BRITISH COUNCIL

TeachingEnglish

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi

tepav

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ İNGİLİZCE EĞİTİMİ

Bir Durum Analizi
Kasım 2015

British Council Proje Ekibi
Richard West, Danışman
Ayşen Güven, Julian Parry,
Tuğçe Ergenekon

TEPAV Proje Ekibi
Güneş Aşık, İpek Aydın, Seda Başıhoş, Merve Çankırılı,
Meryem Doğan, Cansu Doğanay, Aycan Kulaksız,
Açelya Gizem Öktem, İdil Özdoğan, Efşan 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. Şti.
İvedik 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 Araştırma Vakfı
TOBB-ETÜ Yerleşkesi, TEPAV Binası
Söğütözü Caddesi No: 43 Söğütözü ANKARA
Tel : +90 (312) 292 5500
Fakf : +90 (312) 292 5555
www.tepav.org.tr
tepav@tepav.org.tr

British Council
Karum İş Merkezi, İran 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. İlkokuldan yüksek öğretime kadar her seviyedeki İngilizce öğretim ve öğreniminin nasıl geliştirileceğine dair tartışmalar hala gündemdedir.

British Council, Birleşik Krallık'ın İngilizce eğitim 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 en kapsamlı araştırmalardan birini gerçekleştirmiş bulunmaktayız. 2013 yılının Kasım ayında yayımlanan çalışma, Türk kamuoyunda ve İngilizce öğretim sektöründe büyük ilgi uyandırarak, halen geniş çapta tartışılmakta olan konuları gündeme getirmiştir.

Çoğu kendi özel İngilizce dil programına sahip 175'i aşkın üniversitesiyle, Türkiye'de İngilizce öğretimi, yükseköğretim sektörünün yaygın şekilde tartışılan konuları arasında yer almaktadır; bizler de doğal olarak, İngilizce eğitim sektöründe yaşanan zorluklar ve elde edilen başarılar konusunda sahip olduğumuz anlayışı derinleştirmek istedik.

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

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.

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

Julian Parry
British Council Türkiye İngilizce ve Eğitim Direktörü

İçindekiler

Kısaltmalar ve sözlükçe....7

Özet....13

Önsöz....25

Teşekkür....25

Giriş....27
Ön bilgi....27
Amaçlar ve görev tanımı....30
Raporun yapısı....31
Araştırma yöntemleri....31
Araştırma etiği....33

1 Uluslararası bağlam: küreselleşme....35

1.0 Eğitim reformu....35
1.1 Üniversite sıralamaları....36
1.2 Araştırma....41
1.3 Bologna süreci....43
1.4 Kalite güvencesi....44
1.5 Öğrenci hareketliliği....45
1.6 Eğitim personeli hareketliliği....50
1.7 Bulgular ve öneriler....52

2 Ulusal bağlam: öğretim dili....57

2.0 Giriş....57
2.1 Öğretim dili İngilizce (EDİ) lisans programları....58
2.2 Öğretim dili Türkçe (EDT) lisans programları....63
2.3 Çift dilli (T-EDİ) lisans programları....66
2.4 Lisansüstü programlar....67
2.5 Bulgular ve öneriler....69

3 Kurumsal bağlam: dil öğretim programları....71

3.0 Giriş....71
3.1 Sağlanan imkanlar ve uygunluk....71
3.1.1 Dil yeterlilik düzeyi....72
3.1.2 Motivasyon....73
3.1.3 Zorunluluk....75
3.2 İngilizce dil programlarının dağılımı....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 Değerlendirme....81
3.4.4 Sürekli mesleki gelişim (SMG)....82
3.4.5 Öğretmenin statüsü....83
3.5 Bulgular ve öneriler....83

4 Bölüm bağlamı: İngilizce öğretimi....87

4.0 Giriş....87
4.1 Öğretmenlerin İngilizce yeterlilik seviyesi....87
4.2 Anadil kullanımı....88
4.3 Öğretmen yeterlilikleri ve eğitimi....88
4.4 Müfredat....89
4.5 Öğretim materyalleri....90
4.6 Ders kitabına bağlılık....91
4.7 Sınıfiçi etkileşim....92
4.8 Sınıf koşulları ve kaynaklar....93
4.9 Teknoloji kullanımı....94
4.10 Bulgular ve öneriler....95

5 Bölüm bağlamı: öğretim dili olarak İngilizce....99

5.0 Giriş....99
5.1 İngilizce eğitimine yaklaşımlar....99
5.2 İngilizce eğitiminde karşılaşılan meseleler....101
5.2.1 EDİ uygulamasının başlatılması....101
5.2.2 İngilizce dil yeterliliği....102
5.2.3 Öğrenme sorumluluğu....102
5.2.4 EDİ öğretim stratejileri....103
5.2.5 EDİ'ye yönelik eğitim....106
5.3 Bulgular ve öneriler....108

6 Özet bulgular, öneriler ve sonuçlar....111

6.0 Giriş....111
6.1 Özet bulgular ve öneriler....111
6.1.1 Uluslararası bağlam: Küreselleşme....111
6.1.2 Ulusal bağlam: Öğretim dili....112
6.1.3 Kurumsal bağlam: Dil öğretim programları....112
6.1.4 Bölüm bağlamı: İngilizce öğretimi....113
6.1.5 Bölüm bağlamı: Eğitim dilinin İngilizce olması....114
6.2 Etki analizi: Üniversite kalitesi....114
6.3 Etki analizi: Öğretim dilleri....115
6.4 Etki analizi: Üniversitelerde İngilizce öğretimi ve öğrenimi....117

6.5 Etki analizi: Öğretim dili olarak İngilizce.....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.

C2	İleri
C1	
B2	
B1	
A2	
A1	Temel

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 aşma çabasında olduğu bir yaklaşımdır (EDİ ile kıyaslayın).

AK **Avrupa Konseyi:** Avrupa devletlerinin oluşturduğu siyaset, kültür, eğitim ve hukuk birliğidir. Türkiye üyesidir.

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 çalışan 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. AAİ çoğunlukla, genel (GAAİ) ve spesifik (SAAİ) olmak üzere ikiye ayrılır.

EAQUALS **Dil Hizmetlerinde Kalite Değerlendirme ve Akreditasyonu (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services):** Yetişkinlere 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 gerekliliklerindendir.

EF **Education First:** Sunduğu dil derslerinin yanında, senelik İngilizce Yeterlilik Endeksi'nin (EPI) de mimarı olan İsviçre merkezli bir eğitim kuruluşudur (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 (İÖ) bir dalıdır. Tüm akademik alanların ve bölümlerin öğrencilerine öğretilen akademik İngilizce (AAİ) türüdür. Çoğunlukla Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce (SAAİ) ile karşılaştırılır.

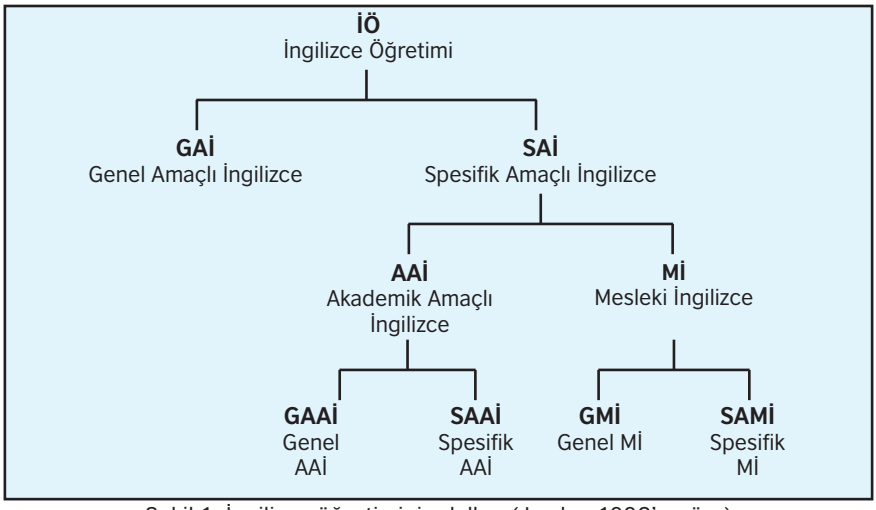
GMİ **Genel Mesleki İngilizce:** İngilizce öğretiminde (İÖ), her meslekten ve iş grubundan tüm katılımcılara sunulan mesleki İngilizce (Mİ) dalıdır. Çoğunlukla SAMİ ile karşılaştırılır. (Bkz. Şekil 1)

GAİ **Genel Amaçlı İngilizce:** İngilizce öğretiminin (İÖ) bir dalıdır. Okullarda genel olarak öğretilen ve belirli bir eğitim hedefine ya da mesleki amaca

yönelik olmayan İngilizce'dir. Çoğunlukla SAİ ile karşılaştırılır. (Bkz. Şekil 1)

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

İÖ **İngilizce Öğretimi:** Ana dili İngilizce olmayanlara İngilizce öğretimi. İÖ birçok dala ayrılır:



Şekil 1: İngilizce öğretiminin 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 DİBE)

Mİ **Mesleki İngilizce:** İş mektubu yazmak, telefonda iş görüşmesi yapmak, mesleki raporları okumak, işle ilgili sunum yapmak gibi kişinin iş ya da mesleğinde gerekli becerilerin öğretildiği İngilizce eğitimiyle ilgilenen İngilizce öğretimi (İÖ) dalıdır. (Bkz. Şekil 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 gerçekleşen EPI'de 47'inci sırada yer almıştır.

SAAİ **Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce:** Belirli bir disiplinin (ekonomi, psikoloji vb.) akademik dilinin öğretimiyle ilgilenen İngilizce öğretimi (İÖ) dalıdır. Bu dalda, uzmanlık terminolojisi ve belirli belgelerin yazım usulleri de işlenmektedir. Çoğunlukla GAİ ile karşılaştırılır. (Bkz. Şekil 1)

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

İngilizce öğretimi (İÖ) dalıdır. Bu dalda, uzmanlık terminolojisi ve belirli belgelerin yazım usulleri de işlenmektedir. Çoğunlukla GMİ ile karşılaştırılır. (Bkz. Şekil 1)

SAİ **Spesifik Amaçlı İngilizce:** Özel bir amaca yönelik dil öğretimiyle ilgilenen İngilizce öğretimi (İÖ) dalıdır. Çoğunlukla Akademik Amaçlı İngilizce (AAİ) ve Mesleki İngilizce (Mİ) olmak üzere ikiye ayrılır. (Bkz. Şekil 1)

AB **Avrupa Birliği:** Avrupa ülkelerinin oluşturduğu ekonomik ve politik birlik.

YÖ **Yükseköğretim:** Lisans ve üstü seviyede eğitim programları sunan ve araştırmalar yapan üniversiteleri de içine alan eğitim sektörü.

YK **Yükseköğretim kurumu:** Lisans ve lisansüstü eğitim programları sunan ve araştırmalar yapan üniversite ya da dengi kurum.

IELTS **Uluslararası İngilizce Dil Yeterlilik Sınavı (International English Language Testing System):** Dil yeterlilik seviyesinin dokuz "bant"tan oluşan bir sisteme göre değerlendirildiği, Birleşik Krallık menşeli bir İngilizce sınavıdır. Üniversiteye girişlerde ve mesleki amaçlarla yaygın olarak kullanılmaktadır.

IWB **Akıllı tahta:** Bilgisayara bağlanabilen büyük, etkileşimli bir sunum ekranı. Bilgisayarın masaüstündeki görseller, projektör yoluyla tahta yüzeyine yansıtılır. Kullanıcılar buradan, kalemlerini, parmaklarını, iğne ya da diğer bir aracı kullanarak bilgisayara kumanda edebilirler. Tahta genelde, ya duvara ya da zemin standına monte edilir.

D1 **İlk dil:** Bir kişinin yerel ya da ana dili (AD).

D2 **İkinci dil:** Çocukluk çağından sonra edinilen ya da öğrenilen dil. Çoğunlukla ilk dille (D1) karşılaştırılır.

ED **Eğitim Dili:** Eğitimde kullanılan dil. Bu çalışmada, Türkçe (EDT), İngilizce (EDİ) ve Türkçe - İngilizce karışık (T-EDİ) olmak üzere üç ana ED ele alınmıştır.

MIST **Meksika, Endonezya, Güney Kore, Türkiye:** Gelişmekte olan G20 ekonomilerinin dördünü ifade eden bir ekonomi terimi.

AD **Ana dil:** Kişinin birinci dili (D1) ya da ana dili (AD).

S **Sayı:** Bir deney ya da araştırmadaki toplam katılımcı ya da vaka sayısıdır.

NNS **Ana Dilini Konuşmayan (Non-native speaker):** Bir dili, ana dili (AD) olarak konuşmayan kimse.

NS **Ana Dilini Konuşan (Native speaker):** Bir dili, ana dili (AD) olarak konuşan kimse.

PhD **Doktora Derecesi:** Bologna sistemine göre yükseköğretimin üçüncü ya da en üst derecesidir.

KG **Kalite güvencesi:** Bir eğitim kurumunda kalitenin tam ve düzenli kontrolünü sağlayan sistemdir. Bologna sürecinin gerekliliklerinden biridir.

QS **Quacquarelli Symonds:** Dünyanın en iyi üniversitelerini senelik olarak derecelendirilen Birleşik Krallık merkezli bir kuruluştur.

ADU **Araştırma değerlendirme uygulaması:** Üniversite araştırmalarının kalitesini değerlendiren düzenli bir sistemdir.

SETA **Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı:** Ulusal, bölgesel ve uluslararası meseleler üzerinde yenilikçi çalışmalar üreten, kâr amacı gütmeyen bir araştırma enstitüsüdür.

ÖA **Öğretim asistanı:** Üniversitenin, lisans öğrencilerinin eğitimine yardım etmek için istihdam ettiği ve genelde doktora öğrencileri arasından seçilen kişi.

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 Birliği.

YÖDEK **Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu:** Türkiye'de, yükseköğretimin değerlendirmeyle ilgilenen kurumudur.

YÖK **Yükseköğretim Kurulu:** Türkiye'de, yükseköğretimin denetiminden sorumlu kurumdur.

Özet

British Council ve TEPAV, 2013 yılının Kasım ayında, Türkiye'de devlet okullarında İngilizce öğretimi konusunda geniş ölçekli bir araştırma gerçekleştirmiştir.[1] Türkiye Ulusal İhtiyaç Analizi (TUİA) raporu kapsamında, İngilizce'nin Türkiye açısından ekonomik önemi incelenmiş ve sınıfta İngilizce öğretme pratiği konusunda detaylı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Raporda; Türkiye'nin İngilizce Öğretimi (İÖ) alanında beklenenden daha düşük performans gösterdiği ve bu 'eksikliğin' ilk ve ortaöğretim kademelerinde verilen eğitimin yetersizliğinden kaynaklandığı sonuçlarına varılmıştır. Bunun yanısıra, İngilizce alanındaki bu yetersizliğin Türkiye'nin ekonomik gelişimini olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Raporda ayrıca, Türkiye'de İÖ'yü kısıtlayan beş temel faktör belirlenerek, bunların çözümüne ilişkin beş temel öneri getirilmektedir.

TUİA raporunun yayımlanmasının ardından, Türkiye'deki üniversitelerde İÖ üzerine benzer bir çalışma yapılması önerilmiştir. British Council da, 'bir durum analizi' olarak nitelendirilen bu araştırmanın finansman ve uygulamasını üstlenmiştir. Bu durum analizinde benimsenen yaklaşım, üniversitelerde uygulanan ve başka yerlerde de tekrarlanabilecek iyi uygulama örneklerinin belirlenerek diğer kurumların bu uygulamalardan yararlanarak kendini yeniden şekillendirmesi yönündedir. Bu yaklaşım, bulgular ve önerilerle de 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 yükseköğretim programları öncesinde ve esnasında hangi koşullarda İngilizce eğitimi veriliyor?"
>
> "Yükseköğretim kurumlarında gözlenen bu koşullar nasıl iyileştirilebilir?"

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

1. Uluslararası bağlam: Küreselleşme
2. Ulusal bağlam: Öğretim dili
3. Kurumsal bağlam: Dil öğretimi
4. Bölüm bağlamı: İngilizce öğretimi
5. Bölüm bağlamı: 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 işlenmiştir. Her bölümün sonunda ana bulguların bir özeti verilmiş, bunlar daha sonra son bölümde açıklanan sonuçlarla eşleştirilmiştir. Elde edilen temel bulgular ve özet öneriler aşağıda belirtilmiştir:

[1] Vale *ve d.* 2013

1. Uluslararası bağlam: Küreselleşme

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 *Times Higher Education Supplement* 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 açığı' yükseköğretim kalitesini olumsuz etkileyen ve akademik kaynaklara erişimi, uluslararası araştırma yayınlarını ve hem personelin, hem de öğrencilerin hareketliliğini kısıtlayan başlıca unsurlardandır.	***Öneri:*** *Türkiye'deki üniversitelerin kalitesini geliştirme amaçlı bir proje oluşturma ve finanse etme seçeneği göz önüne alınmalıdır. Bu, iki temel amaca hizmet edecektir:* *a) Küresel sıralamalarda ilk 200'de yer alacak yüksek kalitede araştırma üniversitelerinin belirlenmesi ve desteklenmesi.* *b) 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

Bulgular: Türkiye, eğitim dilinin hem Türkçe (EDT), hem İngilizce (EDİ) olduğu, daha yakın geçmişte ise, Türkçe-İngilizce olmak üzere çift dilde eğitim (T-EDİ) verilen köklü bir üniversite eğitimi geçmişine sahiptir. EDİ üniversiteler, her ne kadar, genelde EDİ programı olmayan üniversitelerden[2] 'daha çok tercih edilmiş' ve öğrenciler ile veliler nezdinde daha popüler olsa da, EDT eğitim programlarının, özellikle hem akademik kadronun hem de öğrencilerin mevcut İngilizce yeterlilik seviyelerinin etkili öğrenimi kısıtlayıcı	***Öneri:*** *EDT programlarına daha çok yoğunlaşılması, itibar edilmesi ve kaynak sağlanması önerilmektedir. EDİ programların kademeli olarak müfredattan çıkarılması yerine, paralel EDT programlar 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*

[2] Başıbek *ve d* 2013: 1819

boyutta olması nedeniyle, hem nicelik hem nitelik yönünden güçlendirilmesi gerektiği yönünde sağlam argümanlar da mevcuttur. Çift dilde yapılan T-EDİ öğretim, bu araştırmanın bulgularının da gösterdiği gibi, çoğunlukla etkisiz kalmış, hem eğitimciler hem de öğrenciler, İngilizce yerine Türkçe kullanmalarını sağlayacak kaçınma stratejileri geliştirme yoluna gitmiştir.	*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 düşünülmektedir.*

Öneriler: Bkz. Bölüm 2.5.

3. Kurumsal bağlam: dil eğitimi

Bulgular: Türkiye'deki üniversitelerde İngilizce öğretimindeki mevcut dağılım ve müfredatın, akademik programlara ve de uluslararasılaşmaya tam destek verecek nitelikte olmadığı gözlenmiştir. Öğrenciler hazırlık sınıfına İngilizce yeterlilik seviyeleri ve motivasyonları düşük olarak başlamaktadırlar. Hazırlık sınıfı müfredatlarının ihtiyacı karşılamadığı ve derslerin de öğrencinin akademik 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 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.* ***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 (MİI) dersi verilmelidir. 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.*

Öneriler: Bkz. Bölüm 3.5.

4. Bölüm bağlamı: İngilizce eğitim

Bulgular: Üniversitelerde görevli İngilizce öğretmenlerinin İngilizce seviyelerinin ve diğer yeterliliklerinin gayet iyi olduğu görülmüş, ancak iki eksiklik yaygın olarak gözlenmiştir: a) Öğretmenlerin çoğunun AAİ/SAİ öğretimi konusunda eğitimleri sınırlıdır; dolayısıyla da, GAAİ için ihtiyaç temelinde müfredat oluşturma ya da materyal ve aktiviteleri öğrencilerin yoğunlaştıkları akademik disiplinlere uygun şekilde geliştirme becerileri eksiktir. b) Öğretmenlerin çoğunun, öğrenciler arası 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.	***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:* ***AAİ/SAİ:*** *Tüm İngilizce öğretmenleri, AAİ/SAİ[3], alanlarında kısa süreli, yoğun bir eğitim programına katılmalı ve her üniversiteden seçilecek öğretmenlere, kimi üniversitelerin uzaktan sağladığı gibi[4] daha uzun dönemli eğitimler verilmelidir.* ***Konuşma becerilerinin öğretilmesi:*** *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. İÖ yayıncılarının, üniversitelere satışını yaptıkları materyal paketleri kapsamında bu ihtiyaca yönelik eğitimler vermesi istenmelidir.*

Öneriler: Bkz. Bölüm 4.10.

5. Bölüm bağlamı: Eğitim dili İngilizce

Bulgular: EDİ akademisyenlerin İngilizce yeterlilik seviyeleri genel olarak uluslararası standartlarda olsa da, bazı üniversiteler, mevcut ihtiyacı karşılayacak ya da EDİ programların kapsamını genişletecek düzeyde İngilizce bilen yeterli sayıda akademisyen bulma konusunda sorunlar yaşanmaktadır. EDİ akademisyenler genelde, öğrencilerin	***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*

[3] Day ve Krzanowski, 2011 temel alınıyor olabilir.
[4] İngiltere'deki Reading ya da Nottingham gibi üniversitelerin AAİ/SAİ alanında sunduğu uzaktan öğrenim master modülleri

dille ilgili karşılaştıkları zorlukları göz önünde bulundurmamakta ve EDİ öğrenimini öğrencilerin sorumluluğu olarak görmektedir. Bu yaklaşım, EDİ öğretimiyle ilgili eğitim almış akademisyen sayısının azlığından ve Türkiye'deki üniversitelerde bu tür eğitimlerin pek de sağlanmamasından kaynaklanmaktadır.	*sorumluluk almaları sağlanmalıdır.*

Öneriler: Bkz. Bölüm 5.3.

Aşağıdaki bölümlerde öneriler biraz daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuş ve her birinin muhtemel etkileri analiz edilmiştir.

Etki analizi: Üniversite kalitesi

Rusya, Çin, Hindistan ve Güney Kore gibi gelişmekte olan diğer G20 ülkeleri, üniversitelerinin kalitesi ve sıralamalardaki yerini iyileştirme amaçlı projeler uygulamaya koyarken, Türkiye niceliğe odaklanmış 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**	*Küresel sıralamalarda ilk 200'de yer alan yüksek kalitede araştırma üniversiteleri belirleme ve destekleme amaçlı bir projenin geliştirilmesi ve finanse edilmesi.*	Bu sayede, Türkiye'deki en iyi üniversitelerin sıralamadaki yerlerini korumaları ve yükseltmeleri sağlanacaktır. Proje pek çok girişimi (kaynakların geliştirilmesi, yeterliliklerin iyileştirilmesi, seyahat fırsatları, kalite güvencesi, araştırma değerlendirmesi vb.) beraberinde getirecek olsa da, aynı zamanda akademik kadronun

Adım	Eylem	Öneri	Etki
			İngilizce yeterlilik düzeyinin de iyileştirilmesini sağlayacaktır. İngilizce seviyesinin iyileştirilmesi ise şu fırsatları yaratacaktır: • Uluslararası araştırma işbirliklerinin kurulması • Araştırma yayınları ve bu yayınların yaygınlaşması • Yeni lisansüstü programların geliştirilmesi • Türk dilleri/Türkçe konuşulan bölge dışından daha fazla yabancı öğrenci çekilmesi •Yabancı eğitimci çekilmesi
2	**Araştırma konusunda etkin olmayan üniversitelerin desteklenmesi**	*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.*	Proje, bu üniversitelerin akademik kalitesini ve araştırma kapasitesini iyileştirmeyi amaçlayacaktır. Bu durum akademik kadronun İngilizce yeterlilik seviyesinin daha da iyileştirilmesini gerektirecek, dolayısıyla: • İngilizce akademik kaynaklara erişimi kolaylaştırarak Türkçe dilinde eğitim ve araştırma kalitesini de artıracaktır. • Bu üniversitelerin URAP sıralamalarında yukarılara çıkmaları sağlanacaktır.

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

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	**Türkçe eğitim**	*EDT programlara daha çok yoğunlaşılması, itibar edilmesi ve kaynak sağlanması önerilmektedir.*	Türkçe eğitim veren programlar öğrenci ve velilere daha çok hitap edecektir. Öğrencilerin uzmanlık konularını ana dillerinde, daha etkili bir şekilde öğrenmeleri akademik kaliteyi artıracaktır.
		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.	*Öğrenciler, EDİ programda istedikleri bir unsur olduğunda, İngilizce derslerine erişim sağlayabilecektir. EDİ programlara uluslararası öğrenciler de erişim sağlayabilecektir. Akademik kadro, İngilizce öğretme pratiği kazanacaktır.*
2	**İngilizce eğitim**	*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.*	Öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin düşük olması, programların akademik kalitesini düşürmeyecektir.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
		Ayrıca, yeni EDİ programların, lisanstan ziyade yüksek lisans düzeyine odaklı olması önerilmektedir.	EDİ yüksek lisans programlarının artması, daha fazla uluslararası öğrenci ve eğitimci çekecektir.
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 güçlüğü 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 açığı'nın 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'[5] 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'dır[6]; zira çok az zamanda, çok fazla sayıda öğrenciyle, çok fazla konu işlemeleri 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 ilişkili görüleceği için motivasyon artacaktır.
2	**Giriş standardının yükseltilmesi**	*EDİ öğrenciler için hazırlığa giriş taban seviyesi CEFR A2'ye çıkartılmalıdır.*	Öğrenci alımı iyileştirilmiş 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 olduğu da göz önüne alınmalıdır.
3	Giriş değerlendirmesinin iyileştirilmesi	*Hazırlık giriş düzeyi, dört becerinin birden ölçüldüğü üniversite giriş sınavları ile değerlendirilmelidir.*	Üniversiteye giriş sınavları, adaylar için motive edici bir hedef olacaktır.
4	**Müfredatın revize edilmesi**	*Müfredatın odağı, Genel Amaçlı İngilizceden (GAİ) Genel Akademik Amaçlı İngilizceye (GAAİ) kaydırılmalı ve GAAİ dersleri, öğrencilerin akademik uzmanlık alanlarına özel ihtiyaçları karşılayacak şekilde özelleştirilmelidir.*	Öğrenciler okulda birçok kez başarısız oldukları konuları tekrarlamayacakları ve müfredatın akademik çalışmalarıyla ilgisini görecekleri için motivasyon artacaktır.
5	**Görevli öğretmenin gelişimi**	*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.*	İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin akademik disiplinlerine uyarlayabilecekleri ve özelleştirebilecekleri materyaller kullanarak, ihtiyaca daha uygun bir eğitim verme özgüvenine ve becerisine sahip olacaktır. Öğrencilerin dış motivasyonu, kendilerine hitap eden müfredat ve materyallerle artacaktır.
6	**İletişimsel yöntem bilim**	*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.*	Öğretmenler, dersleri daha etkileşimli işlemek için gereken beceri ve özgüvene kavuşacaklardır. Öğrencilerin konuşma becerileri ve özgüveni artacaktır. Derslerin daha dinamik işlenmesi, öğrencilerin 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 aşamaların uygulanması durumunda, sınıf geçme standartları a) ulaşılabilir olacak ve b) EDİ 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 sağlayan aşamalardan 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 (MİD) olmalıdır.*	Tüm öğrenciler, bu konuda en çok motive oldukları dönemde mesleki İngilizce öğrenme fırsatı bulacaktır.

[7] Örneğin mühendislik, kuramsal bilimler, tıp, hukuk, gazetecilik, işletme vb.
[8] Örneğin teknoloji, soyut matematik, ziraat vb.

Etki analizi: Eğitim dili olarak İngilizce
Akademisyenlerin çoğunun İngilizcesinin eğitim vermeye yeterli olduğu görülse de, bu konuda iki temel sorun tespit edilmiştir:

- Birçok kurumdaki kıdemli akademisyenler, İngilizce yeterliliği uzmanlık konularını öğretecek seviyede olan akademisyen eksikliği yaşandığını belirtmiştir.
- EDİ akademisyenlerinin çoğunun öğretim tarzı, öğrencilerinin dil sorunlarına uygun çözüm üretmelerine katkı sağlamamaktadır.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	**EDİ öğretimin iyileştirilmesi**	*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.*	Eğitim görevlileri İngilizce ders işleme 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**	*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.*	Eğitim görevlileri, öğrencilerin dile bağlı sınırlarına 'ayak uyduracağı' ve sınıfta iletişim ve motivasyonun artmasını sağlayacak stratejiler uygulayacağı için, öğrencinin öğrenim yükü azalacaktır.

Önsöz

Proje ekibi üyeleri ve görevleri

British Council, Birleşik Krallık'ın kültürel ilişkiler ve eğitim fırsatlarından sorumlu uluslararası kuruluşudur. Birleşik Krallık'ta hayır kurumu olarak kayıtlı olan British Council'ın, Türkiye'nin de aralarında olduğu 110 ülkede şubesi bulunmaktadır. British Council, eğitim reformu alanında, bilhassa da öğretim ve öğrenimde, köklü deneyim ve uzmanlığa sahiptir. British Council Türkiye, hem ülke içi uzmanlığa, hem de İngiliz deneyimine ve uluslararası danışmanlardan oluşan ağa erişme imkanına sahiptir. British Council, mevcut projenin finansmanını sağlamış ve proje yöneticisinin talimatıyla, genel yönetiminin sorumluluğunu üstlenmiştir.

Richard West, bu projenin British Council danışmanıdır. West, Manchester Üniversitesi'nde 20 yıl öğretim görevliliği yaptıktan sonra, 2005'te, İngilizce dil eğitiminde proje ve kurumların değerlendirilmesi ve ulusal temel değerlendirme çalışmaları konusunda uzman ABC Language Consultants firmasını kurmuştur. Yakın dönemdeki danışmanlıkları arasında Mısır, Özbekistan, Rusya ve Suudi Arabistan'da yaptığı proje ve kurum değerlendirmeleri ile Rusya ve Ukrayna'daki temel değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. Richard West bu projede, araştırma araçlarını belirlemiş, ders gözlemlerini gerçekleştirmiş, öğretmenlerle görüşmeler yaparak, departman profillerini çıkarıp nihai raporun taslağını hazırlamıştır.

TEPAV, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, merkezi Ankara'da bulunan, kâr amacı gütmeyen, tarafsız bir düşünce kuruluşudur. Vakıf, 2004 yılında, Türkiye'nin geleceğini şekillendirmede bilginin ve fikirlerin gücüne inanan bir grup iş adamı, bürokrat ve akademisyen tarafından kurulmuştur. Kamu politikalarının oluşturulmasına katkı sağlama amacında olan TEPAV, Türkiye'deki fikir tartışmalarının bilgi içeriğini zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Ekonomik gelişime aktif katkısı olan projeler gerçekleştiren ve gündemdeki sorunları tartışmak üzere başlıca politika ve fikir üreticilerini bir araya getiren TEPAV, anket tasarımı ve geniş ölçekli araştırmalar konusunda engin tecrübeye sahiptir. TEPAV bu projede, saha çalışması programının oluşturulması, araştırma yöntemlerinin tasarlanması, araştırma anketlerinin ve kurumsal profillerin dağıtılması ve analizlerinin yapılması gibi sorumluluklar üstlenmiştir.

Teşekkür

British Council, araştırmaya planlama ve saha çalışması aşamaları boyunca destek veren Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) teşekkür eder.

British Council, araştırmaya katılan tüm kurumlara, yetkililere ve öğretmenlere, programların ve buluşmaların ayarlanmasında, odak grup çalışmaları ve gözlemlerde sağladıkları destek, anketlerin dağıtımı ve tamamlanması konusunda gösterdikleri işbirliği ve saha çalışmaları boyunca sergiledikleri konukseverlikten dolayı ayrıca teşekkür eder.

Giriş

Ön Bilgi

British Council ve TEPAV, 2013 yılının Kasım ayında, Türkiye'de devlet okullarında İngilizce öğretimi konusunda geniş ölçekli bir araştırma gerçekleştirmiştir (Vale *ve d.*,2013). Türkiye Ulusal İhtiyaç Analizi (TUİA) raporu kapsamında, İngilizce'nin Türkiye açısından ekonomik önemi incelenmiş ve sınıfta İngilizce öğretme pratiği konusunda detaylı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Raporda; Türkiye'nin İngilizce öğretimi alanında beklenenden düşük performans gösterdiği ve bu yetersizliğin Türkiye'nin ekonomik gelişimini tehdit edebileceği sonuçlarına varılmıştır:

> **Türkiye, İngilizce dil yeterliliği bakımından henüz rakip ekonomileri yakalayamamıştır.** Türkiye, çeşitli İngilizce konuşma ölçütlerine göre sürekli olarak çok düşük sıralarda yer almaktadır. Örneğin, English First tarafından geliştirilen 2013 İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne (EPI) göre Türkiye, 60 ülke arasında 41'inci sırada bulunmaktadır. 2012 yılında, hem anadili 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 iyileşme göstermemiştir. 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	İsveç	15	18	İsviçre
4	4	Finlandiya	16	19	Çek Cumhuriyeti
5	5	Norveç	17	20	İspanya
6	6	Polonya	18	21	Portekiz
7	7	Avusturya	19	22	Slovakya
8	8	Estonya	20	27	İtalya
9	9	Belçika	21	29	Fransa
10	10	Almanya	22	36	Rusya
11	11	Slovakya	23	44	Ukrayna
12	14	Litvanya	24	47	Türkiye

Şekil 2: 2014 İngilizce yeterliliğine göre Avrupa sıralamaları (EPI 2014)

Şekil 2'de görüldüğü gibi, İngilizce yeterliliği ile ekonomik konum birbiriyle yakından ilişkilidir.[9] Türkiye, Avrupa'nın en düşük EPI performansını sergileyerek, sıralamanın

[9] EF, ulusal EPI puanlarının kişi başına ihracat, kişi başına gayrisafi milli gelir, hizmet ihracatı ve yaşam kalitesi gibi göstergeler ile doğru orantılı olduğunu belirtiyor. Konuyu Harvard Business Review'nun blogu için kaleme alan EF Kıdemli Başkan Yardımcısı Christopher McCormick şöyle diyor:
"Araştırma, nüfusun İngilizce becerileriyle ülkenin ekonomik performansı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu 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 artışların kişi başı gelir artışıyla bağlantılı olduğu görüldü. Bireysel düzeyde ise dünyanın her yerinden personel alım görevlileri ve İK yöneticileri, ülkelerinin genel seviyesine göre istisnai İngilizce becerileri olan iş adaylarının gelirlerinin %30–50 daha yüksek olduğunu 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 'İngilizce açığı' olduğunu ortaya koyduktan sonra, nedenlerini incelemeye geçiyor ve odağına ilk ve orta dereceli devlet okullarında öğretim standartlarının düşüklüğünü alıyor:

> **Devlet eğitim sisteminde İngilizce öğretim ve öğreniminin başarı seviyesinin nispeten düşük olmasının nedenlerini belirleyen bu çalışma sonucunda, iki temel gerçek ortaya çıkarılmıştır:**
>
> **A** Öğretmenler: Öğretmenlerin büyük bölümü (%80'den fazlası) dil öğretiminde etkili olabilmek için gereken yeterliliklere ve dil becerilerine sahiptir; dolayısıyla Türkiye'nin öğrenci nüfusunun çoğunluğu, lise 12. sınıftan en az orta düzeyde İngilizce konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisi kazanmış olarak mezun olabilir.
> **B** Öğrenciler: Öğretmenlerin potansiyeline ve olumlu sınıf ortamına rağmen, Türkiye genelindeki öğrencilerin çoğunun (%90'dan fazlası) İngilizce yeterlilik düzeyi 1,000 saatten fazla (12'inci sınıfın bitiminde yaklaşık toplam ders saati) İngilizce dersinden sonra bile halen temel seviyede kalmaktadır. [11]

Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi (TUİA) sonucunda ortaya konan 'gerçek', okullarda İngilizce öğretiminin 'temel' seviyeden öteye geçemediğidir. Üniversite düzeyinde İngilizce dil eğitiminde yaşanan sorunların arkasında yatan ana sebep de budur.

British Council ve TEPAV tarafından 2013 yılında yayımlanan bu raporda ayrıca ortaya çıkarılan gerçeklerin temelinde yatan beş ana unsur tespit edilmiş ve sorunların aşılmasına ve ülke genelinde İngilizce öğreniminin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular	Öneri
Gözlemlenen öğretmenlerin %80'inden fazlası İngilizce öğretmeni olarak gereklilikleri karşılayacak düzeyde mesleki yeterliliğe ve dil yeterliliğine sahiptir. Ancak, ziyaret edilen bütün okullarda, İngilizcenin bir iletişim dili olarak değil, bir ders olarak öğretildiği gözlemlenmiştir.	İngilizce öğretmenleri için kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitim sistemi geliştirilmelidir.[12]
Gözlemlenen tüm sınıflarda, öğrencilerin İngilizce iletişim kurmayı ve dili, bağımsız olarak işlevsel bir biçimde kullanmayı öğrenemedikleri saptanmıştır.	Burada, güncel İngilizce öğretim yöntemleri ve çıktıları bakımından yeterlilikleri artırma amacı gözetilmelidir. Özellikle de, İngilizcenin bir iletişim aracı olarak öğretilmesine odaklanılmalıdır, (yalnızca 'dilbilgisi' odaklı bir öğretim yerine).

[10] Türkiye'de kişi başına düşen 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; başlangıç aşamasındaki öğretmen eğitimi ile mezuniyet/üniversiteye giriş sınavlarının, 'İngilizce açığı'nda rol oynayan unsurlar arasında gösterilmediği dikkati çekmektedir.
[12] TUİA'nin bu önerisi, mevcut rapora yansımıştır; bkz. Bölüm 6.

Bulgular	Öneri
Gözlemlenen sınıfların hemen hemen hepsi, öğrencilerin ikişer kişilik sıralarda oturacağı şekilde düzenlenmiştir. Ancak öğretmenler bu oturma düzenini, öğrencileri günlük sınıf şartlarında bağımsız, iletişimsel dil pratiği yapacak şekilde, çiftler ya da gruplar halinde organize etmek için kullanamamaktadır.	Günlük sınıf uygulamalarına ikili çalışma ve grup çalışması dahil edilmeli ve yönetilmelidir.
Mevcut durumda, resmi ders kitapları ve müfredat, öğrencilerin farklılık gösteren düzeylerini ve ihtiyaçlarını dikkate alır nitelikte değildir.	Müfredat ve ders kitapları ile ilgili öğrenim materyalleri revize edilerek geliştirilmelidir. Yukarıda bahsi geçen revize edilmiş müfredat ve öğrenim 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 *artı gözetime* dönüşmelidir. İngilizce derslerini denetleyecek müfettişler, konunun uzmanı olmalıdır. Dolayısıyla, bakanlığın bu revize edilmiş görev için atayacağı personeli, kıdemli ya da İngilizce öğretme becerileri kanıtlanmış İngilizce öğretmenleri arasından seçmesi önerilmektedir.[13]

TUİA raporunun yayımlanmasının ardından, Türkiye'deki üniversitelerde İÖ üzerine benzer bir çalışma yapılması önerilmiştir. British Council da, bir 'temel değerlendirme çalışması' olarak nitelendirilen bu araştırmanın finansman ve uygulamasını üstlenmiştir. Temel değerlendirme çalışması, bir eğitim sistemi, sektörü ya da kurumundaki mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için yapılan araştırma olarak tanımlanabilir. Bu şekilde bir temel değerlendirme çalışması, genellikle aşağıdaki özelikleri taşımaktadır:

- Reform ya da değişiklik 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 yükseköğretim 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 tabi 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:

Uluslararası bağlam: Küreselleşme
(Bologna Süreci, üniversitelerin uluslararasılaşması vb.)

↓

Ulusal bağlam: Eğitim dili

↓

Kurumsal bağlam: Dil eğitimi

↓ ↓

Bölüm bağlamı

a) İngilizce öğretimi | b) Eğitim dilinin İngilizce olması

Raporun yapısı

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

1 Uluslararası bağlam: Küreselleşme

2 Ulusal bağlam: Eğitim dili

3 Kurumsal bağlam: Dil eğitimi

4 Bölüm bağlamı: İngilizce öğretimi

5 Bölüm bağlamı: Eğitim dili olarak İngilizce

Bu yapının ayrıca, okullarda İngilizce öğretimine dair ihtiyaç analizi yaklaşımından temel olarak ayrıldığı gözlenir. 2013 yılında yayınlanan raporda, özellikle İngilizce öğretiminin kurumsal ve bölüm bağlamlarına odaklanılırken,[14] çok daha kapsamlı olan mevcut araştırmada ise Türkiye'deki üniversitelerde İÖ'yü 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, aşağıda görülen geniş çeşitlilikte 38 üniversitede büyük ölçekli bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

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

Coğrafi yaygınlığı ve temsil edilebilirliği sağlamak için Türkiye'nin farklı bölgelerinden 15 şehirde gerçekleştirilen araştırma için bir dizi nicel ve nitel yöntem kullanılmıştır. Sonuçların güvenilirliğini sağlamak amacıyla bulgular, mümkün olan her yerde en az iki veri kaynağıyla desteklenmiştir. Kullanılan farklı araştırma yöntemleri aşağıdaki gibidir:

- **Anketler**
  Anketler, eğitim dili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerine, öğrencilere ve akademisyenlere yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu anketler, bir grup katılımcıdan edinilen sonuçların diğerleriyle rahatlıkla karşılaştırılabilmesi için birbirine paralel olarak düzenlenmiştir. Anketler için öncelikle pilot uygulama yapılmış ve arkasından üç proje ortağı tarafından gözden geçirilmiştir. Anketler, beş 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 ortağının her biri tarafından incelenmiştir. Yapılan anket sayıları aşağıdaki gibidir:

İngilizce öğretmenleri	S =350
EDİ 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 EDİ/SAİ 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 Dış İlişkiler 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 yardımcısı veya İngilizce öğretiminden sorumlu departmanı aracılığıyla oluşturuldu. Yapılandırılmış görüşmeler sırasında çıkartılan 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 gerçekleştirilmiştir. Odak grup çalışmaları, dört ile 55 arasında değişen sayıda, ortalamada ise 15 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmalara toplamda 351 öğretmen katılmıştır.

- **Masa başı araştırmalar** Genel anlamda Türkiye'de yükseköğretime, özel olarak ise İngilizce dil öğretimine ilişkin belgeler kullanılarak kapsamlı masa başı araştırması gerçekleştirilmiştir. Başvurulan belgelerin listesi, bu raporun ilişiğindeki 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 gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışma sonucunda, hem nitel hem de nicel araştırma araçlarında çeşitli revizyonlara gidilmiştir. 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 ortaklarınca belirlenen kılavuz ilkeler doğrultusunda seçilmiştir.

Ziyaret ve gözlem programı son derece yoğundu. Yirmi beş gün içinde, Türkiye'nin sekiz şehrinde 22 üniversite ziyaret edildi. Bu süre her ne kadar gözlemler, görüşmeler ve odak grup çalışmaları için yeterli olsa da, öğrencilerle derinlemesine bir görüşme yapılmasına fazla vakit bırakmıyordu. Bunun yanında, planın orijinal halinde yer almayan EDİ derslerin gözlemlerinin üniversite ziyaretleri programına eklenmesi konusunda kimi zaman zorluklar yaşanmıştır.

Zaman çizelgesi Planlama ve pilot çalışma, Şubat 2015'te yapılmıştır. Saha çalışması ise Mart–Nisan 2015 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma etiği

Araştırma, Türkiye'de ve Birleşik Krallık'ta geçerli eğitimsel ve dilbilimsel araştırma etiği normlarına mümkün olduğunca uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcı kişi ve kurumlara, araştırmanın gizli ve anonim olacağı konusunda bilhassa güvence verilmiştir. Katılımcılar, sonuçların basılı bir yayın ve ilgililerin katılımıyla düzenlenecek tanıtım etkinlikleriyle paylaşılacağı konusunda bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

1 Uluslararası bağlam: küreselleşme

1.0 Eğitim reformu

Geçtiğimiz on sene içerisinde, dünya genelinde meydana gelen demografik, ekonomik ve teknolojik değişikliklere cevaben, Graddol'un[15] tabiriyle 'eğitimde devrim' yaşandı. Bunun yükseköğretim bağlamındaki sonucu ise üniversitelerin küreselleşmesi, yani yerel veya ulusal kurumlar olmaktan çıkıp, öğrenci, personel ve finansman konusunda rekabet etmek zorunda olan küresel kurumlara dönüşmesi oldu:

> En iyi üniversiteler, küresel bir akademik para birimine ve küresel bir işgücüne sahip olan, İngilizce'nin giderek tek küresel dil haline geldiği uluslararası akademik piyasanın vatandaşlarıdır. Bu üniversiteler, en iyi mezunlarını giderek artan bir şekilde, çok uluslu şirketlerde çalışmaya yönlendirmektedir. Küresel üniversiteler yaratılmasına ilk olarak Amerikalılar öncülük etmişti; şimdilerdeyse, diğer tüm aktörler de süreçten pay alma çabasında.[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 ortaklığında düzenlenen 'Bilgi, İnovasyon ve Büyüme' başlıklı konferansta ortaya konmuştu:

> [Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakan Yardımcısı Davut Kavranoğlu] "Dünya standardında bir üniversite sistemi ve dünya standardında bilim insanları ve mühendisler olmadan dünyanın ilk on ekonomisi arasına giremeyeceğimizin son derece farkındayız... Daha akıllı makinelere, okullara ve üniversitelere, daha akıllı bir ekonomiye ve daha akıllı şirketlere sahip olmak zorundayız," sözlerine, üniversitelerin, "Türkiye'nin gelişiminde ve yüksek teknolojili, yüksek değer üreten bir ekonomiye dönüşümünde hayati rol oynaması" gerektiği görüşünü de ekledi.
>
> Kavranoğlu, 3 Temmuz'da yaptığı açılış konuşmasında ayrıca, 2023 yılı hedeflerine ulaşabilmek için yükseköğretim sisteminde esaslı bir reforma ihtiyaç olduğunu da kabul etmiştir. Kavranoğlu, "Türkiye'deki mevcut üniversite sistemi ile üniversitelerimizin başarılı olmasını bekleyemeyiz," şeklinde konuştu.[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 öğretildiği ve kullanıldığı bağlamı da vurgulamaktadır; zira görüleceği gibi İngilizce, akademik araştırma yayımında, bilgi alışverişinde ve eğitimde kullanılan ana dil olarak benzersiz bir rol oynamaktadır.

Bu kısımda Türkiye'nin dünya standardında üniversiteler yaratmakta ne denli başarılı olduğuna bakılacaktır. Özellikle incelenecek alanlar ise aşağıdaki gibi olacaktır:

1 Üniversite sıralamaları
2 Araştırma
3 Bologna süreci
4 Öğrenci hareketliliği

[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 Eğitim personeli hareketliliği
6 İngilizce'nin rolü

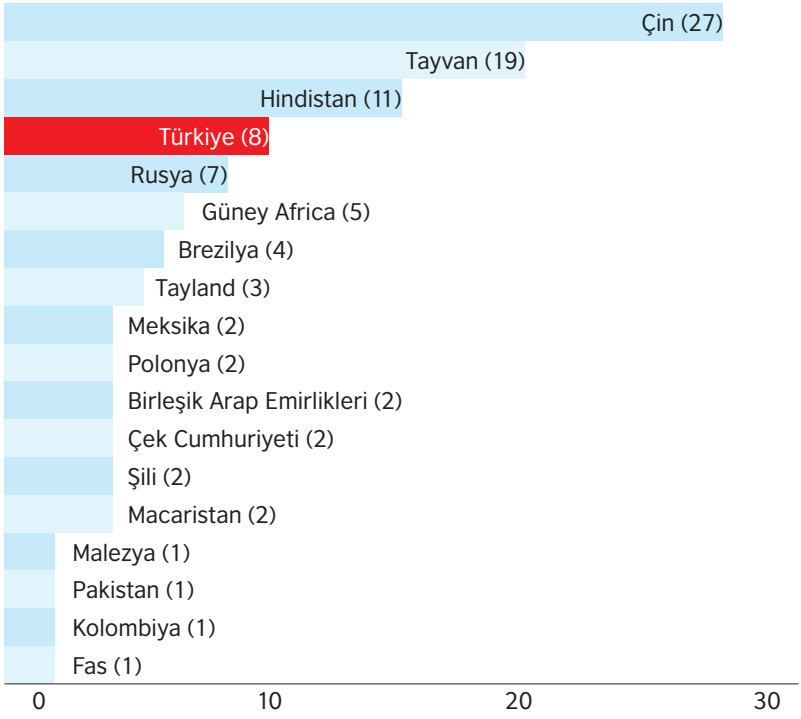
1.1 Üniversite sıralamaları

Geçtiğimiz yıllarda dünyadaki üniversiteleri kademelendiren çeşitli sıralamalar ortaya çıkmıştır; bu tablolar, yalnızca en iyi üniversiteleri belirlemekle kalmayıp, kalite ve değişimin de yol göstericileri haline gelmiştir. Üniversite sıralamaları, başvurulan kriterler ve düzenlenme şekline göre farklılık göstermektedir. En saygın değerlendirmelerden biri olan Birleşik Krallık menşeli *Times Higher Education* sıralaması, Türkiye'nin 2013 yılından bu yana büyük aşama kaydettiğine işaret etmektedir:

> Türkiye hızlı bir yıl geçirdi... Bugün ilk 200'ün arasına girmiş dört üniversitesi olan ülkenin sıralamalarında da çarpıcı artışlar meydana geldi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi; itibar, uluslararası görünüm ve araştırma alanındaki etkililik puanlarında büyük iyileşme kaydederek, en iyi 200 üniversite arasında 85'inci sırada yer aldı. İstanbul Teknik Üniversitesi bu yıl 165'inci sıradan, Sabancı Üniversitesi ise ilk defa olmak üzere, 182'inci sıradan ilk 200'ün arasında yer aldı.[18]

Times Higher Education 2015 sıralamalarında, 'gelişmekte olan ekonomiler' olarak sınıflandırılan ülkeler için ayrı bir tablo yer alıyor ve burada Türkiye yine, ilk 10'da üç, ilk 100'de ise sekiz üniversitesiyle[19] güçlü bir duruş sergilemektedir:

[18] Times Higher Education Supplement tarafından 2015 yılında yayımlanan senelik üniversite sıralamaları. Not: İlk 200'e giren dördüncü Türk üniversitesi olan Boğaziçi, 139'uncu sırada yer aldı (bkz. Şekil 5).
[19] ODTÜ (3'üncü), Boğaziçi (7'inci), İstanbul Teknik Üniversitesi (8'inci), Sabancı (15'inci), Bilkent (19'uncu), Koç (29'uncu), İstanbul (51'inci), Hacettepe (82'nci).



Şekil 3: Üniversite sıralamaları: İlk 100 – BRICS ve Gelişmekte 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*'ın sıralamasında ilk 200'de dört üniversiteyle yer alırken, hesaplamalarında farklı kriterler kullanılan QS ve Shanghai tablolarına girememektedir (bkz. Şekil 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 aşağıdaki tabloda görülebilir:

SIRALAMA	MEKSİKA				ENDONEZYA				GÜNEY KORE				TÜRKİYE			
Kaynak	Urap	QS	Shan	THE	Urap	QS	Shan	THE	Urap	QS	Shan	THE	Urap	QS	Shan	THE
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) Araştırma Laboratuvarı, Orta Doğu 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

Şekil 4: MIST üniversitelerinin dünya sıralamalarında yerleri

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

1,000'in dışında kalan çok sayıda düşük performanslı üniversite olmasıdır. Yakın döneme kadar, Türkiye'nin 175 üniversitesinden yalnızca birkaçı küresel sıralamalarda yer aldığı için, üniversitelerin çoğunun ne derece zayıf olduklarını ya da zayıf yönlerinin ne olduğu bilinmiyordu. Bu nedenle, Orta Doğu 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 şansı'[21] 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	İngilizce	433	401-10	-	85	569
Boğaziçi	Devlet	İngilizce	575	399=	-	139	(1,155)
Istanbul Teknik	Devlet	Türkçe & İngilizce	488	501-50	-	165=	671
Sabancı	Vakıf	İngilizce	(1,192)	471-80	-	182=	(1,794)
Bilkent	Vakıf	İngilizce	860	399=	-	226-50	(1,274)
Koç	Vakıf	İngilizce	(1,162)	461-70	-	-	475
Hacettepe	Devlet	Türkçe & İngilizce	525	601-50	-	-	(1,875)
İstanbul	Devlet	Türkçe & İngilizce	489	601-50	401-50	-	440
Ankara	Devlet	Türkçe	535	701+	-		549
Ege	Devlet	Türkçe & İngilizce	487				582
Gazi	Devlet	Türkçe & İngilizce	532				522
Erciyes	Devlet	Türkçe & İngilizce	791				894
Dokuz Eylül	Devlet	Türkçe & İngilizce	991				907
Marmara	Devlet	Türkçe & İngilizce	982				984
Gaziantep	Devlet	İngilizce	831				(1,529)
Çukurova	Devlet	Türkçe & İngilizce	729				(1,126)
Süleyman Demirel	Devlet	Türkçe & İngilizce	760				-
Mersin	Devlet	Türkçe & İngilizce	957				(1,791=)
Selçuk	Devlet	Türkçe & İngilizce	978				834
Yıldız Teknik	Devlet	Türkçe	987				(1,343)
Gaziosmanpaşa	Devlet	Türkçe	1,000				(1,804)
Atatürk	Devlet	Türkçe	959				890
TOPLAMLAR	Devlet 17 Vakıf 5	EDİ 6 EDT 4 T-EDİ 12	20	9	1	5	12

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

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

En iyi 2,000 üniversiteyi gösteren URAP sıralamaları her ne kadar değerli görünse de, halihazırda Türkiye'nin 175 üniversitesinden yalnızca 76'sını içeriyor ve değerlendirme, zayıf olunan alanları düzeltmek yerine saptamaya yoğunlaşıyor. Kavranoğlu'nun dikkati çektiği gibi (yukarıda, Bölüm 1.0), durumu düzeltmek ve Türkiye'nin çok sayıdaki beklenenden düşük performans sergileyen üniversitesinde kaliteyi artırmak için reforma ihtiyaç vardır. Bunun için, diğer gelişmekte olan ekonomilerde halihazırda ne türde reformlar yapıldığını dikkate alarak, bunları Türkiye'nin Yükseköğretim Yasası için teklif edilen değişikliklerle kıyaslamakta fayda olacaktır.

Rusya'da oldukça benzer bir durum yaşanmış, çok sayıda üniversite sıralamalarda yer almamıştı. Çözüm arayışına giren hükümet, diğer ülkelerdeki gelişmeleri incelemiş, ardından da, en iyi üniversitelerini dönüştürmek için geniş ölçekli bir program finanse ederek uygulamaya koymuştur. Eğitim ve Bilim Bakan Yardımcısı Alexander Povalko'nun proje hakkındaki değerlendirmesi şu şekildeydi:

> Proje 5-100, 2013 yılında, Rusya'nın en iyi üniversitelerini desteklemek amacıyla ve 2020 yılına kadar en azından beşini dünyanın önde gelen üniversite sıralamalarında ilk 100'de görme arzusuyla hayata geçirildi. Çin'in 211 ve 985 başlıklı projeleri, Güney Kore'nin Brain Korea 21 programı, Japonya'nın Global 30 projesi, Almanya'nın Mükemmellik Girişimi ve çok sayıda diğer projenin konsept ve deneyimlerinden en iyilerini bir araya getirmeye çalıştık. Proje 5-100 konseptinin yaratım süreci için dünya standardında üniversiteler yaratma konusunda en iyi uluslararası uzmanlar çalışıldı.
>
> Bununla beraber, sıralamada en üst seviyeye ulaşma gayesi, projenin asli amacı değildir. 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 şekilde dönüşümü hedefi etrafında buluşturan kapsamlı bir akademik mükemmeliyet girişimidir.
>
> Bu dönüşümle gözetilen üç hedef vardır. İlk olarak, üniversite ortamını değiştirmek; kapsamlı İngilizce iletişim imkanları, geniş bir uluslararası eğitim programı seçeneği, kampüste rahat konaklama koşulları ve hizmetler sağlayarak, dünya standardında bir seviyeye yükseltmek istiyoruz.
>
> İkincisi, üniversitemizi araştırma alanında reforma götürmek; önde gelen uluslararası araştırma ekipleriyle ortaklık kurmak ve kendimiz de böyle ekipler oluşturmak; uluslararası çok referans verilen araştırma yayınlarındaki varlığımızı artırmak; üniversiteler ile iş ve sanayi dünyası arasında etkin işbirliği geliştirmek ve küresel inovatif ürün pazarında sunduğumuz teknoloji transferi hizmetine talebi artırmak.
>
> Üçüncü olarak, üniversitelerimizin cazibesini artırarak, yetenekli uluslararası akademisyen ve öğrencileri çekmek, böylelikle eğitim ve araştırma alanında kendimizi sergilemek ve Rus üniversitelerinin en iyilerini yurtdışında tanınır hale getirmek istiyoruz. [22]

Türkiye'nin durumu Rusya'nınkiyle birebir aynı değildir. Türkiye'nin, Rusya'dan farklı olarak, ilk 200'de (her ne kadar bazıları Povalko'nun tespit ettiği zayıf noktaları paylaşıyor gibi görünse de) zaten birden fazla üniversitesi vardır. Türkiye, eğer en iyi üniversitelerinin kalitesini sürdürmek ve diğer üniversitelerinin kalitesinin de ulusal gelişime katkıda bulunacakları şekilde iyileşmesini sağlamak niyetindeyse, benzer politikalara ve yatırımlara ihtiyaç duyabilir.

[22] www.timeshighereductaionco.uk/world-university-rankings/2015/brics-and-emerging-economies/analysis/push-for-the-top

Bu rapor genelinde, Türkiye'deki üniversitelerin mevcut 'İngilizce açığı'nın[23] üniversite faaliyetlerinin hemen hemen her alanında hakim olduğu ve üniversitelerin kalitesine, küresel rekabet gücüne ve ülkenin ekonomik gelişimine katkıda bulunma kabiliyetine ciddi boyutta zarar verdiği 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 değerlendirmesi[24] 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	Israil
23	İran
24	Avusturya
25	Danimarka

Şekil 6: Scimago Ülke Araştırma Sıralamaları (2014)

[23] Bkz. Koru ve Akesson 2011. Bu raporda, Türkiye'nin İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) testindeki performansı temel alınmış; Türkiye'nin İngilizce eksiğini mesleklere göre gösteren daha ayrıntılı bir güncelleme için bkz. Education First 2014; bkz. ayrıca Şekil 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.

Odağına Orta Doğu'yu alan yakın tarihli bir diğer değerlendirmede[25], araştırmaların Batının gerisinde kaldığını belirterek açılış yapılsa da, Türkiye ile İran'ın kaydettikleri 'bilhassa etkileyici gelişme'ye de dikkat çekiliyor ve bölgenin araştırma makaleleri ve değerlendirmelerinin yaklaşık yarısını Türkiye'nin ürettiği de not düşülüyor. Türkiye, araştırma çıktısında da büyük bir artış yaşayarak, 2000 yılında 5,000'i ancak geçen makale sayısının 2009'da neredeyse 22,000'e yükselmiş olduğu; yani dünya toplamının yüzde 0,7'sinden yüzde 1,9'una yükseldiği görülüyor.

Bunlar her ne kadar çarpıcı rakamlar olsa da, değerlendirmelerden ikisi de, araştırmaların Türkiye genelindeki üniversitelere dağılımını göstermiyor. Bununla beraber, güncel Scimago değerlendirmesinde, dünyanın en iyi 5,000 araştırma kurumu arasına Türkiye'den yalnızca 60 üniversitenin dahil edildiği, yaklaşık üçte ikisinin ise 'araştırma alanında aktif değil'[26] şeklinde sınıflandırılması gerektiği görülüyor. Bu ciddi bir zayıf noktadır: Alt sıralarda yer alan üniversitelerde dahi birtakım araştırma faaliyetleri yapılıyor olmalıdır ve sağladıkları eğitim araştırmalarla şekillenmelidir. Bu durum ile örneğin diğer ülkelerde uygulanan türde bir periyodik 'araştırma değerlendirme uygulaması' (ADU) yoluyla, ilgilenilmesi gerekmektedir.

Burada sorulması gereken bir başka soru da, Türkiye'deki üniversitelerin fakülte üyeleri ve öğrencilerinin akademik araştırmalara ne derece erişimi olduğudur. Akademik araştırmaların ezici bir çoğunluğu İngilizce yayımlanıyor. Geçtiğimiz yıllarda, hem akademik yayınların sayısı, hem de İngilizce olmayan yayın sayısı iki katından fazlaya çıkmış olsa da, yakın tarihli bir ankete göre[27], 'İngilizce genelde bilim camiasının ortak iletişim dili olarak kabul ediliyor. Örneğin, Scopus veri tabanında yer alan yayınların yaklaşık %80'i İngilizce'dir.'

Daha da önemli olan bir diğer nokta ise bu araştırmanın Türk akademisyenler için ne denli erişilebilir olduğudur:

- Tüm alanlarda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu Türkiye dışında yayımlanıyor ve İngilizce yazılıyor; Türk araştırmacıların alanlarındaki araştırmaların çoğuna erişebilmek için İngilizce seviyelerinin iyi olması gerekiyor.

- Tüm alanlarda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu İngilizce yazıldığından, araştırmalarının yayımlanmasını ve uluslararası alanda dolaşıma girmesini isteyen Türk araştırmacıların İngilizce seviyelerinin akademik düzeyde olması gerekmektedir.

Türk akademisyenler, akademik yayın okuma ve hakemli akademik yayınlar için yazma becerilerinin her ikisinde de seviyelerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırmada, akademisyenlerden iyileştirme gerektiren becerilerini belirlemeleri istenmiştir:

[25] Adams J *ve d.* (2011), Global Research Report – Middle East, Leeds: Thomson Reuters
[26] (www.scimagoir.com); bkz. ayrıca Şekil 5
[27] Van Weijen (2012); diğer tahminler daha yüksek: Barnett *ve d.* (2012), Scopus veri tabanındaki yayınların yüzde 85'inin İngilizce olduğunu belirtiyor.

İngilizce öğretme becerinizi desteklemek için aşağıdaki derslerden hangisini almak isterdiniz? (0 = faydalı değil, 3 = esas)					
İngilizce Dil Becerisi	EDİ Üniversiteler	EDİ & EDT Üniversiteler	EDT Üniversiteler	Tüm Üniversiteler	Sıra
Hakemli akademik dergiler için yazı yazmak	1.6	1.5	-	1.6	3=
Akademik okuma becerimi geliştirmek	1.4	1.2	-	1.3	7

Şekil 7: EDİ akademisyenlerin dil konusundaki öncelikleri (S = 64)

Bu rakamlar, Türkiye'deki üniversitelerde bir 'İngilizce açığı' olduğu ve de bu açığın hem üniversitelerde üretilen araştırmaların nicelik ve niteliğini, hem de akademisyenlerin, öğretim ve yayın niteliğini artıracak araştırmalara erişim becerisine zarar verebileceği fikrini pekiştirir niteliktedir.

1.3 Bologna süreci

Üniversitelerin küreselleşmesinde rol oynayan ikinci ana unsur, ilk olarak 1999 yılında 29 ülkenin ve halihazırda 49 ülkenin imzaladığı Bologna sürecidir. Türkiye[28], anlaşmayı 2001 yılında Hırvatistan, Kıbrıs Rum Kesimi ve Lihtenştayn ile birlikte imzalamıştır. Bologna sürecinin başlıca amaçları, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının aşağıdaki beş temel alan doğrultusunda uyumlu hale getirilmesidir:

- yükseköğretim yapısı (üç kademeli lisans, master ve doktora sistemi)
- eğitim derecelerinin ve dönemlerinin tanınması
- birleşik dereceler
- sosyal boyut – yükseköğretime erişim, toplumsal cinsiyet meseleleri, yaşam boyu öğrenim vb.
- kalite güvencesi.

Türkiye'nin Bologna anlaşmasını imzalamada motivasyonu, kaliteyi arttırmak ve uluslararasılaşmaktır:

> Yükseköğretim alanında reform fikirlerinin temelini oluşturan modernizasyon ve uluslararasılaşma, Bologna sürecinin parçası olma arzusunu da açıklamaktadır. Sürece katılım konusunda, yükseköğretim sistemindeki mevcut reform ihtiyacı ve Bologna sürecinin önerdiği sistemi iyileştirmeye yönelik reformlara duyulan güven de motive edici olmuştur. Bologna sürecinin imzacısı olmak, Türk üniversitelerinin uluslararası itibarını ve uluslararası piyasada rekabet gücünü artırmada önemli olduğu kabul edilmektedir.[29]

[28] Türkiye'nin Bologna sürecine adaptasyonu konusunda genel değerlendirmeler için bkz. Westerheijden *ve.d* (2010), Yağcı (2010), Füruzan (2012), Yakışık (2012)

[29] Westerheijden *ve d.* (2010), The Bologna Process Independent Assessment: The First Decade of Working on the European Higher Education Area, [Bologna Süreci Bağımsız Değerlendirmesi: Avrupa Yükseköğretim Bölgesinde İlk On Yıllık Çalışmalar] Cilt 2 – Case Studies and Appendices [Örnek Durum İncelemeleri ve Ekler], Bölüm 6 Türkiye, sayfa 94.

Türkiye, Bologna sürecinin ilk üç alanında genel olarak iyi performans göstermiş, yaşam 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 Biriktirme Sistemi'ni (ECTS) göstermişse de, bu eski kredi sisteminin yerini almış değildir ve öğrencilerin ders yükü ve öğrenim çıktıları konusunda daha yapılması gerekenler vardır.[31] Söz konusu üniversitelerin hemen hepsinin Bologna sürecine bakışları olumdur 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 diğeri 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 öğretimini 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 başlangıç adımları atılmış olsa da, Bologna gereklilikleri tamamen karşılanmış değildir[32] ve bu gerçek 2014 yılında YÖK başkanı tarafından da kabul edilmiştir:

> YÖK'ün temel amacı, kalite standartlarını belirlemek ve girdileri kontrol etmenin yanında, eğitim kurumlarımızın çıktılarına odaklanan bir de kalite güvencesi sistemi oluşturmaktır.[33]

Eksiksiz bir ulusal sistemin oturtulamadığı mevcut durumda, üniversiteler ya kendi dahili KG sistemlerini geliştirmiş ya da harici/uluslararası sistemlere dahil olmuşlardır. Üniversitelerin İngilizce bölümleri, hazırlık okullarının direktörlerini bir araya getiren DEDAK (Dil Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu) yoluyla bu konuda yoğun faaliyet göstermiştir; ancak kurul halen oluşum aşamasındadır ve işletime geçmiş değildir. 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 giriş şartları dolayısıyla 'geleneksel olmayan' öğrenci alımının zor olduğunu belirtmiştir. Westerheijden *ve d.* 2010 tarafından doğrulanmıştır: 99, Yağcı 2010: 592

[31] Füruzan 2012: 108, Yağcı 2010: 590

[32] Bkz. Westerheijden *ve d.* 2010: 97, Yağcı 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

Şekil 8: İngilizce/Yabancı Dil departmanlarında kullanılan akreditasyon planları

Görüldüğü gibi, ziyaret edilen üniversitelerin neredeyse yarısı,[38] harici yoldan uluslararası akreditasyon almış ya 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 çalışma ve dokümantasyona, uluslararası standartların karşılandığına ve şeffaflığın üst seviyede olduğuna işarettir.

1.5 Öğrenci hareketliliği

Uluslararası öğrenci hareketliliği, yükseköğretimin küreselleşmesinin en bariz sonuçlarından biridir. Yükseköğretim pazarı 1990'ların sonlarından bu yana senede yüzde yedilik bir büyüme kaydetmektedir. OECD'nin 2011 yılında yaptığı araştırma, 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 içerisindedir 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 çoğunlukla birden fazla gerekçeyle 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 araştırma görevlisi ya da öğretim üyesi olarak üniversitede kalacak olması bakımından, üniversitelerinin kalitesini daha da artıracaktır. 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 değerlendirmeye tabi olan Türk üniversitelerine kıyasla bu, oldukça olumlu bir durumdur (Westerheijden *ve d.* 2010: 97, Yağcı 2010: 596)
[39] Aktarılan kaynak: Daily Sabah, 5 Kasım 2014 [www.dailysabah.com/education/2014/11/05 son erişim tarihi: 8 Şubat 2015]

- İdeoloji: 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 yüzden 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 işbirliğinin öncü isimlerinden Miraç Özar'la görüşeceğiz. 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 ağırlama hedefine ilişkin genel bir değerlendirmede bulunacağız.[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 aşmaktadır; 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] Özoğlu *ve d.* 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
Moğolistan	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

Şekil 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 düşüktür[42]:

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

Şekil 10: Dünya genelinde uluslararası öğrenciler için istatistikler (2010)[43]

Uluslararası öğrencilerin geldiği ülkeleri gösteren Şekil 9, aynı zamanda bu öğrencilerin çoğunluğunun 'uluslararası' değil, 'bölgesel' olduğunu ortaya koyuyor. Öğrencilerin yüzde 50'sinden fazlası, Türki cumhuriyetlerden, 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 bağımsızlığını kazanmış olan Türki cumhuriyetlerden öğrenci çekmek için 1992'de uygulamaya konan ve 2014 yılındaki toplam değeri 96 milyon ABD Doları olan Büyük Öğrenci Projesi ile 20'den fazla başka burs programı olduğu görülüyor.[44] Bu cazip yanlarına rağmen, Türkiye'deki üniversitelerde yabancı öğrencilere ayrılan kotalar her zaman dolmuyor[45] ve gelen öğrencilerin neredeyse yüzde 40'ı, hem mali nedenlerden, hem de dil ve kültürel uyum konusunda yaşadıkları zorluklardan dolayı, diplomalarını alamadan ülkelerine geri dönüyor.[46]

Geleneksel 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 bağladığı görülüyor. Bununla beraber, Türkçe programların bu öğrencilere cazip gelmeyeceği göz önüne alınarak, eğer amaç bu pazara girmek ve uluslararası öğrenci sayılarını iki, hatta dört katına çıkartmak ise eğitim dili İngilizce 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'ın Türkiye'de öğrencilerin uluslararası eğitime 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 karşılaştıkları zorluklar için bkz. Özoğlu *ve d.* 2012: 3-4

gerçekleştirdiği anket,[47] öğrencilerin yüzde 95'inin yurt dışında okumak istediğini ve bunu gelecekte iş bulmayı garantilemenin iyi bir yolu olarak gördüklerini ortaya çıkardı. En çok gidilmek istenen ülkeler Birleşik Krallık (yüzde 30), ABD (yüzde 30) ve Almanya (yüzde 8) olurken, öğrencilere göre başlıca avantajlar ise daha iyi eğitim fırsatları (yüzde 32), farklı düşünme ve öğrenme biçimleri tecrübe etme (yüzde 25) ve mezuniyetten sonra iş bulma konusunda daha iyi olanaklar (yüzde 16) olarak ortaya çıktı.

Türkiye'de öğrencilerin çoğu temelde mali nedenlerle yurt dışında okuyamazken, okuyanların sayısı da oldukça fazladır. 2011-12 toplamları, yaklaşık 12,000 öğrencinin ABD'ye, 7,000'inin Almanya'ya, 3,800'ünün ise Birleşik Krallık'a gittiğini gösteriyor[48]. Bu rakamlar, yalnızca yurtdışından diploma alanların sayısını gösteriyor; eğitimini yurtdışında sürdüren öğrenci sayısı ise Türkiye'yi öğrenci ihracatında dünya beşincisi 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

Şekil 11: Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliğinin kaynağı ilk beş ülke (2011)
(Kaynak: New Statesman, 21-27 Mart 2014 (toplamlara değişim ve dil öğrencileri ile kredisiz öğrenciler de dahildir)

Son derece kazançlı hale gelen Türk öğrencilere yönelik yurtdışı eğitim sektöründe bugün, 300-350 acente faaliyet gösteriyor. Bu acentelerin faaliyetlerini konu alan 2013 tarihli bir rapor, Türk öğrencilere 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

Şekil 12: Yurtdışına giden Türkiyeli öğrencilerin 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 yanlış kanı ise uluslararası öğrencilerin Türkiye ekonomisine büyük faydalar sağladığı yönünde; ne var ki bunun gerçekleşebilmesi için birçok koşulun değişmesi gerekir:

- Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayılarında dev bir artış yaşanması gerekir.
- Bu öğrencilerin burs almak ve/veya devlet üniversitelerinde ücretleri karşılanarak okumak 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 Türkiyeli 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 başka kurumların öğrencilere verdiği burslar nedeniyle her ne kadar zor olsa da, yapılan tahminlerden biri mevcut rakamın 1,75 milyar ABD Doları olduğu ve Türkiye'nin yılda 180,000 uluslararası öğrenci çekmeyi başarması durumunda 2023'te 7 milyar ABD Dolarına yükselmiş olacağı 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-eğitim personeli oranına ulaşmak için, akademik kadrolarında 45,000 kişiye daha ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Bu da, mevcut toplam olan 141,000'in yüzde 32'sine denk gelen muazzam bir artıştır.[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 açığı olduğu 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 de değinilen meseleleri açıklamaya faydası olmuştur.

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

Türkiye'de 2012 yılında 1,700[54] uluslararası öğretim görevlisi bulunurken, YÖK'ün Nisan 2014

[49] Aktarılan kaynak: Daily Sabah, 5 Kasım 2014 [www.dailysabah.com/education/2014/11/05 son erişim tarihi: 8 Şubat 2015]
[50] Turkey's target: 100,000 international students by 2020 [http://skilledmigrationresearch.blogspot.co.uk/2012/03 son erişim tarihi: 08 Şubat 2015]
[51] http://www.dunya.com/ekonomi/ekonomi-diger/44-bin-yabanci-universiteliden-1-8-milyar-dolar-egitim-geliri-212059h.htm, son erişim tarihi: 22 Nisan 2015
[52] Çetinsaya 2014, Study in Turkey resmi web sitesinde özetlenmiş [http://studyinturkey.com/content/sub/report_claims_turkish_universities, son erişim tarihi 22 Nisan 2015]
[53] Çetinsaya 2014: 129
[54] Diğer bir deyişle yüzde 1,2

istatistiklerine göre bu rakam, 2,800'ü aşmış bulunuyor. Uluslararası öğretim görevlilerinin sayısı her ne kadar kademe kademe artmışsa da, tüm uluslararası personelin toplama oranı yalnızca %1,9'a ulaşmıştır. Bu rakam, diğer gelişmekte olan ülkelere kıyasla düşüktür ve Türkiye'nin uluslararası seviyelere ulaşma amaçlarına uymamaktadır.

Uluslararası öğretim görevlilerinin devlet üniversiteleri ve özel üniversitelere sayıca dağılımını karşılaştırdığımızda, 2012 yılında yaklaşık 1.700 uluslararası personel olduğu göz önüne alınırsa, özel üniversitelerin uluslararası eğitim personeli çekme ihtimali çok daha yüksektir. Bu durum, yabancı dilde eğitim veren ve hazırlık sınıfı olan pek çok departman bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Özel üniversiteler, uluslararası eğitim personeline daha iyi koşullar sağlamakta; bu da bu personelin özel kurumları tercih etmesine yol açmaktadır. Bilindiği üzere, uluslararası eğitim personeli, genelde yabancı dil eğitmeni olarak görevlendirilir.[55]

Bahsi geçen YÖK raporunda, daha fazla uluslararası eğitim personeli istihdam etmede faydalanılabilecek birtakım programlar da belirlenmiştir. Bu öneriler, istihdam sürecinin kolay olmayabileceğini açıkça ortaya koymakta ve birkaç sene öncesinin kendinden emin tondaki, Türkiye'nin 'beyin yağmuru'ndan bahsederek, "yabancı akademisyen sayısında patlama" olduğunu ifade eden raporlarından farklılık göstermektedir.[56] Uluslararası eğitim personeli çekmenin YÖK raporunda bahsedilmeyen özellikle etkili yollarından biri de, daha çok uluslararası doktora öğrencisi çekmek ve mezun olduklarında akademisyen olarak çalışma imkanı sunmaktır.

Göz önüne alınması gereken bir diğer husus da, dışa doğru hareketliliktir; zira senelik bir 'beyin göçü' olduğunu, Türkiye'yi terk eden akademisyen sayısının yurtdışından gelenlerden çok daha fazla olduğunu 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

Şekil 13: Türkiye'de eğitim personeli hareketliliği (2004-2012)
(Kaynak: Çetinsaya 2014: 158)

Eğitim personeli hareketliliği konusunda sorunlar olduğuna dair diğer göstergeler, uluslararası personelin dörtte birinden fazlasının (1703 kişiden

[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 erişim tarihi: 02/04/2011]

440'ının) yalnızca sekiz üniversitede, yüzde 40'ından fazlasının ise 25 üniversitede toplanmış olması[57] ve de Türkiye'de işbirliğine dayalı uluslararası araştırmaların yüzdesinin düşüklüğüdür[58].

1.7 Bulgular ve öneriler

Bölüm 1'in bulguları, aşağıdaki paragraflarda özetlenmiş, İngilizce öğretimi 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 arasına 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 araştırmaların yayımlanması ve yaygınlaşmasını sağlayacak ve hem akademisyenlerin hem de yüksek lisans öğrencilerinin, alanlarında yapılmış, öğretimlerini destekleyecek ve araştırmalarını ilerletecek tüm araştırmalara erişebilmelerini mümkün kılacak seviyelere çekilmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin, URAP değerlendirmesine 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 bunlar ışığında şekillendirme imkanı sunulmalıdır.

Öneri *Türkiye'deki üniversitelerin sıralamalardaki 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 bunlar ışığında şekillendirme imkanı sunulmalıdır.

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

[57] Çetinsaya 2014: 158
[58] Türk üniversitelerinde yapılan araştırmaların yalnızca yüzde 16'sının diğer ülkelerle bağı 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 araştırma üretmeye ya da hiç üretmemeye devam edeceği anlaşılmışsa da, bu kurumlarda görevli akademisyenlerin, verdikleri eğitimi destekleyecek araştırmalara erişim sağlayabilmeleri için, İngilizce yeterliliklerinin yine de iyi seviyede olması gereklidir.

Öneri *Akademik personele Akademisyenler İçin İngilizce (Aİİ) 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 değişim programları kapsamında başka bir ülkede tamamlamalarını kolaylaştırması bakımından teşvik edilmektedir[59]. 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 araştırmaya dayalı bir kültür yaratmak için, Bologna sürecinin gerekliliklerine uygun kalite güvence planlarının genişletilmesi ya da başlatılması gerekecektir. İngilizce öğretimine özel planların da aralarında yer aldığı bu güvenceler, ankete katılan üniversitelerin yarısında şimdiden 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, Türki bölgelerden ya da Türk diasporasından gelmiştir; yani Türkçe dersleri takip edebilmeleri beklenebilir. Şayet bu rakamların hükümetin planları doğrultusunda iki ya da dört katına çıkması isteniyorsa, uluslararası öğrencilerin Türki ülkelerin ötesinde daha geniş bir bölgeden gelmesi gerekir; bu öğrenciler muhtemelen üniversite düzeyinde Türkçe bilmeyecek ve de öğrenmek istemeyecektir. Bu mantığa göre, eğitim dili İngilizce olan daha çok program sunulması gerekecek; İngilizce, uluslararasılaştırma ve akademik hareketliliği teşvik etme yönünde şu gibi bir dizi diğer önlemi desteklemek için de gerekecektir:[60]

[59] Bkz. Graddol 2006: 74
[60] Bkz. Özcan 2011

- mevcut yasal düzenlemenin gözden geçirilmesi ve geleceğe yönelik, uluslararası işbirliği ve hareketliliği teşvik eden bir politika geliştirilmesi
- yükseköğretim kurumlarının fiziksel ve insani kapasitesinin uluslararası işbirliği ve hareketliliği teşvik edecek şekilde iyileştirilmesi
- YÖ'nün her seviyesinde, mevcut programların çeşitliliğinin artırılması ve uluslararası kabul görmüş yüksek standartlarda eğitim verilmesinin desteklenmesi
- uluslararası araştırma girişim ve faaliyetlerinin desteklenmesi
- dünya genelinde daha fazla uluslararası öğrenci çekmeye ve toplamaya yönelik tanıtım ve pazarlama stratejileri geliştirilmesi.

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 başka bir ülkede akademik yeterlilik kazanmak için yurtdışında okumak isteyen Türk öğrenciler, bu tercihi farklı nedenlerden dolayı yapmaktadır. Her iki alanda da, İngilizce dilinden kaynaklı kısıtlamalar hareketliliği etkiler. İngilizce yeterlilik seviyesinin düşük olması, Erasmus'un sunduğu fırsatlardan faydalanmaya engel olur[61] yurtdışında bir eğitim programı tamamlamak isteyenlerden genelde, gerekli giriş şartlarını yerine getirebilmek için İngilizce 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 yapmamış çok sayıda Türk akademisyen vardır ve bunların pek çoğu yurtdışında doktora yapmak isteyecektir. Bunun için tercih edilecek en popüler ülkeler ise ABD ve Birleşik Krallık'tır. Yurtdışında yüksek lisans yapmak isteyen adayların IELTS, TOEFL ya da benzeri bir sınavdan iyi puan almaları gerekir.

Türkiye'nin uluslararası akademik personel ve ortak araştırma programı düzeyleri çok düşüktür. Burada bir gelişme kaydedebilmek için İngilizce seviyelerinin iyileştirilmesi gereklidir. Türkiye'deki üniversitelere daha fazla sayıda uluslararası akademisyen çekilmek isteniyorsa, bilhassa yüksek lisans seviyesinde eğitim dili İngilizce olan programların sayısının artırılması şarttır.

[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 erişim 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 bağlam: öğretim dili

2.0 Giriş

Türkiye, üniversite sayısında hızlı bir büyüme yaşamış; toplam rakam, geçtiğimiz 15 sene içerisinde ikiye katlanmış ve artmaya devam etmiştir:

	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

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

Mevcut toplamı, hem devlet hem de vakıf üniversiteleri oluşturur ve üniversitelerin eğitim dilleri Türkçe, İngilizce ya da Türkçe-İngilizce karışıktır. Her ne kadar zorunlu tutulan ya da yasaklanan belirli bir dil olmasa da, eğitimde hangi dil(ler)in kullanılması gerektiği sorusu, 'Türkiye'nin eğitim politikası planlanmasında önemli bir yer' tutmaktadır [64].

Belirli dillerin kaç üniversitede kullanıldığı konusunda tam rakam vermek, hem eğitim dillerinin türlü şekillerde farklılık gösterebilmesinden, hem de üniversitelerin duruşlarını tanıtım materyallerinde her zaman net olarak ortaya koymamasından zor olacaktır. Bununla beraber, bu projenin pilot ve saha çalışmalarında 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

Şekil 15: Eğitim dili

Burada ortaya çıkan tabloda, günümüzde devlet üniversitelerinde eğitim dilinin çoğunlukla Türkçe-İngilizce karışık (T-EDİ) olduğu, bunların yanında bir de, eğitim dili Türkçe (EDT) ya da İngilizce (EDİ) olan, az ama eşit sayıda devlet üniversitesi bulunduğu görülüyor. Vakıf üniversitelerinin de çoğu T-EDİ grubuna giriyor, EDT vakıf üniversitesi ise bulunmuyor. Bununla beraber, bu rakamlar konusunda dikkatli olunması için geçerli nedenler mevcut. T-EDİ üniversitelerin çoğu, her ne kadar genelde Türkçe eğitim yapıyor görünse de, hazırlık sınıflarına erişimi muhafaza edebilmek için derslerinin yaklaşık yüzde 30'unu İngilizce sunmaktadır. T-EDİ derslerde 'İngilizce'den ne kastedildiğine de dikkat edilmelidir, zira anlayışlar üniversitesine göre ve programdan programa

[63] 2 Mayıs 2015 tarihinde sekiz yeni vakıf üniversitesi parlamentonun onayından geçti: İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye Uluslararası İslam, Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İstinye Üniversitesi, Bandırma 17 Eylül Üniversitesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, AKEV Üniversitesi, Rumeli Üniversitesi. Hepsinin eğitim dili Türkçedir.

[64] Kırkgöz 2009: 81; ayrıca bkz. Başıbek *ve d.* 2013: 1821.

çok değişebilir (aşağıdaki 5. bölüme bakınız).

Bu bölümde çeşitli seçeneklere göz atılacak ve her birinin Türkiye bağlamındaki avantaj ve dezavantajları belirlenmeye çalışılacaktır. Lisans ile yüksek lisans programları ise ayrı tutulacaktır. Bölümün yapısı aşağıdaki gibi olacaktır:

1 Eğitim dili İngilizce (EDİ) lisans programları
2 Eğitim dili Türkçe (EDT) lisans programları
3 Eğitim dili İngilizce-Türkçe karışık (T-EDİ) lisans programları
4 Lisansüstü programlar
5 Bulgular ve öneriler

2.1 Eğitim dili İngilizce (EDİ) lisans programları

Türkiye'de eğitim dili olarak İngilizce'nin, Robert Kolej'in (şimdiki Boğaziçi Üniversitesi) kurulduğu 1863 senesine uzanan köklü bir tarihi vardır:

> Robert Kolej 1863 yılında; eğitimci, mucit, teknisyen, mimar ve müteahhit Dr. Cyrus Hamlin ile New York'lu meşhur hayırsever ve varlıklı tüccar Christopher Rheinlander Robert tarafından Türkiye'nin İstanbul şehrinde kurulmuştur. ...Bir müfredat belirlenmiş ve Hamlin, eğitim dilinin İngilizce olması konusunda ısrar etmiştir. [65]

Boğaziçi'nin izini, 1956 yılında kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile 1984'te kurulan ve Türkiye'nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent takip etmiştir.

İngilizceyi eğitim dili olarak benimsemenin akademik bakımdan çoğunlukla şu gibi avantajları olduğu söylenir[66]:

- İngilizce akademik ders kitapları ve araştırmalara tam erişim sağlanması
- uluslararası araştırma yayını ve dağıtımına imkan tanınması
- öğrencilere ve eğitim personeline uluslararası alanda akademik hareketlilik imkanı tanınması
- uluslararası eğitim personelinin çekilmesi.

Sayılan tüm bu avantajlar, Türkiye'deki üniversitelerin lisans programlarından ziyade, lisansüstü eğitime ve akademik kadroya hitap etmektedir. Bu avantajlar, her ne kadar 1863, 1956 hatta 1984 yılında bile geçerli olmuşsa da, çoğu alanda uygun yeterlilikte Türkçe ders kitabının mevcut olduğu ve lisans öğrencilerinin İngilizce okumak, yazmak ya da araştırma makalesi yayımlamak zorunda olmadığı 2015 yılında ikna ediciliğini yitirmiştir. İngilizce, bundan önce bilgiye açılan kapı olarak görülürken, modern Türkiye şartlarında zaman zaman bir engel olabilmektedir. Bu sonuç, bu proje için yapılan saha çalışması sürecinde, iki lisans öğrencisinin araştırma makalelerine giriş bölümü yazma ve referans verme usullerini kullanma konusunda gözlemlenmesi vesilesiyle vurgulanmıştır. Öğretim görevlisi ve öğrencilerden, bunların söz konusu üniversitelerdeki akademik öğrencilere şart koşulan gereklilikler olup olmadığı sorusuna alınan yanıtların olumsuz olması, incelikli bir ihtiyaç analizini temel alan bir müfredat

[65] Boğaziçi Üniversitesi web sitesi [boun.edu.tr/index_eng.html son erişim tarihi: 13/03/2015]
[66] Bkz. Coleman 2006: 5-7, yükseköğretimde EDİ'nin hem avantaj, hem de dezavantajlarının incelendiği bir değerlendirmedir.

gerekliliğini pekiştirmiştir. Ziyaret edilen tüm üniversitelerde, eğitim personeline lisans programlarının Türkçe öğretilip öğretilemeyeceği sorulmuş ve yalnızca bilgisayar mühendisliği[67] ve farklı nedenlerden dolayı turizm olmak üzere iki bölümde, personel ve öğrenciler EDİ programların akademik ya da mesleki açıdan esas olduğunu söylemiştir. Ancak bu sonucun doğrulanması için daha fazla araştırma yapılması gereklidir.

EDİ Lisans programlarında gerçekte nasıl bir İngilizce bilgisine gereksinim olduğunun analiz edilmesi gerektiği açıktır; ancak yapılan saha çalışması, üniversitelerden yalnızca birinin eksiksiz ve güncel bir ihtiyaç analizi gerçekleştirdiğini ve halihazırda hazırlık okullarının hiçbirinde müfredatın ihtiyaç analizi temelinde düzenlenmediğini ortaya çıkarmıştır (bunların yanında, yakınlarda eksiksiz bir ihtiyaç analizi gerçekleştiren üniversite, şu anda sonuçları analiz etme aşamasındadır). Bununla beraber, Çukurova Üniversitesi'nde eksiksiz bir ihtiyaç analizi yapılmış (West 1994; ardından Kırkgöz 2009) ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

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 öğretim 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 bağlamdan çıkarmak	148	67.2	44	20	8	3.6	20	9.2
7	Bir konu üzerine çeşitli kaynaklardan fikirleri bir araya getirerek yazılı bir proje oluşturmak	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

Şekil 16: İhtiyaç analizi: Verilen akademik görevlere öğrencilerin yanıtı (Sayı: 220) (Kaynak: Kırkgöz 2009: 87)

[67] Bazı üniversitelerin bilgisayar mühendisliği eğitimini Türkçe verdiğini belirtmek lazım; her ne kadar bilgisayar mühendisliği Türkiye'de nispeten yeni bir disiplin olsa ve bilgisayarla ilgili terimler çoğunlukla İngilizce'den geliyor olsa da.... Bazı teknik terimlerin Türkçe karşılıkları çok net değildir' (Kırkgöz 2014: 453)

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

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

	Öğrenciler (Sayı=4,320)		**İngilizce Öğretmenleri (Sayı=350)**		**Akademisyenler (Sayı=64)**	
Neden	Sıralama	Puan	Sıralama	Puan	Sıralama	Puan
İşverenlerin iyi İngilizce bilme yönündeki taleplerini karşılamak	1	2.6	3=	2.1	1	2.5
Başka ülkelerde okumak	2	2.5	1	2.3	2	2.4
Başka 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

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

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

EDİ'nin Türkiye'deki üniversiteler için ciddi dezavantajları da bulunuyor. EDİ'nin aşağıda sıralanan genel dezavantajları kapsamlı olarak belgelenmiştir [68] :

- dil becerilerinin yetersiz olması ve yerel personel ile öğrencilerin eğitim ihtiyacı
- kültürel kimliğe karşı tehdit algılanmasından ve ana dilin bilim dili olarak konumlandırılmasından doğan ideolojik itirazlar
- yerel eğitim personelinin İngilizce eğitim verme konusundaki isteksizliği ya da yetersizliği
- uluslararası pazarda yeterli sayıda ana dili İngilizce olan uzman akademisyen bulunmaması
- ana dili İngilizce olan öğretim görevlilerinin ana dili İngilizce olmayan öğrencilere uyum sağlayamaması
- ülkeye gelen uluslararası öğrencilerin yerel dilde yeterlilik seviyelerinin düşük olması
- organizasyonla ve yönetim yapısıyla ilgili sorunlar
- yerel öğrencilerin ilgisizliği
- yerel öğrenciler arasında özgüven düşmesi ve uyum sorunu yaşanması
- uluslararası öğrencilerin yeterli çoğunlukta olmaması
- uluslararası öğrencilerin kültürel entegrasyon sağlayamaması
- ücret muafiyeti olduğu durumlarda uluslararası öğrencilerin eğitimlerinin finanse edilmesi
- ücretlerin geçerli olduğu durumlarda, daha fakir ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin finanse edilmesi
- eğitim materyallerinin tek biçimliliği ve ulaşılabilirliği
- ana dili İngilizce olan ve olmayanların aynı değerlendirmeye tabi olması

Bu sayılanların hepsi Türkiye için geçerli olsa da, birkaçının özellikle öne çıktığı saha çalışmasında, üniversitelerin etkili EDİ programlar yürütebilmesini engelleyen şu üç sınırlamayla karşılaşılmıştır:

- Öğrencilerin dil becerilerinin hazırlık sınıfından sonra bile zayıf olduğu bulunmuştur. Ortaöğretim okullarından mezun olan öğrencilerin İngilizce seviyelerinin kısa vadede iyileşmesi muhtemel değildir; hatta odak grup çalışmalarına katılan öğretmenler, bu seviyelerin geçtiğimiz senelerde daha da düşmüş olduğundan şikayet etmiştir. Buradan çıkan kaçınılmaz gerçek, EDİ üniversitelerin almak için rekabet ettiği İngilizce yeterlilik seviyesi yüksek öğrenci sayısının gün geçtikçe azaldığıdır. Dahası bu rekabet, açılan EDİ programların sayısı arttıkça kızışacak; öğrencilerin seviyesi ise gitgide düşecektir. EDİ programların daha iyi öğrencileri çektiğine dair genel algı şu günler için doğru olabilse de[69], bu öğrencilerin İngilizce becerilerinin yeterli düzeyde olduğu şüphelidir. İngilizcesi yeterli olduğu için, son yıllarda hazırlık sınıfından muaf tutulan öğrenci sayısının düşüklüğü de bunu doğrular yöndedir; mevcut ankete katılan bazı üniversitelerde, muaf tutulan öğrenci sayısı sıfırdır.
- Özellikle de hazırlık sınıfında, öğrencilerin motivasyonun düşük olduğu gözlemlenmiştir.

[68] Smith 2004, aktaran Coleman 2006: 6-7; ayrıca bkz. Başıbek *ve d*. 2013: 1821
[69] Bkz. Çokgezen 2014: 8, 'eğitim dili İngilizce olan ekonomi bölümlerinin taban puanı, yalnızca Türkçe eğitim yapan departmanlardan yaklaşık 37 puan yüksektir'.

- Üniversite departmanlarında görevli akademisyenlerin İngilizce standartlarının düşük olması ve verebilecekleri EDİ programların sayı ve niteliğinin bu nedenle ciddi anlamda kısıtlı olması. Birçok üniversitede, yapılan odak grup çalışmalarında, öğrencilerin derse karşı istek ve ihtiyaçlarına bakılmaksızın, bazı akademisyenlerin sadace İngilizceleri iyi olduğu için (ki bunların sayısı da az) belirli İngilizce derslerini vermelerinin beklendiği saptanmıştır.

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

  EDİ için genelde ve özel olarak Türkiye'de geçerli olan bir diğer sorun da, eğitim dilinin İngilizce olmasının öğrenme sürecini aksatmasıdır. EDİ öğrenciler her ne kadar EDİ'ye ilişkin İngilizce dil becerilerinin gelişmesi, orijinal İngilizce kaynaklara erişim, daha iyi iş olanakları ve küresel gelişmeleri takip edebilmek[70] gibi birtakım avantajlar sıralamış olsalar da, EDİ hakkında eksiklik olarak saydıkları beş temel noktadan her biri, konu ile ilgili avantajlarla çelişir niteliktedir[71] :

EDİ'nin dezavantajları	EDT'nin avantajları
Alan bilgisini anlama güçlüğü	Alan bilgisini daha kolay kavrama
Alan bilgisinin spesifik detaylarını anlama güçlüğü	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
EDİ'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

EDİ'nin tüm bu dezavantajları, doğrudan alan bilgisinin edinimiyle ilgilidir ve İngilizce'nin öğrenime ne denli engel olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu sınırlamalar, Türkiye'de geçtiğimiz yıllarda yapılan bir dizi araştırmada kapsamlı olarak incelenmiş, hepsinde de benzer sonuçlara varılmıştır. Bu araştırma Kırkgöz (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 Türkiyeli öğretim görevlilerinin İngilizce'nin eğitim dili olarak kullanımı konusunda algılarını aktardığı çalışmasında, EDİ programlar sunan sekiz üniversitede görevli öğretim görevlilerine uygulanan anketin sonuçları, akademisyenlerin çoğunun, EDİ'nin öğrencilerin dersi öğrenmesini zorlaştırdığı gerekçesiyle, EDİ yerine EDT'yi tercih ettiklerini göstermiştir. Sert (2008), Türkiye'nin EDİ üç üniversitesinde İngilizce/Türkçe kullanımının alan bilgisi ediniminde etkililiği konusunda öğrenci ve akademisyenlerin algılarını araştırmıştır. EDİ, her ne kadar dil becerisi geliştirmede etkili bulunsa da, araştırma EDİ'de akademik içeriğin etkili bir şekilde aktarılamadığına işaret eder.

[70] Kırkgöz 2014: 449–50
[71] Kırkgöz 2014: 449–56

Yapılan bir başka araştırmada ise Collins (2010), Türkiye'nin özel bir üniversitesinde öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin EDİ'ye yaklaşımlarını araştırmış ve öğretim görevlilerinin çoğunun her ne kadar EDİ'yi tercih etse de, öğrencilerden yalnızca %41'inin İngilizcenin ED olarak kullanılması taraftarı olduğunu ortaya koymuştur. EDİ'nin öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkisi ile ilgili olarak ise çoğu öğrenci, İngilizce okumanın başarı oranlarını düşürdüğünü ileri sürmüştür. Benzer şekilde, öğretim görevlilerinin çoğu, EDİ'nin öğrencilerin yaratıcılığını azaltarak, özgüvenlerini olumsuz yönde etkilediği kanısında birleşmiştir.

Sonuca kesinlik kazandıracak son kanıt, aynı bilgisayar sınavına giren iki öğrenci grubunun performansları karşılaştırılarak elde edilmiş ve sonuçlar, EDT öğrencilerin bu derste EDİ öğrencilerden yüzde 56,66 daha başarılı olduklarını göstermiştir[72].

2.2 Eğitim dili Türkçe (EDİ) lisans programları

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

EDİ'nin avantajları	EDT'nin dezavantajları
İngilizce akademik ders kitaplarına ve araştırmalara tam erişim sağlanması.	İngilizce akademik ders kitapları ve araştırmalara erişimin kısıtlı olması.
Uluslararası araştırma yayını ve dağıtımına imkan sunması.	Uluslararası araştırma yayın ve dağıtımı kısıtlaması.
Öğrencilere ve eğitim personeline uluslararası alanda akademik hareketlilik imkanı tanıması.	Öğrencilere ve eğitim personeline yönelik uluslararası alanda akademik hareketlilik imkanlarını kısıtlaması.
Uluslararası öğretim üyelerine cazip gelmesi.	Uluslararası öğretim üyelerine cazip gelmemesi

Bununla beraber, EDT'nin dezavantajlarının çoğunlukla lisanstan ziyade lisansüstü eğitim için, ya da öğrencilerden, özellikle de Türk öğrencilerden ziyade, akademik personel için geçerli olduğu dikkate alınmalıdır. EDİ'nin dezavantajlarından bazılarının, aynı zamanda EDT'nin pek çok avantajının iyi göstergeleri olduğunu da belirtmek gerekir.

[72] Kırkgöz 2014: 455

EDİ'nin dezavantajları	EDT'nin avantajları
Dil becerilerinin yetersiz olması ve yerel personelin ve öğrencilerin eğitilmesini gerektirmesi.	Dil becerilerinin yeterli olması ve yerel personeli ve öğrencileri eğitme ihtiyacı gerektirmemesi.
Kültürel kimliğe karşı tehdit algılanmasından ve ana dilin bilim dili olarak konumlandırılmasından doğan ideolojik itirazlara yol açması	Kültürel kimliğe karşı 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 de yeterliliği
Yerel öğrencilerin ilgisizliği	Yerel öğrencilerin daha ilgili olması
Yerel öğrenciler arasında özgüven düşüşü 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 (EDİ'ye ideolojik muhalefet) doğrudan bir kanıtla karşılaşılmamıştır. Bununla beraber, EDT sayesinde öğrencilerin derse ilgisinin arttığı görüşü, çok sayıda anekdotla da desteklenmiş; hatta EDİ akademisyenlerden bazıları, dersleri Türkçe anlatmaları için olumsuz geribildirim verme tehdidiyle öğrencilerce kendilerine "şantaj" yapıldığından yakınmıştır. Bunun yanında, ders gözlemleri de, EDİ derslerde sınıf tartışmalarına katılma özgüvenine sahip olmayan öğrenciler olduğunu tekrar tekrar ortaya çıkarmış; bu gözlem, Çukurova Üniversitesi'nden EDİ akademisyenlerinden birinin şu yorumunda açıkça görülmektedir:

> [EDİ] derslerimin etkileşimli olmasını istiyorum. Ne zaman soru sorsam, sınıfta bir sessizlik oluyor. Öğrencilerin ifade etmek istedikleri olduğundan eminim, ancak hata yapmaktan korktukları için konuşmaya isteksiz oluyorlar.[73]

Eğitim dili olarak Türkçe ve İngilizcenin avantajları ve dezavantajlarının belirlenmesi için, öğrencilere ve EDİ akademisyenlere bir anket doldurtulmuştur.[74] EDİ, EDT ve T-EDİ üniversitelerin öğrencilerinden alınan sonuçlar, aşağıda tabloda sıralamasına göre verilmiş; 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 kullanılanı temel alan anketten kısaltılarak derlendi. Aynı anket, Başıbek *ve d*. tarafından da kullanıldı. 2013.

Anket sorusu	Öğrenciler (Sayı = 4,320)					Akademisyenler (Sayı = 64)	
	EDİ	T-EDİ	EDİ	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 işlenmesi, İngilizce işlenmesine kıyasla, öğretmenin dersin 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 zorunluluğu.	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 öğretim kaynağı sağlamalıdır.	2.0	2.2	2.2	2.1	11	2.1	8=
Eğitim dilinin İngilizce olması, daha niteliksiz öğrenci alımına yol açar.	1.9	2.2	2.1	2.1	12	1.4	13
Akademik performansı zayıf olan öğrencilere, her dersi Türkçe görmenin 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 öğretilmesi 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 dilde eğitimin teşvikinde temel engel, velilerdir.	1.3	1.2	1.2	1.3	17	1.1	16=

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

[75] Başıbek *ve d.* de genelde benzer sonuçlar vermiştir 2013: 1822.

Bu istatistiklerden birçok farazi sonuç çıkartılabilir. EDT derslere, öğrenciler oldukça güçlü bir destek verirken, bu konuda EDİ öğretim görevlilerinin desteğinin daha zayıf olduğu görülüyor. Öğrenciler, Türkçe öğrenimde daha hızlı ilerleme kaydettiklerine, sınıf atmosferinin daha iyi olduğuna ve işlenen konunun daha derinine inebildiklerine inanıyor. Öğretim görevlileri ise EDT'nin derslerini daha ilgi çekici kıldığı görüşünde. İlginçtir ki, Türkçe kullanımına EDİ öğrenciler, EDT öğrencilerden daha çok destek veriyor. Hem öğrenciler, hem de öğretim görevlileri, EDT'nin Türkçenin toplumdaki statüsünü yükselteceği görüşünde.

Bu istatistikler, diğer ülkelerde varılan iki temel bulguyu[76] – yani EDİ'nin öğrenmeyi yavaşlatabileceği (ki öğrencilerin genel İngilizce yeterlilik seviyelerinin zayıf olduğu yerlerde bu daha da olası görünüyor) ve derslerin ana dilde daha etkili olduğunu desteklemektedir[77].

2.3 Çift dilli (T-EDİ) lisans programları

Türkiye'deki üniversitelerde yakın dönemde yaşanan bir gelişme de, çift dilde eğitimin benimsenmesi olmuştur. Bu, yatay ya da dikey şekilde olabiliyor. '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 değerlendirmesinin 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 EDİ oranında yan yana kullanıldığı programlardır[78] :

E	**E**
D	**D**
T	**İ**

[76] Bkz. Dearden 2014
[77] Bkz. Dearden 2014: 15, Türkiye'deki üniversitelerin EDİ ile ilgili sorunlarının kısa bir özeti için.
[78] Eğitim dili karma olan tüm programlar, ufak bir kısmında EDİ olan EDT derslerden oluşur; buna zıt herhangi bir örnekle karşılaşılmamıştır.

Karma dilde lisans eğitimi için net bir destek mevcutsa da, istatistikler iki model arasında bir ayrım 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 işlenmesini istemek gibi çeşitli stratejilere başvurduğu görülmüştür. EDİ'ye karşı geliştirilen tüm argümanlar (bkz. yukarıda Bölüm 2.1) T-EDİ için de geçerlidir. T-EDİ öğretime desteğin az olduğu, akademisyenlerle yapılan görüşmelerle de doğrulanmıştır. Dekanlar ve fakülte üyeleri, bu yaklaşımda akademik açıdan herhangi bir avantaj görmediklerini ve akademik avantajından ziyade idari nedenlerden dolayı benimsendiği kanısında olduklarını belirtmişlerdir. T-EDİ'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 değinilecektir.

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

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

EDİ lisansüstü programların oranının belirlenmesi kısmen, bilhassa doktora programlarının genelde öğrenci ile danışman arasında karara bağlanması sebebiyle güçtür[80]. Bununla beraber, uluslararası alanda tanıtımı yapılan EDİ master programlarının sayısının 173 olduğu bilinmekte, bu da Türkiye'yi dünya sıralamalarında 20'inci sıraya yerleştirmektedir:

[79] Istatistik.yok.gov.tr (Mart 2014), aktaran YÖK 2014: 16

[80] Alışılmışın dışında durumlarla da karşılaşılabilmektedir. Örneğin bir üniversitede, uluslararası bir doktora öğrencisi araştırmasını İngilizce yapabilmek için yönetimle anlaşmaya varmış, hakemli dergilerde İngilizce bir dizi makale yayınlamış, ancak üniversite yönetmeliğinin katılığı dolayısıyla tezini yine de Türkçe yazması istenmiştir.

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	İsveç	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

Şekil 20: EDİ master programlarının sayısı (2015)[81]

Türkiye, her ne kadar diğer MIST ülkelerini geride bırakmış görünse de, ülkede toplam 173 EDİ master programı bulunması, üniversite başına ortalama ancak birer program düştüğüne işaret etmektedir; halbuki gerçekte, yalnızca 15 üniversitenin EDİ 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 beş kurum tarafından sağlanmaktadır. Bu projenin saha çalışmalarında, öğrencilerden lisansüstü programların Türkçe yerine İngilizce öğretilmesi konusunda daha büyük destek görülmüştür:

	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

Şekil 21: Öğrencilerin yüksek lisans programlarına dair fikirleri (Sayı= 4320)[82]

Sonuçlar, şu anda İngilizce master programlarının sayısının nispeten az olduğu yönündedir. Halihazırdaki master programlarını büyük oranda genişletmek mümkündür ve öğrencilerden bu konuda oldukça güçlü bir talep söz konusudur. Şayet Türkiye, gelecek yıllarda büyük sayıda uluslararası öğrenci çekme hedefinde kararlıysa, EDİ master programlarının sayısını artırmak iyi bir başlangıç noktası olacaktır.

2.5 Bulgular ve öneriler

Bölüm 2'nin bulguları, aşağıdaki paragraflarda özetlenmiş, İngilizce öğretimi bakımından sonuçları netleştirilmiştir. Her bulgunun arkasından bir de öneri sunulmuştur. (Temel bulgular ve öneriler için ayrıca bkz. Bölüm 6)

2.5.1 Eğitim dili İngilizce (EDİ) lisans programları Üniversiteye girişlerde İngilizce yeterlilik seviyelerinin genelde düşük olduğu günümüz koşullarında, EDİ lisans programları öğrencilerin çoğuna az sayıda avantaj sunmakta ve hatta öğrenim hızını ve verimliliğini düşürebilmektedir.

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 ulaşamamaktadır.*

2.5.2 Eğitim dili Türkçe (EDT) lisans programları EDT lisans programları, çoğu öğrenciye akademik avantajlar sağlamaktadır. Her ne kadar İngilizce akademik kaynakların Türkçelerin sayısını aştığını kabul etmek gerekse de, Türkçe eğitim görecek öğrenciler için muhtemelen bilgisayar mühendisliği dışında hemen her alanda uygun yeterlilikte Türkçe ders kitabı ve materyalin mevcut olduğu da bir gerçektir.[84]

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

[82] Öğrencilerden (= hiçbiri) – 2 (= hepsi) ölçeğine göre cevap vermeleri istenmiştir.
[83] Bkz. Shatrova 2014: 154: `Aynı zamanda, katılımcılardan hemen hepsinin şu görüşte olduğu görüldü: "Herkese öğretebilmek gerekmiyor. Ben kendi adıma, öğrenmeye şiddetle karşı duranlara öğretmenlik yapmaktan usanmış durumdayım. Öğretimde seçici ve esnek hareket edilebilmeli." Diğer bir deyişle, Türkiyeli öğretim görevlileri, mevcut yaklaşımı değiştirmenin ve İngilizce'nin eğitim dili olmasına ilişkin politikaların gözden geçirilmesinin faydalı olacağı görüşündedir.
[84] Öğretim personelinin eğitimlerini desteklemek için çoğu alanda İngilizce kaynaklara başvurması 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 rastlanır hale gelen bir modeli takip eder. Öğrencilerin derslere istedikleri bir ya da her iki dilde erişim sağlamasına imkan tanıyan paralel programlar, özel avantajlar sağlayabilir.

Dersin çoğunun Türkçe, minimum yüzde 30'unun ise İngilizce işlendiği yatay programların İngilizce bileşenlerinin çoğunlukla yararsız olduğu, katılım ve anlama düzeylerinin düşük seyrettiği görülmektedir. Bunlar çoğunlukla EDİ derslerin olduğu Türkçe dilde programlardır; dolayısıyla, öğrencilerin çoğunun İngilizce yeterlilik seviyesinin düşük seyretmesi muhtemeldir. T-EDİ derslerin öğrencilerin İngilizcelerini iyileştirdiği yönündeki göstergeler az; akademik ilerlemeye engel olduğu ise hemen hemen kesindir. Bu karma dildeki programların amacı, tartışmaya açıktır. Acaba bu programlar, gerçekten öğrencilerin akademik kabiliyetlerini geliştirmek 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 EDİ master programı sunmakta; bunların çoğu da yalnızca 15 vakıf üniversitesi tarafından sağlanmaktadır. EDİ lisansüstü programların genişletilmesi, şu gibi birçok avantaj sağlayacaktır:

- öğrencilerin daha fazla araştırma kaynağına erişimi olmasıyla, programların genel kalitesinde iyileşme sağlanması
- EDİ lisansüstü programları olan üniversitelerin ürettiği araştırmaların sayısında ve kalitesinde iyileşme sağlanması
- Türk üniversitelerinin dünya sıralamalarında daha iyi yerlere gelmesi
- daha fazla sayıda uluslararası öğrenci çekilmesi
- daha fazla sayıda uluslararası eğitim 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 bağlam: dil öğretim programları

3.0 Giriş

Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce öğretim geleneği, bir senelik hazırlık sınıfında 'temel' İngilizce ya da 'erişim' İngilizcesi alındıktan sonra, lisans programlarındaki dil destek dersleriyle devam edilmesi şeklindedir. Türkiye'nin ilk üniversite hazırlık okulu, 1958 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde (o zamanki ismiyle Robert Kolej) kurulmuş, arkasından ise 1960'ların başlarında, Robert'ten sesli dil kitapları ve haftalık quizler satın alan ODTÜ takip etmiştir[85]. 1996 yılında, EDİ programı olan tüm üniversitelere, bir senelik Akademik Amaçlı İngilizce (AAİ) müfredatı sunan bir hazırlık okulu kurma zorunluluğu getirilmiştir.[86] 2001-2002 öğretim yılında ise bu zorunluluk EDT üniversitelere de uygulanmıştır.[87] Bu politikanın yakın zamanda tersine döndürülmesiyle, yalnızca yüzde 30 EDİ eğitim programlarının öğrencileri hazırlık sınıfında İngilizce eğitimi görebilmektedir; bu da pek çok üniversiteyi, önceden resmi olarak bütünüyle EDT olan programlarına daha çok EDİ ders eklemeye sevk etmiştir.

İngilizce programları bugün, hazırlık sınıflarının bu köklü tarihi ve değişen politikalar ışığında gözden geçirilmektedir. Bunun için dört temel mesele ele alınacaktır:

1 Sağlanan imkanlar ve uygunluk
2 İngilizce öğretim programlarının dağılımı
3 Müfredat
4 Kalite

3.1 Sağlanan imkanlar ve uygunluk

Mevcut uygulamada, üniversite giriş sınavında yüksek performans göstererek ya da uluslararası tanınırlığı olan bir İngilizce sınavından geçer puan alarak muafiyet kazananlar dışındaki tüm EDİ ve T-EDİ öğrenciler, hazırlık sınıflarının İngilizce programlarında eğitim alma hakkına sahiptir. Bu da pratikte, öğrencilerin yüzde 5 ile 25'i arası doğrudan lisans derslerine geçebilirken, çoğunluğun hazırlık sınıfında temel eğitim alacağı anlamına gelir. Çoğu üniversitede öğrenciler, her sömestr sonunda okul içinde yapılacak sınavdan belirli bir puan alarak hazırlık okulundan 'mezun' olabilirken, birkaç üniversitede ise aynı durumda öğrenci, akademik yılın ger kalanında 'fakülte öncesi' bir derse yönlendirilmektedir. Çoğu üniversite, hazırlık sınıfının sonunda başarısız olan öğrenciler için tekrar programları sağlamaktadır; bu sayede, kimi öğrenciler hazırlık sınıfına iki ya da daha fazla sene devam edebilmektedir.

Bu durum, yapılan saha çalışmalarında da büyük ölçüde doğrulanmıştır. Ziyaret edilen tüm üniversitelerde, hazırlık sınıfının tüm EDİ ve T-EDİ programlara zorunlu olduğu görülmüştür. Çoğu üniversite, hazırlık sınıfının EDT öğrencilere açık olmadığını belirtmiş; birkaçı ise 'gönüllü' ya da 'departmanın talebine bağlı'

[85] Prof Dr Hüsnü Enginarlar (söyleşi)
[86] Kırkgöz 2009: 81
[87] Doğancay-Aktuna and Kızıltepe 2005: 253

olduğunu söylemiştir. Ne var ki bu durum, yapılan saha çalışmalarında öğrenciler tarafından doğrulanmış değildir; görüşülen öğrencilerin yüzde 80'inden fazlası, hazırlık sınıfının EDT öğrencilere zorunlu olduğunu öne sürerken, EDT öğrencilerin yüzde 90'ından fazlası da, hazırlık sınıfına gitmiş ya da gitmekte olduklarını söylemiştir:

(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

Şekil 22: Hazırlık sınıfına devam durumu

İngilizce öğretmenlerinin odak grup çalışmalarının hepsinde hazırlık sınıfları konusunda tekrar tekrar vurgulanan üç nokta; sınıflara başlayan öğrencilerin çoğunun düşük seviyede, motivasyonun az ve hazırlık sınıfı programlarının en azından EDİ öğrencilere zorunlu olması gerçeğidir.

3.1.1 Dil yeterlilik düzeyi Mevcut üniversiteye giriş sisteminde, İngilizce yeterlilik seviyesi çok az rol oynamakta ya da hiç rol oynamamaktadır ve EDİ üniversiteler ve programlara dil yeterlilik seviyesi düşük öğrenciler kabul edilmektedir. Bu sistemin sonuçlarından biri, hazırlık sınıfına giden tüm öğrencilerin İngilizcesinin, tam tanımıyla, zayıf olmasıdır. Bu durum, belgelerle de kanıtlanmaktadır[88] ve liselerde İngilizce öğretiminde büyük ölçekli bir reform ve iyileştirme yapılmadıkça değişmesi beklenemez. Bu ise, bir nesil sürecek bir değişimdir. Pek çok öğretmen, durumun geçtiğimiz senelerde Anadolu liselerinde yapılan değişiklikler sonucu daha da kötüleştiğini vurgulamıştır[89]. Saha çalışması kapsamındaki araştırmada gerçekleştirilen anket, hazırlık sınıfına giriş seviyelerinin, CEFR ölçeğine göre tahmini A1-A1+ olduğunu göstermiştir:

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

Şekil 23: Öğretmenlerin öğrencilerin dil seviyelerine dair tahminleri

Çoğu öğrencinin giriş seviyelerinin düşüklüğü (ve aşağıda ele alınan diğer faktörler) göz önüne alındığında, öğrencilerin sekiz ayda hedeflenen B1 seviyesine ulaşmaları neredeyse imkansızdır. Ancak bu durum her zaman

[88] Ör. Vale *ve d.* 2013
[89] Anketimize katılan öğrencilerden yaklaşık yüzde 50'si Anadolu liselerinden mezundur (Sayı=4320)

anlaşılmadığı için, İngilizce öğretmenleri çoğunlukla kendilerini akademisyenler ve departmanlar tarafından imkansızı başaramamakla suçlanıyor gibi hissetmektedir[90].

3.1.2 Motivasyon Motivasyonun düşük olması tekrar tekrar vurgulanan ikinci noktadır. Motivasyonun düşük olmasına önerilen sebepler; öğrencilerin lise son sınıfta üniversiteye giriş sınavlarını geçmek için harcadıkları yoğun çabanın ardından hazırlık sınıfını 'tatil' olarak görmeleri, bakış açılarının olgunlaşmamış olması, bir an önce üniversite derslerine geçme istekleri ve İngilizce'nin eğitimleriyle ya da kariyerlerinin bu aşamasında hayatlarıyla ilgisini görememeleridir. Öğrenciler ise İngilizce öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğunu iddia etmektedir:

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

Şekil 24: Öğrencilerin motivasyon sebepleri[91]

Öğrencilerin öne sürdüğü sebeplerin doğruluğu, ders gözlemlerinde nadiren kanıtlanmıştır. Motivasyon eksiklikleri, derslere katılmamalarından ve üniversitelerin bildirdiği devamsızlık sorunlarından açıkça görülmektedir. Öğretmenler bu durumu telafi edebilmek için, etkileşim potansiyeli yüksek ve öğrencilerin genç yaşlarına özel ilgi alanlarına hitap edecek şekilde ders işleyerek içsel motivasyon yaratma yönünde büyük çaba sarf etmektedir.

Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin haklı olma ihtimali de yok değildir. Sonuçta öğrenciler, uzun vadede İngilizce öğrenme motivasyonuna sahiptir (Şekil 24'te görülen tüm yanıtlar uzun vadeye işaret eder). Hatta öğrenciler, saha çalışması sırasında sorulan bir diğer soruya yanıt olarak, motivasyon eksikliğinin ilerlemelerini engelleyen temel sebeplerden olduğunu öne sürmüş ve bu görüş, öğretmenleri tarafından da doğrulanmıştır.

[90] Bir CEFR seviyesinden diğerine geçmek için gereken ders saatini hesaplamanın zor olduğu bilindik bir gerçekse de, Avrupa Dil Sınavı Uzmanları Birliği'nin sağladığı kılavuz ilkelerde, motivasyon, içerik vb. şartlara bağlı olarak, minimum 500 saat eğitim önerilmiştir. (aktaran @ kaj.upol.cz). Türkiye ALTE üyesi değildir.
[91] Öğrenciler sorulara 0 (önemsiz) – 2 (çok önemli) ölçeğinde cevap vermiştir.

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

Şekil 25: İngilizcede ilerlemeyi etkileyen faktörler

Şekil 24'te öğrencilerin motive olduğuna, Şekil 25'te ise olmadığına işaret eden bu çelişkili sonuçlar, kısa ve uzun vadeli amaçların birbiriyle tutarsız olduğunu gösteriyor. Öğrenciler, İngilizceye iş olanaklarını değerlendirmek, daha ileri seviyede eğitim ve seyahat için uzun vadede ihtiyaçları olacağının farkında olsalar da, kısa vadede hazırlık sınıfında 30-35 saat İngilizce görmek, (bir öğrencinin ifadesiyle) 'present perfect tense'i altıncı defa öğrenmek konusunda motivasyonları düşüktür[92].

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 değerlendirmeleri oldukça olumlu bir gruptan oldukları yönündedir. Buna rağmen, ADİE (Araç Dili İngilizce Eğitim) süreci, onlar için de aynı oranda sorunlu görünmektedir ve öğrenciler, özellikle de ADİE'nin akademik ders konularını öğrenmelerine etkisi konusunda kaygılıdır...

[92] Bkz. Vale *ve d*. 2013: 17
[93] Bkz. Kırkgöz Y (2005 & 2009), Bektaş-Çetinkaya (2012), Başaran S ve F Hayta (2013), Tokoz Göktepe (2014), Shatrova (2014)

Mevcut araştırmada öğrenciler, esas olarak ekonomik büyüme sürecinde olan bir ülkede İngilizce bilmenin getirebileceği uzun vadeli faydalar ve yaratacağı fırsatlardan motive olmaktadır. Öğrenciler, beklendiği üzere, ADİE yüzünden birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla, uzun vadeli avantajlar ile kısa vadeli zorluklar arasında bir gerilim yaşanmaktadır.

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

Hem öğrencilerin yazılı yorumlarından, hem de görüşme verilerinden edinilen genel hissiyat, öğrencilerin çoğunun (%93,5'inin), [lisans] alan derslerinin gereklilikleri ile YDM'de (Yabancı Diller Merkezi = hazırlık okulu] öğretilenler arasında bir uçurum olduğunu hissettiği yönündedir. AAİ müfredatının dil becerilerini geliştirme konusunda yararlı olduğu 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, öğrencilerin yaptıklarının farkında olmamaları ve öğrendiklerine lisans programları başlayana kadar, diğer bir deyişle, hazırlık okulu bitene kadar ihtiyaç duymayacak olmalarıdır. Bu bakımdan a) İngilizce daha çok, öğrencilerin lisans eğitimlerinden önce değil, bunlara paralel olarak 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. Öğretmenler, öğrencilerin hazırlık sınıfında olmalarıyla ilgili, ihtiyaç ya da istekten ziyade zorunluluk hissettiklerinden sıkça şikayetçi olmuş; bu görüş, öğrencilerin ankete cevaben yaptıkları yorumlarda da ifade edilmiştir. Üniversitelerin hepsi, katı bir devam mecburiyeti uygulamakta ve devamsızlığa bağlı başarısızlık oranları, kimi üniversitelerde yüzde 10'a ulaşmaktadır.

Bazı üniversitelerde ise hazırlık sınıfı, en azından öğrencilerin bir kısmı için, tercihe bağlıdır ve bu kurumlar uygulamanın başarılı olduğunu belirtmiştir. Hazırlık sınıfının tercihe bağlı kılınmasına, İngilizce standartlarını düşüreceği ya da öğrencileri hazırlık sınıfını tatil olarak görmeye teşvik edeceği gerekçesiyle karşı çıkılabilir. Kimi üniversiteler, bu sorunları zorunluluk yerine güçlü bir teşvik getirerek aşmıştır. Bu uygulamada, öğrencilerden sene sonunda uluslararası bir 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 bilgilendirmesi yapılır.

3.2 İngilizce dil programlarının dağılımı

Akademik eğitimde İngilizce dil derslerinin yıllara ve aşamalara göre dağılımı her

[94] Kırkgöz 2009: 88

ne kadar büyük farklılık gösterse de, öğrencinin üniversite eğitimi 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-EDİ ya da EDİ programlardan 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%

Şekil 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 arttırılması, şiddetle desteklenecek bir fikirdir. Bu derslerin zorunlu ya da seçmeli olması, eğitim diline bağlı olacak; EDİ 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 şart ya da mümkün olduğu üniversitelerde ise öğrencilerin buna yönelik özel ihtiyaçları olacaktır[95]. 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 yapmış ve İngilizcesini geliştirmeye zaman ayırmış lisansüstü öğrencilere yönelik özel hazırlık programları uygulanmaktadır. Bu gibi programlar, genişletilebilir ve resmileştirilebilir[96].

3.3 Müfredat

Üniversitelere yapılan ziyaretlerde, beş tür İngilizce eğitim müfredatına rastlanmıştır:

[95] Bazı üniversiteler, her iki dilde teslime izin verirken, bazıları da, tercih ya da uygunluğunu dikkate almaksızın, tek dilde ısrarcıdır. Bu durum, uluslararası pratiğe uygun görünmemektedir.
[96] Bununla beraber, odak grup çalışmalarında EDİ programlara asistanlık yapan ÖA'ların İngilizceden çok Türkçe kullandıkları sıkça belirtilmiştir.

- **Genel Amaçlı İngilizce (GAİ)** Genel İngilizce programı, günlük sosyal İngilizce eğitiminden oluşur, dört beceriyi de kapsar, ancak özel bir eğitsel ya da mesleki uygulaması yoktur. Avantajı, öğretmenlerin GAİ öğretebilecek eğitime sahip olması; dezavantajı ise öğrenciler, geldikleri okullarda da GAİ öğrenmeye çabalamış olacakları için, bu eğitimi tekrardan ibaret ve amaçlarıyla bağdaşmaz bulacak olmalarıdır.
- **Genel Akademik Amaçlı İngilizce (GAAİ)** GAAİ, akademik eğitim için gereken becerilerin öğretilmesi için tasarlanmış, ancak belirli bir alan ya da eğitim dalında uygulaması olmayan akademik İngilizcedir. Öğrencilerin amaçlarıyla bir ölçüde bağdaşır olması avantajını taşıyan eğitim, kimi öğrenciler tarafından ise kendi alanlarıyla ilgisiz bulunacaktır. Bir diğer dezavantajı da, her öğretmenin GAAİ öğretebilecek eğitime sahip olmamasıdır[97].
- **GAİ-GAAİ Karışık** Pek çok kurum, GAİ ile GAAİ programlarını karışık uyguladıklarını; genellikle, hazırlık sınıfının ilk sömestrında GAİ, ikinci sömestrda ise GAAİ, ya da başlangıç seviyesindekilere GAİ, alt orta ya da orta seviyedeki öğrencilere ise GAAİ programı sunduklarını bildirmiştir.
- **Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce (SAAİ)** SAAİ, belirli bir uzmanlık alanına, örneğin mimarlar, ekonomistler, dişçiler vb. için İngilizce şeklinde uyarlanmış AAİ'dir. Avantajı, öğrencilerin programı amaçlarıyla bağdaşır bulması; dezavantajı ise genelde SAAİ için yayımlanmış öğretim materyali bulunamaması ve öğretmenlerin ihtiyaçları olan uzmanlık bilgisinin eksikliğini hissetmeleridir.
- **Mesleki İngilizce (Mİ)** Mİ programları, iş telefonları, işle ilgili e-posta ve mektup yazımı, sunum yapma, iş raporu okuma vb. mesleki dil becerilerini kapsar. Avantajı, mezuniyet ve iş arama dönemleri yaklaşan öğrencilerin programı amaçlarıyla son derece bağdaşır bulmaları; dezavantajı ise üniversitelerin bu programı yeterince akademik bulmama ihtimalidir.

  Saha çalışmasında bu beş İngilizce öğretim türünün her birine rastlanmış, öğrencinin 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

Şekil 27: Türkiye'deki üniversitelerin İÖ müfredatı türleri (Sayı=24)

[97] Yaptığımız ankette, EDİ kurumlarda görevli öğretmenlerin yüzde 64'ü AAİ/SAİ eğitimlerinin olmadığını; EDT üniversitelerde ise yalnızca yüzde 37'sinin (Sayı=51) AAİ/SAİ eğitimi almış olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, İngilizce öğretmenlerinin eğitimlerini ilerletme konusunda birinci tercihi 'AAİ/SAİ öğretim becerilerini geliştirmek'ten yana olması, bu alandaki becerilerde eksiklik hissedildiğine işarettir (bkz. Şekil 32).
[98] Bu rakamlar, üniversitelerin departman profillerini temel alır. Gerçekte ise SAAİ programının yalnızca bir üniversitenin hazırlık sınıfında mevcut olduğu görülmüştür.

Bu rakamlar, öğretmen anketlerinde de çoğunlukla doğrulanmıştır.

(Sayı=350)	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
Genel Amaçlı İngilizce (GAİ)	%41.5	%41.5	%42.5	%41.5
Genel Akademik Amaçlı İngilizce (GAAİ)	%24.5	%13.5	%23.5	%19.5
Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce (SAAİ)	%10.7	%14.5	%5.0	%12.6

Şekil 28 : Farklı İÖ müfredatı türlerine harcanan sürelerin yüzdesi

Üniversite İÖ müfredatlarında yaşanan temel sorun, amaca uygunluktur ve bunu belirlemenin iki yolu vardır. Bunlardan biri, ihtiyaç analizi yapılmasıdır; fakat daha önce de değinildiği gibi, İÖ müfredatlarını geliştirmek için yakın dönemde ihtiyaç analizi gerçekleştiren üniversite sayısı azdır[99,100]. Diğer yöntem ise öğrencilere İngilizce derslerini ne kadar yararlı bulduklarının sorulmasıdır. Genel algı, derslerin yararlılık seviyesinin oldukça düşük olduğu 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

Şekil 29: Öğrencilerin İÖ derslerinin yararlılığına dair algıları[101]

Bu bulgular, İngilizce derslerinin yalnızca 'oldukça yararlı' olarak değerlendirildiğine işarettir ve Kırkgöz'ünkileri (2009) doğrular niteliktedir. Burada, kendisinin öğrencilerinden birinin GAAİ programının yazma bölümünün amacına uygunluğu 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. Bölümüme 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 uygunsuzluğunu (ki bu proje için yapılan gözlemlerde karşılaşılan tipik bir durumdur) ve motivasyonu düşürme etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencinin görevi daha amaca uygun ve ilgi çekici hale getirmek için tek yol olarak proje çalışması önermesi de ayrıca ilginçtir. GAAİ derslerinin daha amaca uygun ve motive edici kılınmasının başka yolları da vardır ve 4. bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

[99] İhtiyaç analizi, öğretmenlerin eğitim gereklilikleri arasında 5'inci sırada yer almıştır (bkz. Şekil 32).
[100] Türk üniversitelerinde gerçekleştirilen ihtiyaç analizleri için bkz. Aykel ve Özek (2010) ile Kırkgöz (2009)
[101] Katılımcılar 0 (= yararsız) 3 (= çok yararlı) ölçeği üzerinden yanıt vermiştir.
[102] Kırkgöz 2009: 89; projeler hakkında daha fazla bilgi için, bkz. Bölüm 4.7.

Lisansüstü İÖ programlarının amaca uygunluğu ise farklılık göstermektedir. Bazı üniversiteler, lisansüstü öğrencileri lisans öğrencilerinin hazırlık programına dahil ederken; bir üniversite ise lisansüstü öğrenciler için özel bir hazırlık programı başlatmıştır. Üniversitelerden ikisi, tez hazırlığı için özel destek sağlarken, birinin ise akademik yazma merkezi bulunmaktadır. İki üniversite, lisansüstü öğrenciler için, anlaşılana göre bireysel düzeyde, amaca özel destek sağlamaktadır.

Bir üniversite, İngilizce'nin iş başvurularındaki önemini kavrayan öğrencilere dördüncü senelerinde tercihe bağlı Mİ dersi sunmaktadır. Ders, iş olanaklarına yönelik internet araştırmaları, başvuru mektupları ve iş görüşmeleri gibi mesleki becerilerin yanında, rapor yazımı, e-postalar, sunumlar ve teknoloji kullanımı konularını kapsar.

3.4 Kalite

Bu bölümde kaliteye ilişkin çeşitli konular bir arada incelenmektedir. Genel anlamda programlar ve öğretimle ilişkili olan bu konular, ölçüm ve standartları, kalite güvencesini, değerlendirmeyi, sürekli mesleki gelişimi (SMG) ve öğretmenlerin statüsünü kapsamaktadır. Sınıflarla ilgili meselelere 4'üncü bölümde değinilecektir.

3.4.1 Ölçüm ve standartlar Üniversitelerin çoğu; program, ders materyali ve öğretim amaçlarının Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ile bağdaşır nitelikte olduğunu belirtmiş; programların ve kullanılan öğretim materyallerinin seviyelerine dair açıklamalar da bu bilginin kesinliğini doğrulamıştır. Bununla beraber, standartların sağlanması konusuna ayrıca eğilmek gerekmektedir. Üniversitelerin çoğu, amaçlarının öğrencilerini CEFR'ye göre B2 düzeyine ulaştırmak olduğunu belirtmiş, ancak seviyenin pek çok durumda çoğunlukla B1+'ya düştüğü kabul edilmiş ve yapılan anket (bkz. Şekil 23) öğretmenlerin tahminlerinin ortalama B1 olduğunu göstermiştir. Şayet bu doğruysa - ki lisans derslerinde yapılan sınıf gözlemleri doğru olabileceğine işaret etmekte - ciddi bir performans düşüklüğü anlamına gelmekte ve lisans departmanlarının öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerinin çoğunlukla yetersiz olduğuna dair şikayetlerini açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, standartlara çoğu kez bağlı kalınmamaktadır.

Dikkate alınması gereken ikinci konu ise seviyelerin nasıl ölçüldüğüdür. Kimi kurumlarda, bitirme için yeterlilik sınavı olarak IELTS ya da kurumsal TOEFL gibi uluslararası sınavlar uygulanmaktadır. Diğerlerinde ise nitelikleri son derece değişken olan kurum içi sınavlar kullanılmaktadır. Bazı üniversiteler, sınav birimi üyelerinin eğitimine büyük yatırım yaparken, diğerlerinin ise profesyonellikten çok daha uzakta olduğu görülmüştür[103]. Genel durumun iyi bir özeti, Dearden (2014:15) tarafından yapılmıştır:

> Öğrencilerden, onları EDİ programlarda eğitim görebilecekleri bir seviyeye getirmek üzere tasarlanmış bir İngilizce dil dersi almaları istenmektedir. Öğrenciler ancak, sene sonunda yapılacak sınavı başarılı bir şekilde geçmeleri durumunda seçtikleri alanda eğitimlerine

[103] Değerlendirme/sınav alanında daha ileri seviyede eğitim, öğretmenlerin eğitim gereklilikleri arasında 2'inci sırada yer almıştır (bkz. Şekil 32)

başlayabilir. Araştırmanın katılımcıları, sınavların genelde kurum bünyesinde, standartlaşma yolunda hazırlandığını ve üniversitede görevli öğretmenlerin, hazırlık sınıfının öğrencileri EDİ eğitime yeterince hazırladığından emin olmadıklarını belirtmiştir.

Burada ele alınması gereken iki mesele, sınavların kapsamı ve birer seviye belirleme aracı olarak nitelikleridir. İngilizce öğretmenlerinin katılımıyla düzenlediğimiz anket, hazırlık sınıfının sonunda yapılan bitirme sınavlarının kapsadığı dil becerilerinin genelde sınırlı olduğunu ortaya koymuştur:

(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
Konuşma becerileri	%78.3	%82.4	%59.3	%78.8
Objektif çoktan seçmeli sınav	%55.9	%73.3	%85.2	%66.6

Şekil 30: Hazırlık sınıfı bitirme sınavlarında değerlendirilen beceriler

Şekil 30, direktörler ve bölüm başkanlarıyla yapılan görüşmelerden edinilen bulguları, yani bitirme sınavlarının çoğuna yalnızca okuma ve yazma becerilerinin dahil olduğunu, diğer becerilerin ise atlandığını doğrulamaktadır. Bu, hem öğretim ve öğrenimde sınav sonrası etkinin olumsuz olacağı (sınava dahil edilmeyenler öğrenilmeyecek hatta belki öğretilmeyecektir), hem de üniversitelerin standartlara uyma çabasının zarar göreceği anlamına gelir.

Dikkate alınması gereken diğer mesele de sınavların kalitesidir. Sınavların amaçlanan seviyede değerlendirme yaptığı konusunda nasıl kesin bir sonuca varılabilir? Yapılan değerlendirmenin, bir önceki seneyle aynı seviyede olduğu nasıl kesinleştirilebilir? Bunlar ele alınması gereken sorulardır. Kimi üniversiteler, bu adımı şimdiden atmıştır ve bu konudaki deneyim ve uzmanlıklarını paylaşmaya teşvik edilmelidir.

Bunun yanında, bir vakıf üniversitesinde görevli öğretmenler, bitirme sınavlarının puanlarını şişirerek öğrencilerin 'geçmesine' ve lisans eğitimlerine başlamasına izin vermeleri konusunda yönetim tarafından kendilerine baskı yapıldığını öne sürmüştür. Bu uygulamaya, hazırlık okulları olan diğer ülkelerde sık rastlansa da, mevcut projede yalnızca bir örneğiyle karşılaşılmıştır. Ancak bu örnek bile, titiz bir sınav sistemi ve etik standartlara olan ihtiyacı daha da vurgulamıştır.

3.4.2 Kalite güvencesi Daha önce değinildiği gibi, araştırmaya katılan üniversitelerin İngilizce/yabancı dil departmanlarının yaklaşık yarısı CEA, EAQALS, Pearson Assured ya da BALEAP gibi uluslararası kalite güvencesi planlarını benimsemiştir (bkz. Bölüm 1.4). Burada vurgulamak gerekir ki; kalite

güvencesi planları, yalnızca dışarıdan akreditasyon ve öğrenci alımı bakımından profesyonellik göstergeleri olmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretim/öğrenim döngüsünün her aşamasında eğitim ve değerlendirme standartlarını etkileyen unsurlardır. Kalite güvencesi sürecinin her bakımdan şeffaf olması ve öğretmenler ile 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 başvurulduğu ve bunun hem personel, hem de 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 ve personel alımı.

3.4.3 Değerlendirme Ziyaret edilen üniversitelerden neredeyse yarısı kalite güvencesi planlarına kayıtlı olsa da, departman direktörleri/başkanlarıyla gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde yalnızca iki üniversite resmi olarak öğretmen değerlendirme planlarının uygulandığını ortaya koyabilmiştir. Dahili ve harici öğretmen değerlendirmeleri normalde tüm kalite güvencesi planlarının bir parçasıdır ve her ikisi de (aynı zamanda öğrenciler tarafından değerlendirme) YÖDEK planıyla 'teşvik edilmektedir'[104]. Öğretmen değerlendirmelerinin önemi, Ankara'da bir üniversitede gözlemlenen dersten sonra görevli öğretmen tarafından şöyle vurgulanmıştır:

> *Burada değerlendirme diye bir şey yok ki! Yönetim iyi bir öğretmen olup olmadığımı 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!*

Öğretmen değerlendirme, normalde yönetim odaklı yürütülen bir süreç olarak görülür, ancak geçtiğimiz yıllarda değerlendirme planları, eleştirel değil, teşhis ve geliştirme amaçlı görülmeye başlanmıştır. Modern sistemler genelde, öğretmenin kendi kendini değerlendirmesinin yanında, öğrenciler[105] ve meslektaşların geribildirimlerini de içerir. Bu yaklaşım, Türkiye'de bir üniversiteden en iyi uygulama örneği olarak sunulan aşağıdaki açıklamada[106] yansıtılmıştır:

> Geribildirim kaynakları aşağıdaki oranlarda birleşerek genel performans puanını oluşturur:
>
> %25 Değerlendiren kişi
> %20 Değerlendirilen kişi
> %20 Sınıf gözlem geribildirimi
> %20 Hazırlık sınıfı koordinatörü
> %10 Meslektaşların geribildirimi
> %5 Öğrenci geribildirimi

[104] Bkz. Westerheijden *ve d*. 2010: 97
[105] Bir Bologna süreci gerekliliğidir; Türkiye'de uyumluluk üzerine bir tartışma için bkz. Yağcı 2010: 595 -97.
[106] Bir başka örnek için bkz. Murdoch (2000).

3.4.4 Sürekli mesleki gelişim (SMG) Kalite güvencesinin bir diğer bileşeni olan SMG, yükseköğretim kurumlarının ise esas bileşenlerindendir. Saha çalışması sırasında ziyaret edilen departmanların yüzde 75'inden fazlasının bünyesinde, bir SMG ya da öğretmen gelişim birimi olduğu görülmüş ve bunların çoğu, kurum içinde ve dışında düzenlenen atölye çalışmaları, yurtiçi ve yurtdışı konferanslar katılım, uzman ziyaretleri ve daha ileri seviye eğitim derecelerine yönelik desteği kapsayan faal programları olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, öğretmen anketleri, araştırmaya dahil olan üniversitelerin yaklaşık yüzde 20'sinde departmanların faal bir SMG birimi olmadığını doğrulamıştır:

(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
Diğer	%3.9	%3.7	%33.3	%6.2

Şekil 31: Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) Olanağı

Bu rakamlar, ankette yer alan diğer bir soruyla büyük ölçüde doğrulanmış; öğretmenlerin yüzde 81,7'si (EDİ kurumlarda yüzde 79,3'ü, T-EDİ kurumlarda yüzde 83'ü, EDT kurumlarda ise yüzde 87,2'si), geçtiğimiz sene bir eğitim programı ya da etkinliğine katıldıklarını belirtmişlerdir. Durum her halükarda endişe vericidir ve SMG'nin halihazırda ihmal edildiği ya da mevcut olmadığı üniversitelerde bu konuda çözüm arayışına gidilmesi gerekir.

Öğretmenlere ayrıca, başlıca eğitim ihtiyaçlarının ne olduğu sorulmuştur. Genelde dil yeterlilik seviyesinin liste başı olduğu diğer ülkelerden farklı olarak, İngilizce'nin geliştirilmesi liste sonunda yer almış, öğretmenler başlıca ihtiyaçlarının, özellikle AAİ/SAİ alanlarında mesleki gelişim olduğunu belirtmiştir:

Sıralama	Eğitim ihtiyacı	EDİ	T-EDİ	EDT	Ortalama
1	AAİ/SAİ becerilerimi geliştirmek	2.1	2.2	2.1	2.1
2=	AAİ/SAİ alanlarında materyal geliştirme	2.0	2.1	2.1	2.0
2=	Sınıfımda ITC/bilgisayar kullanımı	1.9	2.0	1.9	2.0
2=	Dil değerlendirmesi/sınavı	1.9	2.0	2.1	2.0
5=	AAİ/SAİ alanlarında ihtiyaç analizi/ders tasarımı	1.9	1.9	2.3	1.9
5=	AAİ/SAİ alanlarında materyal değerlendirmesi ve seçimi	1.8	1.9	2.0	1.9
5=	GAİ alanında metodoloji becerilerinin geliştirilmesi	1.7	2.0	1.8	1.9
8	İÖ 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=	İngilizce dil yeterliliğimi geliştirmek	1.4	1.5	1.4	1.5

Şekil 32: Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları (Sayı=350)
(Katılımcılar 0 (= yararsız) 3 (= esas) ölçeği üzerinden yanıt vermiştir)

Şekil 32'de özetlenen bulgulara bu raporun daha önceki bölümlerinde değinilmiştir ve bunlar 4'üncü bölümde ayrıca ele alınacaktır.

3.4.5 Öğretmenin statüsü Dünyanın her yerinde, üniversitelerde görevli İngilizce öğretmenlerinin statüleri çoğu kez düşüktür. Bu sorun, daha 1984 yılında tespit edilmiştir.

> İngilizce hizmet personeli genelde en düşük öğretim notuyla görevlendirilir; notlarının düşük olması, onlara özel türetilmiş "okutman" sıfatından da bellidir![107]

'Okutman' sıfatı, Türkiye'deki tüm üniversitelerde kullanılır ve gerçekten de akademik fakülte üyelerinden daha düşük bir statüye işaret eder. Okutmanlar, statülerinin kendilerini akademisyenlerin tabi olduğu araştırma yapma gerekliliğinden muaf kıldığının farkındadır ve pek çoğu bu durumdan memnundur. Bununla beraber, çok sayıda okutman da (İngilizce öğretmenlerinin yüzde 59,6'sı) daha ileri seviyede eğitim alma girişiminde bulunmuş ve dil eğitiminin çeşitli alanlarında, genellikle kendi derslerinden edindikleri sınıf verilerini kullanarak, uygulamalı araştırmalar yapmıştır. Bu okutmanlar, bazı üniversitelerde tam akademik statü edinme hakkı kazanmış, diğerlerinde ise görünüşe göre böyle bir terfi söz konusu olmamıştır.

Ankete dahil edilen üniversitelerin ikisinde uygulanan yönetmelik, bölüm başkanı/direktörün fakültenin asli üyesi olmasını gerektirir. Bu da kimi zaman, yönetimini aldıkları alan hakkında fazla bilgi ya da deneyimleri olmayan kişilerin direktör olarak atanmasına yol açmaktadır. Bu, Türkiye'de ya da diğer Avrupa ülkelerinde herhangi bir üniversitenin başka bir alanında, verilecek önemli kararlar mesleki ya da akademik bilgi veya deneyimle şekillenemeyeceği için, anormal kabul edilecek bir durumdur. Örneğin; üst düzey bir üniversiteye yapılan ziyarette, departman direktörünün, Türkiye'de, Avrupa'da ve giderek diğer ülkelerde de standart haline gelen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) konusunda bilgisi olmadığı görülmüştür.

3.5 Bulgular ve öneriler

Bölüm 3'ün bulguları, aşağıdaki paragraflarda özetlenmiş, İngilizce öğretimi bakımından sonuçları netleştirilmiştir. Bunların arkasından, ayrıntılı öneriler verilecektir.

3.5.1 Sağlanan imkanlar ve uygunluk Hazırlık sınıfı İngilizce dil dersleri, halihazırda tüm EDİ öğrencilere sunulmaktadır. Yönetmelik değişikliği neticesinde EDT öğrencilerin hazırlık sınıfına girme hakkı kaldırılmışken, pek çok üniversite, programları çoğunlukla EDT olan öğrencilerin hazırlık sınıfına gitme hakkını korumak için çift dilde T-EDİ programlar başlatmıştır.

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, Ortadoğu ve Birleşik Krallık'taki deneyimlerinden yola çıkıyor. Bu konumu doğrulayan daha yakın tarihli bir araştırma için bkz. Jordan 2002.

programları açılmalıdır.

3.5.1.1 Dil yeterlilik düzeyi Hazırlık sınıfına girişte çoğu öğrencinin İngilizce yeterlilik düzeyleri, büyük ölçüde liselerde süregelen ve giderilmesi bir nesil sürecek büyük eksiklikler dolayısıyla çok düşüktür. EDİ üniversite programlarına kabul edilen öğrencilerin İngilizce 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 sınayan geçerli bir sınavla doğrulanacak bu standarda ulaşana kadar bu programlara alınmamalıdırlar.*

3.5.1.2 Motivasyon Hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin çoğu motivasyon eksikliği yaşamaktadır.

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 Çoğu kurumda, hazırlık sınıfı dersleri EDİ ve T-EDİ öğrencilere zorunlu, ancak kredisizdir.

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

3.5.2 Dil programlarının dağılımı Üniversitelerde İngilizce dil dersleri, ilk aşamada yoğunlaşmakta, hazırlık yılında sunulan yoğun programdan sonra, lisans yıllarında ise çok az sayıda ders görülmektedir. Çoğu üniversitede, lisansüstü öğrencilere sağlanan dil eğitimi 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 Çoğu üniversitede Genel Amaçlı İngilizce (GAİ), bazılarında ise kısmen Genel Akademik Amaçlı İngilizce (GAAİ) müfredatı okutulmaktadır. Lisans programlarında müfredat, yine çoğunlukla GAAİ'den ve öğrencilerin akademik disiplinleriyle daha uyumlu ihtiyaç temelli programlar geliştirme yönünde az sayıda girişimden oluşmaktadır. Yalnızca bir üniversitede, öğrencilerin İngilizce gerektiren iş başvuruları yapmaya başladıkları dördüncü sınıfta Mesleki İngilizce (Mİ) dersi verilmektedir.

Öneri *Hazırlık sınıfı müfredatında, GAİ'den uzaklaşılarak 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 girmektedir[108].

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, kararlaştırılan 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 değerlendirmeye ilişkin 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 belirtmişlerdir[109].

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 değerlendirmesi, 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 araştırma yapmak ve daha ileri seviye yeterlilikler kazanmak isteyen öğretmenlerin 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 bağlamı: İngilizce öğretimi

4.0 Giriş

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

Toplam	Öğretmen						Sınıf								
	Cinsiyet[110]		Anadili İngilizce/ değil		Dil düzeyi		Dil düzeyi			Müfredat			Büyüklük		
	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 anahtarı: E = Erkek, K = Kadın; Aİ = Anadili İngilizce, AİD = Anadili İngilizce değil; GAİ = Genel Amaçlı İngilizce, GAAİ = Genel Akademik Amaçlı İngilizce, SAAİ = Spesifik Akademik Amaçlı İngilizce

Şekil 33: İÖ 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 eğitimi
4 Müfredat
5 Öğretim materyalleri
6 Ders kitabına bağlılık
7 Sınıfiçi etkileşim
8 Sınıf koşulları 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 değerlendirmeler, öğretmenlerin kendi tahminleri kadar iyimser değildir[111]:

[110] Bu gözlemlerde erkekler, anket nüfusunun yüzde 25-30'una karşı yüzde 12 ile bir ölçüde yetersiz temsil edilmiştir.
[111] Bu tutarsızlık, İngilizce konuşan Türklerde tipik olarak rastlanan telaffuz hatalarından kaynaklanıyor olabilir; bkz. Thompson 1987

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

Şekil 34: Öğretmenlerin İngilizce dil yeterliliklerine dair kendi değerlendirmeleri

Bunlar, Avrupa standartları ve uluslararası standartlara göre iyi rakamlardır ve Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yeterlilik standartlarının iyi olduğunu ve işlerini yapma konusunda dil bakımından gayet donanımlı olduklarını doğrular niteliktedir. Öğretmenlerin çoğu, dil becerilerine ek olarak, sınıflarında içsel motivasyon yaratmak için büyük çaba göstermektedir.

4.2 Anadil kullanımı

Önceden tüm dil derslerinin hedef dilde işlenmesi gerektiği düşünülürdü; ancak geçtiğimiz senelerde, anadilin (AD) de anlamayı kolaylaştırmak ve sınıf yönetimini daha verimli hale getirmek için sınırlı şekilde kullanılabilir olduğu görüşü, geniş çapta kabul görür hale geldi[112]. Bu proje için yapılan saha çalışması sırasında gözlemlenen derslerde, öğretmenler neredeyse tüm dersleri İngilizce işlemiştir:

AD kullanımı	Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi
Çoğunlukla İngilizce	39 (%80)
AD'nin yalnızca netleştirme için kullanımı	7 (%14)
Ağırlıklı anadil kullanımı	3 (%6)

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

Gözlemlenen derslerden yalnızca üçünde (yüzde altı) anadil, gözlemcinin (Türkçe bilmeyen) dersi takip edemeyeceği aşırılıkta kullanılmıştır. Aslında, dersin daha verimli geçmesi için AD'nin daha çok kullanılması bile beklenebilir. Büyük kaygı uyandıran bir mesele, gözlemlenen derslerden öğrencilerin öğretmenle iletişimlerinde bile sürekli olarak AD'yi kullandığı ve öğretmenin müdahalesiyle hedef dil kullanımına teşvik edilmediği derslerin sayısı olmuştur.

4.3 Öğretmen yeterlilikleri ve eğitimi

Yeterlilikleri oldukça iyi seviyede olduğu görünen İngilizce öğretmenlerinin 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
Öğretmenlik sertifikası / diploma	%48.7	%32.7	%28.6	%39.5

Şekil 36: Öğretmenlerin yeterlilikleri

[112] İÖ 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
Diğerleri [113]	%11.5	%8.5	%3.6	%9.5
Yabancı diller	%1.9	%1.2	%3.6	%1.7

Şekil 37: Öğretmenlerin en yüksek yeterlilik alanları

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

4.4 Müfredat

Gözlemlenen sınıflarda kullanılan müfredatta, ağırlığın genel İngilizceye verildiği – derslerin 36'sında (yüzde 73) GAİ, 11'inde (yüzde 22) GAAİ ve yalnızca 2'sinde (yüzde 4) SAAİ öğretildiği görülmüştür. Öğrencilerin ihtiyaçları ve akademik alanlarıyla daha bağdaşır 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 GAİ'den AAİ'ye çevrilmesine çeşitli gerekçelerle itiraz edilmiştir:

- Öğretmenlerin AAİ/SAİ alanında eğitimsizliği (Şekil 32'de doğrulanmıştır). Bu her ne kadar doğruysa da, derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarıyla daha bağdaşır hale getirilmemesi için yeterli bir neden değildir. AAİ öğretmenlerine yönelik çok sayıda materyal ve ders programı mevcuttur; bunların hazırlık sınıfı öğretmenlerine SMG kapsamında sunulması mümkündür ve gereklidir.
- AAİ, 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, çoğu hazırlık öğrencisi bu eğitimi lisede ve çoğunlukla birçok kez görmüş olacağı için, yeni bir yaklaşımdan motive olma ihtimalleri daha yüksektir. Günümüzde uluslararası başlıca İÖ yayıncılarının çoğu, temel seviyede öğrencilere yönelik düşük düzeyli AAİ materyalleri sunmaktadır.
- GAAİ materyalleri, özellikle de farklı bölümlerden öğrencilerin oluşturduğu sınıflar

[113] Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Uzaktan Eğitim, Eğitim Yönetimi, Türkçe, Kültürel İncelemeler vb.

için fazla genel kalmaktadır. Öğrencilerin bölümlerine göre gruplandırılmaması için herhangi bir idari neden görülmemektedir ve bu, mühendislerle mimarların ayrı sınıflarda eğitim gördüğü bir üniversitede de (gözlemlenen toplam iki SAİ dersinde) net bir şekilde görülmüştür. Bu uygulama mümkün olmasa bile, aktiviteleri 'kişiselleştirme' ve öğrencinin alanıyla daha bağdaşır 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 GAAİ konuşma dersinde gözlemlenmiş. Okuma derslerinde, öğrencilerden kendi bulacakları metinleri sınıfa sunmaları istenebilir; bu hem metinlerin kendileriyle daha ilgili olmasını sağlayacak, hem de öğrenci bağımsızlık ya da özerklik derecesini artıracaktır[114].

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

Şekil 38: Kaynak kullanımına ayrılan sürelerin yüzdesi

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

[114] Bu yaklaşımın British Council'ın Brezilya üniversitelerinde uyguladığı SAİ 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
Internet 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

Şekil 39: Kullanılan öğretim materyallerinin oranları
(Yanıtlar 0 (= hiçbir zaman) – 4 (= her gün) ölçeğinde verilmiştir)

Bu materyallerin çoğunda öğrenci ders kitabının yanında detaylı bir öğretme kitabı ve ona eşlik eden görsel-işitsel materyaller, bilhassa da etkileşimli tahta olarak kullanılabilecek 'iTools' yer alır. Bu materyallerin dünya çapında kullanılıyor olması, Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce bölümlerinin en güncel materyallerle donatılmış olduğunu doğrulamaktadır.[115] Bunları takviye eden 'kurumsal materyaller' ise genellikle müfredat/materyal birimi tarafından ek materyal ve rehberlik sağlaması için hazırlanan yüksek standartlarda kurum içi materyallerdir. Bunların varlığı, İngilizce bölümlerinde profesyonelliğin üst seviyede olduğuna işaretse de, Şekil 32'de görüldüğü üzere, AAİ/SAİ alanında materyal geliştirme, İngilizce öğretmenlerinin eğitim 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 aşırı bağlılık tehlikesi de yok değildir. Nitekim gözlemlenen derslerde de bu yönde kanıtlara rastlanmış, derslerin yüzde 70'ten fazlasında diğer kaynaklar ya sınırlı ölçüde kullanılarak veya uyarlanarak ya da hiç kullanılmadan, yalnızca ders kitabının takip edildiği görülmüştür.

(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)

Şekil 40: Gözlemlenen derslerde kullanılan materyaller

Gözlemlenen derslerde görülen planlama derecesi bu durumu doğrulamış; yaklaşık yüzde 80'inin yalnızca ders kitabını ve destekleyici materyallerini kullanarak planlandığı kanısına varılmıştır:

[115] Bununla beraber, bazı üniversitelerde korsan öğrenci kitabı kullanımının yaygınlaşması 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)

Şekil 41: Gözlemlenen derslerde planlamaya dair bulgular

Mevcut materyallerin kalitesi ve çoğu öğretmenin öğretim yükünün ağırlığı göz önüne alