan, kâr amacı gütmeyen, tarafsız bir düşünce kuruluşudur.
- THES** **Times Higher Education Supplement:** Merkezi Birleşik Krallık'ta olan, üniversite eğitimi konusunda uzmanlaşmış haftalık bir gazete. Yayınları arasında, dünyanın en iyi üniversitelerinin senelik sıralaması da yer almaktadır.
- HD** **Hedef Dil:** Dil dersinde öğrenilmeye çalışılan dil.
- EDT** **Eğitim Dili Türkçe:** Araç dilin Türkçe olduğu eğitim.
- TUİA** **Türkiye Ulusal İhtiyaç Analizi:** British Council ve TEPAV işbirliğiyle 2013 yılında yayımlanan Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi. (Vale ve d. 2013).
- TOEFL** **Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı (Test of English as a Foreign Language):** Amerikan temelli, üniversiteye girişlerde yaygın olarak başvurulan, genel amaçlı bir yabancı dil olarak İngilizce yeterliliği ölçen bir testtir.
- URAP** **Üniversitelerin Akademik Performansa Göre Sıralaması (University Ranking by Academic Performance):** Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından bir araya getirilen senelik üniversite değerlendirme sistemi.
- SSCB** **Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği:** Eski Sovyetler Birliğidir.
- YÖDEK** **Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu:** Türkiye'de, yükseköğretimin değerlendirmeyle ilgilenen kurumdur.
- YÖK** **Yükseköğretim Kurulu:** Türkiye'de, yükseköğretimin denetiminden sorumlu kurumdur.

Özet

British Council ve TEPAV, 2013 yılının Kasım ayında, Türkiye’de devlet okullarında İngilizce öğretimini konusunda geniş ölçekli bir araştırma gerçekleştirilmiştir.¹ Türkiye Ulusal İhtiyaç Analizi (TUA) raporu kapsamında, İngilizce’nin Türkiye açısından ekonomik önemi incelenmiş ve sınıfta İngilizce öğretim pratiği konusunda detaylı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Raporda; Türkiye’nin İngilizce Öğretimi (Ö) alanında beklenenden daha düşük performans gösterdiği ve bu ‘eksiklik’in ilk ve ortaöğretim kademelerinde verilen eğitimin yetersizliğinden kaynaklandığı sonuçlarına varılmıştır. Bunun yanı sıra, İngilizce alanındaki bu yetersizliğin Türkiye’nin ekonomik gelişimini olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Raporda ayrıca, Türkiye’de Ö’yü kısıtlayan temel faktör belirlenerek, bunların çözümüne ilişkin temel öneriler getirilmektedir.

TUA raporunun yayımlanmasının ardından, Türkiye’deki üniversitelerde Ö üzerine benzer bir çalışmaya yapılması önerilmiştir. British Council da, ‘bir durum analizi’ olarak nitelendirilen bu araştırmanın finansmanı ve uygulamasını üstlenmiştir. Bu durum analizinde benimsenen yaklaşım, üniversitelerde uygulanan ve başarılı yerlerde de tekrarlanabilecek iyi uygulama örneklerinin belirlenerek diğer kurumların bu uygulamalardan yararlanarak kendini yeniden eğitilmesini yönündedir. Bu yaklaşım, bulgular ve önerilerle desteklenmiştir; örneğin önerilerin hemen hemen tümü, Türkiye’deki üniversitelerde halihazırda uygulanmakta olan örnek ve yenilikleri temel almaktadır.

Durum analizinin amacı, iki geniş kapsamlı soruyla belirtilmiştir:

“Türkiye’nin devlet ve vakıf üniversitelerinde yüksek öğretim programları öncesinde ve sonrasında hangi koşullarda İngilizce eğitimi veriliyor?”

“Yüksek öğretim kurumlarında gözlenen bu koşullar nasıl iyileştirilebilir?”

Temel araştırma sorularını geniş bir yorumla ele alan araştırmacılar, İngilizce öğretimini birbiriyle ilişkili beş farklı sınıfsal düzeyde inceleme yoluna gitmişlerdir:

- 1 Uluslararası dil: Küreselleşme
- 2 Ulusal dil: Öğretim dili
- 3 Kurumsal dil: Dil öğretimi
- 4 Bölüm dil: İngilizce öğretimi
- 5 Bölüm dil: Eğitim dilinin İngilizce olması

Bu düzeylerden her biri raporun diğer bölümlerinde, Mart–Nisan 2015 tarihlerinde beş haftalık bir sürede gerçekleştirilen ders gözlemleri, anketler, yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup çalışmaları üzerinden detaylıca incelenmiştir. Her bölümün sonunda ana bulguların özeti verilmiş, bunlar daha sonra son bölümde açıklanan sonuçlarla eleştirilmiştir. Elde edilen temel bulgular ve özet öneriler aşağıda belirtilmiştir:

¹Vale ve d. 2013

1. Uluslararası bağlam: Küreselleşme

<p>Bulgular: Türkiye, son yıllarda, diğer G20 ülkelerinden farklı şekilde, niceliğe odaklanarak, üniversitelerinin sayısını ve boyutunu önemli miktarda artırmıştır. Kalite yönünden de bazı iyileştirmeler yapılmış ve bu sayede ülkedeki bazı üniversiteler <i>Times Higher Education Supplement</i> küresel üniversite sıralamasına girmeyi başarmış olsa da, Türkiye'deki üniversitelerden 100'ü halen, ülkenin kendi URAP sıralamalarına göre dünyanın en iyi 2.000 üniversitesi arasına girememiştir. Türkiye'nin İngilizce açılı yükseköğretim kalitesini olumsuz etkileyen ve akademik kaynaklara erişimi, uluslararası araştırma yayınlarını ve hem personelin, hem de öğrencilerin hareketliliğini kısıtlayan bariyerler unsurlardandır.</p>	<p>Öneri: Türkiye'deki üniversitelerin kalitesini geliştirme amaçlı bir proje oluşturma ve finanse etme seçeneği göz önüne alınmalıdır. Bu, iki temel amaca hizmet edecektir:</p> <ol style="list-style-type: none">Küresel sıralamalarda ilk 200'de yer alacak yüksek kalitede araştırma üniversitelerinin belirlenmesi ve desteklenmesi.URAP sıralamalarında şu anda ilk 1.000'in dışında kalan çok sayıda üniversitede öğretim, araştırma ve kaynak kalitesinin iyileştirilmesi. Öğrencilerin, bilhassa da akademik kadronun İngilizce yeterlilik seviyeleri, bu projenin kilit bileşenlerinden olmalıdır.
---	---

Öneriler: Bkz. Bölüm 1.7.

2. Ulusal bağlam: eğitim dili

<p>Bulgular: Türkiye, eğitim dilinin hem Türkçe (EDT), hem İngilizce (ED) olduğu, daha yakın geçmişte ise, Türkçe-İngilizce olmak üzere çift dilde eğitim (T-ED) verilen köklü bir üniversite eğitimi geçmişi sahiptir. ED üniversiteler, her ne kadar, genelde ED programı olmayan üniversitelerden² 'daha çok tercih edilmiş' ve öğrenciler ile veliler nezdinde daha popüler olsa da, EDT eğitimi programlarının, özellikle hem akademik kadronun hem de öğrencilerin mevcut İngilizce yeterlilik seviyelerinin etkili öğrenimi kısıtlayıcı</p>	<p>Öneri: EDT programlarına daha çok yoğunlaşılması, itibar edilmesine ve kaynak sağlanması önerilmektedir. EDİ programların kademeli olarak müfredattan çıkarılması yerine, paralel EDT programları açılması (Türkiye'deki üniversitelerde yapılmaya başlandığı şekilde) ve öğrencilere programlara erişim imkanı verilerek, değerlendirmenin bir ya da her iki dilde yapılması vurgulanmaktadır. Çift dilde T-EDİ programlarına yenilerinin</p>
--	--

² Başıbakan ve diğeri 2013: 1819

<p>boyutta olması nedeniyle, hem nicelik hem nitelik yönünden güçlendirilmesi gerektiği yönünde sağlam argümanlar da mevcuttur. Çift dilde yapılan T-ED ö retim, bu ara tırmanın bulgularının da gösterdiği gibi, çok unlukla etkisiz kalmı , hem e itimciler hem de ö renciler, ngilizce yerine Türkçe kullanmalarını sa layacak kaçınma stratejileri geli tirme yoluna gitmi tir.</p>	<p>eklenmesine izin verilmemeli; mevcut T-EDİ programları ise mümkün olan en kısa sürede sonlandırılmalıdır. Ayrıca, paralel EDT-EDİ modelinin mevcut çift dilde uygulanan programlardan daha uygun maliyetli olacağı düşünölmektedir.</p>
---	--

Öneriler: Bkz. Bölüm 2.5.

3. Kurumsal bağlam: dil eğitimi

<p>Bulgular: Türkiye'deki üniversitelerde ngilizce ö retimindeki mevcut da ılım ve müfredatın, akademik programlara ve de uluslararası maya tam destek verecek nitelikte olmadığı gözlenmiştir. Ö renciler hazırlık sınıfına ngilizce yeterlilik seviyeleri ve motivasyonları dü ük olarak ba lamaktadırlar. Hazırlık sınıfı müfredatlarının ihtiyacı kar ılamadığı ve derslerin de ö rencinin akademik kariyerinde en etkili olacağı dönemde verilmediği için, bu sorunlara tam anlamıyla çözüm olamamaktadır.</p>	<p>Öneri: Üç alanda sistemsel değişiklik yapılmalıdır:</p> <p>a) Uygunluk ve standartlar: Hazırlık sınıfları isteğe bağlı olmalı ve normalde yalnız EDİ program öğrencilerine açık olmalıdır. Hazırlık okullarına hem girişte, hem de mezuniyette uygulanan alt sınırlar yükseltilmeli ve dört beceriyi de ölçen sınavlar geliştirilmeli, böylelikle standartların karşılanması ve korunması sağlanmalıdır. Bu standartları karşılamayan öğrenciler, EDT programlarına ya da üniversitelere geri yönlendirilmelidir.</p> <p>b) Müfredat: Müfredatın odağı, Genel Amaçlı İngilizceden (GAİ) Genel Akademik Amaçlı İngilizceye (GAAİ) kaydırılmalı ve GAAİ dersleri, öğrencilerin akademik uzmanlık alanlarına özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde özelleştirilmelidir. Lisans eğitiminin son yılında, iş arayanlar için seçmeli Mesleki İngilizce (MI) dersi verilmelidir. Tüm bu programların müfredatı, eksiksiz bir ihtiyaç analizi temelinde hazırlanmalıdır.</p> <p>c) Dağılım: Kredili İngilizce dil dersleri, lisans ve lisansüstü programların her aşamasında devam ettirilmelidir. Bu dersler tüm EDİ öğrenciler için zorunlu, EDT öğrenciler için ise seçmeli olmalıdır.</p>
--	---

Öneriler: Bkz. Bölüm 3.5.

4. Bölüm bağlamı: İngilizce eğitim

<p>Bulgular: Üniversitelerde görevli İngilizce öğretmenlerinin İngilizce seviyelerinin ve diğer yeterliliklerinin gayet iyi olduğu görülmüştür, ancak iki eksiklik yaygın olarak gözlenmiştir:</p> <p>a) Öğretmenlerin çoğunun AA /SA öğretimi konusunda eğitimleri sınırlıdır; dolayısıyla da, GAA için ihtiyaç temelinde müfredat oluşturulmaya da materyal ve aktiviteleri öğrencilerin yoğunlaştıkları akademik disiplinlere uygun şekilde geliştirme becerileri eksiktir.</p> <p>b) Öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerle arasındaki etkileşim yaratma becerileri yönünden eksik olduğu saptanmıştır. Kısa vadede bu durum, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini yavaşlatmakta; uzun vadede ise özgüvenlerine ve lisans programları boyunca sınıf tartışmalarına ya da münazaralara katılma becerilerini olumsuz etkilemektedir.</p>	<p>Öneri: İngilizce öğretmenleri, bir kalite güvencesi ve akreditasyon planı kapsamına alınarak, mesleki gelişim fırsatlarına daha fazla erişim sağlayabilmelidir. Özellikle de şu iki temel alanda eğitimler verilmelidir:</p> <p>AAİ/SAİ³: Tüm İngilizce öğretmenleri, AAİ/SAİ³, alanlarında kısa süreli, yoğun bir eğitim programına katılmalı ve her üniversiteden seçilecek öğretmenlere, kimi üniversitelerin uzaktan sağladığı gibi⁴ daha uzun dönemli eğitimler verilmelidir.</p> <p>Konuşma becerilerinin öğretilmesi: Tüm öğretmenlere, öğrencilerle arasındaki etkileşimi dersin her aşamasına katma ve pratik edilen beceri her ne olursa olsun yapılan tüm aktivitelere konuşmayı da dahil etme teknikleri konusunda eğitim verilmelidir. İÖ yayıncılarının, üniversitelere satışını yaptıkları materyal paketleri kapsamında bu ihtiyaca yönelik eğitimler vermesi istenmelidir.</p>
---	--

Öneriler: Bkz. Bölüm 4.10.

5. Bölüm bağlamı: Eğitim dili İngilizce

<p>Bulgular: ED akademisyenlerinin İngilizce yeterlilik seviyeleri genel olarak uluslararası standartlarda olsa da, bazı üniversiteler, mevcut ihtiyacı karşılayacak ya da ED programlarının kapsamını genişletecek düzeyde İngilizce bilen yeterli sayıda akademisyen bulma konusunda sorunlar yaşamaktadır. ED akademisyenleri genelde, öğrencilerin</p>	<p>Öneri: Araç dilin İngilizce olduğu eğitimde yaklaşım, çoğu Avrupa ülkesindeki gelişmeler paralelinde, EDİ'den DİBE'ye (Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim) kaydırılmalıdır. EDİ akademisyenleri çeşitli eğitimlere tabi tutularak, öğretimi kolaylaştıracak bir dizi dil ve teknoloji odaklı stratejiler benimsemeleri ve bu sayede öğrencilerinin öğreniminde daha fazla</p>
---	--

³ Day ve Krzanowski, 2011 temel alınıyor olabilir.

⁴ İngiltere'deki Reading ya da Nottingham gibi üniversitelerin AA /SA alanında sunduğu uzaktan öğrenim master modülleri

dille ilgili karıla tıkları zorlukları göz önünde bulundurmamakta ve ED ö renimini ö rencilerin sorumlulu u olarak görmektedir. Bu yaklaşı m, ED ö retimiyle ilgili e itim almı akademisyen sayısının azlı ından ve Türkiye'deki üniversitelerde bu tür e itimlerin pek de sa lanmamasından kaynaklanmaktadır.	sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
--	------------------------------------

Öneriler: Bkz. Bölüm 5.3.

A a ıdaki bölümlerde öneriler biraz daha ayrıntılı bir e kilde ortaya konmu ve her birinin muhtemel etkileri analiz edilmi tir.

Etki analizi: Üniversite kalitesi

Rusya, Çin, Hindistan ve Güney Kore gibi geli mekte olan di er G20 ülkeleri, üniversitelerinin kalitesi ve sıralamalardaki yerini iyile tirme amaçlı projeler uygulamaya koyarken, Türkiye niceli e odaklanmı ve üniversite ö rencisi sayısında muazzam bir artışa gitmi tir. Türkiye hükümetine, üniversitelerin kalitesini iyile tirmek için benzer bir proje ba latması önerilmektedir. Bu raporda sunulan önerilerin eksiksiz olarak uygulanması durumunda neler ba arılabilece i a a ıda özetlenmi tir:

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	Araştırma üniversitelerinin desteklenmesi	<i>Küresel sıralamalarda ilk 200'de yer alan yüksek kalitede araştırma üniversiteleri belirleme ve destekleme amaçlı bir projenin geliştirilmesi ve finanse edilmesi.</i>	Bu sayede, Türkiye'deki en iyi üniversitelerin sıralamadaki yerlerini korumaları ve yükseltmeleri sa lanacaktır. Proje pek çok giri imi (kaynakların geli tirilmesi, yeterliliklerin iyile tirilmesi, seyahat fırsatları, kalite güvencesi, ara tırma de erlendirmesi vb.) beraberinde getirecek olsa da, aynı zamanda akademik kadronun

Adım	Eylem	Öneri	Etki
			<p>ngilizce yeterlilik düzeyinin de iyile tirilmesini sa layacaktır. ngilizce seviyesinin iyile tirilmesi ise u fırsatları yaratacaktır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uluslararası ara tırma i birliklerinin kurulması • Ara tırma yayınları ve bu yayınların yaygınla ması • Yeni lisansüstü programların geli tirilmesi • Türk dilleri/Türkçe konu ulan bölge dı ından daha fazla yabancı ö renci çekilmesi •Yabancı e itimci çekilmesi
2	Araştırma konusunda etkin olmayan üniversitelerin desteklenmesi	<i>URAP sıralamasında şu anda ilk 1,000'in dışında kalan çok sayıda üniversitede öğretim, araştırma ve kaynak kalitesini iyileştirilme amaçlı bir projenin geliştirilmesi ve finanse edilmesi.</i>	<p>Proje, bu üniversitelerin akademik kalitesini ve ara tırma kapasitesini iyile tirmeyi amaçlayacaktır. Bu durum akademik kadronun ngilizce yeterlilik seviyesinin daha da iyile tirilmesini gerektirecek, dolayısıyla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ngilizce akademik kaynaklara eri imi kolayla tırarak Türkçe dilinde e itim ve ara tırma kalitesini de artıracaktır. • Bu üniversitelerin URAP sıralamalarında yukarılara çıkmaları sa lanacaktır.

Etki analizi: Eğitim dilleri

Türkiye'deki üniversitelerde kullanılan eğitim dilleri farklılık göstermektedir ve bu da çoklukla akademik ihtiyaçları ve verimi düşürecek niteliktedir. Çoklu öğrencinin üniversiteye girişi dil düzeyi, bir sene hazırlık okuduktan sonra bile, ED programlardan tam anlamıyla faydalanmasını engellemektedir. Öğrenciler çoklukla, akademik gerekliliklerden ziyade, uzun vadeli mesleki nedenlerle İngilizce eğitim almak istemektedirler. Bu raporda, eğitimde kullanılan dillere ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu raporda sunulan önerilerin eksiksiz olarak uygulanması durumunda neler başarılabileceği aşağıda özetlenmiştir:

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	Türkçe eğitim	<i>EDT programlara daha çok yoğunlaşılması, itibar edilmesi ve kaynak sağlanması önerilmektedir.</i>	Türkçe eğitim veren programlar öğrenci ve velilere daha çok hitap edecektir. Öğrencilerin uzmanlık konularını ana dillerinde, daha etkili bir şekilde öğrenmeleri akademik kaliteyi artıracaktır.
		<i>Mevcut EDİ programlara paralel EDT programlarının açılması ve öğrencilere, programlara bir ya da her iki dilde birden erişim ve değerlendirilecekleri dili seçme imkanı verilmesi önerilmektedir.</i>	<i>Öğrenciler, EDİ programda istedikleri bir unsur olduğunda, İngilizce derslerine erişim sağlayabilecektir. EDİ programlara uluslararası öğrenciler de erişim sağlayabilecektir. Akademik kadro, İngilizce öğretme pratiği kazanacaktır.</i>
2	İngilizce eğitim	<i>Mevcut EDİ programların kademeli olarak müfredattan kaldırılması önerilmezken; ortaöğretim kurumları İngilizce yeterliliği CEFR B1 seviyesinde olan mezunlar vermeye başlayana kadar, EDİ programlarına yenilerinin eklenmemesi önerilir.</i>	Öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin düşük olması, programların akademik kalitesini düşürmeyecektir.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
		<i>Ayrıca, yeni EDİ programların, lisanstan ziyade yüksek lisans düzeyine odaklı olması önerilmektedir.</i>	ED yüksek lisans programlarının artması, daha fazla uluslararası öğrenci ve eğitimci çekecektir.
3	Çift dilde eğitim	<i>Çift dilde T-EDİ programlarına yenilerinin eklenmesine izin verilmemeli; mevcut programlar ise mümkün olan en kısa sürede sonlandırılarak, yerlerine EDİ ve EDT programlar açılmalıdır.</i>	Öğrenciler, İngilizce aktarılan ders içeriklerini anlama güçlü ü çekmeden kendi akademik branşlarına konsantre olabilirler. Akademik kalite ve motivasyon artacaktır.

Etki analizi: Üniversitelerde İngilizce öğretim ve öğrenimi

Bu raporda Türkiye'deki üniversitelerdeki mevcut durum uluslararası, ulusal, kurumsal ve departmansal olmak üzere birçok farklı boyutta incelenmiştir. Türkiye'nin İngilizce açılımının temelinde eğitim sistemindeki sorunların yattığı ve bunların giderilmesinin bir nesil alacağı açıktır. O zamana kadar, üniversitelerin İngilizce düzeyi '1,000+ saat (12'inci sınıfın bitiminde tahmini ders saati) İngilizce dersinden sonra bile halen temel seviyede kalmı⁵ öğrencileri kabul etmekten başka pek bir seçeneği yok gibi görünmektedir. Bu koşullar altında (Bölüm 3.1.1'de belirtildiği gibi), sekiz aylık hazırlık sınıfı programıyla B2 düzeyine ulaşma hedefi 'hemen hemen imkansız'dır⁶; zira çok az zamanda, çok fazla sayıda öğrenciyle, çok fazla konuları temaları beklenmektedir. Temel problem öğrenci motivasyonudur ve burada ortaya konan tüm önlemler de motivasyonu artırmaya yöneliktir.

Bu bölümde, rapordaki bazı önerilerin on bir adımda tam olarak uygulanması halinde nelerin başarılabileceğinin bir özeti sunulmaktadır:

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	Giriş hakkının daraltılması	<i>Hazırlık sınıflarına normalde yalnızca EDİ öğrenciler alınmalıdır.</i>	Öğrenci alımı azalacak ve İngilizce dersleri eğitim diliyle büyük ölçüde ilgili görülecek için motivasyon artacaktır.
2	Giriş standardının yükseltilmesi	<i>EDİ öğrenciler için hazırlığa giriş taban seviyesi CEFR A2'ye çıkartılmalıdır.</i>	Öğrenci alımı iyileştirilmi olacaktır; ancak CEFR A2 seviyesinin Avrupa

⁵ Vale ve d. 2013:16

⁶ Vale ve d. 2013:16

Adım	Eylem	Öneri	Etki
			standartlarına göre halen çok düşük oldu u da göz önüne alınmalıdır.
3	Giriş değerlendirmesinin iyileştirilmesi	<i>Hazırlık giriş düzeyi, dört becerinin birden ölçüldüğü üniversite giriş sınavları ile değerlendirilmelidir.</i>	Üniversiteye giriş sınavları, adaylar için motive edici bir hedef olacaktır.
4	Müfredatın revize edilmesi	<i>Müfredatın odağı, Genel Amaçlı İngilizceden (GAİ) Genel Akademik Amaçlı İngilizceye (GAAİ) kaydırılmalı ve GAAİ dersleri, öğrencilerin akademik uzmanlık alanlarına özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde özelleştirilmelidir.</i>	Ö renciler okulda birçok kez ba arısız oldukları konuları tekrarlamayacakları ve müfredatın akademik çalı malarıyla ilgisini görecekları için motivasyon artacaktır.
5	Görevli öğretmenin gelişimi	<i>Tüm İngilizce öğretmenleri, AAİ/ AAİ alanlarında kısa süreli, yoğun bir eğitim programına katılmalı ve her üniversiteden seçilecek öğretmenlere, kimi üniversitelerin uzaktan sağladığı gibi daha uzun dönemli eğitimler verilmelidir.</i>	ngilizce ö retmenleri, ö rencilerin akademik disiplinlerine uyarlayabilecekleri ve özelle tirebilecekleri materyaller kullanarak, ihtiyaca daha uygun bir e itim verme özgüvenine ve becerisine sahip olacaktır. Ö rencilerin dı motivasyonu, kendilerine hitap eden müfredat ve materyallerle artacaktır.
6	İletişimsel yöntem bilim	<i>Tüm öğretmenlere, öğrenciler arası sözlü etkileşimi dersin her aşamasına katma ve pratik edilen beceri her ne olursa olsun yapılan tüm aktivitelere konuşmayı da dahil etme teknikleri konusunda eğitim verilmelidir.</i>	Ö retmenler, dersleri daha etkile imli ilemek için gereken beceri ve özgüvene kavu acaklardır. Ö rencilerin konu ma becerileri ve özgüveni artacaktır. Derslerin daha dinamik i lenmesi, ö rencilerin içsel motivasyonunu artıracaktır.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
7	Hazırlık sınıfını geçiş standartlarının revize edilmesi	Hazırlık sınıfını geçiş standartları, dil bakımından zorlayıcı programlar için tüm becerilerden CEFR B2 ⁷ ; dil bakımından daha az zorlayıcı programlar için tüm becerilerden CEFR B1 ⁺⁸ şeklinde revize edilmeli.	Birden altıya kadar tüm a amaların uygulanması durumunda, sınıf geçme standartları a) ulaşılabilecek ve b) ED programlar için gereken asgari yeterlilikte olacak ve öğrenciler için gerçekçi ve motive edici standartlar sağlayacaktır.
8	Hazırlığı geçiş değerlendirmesinin iyileştirilmesi	Hazırlığı geçiş düzeyi, dört becerinin birden değerlendirmeye alındığı geçerli geçiş sınavları yoluyla ölçülmelidir.	Kapsamlı ve geçerli bir geçiş sınavı, öğrenciler için gerçekçi ve motive edici bir standart oluşturacak ve olumlu bir sınav sonrası etki yaratacaktır.
9	Yönlendirme	Bu standartları karşılamayan öğrenciler, EDT programlarına ya da üniversitelere geri yönlendirilmelidir.	Dışsal motivasyon sağlayacak amaldan biridir. Not: EDT programlarının konum ve kaynaklarının da iyileştirilerek 'ikinci en iyi seçenek' olmaktan çıkarılması önerilir (6.1.2).
10	İngilizce öğretim programlarının dağılımının revize edilmesi	Kredili İngilizce dil dersleri, lisans ve lisansüstü programların her aşamasında devam ettirilmelidir. Bu dersler tüm EDİ öğrenciler için zorunlu, EDT öğrenciler için ise seçmeli olmalıdır.	Öğrenciler lisans ve (yeri geldiğinde) lisansüstü eğitimleri boyunca ihtiyaç duydukları İngilizce dil desteğini alacaktır.
11	Mesleki İngilizce	Lisans eğitiminin son yılında, iş arayanlar için seçmeli Mesleki İngilizce dersleri (Mİ) olmalıdır.	Tüm öğrenciler, bu konuda en çok motive oldukları dönemde mesleki İngilizce öğrenme fırsatı bulacaktır.

⁷ Örneğin mühendislik, kuramsal bilimler, tıp, hukuk, gazetecilik, iletişim vb.

⁸ Örneğin teknoloji, soyut matematik, ziraat vb.

Etki analizi: Eğitim dili olarak İngilizce

Akademisyenlerin çoğunun İngilizcesinin eğitim vermeye yeterli olduğu görüldüğü de, bu konuda iki temel sorun tespit edilmiştir:

- Birçok kurumdaki kıdemli akademisyenler, İngilizce yeterliliği uzmanlık konularını öğretilecek seviyede olan akademisyen eksikliği ya da yetersizliğini belirtmiştir.
- ED akademisyenlerinin çoğunun öğretimi tarzı, öğrencilerinin dil sorunlarına uygun çözüm üretmelerine katkı sağlamamaktadır.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	EDİ öğretimin iyileştirilmesi	<i>Araç dilin İngilizce olduğu eğitimde yaklaşım, çoğu Avrupa ülkesinde uygulandığı gibi, eğitimcinin kullanılan dil konusunda çok sorumluluk almadığı EDİ'den, öğrencilerin dile bağlı sınırlamalarını dikkate aldığı DİBE'ye, (Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim) kaydırılmalıdır.</i>	Eğitim görevlileri İngilizce ders öğretimi konusunda kendilerinden daha emin ve etkili hissedeceklerdir. Öğrenciler lisans ve (yeri geldiğinde) lisansüstü eğitimleri boyunca ihtiyaç duydukları İngilizce dil desteğini alabileceklerdir.
2	EDİ öğretim görevlilerinin eğitimi	<i>EDİ akademisyenleri çeşitli eğitimlere tabi tutularak, öğrenimi kolaylaştıracak bir dizi dil ve teknoloji odaklı stratejiler geliştirmeleri ve bu sayede öğrencilerinin öğreniminde daha fazla sorumluluk almaları sağlanmalıdır.</i>	Eğitim görevlileri, öğrencilerin dile bağlı sınırlarına 'ayak uyduracak' ve sınıfta iletişim ve motivasyonun artmasını sağlayacak stratejiler uygulayacakları için, öğrencinin öğrenim yükü azalacaktır.

Önsöz

Proje ekibi üyeleri ve görevleri

British Council, Birle ik Krallık'ın kültürel ili kiler ve e itim fırsatlarından sorumlu uluslararası kurulu udur. Birle ik Krallık'ta hayır kurumu olarak kayıtlı olan British Council'ın, Türkiye'nin de aralarında oldu u 110 ülkede übesi bulunmaktadır. British Council, e itim reformu alanında, bilhassa da ö retim ve ö renimde, köklü deneyim ve uzmanlı a sahiptir. British Council Türkiye, hem ülke içi uzmanlı a, hem de ngiliz deneyimine ve uluslararası danı manlardan olu an a a eri me imkanına sahiptir. British Council, mevcut projenin finansmanını sa lamı ve proje yöneticisinin talimatıyla, genel yönetiminin sorumlulu unu üstlenmi tir.

Richard West, bu projenin British Council danı manıdır. West, Manchester Üniversitesi'nde 20 yıl ö retim görevlili i yaptıktan sonra, 2005'te, ngilizce dil e itiminde proje ve kurumların de erlendirilmesi ve ulusal temel de erlendirme çalı maları konusunda uzman ABC Language Consultants firmasını kurmu tur. Yakın dönemdeki danı manlıkları arasında Mısır, Özbekistan, Rusya ve Suudi Arabistan'da yaptı ı proje ve kurum de erlendirmeleri ile Rusya ve Ukrayna'daki temel de erlendirme çalı maları yer almaktadır. Richard West bu projede, ara tırma araçlarını belirleme , ders gözlemlerini gerçekleştirme , ö retmenlerle görü meler yaparak, departman profillerini çıkarıp nihai raporun tasla ını hazırlamı tir.

TEPAV, Türkiye Ekonomi Politikaları Ara tırma Vakfı, merkezi Ankara'da bulunan, kâr amacı gütmeyen, tarafsız bir dü ünçe kurulu udur. Vakıf, 2004 yılında, Türkiye'nin gelece ini ekillendirmede bilginin ve fikirlerin gücüne inanan bir grup i adamı, bürokrat ve akademisyen tarafından kurulmu tur. Kamu politikalarının olu turulmasına katkı sa lama amacıyla olan TEPAV, Türkiye'deki fikir tartışmalarının bilgi içeri ini zenginle tirmeyi hedeflemektedir. Ekonomik geli ime aktif katkısı olan projeler gerçekleştirilen ve gündemdeki sorunları tartışmak üzere ba lıca politika ve fikir üreticilerini bir araya getiren TEPAV, anket tasarımı ve geni ölçekli ara tırmalar konusunda engin tecrübeye sahiptir. TEPAV bu projede, saha çalı ması programının olu turulması, ara tırma yöntemlerinin tasarlanması, ara tırma anketlerinin ve kurumsal profillerin da ıtılması ve analizlerinin yapılması gibi sorumluluklar üstlenmi tir.

Teşekkür

British Council, ara tırmaya planlama ve saha çalı ması a amaları boyunca destek veren Yüksekö retim Kurulu'na (YÖK) te ekkür eder.

British Council, ara tırmaya katılan tüm kurumlara, yetkililere ve ö retmenlere, programların ve buluların ayarlanmasında, odak grup çalı maları ve gözlemlerde sa ladıkları destek, anketlerin da ıtımı ve tamamlanması konusunda gösterdikleri i birli i ve saha çalı maları boyunca sergiledikleri konukseverlikten dolayı ayrıca te ekkür eder.

Giri

Ön Bilgi

British Council ve TEPAV, 2013 yılının Kasım ayında, Türkiye'de devlet okullarında İngilizce öğretimi konusunda geniş ölçekli bir ara tırma gerçekte tirmi tir (Vale ve d.,2013). Türkiye Ulusal İhtiyaç Analizi (TU A) raporu kapsamında, İngilizce'nin Türkiye açısından ekonomik önemi incelenmi ve sınıfta İngilizce öğretme prati i konusunda detaylı bir ara tırma gerçekte tirilmi tir. Raporda; Türkiye'nin İngilizce öğretimi alanında beklenenden düşük performans gösterdi i ve bu yetersizli in Türkiye'nin ekonomik gelişimini tehdit edebilece i sonuçlarına varılmış tir:

Türkiye, İngilizce dil yeterliliği bakımından henüz rakip ekonomileri yakalayamamıştır. Türkiye, çe itli İngilizce konu ma ölçütlerine göre sürekli olarak çok düşük sıralarda yer almaktadır. Örne in, English First tarafından geli tirilen 2013 İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne (EPI) göre Türkiye, 60 ülke arasında 41'inci sırada bulunmaktadır. 2012 yılında, hem anadil Türkçe olanların, hem de Türkiye'de ikamet edenlerin ortalama toplam Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı (TOEFL) puanı, Sudan ve Etiyopya gibi Latin alfabesi kullanmayan ülkelere benzer şekilde,120 üzerinden 75'tir.

Türkiye'nin konumu 2012'den bu yana iyile me göstermemi tir. Türkiye, 2014 yılının İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne göre dünyada 47'inci ve 24 Avrupa ülkesi arasında ise sonuncu sıradadır:

Avrupa Sıralaması	Dünya Sıralaması	Ülke	Avrupa Sıralaması	Dünya Sıralaması	Ülke
1	1	Danimarka	13	16	Romanya
2	2	Hollanda	14	17	Macaristan
3	3	sviçe	15	18	sviçe
4	4	Finlandiya	16	19	Çek Cumhuriyeti
5	5	Norveç	17	20	spanya
6	6	Polonya	18	21	Portekiz
7	7	Avusturya	19	22	Slovakya
8	8	Estonya	20	27	talya
9	9	Belçika	21	29	Fransa
10	10	Almanya	22	36	Rusya
11	11	Slovakya	23	44	Ukrayna
12	14	Litvanya	24	47	Türkiye

ekil 2: 2014 İngilizce yeterlili i ne göre Avrupa sıralamaları (EPI 2014)

ekil 2'de görüldü ü gibi, İngilizce yeterlili i ile ekonomik konum birbiriyle yakından ili kilidir.⁹ Türkiye, Avrupa'nın en düşük EPI performansını sergileyerek, sıralamanın

⁹ EF, ulusal EPI puanlarının ki i ba ina ihracat, ki i ba ina gayrisafi milli gelir, hizmet ihracatı ve ya am kalitesi gibi göstergeler ile do ru orantılı oldu unu belirtiyor. Konuyu Harvard Business Review'nun blogu için kaleme alan EF Kıdemli Ba kan Yardımcısı Christopher McCormick öyle diyor:

"Ara tırma, nüfusun İngilizce becerileriyle ülkenin ekonomik performansı arasında do rudan bir ili ki oldu unu gösteriyor. Gayrisafi milli gelir (GSMG) ve GSYH gibi göstergeler yükseliyor... [2013 yılına ait EPI'ye göre], incelenen 60 ülke ve bölgenin hemen hepsinde, İngilizce yeterlilik seviyesindeki artı ların ki i ba ı gelir artı ıyla ba lantılı oldu u görüldü. Bireysel düzeyde ise dünyanın her yerinden personel alım görevlileri ve K yöneticileri, ülkelerinin genel seviyesine göre istisnai İngilizce becerileri olan i adaylarının gelirlerinin %30-50 daha yüksek oldu unu belirtiyor." (ICEF Monitor 29 Ocak 2014)

sonunda, ekonomik göstergeleri daha zayıf olan pek çok ülkenin (ör. Romanya, Ukrayna) gerisinde yer almaktadır.¹⁰

2013 raporu, Türkiye’de bir ‘ngilizce açığı’ oldu unu ortaya koyduktan sonra, nedenlerini incelemeye geçiyor ve oda na ilk ve orta dereceli devlet okullarında ö retim standartlarının dü üklü ünü alıyor:

Devlet eğitim sisteminde İngilizce öğretim ve öğreniminin başarı seviyesinin nispeten düşük olmasının nedenlerini belirleyen bu çalışma sonucunda, iki temel gerçek ortaya çıkarılmıştır:

- A Ö retmenler:** Ö retmenlerin büyük bölümü (%80’den fazlası) dil ö retiminde etkili olabilmek için gereken yeterliliklere ve dil becerilerine sahiptir; dolayısıyla Türkiye’nin ö renci nüfusunun ço unlu u, lise 12. sınıftan en az orta düzeyde ngilizce konu ma, dinleme, okuma ve yazma becerisi kazanımı olarak mezun olabilir.
- B Ö renciler:** Ö retmenlerin potansiyeline ve olumlu sınıf ortamına ra men, Türkiye genelindeki ö rencilerin ço unun (%90’dan fazlası) ngilizce yeterlilik düzeyi 1,000 saatten fazla (12’inci sınıfın bitiminde yaklaşık ik toplam ders saati) ngilizce dersinden sonra bile halen temel seviyede kalmaktadır. ¹¹

Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi (TUIA) sonucunda ortaya konan ‘gerçek’, okullarda ngilizce ö retiminin ‘temel’ seviyeden ö teye geçemedi idir. Üniversite düzeyinde ngilizce dil e itiminde ya anan sorunların arkasında yatan ana sebep de budur.

British Council ve TEPAV tarafından 2013 yılında yayımlanan bu raporda ayrıca ortaya çıkarılan gerçeklerin temelinde yatan be ana unsur tespit edilmi ve sorunların a ılmasına ve ülke genelinde ngilizce ö reniminin iyile tirilmesine yönelik önerilerde bulunulmu tur.

Bulgular	Öneri
Gözlemlenen ö retmenlerin %80’inden fazlası ngilizce ö retmeni olarak gereklilikleri kar ılayacak düzeyde mesleki yeterlili e ve dil yeterlili ine sahiptir. Ancak, ziyaret edilen bütün okullarda, ngilizcenin bir ileti im dili olarak de il, bir ders olarak ö retildi i gözlemlenmi tir.	ngilizce ö retmenleri için kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi e itim sistemi geli tirilmelidir. ¹²
Gözlemlenen tüm sınıflarda, ö rencilerin ngilizce ileti im kurmayı ve dili, ba ımsız olarak i levsel bir biçimde kullanmayı ö renemedikleri saptanmı tir.	Burada, güncel ngilizce ö retim yöntemleri ve çıktıları bakımından yeterlilikleri artırma amacı gözetilmelidir. Özellikle de, ngilizcenin bir ileti im aracı olarak ö retilmesine odaklanılmalıdır, (yalnızca ‘dilbilgisi’ odaklı bir ö retim yerine).

¹⁰ Türkiye’de ki i ba ına dü en gelir, 10,815 ABD Doları iken, bu rakam Romanya’da 8,635, Ukrayna’da ise 2,542 ABD Dolarıdır (Kaynak: Uluslararası Para Fonu).

¹¹ Vale ve d. 2013: 15-16; ba langıç a amasındaki ö retmen e itimi ile mezuniyet/üniversiteye giri sınavlarının, ‘ngilizce açığı’nda rol oynayan unsurlar arasında gösterilmedi i dikkati çekmektedir.

¹² TU A’nın bu önerisi, mevcut rapora yansımı tir; bkz. Bölüm 6.

Bulgular	Öneri
Gözlemlenen sınıfların hemen hemen hepsi, öğrencilerin iki yıllık sıralarda oturacağı şekilde düzenlenmiştir. Ancak öğretmenler bu oturma düzenini, öğrencileri günlük sınıflarında başımsız, iletişim dil pratiği yapacak şekilde, çiftler ya da gruplar halinde organize etmek için kullanamamaktadır.	Günlük sınıf uygulamalarına ikili çalışmaları ve grup çalışmaları dahil edilmeli ve yönetilmelidir.
Mevcut durumda, resmi ders kitapları ve müfredat, öğrencilerin farklılık gösteren düzeylerini ve ihtiyaçlarını dikkate almaz niteliktedir.	Müfredat ve ders kitapları ile ilgili öğrenci materyalleri revize edilerek geliştirilmelidir. Yukarıda bahsi geçen revize edilmiş müfredat ve öğrenci materyalleri, 2'inci sınıftan 12'inci sınıfa kadar gerçekçi bir ilerleme sergilemelidir.
Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, İngilizce öğretim süreci ve uygulaması konusunda çok az söz sahibi olduklarını belirtmişlerdir. İlgililerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, mevcut müfettişlerin İngilizce öğretiminde uzman olmadıklarını, genelde İngilizce bilmediklerini ve okul ziyaretleri sırasında öğretmenlere tavsiye veya destek vermediklerini/veremediklerini ortaya çıkarmıştır.	İngilizce öğretimine ilişkin teftişler, 5-10 yıllık bir süre içerisinde, teftiş <i>artı gözetime</i> dönüştürülmelidir. İngilizce derslerini denetleyecek müfettişler, konunun uzmanı olmalıdır. Dolayısıyla, bakanlığın bu revize edilmiş görev için atayacağı personeli, kıdemli ya da İngilizce öğretim becerileri kanıtlanmış İngilizce öğretmenleri arasından seçmesi önerilmektedir. ¹³

TU A raporunun yayımlanmasının ardından, Türkiye'deki üniversitelerde Ö üzerine benzer bir çalışmaları yapılması önerilmiştir. British Council da, bir 'temel değerlendirme çalışmaları' olarak nitelendirilen bu araştırmamızın finansman ve uygulamasını üstlenmiştir. Temel değerlendirme çalışmaları, bir eğitim sistemi, sektörü ya da kurumundaki mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için yapılan araştırmalar olarak tanımlanabilir. Bu şekilde bir temel değerlendirme çalışmaları, genellikle aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

- Reform ya da değişimlik gerekebilecek alanları belirler,
- Bu reformların nasıl uygulanabileceğine dair öneriler getirir,
- Reformların uygulamaya konmasından sonraki değişimin kıyaslanabilmesi için bir zemin oluşturur.

¹³ Liselerde İngilizce seviyelerinin düşük olmasında rolü olan beş unsur (Vale ve d. 2013: 16-17, 54, 56)

Bir ülkede üniversite düzeyinde İngilizce öğretimi konusunda bugüne kadar gerçekleştirilen en kapsamlı araştırmalardan biri olan bu temel değerlendirme çalışması, üniversitelerde ve başka yerlerde de tekrarlanabilecek iyi uygulama örneklerini tespit ederek, diğer kurumların en iyi uygulamalarından edinilen dersleri uyarlamak yoluyla yeniden düzenlenebilecek bir sistem oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, bulgular ve önerilerle de desteklenmiştir; buradaki önerilerin hemen hemen tümü, Türkiye'deki üniversitelerde halihazırda uygulanmakta olan örnek ve yenilikleri temel almaktadır.

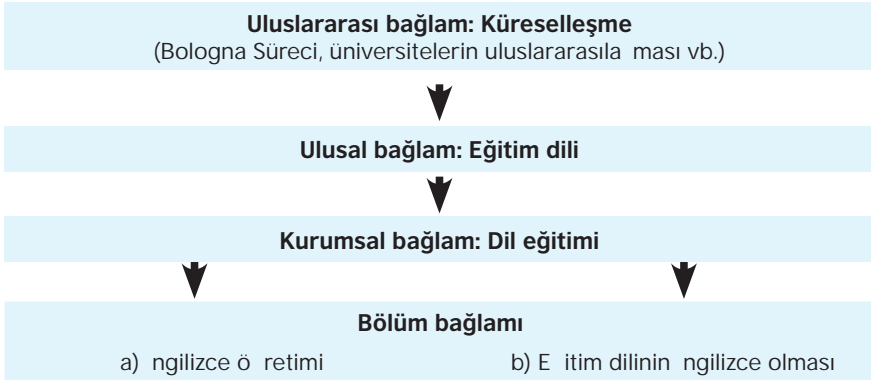
Amaçlar ve görev tanımı

Temel değerlendirme çalışmasının amacı, geniş kapsamlı iki soruyla belirtilmiştir:

"Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde dil öğretimi yüksek öğretim programları öncesinde ve esnasında hangi koşullarda veriliyor ve bu koşullar nasıl iyileştirilebilir?"

Bu sorularla, hem mevcut koşulların *tarifi*, hem de bu koşulların nasıl iyileştirilebileceğine dair *öneriler* irdelenmektedir. 'Koşullar' ile yalnızca Türkiye'deki üniversitelerde İngilizce öğretiminin fiziksel ve organizasyonel koşulları değil, çeşitli uluslararası, ulusal ve kurumsal kuruluşların İngilizce öğretmenlerini tuttuğu koşullar da kastedilmektedir. 'İngilizce dersleri' ifadesi ise yalnızca hazırlık sınıfında verilen türden yoğunlaştırılmış İngilizce derslerini değil, lisans ve yüksek lisans seviyelerindeki, eğitim dili İngilizce olan programları da kapsamaktadır.

Temel araştırma sorularını geniş bir yorumla ele alan araştırmacılar, İngilizce öğretimini, her biri farklı hedef kitleleri özel olarak ilgilendiren birbiriyle ilişkili beş bağlamsal düzeyde inceleme yoluna gitmiştir:



Raporun yapısı

Bu balmalardan her biri, önümüzdeki bölümlerde incelenecektir. Raporun yapısı, Türkiye'deki üniversitelerde verilen İngilizce eğitimini bu balmasal çerçeve içerisinde takip etmektedir:

- 1 Uluslararası balmam: Küreselle me
- 2 Ulusal balmam: Eğitim dili
- 3 Kurumsal balmam: Dil eğitimi
- 4 Bölüm balmam: İngilizce öğretim
- 5 Bölüm balmam: Eğitim dili olarak İngilizce

Bu yapının ayrıca, okullarda İngilizce öğretimine dair ihtiyaç analizi yaklaşımdan temel olarak ayrıldı ı gözlenir. 2013 yılında yayınlanan raporda, özellikle İngilizce öğretimünün kurumsal ve bölüm balmamlarına odaklanılırken,¹⁴ çok daha kapsamlı olan mevcut ara tırmada ise Türkiye'deki üniversitelerde Ö'yu olumsuz yönde etkileyen daha geniş çaplı uluslararası meseleler incelenmiştir.

Araştırma yöntemleri

Bu temel değerlendirme çalışması kapsamında, Mart–Nisan 2015 tarihlerinde, YÖK ile fikir birliğine varılarak seçilen, ara tırda görülen geniş çekte itililikte 38 üniversitede büyük ölçekli bir ara tırma gerçekleştirilmiştir.

- İngilizce, Türkçe ve çift dilde eğitim yapan üniversiteler
- Devlet ve vakıf üniversiteleri
- Eski ve yeni üniversiteler
- Büyük ve küçük üniversiteler.

Co rafi yaygınlığı ve temsil edilebilirliğini sağlamak için Türkiye'nin farklı bölgelerinden 15 ehirde gerçekleştirilen ara tırma için bir dizi nicel ve nitel yöntem kullanılmıştır. Sonuçların güvenilirliğini sağlamak amacıyla bulgular, mümkün olan her yerde en az iki veri kayna ıyla desteklenmiştir. Kullanılan farklı ara tırma yöntemleri aşağıdaki gibidir:

• Anketler

Anketler, eğitim dili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerine, öğrencilere ve akademisyenlere yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu anketler, bir grup katılımcıdan edinilen sonuçların doğrularıyla rahatlıkla karşılaştırılabilmesi için birbirine paralel olarak düzenlenmiştir. Anketler için öncelikle pilot uygulama yapılmış ve arkasından üç proje orta ı tarafından gözden geçirilmiştir. Anketler, be hafta süren saha çalışmaları boyunca 22 üniversitede, projenin amaçlarının açıklanabilmesi ve olası soruların hemen yanıtlanabilmesi için genelde internet

¹⁴ Raporda hizmet öncesi öğretmen eğitimine ya da İngilizcenin bitirme sınavlarına dahil edilmemesinin etkilerine geniş çaplı yer verilmemesi de bu sebepten olabilir.

ortamı yerine TEPAV ekibi tarafından yüz yüze dağıtılmıştır. Sonrasında ise istatistik açıdan analiz edilmek üzere ve üç proje ortamının her biri tarafından incelenmiştir. Yapılan anket sayıları aşağıdaki gibidir:

İngilizce öğretmenleri	S = 350
ED öğretmenler	S = 64
Öğrenciler	S = 4320

- Gözlem**

Görevli danışman, ziyaret edilen tüm üniversitelerde sınıf gözlemi yaptı. Bu kapsamda, hem hazırlık okullarında verilen dil dersleri, hem de lisans ve lisansüstü programların ED /SA dersleri gözlemlendi. Nitel süreçten nicel veri edinilebilmesi için, derslerden her birinin ana unsurları belirlendi ve tablo haline getirildi. Gözlemlenen ders sayıları, tabloda görüldüğü gibidir:

	Toplam	Kadın öğretmenler	Erkek öğretmenler	Ana dilini konuşanlar	Ana dilini konuşmayanlar
İÖ dersleri	N = 49	43	6	9	40
EDİ/SAİ dersler	N = 16	8	8	3	13'

- Yapılandırılmış görüşmeler**

Araştırma kapsamındaki, hem danışman, hem de TEPAV Dili Kurumları Koordinatörü tarafından ziyaret edilen tüm üniversitelerde yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirildi. Kurumsal profiller, üniversitelerin rektörlük temsilcileriyle görüşmeler yapıldı; bölüm profilleri ise okulların yönetici ya da yardımcı veya İngilizce öğretmeni sorumlusu departmanı aracılığıyla oluşturuldu. Yapılandırılmış görüşmeler sırasında çıkarılan profil sayıları, tabloda görüldüğü gibidir:

	Toplam	Devlet üniversiteleri	Vakıf üniversiteleri
Kurumsal profiller	S=21	12	9
Bölüm profilleri	S=24	14	10

- Odak grup çalışmaları** Her üniversitede, danışman ve kimi zaman da British Council Proje Yöneticisi, öğretmenlik, iyi uygulamalar ve sorunlar üzerine görüşlerini almak amacıyla İngilizce öğretmenleriyle grup halinde bir araya

geldiler. Bu odak grup çalışmaları, öğretmenlerin fikirlerini herhangi bir baskı hissetmemesi, açıkça dile getirebilmesi için yönetici ya da yönetici yardımcılarının yokluğunda gerçekleştirildi. Odak grup çalışmaları, dört ile 55 arasında değişen sayıda, ortalamada ise 15 katılımcıyla gerçekleştirildi. Çalışmalara toplamda 351 öğretmen katıldı.

- **Masa başı araştırmalar** Genel anlamda Türkiye’de yükseköğretime, özel olarak ise İngilizce dil öğretimine ilişkin belgeler kullanılarak kapsamlı masa başı araştırması gerçekleştirildi. Başvurulan belgelerin listesi, bu raporun ilgiliindeki referans bölümünde, gereken yerlerde Türkçe’den İngilizce’ye çevirileriyle beraber verilmiştir.

Pilot çalışma Kullanılan çeşitli araştırma yöntemi ve araçlarının geçerliliğini sınamak amacıyla, YÖK’ün tam listesine dahil edilmeyen iki üniversitede (biri devlet, biri vakıf) bir pilot çalışma gerçekleştirildi. Bu pilot çalışma sonucunda, hem nitel hem de nicel araştırma araçlarında çeşitli revizyonlara gidildi. Pilot çalışmadan edinilen veriler, bu raporda sunulan bulgulara mümkün olduğunca dahil edilmiştir.

Sınırlamalar Araştırma, her ne kadar geniş ölçekte gerçekleştirilmiş olsa da, Türkiye’deki üniversitelerin ancak yüzde 12,5’ini kapsamaktadır. Gözlemlenen ve görüşülen öğretmenler, üniversitelerin kendileri tarafından, proje ortaklarıyla belirlenen kılavuz ilkeler doğrultusunda seçilmiştir.

Ziyaret ve gözlem programı son derece yarı yapıldı. Yirmi beş gün içinde, Türkiye’nin sekiz eyaletinde 22 üniversite ziyaret edildi. Bu süre her ne kadar gözlemler, görüşmeler ve odak grup çalışmaları için yeterli olsa da, öğretmenlerle derinleşmesine bir görüşme yapılmasına fazla vakit bırakılmıyordu. Bunun yanında, planın orijinal halinde yer almayan ED derslerin gözlemlerinin üniversite ziyaretleri programına eklenmesi konusunda kimi zaman zorluklar yaşanmıştır.

Zaman çizelgesi Planlama ve pilot çalışması,ubat 2015’te yapılmıştır. Saha çalışması ise Mart–Nisan 2015 tarihlerinde gerçekleştirildi.

Araştırma etiği

Araştırma, Türkiye’de ve Birleşik Krallık’ta geçerli etik ve dilbilimsel araştırma etiği normlarına mümkün olduğunca uygun şekilde gerçekleştirildi. Tüm katılımcıların ve kurumlara, araştırmanın gizli ve anonim olacağı konusunda bilhassa güvence verilmiştir. Katılımcılar, sonuçların basılı bir yayın ve ilgililerin katılımıyla düzenlenecek tanıtım etkinlikleriyle paylaşılacağı konusunda bilgilendirildi ve gerekli izinler alındı.

1 Uluslararası ba lam: küreselle me

1.0 Eğitim reformu

Geçti imiz on sene içerisinde, dünya genelinde meydana gelen demografik, ekonomik ve teknolojik de ikliklere cevaben, Graddol'un¹⁵ tabiriyle 'e itimde devrim' ya andı. Bunun yüksekö retim ba lamındaki sonucu ise üniversitelerin küreselle mesi, yani yerel veya ulusal kurumlar olmaktan çıkıp, ö renci, personel ve finansman konusunda rekabet etmek zorunda olan küresel kurumlara dönü mesi oldu:

En iyi üniversiteler, küresel bir akademik para birimine ve küresel bir i gücüne sahip olan, İngilizce'nin giderek tek küresel dil haline geldi i uluslararası akademik piyasanın vatandaşlarıdır. Bu üniversiteler, en iyi mezunlarını giderek artan bir ekilde, çok uluslu irketlerde çalışmaya yönlendirmektedir. Küresel üniversiteler yaratılmasına ilk olarak Amerikalılar öncülük etmi ti; imdilerdeyse, di er tüm aktörler de süreçten pay alma çabasındadır.¹⁶

Türkiye'nin, 2023 yılına kadar dünyanın en iyi on ekonomisinden biri haline gelme gayreti dahilinde, 'süreçten pay alma' gibi net bir hedefi bulunuyor. Söz konusu hedef, Temmuz 2013'te YÖK ile British Council ortaklı nda düzenlenen 'Bilgi, inovasyon ve Büyüme' ba lıklı konferansta ortaya konmu tu:

[Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakan Yardımcısı Davut Kavranolu] "Dünya standardında bir üniversite sistemi ve dünya standardında bilim insanları ve mühendisler olmadan dünyanın ilk on ekonomisi arasına giremeyece imizin son derece farkındayız... Daha akıllı makinelere, okullara ve üniversitelere, daha akıllı bir ekonomiye ve daha akıllı irketlere sahip olmak zorundayız," sözlerine, üniversitelerin, "Türkiye'nin gelişiminde ve yüksek teknolojili, yüksek de er üreten bir ekonomiye dönü ümünde hayati rol oynaması" gerekti i görü ünü de ekledi.

Kavranolu, 3 Temmuz'da yaptığı ı açılı konu masında ayrıca, 2023 yılı hedeflerine ulaşabilmek için yüksekö retim sisteminde esaslı bir reforma ihtiyaç oldu unu da kabul etmi tir. Kavranolu, "Türkiye'deki mevcut üniversite sistemi ile üniversitelerimizin ba arılı olmasını bekleyemeyiz," ekinde konu tu.¹⁷

Yukarıdaki alıntı, Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda ekonomik büyümesine katkıda bulunmak için dünya standardında üniversitelere olan ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, Türkiye'deki üniversitelerde İngilizce'nin ö retildi i ve kullanıldı ı ba lamı da vurgulamaktadır; zira görülece i gibi İngilizce, akademik ara tırma yayımında, bilgi alı veri inde ve e itimde kullanılan ana dil olarak benzersiz bir rol oynamaktadır.

Bu kısımda Türkiye'nin dünya standardında üniversiteler yaratmakta ne denli ba arılı oldu una bakılacaktır. Özellikle incelenecek alanlar ise aşağıdaki gibi olacaktır:

- 1 Üniversite sıralamaları
- 2 Ara tırma
- 3 Bologna süreci
- 4 Ö renci hareketlili i

¹⁵ Graddol 2006: 70

¹⁶ *The Economist*, 8 Eylül 2005, aktaran Graddol 2006: 74

¹⁷ 'World-class universities key to knowledge economy plan', *World University News* 280 [www.universityworldnews.com/article.php?story=201301111]

- 5 E itim personeli hareketlili i
6 ngilizce'nin rolü

1.1 Üniversite sıralamaları

Geçti imiz yıllarda dünyadaki üniversiteleri kademelendiren çe itli sıralamalar ortaya çıkmı tır; bu tablolar, yalnızca en iyi üniversiteleri belirlemekle kalmayıp, kalite ve de i imin de yol göstericileri haline gelmi tir. Üniversite sıralamaları, ba vurulan kriterler ve düzenlenme ekle göre farklılık göstermektedir. En saygın de erlendirmelerden biri olan Birle ik Krallık men eli *Times Higher Education* sıralaması, Türkiye'nin 2013 yılından bu yana büyük a ama kaydetti ine i aret etmektedir:

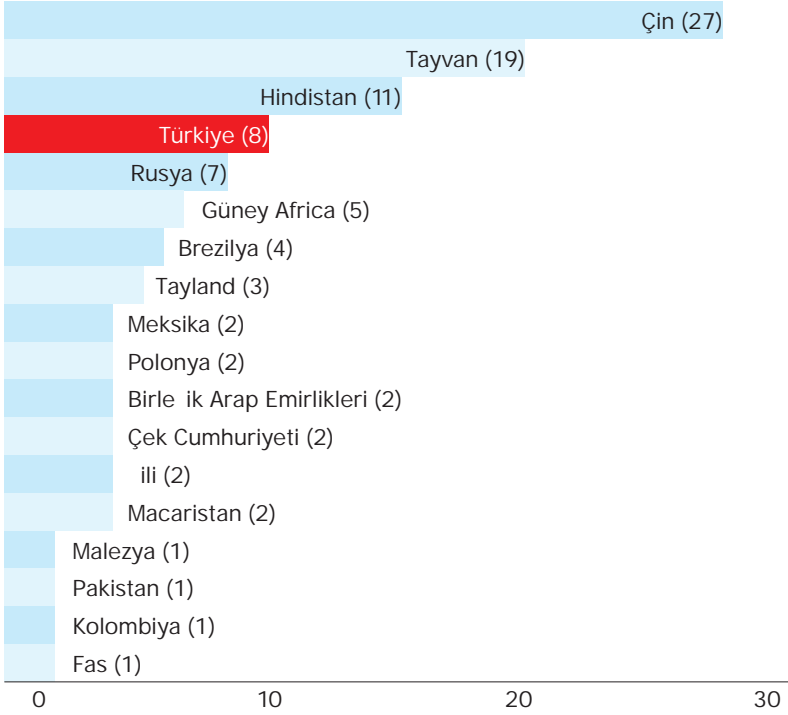
Türkiye hızlı bir yıl geçirdi... Bugün ilk 200'un arasına girmi dört üniversitesi olan ülkenin sıralamalarında da çarpıcı artı lar meydana geldi. Orta Do u Teknik Üniversitesi; itibar, uluslararası görünüm ve ara tırma alanındaki etkililik puanlarında büyük iyile me kaydederek, en iyi 200 üniversite arasında 85'inci sırada yer aldı. stanbul Teknik Üniversitesi bu yıl 165'inci sıradan, Sabancı Üniversitesi ise ilk defa olmak üzere, 182'inci sıradan ilk 200'un arasında yer aldı.¹⁸

Times Higher Education 2015 sıralamalarında, 'geli mekte olan ekonomiler' olarak sınıflandırılan ülkeler için ayrı bir tablo yer alıyor ve burada Türkiye yine, ilk 10'da üç, ilk 100'de ise sekiz üniversitesiyle¹⁹ güçlü bir duru sergilemektedir:

¹⁸ Times Higher Education Supplement tarafından 2015 yılında yayımlanan senelik üniversite sıralamaları.

Not: İlk 200'e giren dördüncü Türk üniversitesi olan Bo aziçi, 139'uncu sırada yer aldı (bkz. ekil 5).

¹⁹ ODTÜ (3'üncü), Bo aziçi (7'inci), stanbul Teknik Üniversitesi (8'inci), Sabancı (15'inci), Bilkent (19'uncu), Koç (29'uncu), stanbul (51'inci), Hacettepe (82'nci).



ekil 3: Üniversite sıralamaları: İlk 100 – BRICS ve Geli mekte Olan Ekonomiler Sıralamaları 2015

(Kaynak: Times Higher Education Supplement: www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings)

Ancak diğer açılardan bakıldığında, Türkiye'nin performansı o kadar sağlam görünmemektedir:

- İlk olarak; Türkiye, *Times Higher Education*'in sıralamasında ilk 200'de dört üniversiteyle yer alırken, hesaplamalarında farklı kriterler kullanılan QS ve Shanghai tablolarına girememektedir (bkz. ekil 5).
- İkinci olarak, sıralamaların üst basamaklarında yer alan Türk üniversitelerinin sayısı, 'MIST'²⁰ ülkeler grubunda yer alan Meksika ve Güney Kore gibi diğer gelişmekte olan ekonomilerden daha düşüktür.
- Üçüncü olarak da, Türkiye'nin kendi URAP sıralamalarından çok daha fazla sayıda (76) üniversite yer alsa da, sıralamalarda çok daha alt seviyede yer alan üniversiteler de bulunmaktadır.

²⁰ MIST; Meksika, Endonezya, Güney Kore ve Türkiye'nin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Terim, birbirinden oldukça farklı dört ekonomi – Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin – için kullanılan "BRIC" kısaltmasının da mucidi olan Goldman Sachs'da görevli ekonomist Jim O'Neill tarafından türetilmiştir. MIST terimiyleyse, birbirinden daha da uzak dört G20 ülkesi bir araya getirilerek, "gelişmekte olan büyük ekonomilerin" oluşturduğu sonraki katman ifade ediliyor.

Bu üç sorun a a ıdaki tabloda görülebilir:

SIRALAMA	MEKSİKA				ENDONEZYA				GÜNEY KORE				TÜRKİYE			
	Urap	QS	Shan	THE	Urap	QS	Shan	THE	Urap	QS	Shan	THE	Urap	QS	Shan	THE
Kaynak																
1-99	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	3	0	0	0	1
100-199	1	1	0	0	0	0	0	0	3	3	1	1	0	0	0	3
200-299	0	4	1	0	0	0	0	0	2	2	4	1	0	0	0	1
300-399	0	4	0		0	1	0		4	2	4		0	2	0	
400-499	1	2	1		0	1	0		6	3	2		4	3	1	
500-599	0	0			0	1			4	5			4	1		
600-699	0	0			0	0			3	6			0	1		
700-799	1	0			0	4			4	0			3	2		
800-899	0				0				3				2			
900-999	1				0				5				5			
1,000-99	1				0				2				4			
1,100-99	1				0				4				10			
1,200-99	3				0				1				5			
1,300-99	0				0				5				10			
1,400-99	1				0				1				6			
1,500-99	0				1				3				5			
1,600-99	2				1				0				4			
1,700-99	1				1				0				7			
1,800-99	0				1				0				3			
1,900-99	0				1				1				4			
Toplamlar	13	11	2	0	5	7	0	0	52	24	11	5	76	9	1	5

- Kaynaklar Urap** Üniversitelerin Akademik Performansa Göre Sıralaması (URAP) Ara tırma Laboratuvarı, Orta Do u Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü
- QS** British Quacquarelli Symonds (QS) tarafından yayımlanan *QS Dünya Üniversite Sıralamaları*.
- Shan** Shanghai Jiao Tong Üniversitesi, Dünya Standardında Üniversiteler Merkezi tarafından yayımlanan Dünya Üniversiteleri Akademik Sıralaması.
- THE** Times Higher Education Dünya Üniversite Sıralamaları

ekil 4: MIST üniversitelerinin dünya sıralamalarında yerleri

Bu sorunlardan belki de en çok kaygı uyandırıcı olanı, üçüncüsü, yani ilk

1,000'in dı ında kalan çok sayıda dü ük performanslı üniversite olmasıdır. Yakın döneme kadar, Türkiye'nin 175 üniversitesinden yalnızca birkaçı küresel sıralamalarda yer aldı ı için, üniversitelerin ço unun ne derece zayıf olduklarını ya da zayıf yönlerinin ne oldu u bilinmiyordu. Bu nedenle, Orta Do u Teknik Üniversitesi 2011 yılından bu yana her sene, dokuz performans göstergesi kullanarak küresel bir sıralama çıkaran ve Türkiye'deki üniversitelere akademik performans bakımından kendilerini denetleme ansı²¹ veren, dünyanın en iyi 2,000 üniversitesini belirleyen URAP (Üniversitelerin Akademik Performansa Göre Sıralaması) tablosunu yayımlamaktadır.

Üniversite	Statü	Eğitim dili	URAP (1,000)	QS (800)	Shanghai ARWU (500)	THE (300)	SCIMAGO (1,000)
ODTU	Devlet	ngilizce	433	401-10	-	85	569
Bo aziçi	Devlet	ngilizce	575	399=	-	139	(1,155)
Istanbul Teknik	Devlet	Türkçe & ngilizce	488	501-50	-	165=	671
Sabancı	Vakıf	ngilizce	(1,192)	471-80	-	182=	(1,794)
Bilkent	Vakıf	ngilizce	860	399=	-	226-50	(1,274)
Koç	Vakıf	ngilizce	(1,162)	461-70	-	-	475
Hacettepe	Devlet	Türkçe & ngilizce	525	601-50	-	-	(1,875)
istanbul	Devlet	Türkçe & ngilizce	489	601-50	401-50	-	440
Ankara	Devlet	Türkçe	535	701+	-	-	549
Ege	Devlet	Türkçe & ngilizce	487	-	-	-	582
Gazi	Devlet	Türkçe & ngilizce	532	-	-	-	522
Erciyes	Devlet	Türkçe & ngilizce	791	-	-	-	894
Dokuz Eylül	Devlet	Türkçe & ngilizce	991	-	-	-	907
Marmara	Devlet	Türkçe & ngilizce	982	-	-	-	984
Gaziantep	Devlet	ngilizce	831	-	-	-	(1,529)
Çukurova	Devlet	Türkçe & ngilizce	729	-	-	-	(1,126)
Süleyman Demirel	Devlet	Türkçe & ngilizce	760	-	-	-	-
Mersin	Devlet	Türkçe & ngilizce	957	-	-	-	(1,791=)
Selçuk	Devlet	Türkçe & ngilizce	978	-	-	-	834
Yıldız Teknik	Devlet	Türkçe	987	-	-	-	(1,343)
Gaziosmanpa a	Devlet	Türkçe	1,000	-	-	-	(1,804)
Atatürk	Devlet	Türkçe	959	-	-	-	890
TOPLAMLAR	Devlet 17 Vakıf 5	ED 6 EDT 4 T-ED 12	20	9	1	5	12

ekil 5: Türkiye'nin en üst sıralarda yer alan üniversiteleri:
URAP 1,000, QS 800, Shanghai 500, THE 300, SCIMAGO 1,000

²¹ Ömrüzün F ve O Ala ehir (t.y.), A National Ranking for Turkish Universities: URAP-TR [file:///I:/URAP-%20%20National%20Ranking%20for%20Turkish%20Universities]

En iyi 2,000 üniversiteyi gösteren URAP sıralamaları her ne kadar de erli görünse de, halihazırda Türkiye'nin 175 üniversitesinden yalnızca 76'sını içeriyor ve de erlendirme, zayıf olunan alanları düzeltmek yerine saptamaya yo unla ıyor. Kavranı lu'nun dikkati çekti i gibi (yukarıda, Bölüm 1.0), durumu düzeltmek ve Türkiye'nin çok sayıdaki beklenenden dü ük performans sergileyen üniversitesinde kaliteyi artırmak için reforma ihtiyaç vardır. Bunun için, di er geli mekte olan ekonomilerde halihazırda ne türde reformlar yapıldı nı dikkate alarak, bunları Türkiye'nin Yüksekö retim Yasası için teklif edilen de i ikliklerle kıyaslamakta fayda olacaktır.

Rusya'da oldukça benzer bir duruma anı , çok sayıda üniversite sıralamalarında yer almamı tı. Çözüm arayışına giren hükümet, di er ülkelerdeki geli meleri incelemi , ardından da, en iyi üniversitelerini dönü türmek için geni ölçekli bir program finanse ederek uygulamaya koymu tur. E itim ve Bilim Bakan Yardımcısı Alexander Povalko'nun proje hakkındaki de erlendirmesi u ekliydi:

Proje 5-100, 2013 yılında, Rusya'nın en iyi üniversitelerini desteklemek amacıyla ve 2020 yılına kadar en azından be ini dünyanın önde gelen üniversite sıralamalarında ilk 100'de görme arzusuyla hayata geçirildi. Çin'in 211 ve 985 ba lıklı projeleri, Güney Kore'nin Brain Korea 21 programı, Japonya'nın Global 30 projesi, Almanya'nın Mükemmellik Giri imi ve çok sayıda di er projenin konsept ve deneyimlerinden en iyilerini bir araya getirmeye çalı tık. Proje 5-100 konseptinin yaratım süreci için dünya standardında üniversiteler yaratma konusunda en iyi uluslararası uzmanlar çalı ıldı.

Bununla beraber, sıralamada en üst seviyeye ula ma gayesi, projenin asli amacı de ildir. Sıralamalar yalnızca, üniversite performansını ölçmede dikkate alınan önemli göstergelerden biridir. Proje 5-100, en üst seviye Rus üniversitelerini, kurumların uluslararası örnek model ve uygulamalara uygun olarak köklü ekilde dönü ümü hedefi etrafında bulu turan kapsamlı bir akademik mükemmeliyet giri imidir.

Bu dönü ümle gözetilen üç hedef vardır. İlk olarak, üniversite ortamını de i tirmek; kapsamlı nglizce ileti im imkanları, geni bir uluslararası e itim programı seçene i, kampüste rahat konaklama ko ulları ve hizmetler sa layarak, dünya standardında bir seviyeye yükseltmek istiyoruz.

kincisi, üniversitemizi ara tırma alanında reforma götürmek; önde gelen uluslararası ara tırma ekipleriyle ortaklık kurmak ve kendimiz de böyle ekipler olu turmak; uluslararası çok referans verilen ara tırma yayınlarındaki varlı mızı artırmak; üniversiteler ile i ve sanayi dünyası arasında etkin i birli i geli tirmek ve küresel inovatif ürün pazarında sundu umuz teknoloji transferi hizmetine talebi artırmak.

Üçüncü olarak, üniversitemizin cazibesini artırarak, yetenekli uluslararası akademisyen ve ö rencileri çekmek, böylelikle e itim ve ara tırma alanında kendimizi sergilemek ve Rus üniversitelerinin en iyilerini yurtdı nda tanınır hale getirmek istiyoruz.²²

Türkiye'nin durumu Rusya'ninkine birebir aynı de ildir. Türkiye'nin, Rusya'dan farklı olarak, ilk 200'de (her ne kadar bazıları Povalko'nun tespit etti i zayıf noktaları payla ıyor gibi görünse de) zaten birden fazla üniversitesi vardır. Türkiye, e er en iyi üniversitelerinin kalitesini sürdürmek ve di er üniversitelerinin kalitesinin de ulusal geli ime katkıda bulunacakları ekilde iyile mesini sa lamak niyetindeyse, benzer politikalara ve yatırımlara ihtiyaç duyabilir.

²² www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/brics-and-emerging-economies/analysis/push-for-the-top

Bu rapor genelinde, Türkiye'deki üniversitelerin mevcut İngilizce açılışının²³ üniversite faaliyetlerinin hemen hemen her alanında hakim olduğu ve üniversitelerin kalitesine, küresel rekabet gücüne ve ülkenin ekonomik gelişimine katkıda bulunma kabiliyetine ciddi boyutta zarar verdiğini savunulacaktır.

1.2 Araştırma

Araştırma, üniversitelerin kalitesini belirleyen kilit göstergelerden olmasının yanı sıra, ulusal ekonomik gelişimi etkileyen ana unsurlardan biridir. En son yapılan Scimago araştırma değerlendirilmesi²⁴ Türkiye'yi bu konudaki dünya sıralamalarında 20'inci sıraya yerleştiriyor:

Sıra	Ülke
1	Amerika Birleşik Devletleri
2	Çin
3	Birleşik Krallık
4	Almanya
5	Japonya
6	Fransa
7	Kanada
8	İtalya
9	Hindistan
10	İspanya
11	Avustralya
12	Güney Kore
13	Rusya Federasyonu
14	Hollanda
15	Brezilya
16	Tayvan
17	İsviçre
18	İsviçre
19	Polonya
20	Türkiye
21	Belçika
22	İsrail
23	İrlanda
24	Avusturya
25	Danimarka

ekil 6: Scimago Ülke Araştırma Sıralamaları (2014)

²³ Bkz. Kuru ve Akesson 2011. Bu raporda, Türkiye'nin İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) testindeki performansı temel alınmıştır; Türkiye'nin İngilizce eksikliği mesleklerle göre gösteren daha ayrıntılı bir güncelleme için bkz. Education First 2014; bkz. ayrıca ekil 2.

²⁴ [www.scimagojr.com/countryrank.php]; MIST ülkelerinin sıralamadaki yerleri: Meksika 28'inci, Endonezya 61'inci, Güney Kore 12'inci ve Türkiye 20'inci.

Oda İna Orta Do u'yu alan yakın tarihli bir di er de erlendirmede²⁵, ara tırmaların Batının gerisinde kald ını belirterek açılı yapılsa da, Türkiye ile ran'ın kaydettikleri 'bilhassa etkileyici geli me'ye de dikkat çekiliyor ve bölgenin ara tırma makaleleri ve de erlendirmelerinin yakla ık yarısını Türkiye'nin üretti i de not dü lüyor. Türkiye, ara tırma çıktısında da büyük bir artı ya ayarak, 2000 yılında 5,000'i ancak geçen makale sayısının 2009'da neredeyse 22,000'e yükselme oldu u; yani dünya toplamının yüzde 0,7'sinden yüzde 1,9'una yükseldi i görülüyor.

Bunlar her ne kadar çarpıcı rakamlar olsa da, de erlendirmelerden ikisi de, ara tırmaların Türkiye genelindeki üniversitelere da ılımını göstermiyor. Bununla beraber, güncel Scimago de erlendirmesinde, dünyanın en iyi 5,000 ara tırma kurumu arasına Türkiye'den yalnızca 60 üniversitenin dahil edildi i, yakla ık üçte ikisinin ise 'ara tırma alanında aktif de il'²⁶ ekinde sınıflandırılması gerekti i görülüyor. Bu ciddi bir zayıf noktadır: Alt sıralarda yer alan üniversitelerde dahi birtakım ara tırma faaliyetleri yapılıyor olmalıdır ve sa ladıkları e itim ara tırmalarla ekillenmelidir. Bu durum ile örne in di er ülkelerde uygulanan türde bir periyodik 'ara tırma de erlendirme uygulaması' (ADU) yoluyla, ilgilenilmesi gerekmektedir.

Burada sorulması gereken bir ba ka soru da, Türkiye'deki üniversitelerin fakülte üyeleri ve ö rencilerinin akademik ara tırmalara ne derece eri imi oldu udur. Akademik ara tırmaların ezici bir ço unlu u ngilizce yayımlanıyor. Geçti imiz yıllarda, hem akademik yayınların sayısı, hem de ngilizce olmayan yayın sayısı iki katından fazlaya çıkmı olsa da, yakın tarihli bir ankete göre²⁷, ' ngilizce genelde bilim camiasının ortak ileti im dili olarak kabul ediliyor. Örne in, Scopus veri tabanında yer alan yayınların yakla ık %80'i ngilizce'dir.'

Daha da önemli olan bir di er nokta ise bu ara tırmanın Türk akademisyenler için ne denli eri ilebilir oldu udur:

- Tüm alanlarda yapılan ara tırmaların büyük ço unlu u Türkiye d ında yayımlanıyor ve ngilizce yazılıyor; Türk ara tırmacıların alanlarındaki ara tırmaların ço una eri ebilmek için ngilizce seviyelerinin iyi olması gerekiyor.
- Tüm alanlarda yapılan ara tırmaların büyük ço unlu u ngilizce yazıldı ından, ara tırmalarının yayımlanmasını ve uluslararası alanda dola ıma girmesini isteyen Türk ara tırmacıların ngilizce seviyelerinin akademik düzeyde olması gerekmektedir.

Türk akademisyenler, akademik yayın okuma ve hakemli akademik yayınlar için yazma becerilerinin her ikisinde de seviyelerinin yetersiz oldu unu belirtmi tir. Mevcut ara tırmada, akademisyenlerden iyile tirme gerektiren becerilerini belirlemeleri istenmi tir:

²⁵ Adams J ve d. (2011), Global Research Report – Middle East, Leeds: Thomson Reuters

²⁶ (www.scimagoir.com); bkz. ayrıca ekil 5

²⁷ Van Weijen (2012); di er tahminler daha yüksek: Barnett ve d. (2012), Scopus veri tabanındaki yayınların yüzde 85'inin ngilizce oldu unu belirtiyor.

İngilizce öğretme becerinizi desteklemek için aşağıdaki derslerden hangisini almak istediniz? (0 = faydalı değil, 3 = esas)

İngilizce Dil Becerisi	ED Üniversiteler	ED & EDT Üniversiteler	EDT Üniversiteler	Tüm Üniversiteler	Sıra
Hakemli akademik dergiler için yazı yazmak	1.6	1.5	-	1.6	3=
Akademik okuma becerimi geli tirmek	1.4	1.2	-	1.3	7

ekil 7: ED akademisyenlerin dil konusundaki öncelikleri (S = 64)

Bu rakamlar, Türkiye'deki üniversitelerde bir ' İngilizce aç ı ' oldu u ve de bu aç ı nın hem üniversitelerde üretilen ara tırmaların nicelik ve niteli ini, hem de akademisyenlerin, ö retim ve yayın niteli ini artıracak ara tırmalara eri im becerisine zarar verebilece i fikrini peki tirir niteliktedir.

1.3 Bologna süreci

Üniversitelerin küreselle mesinde rol oynayan ikinci ana unsur, ilk olarak 1999 yılında 29 ülkenin ve halihazırda 49 ülkenin imzaladı ı Bologna sürecidir. Türkiye²⁸, anla mayı 2001 yılında Hırvatistan, Kıbrıs Rum Kesimi ve Lihten tayn ile birlikte imzalamı tır. Bologna sürecinin ba lıca amaçları, Avrupa'daki yüksekö retim kurumlarının a a ıdaki be temel alan do rultusunda uyumlu hale getirilmesidir:

- yüksekö retim yapısı (üç kademeli lisans, master ve doktora sistemi)
- e itim derecelerinin ve dönemlerinin tanınması
- birle ik dereceler
- sosyal boyut – yüksekö retime eri im, toplumsal cinsiyet meseleleri, ya am boyu ö renim vb.
- kalite güvencesi.

Türkiye'nin Bologna anla masını imzalamada motivasyonu, kaliteyi arttırmak ve uluslararasıla maktır:

Yüksekö retim alanında reform fikirlerinin temelini olu turan modernizasyon ve uluslararasıla ma, Bologna sürecinin parçası olma arzusunu da açıklamaktadır. Sürece katılım konusunda, yüksekö retim sistemindeki mevcut reform ihtiyacı ve Bologna sürecinin önerdi i sistemi iyile tirmeye yönelik reformlara duyulan güven de motive edici olmu tur. Bologna sürecinin imzacısı olmak, Türk üniversitelerinin uluslararası itibarını ve uluslararası piyasada rekabet gücünü artırmada önemli oldu u kabul edilmektedir.²⁹

²⁸ Türkiye'nin Bologna sürecine adaptasyonu konusunda genel de erlendirmeler için bkz. Westerheijden ve d. (2010), Ya cı (2010), Füzün (2012), Yakı ık (2012)

²⁹ Westerheijden ve d. (2010), The Bologna Process Independent Assessment: The First Decade of Working on the European Higher Education Area, [Bologna Süreci Ba ımsız De erlendirmesi: Avrupa Yüksekö retim Bölgesinde İlk On Yıllık Çalı malar] Cilt 2 – Case Studies and Appendices [Örnek Durum ncelmeleri ve Ekler], Bölüm 6 Türkiye, sayfa 94.

Türkiye, Bologna sürecinin ilk üç alanında genel olarak iyi performans göstermiş, ya am boyu öğrenim dalında ise çok az ilerleme kaydetmiştir.³⁰ Bu proje için yapılan saha çalışmaları sırasında kurumsal profil oluşturan üniversitelerin hepsi, Bologna ile uyumlu olduklarını belirtmiş, aralarından ikisi ise uyum sürecinin "devam etmekte" olduğunu ifade etmiştir. Bu üniversitelerin yarısı, uyumluluklarının kanıtı olarak Avrupa Kredi Transfer ve Birleştirme Sistemi'ni (ECTS) göstermişse de, bu eski kredi sisteminin yerini alması zordur ve öğrencilerin ders yükü ve öğrenim çıktıkları konusunda daha yapılması gerekenler vardır.³¹ Söz konusu üniversitelerin hemen hepsinin Bologna sürecine bakışları olumsuz ve bu konuda ders dokümantasyonunun avantajları, öğrenim çıktıları, öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı, uluslararası işbirliği ve hareketlilik gibi noktaları vurgulamışlardır. Üniversitelerden yalnızca biri, sürecin etkisini "çok da kayda değer" bulmamış, bir dizi veri ise dönem başına 30 kredi almanın öğrenciler için her zaman uygulanabilir olmadığını belirtmiştir.

1.4 Kalite güvencesi

Kalite güvencesi, Türkiye'nin Bologna sürecinde sorunlu olan (ve İngilizce öğrenimini etkileyen) ikinci alandır. Ulusal bir kalite güvencesi sistemi oluşturulması için her ne kadar, 2005 yılında Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun (YÖDEK) kurulması gibi bazı adımlar atılmış olsa da, Bologna gereklilikleri tamamen karşılanmamıştır ve bu gerçek 2014 yılında YÖK tarafından da kabul edilmiştir:

YÖK'ün temel amacı, kalite standartlarını belirlemek ve girdileri kontrol etmenin yanında, eğitim kurumlarımızın çıktılarını odaklanan bir kalite güvencesi sistemi oluşturulmasıdır.³³

Eksiksiz bir ulusal sistemin oluşturulması mevcut durumda, üniversiteler ya kendi dahili KG sistemlerini geliştirmeye ya da harici/uluslararası sistemlere dahil olmalarıdır. Üniversitelerin İngilizce bölümleri, hazırlık okullarının direktörlerini bir araya getiren DEDAK (Dil Eğitim Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu) yoluyla bu konuda yoğun faaliyet göstermiştir; ancak kurul halen oluşturulmamıştır ve işleme geçmesi zordur. Birleşik Krallık (Pearson Assured ve BALEAP), Avrupa Konseyi (EAQUALS) ve ABD'nin (CEA) programlarının uygulandığı uluslararası sistemler ise daha yaygındır. Saha çalışmaları sırasında ziyaret edilen üniversitelerin her birine kalite güvencesi konusunda sorular sorulmuş; alınan yanıtlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

³⁰ Bu proje için yapılan saha çalışmaları sırasında, gözlemlenen sınıflarda çok az sayıda olgun öğrenciyle karşılaşılmış ve üniversiteler, mevcut girişimleri dolayısıyla 'geleneksel olmayan' öğrenci alımının zor olduğunu belirtmiştir. Westerheijden ve d. 2010 tarafından doğrulanmıştır: 99, Yayıncı 2010: 592

³¹ Füzun 2012: 108, Yayıncı 2010: 590

³² Bkz. Westerheijden ve d. 2010: 97, Yayıncı 2010: 591-92

³³ Çetinsaya G (2014), 'What does the future hold for higher education?', New Statesman, 21-27 Mart 2014, sayfa 11

Üniversite Tipi	Pearson Assured ³⁴	EAQUALS ³⁵	CEA ³⁶	BALEAP ³⁷	Mevcut Değil
Devlet	4	0	1	0	8
Vakıf	2	1	2	1 (uygulama)	4
TOPLAM	6	1	3	1	12

ekil 8: İngilizce/Yabancı Dil departmanlarında kullanılan akreditasyon planları

Görüldüğü gibi, ziyaret edilen üniversitelerin neredeyse yarısı,³⁸ harici yoldan uluslararası akreditasyon almıya da alma sürecindedir. Burada bahsi geçen Pearson Assured, EAQUALS, CEA ve BALEAP akreditasyon planlarının, farklı hedef ve yöntemleri bulunur. Bunlardan Pearson Assured, tüm eğitim programı için uygundur, diğer üçü ise İngilizce dil eğitimine özeldir; planların tümü denetim gerektirir, ancak hepsi sınıf gözlemi gerektirmez; tümü ücretlidir, ancak ücretler büyük farklılık gösterir. Bu rakamlar, her halükarda, övgüye değer bir girişime, kayda değer çalıma ve dokümantasyona, uluslararası standartların karlı olduuna ve verimliğin üst seviyede olduğuna işaret eder.

1.5 Öğrenci hareketliliği

Uluslararası öğrenci hareketliliği, yükseköğretim küreselleşmesinin en bariz sonuçlarından biridir. Yükseköğretim pazarı 1990'ların sonlarından bu yana senede yüzde yedilik bir büyüme kaydetmektedir. OECD'nin 2011 yılında yaptığı araştırmaya göre, dünya genelinde 4,3 milyon öğrencinin eğitim ücreti ve masraflarına tahmini 170 milyar ABD Doları harcadıklarını ve bu pazarda öğrenci sayısının 2025 yılına kadar sekiz milyona çıkabileceğini göstermektedir.³⁹ Eğitim kurumları bu öğrencileri çekmek için kıyasıya bir rekabet içerisinde ve Türkiye bu pazarın ana aktörlerinden biri olma hedefini açıkça ortaya koymuştur.

Bir ülkenin uluslararası öğrenci çekmek istemesinin üç ana nedeni vardır. Ülkeler her ne kadar bu amaç doğrultusunda çabalarıyla birlikte hareket etse de, çoğunda hakim nedeni belirlemek mümkündür:

- **Nicelik:** Çok sayıda ve düşük yeterlilik seviyelerinde uluslararası öğrenci çekerek, üniversitelere ve ekonominin geneline gelir akışı sağlamayı amaçlar. Uluslararası öğrenci sayısının, yerli öğrenci sayısının yaklaşık dört katı olduğu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, bunun Doğu Akdeniz bölgesindeki iyi bir örneğidir.
- **Nitelik:** Bir ülkenin üniversitelerinin kalitesi, yüksek yeterlilik seviyesine sahip çok sayıda uluslararası öğrenciyi, çoğunlukla yüksek lisans programlarına çeker. Alınan öğrencilerin kalitesi, birçoğunun araştırmacıya da öğrenci olarak üniversitede kalacak olması bakımından, üniversitelerinin kalitesini daha da arttıracaktır. Birleşik Krallık ve Hollanda gibi çok sayıda Avrupa ülkesinin üniversitelerinde bu model uygulanmaktadır.

³⁴ Önceki ismiyle EdExcel Assured, Birleşik Krallık

³⁵ Dil Hizmetlerinde Kalite Değerlendirme ve Akreditasyonu, Avrupa Konseyi

³⁶ İngilizce Dil Programları Akreditasyon Komisyonu, ABD

³⁷ İngiltere Akademik Amaçlı İngilizce Öğretim Görevlileri Derneği, Birleşik Krallık

³⁸ Yalnızca yaklaşık %25'i harici değerlendirilmeye tabi olan Türk üniversitelerine kıyasla bu, oldukça olumlu bir durumdur (Westerheijden ve diğ. 2010: 97, Yalın 2010: 596)

³⁹ Aktarılan kaynak: Daily Sabah, 5 Kasım 2014 [www.dailysabah.com/education/2014/11/05 son erişim tarihi: 8 Ocak 2015]

- deoloji: Ülkeler, cazip burs imkanlarıyla uluslararası öğrenci çekerek, ideoloji ya da kültürlerini yaygınlaştırmaya çalışırlar. 1990 yılına kadar senede 125,000'in üzerinde uluslararası öğrenciyi, yani o dönemde dünyadaki uluslararası öğrencilerin yüzde 10'undan fazlasını çeken Sovyetler Birliği, bu modelin ilk akla gelen örneğidir.

Her ne kadar Türkiye'nin politikasının üçüncü modelin özelliklerini taşıdığı iddia edilse de, uluslararası öğrenciler konusunda genelde açık ve belirgin bir politika olmadığı söylenmektedir:

Türkiye'nin etkili bir uluslararası öğrenci politikası olduğunu söylemek mümkün değildir. Yükseköğretimde büyüme iki katına çıkmış; uluslararası öğrenci sayısı ise benzer bir artış göstermemiştir.⁴⁰

Yakın dönemde, yerel medyada ve internette, Türkiye'nin uluslararası bir yükseköğretim merkezi olarak çok reklamı yapılmıştır. Örneğin;

Jeopolitik önemi, çok kültürlülüğü ve Erasmus üyesi olmasıyla Türkiye, giderek artan sayıda uluslararası öğrencinin dikkatini çekiyor. ICEF Monitor'de bugün, Özyeğin Üniversitesi Uluslararası Ofis Direktörü ve Türkiye'deki üniversitelere daha fazla uluslararası öğrenci çekme yönündeki inisiyatifinin öncüsü isimlerinden Miraç Özar'la görüşüyoruz. Dr. Özar bizlere, hem Türkiye'nin yabancı öğrencilere sunduğu imkanlardan, hem de batının ortaklık kurulabilecek potansiyeldeki kurumlarından bahsedecek. Ayrıca, Türkiye'nin yükseköğretimde bölgesel bir merkez haline gelerek, 2015 yılında 100,000, 2020 yılına kadar ise 150,000 öğrenciyi amaçlama hedefine ilişkin genel bir değerlendirme bulunacaktır.⁴¹

Bu açıklamalar, Türkiye'de yükseköğretim konusunda aşağıdakiler gibi birçok yanlış kanının yerleşmesine yol açmaktadır:

- Türkiye çok sayıda uluslararası öğrenci çekiyor. Gerçekte ise rakamlar nispeten düşüktür.
- Türkiye'yi cazip bulan öğrenciler, kelimenin tam anlamıyla 'uluslararası'. Halbuki çoğu bu bölgeden, Türk diasporasından, ya da bir üniversitenin deyişiyle 'Osmanlıdan kalan topraklardan' gelmektedir.
- Türkiye'nin uluslararası öğrenci girişi, uluslararası öğrenci çıkışından yüksek. Aslına bakılırsa, Türkiye'den yurtdışına giden öğrenci sayısı, Türkiye'ye gelen öğrenci sayısını kat kat aştırmaktadır; Türkiye, dünyanın beşinci en büyük öğrenci ihracatçısıdır.
- Uluslararası öğrenciler Türkiye'ye ekonomik büyüme getirir. Bu konuda net rakamlar elde etmek her ne kadar zor olsa da, uluslararası öğrencilerin Türkiye ekonomisine yük olması muhtemeldir.

Bu yanlış kanılardan her biri, aşağıda daha ayrıntılı olarak incelenecek.

⁴⁰ Özözlü ve di. 2012: xxv

⁴¹ 'Turkey aims to build on recent gains to host 150,000 international students by 2020', ICEF Monitor [http://monitor.icef.com/2014/06 son erişim tarihi: 08/02/2015]

Türkiye'nin 2003-2012 yılları arasında çektiği toplam uluslararası öğrenci sayıları ve kaynak ülkeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Ülke	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Azerbaycan	1,299	1,394	1,506	1,673	1,953	2,307	2,739	3,540	4,257	7,379
Türkmenistan	1,109	1,083	1,176	1,342	1,507	1,793	2,129	2,929	4,110	6,136
Kuzey Kıbrıs	2,723	2,611	2,501	2,366	2,337	2,472	3,252	3,503	3,828	4,221
Almanya	125	143	202	266	391	556	794	1,143	1,383	1,822
Yunanistan	1,136	1,055	994	884	875	850	963	1,099	1,322	1,704
İran	615	682	796	859	906	975	1,087	1,305	1,488	1,690
Afganistan	181	220	321	362	472	581	737	812	1,047	1,679
Bulgaristan	1,021	1,111	1,163	1,169	1,178	1,147	1,134	1,231	1,236	1,263
Suriye	262	291	279	264	260	291	339	455	608	962
Kazakistan	707	695	708	701	681	701	683	727	810	922
Kırgızistan	709	675	647	590	549	528	533	602	746	904
Moldovistan	329	388	519	692	815	899	915	956	932	901
Rusya	662	625	604	556	524	491	495	516	567	713
Irak	182	209	236	246	266	293	326	370	452	573
Makedonya	271	292	312	309	308	307	330	334	413	535
Nijerya	0	22	0	0	63	74	177	224	342	513
Arnavutluk	513	532	561	545	533	499	502	482	492	507
Gürcistan	91	82	104	134	212	262	302	371	412	471
Somali	1	1	0	0	2	5	11	10	252	459
Filistin	209	177	167	155	153	140	167	202	298	431
Bosna	399	462	523	494	479	518	513	674	616	430
Tacikistan	217	186	189	165	162	176	194	239	277	380
Endonezya	7	7	8	11	19	43	101	142	219	369
Çin	107	101	110	136	154	174	200	240	276	346
ABD	29	14	26	34	45	57	133	198	221	302
Ukrayna	308	276	241	219	210	209	198	208	232	282
Özbekistan	92	84	88	94	99	117	149	159	210	275
TOPLAM	13,304	13,418	13,981	14,266	15,153	16,375	19,103	22,671	27,046	36,169

ekil 9: Türkiye'deki Üniversitelerde Okuyan Uluslararası Öğrenciler 2003–2012
(Kaynak: Çetinsaya 2014: 154 (toplamlar yeniden hesaplandı))

Büyüme oranı ve senelik toplam her ne kadar etkileyici görünse de, rakamlar küresel anlamda ve hatta Türkiye'nin üniversite öğrencisi nüfusunun yüzdesi olarak bile çok düşüktür⁴²:

Ülke	Uluslararası öğrenci sayısı	Dünya toplamında payı	Ülkenin üniversite nüfusunun yüzdesi
ABD	624,000	18.9	3.0
Birleşik Krallık	336,000	10.1	15.0
Almanya	246,000	7.3	12.4
Fransa	243,000	7.5	11.2
Avustralya	231,000	7.0	21.0
Türkiye	24,551	0.7	0.8

ekil 10: Dünya genelinde uluslararası öğrenciler için istatistikler (2010)⁴³

Uluslararası öğrencilerin geldiği ülkeleri gösteren ekil 9, aynı zamanda bu öğrencilerin çoğunluğunun 'uluslararası' değil, 'bölgesel' olduğu ortaya koyuyor. Öğrencilerin yüzde 50'sinden fazlası, Türkiye Cumhuriyetlerinden, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden ve Avrupa ile Balkanlardaki Türk diasporasından; devletin sunduğu burs imkanlarından yararlanarak geliyor ve Türkçe ya da yakın bir dil konuşuyor. Bu öğrencilere cazip gelenin ise Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla başımsızlığını kazanmış olan Türkiye Cumhuriyetlerinden öğrenci çekmek için 1992'de uygulamaya konan ve 2014 yılındaki toplam değeri 96 milyon ABD Doları olan Büyük Öğrenci Projesi ile 20'den fazla başlıca burs programı olduğu görülüyor.⁴⁴ Bu cazip yanlarına rağmen, Türkiye'deki üniversitelerde yabancı öğrencilere ayrılan kotalar her zaman dolmuyor⁴⁵ ve gelen öğrencilerin neredeyse yüzde 40'ı, hem mali nedenlerden, hem de dil ve kültürel uyum konusunda ya adıkları zorluklardan dolayı, diplomalarını alamadan ülkelerine geri dönüyor.⁴⁶

Genelikle bölgesel pazardan gelecek toplam öğrenci sayılarının artık muhtemel sınırına ulaşmakta olduğu ve üniversitelerin gelecekteki büyümelerini, Orta Doğu ve Afrika'daki toplamlara halihazırda önemli bir katkısı olmayan bölgelerden gelecek öğrencilere bağımlı olduğunu görüyoruz. Bununla beraber, Türkçe programların bu öğrencilere cazip gelmeyeceği göz önüne alınarak, eğitim amaçlı bu pazara girmek ve uluslararası öğrenci sayılarını iki, hatta dört katına çıkartmak ise eğitim dili değilce olan ders sayısının artırılmasını göz önüne almak gerekiyor.

Türkiye, uluslararası öğrenci çeken ülkeler arasında alt sıralarda yer alsa da, öğrenci ihracatında başta gelen ülkelerden biridir. British Council'in Türkiye'de öğrencilerin uluslararası eğitimine yaklaşımları konusunda 2013 yılında

⁴² Özcan 2011 (Türkçeden çeviri)

⁴³ Saha çalışması anketimize katılan üniversiteler, 2014–15 yılları için daha yüksek sayıda uluslararası öğrenci bildiriminde bulundu. Devlet üniversitelerinde yüzde 2,5 olan bu oran, vakıf üniversitelerinde yüzde 5,85'tir.

⁴⁴ *Daily Sabah*, 10 Temmuz 2014

⁴⁵ *Zaman* 30 Ocak 2011; örneğin, *Türkiye-Afrika Lisans Burs Programı*, 54 Afrika ülkesinin öğrencilerine açık olmasına rağmen, *Şekil 9'daki listede yalnızca Nijerya ve Somali yer alıyor.*

⁴⁶ Türkiye'de okuyan uluslararası öğrencilerin karlılıkları için bkz. Özoklu ve diğ. 2012: 3-4

gerçekle tirdi i anket,⁴⁷ ö rencilerin yüzde 95'inin yurtdı nda okumak istedi ini ve bunu gelecekte i bulmayı garantilemenin iyi bir yolu olarak gördüklerini ortaya çıkardı. En çok gidilmek istenen ülkeler Birle ik Krallık (yüzde 30), ABD (yüzde 30) ve Almanya (yüzde 8) olurken, ö rencilere göre ba lı ca avantajlar ise daha iyi e itim fırsatları (yüzde 32), farklı dü ünme ve ö renme biçimleri tecrübe etme (yüzde 25) ve mezuniyetten sonra i bulma konusunda daha iyi olanaklar (yüzde 16) olarak ortaya çıktı.

Türkiye'de ö rencilerin ço u temelde mali nedenlerle yurtdı nda okuyamazken, okuyanların sayısı da oldukça fazladır. 2011-12 toplamları, yaklaşık 12,000 ö rencinin ABD'ye, 7,000'inin Almanya'ya, 3,800'ünün ise Birle ik Krallık'a gitti ini gösteriyor⁴⁸. Bu rakamlar, yalnızca yurtdı ndan diploma alanların sayısını gösteriyor; e itimini yurtdı nda sürdüren ö renci sayısı ise Türkiye'yi ö renci ihracatında dünya be incisi yapacak kadar yüksek:

Sıra	Ülke	Öğrenci toplamları
1	Çin	722,915
2	Hindistan	222,912
3	Güney Kore	138,601
4	Almanya	131,781
5	Türkiye	82,981

ekil 11: Yüksekö retimde uluslararası ö renci hareketlili inin kayna ı
ilk be ülke (2011)

(Kaynak: New Statesman, 21-27 Mart 2014 (toplamlara de i im ve dil ö rencileri ile kredisiz ö renciler de dahildir)

Son derece kazançlı hale gelen Türk ö rencilere yönelik yurtdı ı e itim sektöründe bugün, 300-350 acente faaliyet gösteriyor. Bu acentelerin faaliyetlerini konu alan 2013 tarihli bir rapor, Türk ö rencilere cazip gelen program türleri konusunda daha net bir fikir veriyor:

Program	Yüzde
Dil ve yaz okulları	%78
Master ve doktora	%59
Kolej ve lisans dereceleri	%48
Sertifikalar	%32
Lise	%5

ekil 12: Yurtdı ına giden Türkiyeli ö rencilerin program tercihleri

(Kaynak: ICEF Monitor 01/10/2013 { monitor.icef.com/.../what-do-turkish-students-look-for-when-studying-abroad accessed 01/04/2015)

⁴⁷ Shepherd 2013

⁴⁸ Shepherd 2013: 6

Son yılları kapsayan uluslararası öğrencilerin Türkiye ekonomisine büyük faydalar sağladığı yönünde; ne var ki bunun gerçekleşmesi için birçok koşulun değiştirilmesi gerekir:

- Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayılarında dev bir artışın sağlanması gerekir.
- Bu öğrencilerin burs almaları ve/veya devlet üniversitelerinde ücretleri karşılanarak okumaları yerine, tam ücret ödemeleri gerekir.
- Yurtdışına giden öğrencilerin mevcut sayı ve maliyetleri, ülkeye gelen öğrencilerin sayı ve getirilerini aştığı için, Türkiye yerine yurtdışında okumayı tercih eden Türkiye'li öğrenci sayılarının düşmesi gerekir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin maliyetleri yüksek olup; ücretler öğrenci başına senede ortalama 10,000 ABD Doları civarında, toplam giderler ise bu rakamın iki katı kadardır.⁴⁹ Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerden ülkenin halihazırda elde ettiği kazancın belirlenmesi, net geliri sınırlayan düşük ücretler ve hem devletin, hem de çeşitli bakanlıkların öğrencilere verdiği burslar nedeniyle her ne kadar zor olsa da, yapılan tahminlerden biri mevcut rakamın 1,75 milyar ABD Doları olduğunu ve Türkiye'nin yılda 180,000 uluslararası öğrenci çekmeyi başararak 2023'te 7 milyar ABD Dolarına yükselmeye başlayacağı yönündedir.⁵⁰ Türkiye'den yurtdışına okumaya giden öğrencilerin mevcut maliyetlerine dair tahminler yılda 1,5 milyar ABD Doları'na ulaşmaktadır.⁵¹

1.6 Eğitim personeli hareketliliği

Yakın tarihli bir YÖK raporunda (Çetinsaya, 2014), Türkiye'deki üniversitelerin OECD ortalaması olan 16'ya 1'lik öğrenci-öğretim personeli oranına ulaşmak için, akademik kadrolarında 45,000 kişiye daha ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu da, mevcut toplam olan 141,000'in yüzde 32'sine denk gelen muazzam bir artıdır.⁵² Rapor bunun yanı sıra, Türkiye'deki üniversitelerin mevcut öğretim elemanlarının yüzde 45'inin doktora derecesine sahip olduğunu ortaya çıkarmış ve 20,000 tam nitelikli fakülte üyesi açılması gerektiğini sonucunu ortaya koymuştur.⁵³ Mevcut proje için yapılan araştırmaya katılan akademisyenler, her ne kadar çok daha yüksek bir rakam (yüzde 67,2) bildirmişlerse de, bu rakamların, üniversite kalitesi ve araştırma çıktılarına ilişkin bu bölümde değinilen meseleleri açıklamaya faydasız olduğunu belirtmişlerdir.

Aynı YÖK raporunda, Türkiye'deki üniversitelerin yabancı akademik personel sayılarının düşüklüğüne değinilmekte ve 'beyin kazanımı' denilen bir süreç neticesinde yabancı personel istihdamıyla akademik kadrodaki eksikliklerin bir ölçüde giderilebileceği öne sürülmektedir:

Türkiye'de 2012 yılında 1,700⁵⁴ uluslararası öğretim görevlisi bulunurken, YÖK'ün Nisan 2014

⁴⁹ Aktarılan kaynak: Daily Sabah, 5 Kasım 2014 [www.dailysabah.com/education/2014/11/05/son-eri-tilim-tarihi: 8-ubat-2015]

⁵⁰ Turkey's target: 100,000 international students by 2020 [http://skilledmigrationresearch.blogspot.co.uk/2012/03/son-eri-tilim-tarihi: 08-ubat-2015]

⁵¹ http://www.dunya.com/ekonomi/ekonomi-diger/44-bin-yabanci-universiteliden-1-8-milyar-dolar-egitim-geliri-212059h.htm, son-eri-tilim-tarihi: 22 Nisan 2015

⁵² Çetinsaya 2014, Study in Turkey resmi web sitesinde özetlenmiş [http://studyinturkey.com/content/sub-report_claims_turkish_universities, son-eri-tilim-tarihi 22 Nisan 2015]

⁵³ Çetinsaya 2014: 129

⁵⁴ Diğer bir deyişle yüzde 1,2

istatistiklerine göre bu rakam, 2,800'ü a mı bulunuyor. Uluslararası ö retim görevlilerinin sayısı her ne kadar kademe kademe artmış sa da, tüm uluslararası personelin toplama oranı yalnızca %1,9'a ula mış tır. Bu rakam, di er geli mekte olan ülkelere kıyasla dü üktür ve Türkiye'nin uluslararası seviyelere ula ma amaçlarına uymamaktadır.

Uluslararası ö retim görevlilerinin devlet üniversiteleri ve özel üniversitelere sayıca da ılımını kar ıla tırđı ımızda, 2012 yılında yakla ık 1.700 uluslararası personel oldu u göz önüne alınırsa, özel üniversitelerin uluslararası e itim personeli çekme ihtimali çok daha yüksektir. Bu durum, yabancı dilde e itim veren ve hazırlık sınıfı olan pek çok departman bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Özel üniversiteler, uluslararası e itim personeline daha iyi ko ullar sa lamakta; bu da bu personelin özel kurumları tercih etmesine yol açmaktadır. Bilindi i üzere, uluslararası e itim personeli, genelde yabancı dil e itmeni olarak görevlendirilir.⁵⁵

Bahsi geçen YÖK raporunda, daha fazla uluslararası e itim personeli istihdam etmede faydalanılabilecek birtakım programlar da belirlenmi tir. Bu öneriler, istihdam sürecinin kolay olmayabilece ini açıkça ortaya koymakta ve birkaç sene öncesinin kendinden emin tondaki, Türkiye'nin 'beyin ya muru'ndan bahsederek, "yabancı akademisyen sayısında patlama" oldu unu ifade eden raporlarından farklılık göstermektedir.⁵⁶ Uluslararası e itim personeli çekmenin YÖK raporunda bahsedilmeyen özellikle etkili yollarından biri de, daha çok uluslararası doktora ö rencisi çekmek ve mezun olduklarında akademisyen olarak çalı ma imkanı sunmaktır.

Göz önüne alınması gereken bir di er husus da, dı a do ru hareketliliktir; zira senelik bir 'beyin göçü' oldu unu, Türkiye'yi terk eden akademisyen sayısının yurtdı ından gelenlerden çok daha fazla oldu unu gösteren istatistikler mevcuttur:

Yıl	Gelen Personel	Giden Personel
2004-05	218	339
2005-06	440	581
2006-07	666	1,378
2007-08	931	1,904
2008-09	1,184	1,595
2009-10	1,321	1,740
2010-11	1,649	2,159
2011-12	2,058	2,642
2012-13	2,570	3,886
TOPLAM	11,037	16,224

ekil 13: Türkiye'de e itim personeli hareketlili i (2004-2012)
(Kaynak: Çetinsaya 2014: 158)

E itim personeli hareketlili i konusunda sorunlar oldu una dair di er göstergeler, uluslararası personelin dörtte birinden fazlasının (1703 ki iden

⁵⁵ Çetinsaya 2014: 156 (Türkçeden çeviri)

⁵⁶ "World's academic "brain drain" becomes Turkey's "brain rain", Hürriyet Daily News, 2 Nisan 2011 [http://www.hurriyetdailynews.com.default, son eri im tarihi: 02/04/2011]

440'ının) yalnızca sekiz üniversitede, yüzde 40'ından fazlasının ise 25 üniversitede toplanmış olması⁵⁷ ve de Türkiye'de i birli ine dayalı uluslararası ara tırmaların yüzdesinin dü üklü üdür⁵⁸.

1.7 Bulgular ve öneriler

Bölüm 1'in bulguları, a a idaki paragraflarda özetlenmiş, İngilizce özetimi bakımından sonuçları netleştirilmiştir. Her bulgunun ardından, bir de öneri sunulmuştur. (Temel bulgular ve öneriler için ayrıca bkz. Bölüm 6)

1.7.1 Üniversite sıralamaları Geçtiğimiz yıllarda üniversitelerinin hem sayısını hem de kalitesini artıran Türkiye, THES ve URAP sıralamalarına göre dünyanın ilk 200'ü arasında birden fazla üniversite sokarak etkileyici bir ilerleme kaydetti. Bununla beraber, bu sıralamaların korunması ve daha çok üniversitenin tanıtımının yapılması için sürekli çaba gösterilmelidir. Bunun için de, İngilizce yeterliliklerinin iyileştirilerek, kaliteli ara tırmaların yaygınlaştırılması ve yaygınlaştırılmasını sağlayacak ve hem akademisyenlerin hem de yüksek lisans öğrencilerinin, alanlarında yapılmış, özetlerini destekleyecek ve ara tırmalarını ilerletecek tüm ara tırmalara erişebilmelerini mümkün kılacak seviyelere çekilmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin, URAP de yerlendirmesine göre dünya sıralamasında ilk 2,000'e girememiş 100 üniversitesi daha vardır ve bu kurumların kalitesinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu üniversitelerin çoğunda her ne kadar eğitim dili Türkçe olsa da, eğitim kadrolarının İngilizce yeterlilik seviyeleri iyileştirilerek, onlara alanlarındaki İngilizce kaynaklara erişebilme ve derslerini bunları kullanarak ekillendirme imkanı sunulmalıdır.

Öneri Türkiye'deki üniversitelerinin sıralamalarındaki konumlarını iyileştirecek şekilde geliştirecek devlet destekli bir program kapsamında, akademik İngilizce dil eğitiminde, hazırlık, lisans, yüksek lisans ve öğretim görevliliği olmak üzere tüm seviyelerde iyileştirmeye gidilmelidir. Program; öğrenciler, İngilizce öğretmenleri ve akademisyenler için İngilizce dil standartları belirlenmesi, EDİ akademisyenler ve İngilizce öğretmenleri için daha hedefe yönelik mesleki eğitim ve hazırlık, lisans ile yüksek lisans seviyelerinde daha ihtiyaca yönelik İngilizce müfredat gibi unsurlardan oluşabilir.

Dünya sıralamasında ilk 1,000'in dışında kalan üniversiteler için İngilizce programları açılarak, eğitim kadrolarının İngilizce yeterlilik seviyeleri iyileştirilmeli, onlara alanlarındaki İngilizce kaynaklara erişebilme ve derslerini bunları ışığında şekillendirme imkanı sunulmalıdır.

1.7.2 Araştırma Daha önce de belirtildiği gibi, en üst sıralarda yer alan üniversitelerde akademisyenlerin İngilizce yeterlilikleri iyileştirilerek, ara tırmalarını İngilizce yapabilecekleri ve (eğer gerekiyorsa) İngilizce eğitim verebilecekleri seviyeye çekilmelidir.

⁵⁷ Çetinsaya 2014: 158

⁵⁸ Türk üniversitelerinde yapılan ara tırmaların yalnızca yüzde 16'sının diğer ülkelerle bağlantısı vardır; Ürdün, Suudi Arabistan ve Mısır'da ise bu oran, yüzde 40 civarındadır (Adams ve d. 2011: 9)

Daha alt sıralarda yer alan üniversitelerin az sayıda ara tırma üretmeye ya da hiç üretmemeye devam edeceği anlaşılsa da, bu kurumlarda görevli akademisyenlerin, verdikleri eğitimi destekleyecek ara tırmalara erişim sağlayabilmeleri için, İngilizce yeterliliklerinin yine de iyi seviyede olması gereklidir.

Öneri Akademik personele Akademisyenler için İngilizce (A1) dersleri verilerek; yeterlilikleri bilhassa uluslararası işbirliğine dayanan araştırmalar yapabilecek ve bulgularını yayabilecek seviyeye getirilmelidir.

1.7.3 Bologna süreci Bologna süreci İngilizce kullanımını her ne kadar gerektirmese de, öğrencilerin eğitimlerinin tümü ya da bir kısmını çeşitli diğer programları kapsamında başka bir ülkede tamamlamalarını kolaylaştırması bakımından tercih edilmektedir⁵⁹. Bunun aynı zamanda, farklı ülkelerdeki üniversiteler arasında daha fazla temasın kaçınılmaz hale gelmesi dolayısıyla, İngilizce'nin üniversitelerde dokümantasyon ve iletişimde ortak dil olarak gitgide daha çok kabul görmesi gibi bir etkisi de olmuştur.

Öneri Tüm eğitim dili İngilizce departmanlar, Bologna sürecinin gerekliliklerine tamamen uyum sağlamalı ve dille ilgili tüm gereklilikler konusunda üniversite yönetimine destek olmalıdır. Yönetici personele SAİ dersi verilmelidir.

1.7.4 Kalite güvencesi Türkiye'deki üniversiteler arasında kaliteli eğitim ve ara tırmaya dayalı bir kültür yaratmak için, Bologna sürecinin gerekliliklerine uygun kalite güvence planlarının geliştirilmesi ya da başlatılması gerekecektir. İngilizce öğretimine özel planların da aralarında yer alması bu güvenceler, ankete katılan üniversitelerin yarısında imdiden uygulanmaktadır.

Öneri Tüm eğitim dili İngilizce departmanlar ve yabancı dil okulları, tanınmış bir kalite güvencesi planı, tercihen uzmanlığı dil eğitimi olan uluslararası bir akreditasyon planı üzerinden, ulusal ve uluslararası akreditasyon alma yeterliliğine gelmeyi hedeflemelidir.

1.7.5 İç yönlü öğrenci hareketliliği Türkiye, geçtiğimiz yıllarda üniversitelerindeki uluslararası öğrenci sayılarını iki katının üstüne çıkarmış olsa da, bu öğrencilerin büyük bir bölümü, Türkiye bölgelerden ya da Türk diasporasından gelmektedir; yani Türkçe dersleri takip edebilmeleri beklenebilir. Bu bağlamda, bu öğrencilerin eğitim planları doğrultusunda iki ya da dört katına çıkması isteniyorsa, uluslararası öğrencilerin Türkiye ülkelerinin ötesinde daha geniş bir bölgeden gelmesi gerekir; bu öğrenciler muhtemelen üniversite düzeyinde Türkçe bilmeyecek ve de öğrenmek istemeyecektir. Bu mantığıyla, eğitim dili İngilizce olan daha çok program sunulması gerekecek; İngilizce, uluslararası ara tırma ve akademik hareketliliği teşvik etme yönünde şu gibi bir dizi diğer önlemleri desteklemek için de gerekecektir.⁶⁰

⁵⁹ Bkz. Graddol 2006: 74

⁶⁰ Bkz. Özcan 2011

- mevcut yasal düzenlemenin gözden geçirilmesi ve gelece e yönelik, uluslararası i birli i ve hareketlili i te vik eden bir politika geli tirilmesi
- yüksekö retim kurumlarının fiziksel ve insani kapasitesinin uluslararası i birli i ve hareketlili i te vik edecek ekilde iyile tirilmesi
- YÖ'nün her seviyesinde, mevcut programların çe itlili inin artırılması ve uluslararası kabul görmü yüksek standartlarda e itim verilmesinin desteklenmesi
- uluslararası ara tırma giri im ve faaliyetlerinin desteklenmesi
- dünya genelinde daha fazla uluslararası ö renci çekmeye ve toplamaya yönelik tanıtım ve pazarlama stratejileri geli tirilmesi.

Öneri *Dünyanın daha geniş bir bölümünden yüksek kalitede uluslararası öğrenci toplanması ve hem lisans seviyesinde hem de özellikle yüksek lisans seviyesinde gerekli EDİ programlar ve kaynakların sağlanması düşünülmelidir. Yeri gelmişken; uluslararası öğrencilerin sayılarının artması, Türk öğrencilerin pasifliğini ve motivasyon eksikliğini azaltacak ve iletişim gayesiyle İngilizce öğrenme ihtiyaçlarını artıracaktır.*

1.7.6 Dış yönlü öğrenci hareketliliği Ya okudukları Türk kurumunun programı dahilinde, ya da ba ka bir ülkede akademik yeterlilik kazanmak için yurtdı nda okumak isteyen Türk ö renciler, bu tercihi farklı nedenlerden dolayı yapmaktadır. Her iki alanda da, ngilizce dilinden kaynaklı kısıtlamalar hareketlili i etkiler. ngilizce yeterlilik seviyesinin dü ük olması, Erasmus'un sundu u fırsatlardan faydalanmaya engel olur⁶¹ yurtdı nda bir e itim programı tamamlamak isteyenlerden genelde, gerekli giri artlarını yerine getirebilmek için ngilizce kursuna gitmeleri istenir.⁶²

Öneri *Türkiye'deki üniversitelerin sunduğu İngilizce dil eğitimi uluslararası standartlara getirilmeli; böylelikle, Türk öğrencilerin uluslararası yükseköğretim programlarına erişimi ve akademik ders ve iş fırsatları için dünya pazarıyla eşit şartlarda rekabet edebilmeleri sağlanmalıdır. (Öneriler için, Bölüm 3 ve 4'teki noktalara bakınız.)*

1.7.7 Eğitim personeli hareketliliği Henüz doktorasını yapmamı çok sayıda Türk akademisyen vardır ve bunların pek ço u yurtdı nda doktora yapmak isteyecektir. Bunun için tercih edilecek en popüler ülkeler ise ABD ve Birle ik Krallık'tır. Yurtdı nda yüksek lisans yapmak isteyen adayların IELTS, TOEFL ya da benzeri bir sınavdan iyi puan almaları gerekir.

Türkiye'nin uluslararası akademik personel ve ortak ara tırma programı düzeyleri çok dü üktür. Burada bir geli me kaydedebilmek için ngilizce seviyelerinin iyile tirilmesi gereklidir. Türkiye'deki üniversitelere daha fazla sayıda uluslararası akademisyen çekilmek isteniyorsa, bilhassa yüksek lisans seviyesinde e itim dili ngilizce olan programların sayısının artırılması arttır.

⁶¹ Westerheijden ve d. 2010: 96

⁶² Bkz. Top 10 Reasons Turkish Students Study Abroad [www.edufairs.net/top-10-reasons-turkish-students-study-abroad son eri im tarihi 07/04/2015]

Öneri Akademik personele akademisyenler için SAİ dersleri (Aİİ) verilerek; akademik programlar, etkinlikler, kurslar ve iş olanakları için yurtdışına seyahat edebilir hale gelmeleri sağlanmalıdır.

Personel ve araştırma konusunda uluslararası işbirliğinin teşvik edilmesi için yüksek lisans seviyesinde EDİ programların sayısı artırılmalıdır. Uluslararası eğitim personelinin EDİ lisansüstü programlara katkıda bulunabilmesi daha olasıdır; ayrıca, uluslararası araştırmalarda, çalışma ve yayın aşamalarında ortak bir dil kullanılabilmesi, büyük kolaylık sağlayacaktır.

2 Ulusal ba lam: ö retim dili

2.0 Giriş

Türkiye, üniversite sayısında hızlı bir büyüme ya amı ; toplam rakam, geçti imiz 15 sene içerisinde ikiye katlanmı ve artmaya devam etmi tir:

	2001	2003	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2015 ⁶³
Devlet	53	53	68	85	94	94	102	103	103	104
Vakıf	23	24	25	30	36	45	54	62	65	71
TOPLAM	76	77	93	115	130	139	156	165	168	175

ekil 14: Türkiye'deki üniversite sayıları (2001-2015)

Mevcut toplamı, hem devlet hem de vakıf üniversiteleri olu turur ve üniversitelerin e itim dilleri Türkçe, ngilizce ya da Türkçe- ngilizce karı ıktır. Her ne kadar zorunlu tutulan ya da yasaklanan belirli bir dil olmasa da, e itimde hangi dil(ler)in kullanılması gerekti i sorusu, 'Türkiye'nin e itim politikası planlanmasında önemli bir yer' tutmaktadır ⁶⁴.

Belirli dillerin kaç üniversitede kullanıldı ı konusunda tam rakam vermek, hem e itim dillerinin türlü ekillerde farklılık gösterebilmesinden, hem de üniversitelerin duru larını tanıtım materyallerinde her zaman net olarak ortaya koymamasından zor olacaktır. Bununla beraber, bu projenin pilot ve saha çalı malarında ziyaret edilen 24 üniversiteye bakılarak, genel durumla ilgili fikir edinilebilir:

Statü	İngilizce eğitim	Türkçe eğitim	İngilizce - Türkçe karışık eğitim	TOPLAM
Devlet	3	2	9	14
Vakıf	5	1	4	10
TOPLAM	8	3	13	24

ekil 15: E itim dili

Burada ortaya çıkan tabloda, günümüzde devlet üniversitelerinde e itim dilinin ço unlukla Türkçe- ngilizce karı ık (T-ED) oldu u, bunların yanında bir de, e itim dili Türkçe (EDT) ya da ngilizce (ED) olan, az ama e it sayıda devlet üniversitesi bulundu u görülüyor. Vakıf üniversitelerinin de ço u T-ED grubuna giriyor, EDT vakıf üniversitesi ise bulunmuyor. Bununla beraber, bu rakamlar konusunda dikkatli olunması için geçerli nedenler mevcut. T-ED üniversitelerin ço u, her ne kadar genelde Türkçe e itim yapıyor görünse de, hazırlık sınıflarına eri imi muhafaza edebilmek için derslerinin yakla ık yüzde 30'unu ngilizce sunmaktadır. T-ED derslerde ' ngilizce'den ne kastedildi ine de dikkat edilmelidir, zira anlayı lar üniversitesine göre ve programdan programa

⁶³ 2 Mayıs 2015 tarihinde sekiz yeni vakıf üniversitesi parlamentonun onayından geçti: bn Haldun Üniversitesi, Türkiye Uluslararası İslam, Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, stinye Üniversitesi, Bandırma 17 Eylül Üniversitesi, skenderun Teknik Üniversitesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, AKEV Üniversitesi, Rumeli Üniversitesi. Hepsinin e itim dili Türkçedir.

⁶⁴ Kirkgöz 2009: 81; ayrıca bkz. Ba ibek ve d. 2013: 1821.

çok de i ebilir (a a idaki 5. bölüme bakınız).

Bu bölümde çe itli seçeneklere göz atılacak ve her birinin Türkiye ba lamındaki avantaj ve dezavantajları belirlenmeye çalı ılacaktır. Lisans ile yüksek lisans programları ise ayrı tutulacaktır. Bölümün yapısı a a idaki gibi olacaktır:

- 1 E itim dili ngilizce (ED) lisans programları
- 2 E itim dili Türkçe (EDT) lisans programları
- 3 E itim dili ngilizce-Türkçe karı k (T-ED) lisans programları
- 4 Lisansüstü programlar
- 5 Bulgular ve öneriler

2.1 Eğitim dili İngilizce (EDİ) lisans programları

Türkiye'de e itim dili olarak ngilizce'nin, Robert Kolej'in (imdiki Bo aziçi Üniversitesi) kuruldu u 1863 senesine uzanan köklü bir tarihi vardır:

Robert Kolej 1863 yılında; e itimci, mucit, teknisyen, mimar ve müteahhit Dr. Cyrus Hamlin ile New York'lu me hur hayirsever ve varlıklı tüccar Christopher Rheinlander Robert tarafından Türkiye'nin stanbul ehrinde kurulmu tur. ...Bir müfredat belirlenmi ve Hamlin, e itim dilinin ngilizce olması konusunda ısrar etmi tir.⁶⁵

Bo aziçi'nin izini, 1956 yılında kurulan Orta Do u Teknik Üniversitesi ile 1984'te kurulan ve Türkiye'nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent takip etmi tir.

ngilizceyi e itim dili olarak benimsemenin akademik bakımdan ço unlukla u gibi avantajları oldu u söylenir⁶⁶:

- ngilizce akademik ders kitapları ve ara tırmalara tam eri im sa lanması
- uluslararası ara tırma yayını ve da itimine imkan tanınması
- ö rencilere ve e itim personeline uluslararası alanda akademik hareketlilik imkanı tanınması
- uluslararası e itim personelinin çekilmesi.

Sayılan tüm bu avantajlar, Türkiye'deki üniversitelerin lisans programlarından ziyade, lisansüstü e itime ve akademik kadroya hitap etmektedir. Bu avantajlar, her ne kadar 1863, 1956 hatta 1984 yılında bile geçerli olmu sa da, ço u alanda uygun yeterlilikte Türkçe ders kitabının mevcut oldu u ve lisans ö rencilerinin ngilizce okumak, yazmak ya da ara tırma makalesi yayımlamak zorunda olmadı ı 2015 yılında ikna edicili ini yitirmi tir. ngilizce, bundan önce bilgiye açılan kapı olarak görülürken, modern Türkiye artlarında zaman zaman bir engel olabilmektedir. Bu sonuç, bu proje için yapılan saha çalı ması sürecinde, iki lisans ö rencisinin ara tırma makalelerine giri bölümü yazma ve referans verme usullerini kullanma konusunda gözlemlenmesi vesilesiyle vurgulanmı tir. Ö retim görevlisi ve ö rencilerden, bunların söz konusu üniversitelerdeki akademik ö rencilere art ko ulan gereklilikler olup olmadı ı sorusuna alınan yanıtların olumsuz olması, incelikli bir ihtiyaç analizini temel alan bir müfredat

⁶⁵ Bo aziçi Üniversitesi web sitesi [boun.edu.tr/index_eng.html son eri im tarihi: 13/03/2015]

⁶⁶ Bkz. Coleman 2006: 5-7, yüksekö retimde ED 'nin hem avantaj, hem de dezavantajlarının incelendi i bir de erlendirmedir.

gereklili ini peki tirmi tir. Ziyaret edilen tüm üniversitelerde, e itim personeline lisans programlarının Türkçe ö retilip ö retilemeyece i sorulmu ve yalnızca bilgisayar mühendisli i⁶⁷ ve farklı nedenlerden dolayı turizm olmak üzere iki bölümde, personel ve ö renciler ED programların akademik ya da mesleki açıdan esas oldu unu söylemi tir. Ancak bu sonucun do rulanması için daha fazla ara tırma yapılması gereklidir.

ED Lisans programlarında gerçekte nasıl bir ngilizce bilgisine gereksinim oldu unun analiz edilmesi gerekti i açıktır; ancak yapılan saha çalı ması, üniversitelerden yalnızca birinin eksiksiz ve güncel bir ihtiyaç analizi gerçekte tirdi ini ve halihazırda hazırlık okullarının hiçbirinde müfredatın ihtiyaç analizi temelinde düzenlenmedi ini ortaya çıkardı tır (bunların yanında, yakınlarda eksiksiz bir ihtiyaç analizi gerçekte tiren üniversite, u anda sonuçları analiz etme a amasındadır). Bununla beraber, Çukurova Üniversitesi'nde eksiksiz bir ihtiyaç analizi yapılmı (West 1994; ardından Kırkgöz 2009) ve a a idaki sonuçlara ula ılmı tir:

Sıra	Akademik görev gereklilikleri	Her zaman		Çoğunlukla		Bazen		Hiçbir zaman	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Sınav sorularına cevap vermek	190	86.3	18	8.1	12	5.6	-	-
2	Derslerde ö retim görevlisinin talimatlarını takip etmek	176	80	34	15.4	10	4.6	-	-
3	Derste not almak ve notları kullanarak özet çıkarmak	165	75	15	6.8	33	15	7	3.2
4	Bir metni özetlemek	160	72.7	8	3.6	40	18.1	12	5.6
5	Bir konu hakkında farklı metinler okuyarak fikir belirtmek	154	70	22	10	39	17.8	5	2.2
6	Bilinmedik kelimelerin anlamlarını ba lamdan çıkarmak	148	67.2	44	20	8	3.6	20	9.2
7	Bir konu üzerine çe itli kaynaklardan fikirleri bir araya getirerek yazılı bir proje olu turmak	138	62.7	74	33.6	3	1.3	5	2.4
8	Dersler sırasında soru sormak ve cevaplamak	66	30	114	51.8	28	12.7	12	5.5
9	Sınıf tartışmaları sırasında fikirlerini ifade etmek	44	20	134	60.9	26	11.8	14	7.3
10	Rapor yazımı	22	10	80	36.3	34	16.5	82	37.2

ekil 16: htiyaç analizi: Verilen akademik görevlere ö rencilerin yanıtı (Sayı: 220)
(Kaynak: Kırkgöz 2009: 87)

⁶⁷ Bazı üniversitelerin bilgisayar mühendisli i e itimini Türkçe verdi ini belirtmek lazım; her ne kadar bilgisayar mühendisli i Türkiye'de nispeten yeni bir disiplin olsa ve bilgisayarla ilgili terimler ço unlukla ngilizce'den geliyor olsa da.... Bazı teknik terimlerin Türkçe kar ılıkları çok net de ildir' (Kırkgöz 2014: 453)

Bu rakamlar, öğrencilerin kısa ya da orta vadeli akademik ihtiyaçlarından ziyade, ders içi gereksinimleri olduğunu ortaya çıkarmakta ve İngilizce öğrenme, akademik yayın ya da ders kitabı okumak veya akademik makale yazmak için kullanmak zorunda olmadıklarını doğrulamaktadır. Diğer bir deyişle, eğer program Türkçe sunuluyorsa, tüm bu 'gereklilikler' ortadan kalkacaktır.

Bu bulgular, mevcut proje kapsamında yapılan ara tırma sayesinde de doğrulanmıştır; ara tırma katılan tüm öğrenci, İngilizce öğretmeni ve akademisyenler, öğrencilerin doğrudan ED programlara yönelik ihtiyaçlarından çok, daha uzun vadeli mesleki, akademik ve keyif amaçlı nedenlerle motive olduğunu doğrulamıştır.

Neden	Öğrenciler (Sayı=4,320)		İngilizce Öğretmenleri (Sayı=350)		Akademisyenler (Sayı=64)	
	Sıralama	Puan	Sıralama	Puan	Sıralama	Puan
Öğretmenlerin iyi İngilizce bilme yönündeki taleplerini karşılamak	1	2.6	3=	2.1	1	2.5
Baskın ülkelerde okumak	2	2.5	1	2.3	2	2.4
Baskın ülkelere seyahat etmek	3	2.4	2	2.2	3=	2.2
Mesleki sınavları geçmek	4=	2.3	3=	2.1	5=	2.1
Uluslararası İngilizce dil sınavlarını geçmek	4=	2.3	3=	2.1	3=	2.2
Üniversite derslerini takip etmek	6=	2.1	6=	2.0	5=	2.1
Üniversitede ödev/makale yazmak	6=	2.1	8=	1.5	10	1.5
Akademik kitap/yayın okumak	6=	2.1	8=	1.5	8=	1.7
Üniversite tartışmalarına katılmak	9=	1.7	8=	1.5	8=	1.7
İnternet/bilgisayar kullanmak	19=	1.7	6=	2.0	7	1.8

Ekil 17: Öğrencilerin İngilizce öğrenme nedenleri (Cevaplar, 0 (önemli değil) – 3 (en önemlisi) arası bir ölçekte verilmiştir)

Bu rakamlar İngilizceye çok önemle, aslında dördüncü yıl özel olarak verilecek İngilizce dersleriyle çok daha etkili ve spesifik yoldan çözüm getirilebilecek olan mesleki nedenlerden (bu raporun 3. bölümüne bakınız), ya da az sayıda öğrenci tarafından, yurtdışı okuma amacıyla (yine bkz. Bölüm 3) ihtiyaç duyulduğunu doğruluyor.

ED 'nin Türkiye'deki üniversiteler için ciddi dezavantajları da bulunuyor. ED 'nin a a ıda sıralanan genel dezavantajları kapsamlı olarak belgelenmi tir ⁶⁸ :

- dil becerilerinin yetersiz olması ve yerel personel ile ö rencilerin e itim ihtiyacı
- kültürel kimli e kar ı tehdit algılanmasından ve ana dilin bilim dili olarak konumlandırılmasından do an ideolojik itirazlar
- yerel e itim personelinin ngilizce e itim verme konusundaki isteksizli i ya da yetersizli i
- uluslararası pazarda yeterli sayıda ana dili ngilizce olan uzman akademisyen bulunmaması
- ana dili ngilizce olan ö retim görevlilerinin ana dili ngilizce olmayan ö rencilere uyum sa layamaması
- ülkeye gelen uluslararası ö rencilerin yerel dilde yeterlilik seviyelerinin dü ük olması
- organizasyonla ve yönetim yapısıyla ilgili sorunlar
- yerel ö rencilerin ilgisizli i
- yerel ö renciler arasında özgüven dü mesi ve uyum sorunu ya anması
- uluslararası ö rencilerin yeterli ço unlukta olmaması
- uluslararası ö rencilerin kültürel entegrasyon sa layamaması
- ücret muafiyeti oldu u durumlarda uluslararası ö rencilerin e itimlerinin finanse edilmesi
- ücretlerin geçerli oldu u durumlarda, daha fakir ülkelerden gelen uluslararası ö rencilerin finanse edilmesi
- e itim materyallerinin tek biçimlili i ve ula ılabilirli i
- ana dili ngilizce olan ve olmayanların aynı de erlendirmeye tabi olması

Bu sayılanların hepsi Türkiye için geçerli olsa da, birkaçının özellikle ö ne çıktı ı saha çalı masında, üniversitelerin etkili ED programlar yürütebilmesini engelleyen u üç sınırlamayla kar ıla ılımtır:

- Ö rencilerin dil becerilerinin hazırlık sınıfından sonra bile zayıf oldu u bulunmu tur. Ortaö retim okullarından mezun olan ö rencilerin ngilizce seviyelerinin kısa vadede iyile mesi muhtemel de ildir; hatta odak grup çalı malarına katılan ö retmenler, bu seviyelerin geçti imiz senelerde daha da dü mü oldu undan ikayet etmi tir. Buradan çıkan kaçınılmaz gerçek, ED üniversitelerin almak için rekabet etti i ngilizce yeterlilik seviyesi yüksek ö renci sayısının gün geçtikçe azaldı ıdır. Dahası bu rekabet, açılan ED programların sayısı arttıkça kı zı acak; ö rencilerin seviyesi ise gitgide dü ektir. ED programların daha iyi ö rencileri çekti ine dair genel algı u günler için do ru olabilse de⁶⁹, bu ö rencilerin ngilizce becerilerinin yeterli düzeyde oldu u üphelidir. ngilizcesi yeterli oldu u için, son yıllarda hazırlık sınıfından muaf tutulan ö renci sayısının dü üklü ü de bunu do rular yöndedir; mevcut ankete katılan bazı üniversitelerde, muaf tutulan ö renci sayısı sıfırdır.
- Özellikle de hazırlık sınıfında, ö rencilerin motivasyonun dü ük oldu u gözlemlenmi tir.

⁶⁸ Smith 2004, aktaran Coleman 2006: 6-7; ayrıca bkz. Ba ıbek ve d. 2013: 1821

⁶⁹ Bkz. Çokgezen 2014: 8, 'e itim dili ngilizce olan ekonomi bölümlerinin taban puanı, yalnızca Türkçe e itim yapan departmanlardan yakla ık 37 puan yüksektir'.

- Üniversite departmanlarında görevli akademisyenlerin İngilizce standartlarının düşük olması ve verebilecekleri ED programların sayı ve niteliğinin bu nedenle ciddi anlamda kısıtlı olması. Birçok üniversitede, yapılan odak grup çalışmaları, öğrencilerin derslere karşı istek ve ihtiyaçlarına bakılmaksızın, bazı akademisyenlerin sadece İngilizceyi iyi bildiği için (ki bunların sayısı da az) belirli İngilizce derslerini vermelerinin beklendiği saptanmıştır.

Bu ve benzeri konular, ED programlarının uygulamasında sınıf içi pratik yöntemlerin ve metodolojilerin ele alındığı ve gözlemlenen sorunlara birtakım çözümlerin önerildiği 5'inci bölümde daha etraflıca tartışılacaktır.

ED için genelde ve özel olarak Türkiye'de geçerli olan bir diğer sorun da, eğitim dilinin İngilizce olmasının öğrenme sürecini aksatmasıdır. ED öğrenciler her ne kadar ED'ye ilişkin İngilizce dil becerilerinin gelişmesi, orijinal İngilizce kaynaklara erişim, daha iyi öğrenme olanakları ve küresel gelişmeleri takip edebilmek⁷⁰ gibi birtakım avantajlar sıralamış olsalar da, ED hakkında eksiklik olarak saydıkları beş temel noktadan her biri, konu ile ilgili avantajlarla çelişir niteliktedir⁷¹:

EDİ'nin dezavantajları	EDT'nin avantajları
Alan bilgisini anlama güçlüdür	Alan bilgisini daha kolay kavrama
Alan bilgisinin spesifik detaylarını anlama güçlüdür	Alan bilgisinin daha detaylı şekilde edinilmesi
Alan bilgisinin yalnızca kısa süreli hafızada saklanması ve çok geçmeden unutulma ihtimalinin yüksek olması	Alan bilgisinin daha uzun süre akılda tutulması
ED'nin zaman alıcı olması	Bilgiye daha hızlı erişim
Derslerde tartışmalara katılma ya da soru sorma/cevaplama becerisinin sınırlı olması	Yazılı ve sözlü iletişimde üretkenliğin artması

ED'nin tüm bu dezavantajları, doğrudan alan bilgisinin edinimiyle ilgilidir ve İngilizce'nin öğrenime nedenli engel olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu sınırlamalar, Türkiye'de geçtiğimiz yıllarda yapılan bir dizi araştırmada kapsamlı olarak incelenmiş, hepsinde de benzer sonuçlara varılmıştır. Bu araştırmaya Kirkgöz (2014: 446) tarafından şöyle özetlenmiştir:

ED meselesi ve alan bilgisinin etkili bir şekilde öğrenilmesine ilişkin sorular, Türkiye'nin mevcut tartışmaları arasında önemli bir yer tutar. Kılıçkaya (2006), bölüm dersi veren Türkiye'li öğretmen görevlilerinin İngilizce'nin eğitim dili olarak kullanımı konusunda algılarını aktardı. Çalışmasında, ED programları sunan sekiz üniversitede görevli öğretmen görevlilerine uygulanan anketin sonuçları, akademisyenlerin çoğunun, ED'nin öğrencilerin ders öğrenmesini zorlaştırdığı gerekçesiyle, ED yerine EDT'yi tercih ettiklerini göstermiştir. Sert (2008), Türkiye'nin ED üç üniversitesinde İngilizce/Türkçe kullanımının alan bilgisi ediniminde etkililiği konusunda öğrenci ve akademisyenlerin algılarını araştırmıştır. ED, her ne kadar dil becerisi geliştirmede etkili bulunsa da, araştırmaya ED'de akademik içeriğin etkili bir şekilde aktarılmadığına işaret eder.

⁷⁰ Kirkgöz 2014: 449-50

⁷¹ Kirkgöz 2014: 449-56

Yapılan bir ba ka ara tırmada ise Collins (2010), Türkiye'nin özel bir üniversitesinde ö rencilerin ve ö retim görevlilerinin ED 'ye yakla ımlarını ara tırmı ve ö retim görevlilerinin ço unun her ne kadar ED 'yi tercih etse de, ö rencilerden yalnızca %41'inin ngilizcenin ED olarak kullanılması taraftarı oldu unu ortaya koymu tur. ED 'nin ö rencilerin ö renimi üzerindeki etkisi ile ilgili olarak ise ço u ö renci, ngilizce okumanın ba arı oranlarını du ürdü ünü ileri sürmü tür. Benzer ekilde, ö retim görevlilerinin ço u, ED 'nin ö rencilerin yaratıcılı ını azaltarak, özgüvenlerini olumsuz yönde etkiledi i kanısında birle mi tir.

Sonuca kesinlik kazandıracak son kanıt, aynı bilgisayar sınavına giren iki ö renci grubunun performansları kar ıla tırılarak elde edilmi ve sonuçlar, EDT ö rencilerin bu derste ED ö rencilerden yüzde 56,66 daha ba arılı olduklarını göstermi tir⁷².

2.2 Eğitim dili Türkçe (EDİ) lisans programları

ED 'nin avantajları, birçok açıdan EDT'nin dezavantajlarıdır:

EDİ'nin avantajları	EDT'nin dezavantajları
ngilizce akademik ders kitaplarına ve ara tırmalara tam eri im sa lanması.	ngilizce akademik ders kitapları ve ara tırmalara eri imin kısıtlı olması.
Uluslararası ara tırma yayını ve da ıtımına imkan sunması.	Uluslararası ara tırma yayın ve da ıtımı kısıtlaması.
Ö rencilere ve e itim personeline uluslararası alanda akademik hareketlilik imkanı tanınması.	Ö rencilere ve e itim personeline yönelik uluslararası alanda akademik hareketlilik imkanlarını kısıtlaması.
Uluslararası ö retim üyelerine cazip gelmesi.	Uluslararası ö retim üyelerine cazip gelmemesi

Bununla beraber, EDT'nin dezavantajlarının ço unlukla lisanstan ziyade lisansüstü e itim için, ya da ö rencilerden, özellikle de Türk ö rencilerden ziyade, akademik personel için geçerli oldu u dikkate alınmalıdır. ED 'nin dezavantajlarından bazılarının, aynı zamanda EDT'nin pek çok avantajının iyi göstergeleri oldu unu da belirtmek gerekir.

⁷² Kırkgöz 2014: 455

EDİ'nin dezavantajları	EDT'nin avantajları
Dil becerilerinin yetersiz olması ve yerel personelin ve öğrencilerin etkilmesini gerektirmesi.	Dil becerilerinin yeterli olması ve yerel personeli ve öğrencileri etkilme ihtiyacı gerektirmemesi.
Kültürel kimli ve karı tehdit algılanmasından ve ana dilin bilim dili olarak konumlandırılmasından doğan ideolojik itirazlara yol açması	Kültürel kimli ve karı tehdit algılanmasından ve ana dilin bilim dili olarak konumlandırılmasından doğan ideolojik itirazlar olmaması
Yerel eğitim personelinin İngilizce eğitim verme konusundaki isteksizliği ya da yetersizliği	Yerel eğitim personelinin İngilizce eğitim verme konusundaki istekliliği ve yeterliliği
Yerel öğrencilerin ilgisizliği	Yerel öğrencilerin daha ilgili olması
Yerel öğrenciler arasında özgüven düşüklüğü ve uyum sorunu yaşanması	Yerel öğrenciler arasında özgüven düşüklüğü ve uyum sorunu yaşanmaması

EDT'nin bu avantajlarından birinci ve üçüncüsü açıkça ortadayken; ikincisine ilişkin ne olumlu (EDT'ye ideolojik destek), ne de olumsuz (ED'ye ideolojik muhalefet) doğrudan bir kanıtla karılamamıdır. Bununla beraber, EDT sayesinde öğrencilerin derse ilgisinin arttığı görüldüğü, çok sayıda anekdotla da desteklenmektedir; hatta ED akademisyenlerden bazıları, dersleri Türkçe anlatmaları için olumsuz geribildirim verme tehdidiyle öğrencilerce kendilerine "antaj" yapıldığından yakınımıdır. Bunun yanında, ders gözlemleri de, ED derslerde sınıf tartışmalarına katılma özgüvenine sahip olmayan öğrenciler oldu unu tekrar tekrar ortaya çıkarmı; bu gözlem, Çukurova Üniversitesi'nden ED akademisyenlerinden birinin u yorumunda açıkça görülmektedir:

[ED] derslerimin etkilimli olmasını istiyorum. Ne zaman soru sorsam, sınıfta bir sessizlik oluyor. Öğrencilerin ifade etmek istedikleri oldu undan eminim, ancak hata yapmaktan korktukları için konu mayı isteksiz oluyorlar.⁷³

Eğitim dili olarak Türkçe ve İngilizcenin avantajları ve dezavantajlarının belirlenmesi için, öğrencilere ve ED akademisyenlere bir anket doldurtulmuştur.⁷⁴ ED, EDT ve T-ED üniversitelerinin öğrencilerinden alınan sonuçlar, aşağıda tabloda sıralamasına göre verilmiştir; ayrıca kıyaslama yapılabilmesi için akademisyenlerden alınan sonuçlarla yan yana koyulmuştur:

⁷³ Kırkgöz 2009: 90

⁷⁴ Anket, Kılıçkaya (2006) tarafından verilen ve Hong Kong'da Tung, Lam ve Tsang (1997) tarafından kullanılan temel alan anketten kısaltılarak derlendi. Aynı anket, Bağcıbek ve d. tarafından da kullanıldı. 2013.

Anket sorusu	Öğrenciler (Sayı = 4,320)				Akademisyenler (Sayı = 64)		
	EDİ	T-EDİ	EDİ	Ortalama/Sıralama	Ortalama/Sıralama	Ortalama/Sıralama	Ortalama/Sıralama
Türkçe yapılan dersler, İngilizce yapılanlara nazaran daha hızlı ilerliyor.	2.6	3.1	3.1	2.9	1	2.3	3=
Türkiye hükümeti, toplumda Türkçe'nin konumunu yükseltecek adımlar atmalı.	2.6	2.9	2.9	2.8	2	2.1	8=
Türkçe yapılan derslerde sınıfın atmosferi, İngilizce yapılanlara nazaran daha iyi oluyor.	2.5	2.9	2.9	2.7	3	1.8	11=
Dersin Türkçe ile öğrenilmesi, İngilizce ile öğrenmesine kıyasla, öğretmenlerin ders içeriğini daha derinlikli olarak ele alabilmesine imkan tanıyor.	2.5	2.9	2.9	2.7	4	1.8	11=
Sınav sorularını Türkçe hazırlamak İngilizce hazırlamaktan daha kolay.	2.5	2.8	2.8	2.7	5	2.2	6=
Türkçe'nin iyi öğrenilmesi, İngilizce öğrenimine de faydalı olacaktır.	2.4	2.6	2.6	2.5	6	2.3	3=
Ders kitabı, referans kitapları vb. öğrenim kaynakları, İngilizce'de Türkçe'de olduğundan daha bol.	2.6	2.2	2.0	2.3	7	3.3	1
Türkçe'nin eğitim dili olarak kullanılmasında en büyük sorun, çok sayıda uzmanlık terimini Türkçe'ye çevirme zorunluluğudur.	2.3	2.3	2.4	2.3	8	2.1	8=
Dersin Türkçe anlatılması, öğrencinin ilgisini İngilizce anlatılmasından daha çok çekebilir.	2.1	2.4	2.4	2.3	9	2.2	6=
Okuduğum üniversitede eğitim dilinin Türkçe olmasını destekliyorum.	2.6	1.9	1.7	2.2	10	1.1	16=
Eğitim bakanlığı, eğitim dili olarak Türkçe'yi benimseyen üniversitelere daha fazla öğretmen kaynağı sağlamalıdır.	2.0	2.2	2.2	2.1	11	2.1	8=
Eğitim dilinin İngilizce olması, daha nitelsiz öğrenci almına yol açar.	1.9	2.2	2.1	2.1	12	1.4	13
Akademik performansı zayıf olan öğrencilere, her dersi Türkçe öğrenmenin dahi faydası olmayacaktır.	1.8	1.9	1.9	1.9	13	2.5	2
Dille ilgili olmayan derslerin (ör. coğrafya, matematik) Türkçe değil İngilizce öğrenilmesi daha kolaydır.	2.0	1.7	1.5	1.8	14	2.3	3=
Lisans dersleri Türkçe, yüksek lisans dersleri ise İngilizce verilmelidir.	1.5	1.8	1.7	1.7	15	1.3	14=
Tüm üniversite dersleri Türkçe verilmeli, ancak sonrasında yurtdışında yüksek lisans programlarına devam edecek olanlara özel İngilizce dersler sunulmalıdır.	1.4	1.8	2.1	1.6	16	1.3	14=
Türkçe dil eğitiminde temel engel, velilerdir.	1.3	1.2	1.2	1.3	17	1.1	16=

ekil 18: Türkçe ve İngilizce üzerinden üniversite eğitiminin değerlendirilmesi (Cevap ölçeği, 0 (hiçbir zaman) – 4 (her zaman) şeklindedir).⁷⁵

⁷⁵ Bağıbek ve diğ. de genelde benzer sonuçlar vermiştir 2013: 1822.

Bu istatistiklerden birçok farazi sonuç çıkartılabilir. EDT derslere, öğrenciler oldukça güçlü bir destek verirken, bu konuda ED öğrencilerinin desteğinin daha zayıf olduğu görülmüyor. Öğrenciler, Türkçe öğreniminde daha hızlı ilerleme kaydettiklerine, sınıf atmosferinin daha iyi olduğunu ve öğrenilen konunun daha derinine inebildiklerine inanıyor. Öğrencilerin görevlileri ise EDT'nin derslerini daha ilgi çekici kıldığını görüşünde. İlginçtir ki, Türkçe kullanımına öğrenciler, EDT öğrencilerden daha çok destek veriyor. Hem öğrenciler, hem de öğrencilerin görevlileri, EDT'nin Türkçenin toplumdaki statüsünü yükselteceğini görüşünde.

Bu istatistikler, diğer ülkelerde varılan iki temel bulguyu⁷⁶ – yani EDT öğrencilerinin öğrenmeyi yavaşatabileceğini (ki öğrencilerin genel İngilizce yeterlilik seviyelerinin zayıf olduğu yerlerde bu daha da olası görünüyor) ve derslerin ana dilde daha etkili olduğunu desteklemektedir⁷⁷.

2.3 Çift dilli (T-EDİ) lisans programları

Türkiye'deki üniversitelerde yakın dönemde yaşanan bir gelişme de, çift dilde eğitimimin benimsenmesi olmuştur. Bu, yatay ya da dikey şekilde olabilir. 'Yatay programlar,' öğrencilere lisans eğitimlerini iki dilden birinde tamamlama imkanı tanıyan, hem Türkçe hem İngilizce sunulan paralel programlardır.

Eğitim dili İngilizce olan program
(tıp, ekonomi, mühendislik vb.)



Eğitim dili Türkçe olan program
(tıp, ekonomi, mühendislik vb.)

Yatay yaklaşım, pek çok Avrupa üniversitesi tarafından benimsenmiştir; ECST sistemiyle iki programın içeriği, eğitim bütçesi, yükümlülükleri ve değerlendirilmesinin paralel ve benzer olması sağlanır ve ideal koşullarda, öğrenci tercih ettiği bir programın ya da her ikisinin derslerine katılabilir. Bugün bu gibi yatay programlar sunan pek çok Türk üniversitesi mevcuttur.

'Dikey programlar' ise iki dilin, genelde yüzde 70 EDT, yüzde 30 ED oranında yan yana kullanıldığı programlardır⁷⁸ :

E	E
D	D
T	İ

⁷⁶ Bkz. Dearden 2014

⁷⁷ Bkz. Dearden 2014: 15, Türkiye'deki üniversitelerin ED ile ilgili sorunlarının kısa bir özeti için.

⁷⁸ E-İtım dili karma olan tüm programlar, ufak bir kısmında ED olan EDT derslerden oluşur; buna zıt herhangi bir örnekle karşılaşmamızdır.

Karma dilde lisans eğitimi için net bir destek mevcutsa da, istatistikler iki model arasında bir ayırım yapmaya müsait değildir. Bununla beraber, yatay programların iki modelin en iyi yanlarını, dikey programların ise en kötü yanlarını sunduğu, gözlemlerden net olarak anlaşılmıştır. Dikey derslerde, öğrencilerin motivasyon kaybı, pasif kalma, uyuma, devamsızlık yapma ve içeriği kavrayamama ihtimallerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin anlama ve dil yeterliliği bakımından eksiklerini telafi etmek için, soruları Türkçe sormak ve cevaplamak, birbirlerine fısıltıyla açıklamada bulunmak, dersin içeriğini EDT kaynaklardan araştırmaya vakit ayırmak, Türkçe özet hatta tüm dersin Türkçe öğrenmesini istemek gibi çeşitli stratejilere başvurduğu görülmüştür. ED'ye katkı geli tirilen tüm argümanlar (bkz. yukarıda Bölüm 2.1) T-ED için de geçerlidir. T-ED öğrencilerine desteğinin az olduğu, akademisyenlerle yapılan görüşmelerde de görülmüştür. Dekanlar ve fakülte üyeleri, bu yaklaşımda akademik açıdan herhangi bir avantaj görmediklerini ve akademik avantajından ziyade idari nedenlerden dolayı benimsendiğ i kanısında olduklarını belirtmişlerdir. T-ED'de öğrencilerin daha ziyade akademik İngilizce gördükleri ve Türkçenin akademik dil ya da bilim dili olmaya uygun olmadığı yönünde karşı savlar, yapılan gözlemler ya da görüşmelerle desteklenmiş değildir. İhtiyaç duyulan İngilizce'ye maruz kalmanın alternatif stratejilerine Bölüm 3'de değ inilecektir.

2.4 Lisansüstü programlar

Türkiye'nin yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrenci oranı, uluslararası standartlara göre ortalama düzeydedir. 2013-14 rakamları, master ve doktora öğrencilerinin toplamının yüzde 8,9 olduğunu gösterir; bu oran Birleşik Krallık'ta ise yüzde 8 ile 10 arasındadır:

Statü	Lisans öğrencileri		Master öğrencileri		Doktora öğrencileri		Toplam öğrenci
Devlet üniversiteleri	3,139,516	%92.2	206,014	%6	60,227	%1.8	3,405,757
Vakıf üniversiteleri	231,172	%78.8	56,738	%19.3	5,637	%1.9	293,547
TOPLAM	3,370,688	%91.1	262,752	%7.1	65,864	%1.8	3,699,304

ekil 19: Türkiye'deki üniversitelerin öğrenci sayıları ve yüzdeleri (2013–14)⁷⁹

ED lisansüstü programların oranının belirlenmesi kısmen, bilhassa doktora programlarının genelde öğrenci ile danışman arasında karara bağlanması sebebiyle güçtür⁸⁰. Bununla beraber, uluslararası alanda tanıtımı yapılan ED master programlarının sayısının 173 olduğu bilinmekte, bu da Türkiye'yi dünya sıralamalarında 20'inci sıraya yerle tirmektedir:

⁷⁹ İstatistik.yok.gov.tr (Mart 2014), aktaran YÖK 2014: 16

⁸⁰ Alınımı dışında durumlarla da karşılaşabilmektedir. Örneğin bir üniversitede, uluslararası bir doktora öğrencisi araştırmalarını İngilizce yapabilmek için yönetimle anlaşmaya varmış, hakemli dergilerde İngilizce bir dizi makale yayınlamış, ancak üniversite yönetmeliğinin katılımlı dolayısıyla tezini yine de Türkçe yazmasını istemiştir.

Sıralama	Ülke	EDİ Master Programlarının Sayısı
1	Birleşik Krallık	11,665
2	Amerika Birleşik Devletleri	4,541
3	Almanya	1,935
4	Fransa	1,275
5	Hollanda	1,068
6	İspanya	903
7	İrlanda	779
8	İsviçre	737
9	İsviçre	677
10	İtalya	577
11	Avusturya	548
12	Avustralya	479
13	Kanada	390
14	Belçika	384
15	Danimarka	376
16	Portekiz	306
17	Finlandiya	278
18	Norveç	238
19	Polonya	196
20	Türkiye	173
21	Yunanistan	166
22	Romanya	152
23	Macaristan	141
24	Güney Kıbrıs	128
25	Çek Cumhuriyeti	121

ekil 20: ED master programlarının sayısı (2015)⁸¹

Türkiye, her ne kadar diğer MIST ülkelerini geride bırakmış görünse de, ülkede toplam 173 ED master programı bulunması, üniversite başına ortalama ancak birer program düşüğüne işaret etmektedir; halbuki gerçekte, yalnızca 15 üniversitenin ED master programı vardır ve bu programlardan 133'ü (yüzde

⁸¹ Master Worldwide – mastersPortal.eu [www.mastersportal.eu/countries son erişim tarihi 24 Nisan 2015]. Bu istatistikler, gösterge niteliğinde kabul edilmelidir; Masters Worldwide web sitesinde kayıtlı olmayan çok sayıda EMI master programı bulunmaktadır.

77'si), tümü vakıf üniversitesi olan toplam be kurum tarafından sa lanmaktadır. Bu projenin saha çalı malarında, ö rencilerden lisansüstü programların Türkçe yerine İngilizce ö retilmesi konusunda daha büyük destek görülmü tür:

	EDİ üniversiteler	T-EDİ üniversiteler	EDT üniversiteler	Tüm üniversiteler
Lisansüstü dersler İngilizce verilmeli	1.5	1.4	1.3	1.4
Lisansüstü dersler Türkçe verilmeli	0.9	1.1	1.2	1.0

ekil 21: Ö rencilerin yüksek lisans programlarına dair fikirleri (Sayı= 4320)⁸²

Sonuçlar, u anda İngilizce master programlarının sayısının nispeten az oldu u yönündedir. Halihazırdaki master programlarını büyük oranda geni letmek mümkündür ve ö rencilerden bu konuda oldukça güçlü bir talep söz konusudur. ayet Türkiye, gelecek yıllarda büyük sayıda uluslararası ö renci çekme hedefinde kararlıysa, ED master programlarının sayısını artırmak iyi bir ba langıç noktası olacaktır.

2.5 Bulgular ve öneriler

Bölüm 2'nin bulguları, a a ıdaki paragraflarda özetlenmi , İngilizce ö retimi bakımından sonuçları netle tirilmi tir. Her bulgunun arkasından bir de öneri sunulmu tur. (Temel bulgular ve öneriler için ayrıca bkz. Bölüm 6)

2.5.1 Eğitim dili İngilizce (EDİ) lisans programları Üniversiteye giri lde İngilizce yeterlilik seviyelerinin genelde dü ük oldu u günümüz ko ullarında, ED lisans programları ö rencilerin ço una az sayıda avantaj sunmakta ve hatta ö renim hızını ve verimlili ini dü ürebilmektedir.

Öneri *Yüzde 100 EDİ programların sayılarına, İngilizce seviyeleri uygun yeterli sayıda öğrenci ve personele ulaşana kadar, sınırlama getirme seçeneği göz önüne alınmalıdır*⁸³. *Mevcut durumda, ne öğrenciler ne de personel, şu anki EDİ programların seviyesini destekleyecek dil yeterliliğine ulaşmamaktadır.*

2.5.2 Eğitim dili Türkçe (EDT) lisans programları EDT lisans programları, ço u ö renciye akademik avantajlar sa lamaktadır. Her ne kadar İngilizce akademik kaynakların Türkçelerin sayısını a tı nı kabul etmek gerekse de, Türkçe e itim görecekle ö renciler için muhtemelen bilgisayar mühendisli i di nda hemen her alanda uygun yeterlilikte Türkçe ders kitabı ve materyalin mevcut oldu u da bir gerçektir.⁸⁴

Öneri *EDT programlarına öncelik verilmesi ve bunlara ilişkin mevcut kaynakların iyileştirilmesi düşünülmelidir.*

⁸² Ö rencilerden (= hiçbir) - 2 (= hepsi) ölçe ine göre cevap vermeleri istenmi tir.

⁸³ Bkz. Shatrova 2014: 154: "Aynı zamanda, katılımcılardan hemen hepsinin u görü te oldu u görüldü: "Herkes ö retilmek gerekmiyor. Ben kendi adıma, ö renmeye iddetle kar ı duranlara ö retmenlik yapmaktan usanmı durumdayım. Ö retimde seçici ve esnek hareket edilebilmeli." Di er bir deyi le, Türkiyeli ö retim görevlileri, mevcut yakla ımı de i tirmenin ve İngilizce'nin e itim dili olmasına ili kin politikaların gözden geçirilmesinin faydalı olaca ı görü ündedir.

⁸⁴ Ö retim personelinin e itimlerini desteklemek için ço u alanda İngilizce kaynaklara ba vurması gereklidir.

2.5.3 Çift dilde (T-EDİ) lisans programları İngilizce ya da Türkçe verilen yatay ya da paralel programlar, Türkiye'deki bazı üniversitelerde halihazırda mevcut olup, Avrupa'nın diğer yerlerinde de daha sık rastlanı hale gelen bir modeli takip eder. Örencilerin derslere istedikleri bir ya da her iki dilde eri mi sa lamasına imkan tanıyan paralel programlar, özel avantajlar sa layabilir.

Dersin ço unun Türkçe, minimum yüzde 30'unun ise İngilizce i lendi i yatay programların İngilizce bile enlerinin ço unlukla yararsız oldu u, katılım ve anlama düzeylerinin dü ük seyretti i görülmektedir. Bunlar ço unlukla ED derslerin oldu u Türkçe dilde programlardır; dolayısıyla, ö rencilerin ço unun İngilizce yeterlilik seviyesinin dü ük seyretmesi muhtemeldir. T-ED derslerin ö rencilerin İngilizcelelerini iyile tirdi i yönündeki göstergeler az; akademik ilerlemeye engel oldu u ise hemen hemen kesindir. Bu karma dildeki programların amacı, tartışmaya açıktır. Acaba bu programlar, gerçekten ö rencilerin akademik kabiliyetlerini geli tirmek amacıyla mı, yoksa salt idari nedenlerden dolayı mı uygulanmaktadır?

Öneri Halihazırda uygulanan, yarı İngilizce yarı Türkçe eğitim veren dikey çift dilde (T-EDİ) programların sayısını artırmaya yönelik politika gözden geçirilmeli, bu programlar aşamalı olarak uygulamadan kaldırılmalıdır. Bunların yerine, aynı içeriğin hem Türkçe hem İngilizce öğretildiği paralel programlar, EDİ akademik kadro ve öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerinin makul kıldığı ve desteklediği hızda, kademe kademe uygulamaya konmalıdır.

2.5.4 Lisansüstü programlar Türkiye, diğer ülkelerdeki gelişmelere zıt şekilde, nispeten az sayıda ED master programı sunmakta; bunların ço u da yalnızca 15 vakıf üniversitesi tarafından sa lanmaktadır. ED lisansüstü programların geni letilmesi, u gibi birçok avantaj sa layacaktır:

- ö rencilerin daha fazla ara tırma kayna na eri mi olmasıyla, programların genel kalitesinde iyile me sa lanması
- ED lisansüstü programları olan üniversitelerin üretti i ara tırmaların sayısında ve kalitesinde iyile me sa lanması
- Türk üniversitelerinin dünya sıralamalarında daha iyi yerlere gelmesi
- daha fazla sayıda uluslararası ö renci çekilmesi
- daha fazla sayıda uluslararası e itim personeli çekilmesi

Öneri Lisansüstü öğretim ve araştırmanın kalitesinin artırılması ve tam anlamıyla uluslararası daha fazla öğrenci ve akademik personel çekilmesi için EDİ lisansüstü programların sayılarını artırma seçeneği değerlendirilmelidir.

3 Kurumsal ba lam: dil ö retim programları

3.0 Giriş

Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce ö retim gelene i, bir senelik hazırlık sınıfında 'temel' İngilizce ya da 'eri im' İngilizcesi alındıktan sonra, lisans programlarındaki dil destek dersleriyle devam edilmesi eklindedir. Türkiye'nin ilk üniversite hazırlık okulu, 1958 yılında Bo aziçi Üniversitesi'nde (o zamanki ismiyle Robert Kolej) kurulmu , arkasından ise 1960'ların ba larında, Robert'ten sesli dil kitapları ve haftalık quizler satın alan ODTÜ takip etmi tir.⁸⁵ 1996 yılında, ED programı olan tüm üniversitelere, bir senelik Akademik Amaçlı İngilizce (AA) müfredatı sunan bir hazırlık okulu kurma zorunlulu u getirilmi tir.⁸⁶ 2001-2002 ö retim yılında ise bu zorunluluk EDT üniversitelere de uygulanmı tir.⁸⁷ Bu politikanın yakın zamanda tersine döndürülmesiyle, yalnızca yüzde 30 ED e itim programlarının ö rencileri hazırlık sınıfında İngilizce e itimi görebilmektedir; bu da pek çok üniversiteyi, önceden resmi olarak bütünüyle EDT olan programlarına daha çok ED ders eklemeye sevk etmi tir.

İngilizce programları bugün, hazırlık sınıflarının bu köklü tarihi ve de i en politikalar ı ında gözden geçirilmektedir. Bunun için dört temel mesele ele alınacaktır:

- 1 Sa lanan imkanlar ve uygunluk
- 2 İngilizce ö retim programlarının da ılımı
- 3 Müfredat
- 4 Kalite

3.1 Sağlanan imkanlar ve uygunluk

Mevcut uygulamada, üniversite giri sınavında yüksek performans göstererek ya da uluslararası tanınırlı ı olan bir İngilizce sınavından geçer puan olarak muafiyet kazananlar dı ındaki tüm ED ve T-ED ö renciler, hazırlık sınıflarının İngilizce programlarında e itim alma hakkına sahiptir. Bu da pratikte, ö rencilerin yüzde 5 ile 25'i arası do rudan lisans derslerine geçebilirken, ço unlu un hazırlık sınıfında temel e itim alaca ı anlamına gelir. Ço u üniversitede ö renciler, her sömestr sonunda okul içinde yapılacak sınavdan belirli bir puan olarak hazırlık okulundan 'mezun' olabilirken, birkaç üniversitede ise aynı durumda ö renci, akademik yılın ger kalanında 'fakülte öncesi' bir derse yönlendirilmektedir. Ço u üniversite, hazırlık sınıfının sonunda ba arısız olan ö renciler için tekrar programları sa lamaktadır; bu sayede, kimi ö renciler hazırlık sınıfına iki ya da daha fazla sene devam edebilmektedir.

Bu durum, yapılan saha çalı malarında da büyük ölçüde do rulanmı tir. Ziyaret edilen tüm üniversitelerde, hazırlık sınıfının tüm ED ve T-ED programlara zorunlu oldu u görülmü tür. Ço u üniversite, hazırlık sınıfının EDT ö rencilere açık olmadı ını belirtmi ; birkaçı ise 'gönüllü' ya da 'departmanın talebine ba lı'

⁸⁵ Prof Dr Husnü Enginarlar (söyle i)

⁸⁶ Kirkgöz 2009: 81

⁸⁷ Do ncaay-Aktuna and Kızıltepe 2005: 253

oldu unu söylemi tir. Ne var ki bu durum, yapılan saha çalı malarında ö renciler tarafından do rulanmı de ildir; görü ülen ö rencilerin yüzde 80'inden fazlası, hazırlık sınıfının EDT ö rencilere zorunlu oldu unu ö ne sürerken, EDT ö rencilerin yüzde 90'ından fazlası da, hazırlık sınıfına gitmi ya da gitmekte olduklarını söylemi tir:

(Sayı = 4320)		EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Üniversitenizde hazırlık sınıfı zorunlu mu?	Evet	%91.9	%86.5	%66.8	%88.0
	Hayır	%8.1	%13.5	%33.2	%12.0
Hazırlık okudunuz mu/okumakta mısınız?	Evet	%89.9	%90.1	%92.2	%90.1
	Hayır	%10.1	%9.9	%7.8	%9.9

ekil 22: Hazırlık sınıfına devam durumu

ngilizce ö retmenlerinin odak grup çalı malarının hepsinde hazırlık sınıfları konusunda tekrar tekrar vurgulanan üç nokta; sınıflara ba layan ö rencilerin ço unun dü ük seviyede, motivasyonun az ve hazırlık sınıfı programlarının en azından ED ö rencilere zorunlu olması gerçe idir.

3.1.1 Dil yeterlilik düzeyi Mevcut üniversiteye giri sisteminde, ngilizce yeterlilik seviyesi çok az rol oynamakta ya da hiç rol oynamamaktadır ve ED üniversiteler ve programlara dil yeterlilik seviyesi dü ük ö renciler kabul edilmektedir. Bu sistemin sonuçlarından biri, hazırlık sınıfına giden tüm ö rencilerin ngilizcesinin, tam tanımıyla, zayıf olmasıdır. Bu durum, belgelerle de kanıtlanmaktadır⁸⁸ ve liselerde ngilizce ö retiminde büyük ölçekli bir reform ve iyile tirme yapılmadıkça de i mesi beklenemez. Bu ise, bir nesil sürecek bir de i imdir. Pek çok ö retmen, durumun geçti imiz senelerde Anadolu liselerinde yapılan de i iklikler sonucu daha da kötüle ti ini vurgulamı tir⁸⁹. Saha çalı ması kapsamındaki ara tırmada gerçekte tirilen anket, hazırlık sınıfına giri seviyelerinin, CEFR ölçe ine göre tahmini A1-A1+ oldu unu göstermi tir:

(Sayı = 350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Hazırlık sınıfına giri te ngilizce seviyesi	1.48 (A1+)	1.28 (A1)	1.15 (A1)	1.35 (A1+)
Lisans programına giri te ngilizce seviyesi	2.16 (B1)	2.01 (B1)	1.84 (A2)	2.06 (B1)

ekil 23: Ö retmenlerin ö rencilerin dil seviyelerine dair tahminleri

Ço u ö rencinin giri seviyelerinin dü üklü ü (ve a a ıda ele alınan di er faktörler) göz önüne alındı nda, ö rencilerin sekiz ayda hedeflenen B1 seviyesine ula maları neredeyse imkansızdır. Ancak bu durum her zaman

⁸⁸ Ö r. Vale ve d. 2013

⁸⁹ Anketimize katılan ö rencilerden yakla ık yüzde 50'si Anadolu liselerinden mezundur (Sayı=4320)

anla ılmadı ı için, ngilizce ö retmenleri ço unlukla kendilerini akademisyenler ve departmanlar tarafından imkansız ba aramamakla suçlanıyor gibi hissetmektedir⁹⁰.

3.1.2 Motivasyon Motivasyonun dü ük olması tekrar tekrar vurgulanan ikinci noktadır. Motivasyonun dü ük olmasına önerilen sebepler; ö rencilerin lise son sınıfta üniversiteye giri sınavlarını geçmek için harcadıkları yo un çabanın ardından hazırlık sınıfını 'tatil' olarak görmeleri, bakı açılarının olgunla mamı olması, bir an önce üniversite derslerine geçme istekleri ve ngilizce'nin e itimleriyle ya da kariyerlerinin bu a amasında hayatlarıyla ilgisini görememeleridir. Ö renciler ise ngilizce ö renme motivasyonlarının yüksek oldu unu iddia etmektedir:

(Sayı = 4320)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Daha ileri seviye e itim için	1.9	1.8	1.8	1.8
Uluslararası seyahat için	1.8	1.8	1.8	1.8
olanakları için	1.9	1.8	1.7	1.8

ekil 24: Ö rencilerin motivasyon sebepleri⁹¹

Ö rencilerin öne sürdü ü sebeplerin do rulu u, ders gözlemlerinde nadiren kanıtlanmı tır. Motivasyon eksiklikleri, derslere katılmamalarından ve üniversitelerin bildirdi i devamsızlık sorunlarından açıkça görölmektedir. Ö retmenler bu durumu telafi edebilmek için, etkile im potansiyeli yüksek ve ö rencilerin genç ya larına özel ilgi alanlarına hitap edecek ekilde ders i leyerek içsel motivasyon yaratma yönünde büyük çaba sarf etmektedir.

Hem ö rencilerin hem de ö retmenlerin haklı olma ihtimali de yok de ildir. Sonuçta ö renciler, uzun vadede ngilizce ö renme motivasyonuna sahiptir (ekil 24'te görölen tüm yanıtlar uzun vadeye i aret eder). Hatta ö renciler, saha çalı ması sırasında sorulan bir di er soruya yanıt olarak, motivasyon eksikli inin ilerlemelerini engelleyen temel sebeplerden oldu unu öne sürmü ve bu görü , ö retmenleri tarafından da do rulanmı tır.

⁹⁰ Bir CEFR seviyesinden di erine geçmek için gereken ders saatini hesaplamının zor oldu u bilindik bir gerçekse de, Avrupa Dil Sınavı Uzmanları Birli i'nin sa ladı ı kılavuz ilkelere, motivasyon, içerik vb. artlara ba lı olarak, minimum 500 saat e itim önerilmi tir. (aktaran @ kaj.upol.cz). Türkiye ALTE üyesi de ildir.

⁹¹ Ö renciler sorulara 0 (önemsiz) – 2 (çok önemli) ölçe inde cevap vermi tir.

	Öğretmenlerin sıralaması (Sayı = 350)	Öğrencilerin sıralaması (Sayı=4320)
Düşük motivasyon	1=	3=
İngilizceye ilgisizlik	1=	9=
Yetersiz konuşma/dinleme pratiği	3=	2=
Sınıfların kalabalık olması	3=	5=
İngilizce öğrenmeye geçilmesini sağlamak	5=	3=
Ana dili İngilizce olan kişilerle tanışma şansının azlığı	5=	1=
Materyallerin uygun olmaması	7=	7=
Çalışmaya yeterli zaman olmaması	8=	7=
Uygun olmayan öğretim ekli	8=	5=
Öğrenim kaynaklarının yetersizliği	10=	9=

ekil 25: İngilizcede ilerlemeyi etkileyen faktörler

ekil 24'te öğrencilerin motive olduklarına, ekil 25'te ise olmadıklarına işaret eden bu çelişkili sonuçlar, kısa ve uzun vadeli amaçların birbirleriyle tutarsız olduğunu gösteriyor. Öğrenciler, İngilizceyi öğrenmek için olanaklarını değerlendirirken, daha ileri seviyede eğitim ve seyahat için uzun vadede ihtiyaçları olacaklarının farkında olsalar da, kısa vadede hazırlık sınıfında 30-35 saat İngilizce görmek, (bir öğrencinin ifadesiyle) 'present perfect tense'yi altıncı defa öğrenmek konusunda motivasyonları düşüktür⁹².

Motivasyon, pek çok bakımdan temel meseledir; motivasyon olmadan öğrenmek pek de mümkün değildir. Bu gerçek, Türkiye'deki üniversite hazırlık sınıfları hakkında geçtiğimiz yıllarda yapılan bir dizi çalışmayla da tespit edilmiştir.⁹³ Bu araştırmaların hepsinde mevcut anketle aynı sonuçlara varılmıştır:

- Öğrencilerin çoğunluğu (bir araştırmaya göre yüzde 96'sı), daha kısa vadeli akademik ihtiyaçlarından ziyade, uzun vadeli mesleki nedenlerle İngilizce öğrenmek istediklerini kabul etmektedir.
- Türkçe yerine İngilizce öğrenim görmek, akademik öğrenimin hem hızını düşürmekte, hem de derinliğini azaltmaktadır.

Bu hususlar, en iyi Kırkgöz (2005:118) tarafından özetlenmiştir:

Öğrencilere dair, yapılan anketten edinilen bulgulara bağlı genel izlenim, farklı sebeplerle ancak temelde araç olarak uzun vadeli (eğitim sonrası) hedeflere yönelmiş, İngilizceleri ile ilgili spesifik amaçları ve özellikle de genel dil becerileri bakımından değerlendirilmeleri oldukça olumlu bir gruptan oldukları yönündedir. Buna rağmen, AD E (Araç Dili İngilizce Eğitim) süreci, onlar için de aynı oranda sorunlu görünmektedir ve öğrenciler, özellikle de AD E'nin akademik ders konularını öğrenmelerine etkisi konusunda kaygılıdır...

⁹² Bkz. Vale ve d. 2013: 17

⁹³ Bkz. Kırkgöz Y (2005 & 2009), Bektaş -Çetinkaya (2012), Bakan S ve F Hayta (2013), Tokoz Göktepe (2014), Shatrova (2014)

Mevcut ara tırmada ö renciler, esas olarak ekonomik büyüme sürecinde olan bir ülkede İngilizce bilmenin getirebileceği uzun vadeli faydalar ve yaratacağı fırsatlardan motive olmaktadır. Ö renciler, beklendiği üzere, AD E yüzünden birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla, uzun vadeli avantajlar ile kısa vadeli zorluklar arasında bir gerilim yaşanmaktadır.

ekil 23'te 'materyallerin uygun olmaması' ifadesiyle belirtilen motivasyon kırıcı bir başka unsur da, müfredatın görünürde uzun vadeli mesleki ihtiyaçlarla da, ö rencilerin akademik eğitim alanlarıyla da bağdaşmıyor olmasıdır. Bu unsur, Kırkgöz (2009) tarafından da doğrulanmıştır:

Hem ö rencilerin yazılı yorumlarından, hem de görüşme verilerinden edinilen genel hissiyat, ö rencilerin çoğunun (%93,5'inin), [lisans] alan derslerinin gereklilikleri ile YDM'de (Yabancı Diller Merkezi = hazırlık okulu) ö rettiler arasında bir uçurum olduğunu hissettiği yönündedir. AA müfredatının dil becerilerini geliştirme konusunda yararlı olduğunu görüşünde olan anket katılımcıları, eksiklikleri ise aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

Burada (bölüm ismi vererek), alanımızla ilgili İngilizce öğreniyoruz, orada (YDM'de) ise gündelik İngilizce öğreniyorduk. İkisi arasında büyük fark var. Bölümümüze başladığımızda, önceden aldığımız eğitimin burada gördüklerimizle pek de alakası olmadığını gördük.⁹⁴

Tabii, ihtiyaçlar temelinde oluşturulacak daha amacına uygun bir müfredatın daha motive edici olacağı da savunulabilir; ancak asıl sorun, ö rencilerin yaptıklarının farkında olmamaları ve ö rendiklerine lisans programları bağlayana kadar, diğer bir deyişle, hazırlık okulu bitene kadar ihtiyaç duymayacak olmalarıdır. Bu bakımdan a) İngilizce daha çok, ö rencilerin lisans eğitimlerinden önce de öğretilmeli ve b) müfredat daha amaca uygun olmalıdır. Bu iki unsur, önümüzdeki bölümlerde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

3.1.3 Zorunluluk Hazırlık sınıfı dersleri genelde zorunlu, ancak kredisizdir. Ö retmenler, ö rencilerin hazırlık sınıfında olmalarıyla ilgili, ihtiyaç ya da istekten ziyade zorunluluk hissettiklerinden sıkça şikayetçi olmuştur; bu görüş, ö rencilerin ankete cevaben yaptıkları yorumlarda da ifade edilmiştir. Üniversitelerin hepsi, katı bir devam mecburiyeti uygulamakta ve devamsızlık bağlamında arızalık oranları, kimi üniversitelerde yüzde 10'a ulaşmaktadır.

Bazı üniversitelerde ise hazırlık sınıfı, en azından ö rencilerin bir kısmı için, tercihe bağlıdır ve bu kurumlar uygulamanın bağarılı olduğunu belirtmiştir. Hazırlık sınıfının tercihe bağalı kılınmasına, İngilizce standartlarını düşürecek şekilde de ö rencileri hazırlık sınıfını tatil olarak görmeye teşvik edecek bir gerekçeyle karşı çıkılabilir. Kimi üniversiteler, bu sorunları zorunluluk yerine güçlü bir teşvik getirerek çözmüştür. Bu uygulamada, ö rencilerden sene sonunda uluslararası sınavdan ya da CEFR ile uyumlu zorlu bir yeterlilik sınavından geçer not almaları istenir ve bu gerekliliği yerine getiremeyenlerin bir EDT programa ya da eğitim dili EDT olan başka bir üniversiteye yönlendirileceği bildirilmiştir.

3.2 İngilizce dil programlarının dağılımı

Akademik eğitimde İngilizce dil derslerinin yıllara ve amaçlara göre dağılımı her

⁹⁴ Kırkgöz 2009: 88

ne kadar büyük farklılık gösterse de, öğrencinin üniversite eğitim ilerledikçe sunulan ders sayısının azaldığı genel bir yapı mevcuttur. Mevcut proje için yapılan pilot ve saha çalışmaları sırasında ziyaret edilen 24 üniversite arasında bu dağılım aşağıdaki gibidir (uygunluk kriterleri, öğrencinin EDT, T-ED ya da ED programlarından hangisini takip ettiğine göre değişmektedir):

Yıl/eğitimin aşaması	Sayı (Sayı =24)	Yüzde
Hazırlık Sınıfı	24	100%
Lisans 1	23	96%
Lisans 2	15	63%
Lisans 3	12	50%
Lisans 4	10	42%
Yüksek Lisans	8	33%

ekil 26: İngilizce dil derslerinin dağılımı

Bölüm 3.1’de gördüğümüz gibi, hazırlık sınıfı, öğrencilerin lisansta kendilerinden beklenen İngilizce konusunda pek fikirleri olmaması dolayısıyla, dile karşı motivasyonlarının en düşük olduğu dönemdir. Halbuki lisans öğrencileri, eğitimlerinin ileri safhalarında aldıkları dil desteğinin azalacağını görecektir. Bu derslerin dağılımının yeniden düzenlenerek ve lisans kariyeri boyunca öğrenciye, uzmanlık derslerine paralel olarak (daha amaca uygun bir müfredatla), daha çok destek sağlanarak motivasyonun artırılması, ıddetle desteklenecek bir fikirdir. Bu derslerin zorunlu ya da seçmeli olması, eğitim diline bağlı olacak; ED programlar için zorunlu, EDT programlar içinse seçmeli olacaktır.

Lisansüstü öğrencilere İngilizce dil eğitimi imkanı sağlanmaması, kaygı verici bir meseledir. Zira lisansüstü öğrencilerin, eğitim dilleri ne olursa olsun, temel İngilizce kaynaklara bağımsız erişim ihtiyacı daha büyüktür. Bitirme projesi ve tezlerin İngilizce hazırlanmasının artması da mümkün olduğu üniversitelerde ise öğrencilerin buna yönelik özel ihtiyaçları olacaktır⁹⁵. Ankete katılan sekiz üniversitede sunulan imkanlar birbirinden farklı ve de sınırlı olup, aralarından yalnızca beşinde lisansüstü öğrencilere tam destek programları sunulmaktadır. Ziyaret edilen üniversitelerden ikisinde, öğretim asistanı olarak altı aya kadar görev yapması ve İngilizcesini geliştirmeye zaman ayırması lisansüstü öğrencilere yönelik özel hazırlık programları uygulanmaktadır. Bu gibi programlar, genişletilebilir ve resmileştirilebilir⁹⁶.

3.3 Müfredat

Üniversitelere yapılan ziyaretlerde, beş tane İngilizce eğitim müfredatına rastlanmıştır:

⁹⁵ Bazı üniversiteler, her iki dilde teslimine izin verirken, bazıları da, tercih ya da uygunluğu dikkate almaksızın, tek dilde ısrarcıdır. Bu durum, uluslararası pratiğe uygun görünmemektedir.

⁹⁶ Bununla beraber, odak grup çalışmaları ED programlara asistanlık yapan ÖA’ların İngilizceden çok Türkçe kullandıkları sıkça belirtilmiştir.

- **Genel Amaçlı İngilizce (GAİ)** Genel İngilizce programı, günlük sosyal İngilizce ve itiminden oluşur, dört beceriyi de kapsar, ancak özel bir e-İTİSAL ya da mesleki uygulaması yoktur. Avantajı, öğretmenlerin GAİ öretebilecek ve itime sahip olması; dezavantajı ise öğretmenler, geldikleri okullarda da GAİ örenmeye çabalamı olacakları için, bu e-İTİMİ tekrardan ibaret ve amaçlarıyla bağıda maz bulacak olmalarıdır.
- **Genel Akademik Amaçlı İngilizce (GAAİ)** GAAİ, akademik e-İTİM için gereken becerilerin öğretilmesi için tasarlanmıştır, ancak belirli bir alan ya da e-İTİM dalında uygulaması olmayan akademik İngilizcedir. Öğrencilerin amaçlarıyla bir ölçüde bağıda ır olması avantajını taşıyan e-İTİM, kimi öğretmenler tarafından ise kendi alanlarıyla ilgisiz bulunacaktır. Bir diğer dezavantajı da, her öğretmenin GAAİ öretebilecek ve itime sahip olmamasıdır⁹⁷.
- **GAİ-GAAİ Karışık** Pek çok kurum, GAİ ile GAAİ programlarını karışık uyguladıklarını; genellikle, hazırlık sınıfının ilk semestrinde GAİ, ikinci semestride ise GAAİ, ya da bağılangıç seviyesindekilere GAİ, alt orta ya da orta seviyedeki öğretmenlere ise GAAİ programı sunduklarını bildirmiştir.
- **Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce (SAAİ)** SAAİ, belirli bir uzmanlık alanına, örneğin mimarlar, ekonomistler, dişçiler vb. için İngilizce eklemlinde uyarlanmıştır. AAİ'dir. Avantajı, öğretmenlerin programı amaçlarıyla bağıda ır bulması; dezavantajı ise genelde SAAİ için yayımlanmış öğretmen materyali bulunamaması ve öğretmenlerin ihtiyaçları olan uzmanlık bilgisinin eksiklerini hissetmeleridir.
- **Mesleki İngilizce (Mİ)** Mİ programları, e-İTİMİ telefonları, e-İTİMİ ilgili e-posta ve mektup yazımı, sunum yapma, e-İTİMİ raporu okuma vb. mesleki dil becerilerini kapsar. Avantajı, mezuniyet ve e-İTİMİ arama dönemleri yaklaşıyor öğretmenlerin programı amaçlarıyla son derece bağıda ır bulmaları; dezavantajı ise üniversitelerin bu programı yeterince akademik bulmama ihtimalidir.

Saha çalışmasında bu be İngilizce öğretmen türünün her birine rastlanmıştır, öğretmeninin akademik kariyerinin farklı evrelerinde farklı müfredat türlerinin kullanıldığı görülmüştür:

Yıl	GAİ	GAİ - GAAİ	GAAİ	SAAİ	Mİ
Hazırlık sınıfı	11	9	3	1	0 ⁹⁸
Yıl 1	1	1	16	6	0
Yıl 2	0	1	8	6	0
Yıl 3	0	0	5	7	0
Yıl 4	0	0	4	6	1
Yüksek lisans	0	0	8	0	0

ekil 27: Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce müfredatı türleri (Sayı=24)

⁹⁷Yaptığımız ankette, ED kurumlarda görevli öğretmenlerin yüzde 64'ü AAİ/SAİ e-İTİMİNİN olmadığını; EDT üniversitelerde ise yalnızca yüzde 37'sinin (Sayı=51) AAİ/SAİ e-İTİMİ aldığını belirtmişlerdir. Bununla beraber, İngilizce öğretmenlerinin e-İTİMİNİNİ iletme konusunda birinci tercihi AAİ/SAİ öğretmen becerilerini geliştirmekten yana olması, bu alandaki becerilerde eksiklik hissedildiğini göstermektedir (bkz. ekil 32).

⁹⁸Bu rakamlar, üniversitelerin departman profillerini temel alır. Gerçekte ise SAAİ programının yalnızca bir üniversitenin hazırlık sınıfında mevcut olduğu görülmüştür.

Bu rakamlar, ö retmen anketlerinde de ço unlukla do rulanmı tır.

(Sayı=350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Genel Amaçlı ngilizce (GA)	%41.5	%41.5	%42.5	%41.5
Genel Akademik Amaçlı ngilizce (GAA)	%24.5	%13.5	%23.5	%19.5
Spesifik Akademik Amaçlı ngilizce (SAA)	%10.7	%14.5	%5.0	%12.6

ekil 28 : Farklı Ö müfredatı türlerine harcanan sürelerin yüzdesi

Üniversite Ö müfredatlarında ya anan temel sorun, amaca uygunluktur ve bunu belirlemenin iki yolu vardır. Bunlardan biri, ihtiyaç analizi yapılmasıdır; fakat daha önce de de inildi i gibi, Ö müfredatlarını geli tirmek için yakın dönemde ihtiyaç analizi gerçekle tiren üniversite sayısı azdır^{99,100}. Di er yöntem ise ö rencilere ngilizce derslerini ne kadar yararlı bulduklarının sorulmasıdır. Genel algı, derslerin yararlılık seviyesinin oldukça dü ük oldu u yönündedir.

(Sayı=4320)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Hazırlık sınıfı	2.0	1.6	1.5	1.8
Yüksek lisans dersleri	1.7	1.7	1.7	1.7
Lisans dersleri	1.7	1.5	1.2	1.6

ekil 29: Ö rencilerin Ö derslerinin yararlılı na dair algıları¹⁰¹

Bu bulgular, ngilizce derslerinin yalnızca 'oldukça yararlı' olarak de erlendirildi ine i arettir ve Kırkgöz'ünkileri (2009) do rular niteliktedir. Burada, kendisinin ö rencilerinden birinin GAA programının yazma bölümünün amacına uygunlu u konusundaki yorumlarını aktarmak yerinde olacaktır:

AAİ yazma aktivitelerinde üniversite düzeyinde derslere daha yakın materyaller kullanılmalı. Programın içeriğini akademik açıdan ilgi çekici bulmadım. Genel konular hakkında kısa kompozisyonlar yazmamız istendi. Bölümüne başladığımda, öğretim görevlilerinin istediği nitelikte yazı yazma konusunda pek çok sorunla karşılaştım. Araştırma temelli projeler gibi daha zorlayıcı yazma ödevleri verilsin isterdim.¹⁰²

Bu alıntı, yazma görevlerinin amaca uygunsuzlu unu (ki bu proje için yapılan gözlemlerde kar ıla ilan tipik bir durumdur) ve motivasyonu dü ürme etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Ö rencinin görevi daha amaca uygun ve ilgi çekici hale getirmek için tek yol olarak proje çalı ması önermesi de ayrıca ilginçtir. GAA derslerinin daha amaca uygun ve motive edici kılınmasının ba ka yolları da vardır ve 4. bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

⁹⁹ ihtiyaç analizi, ö retmenlerin e itim gereklilikleri arasında 5'inci sırada yer almı tır (bkz. ekil 32).

¹⁰⁰ Türk üniversitelerinde gerçekle tirilen ihtiyaç analizleri için bkz. Aykel ve Özek (2010) ile Kırkgöz (2009)

¹⁰¹ Katılımcılar 0 (= yararsız) 3 (= çok yararlı) ölçe i üzerinden yanıt verdi tir.

¹⁰² Kırkgöz 2009: 89; projeler hakkında daha fazla bilgi için, bkz. Bölüm 4.7.

Lisansüstü Ö programlarının amaca uygunlu u ise farklılık göstermektedir. Bazı üniversiteler, lisansüstü ö rencileri lisans ö rencilerinin hazırlık programına dahil ederken; bir üniversite ise lisansüstü ö renciler için özel bir hazırlık programı ba latmıştır. Üniversitelerden ikisi, tez hazırlı ı için özel destek sa larken, birinin ise akademik yazma merkezi bulunmaktadır. ki üniversite, lisansüstü ö renciler için, anla ılana göre bireysel düzeyde, amaca özel destek sa lamaktadır.

Bir üniversite, ngilizce'nin i ba vurularındaki önemini kavrayan ö rencilere dördüncü senelerinde tercihe ba lı M dersi sunmaktadır. Ders, i olanaklarına yönelik internet ara tırmaları, ba vuru mektupları ve i görü meleri gibi mesleki becerilerin yanında, rapor yazımı, e-postalar, sunumlar ve teknoloji kullanımı konularını kapsar.

3.4 Kalite

Bu bölümde kaliteye ili kin çe itli konular bir arada incelenmektedir. Genel anlamda programlar ve ö retimle ili kili olan bu konular, ölçüm ve standartları, kalite güvencesini, de erlendirmeyi, sürekli mesleki geli imi (SMG) ve ö retmenlerin statüsünü kapsamaktadır. Sınıflarla ilgili meselelere 4'üncü bölümde de inilecektir.

3.4.1 Ölçüm ve standartlar Üniversitelerin ço u; program, ders materyali ve ö retim amaçlarının Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ile ba da ır nitelikte oldu unu belirtmi ; programların ve kullanılan ö retim materyallerinin seviyelerine dair açıklamalar da bu bilginin kesinli ini do rulamı tır. Bununla beraber, standartların sa lanması konusuna ayrıca e ilmek gerekmektedir. Üniversitelerin ço u, amaçlarının ö rencilerini CEFR'ye göre B2 düzeyine ula tırmak oldu unu belirtmi , ancak seviyenin pek çok durumda ço unlukla B1+'ya dü tü ü kabul edilmi ve yapılan anket (bkz. ekil 23) ö retmenlerin tahminlerinin ortalama B1 oldu unu göstermi tir. ayet bu do ruysa - ki lisans derslerinde yapılan sınıf gözlemleri do ru olabilece ine i aret etmekte - ciddi bir performans dü üklü ü anlamına gelmekte ve lisans departmanlarının ö rencilerin ngilizce yeterlilik seviyelerinin ço unlukla yetersiz oldu una dair ikayetlerini açıklamaktadır. Di er bir deyi le, standartlara ço u kez ba lı kalınmamaktadır.

Dikkate alınması gereken ikinci konu ise seviyelerin nasıl ölçüldü üdür. Kimi kurumlarda, bitirme için yeterlilik sınavı olarak IELTS ya da kurumsal TOEFL gibi uluslararası sınavlar uygulanmaktadır. Di erlerinde ise nitelikleri son derece de i ken olan kurum içi sınavlar kullanılmaktadır. Bazı üniversiteler, sınav birimi üyelerinin e itimine büyük yatırım yaparken, di erlerinin ise profesyonellikten çok daha uzakta oldu u görülmü tür¹⁰³. Genel durumun iyi bir özeti, Dearden (2014:15) tarafından yapılmı tır:

Ö rencilerden, onları ED programlarda e itim görebilecekleri bir seviyeye getirmek üzere tasarlanmı bir ngilizce dil dersi almaları istenmektedir. Ö renciler ancak, sene sonunda yapılacak sınavı ba arılı bir e kilde geçmeleri durumunda seçtikleri alanda e itimlerine

¹⁰³ De erlendirme/sınav alanında daha ileri seviyede e itim, ö retmenlerin e itim gereklilikleri arasında 2'inci sırada yer almı tır (bkz. ekil 32)

ba layabilir. Ara tırmanın katılımcıları, sınavların genelde kurum bünyesinde, standartla ma yolunda hazırlandı ını ve üniversitede görevli ö retmenlerin, hazırlık sınıfının ö rencileri ED e itime yeterince hazırladı ından emin olmadıklarını belirtmi tir.

Burada ele alınması gereken iki mesele, sınavların kapsamı ve birer seviye belirleme aracı olarak nitelikleridir. ngilizce ö retmenlerinin katılımıyla düzenledi imiz anket, hazırlık sınıfının sonunda yapılan bitirme sınavlarının kapsadı ı dil becerilerinin genelde sınırlı oldu unu ortaya koymu tur:

(Sayı-350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Okuma becerileri	%95.4	%98.8	%100	%97.4
Yazma becerileri	%95.4	%96.4	%92.6	%95.6
Dinleme becerileri	%90.1	%88.5	%88.9	%89.2
Dilbilgisi/dil sistemi	%81.6	%92.1	%100	%88.1
Konu ma becerileri	%78.3	%82.4	%59.3	%78.8
Objektif çoktan seçmeli sınav	%55.9	%73.3	%85.2	%66.6

ekil 30: Hazırlık sınıfı bitirme sınavlarında de erlendirilen beceriler

ekil 30, direktörler ve bölüm ba kanlarıyla yapılan görü melerden edinilen bulguları, yani bitirme sınavlarının ço una yalnızca okuma ve yazma becerilerinin dahil oldu unu, di er becerilerin ise atlandı ını do rulamaktadır. Bu, hem ö retim ve ö renimde sınav sonrası etkinin olumsuz olaca ı (sınava dahil edilmeyenler ö renilmeyecek hatta belki ö retilmeyecektir), hem de üniversitelerin standartlara uyma çabasının zarar görece i anlamına gelir.

Dikkate alınması gereken di er mesele de sınavların kalitesidir. Sınavların amaçlanan seviyede de erlendirme yaptı ı konusunda nasıl kesin bir sonuca varılabilir? Yapılan de erlendirmenin, bir önceki seneye aynı seviyede oldu u nasıl kesinle tirilebilir? Bunlar ele alınması gereken sorulardır. Kimi üniversiteler, bu adımı imdiden atmı tır ve bu konudaki deneyim ve uzmanlıklarını payla mayaya te vik edilmelidir.

Bunun yanında, bir vakıf üniversitesinde görevli ö retmenler, bitirme sınavlarının puanlarını i irerek ö rencilerin 'geçmesine' ve lisans e itimlerine ba lamasına izin vermeleri konusunda yönetim tarafından kendilerine baskı yapıldı ını ö ne sürmü tür. Bu uygulamaya, hazırlık okulları olan di er ö lkelerde sık rastlansa da, mevcut projede yalnızca bir ö rne iyle kar ıla ılımtır. Ancak bu örnek bile, titiz bir sınav sistemi ve etik standartlara olan ihtiyacı daha da vurgulamı tir.

3.4.2 Kalite güvencesi Daha önce de inildi i gibi, ara tırmaya katılan üniversitelerin ngilizce/yabancı dil departmanlarının yakla ık yarısı CEA, EAQALS, Pearson Assured ya da BALEAP gibi uluslararası kalite güvencesi planlarını benimsemi tir (bkz. Bölüm 1.4). Burada vurgulamak gerekir ki; kalite

güvencesi planları, yalnızca dışarıdan akreditasyon ve öğrenci alımı bakımından profesyonellik göstergeleri olmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenci retim/ öğrenci yenim döngüsünün her aşamasında eğitim ve değerlendirme standartlarını etkileyen unsurlardır. Kalite güvencesi sürecinin her bakımdan şeffaf olması ve öğrenci öğretmen ile öğrenci öğrencilerin süreçten haberdar edilmesi de ayrıca önem taşır. Kalite güvencesi konusunda farklı bir dizi durum ortaya çıkartılmıştır. Ankete katılan üniversitelerin yarısından fazlasında, görünürde bir KG süreci ya da tam bir sistem olmadığı; en iyi durumda, harici akreditasyona başvurulduğunu ve bunun hem personel, hem de öğrenci öğrencilerin erişimine sunulan 'kalite kılavuzu'na dahil edildiği gözlenmiştir. Direktörler ve bölüm başkanlarının vurguladıkları avantajlar şöyledir: Kalitenin kanıtlanabilmesi, Bologna sürecine uyumluluk, profesyonel standartların belirlenmesi ile öğrenci öğrenci ve personel alımı.

3.4.3 Değerlendirme Ziyaret edilen üniversitelerden neredeyse yarısı kalite güvencesi planlarına kayıtlı olsa da, departman direktörleri/başkanlarıyla gerçeğe atılan yapılandırılmış görüşmelerde yalnızca iki üniversite resmi olarak öğrenci öğretmen değerlendirme planlarının uygulandığını ortaya koyabilmiştir. Dahili ve harici öğrenci öğretmen değerlendirme normalde tüm kalite güvencesi planlarının bir parçasıdır ve her ikisi de (aynı zamanda öğrenci öğrenciler tarafından değerlendirme) YÖDEK planıyla gerçekleştirilmektedir¹⁰⁴. Öğrenci öğretmen değerlendirmelerinin önemi, Ankara'da bir üniversitede gözlemlenen dersten sonra görevli öğrenci öğretmen tarafından şöyle vurgulanmıştır:

Burada değerlendirme diye bir şey yok ki! Yönetim iyi bir öğretmen olup olmadığını nereden bilecek? Derslerimi dikkatlice hazırlıyorum ve iyi ders anlatmaya çalışıyorum, ancak bunu kontrol eden kimse olmuyor. İstesem hiç hazırlık yapmadan sınıfa girer, kötü ders işler, yine de maaşımı alırım. Kimsenin ruhu bile duymaz!

Öğrenci öğretmen değerlendirme, normalde yönetim odaklı yürütülen bir süreç olarak görülür, ancak geçtiğimiz yıllarda değerlendirme planları, eleştirildiği de il, teşhis ve geliştirme amaçlı görülmeye başlanmıştır. Modern sistemler genelde, öğrenci öğretmenin kendi kendini değerlendirmesinin yanında, öğrenci öğrenciler¹⁰⁵ ve meslektaşların geribildirimlerini de içerir. Bu yaklaşım, Türkiye'de bir üniversiteden en iyi uygulama örneği olarak sunulan aşağıdaki açıklamada¹⁰⁶ yansıtılmıştır:

Geribildirim kaynakları aşağıdaki oranlarda birleştirecek şekilde genel performans puanını oluşturur:

- %25 Öğrenci değerlendiren kişi
- %20 Öğrenci değerlendirilen kişi
- %20 Sınıf gözlem geribildirimi
- %20 Hazırlık sınıfı koordinatörü
- %10 Meslektaşların geribildirimi
- %5 Öğrenci geribildirimi

¹⁰⁴ Bkz. Westerheijden ve diğ. 2010: 97

¹⁰⁵ Bir Bologna süreci gerekliliğidir; Türkiye'de uyumluluk üzerine bir tartışma için bkz. Yılmaz 2010: 595 -97.

¹⁰⁶ Bir başka örnek için bkz. Murdoch (2000).

3.4.4 Sürekli mesleki gelişim (SMG) Kalite güvencesinin bir di er bile eni olan SMG, yüksekö retim kurumlarının ise esas bile enlerindedir. Saha çalı ması sırasında ziyaret edilen departmanların yüzde 75'inden fazlasının bünyesinde, bir SMG ya da ö retmen geli im birimi oldu u görülmü ve bunların ço u, kurum içinde ve di nda düzenlenen atölye çalı maları, yurtiçi ve yurtdı ı konferanslar katılım, uzman ziyaretleri ve daha ileri seviye e itim derecelerine yönelik deste i kapsayan faal programları oldu unu belirtmi tir. Bununla beraber, ö retmen anketleri, ara tırmaya dahil olan üniversitelerin yaklaşık yüzde 20'sinde departmanların faal bir SMG birimi olmadı ını do rulamı tir:

(Sayı =350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Yılda birden fazla	%44.4	%48.4	%22.2	%44.6
Yılda bir kez	%11.8	%9.9	%7.4	%10.6
Yılda birden az	%13.7	%13.7	%14.8	%13.8
Hiçbir zaman	%20.3	%19.9	%18.5	%19.9
Di er	%3.9	%3.7	%33.3	%6.2

ekil 31: Sürekli Mesleki Geli im (SMG) Olana ı

Bu rakamlar, ankette yer alan di er bir soruyla büyük ölçüde do rulanmı ; ö retmenlerin yüzde 81,7'si (ED kurumlarda yüzde 79,3'ü, T-ED kurumlarda yüzde 83'ü, EDT kurumlarda ise yüzde 87,2'si), geçti imiz sene bir e itim programı ya da etkinli ine katıldıklarını belirtmi lerdir. Durum her halükarda endi e vericidir ve SMG'nin halihazırda ihmal edildi i ya da mevcut olmadı ı üniversitelerde bu konuda çözüm aray ına gidilmesi gerekir.

Ö retmenlere ayrıca, ba lıca e itim ihtiyaçlarının ne oldu u sorulmu tur. Genelde dil yeterlilik seviyesinin liste ba ı oldu u di er ö lkelerden farklı olarak, ngilizce'nin geli tirilmesi liste sonunda yer almı , ö retmenler ba lıca ihtiyaçlarının, özellikle AA /SA alanlarında mesleki geli im oldu unu belirtmi tir:

Sıralama	Eğitim ihtiyacı	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
1	AA /SA becerilerimi geli tirmek	2.1	2.2	2.1	2.1
2=	AA /SA alanlarında materyal geli tirme	2.0	2.1	2.1	2.0
2=	Sınıfta ITC/bilgisayar kullanımı	1.9	2.0	1.9	2.0
2=	Dil de erlendirmesi/sınavı	1.9	2.0	2.1	2.0
5=	AA /SA alanlarında ihtiyaç analizi/ders tasarımı	1.9	1.9	2.3	1.9
5=	AA /SA alanlarında materyal de erlendirmesi ve seçimi	1.8	1.9	2.0	1.9
5=	GA alanında metodoloji becerilerinin geli tirilmesi	1.7	2.0	1.8	1.9
8	Ö yönetimi	1.7	1.8	1.7	1.8
9	Kalabalık sınıflara ders vermek	1.5	1.7	1.7	1.6
10=	Ders planlaması	1.4	1.6	1.6	1.5
10=	ngilizce dil yeterlili imi geli tirmek	1.4	1.5	1.4	1.5

ekil 32: Ö retmenlerin e itim ihtiyaçları (Sayı=350)
(Katılımcılar 0 (= yararsız) 3 (= esas) ölçe i üzerinden yanıt vermi tir)

ekil 32'de özetlenen bulgulara bu raporun daha önceki bölümlerinde de inilmi tir ve bunlar 4'üncü bölümde ayrıca ele alınacaktır.

3.4.5 Öğretmenin statüsü Dünyanın her yerinde, üniversitelerde görevli ngilizce ö retmenlerinin statüleri ço u kez dü üktür. Bu sorun, daha 1984 yılında tespit edilmi tir.

ngilizce hizmet personeli genelde en dü ük ö retim notuyla görevlendirilir; notlarının dü ük olması, onlara özel türetilmi "okutman" sıfatından da bellidir!¹⁰⁷

'Okutman' sıfatı, Türkiye'deki tüm üniversitelerde kullanılır ve gerçekten de akademik fakülte üyelerinden daha dü ük bir statüye i aret eder. Okutmanlar, statülerinin kendilerini akademisyenlerin tabi oldu u ara tırma yapma gereklili inden muaf kıldı ının farkındadır ve pek ço u bu durumdan memnundur. Bununla beraber, çok sayıda okutman da (ngilizce ö retmenlerinin yüzde 59,6'sı) daha ileri seviyede e itim alma giri iminde bulunmu ve dil e itiminin çe itli alanlarında, genellikle kendi derslerinden edindikleri sınıf verilerini kullanarak, uygulamalı ara tırmalar yapmı tir. Bu okutmanlar, bazı üniversitelerde tam akademik statü edinme hakkı kazanmı , di erlerinde ise görünü e göre böyle bir terfi söz konusu olmamı tir.

Ankete dahil edilen üniversitelerin ikisinde uygulanan yönetmelik, bölüm ba kanı/direktörün fakültenin aslı üyesi olmasını gerektirir. Bu da kimi zaman, yönetimini aldıkları alan hakkında fazla bilgi ya da deneyimleri olmayan ki ilerini direktör olarak atanmasına yol açmaktadır. Bu, Türkiye'de ya da di er Avrupa ülkelerinde herhangi bir üniversitenin ba ka bir alanında, verilecek önemli kararlar mesleki ya da akademik bilgi veya deneyimle ekillenemeyece i için, anormal kabul edilecek bir durumdur. Örne in; üst düzey bir üniversiteye yapılan ziyarette, departman direktörünün, Türkiye'de, Avrupa'da ve giderek di er ülkelerde de standart haline gelen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) konusunda bilgisi olmadı ı görülmü tür.

3.5 Bulgular ve öneriler

Bölüm 3'ün bulguları, a a ıdaki paragraflarda özetlenmi , ngilizce ö retimi bakımından sonuçları netle tirilmi tir. Bunların arkasından, ayrıntılı öneriler verilecektir.

3.5.1 Sağlanan imkanlar ve uygunluk Hazırlık sınıfı ngilizce dil dersleri, halihazırda tüm ED ö rencilere sunulmaktadır. Yönetmelik de i ikli i neticesinde EDT ö rencilerin hazırlık sınıfına girme hakkı kaldırılmı ken, pek çok üniversite, programları ço unlukla EDT olan ö rencilerin hazırlık sınıfına gitme hakkını korumak için çift dilde T-ED programlar ba latmı tir.

Öneri *Hazırlık sınıfı İngilizce programlarına girişin normalde, yüzde 100 EDİ programlara kayıtlı öğrencilerle sınırlı olması ve EDT programlar için hazırlık sınıfı olmaması önerilmektedir. Lisans düzeyinde EDT programlar içinse seçmeli GAAİ*

¹⁰⁷ Swales 1984: 11, Ortado u ve Birle ik Krallık'taki deneyimlerinden yola çıkıyor. Bu konumu do rulayan daha yakın tarihli bir ara tırma için bkz. Jordan 2002.

programları açılmalıdır.

3.5.1.1 Dil yeterlilik düzeyi Hazırlık sınıfına giri te ço u ö rencinin ngilizce yeterlilik düzeyleri, büyük ölçüde liselerde süregelen ve giderilmesi bir nesil sürecek büyük eksiklikler dolayısıyla çok dü üktür. ED üniversite programlarına kabul edilen ö rencilerin ngilizce yeterlilik düzeyleri pek de dikkate alınmıyor görülmekte ve bu hazırlık sınıfı programının her alanında zincirleme etki yaratmaktadır.

Öneri *EDİ programlara seçilebilmek için bir İngilizce yeterlilik düzeyi belirlenmeli, öğrencilere programlarda ancak bu standarda ulaşabilirlerse yer tahsis edilmeli ve tüm dil becerilerini sınavan geçerli bir sınavla doğrulanacak bu standarda ulaşana kadar bu programlara alınmamalıdır.*

3.5.1.2 Motivasyon Hazırlık sınıflarındaki ö rencilerin ço u motivasyon eksikli i ya amaktadır.

Öneri *Etkileşime daha açık teknikler ve öğrencilerle daha bağdaşır bir müfredatla, hazırlık sınıfı derslerinde motivasyonu artırmanın yolları aranmalıdır (bkz. 3.5.3).*

3.5.1.3 Zorunluluk Ço u kurumda, hazırlık sınıfı dersleri ED ve T-ED ö rencilere zorunlu, ancak kredisizdir.

Öneri *Hazırlık sınıfı dersleri, EDİ öğrenciler için bile isteğe bağlı olmalı; bu sayede motivasyon ve öğrenci özzerklği artırılmalıdır.*

3.5.2 Dil programlarının dağılımı Üniversitelerde ngilizce dil dersleri, ilk a amada yo unla makta, hazırlık yılında sunulan yo un programdan sonra, lisans yıllarında ise çok az sayıda ders görülmektedir. Ço u üniversitede, lisansüstü ö rencilere sa lanan dil e itimi imkanları azdır ya da hiç yoktur.

Öneri *Lisans programının her dört senesinde de kredili GAAİ ve SAAİ dersleri olmalı, böylelikle öğrencilerin EDİ programları boyunca dil desteği almaları ve yeterlilik seviyelerini iyileştirmeye devam edebilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca tüm lisansüstü programlarda ihtiyaç temelinde tam dil desteği olmalıdır.*

3.5.3 Müfredat Ço u üniversitede Genel Amaçlı ngilizce (GA), bazılarında ise kısmen Genel Akademik Amaçlı ngilizce (GAA) müfredatı okutulmaktadır. Lisans programlarında müfredat, yine ço unlukla GAA 'den ve ö rencilerin akademik disiplinleriyle daha uyumlu ihtiyaç temelli programlar geli tirme yönünde az sayıda giri imden olu maktadır. Yalnızca bir üniversitede, ö rencilerin ngilizce gerektiren i ba vuruları yapmaya ba ladıkları dördüncü sınıfta Mesleki ngilizce (M) dersi verilmektedir.

Öneri *Hazırlık sınıfı müfredatında, GAİ'den uzaklaşarak GAAİ ve eleştirel*

düşünceye yönelmeli ve GAAİ müfredatını, öğrencilerin bölümlerine dair ilgi alanlarıyla daha bağdaşır hale gelecek şekilde kişiselleştirmenin yolları aranmalıdır. Lisans programlarında motivasyonu artırmak için GAAİ'ye ve mümkün olduğu yerlerde SAAİ'ye odaklanılmalıdır. Lisansüstü İngilizce destek programlarında, geniş çeşitlilikte AAİ becerileri ve tez yazımı öğretilmelidir.

3.5.4 Kalite

3.5.4.1 Değerlendirme ve standartlar Üniversitelerin kullanmakta olduğu dil testi ve sınavlarının çoğu, kurum içinde geliştirilmekte; nitelik ve beceri kapsamı bakımından farklılık göstermektedir. Özellikle de bitirme standartları, güvenilir bir şekilde değerlendirilmemekte, bunun neticesinde ise pek çok öğrenci lisans programlarına okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde tatmin edici bir seviyeye ulaşmadan girmektedir¹⁰⁸.

Öneri *Sınav prosedür ve modelleri oturmuş üniversiteler, uzmanlıklarını ve hatta bugün ve de geçmişte olduğu gibi, sınav örneklerini diğer üniversitelerle paylaşmalıdır. Sınavlar geçerli ve kapsamlı olmalı, karşılaştırılan seviyelerde tüm dil becerilerinden örnekler barındırmalıdır.*

3.5.4.2 Kalite güvencesi Kalite güvencesi ve akreditasyon planlarını benimseyen pek çok üniversitenin yanında, bu konuda yeterli ya da hiç imkana sahip olmayanların sayısı da çoktur.

Öneri *Tüm İngilizce departmanları ve yabancı dil okulları, bir kalite güvencesi planına, tercihen uzmanlığı dil eğitimi olan uluslararası bir akreditasyon planına başvurmalıdır.*

3.5.4.3 Öğretmen değerlendirme Ankete katılan üniversitelerden yalnızca ikisinde öğretmenlere yönelik seviye belirleme ya da değerlendirme için resmi planlar uygulanmaktadır.

Öneri *Tüm İngilizce departmanlarında şeffaf bir öğretmen değerlendirme planı uygulanarak, öğrenciler, öğretmenler ve potansiyel işverenlerin yanı sıra ulusal ve kurumsal tüm paydaşlar için öğretim kalitesi garanti edilmelidir.*

3.5.4.4 Sürekli Mesleki Gelişim SMG imkanları çoğu üniversitede iyi olsa da, bunu tüm üniversiteler için söylemek mümkün değildir. Öğretmenler, AAİ ile ilgili birçok alanda özel eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir¹⁰⁹.

Öneri *Tüm İngilizce departmanlarının, departman içi ve harici öğretmen gelişimini destekleyen eksiksiz bir SMG programları olmalıdır. Bu programlar, öğretmenler tarafından belirlenen eğitim ihtiyaçları konusunda duyarlı olmalıdır.*

¹⁰⁸ Türkiye'de yükseköğretimde yabancı dil değerlendirilmesi, önem taşıyan ve sorun teşkil eden bir meseledir ve net bir tablo için daha gelişmiş ve eksiksiz bir araştırma yapılması gereklidir.

¹⁰⁹ Üniversitede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ihtiyacı olan becerilerin tam listesi için bkz. BALEAP (2008).

3.5.4.5 Öğretmenin statüsü 'Okutman' statüsü, bazı üniversitelerdeki ara tırma yapmak ve daha ileri seviye yeterlilikler kazanmak isteyen ö retmenlerin profesyonel kariyerlerinin önünde 'cam tavan' etkisi yapmaktadır.

Öneri *Gerekli becerileri, deneyimi ve yeterlilikleri edinen okutmanlar, pek çok ülkede olduğu gibi, akademik fakülteye terfi edebilmeli, önlerinde 'cam tavan' engeli olmamalıdır.*

4 Bölüm başlığı: İngilizce öğretimi

4.0 Giriş

Bu bölümde, sistem ya da organizasyonla ilgili meselelerden ziyade pedagojik meseleler ele alınacaktır. Buradaki tartışma ve bulgular, pilot çalışmaları ve saha çalışmaları masında ziyaret edilen 24 üniversitenin hazırlık sınıflarında gerçekleştirilen 49 gözleme dayalıdır. Bu gözlemlerden edinilen temel bulgular, aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Toplam	Öğretmen					Sınıf									
	Cinsiyet ¹¹⁰		Anadili İngilizce/ değil		Dil düzeyi	Dil düzeyi			Müfredat			Büyüklik			
	E	K	Aİ	AİD	B2	C1/C2	A1/A2	B1	B2	GAİ	GAAİ	SAAİ	<14	15-20	21>
49	6	43	9	40	4	45	19	25	5	36	11	2	21	20	8

Tablo anahtarları: E = Erkek A = Anadili İngilizce GA = Genel Amaçlı İngilizce
K = Kadın A D = Anadili İngilizce de il GAA = Genel Akademik Amaçlı İngilizce
SAA = Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce

ekil 33: Ö hazırlık sınıfı gözlemlerinin özeti

Hem bu gözlemlerden, hem de öğretmenlerin yaptığı odak grup çalışmaları ve anket yanıtlarından tespit edilen bir dizi pedagojik sorun, bu bölümde ele alınacaktır:

- 1 Öğretmenlerin İngilizce yeterlilik seviyesi
- 2 Anadil kullanımı
- 3 Öğretmen yeterlilikleri ve eğitim
- 4 Müfredat
- 5 Öğretim materyalleri
- 6 Ders kitabına bağlılık
- 7 Sınıf içi etkileşim
- 8 Sınıf kaynakları ve kaynaklar
- 9 Teknoloji kullanımı

4.1 Öğretmenlerin İngilizce yeterlilik seviyesi

İngilizce öğretmenlerinin dil yeterlilik seviyesi genel olarak iyidir. Öğretmenlerden yüzde 92'si CEFR C1/C2, yalnızca yüzde sekizlik bir kısmı ise B2 seviyesinde değerlendirilmiştir. Ancak bu değerlendirilmeler, öğretmenlerin kendi tahminleri kadar iyimser değildir¹¹¹:

¹¹⁰ Bu gözlemlerde erkekler, anket nüfusunun yüzde 25-30'una karşılık yüzde 12 ile bir ölçüde yetersiz temsil edilmiştir.

¹¹¹ Bu tutarsızlık, İngilizce konusundaki Türklerde tipik olarak rastlanan telaffuz hatalarından kaynaklanıyor olabilir; bkz. Thompson 1987

(Sayı=350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
ki dilli (C2)	%28.9	%22.8	%12.0	%24.6
leri seviye (C1)	%68.1	%75.2	%88.0	%73.1
Üst orta seviye (B2)	%3.0	%2.1	%0.0	%2.3

ekil 34: Ö retmenlerin İngilizce dil yeterliliklerine dair kendi de erlendirmeleri

Bunlar, Avrupa standartları ve uluslararası standartlara göre iyi rakamlardır ve Türkiye'de İngilizce ö retmenlerinin İngilizce yeterlilik standartlarının iyi oldu unu ve i lerini yapma konusunda dil bakımından gayet donanımlı olduklarını do rular niteliktedir. Ö retmenlerin ço u, dil becerilerine ek olarak, sınıflarında içsel motivasyon yaratmak için büyük çaba göstermektedir.

4.2 Anadil kullanımı

Önceden tüm dil derslerinin hedef dilde i lenmesi gerekti i dü ünülürdü; ancak geçti imiz senelerde, anadilin (AD) de anlamayı kolayla tırmak ve sınıf yönetimini daha verimli hale getirmek için sınırlı ekilde kullanılabilir oldu u görü ü, geni çapta kabul görür hale geldi¹¹². Bu proje için yapılan saha çalı ması sırasında gözlemlenen derslerde, ö retmenler neredeyse tüm dersleri İngilizce i lemi tir:

AD kullanımı	Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi
Ço unlukla İngilizce	39 (%80)
AD'nin yalnızca netle tirme için kullanımı	7 (%14)
A ırlıklı anadil kullanımı	3 (%6)

ekil 35: Gözlemlenen derslerde anadil kullanımı (Sayı=49)

Gözlemlenen derslerden yalnızca üçünde (yüzde altı) anadil, gözlemcinin (Türkçe bilmeyen) dersi takip edemeyece i a ırlıkta kullanılmı tir. Aslında, dersin daha verimli geçmesi için AD'nin daha çok kullanılması bile beklenebilir. Büyük kaygı uyandıran bir mesele, gözlemlenen derslerden ö rencilerin ö retmenle ileti imlerinde bile sürekli olarak AD'yi kullandı ı ve ö retmenin müdahalesiyle hedef dil kullanımına te vik edilmedi i derslerin sayısı olmu tur.

4.3 Öğretmen yeterlilikleri ve eğitimi

Yeterlilikleri oldukça iyi seviyede oldu u görünen İngilizce ö retmenlerinin yaklaşık üçte ikisi master derecesine sahiptir.

(Sayı=350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Doktora	%5.8	%7.9	%10.7	%7.2
Master derecesi	%55.8	%52.7	%32.1	%52.4
Lisans derecesi	%44.2	%44.8	%67.9	%46.4
Ö retmenlik sertifikası / diploma	%48.7	%32.7	%28.6	%39.5

ekil 36: Ö retmenlerin yeterlilikleri

¹¹² Ö sınıflarında AD kullanımına yönelik stratejilere dair bir tartışma ve faydalı bir kontrol listesi için bkz. Harbord (1992)

Ayrıca bu yeterlilik derecelerinin, doğrudan İngilizce öğretmenliği mesleğiyle ilgili alanlarda olduğu görülmektedir:

(Sayı=350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
İngilizce öğretmenliği	%61.5	%63.6	%57.1	%62.2
İngiliz dili ve edebiyatı	%21.8	%27.3	%28.6	%24.9
Dilbilim	%7.7	%6.7	%10.7	%7.4
Eğitim	%12.8	%7.9	%7.1	%10.0
Dilleri ¹¹³	%11.5	%8.5	%3.6	%9.5
Yabancı diller	%1.9	%1.2	%3.6	%1.7

ekil 37: Öğretmenlerin en yüksek yeterlilik alanları

AA /SA alanlarında yeterliliklerin ise az sayıda olduğu görülmüştür. ekil 32'de, öğretmenler tarafından belirlenen eğitim ihtiyaçlarının çoğunun AA /SA alanları ile ihtiyaç analizi ve ders tasarımı, materyal seçimi ve geliştirme gibi daha ileri seviye becerilerle ilgili olduğu ve de müfredatın odağının GA'den AA'ye çekilmesi için detaylı bir analiz yapılması gerektiği (bkz. Bölüm 4.4) ortaya konulmuştur.

4.4 Müfredat

Gözlemlenen sınıflarda kullanılan müfredatta, ayrıntılı genel İngilizceye verilen derslerin 36'sında (yüzde 73) GA, 11'inde (yüzde 22) GAA ve yalnızca 2'sinde (yüzde 4) SAA öğretildiği görülmüştür. Öğrencilerin ihtiyaçları ve akademik alanlarıyla daha bütüncül bir müfredatın motivasyonu artıracağı ve öğrencilere, lisans eğitimleri için gerekli dil ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırarak, onları daha donanımlı kılacağından yukarıda bahsedilmiştir (Bölüm 3.1.2). Öğretmenlerle yapılan odak grup tartışmalarında, müfredat vurgusunun GA'den AA'ye çevrilmesine çeşitli gerekçelerle itiraz edilmiştir:

- Öğretmenlerin AA /SA alanında eğitimcisi (ekil 32'de doğrulanmıştır). Bu her ne kadar doğruysa da, derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarıyla daha bütüncül hale getirilmemesi için yeterli bir neden değildir. AA öğretmenlerine yönelik çok sayıda materyal ve ders programı mevcuttur; bunların hazırlık sınıfı öğretmenlerine SMG kapsamında sunulması mümkündür ve gereklidir.
- AA, temel seviyedeki öğrencilere uygun değildir ve bu seviyede uygun materyal mevcut değildir. Her ne kadar temel seviye öğretmenlerinin bir genel İngilizce zemini oluşturmaları gerektiğini savunmak mümkün olsa da, çoğunlukla hazırlık öğrencisi bu eğitimi lisede ve çoğunlukla birçok kez görmüş olacakları için, yeni bir yaklaşımdan motive olma ihtimalleri daha yüksektir. Günümüzde uluslararası bağlamda yayıncılarının çoğunluğu, temel seviyede öğrencilere yönelik düşük düzeyli AA materyalleri sunmaktadır.
- GAA materyalleri, özellikle de farklı bölümlerden öğrencilerin oluşturduğu sınıflar

¹¹³ Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Uzaktan Eğitim, Eğitim Yönetimi, Türkçe, Kültürel Değerlendirmeler vb.

için fazla genel kalmaktadır. Ö rencilerin bölümlerine göre gruplandırılmaması için herhangi bir idari neden görülmemektedir ve bu, mühendislerle mimarların ayrı sınıflarda eğitim gördüğü bir üniversitede de (gözlemlenen toplam iki SAA dersinde) net bir şekilde görülmüştür. Bu uygulama mümkün olmasa bile, aktiviteleri 'kişisel tırme' ve öğrencinin alanıyla daha fazla hale getirme teknikleri mevcuttur. Örneğin; akademik yazma derslerinin çoğunda, öğrencilere akademik bir makalenin nasıl yapılandırılacağı gösterilmiş, ardından bu yapıyı tüm öğrencilerin ilgi alanına girecek bir konuya (ör. 'küresel ısınma') uyarlamaları istenmiştir. Uluslararası pratikle daha tutarlı olacak daha iyi bir yaklaşım ise her öğrenciden bölümüyle ilgili akademik bir makale yazmasını istemektir (ör. 'Akademik disiplininizin küresel ısınmanın yol açtığı sorunlardan bazılarının çözümüne katkıda bulunabileceği bir yol önerin'). Bunun iyi bir örneği, öğrencilerden interneti kullanarak kendi akademik alan ya da mesleklerinin önde gelenlerinden biri üzerine üç dakikalık bir grup sunumu hazırlamaları istenen bir GAA konusuna dersinde gözlemlenmiştir. Okuma derslerinde, öğrencilerden kendi bulacakları metinleri sınıfa sunmaları istenebilir; bu hem metinlerin kendileriyle daha ilgili olmasını sağlayacak, hem de öğrenci başlımsızlık ya da özerklik derecesini artıracaktır¹¹⁴.

4.5 Öğretim materyalleri

Saha çalışması kapsamında yapılan ankette, öğretmenler ders sürelerinin en büyük yüzdesini ders kitabı ve çalışma kitabının kullanımına ayırdıklarını göstermiştir.

(Sayı=350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Ders kitabı ve çalışma kitabı	%40.6	%39.5	%43.5	%40.6
Bilgisayar/internet	%28.5	%26.5	%27.5	%27.5
CD/kaset	%24.5	%24.5	%22.5	%24.5
PowerPoint	%23.5	%21.5	%23.5	%22.5
Video/DVD	%20.5	%23.5	%22.5	%21.5
Akıllı tahta	%10.7	%19.5	%28.5	%16.5

ekil 38: Kaynak kullanımına ayrılan sürelerin yüzdesi

Diğer bir soruya verilen cevaplarda ise ders kitaplarının yüksek oranda kullanıldığını doğrulandı ve ana kaynakların çoğunlukla Birlik Krallık, bir ölçüde de ABD menşeli uluslararası basılı materyaller olduğu belirtilmiştir.

¹¹⁴ Bu yaklaşımın British Council'in Brezilya üniversitelerinde uyguladığı SA projesinde kullanımı için bkz. Scott ve d. 1984

(Sayı=350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Uluslararası basılı materyal	3.2	3.2	3.3	3.2
Kendi materyallerim	2.8	2.5	2.3	2.6
İnternet kaynaklı materyaller	2.5	2.6	2.5	2.6
Kurumsal materyal	2.7	2.3	2.2	2.4
Yerel olarak yayımlanmış materyaller	1.4	1.3	0.8	1.3

ekil 39: Kullanılan ö retim materyallerinin oranları
(Yanıtlar 0 (= hiçbir zaman) – 4 (= her gün) ölçe inde verilmiştir)

Bu materyallerin ço unda ö renci ders kitabının yanında detaylı bir ö retme kitabı ve ona e lik eden görsel-i itsel materyaller, bilhassa da etkile imli tahta olarak kullanılabilen 'iTools' yer alır. Bu materyallerin dünya çapında kullanılıyor olması, Türkiye'deki üniversitelerin ngilizce bölümlerinin en güncel materyallerle donatılmış oldu unu do rulamaktadır.¹¹⁵ Bunları takviye eden 'kurumsal materyaller' ise genellikle müfredat/materyal birimi tarafından ek materyal ve rehberlik sa laması için hazırlanan yüksek standartlarda kurum içi materyallerdir. Bunların varlığı, ngilizce bölümlerinde profesyonellerin üst seviyede oldu una i aretse de, ekil 32'de görüldü ü üzere, AA /SA alanında materyal geliştirme, ngilizce ö retmenlerinin e titim ihtiyaçları arasında ikinci sırada yer alır (bkz. yukarıda 4.4).

4.6 Ders kitabına bağlılık

Ne var ki, yüksek standartlarda üretilen ve teknolojik destek de içeren bu modern materyallere a rırlılık tehlikesi de yok de ildir. Nitekim gözlemlenen derslerde de bu yönde kanıtlara rastlanmıştır, derslerin yüzde 70'ten fazlasında di er kaynaklar ya sınırlı ölçüde kullanılarak veya uyarlanarak ya da hiç kullanılmadan, yalnızca ders kitabının takip edildi i görülmü tür.

(Sayı=49)	Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi
Ders kitabı takip edildi	21 (%43)
Ders kitabından bir ölçüde uyarlama yapıldı	14 (%28.5)
Bir dizi farklı kaynak kullanıldı	14 (%28.5)

ekil 40: Gözlemlenen derslerde kullanılan materyaller

Gözlemlenen derslerde görülen planlama derecesi bu durumu do rulamıştır ; yaklaşık yüzde 80'inin yalnızca ders kitabını ve destekleyici materyallerini kullanarak planlandı ı kanısına varılmış tır:

¹¹⁵ Bununla beraber, bazı üniversitelerde korsan ö renci kitabı kullanımının yaygınlaş ması kaygı uyandırmaktadır.

(Sayı=49)	Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi
Ders kitabının ötesine geçildi	11 (%22)
Ders kitabı takip edildi	38 (%78)
Planlamaya dair bulgular sınırlıydı	0 (%0)

ekil 41: Gözlemlenen derslerde planlamaya dair bulgular

Mevcut materyallerin kalitesi ve ço u ö retmenin ö retim yükünün a ırlı ı göz önüne alındı ında, derslerin ço unun ders kitabı üzerinde planlanması beklenir bir durumdur; ancak uyarılama eksikli i, u gibi birçok nedenden dolayı kaygı uyandırıcıdır: Derslerde çe itlili i sınırlandırır; ö rencilerin ba lam ve ilgi alanlarına göre ki iselle tirmeyi sınırlandırır; verilecek görevlerin ö rencilerin akademik alanlarına uyarlanmasını sınırlandırır (bkz. 4.4); sınıfıçı etkile im fırsatlarını sınırlandırır (bkz. 4.7); teknolojiyi kullanma fırsatlarını sınırlandırır (bkz. 4.9) ve ö retmenlerin ki isel inisiyatifini kısıtlar. Ders kitabına sıkı sıkıya ba lı kalmanın, özellikle de müfredat biriminin dersleri takiben ayrıntılı ek materyal hazırlamı oldu u kimi durumlarda, departman gerekliliklerinden oldu u anla ılmı tır. Ancak odak grup çalı malarında ö retmenler, en çok bölümlerin kendilerine materyal uyarılama ya da kendi materyallerini kullanma özgürlü ü tanınmasından memnun olduklarını sıklıkla belirtmi tir. ekil 39'da kendi materyallerini kullanma ortalaması her ne kadar yüksekse de, gözlemlenen derslerde bu yönde çok az bulguya rastlanmı tır.

4.7 Sınıfıçı etkileşim

Gözlemlenen hem GA hem de GAA derslerinin temel eksikli i, ö rencilere yeterince konu ma fırsatı tanınmamasıdır. Gözlemlenen 49 dersin yalnızca yedisinde (yüzde 14), ö renci konu ma süresinin ikili çalı ma ve grup çalı ması yoluyla bol tutuldu u; 'ö retmen egemen' olarak tarif edilen 16'sında (yüzde 33) ise ö retmen konu ma süresinin (ö retmenin monolog eklinde ya da ö retmen-ö renci etkile iminde konu ma süresi) ö renci konu ma süresini önemli ölçüde a tı ı belirtilmi tir:

(Sayı=49)	Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi
Ö renci konu ma süresi bol	7 (%14)
Ö renci konu ma süresi sınırlı	26 (%53)
Ö retmen egemen etkile im	16 (%33)

ekil 42: Gözlemlenen derslerde etkile im

Ö renci konu ma süresinin azlı ı, birçok ciddi sonuç do urmaktadır:

- Hakim ileti im eklinin, ö renciden ö renciye de il, ö retmenden ö renciye olması durumunda, ö rencilerin konu ma becerilerini pratik etme fırsatı çok azalacaktır. Konu ma becerileri, ö renciler tarafından hem dil yeterlilik

seviyelerinin göstergesi olarak, hem de kendi ba ına birer beceri olarak özellikle önemli bulunmaktadır. Sınıf gözlemleri, Türkiyeli ö rencilerin konu ma konusunda di er becerilere, özellikle de okumaya kıyasla zayıf olduklarını ortaya çıkarmı tır.

- Konu ma becerisinin zayıf olması, ö rencilerin lisans programlarındaki akademik performansını, özellikle de sınıf tartı malarına katılma kabiliyetlerini etkiler.

Konuşma pratiğimiz eksik olduğu için, şu anda dersleri anlamada zorluk yaşıyoruz. Derslerde söz almak için yeterli özgüvene sahip değiliz. Derslere katılmak bizim için büyük problem.¹¹⁶

- Derslerde etkile im eksikli i, ö rencileri hem hazırlıkta, hem de lisans programlarında sınıfta pasif kalmaya itmektedir.
- Ö rencilerin derslere aktif katılım fırsatlarının kısıtlanması, derslerin ilgi çekicili ini azaltarak, içsel motivasyonu dü ürdü ü görülmü tür.

Etkile im eksikli i, a a ıda sayılan pek çok ekilde kendini belli etmi tir. Ö retmenlerin, sordukları soruları ö rencilerin iki er iki er ya da gruplar halinde tartı masını sa lamak yerine, cevapları sürekli olarak ö rencilerden teker teker almayı tercih etti i görülmü ; ders kitabındaki grup aktiviteleri ço unlukla atlanmı ; kitaptaki alı tırmalara çok az sayıda ek konu ma aktivitesi eklenmi ; konu ma becerisini, yazma (ör. grup halinde yazma alı tırmaları), dinleme (ör. ö rencilerin cevaplarını payla ması ve kar ıla tırması), okuma (ör. her ö rencinin metnin bir bölümünü alarak gruplar halinde tamamlamaya çalı tı ı bulmaca yöntemiyle), dilbilgisi (ör. ikili dikte etme) ya da farklı bir dizi beceriyle (ör. projeler) entegre etme fırsatları, neredeyse hiç de erlendirilmemi tir. Geçti imiz 25 senede; bilgi bo lu u aktiviteleri, piramit tartı malar, bilgi aktarımı, rol canlandırma, simülasyon, serbest tartı ma gibi çok çe itli konu ma teknikleri geli tirilmi tir. Ancak bunlar, gözlemlenen 49 derste yalnızca bir ya da iki kez kullanıldı ı az sayıda örnekte ise sonuçlar çarpıcı olmu ; sınıflar dinamikle mi ve içsel motivasyon düzeyi artmı tir. Bu örneklerin ço unda, söz konusu ö retmenlerin CELTA ya da DELTA yeterlilikleri vardır, bir durumda ise ö retmen CELTA e itmenidir. Bu derslerde ö retmenlerin basit teknolojik teknikleri derse dahil edebildi i görülmü tür (bkz. 4.9).

4.8 Sınıf koşulları ve kaynaklar

ekil 33'te görüldü ü gibi, sınıfların ço u, 'küçük' (14 ya da daha az ki ilik) veya 'orta boy'dur (15-20). 'Büyük' sınıf (21 ya da daha fazla ki ilik) sayısı oldukça az olup, ortalama sınıf büyüklü ü, gözlemlenen lisans sınıflarından çok daha dü üktür (bkz. Bölüm 5). Bu durum, ö retmen (ortalama 20) ve ö renci anketleriyle de büyük ölçüde do rulanmı sa da, hem ö renciler hem de ö retmenler, sınıfların kalabalık olu unu ö rencilerin dil geli imini engelleyen ba lıca nedenler arasında göstermi tir (bkz. ekil 25). Sınıflarında kaç ki i olmasını istedikleri ö renciler de sorulmu ve daha da küçük sınıflar istedikleri sonucuna varılmı tir:

¹¹⁶ Kirkgöz 2009: 88

(Sayı=4320)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
İngilizce dil sınıflarınızda kaç kişi bulunuyor?	19.5	21.8	20.0	20.6
İngilizce dil sınıflarınızda kaç kişi olsun isterdiniz?	14.0	14.3	13.7	14.1

ekil 43: Sınıf büyüklüğü¹¹⁷

Bununla beraber, sınıf büyüklüğü salt personel-öğrenci oranından ibaret değil, belirli bir boyuttaki sınıftaki öğrenci sayısı olarak görülmelidir. Gözlemlenenler arasında yalnızca bir devlet üniversitesinde öğrenci sayısının, düzenlemesi rahatsızlık verecek ve öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmek için dolanmasına izin vermeyecek kadar fazla olduğu görülmüştür.

Sınıfların çoğu iyi donatılmış, aydınlık, havadar ve beyaz tahta donanımlıdır. Her sınıfta, bilgisayar bağlantılı bir projektör ya da tepegöz mevcuttur. Gözlemlenen hemen her derste öğrenci öğretmenin bir bilgisayarı olduğu, ancak çoğu kez kurumun değil kendi bilgisayarlarını kullandıkları görülmüştür. Akıllı tahta (IWB) ya da iTools materyalleri, çoğu kez geleneksel beyaz tahtaya yansıtılmış, sınıfta akıllı tahta tertibatının bulunduğu durumlar da olmuştur. Sınıfların çoğunda internet bağlantısının olmadığı ya da zayıf olduğu görülmüştür. Yapılan tüm gözlemlerde, teknoloji seviyesinin yeterli, ancak ses kalitesinin çoğu kez öğrenci öğretmenin dizüstü bilgisayarına bağlı olması dolayısıyla düşük olduğu görülmüştür.

4.9 Teknoloji kullanımı

Sınıfların hepsinde teknoloji donanımı her ne kadar yeterli seviyede olsa da, bu teknolojinin kullanımının bir ölçüde etkisiz kaldığı söylenebilir¹¹⁸:

Teknoloji kullanımı	Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi
Yeni/özgün	10 (%20)
Kitapların IWB materyallerinin takip edilmesi	36 (%73)
Mevcut değil	7 (%14)

ekil 44: Teknoloji kullanımı (Sayı=49)

(Rakamların toplamı, bazı öğrenci öğretmenlerin hem kitapların IWB materyallerini takip etmesi, hem de ek materyallerden faydalanması sebebiyle yüzde 100'ü aştığıdır)

Teknoloji kullanımı, bilhassa öğrenci öğretmenlerin (ki bazıları bilgisayara çok da hakim olmadıklarını belirtmişlerdir) internetten faydalandığı ya da öğrencilerine ders sırasında cep telefonlarını kullandırdığı bazı durumlarda (yüzde 20), yaratıcı ve etkili bulunmuştur. Bunun iki iyi örneğinde, öğrencilerin grup halinde yazma alıştırmaları için cep telefonlarını kullandıkları, alıştırmayı öğrenci öğretmenlerine e-posta yoluyla gönderdikleri ve öğrenci öğretmenin gönderilenleri paragraf paragraf tahtaya yansıttığı görülmüştür. Diğer örneklerde, öğrencilerin ikili ya da daha

¹¹⁷ E-İTİM personeline ilişkin daha genel istatistikler için bkz. Çetinsaya 2014; 129. Türkiye'deki üniversitelerin öğrenci oranları.

¹¹⁸ Sınıfta bilişim teknolojileri/bilgisayar kullanımı, öğrenci öğretmenlerin e-İTİM ihtiyaçları arasında ikinci sırada yer alır (bkz. ekil 32).

büyük ekipler halinde Kahoot¹¹⁹, üzerinden quiz çözdü ü ya da oyun oynadı ı, bu yöntemin gayet motive edici ve sınıfta ö renciler arası etkile im yaratmaya yardımcı oldu u görülmü tür.

Bununla beraber, ö retmenlerin ço u kez (yüzde 73) sınıfta kullanılan ders kitaplarının yayıncıları tarafından sa lanan etkile imli beyaz tahta (IWB) materyallerini kullanmaktan memnun, hatta buna mecbur hissettikleri görülmü tür. Bu da, ders kitaplarına a ırı ba lılı ın bir ba ka örne idir (bkz. 4.6).

Birkaç gözlemde, teknolojinin hiç kullanılmadı ı olmu , ancak bu dersin ba arısızlı ına yol açmamı , hatta gözlemlenen en iyi derslerden birinde hemen hemen hiç teknoloji kullanılmamı tır. Gözlemlenen tüm derslerde mevcut oldu u halde ö retmen, ö rencilerin afi sunumu yapmaları gibi kimi durumlarda, uygun ya da gerekli olmadı ı için teknoloji kullanmamayı tercih etmi tir.

4.10 Bulgular ve öneriler

Bölüm 4'ün bulguları, a a ıdaki paragraflarda özetlenmi , ngilizce ö retimi bakımından sonuçları netle tirilmi tir. Arkasından, bu bulgular temelinde öneriler sunulacaktır.

4.10.1 Öğretmenlerin İngilizce yeterlilik düzeyi Ö retmenlerin ezici bir ço unlu unun ngilizce yeterlilik düzeyi son derece iyi olsada, üniversite ö retmenleri için birçok ülkede geçerli olan tüm becerilerde bir CEFR standardı belirleme uygulaması mevcut de ildir.

Öneri YÖK ve tüm üniversiteler, C1 seviyesini üniversitede görevli tüm İngilizce öğretmenleri için minimum standart olarak belirlemeli ve tercihen dört becerinin de değerlendirildiği uluslararası bir sınavla kanıtlanması istenmelidir.

4.10.2 Anadil kullanımı Türkçe kullanımının ço u sınıfta çok dü ük seviyelerde oldu u görülmü tür. Özellikle temel seviyedeki ö renciler için açıklamalar ve talimatların ana dilde sunulmasının daha verimli olaca ı durumlar mevcuttur.

Öneri İngilizce derslerinde ana dilin uygun ve sınırlı kullanımını sağlamak için kılavuz ilkeler belirlenmelidir.

4.10.3 Öğretmen yeterlilikleri ve eğitimi ngilizce ö retmenlerinin yeterlilikleri genel olarak iyi düzeydedir ve pek ço unun lisansüstü dereceleri bulunmaktadır. Buna ra men, ö retmenler kendileri için özellikle AA /SA alanlarında daha ileri seviyede e itim öncelikleri belirlemi ve bu temel de erlendirme çalı ması neticesinde, daha ileri seviyede e itim ihtiyaçları oldu u görülmü tür.

Öneri Üniversitelerde görevli İngilizce öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, kurumsal ve ulusal eğitim programları uygulamaya

¹¹⁹ Ö retmenlerin sınıflarına yönelik quiz indirmelerine, uyarlamalarına ya da olu turmalarına imkan veren oyun temelli bir bilgisayar sistemidir. Bkz. <https://getkahoot.com>

konulmalıdır. AAI/SAİ alanlarında ders tasarımı ve değerlendirilmenin çeşitli yönleri üzerine dersler, öncelikli alanlardan biri olmalıdır.

4.10.4 Müfredat Hazırlık sınıflarının ço unda müfredat, büyük ölçüde GA 'den olu maktadır, ikinci sômeistrde ya da daha ileri seviyedeki ö rencilere ise bir ölçüde GAA e itimi verilmektedir. Lisans müfredatının ço unlu u GAA 'den olu ur. Üniversitelerin çok azı, ö rencilerin akademik disiplin ve ilgi alanlarına göre özelle tirilmi i, ihtiyaç temelinde lisans programları geli tirmi tir.

Öneri *Üniversiteler, hazırlık, lisans ve lisansüstü programların genel ve spesifik akademik ihtiyaçlarıyla daha bağdaşır AAI/SAİ programları geliştirebilmek için, ihtiyaç analizi becerileri edinmeli ve uygulamalıdır.*

4.10.5 Materyaller Tüm üniversitelerde nitelikli bilgisayar yazılımları olan modern, uluslararası materyaller mevcuttur.

Öneri *Üniversitelere amaca uygunluğuna ve etkililiğine göre seçilecek modern, uluslararası öğretim materyalleri tedarik edilmeye devam edilmelidir.*

4.10.6 Ders kitabına bağlılık Pek çok üniversitede, ders kitabına ba lı kalındı ı, ço u ö retmenin derslerini belirlenen ders kitabı üzerinden planladı ı ve kitabın ötesine geçerek daha etkile ime açık ya da ö rencilerin alanıyla ba da ır aktiviteler geli tirme yönünde çabaların az oldu u görölmü tür.

Öneri *Öğretmenlerin ders kitabına bağlılığını azaltmak ve ders kitaplarını öğrencilerin kişisel ve disiplinlerine dair ilgi alanlarına uyarlama yollarının araştırılması için eğitim programları başlatılmalıdır.*

4.10.7 Sınıfçı etkileşim İngilizce derslerinin ço unda temel sorun olan ö renciler arası etkile im eksikli i, ö rencilerin konu ma becerilerini geli tirme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Bu durumun, ö renci motivasyonu bakımından kısa vadeli, ö rencilerin lisans programlarında sınıf tartı malarına aktif olarak katılım becerisi bakımından ise uzun vadeli etkileri söz konusudur.

Öneri *Üniversitede İngilizce öğretiminin bir numaralı eksikliği olan dil sınıflarında öğrenciler arası etkileşim eksikliğini gidermek için eğitim programları tasarlanmalıdır. Dersler, konuşma becerisinin okuma, yazma, dinleme ve dilbilgisi pratiğine yönelik tüm aktivitelere entegre edilmesine odaklanmalıdır.*

4.10.8 Sınıf koşulları ve kaynaklar Sınıfların ço u yeterli büyüklükte ve gerekli donanıma sahip olsa da, bu standartların kar ılanmadı ı bir iki örnekte görölmü tür. Ço u sınıfta yeterli teknik kaynak bulunsa da, ö retmenlerin ço u kez kendi bilgisayarlarını kullanmak durumunda kaldı ı, internet eri iminin sınırlı oldu u ve dizüstü bilgisayarların hoparlör sistemlerinin yetersizli i dolayısıyla ço u kez sesle ilgili sorunlar ya andı ı görölmü tür.

Öneri Her sınıfın öğrenci kapasitesine göre standartlar belirlenmelidir. İnternet erişimi, ses sistemleri ve bilgisayar tedariki iyileştirilmelidir.

4.10.9 Teknoloji kullanımı Ö retmenler büyük ölçüde ders kitaplarının yayıncılarının sağladığı IWB materyallerine bel bağlamaktadır. Bu durum her ne kadar genelde dersin ihtiyacını karşılasa da, öğrencilerin içsel motivasyonunu, öğretmenlerin ise yaratıcılığını ve özgürlüğünü kısıtlamaktadır. Gözlemlenen derslerin çok iyi olanlarında öğretmenler hep kitabın standart yazılımından öteye geçmemiştir.

Öneri İÖ sınıflarında teknoloji kullanımı konusunda, öğrencilerin cep telefonlarını kullanmaları gibi teknolojik ekipman desteğine odaklanan eğitim programları geliştirilmelidir.

5 Bölüm başlığı: İngilizce olarak İngilizce

5.0 Giriş

ED ile ilgili daha kapsamlı başlıklar ve ilkel meselelere Bölüm 2'de daha önce değinilmiştir. Bu bölümde ise İngilizce sunulan üniversite ya da departman derslerine ilişkin konular ele alınacaktır. Buradaki tartışma ve bulgular çoğunlukla, üniversitelerin fakülte üyeleriyle düzenlenen anketler ile pilot çalışmaları ve saha çalışmaları sırasında ziyaret edilen 24 üniversitenin hazırlık sınıflarında gerçekleştirilen 16 gözleme dayanmaktadır. Bu gözlemlerden edinilen temel bulgular, aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Toplam (Sayı=16)	Akademik fakülte üyesi							Sınıf								
	Cinsiyet		Anadili İngilizce/ de il		Dil seviyesi			Akademik disiplin			Yaklaşım			Sınıf büyüklüğü		
	E	K	A	A D	B1	B2	C1/C2	Fen/ Müh	Sos Bil	Hukuk	SA	D BE	ED	<14	15-20	21>
16	8	8	3	13	1	4	11	6	9	1	4	1	11	3	3	10

Tablo anahtarları: E = Erkek, K = Kadın, A = Ana dili İngilizce, A D = Ana dili İngilizce de il, Fen = fen bilimleri, Müh = mühendislik, Sos = sosyal bilimler, SA = Spesifik amaçlı İngilizce, D BE = Dil ve içerik bütünlüğüne ilişkin eğitim, ED = E ilim dili İngilizce

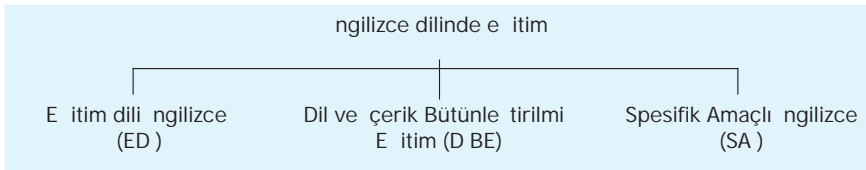
ekil 45: ED bölüm derslerinin özeti

Tespit edilen aşağıdaki pedagojik konulara bu bölümde değinilecektir:

- 1 İngilizce eğitime yaklaşımlar
- 2 İngilizce eğitiminde karşılaşılan meseleler

5.1 İngilizce eğitime yaklaşımlar

Türkiye'deki üniversitelerin sunduğu İngilizce dilinde eğitimde, akademik içeriğin İngilizce yoluyla öğretimine dair bir dizi farklı yaklaşım mevcuttur. Bunların içinden üç ana yaklaşımı ayırt etmek faydalı olacaktır¹²⁰:



ekil 46: Türkiye'deki Üniversitelerin İngilizce Dilinde Eğitime Yaklaşımları

¹²⁰ Dördüncü bir yaklaşım ise İngilizcenin akademik ortamlarda ortak iletişim dili olarak kabul edilmesidir (ELFA – bkz. Maureen ve d. 2010), ancak Türkiye'deki üniversitelerde bu gibi bir kabul gözlenmemiştir.

Açık bir şekilde birbirinden ayırt edilebilmesi için bu üç terimden her birinin tanımlanması ve açıklanması gereklidir:

- **Eğitim dili İngilizce (EDİ)** ED a a daki şekilde tanımlanabilir:

Nüfusun ço unlu unun ilk dilinin (D1) İngilizce olmadığı ülkeler ya da yetki alanlarında üniversite derslerinin İngilizce ö retilmesi.¹²¹

ED 'nin amacı, alan içeri inin (ekonomi, fizik vb.) İngilizce ö retilmesidir. Bu tanım, İngilizcenin yalnızca akademik içeri i 'aktarmak' için kullanıldığını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Genelde, bu içeri i iletmekten üniversitede görevli ö retmenin sorumlu olduğu, dille ilgili açıklama yapma konusunda sorumluluğunun ise (uzmanlık terimleri dışında) az olduğu ya da olmadığı varsayılır. Dolayısıyla, ö retim görevlisi dersi ço unlukla D1'de i liyormu gibi davranabilmektedir. Ö retim görevlisi ço u kez lisansüstü eğitimini D1 ba lamında tamamlamı , bu bakımdan de kendisine ö retildi i şekilde eğitim vermeye daha meyilli olacaktır.

Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim (DİBE) sminden de anlaşıldığı gibi, bu yaklaşımda ö retmen ya da ö retim görevlisi, hem içerik hem de dilin sorumluluğunu alır; D BE, i te bu özelliyle ED 'den ayrılır:

D BE'de, adında belirtildi i gibi, hem içerik hem de dili iletmek gibi net bir amaç gözetilirken, ED 'de böyle bir amaç söz konusu değildir.¹²²

D BE'nin amacı, hem içeri in hem de dilin ö retilmesidir. Ö retmen (genelde dil ö retmeninden ziyade akademisyen) hem içerik hem de dil için sorumluluk üstlenir ve ö rencilerin dersi anlamalarına destek olmak ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için çe itli stratejiler uygular. Bu normalde, belirli bir düzeyde D BE e itiminden geçmi bir akademisyen olmalıdır. Geçti imiz senelerde D BE, pek çok Avrupa ülkesinde, bilhassa uluslararası sertifika programları olanlarda, İngilizce dilinde eğitimde hakim yaklaşım haline gelmiştir.¹²³

Spesifik Amaçlı İngilizce (SAİ) SA 'de amaç, içerikten ziyade uzmanlık dilinin ö retilmesidir.¹²⁴ SA e itimi, genelde akademisyenlerden ziyade dil ö retmenleri tarafından verilir ve amaç ya da ihtiyaç ba lamında tanımlanır:

SA 'de (Spesifik Amaçlı İngilizce), belirli bir amaç için belirli bir grup ö rencinin ihtiyacı olan spesifik becerilerin ve dilin ö retim ve öğrenimi söz konusudur.¹²⁵

Burada güdülen amaç, akademik (AA) ya da mesleki (M); odak ise dar ya da spesifik (SAA /SAM) veyahut geni ya da genel (GAA /GM) olabilir. SA 'de her daim dile odaklanılır; içerik burada yalnızca sergileme, ba da tırma ve

¹²¹ Dearden 2014: 2

¹²² Dearden 2014: 4

¹²³ Yüksekö retimde D BE'ye ilişkin yakın tarihli bir genel değerlendirme için, bkz. Ruiz-Garrido & Campoy-Cubillo (der.) (2013). Türkiye'den bir bakış açısı için bkz. Darn (tarih mevcut değil)

¹²⁴ Burada dil, yalnızca uzmanlık terminoloji bakımından değil, her açıdan ele alınır (dilbilgisi, dilin i levleri, söylem özellikleri, genel yapı, kelime bilgisi vb.).

¹²⁵ Day & Krzanowski 2011: 5

motivasyon amaçlarıyla kullanılan 'ta' ıdır.

Türkiye'deki üniversitelerde bu yaklaşımların üçüyle de karışık olarak kullanılmaktadır. SA, normalde dil desteği olarak öğretilir ve genelde kredili değildir; D BE nadir rastlanır bir uygulamadır ve saha çalışması sırasında yalnızca tek bir örneği gözlenmiştir; ED ise İngilizcenin bazı ya da tüm programlarda eğitim dili olarak belirlendiği üniversitelerde sık rastlanır bir uygulamadır; ancak pratikte, ED başlı başına altında farklı bir öğretim stratejisi benimsenebilir ve İngilizce ile Türkçe de öğretilen oranlarda bir arada kullanılabilir.

5.2 İngilizce eğitimde karşılaşılan meseleler

Bu bölümde ele alınan meseleler, saha çalışması sırasında yapılan gözlemler ve 19 üniversiteden 64 ED fakülte üyesinin doldurduğu anketler neticesinde gündeme gelmiştir. Temel meseleler şunlardır: ED uygulamasının başlatılması, dil yeterlilik seviyesi, öğrenme sorumluluğu, uygulanan öğretim stratejileri ve ED'ye yönelik eğitim.

5.2.1 ED uygulamasının başlatılması Türkiye'deki üniversitelerin eğitim dili, kurumun yetkisine bırakılmıştır; ancak kararın pratikte kurum mu yoksa bölüm kademesinde mi verildiği sorusuna cevabın, her zaman net olmadığı görülmektedir. Bu proje kapsamında yapılan ankete katılan fakülte mensupları, 'Hangi derslerin İngilizce öğretilmeye ine kim karar veriyor?' sorusuna karışık cevaplar vermişlerdir.

(Sayı=64)	EDİ	T-EDİ	Ortalama
Üniversite	%69,8	%34,8	%58,2
Bölüm/bölüm başkanı	%16,3	%47,8	%26,9
Öğretim görevlisi bireysel olarak	%4,7	%4,3	%4,5
Bakanlık/YÖK	%2,3	%0	%1,5
Öğrenciler	%2,3	%0	%1,5
Diğer/Yanıt yok	%4,6	%13,9	%7,4

ekil 47: ED uygulamasının başlatılması konusunda kararlar

Bu sonuçlar, ED üniversitelerde eğitim diline dair kararların çoğunlukla kurumsal düzeyde verildiği; EDT üniversitelerde ise departmanlara daha fazla inisiyatif tanındığına işaret etmektedir.

Üniversitelere, İngilizce yeterliliğinin personel alımında rol oynayan bir faktör olup olmadığı sorulmuştur (Sayı=21). Dördü, YÖK yönetmeliklerine atıfta bulunarak olmadığını, 17'si ise olduğunu söylemiştir. Görülen tüm üniversiteler, akreditasyonu olan, genelde uluslararası alanda bir İngilizce dil sınavından sertifika talep etmektedir. Üniversitelerden altısı ayrıca, mülakat

sırasında adaydan örnek bir ders i lemesini istediklerini belirtmi tir. Yine de üniversiteler ço u kez ED ve T-ED programlarda kar ıla ılan temel kısıtlamanın, bu programları ö retebilecek ngilizce yeterlilik seviyesinde akademik kadro eksikli i oldu unu belirtmi tir.

ngilizce e itim veren akademisyenlere te vik verilip verilmedi i soruldu unda, ço unluk böyle bir te vik olmadı ını söylemi tir. Burada durum, maa primi ya da konferans deste i verilebilen kimi di er ülkelerden farklıdır.

5.2.2 İngilizce dil yeterliliği ngilizce ders i leyen fakülte üyeleri dil yeterliliklerini genelde yüksek olarak de erlendirmi tir:

(Sayı=64)	EDİ	T-EDİ	Ortalama
ki dilli (C2)	%2.7	%9.1	%5.1
leri seviye (C1)	%89.2	%77.3	%84.7
Orta seviye (B1-B2)	%8.1	%13.6	%10.2

ekil 48: ED fakülte üyelerinin ngilizce yeterlilik seviyeleri

Fakülte üyelerinin kendilerine yönelik bu de erlendirmeleri, yüzde 69'unun CEFR C1-C2, yüzde 25'inin ise CEFR B2 düzeyinde oldu una kanaat getiren gözlemcinin de erlendirmelerine kabaca uymaktadır. CEFR B2 düzeyi, genelde ED ö retim için minimum kabul edilir ve bu standarda göre, fakülte üyelerinin ço unlu u uluslararası normlardır. Günümüzde; dil becerilerini daha ileri seviyede geli tirmek isteyen azınlık ve ED dersleri üstlenmek isteyen, ancak yeterlilik seviyesi gerekli standartta olmayanlar için, akademisyenlere özel ders kitapları mevcuttur.

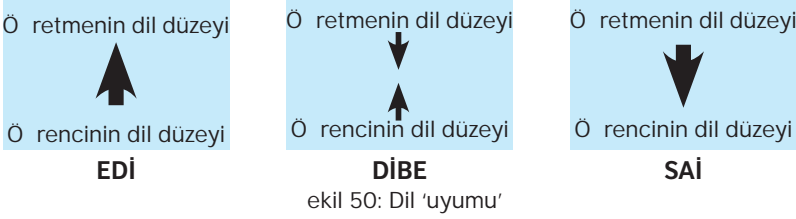
5.2.3 Öğrenme sorumluluğu ED 'nin yukarıdaki tanımını yanlı çıkartmayan ED fakülte üyeleri, ö rencilerine sundukları dil deste inin ya sınırlı seviyede oldu unu ya da hiç olmadı ını belirtmi tir:

(Sayı=64)	EDİ	T-EDİ	Ortalama
Uzmanlık terimlerinin Türkçeye çevrilmesi	%58.3	%58.3	%58.3
Derslerin zor kısımlarının Türkçeye çevrilmesi	%52.8	%50.0	%51.7
Hiç/neredeyse hiç	%21.6	%25.0	%23.0
Çift dilde sözlük tedariki	%2.8	%16.7	%8.3
Di er	%0.5	%4.25	%1.7

ekil 49: ED fakülte üyelerinin sundu u ngilizce dil deste i

Bu sonuçlardan anla ılan pek çok nokta olmu tur: Fakülte üyelerinin ö rencilerine dil deste i verme konusunda çok az sorumluluk aldıkları ortadadır; destek ço unlukla sadece kelime bilgisi konusunda ve ço u kez çeviri yoluyla verilmektedir; fakülte üyeleri ba ka herhangi bir dil destek stratejileri olmadı ını

da açıkça belirtmişlerdir. Tüm bu noktalar, D BE ya da SA yaklaşımından çok, ED yaklaşımına uymaktadır. Aradaki önemli fark, dersin i lendi i dil düzeyidir:



ekil 50, verilen üç durumda dil denkliği ya da 'uyum' seviyesini gösterir:

- **EDİ** Öğretim görevlisi dersi kendi dil düzeyinde, yani genelde öğrencilerin dil düzeyinden birkaç seviye yukarıda verir ve İngilizcesini öğrencilerine daha yakın bir seviyeye çekmek için az bir çaba gösterir ya da hiç göstermez¹²⁶. Öğretmen, dil farkını öğrencilerin problemi olarak görür ve sınırlı miktarda destek sağlar ya da hiç sağlamaz.
- **SAİ** Dil öğretmeni dil düzeyini öğrencilerin seviyesine düşürür ya da biraz daha üst bir seviyeye çeker (L+1). Öğretmen, dil farkını kendi sorumluluğu olarak görür ve öğrencilerin seviyelerini yükseltebilmek için mümkün olduğunca destek verir.
- **DİBE** Öğretmen, öğrencilerin dil sorunlarının farkındadır ve kendi dilini öğrencilerin seviyesine yakın olacak şekilde öğretmeye çalışır; bunun yanında, iletişim ve anlamayı kolaylaştırmak için farklı stratejiler benimser. Saha çalışması sırasında gözlemlenen bir D BE dersinde, öğretmenin daha geniş çaplı iletişim stratejileri uygulamakla kalmayıp, bunları içerikle ilgili entegre eden örneklerde, öğretmenin ders esnasında tartışılan bir metindeki dille ilgili noktalara dikkat çekerek kullanması takdirle karşılanmıştır.

5.2.4 EDİ öğretim stratejileri Gözlemlenen ED öğretmenleri çoğu öğrencilerin derslerini anlamalarını sağlamak için kullandıkları stratejilerin farkında olmadıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla, ekil 49'da bahsedilen stratejileri, gözlemlenen ED derslerde gerçekte kullanılan stratejilerle karşılaştırmak faydalı olacaktır. Yapılan gözlemler neticesinde, altı grup strateji belirlenmiştir:

- **Ana dil stratejileri** Bunlar akademisyenin anlamayı sağlamak için iletişim örneklerinde Türkçe kullandığı stratejilerdir. Ana dil (AD) stratejileri, akademisyenlerin ankette en çok bahsettiği stratejiler olsa da (bkz. ekil 49), gözlemlenen derslerde nadiren kullanılmıştır.

¹²⁶ Oldukça benzer bir analiz için ayrıca bkz. van den Berg & Ross 1999

Strateji	Gözlemlenen derslerde kullanım sayısı
Dersin ço unlukla AD'de i lenmesi	1
Özetler için AD kullanımı	1
AD'nin netle tirme için kullanımı	2
Soruların AD'de yanıtlanması	0
Teknik terimler için AD kullanımı	0

ekil 51: ED ö retmenler tarafından kullanılan ana dil stratejileri (Sayı =16)

ED akademisyenlerin en sık kullandıklarını belirttikleri AD stratejilerinin eksikli i, beklenmedik bir netice olmu tur. Ancak, gözlemci paradoksu ya anımı olması da mümkündür. Gözlemcinin varlı ı, akademisyenlerin davranı nı etkileyerek de i tirmi ve normalde kullandıkları stratejileri bilinçli ya da bilinçsiz olarak bastırmalarına yol açmı olabilir. Bu stratejiler akademisyenle aynı ana dili konu an ö renciler için gayet etkili olabilece i gibi, uluslararası ö renciler için ise son derece can sıkıcı sonuçlar do urabilir.

- **İngilizce dil stratejileri** Bunlar İngilizce kullanımı konusunda genellikle rahat ve kendine güvenen akademisyenler tarafından kullanılan stratejilerdir ve gözlemlenen derslerde de gerçekten sıkça kullanılmı tir.

Strateji	Gözlemlenen derslerde kullanım sayısı
Dersin ço unlukla AD'de i lenmesi	15
Soruların AD'de yanıtlanması	7
İngilizce seviyesinin kitleye göre ayarlanması	4

ekil 52: ED ö retmenler tarafından kullanılan İngilizce dil stratejileri (Sayı=16)

Gözlenen ana strateji, gözlemlenen derslerin biri dı nda hepsinde neredeyse ders boyunca İngilizce kullanılması olmu tur; ancak burada da yine gözlemci paradoksu devreye girmi olabilir. Buradan edinilen en dikkate de er bulgu, gözlemlerin yalnızca yüzde 25'inde akademisyenin dilini 'ö retmençe' de denen ekilde de i tirmi olmasıdır. Ö retmençe, daha basit kelimelerden olu an, daha yava ve net telaffuz edilerek komplike cümlelerin ve dilbilgisinin bile kısaltılarak ö retmenler tarafından olu turulan ö retim amaçlı dil kullanımıdır. Ö retmençeyi, ö retmenlerin ö rencilerine daha basit kelimelerle, daha yava ve kelimelere daha fazla vurgu yapılarak konu tukları bir dil olarak tanımlamak da mümkündür.

- **Anarım stratejileri** sminden de anla ılaca ı gibi, bunlar akademisyenin bir problem sezdi inde kullanaca ı stratejilerdir. Deneyimli ED ö retmenler, ileriye

yönelik onarım stratejileri kullanacaktır; diğer bir deyişle, çıkabilecek sorunlara hazırlıklı olan öğretmen, öğrencilerin soru sormasını beklemek yerine, sınıfın anlayıp anlamadığını kontrol etme yollarına gidecektir. Onarım stratejileri, gözlemlenen derslerde sıklıkla kullanılmaktadır:

Strateji	Gözlemlenen derslerde kullanım sayısı
Sorular kabul edildi/anlama düzeyi kontrol edildi	15
Dersin sorularla bölünmesine izin verildi	3
Anlama düzeyini belirleme amaçlı sorular kullanıldı	13

ekil 53: ED öğretmenler tarafından kullanılan onarım stratejileri (Sayı =16)

Anlama düzeyinin kontrolü için her iki yöntem de yaygın olarak kullanılmaktadır; ancak "Sorusu olan var mı?" ya da "Anladınız mı?" gibi daha geniş sorulardan ziyade, spesifik anlama sorularının daha etkili olduğu görülmüştür. Bununla beraber, her iki durumda da öğrencilerden yanıt alınamaması dikkati çekmektedir. Spesifik anlama sorularına sessizlikle yanıt verilmesi, öğrencilerin derslere aktif olarak katılma yönündeki isteksizliklerinin bir başka kanıtı olabilir (bkz. 4.7); ancak bu bağlamda daha önemlisi, bunun akademisyenin stratejisi anlama seviyesini ölçmek için kullanılmıyor olduğu anlamına gelmesidir.

- **Ders düzeni oluşturulması** Dersin belirli bir düzeni olması, öğrencilerin dersti takip etmesine yardımcı olması kesin yollardandır. Gözlemlenen derslerin yaklaşık yarısında aşağıdaki stratejiler kullanılmaktadır:

Strateji	Gözlemlenen derslerde kullanım sayısı
Öğretmen dersin amaçlarını/ders düzenini ilan eder	8
Öğretmen ders düzeni oluşturmak için anahtar sorular sorar	9
Öğretmen ders düzeni oluşturmak için PowerPoint kullanır	7

ekil 54: ED öğretmenler tarafından kullanılan ders düzenleme stratejileri (Sayı =16)

Bunlar, sadece ED derslere yönelik spesifik stratejiler değil, tüm iyi derslerin özelliklerinden olmalıdır; dolayısıyla daha yaygın olarak kullanılmaması olmaları, EDT derslerin de aynı şekilde düzensiz işlendiğini işaret etmesi bakımından, kaygı uyandırıcıdır.

- **Görsel araç desteği** Ö rencilerin İngilizce, özellikle de sözlü İngilizce konusunda sorun yaşadıkları sınıflarda faydalı olacak bir grup strateji, görsel araçların kullanımını gerektirir. Bu stratejilerin birçoğu da yine PowerPoint kullanımını gerektirir:

Strateji	Gözlemlenen derslerde kullanım sayısı
Ö rencilere PowerPoint slaytlarının çıktıları verildi	1
Ö renciler PowerPoint slaytlarına çevrimiçi ulaştı	2
Ö retmen tahtayı kapsamlı olarak kullandı	6

ekil 55: ED ö retmenler tarafından kullanılan görsel araç stratejileri (Sayı =16)

Gözlemlenen sınıflardan yalnızca birinde ö rencilerin PowerPoint slaytlarına çıktı formunda ve bilgisayarlarının bağlı olduğu ağ üzerinden erişimleri olması da dikkat çekiciydi. Avrupa'nın en nitelikli üniversitelerinde, PowerPoint slaytların ö rencilere, genellikle üniversitenin dahili ağı üzerinden sağlanması, artık bir gereklilik haline getirilmiştir¹²⁷.

- **Metin desteği** Ele alınacak son grup strateji, ö rencilere derse paralel içeriğin yazılı halde sağlanmasına yöneliktir. Bu strateji grubunun da, yine sınırlı ölçüde kullanıldığı görülmüştür:

Strateji	Gözlemlenen derslerde kullanım sayısı
Ö renciler ders kitabı, makaleler vb. kaynaklara başvurdu	5
Denklem, örnek, görev vb. kullanıldı	8
Ö retmen yazılı materyal dağıttı	3

ekil 56: ED ö retmenler tarafından kullanılan metin desteği stratejileri (Sayı =16)

Bunlar, herhangi bir EDT dersinde beklenebilecek ve yine üniversite kalitesi ile eğitim ihtiyacı gibi daha geniş konuları gündeme getiren stratejilerdir.

5.2.5 EDİ'ye yönelik eğitim Dil yeterliliğini iyileştirme ihtiyacından daha önce bahsedilmişti (bkz. 5.2.2), ancak ED derslerinin eğitim ve öğrenim standartlarını iyileştirecek teknikler konusunda daha geniş bir eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi, ED akademisyenler kullandıkları stratejilerin farkında olmadıklarını belirtmiş ve hangi stratejilerin etkili olabileceğinin de farkında olmadıkları görülmüştür:

Eğitim personeli İngilizceye yeterince hakim olsa da (ve soruları çoklukla onay alma ve uygun personel geliştirme fırsatlarıyla sınırlı kalsa da), karma becerinin norm haline geldiği

¹²⁷ PowerPoint'in avantajları ve sınırlamaları konusunda daha kapsamlı bir tartışma için, bkz. Brazeau (2006)

ve içeriklerin karmaşıklığının halihazırda artırılan bilişsel öğrenme yükünü daha da artırdığı D2 üzerinden üniversite düzeyinde eğitim kendine özel gereklilikleri konusunda uzman bilgisine sahip olmaları çok da olası değildir.¹²⁸

Akademisyenler, ED öğretimi bir eğitim ihtiyacı olduğunu farkında olmadıkları görülse de, mesleki gelişimin epey sınırlı olduğunu dikkat çekmektedirler¹²⁹:

Üniversitenizde İngilizce ders işlemenize yardımcı olacak eğitimler veriliyor mu?	EDİ	T-EDİ	Ortalama
Evet	%35.9	%40.0	%37.5
Hayır	%59.0	%56.0	%57.8
Yanıt yok	%5.1	%4.0	%4.7

ekil 57: ED öğretimi imkanı (Sayı=64)

Bunun yine, daha geniş kapsamlı bir sorunun, Türkiye'deki üniversitelerde görevli akademisyenlere yaygın şekilde ya da düzenli olarak SMG imkanı verilmemesi sorununun bir parçası olduğu görülmektedir:

Bu eğitim ne sıklıkla veriliyor?	EDİ	T-EDİ	Ortalama
Yılda birden fazla	%9.1	%30.0	%19.0
Yılda bir kez	%27.3	%0	%14.3
Fırsat oldukça/zaman zaman	%36.4	%60.0	%47.6
Hiçbir zaman	%27.3	%10.0	%19.0

ekil 58: ED akademisyenlere yönelik SMG imkanlarının sıklığı (Sayı = 64)

Bu durum, özellikle de ED bir unsur eklenen EDT üniversitelerinde, tüm ED programlarına kalite ve kalite güvencesi meseleleri bakımından zarar vermesi sebebiyle ciddi kaygı uyandırmaktadır.

ED öğretimi, diğer Avrupa ülkelerinde artık yerleşik bir uygulama haline gelmiştir ve böyle bir eğitim programının oluşturulabileceği iletişim meselelerinin ana hatlarıyla belirtilmesi ilgi çekici olabilir. Klaassen ve de Graaff (2001) tarafından yapılan çalışmada, ardından da bunların Hollanda'da mühendislik alanında öğretim görevlilerine yönelik bir ED öğretimi programı geliştirilmesinde kullanıldığını göstermiştir.

¹²⁸ Marsh ve Laitinen 2005, aktaran Coleman 2006: 7

¹²⁹ ED öğretimi becerilerinin iyileştirilmesi yönünde eğitimciler için öneriler için ayrıca bkz. Başıbüyük ve diğ. 2013:1824.

Eğitimde ele alınacak hususlar	Eğitimin amaçları
Etkili ders i leme usullerinin dil de i iminden olumsuz yönde etkilenmesi →	ngilizce ders anlatmada güçlü ve zayıf oldu um noktaları bilmek
Ana dili ngilizce olmayan ö rencilerin ihtiyaçlarını kar ılayan etkili ders i leme usulleri →	Etkili ders i leme usullerinden hangilerinin ö rencilerin dersi anlamalarına destek sa lamak için kullanılabilece ini bilmek
İkinci dil ediniminin zorluklarına dair farkındalık →	Ö rencilerimin ED ile ilgili ya adıkları sorunları fark edebilmek
nanı lar ve gerçek ders i leme ekilleri konusunda de erlendirme yapmak	
E er varsa, bu ilk dört noktayla ba da an kültürel meseleler	

ekil 59: ED E itimi (Klaassen ve de Graaff 2001)

5.3 Bulgular ve öneriler

Bölüm 5'in bulguları, a a idaki paragraflarda özetlenmi , ngilizce ö retimi bakımından sonuçları netle tirilmi tir. Arkasından bu bulgular temelinde öneriler sunulacaktır.

5.3.1 İngilizce eğitime yaklaşımlar İngilizce dilinde e itim, Türkiye'deki üniversiteler arasında yaygın olsa da (bkz. Bölüm 2), benimsenen yakla ım temelde ED 'dir. Bu her ne kadar tarihte süregelen nedenlerle uygulanan bir yakla ım olsa da, daha yakın zamanda özellikle de D BE alanında geli tirilmi , di er Avrupa ülkelerinin en iyi üniversitelerinde giderek daha çok kullanılmakta olan, ancak Türkiye'de genellikle bilinmeyen ba ka modeller de mevcuttur.

Öneri *İngilizce eğitimde, ED'i yaklaşımdan, Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim (DİBE) yaklaşımına geçilmelidir.*

5.3.2 İngilizce eğitimde karşılaşılan meseleler ED alanında kar ıla ılan meselelerin, ne ED kurumlar ne akademisyenler tarafından bilindi i görülmü tür.

5.3.2.1 ED'i uygulamasının başlatılması E itim dili ço unlukla kurumun kararıyla belirlenmekte, ancak ço u üniversite personel alımında ngilizce yeterlili ini de dikkate almaktadır. Bununla beraber, ço u durumda dikkate alınan kriter, akreditasyonu olan bir ngilizce dil sınavında gösterilen performanstır ve ED programları üstlenebilecek yeterlilikte ngilizcesi olan yeterli sayıda personel alımı, halen bir sorundur.

Öneri *Akademik kadronun tümünün, hem İngilizce eğitim verebilmesini, hem de araştırmalarını İngilizce kaynaklar kullanarak yapabilmelerini sağlamak için, personel alımında İngilizce yeterliliğine ve öğretim becerilerine çok dikkat edilmelidir.*

5.3.2.2 İngilizce dil yeterliliği ED akademisyenlerin İngilizce yeterlilik seviyeleri ço unlukla iyidir. İngilizce seviyelerinin yetersiz oldu una kanaat getirilen birkaç durum da olmu tur ve halihazırda ED olmayan akademisyenlerin eğitim ihtiyaçlarının nasıl kar ılandı ı ya da kar ılanıp kar ılanmadı ı açık de ildir.

Öneri *İngilizce dil yeterliliklerini artırmak için tüm akademisyenlere Akademisyenler İçin İngilizce (Aİİ) dersleri sunulmalıdır.*

5.3.2.3 Öğrenme sorumluluğu Akademisyenler ço u kez öğrenmeyi öğrencinin sorumluluğu olarak görmekte ve dil sorunlarını dikkate alma yönünde, uzmanlık terimleri için çift dilde materyal sağlamak da ında çok az çaba göstermektedir.

Öneri *Eğitim personeli, İngilizce dilinde eğitime DİBE yaklaşımı bağlamında, öğrencilerinin öğrenimleri konusunda sorumluluk almayı öğrenmelidir.*

5.3.2.4 Öğretim stratejileri Hem ED hem de (görünü e göre) EDT ders verirken kullandıkları stratejilerin ço unlukla farkında de ildir. Kullandıkları stratejilerin ise pek ço u etkili bir şekilde kullanılmamakta ve Avrupa'nın di er yerlerindeki üniversitelerde uygulanan standart pratiklere uymamaktadır.

Öneri *Eğitim personeli, İngilizce dilinde eğitime DİBE yaklaşımı bağlamında, PowerPoint ve diğer teknolojinin etkili kullanımını da içeren daha geniş çeşitlilikte öğretim stratejileri edinmelidir.*

5.3.2.5 EDİ'ye yönelik eğitim Ço u üniversitede ED öğretimde etkili yaklaşımlar konusunda çok az eğitim imkanı mevcuttur. Bu sorun, SMG imkanlarının daha genel anlamda eksikli inden kaynaklandı ı görülmektedir.

Öneri *Tüm üniversiteler, düzenli SMG programları uygulamaya koymalıdır. Eğitim dili İngilizce olan tüm personele EDİ/DİBE alanlarında eğitim programları sunulmalıdır.*

6 Özet bulgular, öneriler ve sonuçlar

6.0 Giriş

Bölüm 1-4'ün son kısımlarında, ayrıntılı bulgular ve öneriler verilmiştir. Bu son bölümde ise özet bulgular ve öneriler, bölüm başına birer tane olmak üzere, sunulacaktır. Bölümde ayrıca, bu önerilerin eksiksiz bir biçimde uygulanması durumunda elde edilebilecek olası sonuçları gösteren etki analizlerine de yer verilmiştir.

6.1 Özet bulgular ve öneriler

6.1.1 Uluslararası bağlam: Küreselleşme

Türkiye, geçtiğimiz yıllar içinde, diğer G20 ülkelerinden farklı şekilde, niceliğe odaklanarak, üniversitelerinin sayısını ve boyutunu önemli miktarda artırmıştır¹³⁰. Kalite yönünden de bazı iyileştirmeler yapılmış ve bu sayede ülkedeki bazı üniversiteler Times Higher Education Supplement küresel üniversite sıralamasına girmeyi başarmış olsa da, ülkenin kendi URAP sıralamalarına göre, Türkiye'deki üniversitelerin 150'den fazlası dünyanın en iyi 1,000 üniversitesi arasında yer almamaktadır. 100 üniversite ise halen dünyanın en iyi 2,000 üniversitesi arasında değildir. Türkiye'nin İngilizce açığı, yükseköğretim kalitesini olumsuz etkileyen ve akademik kaynaklara erişimi, uluslararası araştırmacıların ve hem personelin hem de öğrencilerin hareketliliğini kısıtlayan ana unsurdur.

Öneri: Türkiye'nin üniversitelerinin kalitesini geliştirme amaçlı bir proje oluşturulması ve finanse etme seçeneği göz önüne alınmalıdır. Bu iki temel amaca hizmet edecektir:

- Küresel sıralamalarda ilk 200'de yer alan yüksek kalitede araştırma üniversitelerinin belirlenmesi ve desteklenmesi.
- URAP sıralamalarında şu anda ilk 1,000'in dışında kalan çok sayıda üniversitede öğretim, araştırma ve kaynak kalitesinin iyileştirilmesi.

Öğrencilerin, bilhassa da, akademik kadronun İngilizce yeterlilik seviyeleri, bu projenin önemli bileşenlerinden olmalı ve bu sayede;

- İngilizce akademik kaynaklara ve araştırma kaynaklarına erişim iyileştirilmeli
- Araştırma yayını ve yaygınlaşması geliştirilmeli
- Araştırmada uluslararası işbirliği fırsatları iyileştirilmeli
- Öğrenci hareketliliği, bilhassa uluslararası öğrencilerin EDİ lisansüstü programlara çekilmesiyle teşvik edilmeli
- Türk akademisyenlerin doktora çalışmaları ve değişim ziyaretleri ile yabancı akademisyenlerin öğretim ve araştırmaya yönelik kurduğu bağlar gibi eğitim personeli hareketliliği teşvik edilmeli

¹³⁰ Bunun nasıl başarıldığına dair, bkz. Çoşkun 2014:3

6.1.2 Ulusal bağlam: Eğitim dili

Türkiye, eğitim dilinin hem Türkçe, hem İngilizce olduğu, daha yakın geçmişte ise, Türkçe-İngilizce olmak üzere çift dilde eğitim yapılan köklü bir üniversite eğitimi geçmişiyle sahiptir. ED üniversiteler, her ne kadar, genelde ED programı olmayan üniversitelerden¹³¹, 'daha çok tercih edilmiş' ve öğrenciler ile veliler arasında daha popüler olsa da, EDT eğitimi programlarının, özellikle de hem akademik kadronun hem de öğrencilerin mevcut İngilizce yeterlilik seviyelerinin etkili öğrenimi kısıtlayıcı boyutta olması nedeniyle, hem nicelik, hem nitelik yönünden güçlendirilmesi gerektiği yönünde sağlam argümanlar da mevcuttur. Çift dilde yapılan T-ED eğitimi, bu araştırmanın bulgularının kanıtlandı üzere, çoğunlukla etkisiz kalmış, hem eğitimciler hem de öğrenciler, İngilizce yerine Türkçe kullanmalarını sağlayacak kaçınma stratejileri geliştirmeye yoluna gitmiştir.

Öneri Türkiye'deki üniversitelerin eğitim dilleri meselesinin yeniden incelenmesi ve dengeye kavuşturulması önerilir.

- **Türkçe eğitim** EDT programlarına daha çok odaklanılmalı, daha çok kaynak tahsis edilmeli ve statüleri yükseltilmelidir. Paralel EDT ve ED programların açılması (ki Türkiye'nin kimi üniversitelerinde yapılmaya başlandı) ve öğrencilere programlara erişim imkanı verilerek, değerlendirilmenin bir ya da her iki dilde yapılması önerilir. Ayrıca, paralel EDT-ED modelinin mevcut çift dilde uygulanan programlardan daha uygun maliyetli olacağı hesaplanmaktadır.
- **İngilizce eğitim** Mevcut ED programların kademeli olarak müfredattan kaldırılması önerilmezken; ortaöğretim kurumları İngilizce yeterliliği CEFR B1 seviyesinde olan mezunlar vermeye başlayana kadar, ED programlarına yenilerinin eklenmemesi önerilmektedir. Ayrıca, yeni ED programların, lisanstan ziyade yüksek lisans düzeyine odaklanması önerilmektedir.
- **İngilizce-Türkçe karışık eğitim** Çift dilde T-ED programlarına yenilerinin eklenmesine izin verilmemeli; mevcut programlar ise mümkün olan en kısa sürede sonlandırılarak, yerlerine ED ve EDT programlar açılmalıdır.

6.1.3 Kurumsal bağlam: Dil öğretim programları

Türkiye'deki üniversitelerde İngilizce eğitimi mevcut da dilim ve müfredatın, akademik programlara ve de uluslararası alana tam destek verici nitelikte olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler hazırlık sınıfına İngilizce yeterlilik seviyeleri ve motivasyonları düşük olarak başlamaktadır. Hazırlık sınıfı dersleri ise müfredat ihtiyacı uygun görülmediği ve dersler de öğrencinin akademik

¹³¹ Başıbüyük ve diğ. 2013: 1819; üniversite seçimini etkileyen faktörler için bkz. Çokgezen 2014.

kariyerinde en etkili olacağı dönemde verilmediği için, bu sorunlara tam anlamıyla çözüm olamamaktadır.

Öneri Üç alanda sistemsel değişiklik yapılmalıdır:

a) Uygunluk ve standartlar Hazırlık sınıfları isteğe bağlı olmalı ve normalde yalnız EDİ programlarının öğrencilerine açık olmalıdır. EDİ öğrenciler için hazırlığa giriş taban seviyesi CEFR A2'ye çıkartılmalıdır. Hazırlık sınıfını geçiş standartları, dil bakımından zorlayıcı programlar için tüm becerilerden CEFR B2; dil bakımından daha az zorlayıcı programlar için tüm becerilerden CEFR B1+ şeklinde revize edilmelidir¹³². Geçme ve giriş seviyeleri, dört becerinin birden değerlendirmeye alındığı geçerli sınavlar yoluyla değerlendirilmeli, bu sayede standartların uygulanması ve korunması sağlanmalıdır. Bu standartları karşılamayan öğrenciler, EDT programlarına ya da üniversitelere geri yönlendirilmelidir.

b) Müfredat: Müfredatın odağı, Genel Amaçlı İngilizceden (GAİ) Genel Akademik Amaçlı İngilizceye (GAAİ) kaydırılmalı ve GAAİ dersleri, öğrencilerin akademik uzmanlık alanlarına özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde özelleştirilmelidir. Lisans eğitiminin son yılında, iş arayanlar için seçmeli Mesleki İngilizce (Mİ) olmalıdır. Tüm bu programların müfredatı, eksiksiz bir ihtiyaç analizi temelinde hazırlanmalıdır.

c) Dağılım: Kredili İngilizce dil dersleri, lisans ve lisansüstü programların her aşamasında devam ettirilmelidir. Bu dersler tüm EDİ öğrenciler için zorunlu, EDT öğrenciler için ise seçmeli olmalıdır. Lisans eğitiminin son yılında, iş arayanlar için seçmeli Mesleki İngilizce (Mİ) olmalıdır.

6.1.4 Bölüm bağlamı: İngilizce öğretimi

Üniversitelerde görevli İngilizce öğretmenlerinin İngilizce seviyelerinin ve diğer yeterliliklerinin gayet iyi olduğu görülmüştür, ancak iki eksiklik yaygın olarak gözlenmiştir:

a) Öğretmenlerin çoğunun AA/SA öğretimi konusunda eğitimleri yetersizdir ya da hiç yoktur; dolayısıyla da, GAA için ihtiyaç temelinde müfredat oluşturulması ya da materyal ve aktiviteleri öğrencilerin uzmanlık alanları akademik disiplinlere uygun şekilde özelleştirme becerileri eksiktir.

b) Öğretmenlerin çoğu, sınıfta öğrenciler arası etkileşim yaratma yönündeki fırsatları sürekli kaçırmaktadır. Kısa vadede bu durum, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini azaltmakta; uzun vadede ise özgüvenlerine ve lisans programları boyunca sınıf tartışmalarına ya da münazaralara katılma becerilerinin gelişimine engel olmaktadır.

Öneri İngilizce öğretmenleri, bir kalite güvencesi ve akreditasyon planı kapsamına alınarak, mesleki gelişim fırsatlarına daha fazla erişim sağlayabilmelidir. Özellikle de şu iki temel alanda eğitimler verilmelidir:

¹³² Bkz. Shatrova 2014:152: "Türkiyeli okutmanlardan bazılarının, öğrencileri senede 700 saat dersle B2 seviyesine getirme beklentisini gerçekçi bulmadıkları görülmüştür. Bu grup, B1'in daha ulaşılabilecek bir hedef olduğu, dolayısıyla beklentilerin düşürülmesi gerektiğine inanmaktadır."

a) **AAİ/SAİ:** Tüm İngilizce öğretmenleri, AA /SA¹³³, alanlarında kısa süreli, yoğun bir eğitim programına katılmalı ve her üniversiteden seçilecek öğretmenlere, kimi üniversitelerin uzaktan sağladığı gibi¹³⁴ daha uzun dönemli eğitimler.

b) **Konuşma becerilerinin öğretilmesi:** Tüm öğretmenlere, öğrenciler arasında etkileşimli dersin her aşamasına katma ve pratik edilen beceri her ne olursa olsun yapılan tüm aktivitelere konumayı da dahil etme teknikleri konusunda eğitim verilmelidir. Öğretmenleri, üniversitelere satılmı yaptıkları materyal paketleri kapsamında bu gibi eğitimler verebilir.

6.1.5 Bölüm başlığı: Eğitim dilinin İngilizce olması

ED akademisyenlerin İngilizce yeterlilik seviyeleri genel olarak uluslararası standartlarda olsa da, bazı üniversiteler, mevcut ihtiyacı karşılayacak ya da ED programların kapsamını genişletecek düzeyde İngilizce bilen yeterli sayıda akademisyen bulma konusunda sorunlar yaşamaktadır. ED akademisyenler genelde, öğrencilerin dille ilgili karıştıkları zorlukları göz önünde bulundurmamakta ve ED öğrenimi öğrencilerin sorumluluğu olarak görmektedir. Bu yaklaşım, ED öğretmenle ilgili eğitim almı akademisyen sayısının azlığından ve Türkiye'deki üniversitelerde bu tür eğitimlerin pek de bulunmuyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Öneri Araç dilin İngilizce olduğu eğitimde yaklaşım, çoğu Avrupa ülkesindeki gelişmeler paralelinde, ED'den DİBE'ye (Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim) kaydırılmalıdır. ED akademisyenleri çeşitli eğitimlere tabi tutularak, öğrenimi kolaylaştıracak bir dizi dil ve teknoloji odaklı stratejiler benimsemeleri ve bu sayede öğrencilerinin öğreniminde daha fazla sorumluluk almaları sağlanmalıdır.

6.2 Etki analizi: Üniversite kalitesi

Rusya, Çin, Hindistan ve Güney Kore gibi gelişmekte olan diğer G20 ülkeleri, üniversitelerinin kalitesi ve sıralamalardaki yerini iyileştirmeye amaçlı projeler uygulamaya koyarken, Türkiye niceliğe odaklanmı ve üniversite öğrencisi sayısında muazzam bir artışa gitmiştir. Türkiye hükümetine, üniversitelerin kalitesini iyileştirmek için benzer bir proje başlatması önerilmektedir. Bu raporda sunulan önerilerin eksiksiz olarak uygulanması durumunda neler başarılabileceği aşağıda özetlenmiştir:

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	Araştırma üniversitelerinin desteklenmesi	<i>Küresel sıralamalarda ilk 200'de yer alan yüksek kalitede araştırma üniversiteleri belirleme ve destekleme amaçlı</i>	Bu sayede, Türkiye'nin en iyi üniversitelerinin sıralamadaki yerlerini korumaları ve yükseltmeleri sağlanacaktır. Proje pek çok girişi (kaynakların geliştirilmesi, yeterliliklerin iyileştirilmesi, seyahat fırsatları, kalite güvencesi, araştırma

¹³³ Day ve Krzanowski, 2011 temel alınıyor olabilir.

¹³⁴ ör. Aston, Bristol, Coventry, Essex, Manchester, Reading ve Warwick üniversitelerince sunulan uzaktan eğitim master modülü.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
		<i>bir projenin geliştirilmesi ve finanse edilmesi.</i>	de erlendirmesi vb.) beraberinde getirecek olsa da, aynı zamanda akademik kadronun İngilizce yeterlilik düzeyinin de iyile tirilmesini gerektirecektir. İngilizce seviyesinin iyile tirilmesi ise u imkanları do uracaktır: <ul style="list-style-type: none"> • Uluslararası ara tırma i birliklerinin kurulması • Ara tırma yayınları ve bu yayınların yaygınla ması • Yeni lisansüstü programların geli tirilmesi • Türk dilleri/Türkçe konu ulan bölge dı ndan daha fazla yabancı ö renci çekilmesi • Yabancı e itimci çekilmesi
2	Araştırma konusunda faal olmayan üniversitelerin desteklenmesi	<i>URAP sıralamasında şu anda ilk 1,000'in dışında kalan çok sayıda üniversitede öğretim, araştırma ve kaynak kalitesini iyileştirme amaçlı bir projenin geliştirilmesi ve finanse edilmesi.</i>	Proje, bu üniversitelerin akademik kalitesini ve ara tırma kapasitesini iyile tirmeyi amaçlayacaktır. Bu durum akademik kadronun İngilizce yeterlilik seviyesinin daha da iyile tirilmesini gerektirecek, dolayısıyla: <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce akademik kaynaklara eri imi kolayla tırarak Türkçe dilinde e itim ve ara tırma kalitesini de artıracaktır. • Bu üniversitelerin URAP sıralamalarında yukarılara çıkmaları sa lanacaktır.

6.3 Etki analizi: Eğitim dilleri

Türkiye'deki üniversitelerde kullanılan e itim dilleri farklılık göstermektedir ve ço unlukla akademik gereklilik ve verimi dü ürür niteliktedir. Ço u ö rencinin üniversiteye giriş dil düzeyi, bir sene hazırlık okuduktan sonra bile, ED programlardan tam anlamıyla faydalanamayacak kadar dü üktür. Ö renciler ço unlukla, akademik gerekliliklerden ziyade, uzun vadeli mesleki nedenlerle İngilizce e itim almak istemektedirler. Bu raporda, e itimde kullanılan dillere ili kin üç öneride bulunulmu tur. Bu raporda sunulan önerilerin eksiksiz olarak uygulanması durumunda neler ba arılabilece i a a da özetlenmi tir:

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	Türkçe eğitim	<i>EDT programlara daha çok yoğunlaşılması, itibar edilmesi ve kaynak sağlanması önerilmektedir.</i>	Türkçe eğitim veren programlar öğrenci ve velilere daha çok hitap edecektir. Öğrencilerin uzmanlık konularını ana dillerinde, daha etkili bir şekilde öğrenmeleri akademik kaliteyi artıracaktır.
		<i>Mevcut EDİ programlara paralel EDT programlar açılması ve öğrencilere, programlara bir ya da her iki dilde birden erişim ve değerlendirilecekleri dili seçme imkanı verilmesi önerilmektedir.</i>	Öğrenciler, ED programda istedikleri bir unsur olduğunda, İngilizce derslere erişim sağlayabilecektir. ED programlara uluslararası öğrenciler de erişim sağlayabilecektir. Akademik kadro, İngilizce öğretme pratiğini kazanacaktır.
2	İngilizce eğitim	<i>Mevcut EDİ programların kademeli olarak müfredattan kaldırılması önerilmezken; ortaöğretim kurumları İngilizce yeterliliği CEFR B1 seviyesinde olan mezunlar vermeye başlayana kadar, EDİ programlarına yenilerinin eklenmemesi önerilmektedir.</i>	Öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin düşük olması, programların akademik kalitesini tehlikeye atmayacaktır.
		<i>Ayrıca, yeni EDİ programların, lisanstan ziyade yüksek lisans düzeyine odaklanması önerilmektedir.</i>	ED yüksek lisans programlarının artması, daha fazla uluslararası öğrenci ve eğitimci çekecektir.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
3	Çift dilde eğitim	Çift dilde T-EDİ programlarına yenilerinin eklenmesine izin verilmemeli; mevcut programlar ise mümkün olan en kısa sürede sonlandırılarak, yerlerine EDİ ve EDT programlar açılmalıdır.	Öğrenciler, İngilizce aktarılan ders içeriklerini anlama gücüyle çekmeden kendi akademik branşlarına konsantre olabilirler. Akademik kalite ve motivasyon artacaktır.

6.4 Etki analizi: Üniversitelerde İngilizce öğretim ve öğrenimi

Bu raporda Türk üniversitelerindeki mevcut durum uluslararası, ulusal, kurumsal ve departmansal olmak üzere çeşitli seviyelerde ele alınmıştır. Türkiye'nin İngilizce açılımının temelinde eğitim sistemindeki sorunların yattığı ve bunların giderilmesinin bir nesil alacağı açıktır. O zamana kadar, üniversitelerin İngilizce düzeyi '1,000+ saat (12'inci sınıfın bitiminde tahmini ders saati) İngilizce dersinden sonra bile halen 'temel seviyede kalmış' öğrencileri kabul etmekten başka pek bir seçeneği yok gibi görünmektedir¹³⁵. Bu koşullar altında (Bölüm 3.1.1'de belirtildiği gibi), sekiz aylık hazırlık sınıfı programıyla B2 düzeyine ulaşma hedefi 'hemen hemen imkansızdır'¹³⁶ zira öğrencilerden çok az zamanda, çok fazla sayıda öğrenciyle, çok fazla konuları öğrenmeleri beklenmektedir. Temel problem öğrenci motivasyonudur ve burada ortaya konan tüm önlemler de motivasyonu artırmaya yöneliktir.

Bu bölümde, rapordaki bazı önerilerin on bir adımda tam olarak uygulanması halinde nelerin başarılabileceğinin bir özeti sunulmaktadır:

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	Giriş hakkının daraltılması	Hazırlık sınıflarına normalde yalnızca EDİ öğrenciler alınmalıdır.	Öğrenci alımı azalacak ve İngilizce dersleri eğitim diliyle büyük ölçüde ilikili görüleceği için motivasyon artacaktır.
2	Giriş standardının yükseltilmesi	EDİ öğrenciler için hazırlığa giriş taban seviyesi CEFR A2'ye çıkartılmalıdır.	Öğrenci alımı iyileştirilmeye olacaktır; ancak CEFR A2 seviyesinin Avrupa standartlarına göre halen çok düşük olduğu da belirtilmelidir.
3	Giriş değerlendirmesinin iyileştirilmesi	Hazırlık giriş düzeyi, dört becerinin birden incelendiği üniversite	Üniversiteye giriş sınavları, adaylar için motive edici bir hedef olacaktır.

¹³⁵ Vale ve d. 2013:16

¹³⁶ Vale ve d. 2013:16

Adım	Eylem	Öneri	Etki
		<i>giriş sınavları ile değerlendirilmelidir.</i>	
4	Müfredatın revize edilmesi	<i>Müfredatın odağı, Genel Amaçlı İngilizce'den (GAİ) Genel Akademik Amaçlı İngilizceye (GAAİ) kaydırılmalı ve GAAİ dersleri, öğrencilerin akademik uzmanlık alanlarına özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde özelleştirilmelidir.</i>	Ö renciler okulda birçok kez ba arısız oldukları konuları tekrarlamayacakları ve müfredatın akademik çalı malarıyla ilgisini görecekları için motivasyon artacaktır.
5	Görevli öğretmenin gelişimi	<i>Tüm İngilizce öğretmenleri, AAİ/ SAİ alanlarında kısa süreli, yoğun bir eğitim programına katılmalı ve her üniversiteden seçilecek öğretmenlere, kimi üniversitelerin uzaktan sağladığı gibi daha uzun dönemli eğitimler verilmelidir.</i>	ngilizce ö retmenleri, ö rencilerin akademik disiplinlerine uyarlayabilecekleri ve özelle tirebilecekleri materyaller kullanarak, daha ihtiyaca uygun bir e itim verme özgüvenine ve becerisine sahip olacaktır. Ö rencilerin dı motivasyonu, kendilerine hitap eden müfredat ve materyallerle artacaktır.
6	İletişimsel yöntem bilim	<i>Tüm öğretmenlere, öğrenciler arası etkileşimi dersin her aşamasına katma ve pratik edilen beceri her ne olursa olsun yapılan tüm aktivitelere konuşmayı da dahil etme teknikleri konusunda eğitim verilmelidir.</i>	Ö retmenler, dersleri daha etkile imli i lemek için gereken beceri ve özgüvene kavuacaklardır. Ö rencilerin konu ma becerileri ve kendilerine güvenleri artacaktır. Derslerin daha dinamik i lenmesi, ö rencilerin içsel motivasyonunu arttıracaktır.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
7	Hazırlık sınıfını geçiş standartlarının revize edilmesi	<i>Hazırlık sınıfını geçiş standartları gözden geçirilmelidir: Hazırlık sınıfını geçiş standartları, dil bakımından zorlayıcı programlar için tüm becerilerden CEFR B2¹³⁷; dil bakımından daha az zorlayıcı programlar için tüm B1+¹³⁸ şeklinde revize edilmeli.</i>	Birden altıya kadar tüm a amalarının uygulanması durumunda, sınıf geçme standartları a) ulaşılabilecek ve b) ED programlar için gereken asgari yeterlilikte olacak ve öğrenciler için gerçekçi ve motive edici standartlar sağlanacaktır.
8	Hazırlığı geçiş değerlendirilmesinin iyileştirilmesi	<i>Hazırlığı geçiş düzeyi, dört becerinin birden değerlendirmeye alındığı geçerli geçiş sınavları yoluyla değerlendirilmelidir.</i>	Kapsamlı ve geçerli bir geçiş sınavı, öğrenciler için gerçekçi ve motive edici bir standart oluşturulacak ve olumlu bir sınav sonrası etki yaratacaktır.
9	Yönlendirme	<i>Bu standartları karşılamayan öğrenciler, EDT programlarına ya da üniversitelere geri yönlendirilmelidir.</i>	Yönlendirme, dışsal motivasyon sağlayan amalardan biridir. Not: EDT programlarının konum ve kaynaklarının da iyileştirilerek 'ikinci en iyi seçenek' olmaktan çıkarılması önerilir (6.1.2).
10	İngilizce öğretim programlarının dağılımının revize edilmesi	<i>Kredili İngilizce dil dersleri, lisans ve lisansüstü programların her aşamasında devam ettirilmelidir. Bu dersler tüm EDİ öğrenciler için zorunlu, EDT öğrenciler için ise seçmeli olmalıdır.</i>	Öğrenciler, eğitimlerinin her aşamasında ihtiyaç duydukları İngilizce desteğini alabileceklerdir.
11	Mesleki İngilizce	<i>Lisans eğitiminin son yılında, iş arayanlar için seçmeli Mesleki İngilizce (Mİ) olmalıdır.</i>	Tüm öğrenciler, bu konuda en çok motive oldukları dönemde mesleki İngilizce öğrenme fırsatı bulacaktır.

¹³⁷ Örneğin mühendislik, kuramsal bilimler, tıp, hukuk, gazetecilik, iletişim vb.

¹³⁸ Örneğin teknoloji, soyut matematik, ziraat vb.

6.5 Etki analizi: Eğitim dili olarak İngilizce

Akademisyenlerin çoğunun İngilizcesinin eğitim vermeye yeterli olduğu düşünülürse de, bu konuda iki temel sorun tespit edilmiştir:

- Birçok kurumdaki kıdemli akademisyenler, İngilizce yeterliliği uzmanlık konularını öğretme seviyesinde olan akademisyen eksikliğiyle ilgili durumu belirtmemiştir.
- ED akademisyenlerinin çoğunun öğretim tarzı, öğrencilerinin dil sorunlarına uygun çözüm üretmelerine izin vermemektedir.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	EDİ öğretimin iyileştirilmesi	<i>Araç dilin İngilizce olduğu eğitimde yaklaşım, çoğu Avrupa ülkesindeki gelişmeler paralelinde, eğitimcinin kullanılan dil konusunda çok sorumluluk almadığı EDİ'den, öğrencilerin dile bağlı sınırlamalarını dikkate aldığı DİBE'ye, (Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim) kaydırılmalıdır.</i>	Öğretim görevlileri İngilizce ders işleme konusunda kendilerinden daha emin ve etkili hissedeceklerdir. Öğrenciler, eğitimlerinin her aşamasında ihtiyaç duydukları İngilizce desteğini alabileceklerdir.
2	EDİ öğretim görevlilerinin eğitimi	<i>EDİ akademisyenleri çeşitli eğitimlere tabi tutularak, öğrenimi kolaylaştıracak dizi dil ve teknoloji odaklı stratejiler benimsemeleri ve bu sayede öğrencilerinin öğreniminde daha fazla sorumluluk almaları sağlanmalıdır.</i>	Öğretim görevlileri, öğrencilerin dil bariyerli sınırlarına 'ayak uyduracak' ve sınıfta iletişim ve motivasyonun artmasını sağlayacak stratejiler uygulayacakları için, öğrencinin öğrenim yükü azalacaktır.

6.6 Sonuçlar

Bu temel de erlendirme çalı ması, Türkiye genelindeki üniversitelerden alınan kesitte gerçekle tirilen büyük ölçekli ve geni çaplı bir ara tırmanın sonucudur. Sunulan bulgu ve önerilerin tümü, bu ara tırmaya dayanır; her a amada kanıt sunulmu ve politikalarla ilgili büyük kararlar verilmeden önce daha detaylı ara tırılması gereken alanlar belirtilmi tir. Ortaya çıkan tabloda, sa lıklı ve geni lemekte olan bir niversite sistemi grlmektedir; ancak ülkenin ihtiyaçlarına yeti mesi ve ekonomik ve sosyal geli imine katkıda bulunması isteniyorsa, daha da büyümesi ve iyile tirilmesi gerekecektir. Hem sistemsel hem de pedagojik birtakım sorunlar belirlenmi tir. Edinilen en olumlu bulgu, nerede bir eksiklik tespit edilse, hemen hemen her zaman sistemin ba ka bir yerinde, söz konusu meseleyi ele almı ve bir zm tasarlamı ve uygulamı bir ya da birden fazla üniversitede hazır bir zm bulunmasıdır. Bu sebeple, bu raporda yer alan önerilerin uygulanabilir ve pratik ve o u kez bir ya da daha fazla kurumda halihazırda uygulanmakta oldu u rahatlıkla söylenbilir. Türkiye'deki niversiteler deneyimlerini payla ma konusunda bilhassa isteklidir ve ülkenin e itli bölgelerinde hem bölgesel i birli inin iyi örneklerine, hem de birçok ülke çapında giri ime rastlanmı tir.

British Council, yüksekö retim sektöründen e itli ortaklarla i birli i yaparak bu çalı mada sunulan nerileri ve zmleri geli tirmeye her zaman hazırdır.

Kaynakça

- Adams J, C King, D Pendlebury, D Hook & J Wilsdon 2011 *Global Research Report: Middle East, Leeds: Thomson Reuters*
- Akyel A & Y Özek 2010 'A language needs analysis research at an English medium university in Turkey', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, sayfa 969-75
- BALEAP 2008 *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes* (çevrimiçi erişim www.baleap.org.uk)
- Barnett P & C Lascar 2012 *Comparing unique title coverage of Web of Science and Scopus in Earth and Atmospheric Sciences* [<http://www.istl.org/12-summer.refereed3.html>]
- Bağcıoğlu S & F Hayta 2013 'A correlational study of Turkish students' motivation to learn English', *Electronic Journal of Education Sciences* 2/3, sayfa 104-115
- Bağcıoğlu N. M Dolmacı, B Ceyda Cengiz, B Bür, Y Dilek & B Kara 2013 'Lecturers' perceptions of English medium instruction at engineering departments of higher education: a study on partial English medium instruction at some state universities in Turkey', *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 111, sayfa 1819-25
- Bektaş -Çetinkaya Y 2012 'Turkish university students' motivation to learn English: integration into international community', *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43, sayfa 130-140
- Berg R van den & A Ross 1999 'The importance of the subjective reality of teachers during the educational innovation: a concerns-based approach', *American Educational Research Journal*, 36, sayfa 879-906
- Brazeau G 2006 'Handouts in the classroom: is note-taking a lost skill?' *American Pharmaceutical Education* 70/2, article 38, sayfa 1-2
- Çetinsaya G 2014 *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası,*

Ankara: YÖK

- Çokgezen M 2014 'Determinants of university choice: a study on economics departments in Turkey', *Yükseköğretim Dergisi*, 4/1
- Coleman J 2006 'English-medium teaching in European higher education', *Language Teaching* 39/1, sayfa 1-14
- Collins A 2010 'English-medium higher education: dilemmas and problems', *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research* 39, sayfa 91-110
- Darn S n/d *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview* (Çevrimiçi eri im: www.researchgate.net/publication/234652746)
- Day J & M Krzanowski 2011 *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. (Çevrimiçi eri im: <http://peo.cambridge.org/images/espbooklet.pdf>)
- Dearden J 2014 *English as a Medium of Instruction – a Growing Global Phenomenon*, Londra: British Council (Çevrimiçi eri im: http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf)
- Doğancay-Aktuna S & Z Kızıltepe 2005 'English in Turkey', *World Englishes* 24/2, sayfa 253-65
- Education First 2014 *EF EPI-c – EF English Proficiency Index for Companies* [Çevrimiçi eri im: www.ef.com/epic]
- Fürüzan V 2012 'Adaptation to the Bologna Process: The Case of Turkey', *Excellence in Higher Education*, 2, sayfa 101-10
- Graddol D 2006 *English Next*, Londra: British Council

Harbord J	1992	'The use of the mother tongue in the classroom', <i>English Language Teaching Journal</i> 46/4, sayfa 350-55
Jordan R	1998	<i>English for Academic Purposes</i> , Cambridge: Cambridge University Press
Jordan R	2002	'The growth of EAP in Britain', <i>Journal of English for Academic Purposes</i> 1/1, sayfa 69-78
Kılıçkaya F	2006	'Instructors' Attitudes towards English-Medium Instruction in Turkey', <i>Humanising Language Teaching</i> 8/6, sayfa 1-16
Kirkgöz Y	2005	'Motivation and student perception of studying in an English-medium university', <i>Journal of Language and Linguistic Studies</i> 1/1, sayfa 101-23
Kirkgöz Y	2009	'Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey', <i>Teaching in Higher Education</i> 14/1, sayfa 81-93
Kirkgöz Y	2014	'Students' perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey', <i>Turkish Studies</i> 9/12, sayfa 443-59
Klaassen R & E de Graaff	2001	'Facing innovation: preparing lecturers for English-medium instruction in a non-native context', <i>European Journal of Engineering Education</i> , 26/3, sayfa 281-89
Koru S & J Åkesson	2011	<i>Turkey's English Deficit</i> , Ankara: TEPAV
Maurenen A, N Hynninen & E Ranta	2010	'English as an academic lingua franca: The ELFA project', <i>English for Specific Purposes</i> 29/3, sayfa 183-90
Murdoch G	2000	'Introducing a teacher supportive evaluation system', <i>English Language Teaching Journal</i> 54/1, sayfa 54-64

- Özo lu M, B S Gür & Co kun 2012 Küresel E ilimler I ı nda Türkiye'de Uluslararası Ö renciler, Ankara: SETA
- Özcan Y Z 2011 *Challenges to the Turkish Higher Education System, 22'inci Uluslararası Yükseköğretim Konferansı'nda yapılan sunum, Bilkent Üniversitesi, Ankara, Haziran 17-19, 2011*
- Ruiz-Garrido M & M Campoy-Cubillo (eds) 2013 'CLIL at university: research and developments', *Language Value* 5/1
- Scott M, L Carioni, M Zanetta, E Bayer & T Quintanilha 1984 'Using a "standard exercise" in teaching reading comprehension', *English Language Teaching Journal* 38/2, sayfa 114-20
- Sert N 2008 'The language of instruction dilemma in the Turkish context', *System* 36/2, sayfa 156-71
- Shatrova Z 2014 'Teaching English to Engineering Students in the Contemporary World: A Case Study on Ukrainian and Turkish Universities', *Journal of Education and Practice* 11/5, sayfa 149-56
- Shepherd E 2013 *The Importance of International Education: a perspective from Turkish students*, Hong Kong: British Council
- Swales J 1984 'Thoughts on, in and outside the ESP classroom', in James G (ed) *The ESP Classroom – Methodology, Materials, Expectations*, Exeter: University of Exeter Press, sayfa 7-16
- Thompson I 1987 'Turkish speakers' in Swan M & B Smith (eds), *Learner English*, Cambridge: Cambridge University Press, sayfa 158-69
- Toköz Göktepe F 2014 'Attitudes and motivation of Turkish undergraduate EFL students towards learning English language', *Studies in English Language Teaching* 2/3
- Tung P, R Lam & W Tsang 1997 'English as a medium of instruction in post-1997 Hong Kong: What students, teachers and parents think', *Journal of Pragmatics* 28, sayfa 441-59

Vale D, E Özen, I Alpaslan, A Ça ılı, I Özdo an, M Sancak, A Dizman & A Sökmen	2013	<i>Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching</i> , Ankara: British Council and TEPAV
Van Weijen D	2012	'The language of (future) scientific communication', <i>Research Trends</i> 31 [www.researchtrends.com/issue-31-november-2012]
West R	1994	'Needs analysis in language teaching', <i>Language Teaching</i> 27/1, sayfa 1-19
West R	2013	<i>MA in ELT English for Specific Purposes Module Materials</i> , Reading: University of Reading
Westerheijden D, E Beerens, L Cremonini, B Kehm, A Kovac. P Lažeti , A McCoshan, N Mozuraityté, M Souto Otero, E de Weert, J Witte & Y Ya cı	2010	<i>The Bologna Process Independent Assessment: The First Decade of Working on the European Higher Education Area, Volume 2 – Case Studies and Appendices, Chapter 6</i> Turkey, Kassel: Center for Higher Education Policy Studies, sayfa 93-103
Ya cı Y	2010	'A different view of the Bologna Process: the case of Turkey', <i>European Journal of Education</i> 45/4, sayfa 588-600
Yakı ık H	2012	<i>Can the Bologna Process Improve Turkish Education System?</i> (son eri im tarihi: 13/04/2015)
YÖK	2014	<i>Higher Education System in Turkey</i> , Ankara: YÖK

Yükseköğretimde İngilizce öğretimi konusunda bir ülkede bugüne kadar gerçekleştirilen en kapsamlı çalışmalardan olan bu rapor, Türkiye'nin dil eğitim sistemiyle ilgili birtakım temel sorunları tespit etmenin yanı sıra, üniversitelerde sürdürülen ve yükseköğretim düzeyinde İngilizce eğitim kalitesini iyileştirme yönündeki kararlılığın net birer göstergesi olan nice iyi girişimi de konu almaktadır.

Raporun, yükseköğretim düzeyindeki İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin güçlü oldukları alanlar ve karşılaştıkları zorluklar konusunda değerli bağlamsal veriler sağlayacağını umuyoruz.

www.teachingenglish.org.uk
www.britishcouncil.org/englishagenda
www.britishcouncil.org/learnenglish
www.britishcouncil.org/learnenglishteens
www.britishcouncil.org/learnenglishkids
www.britishcouncil.org.tr



ISBN 978-0-86355-787-3

© British Council 2015

The British Council is the United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities.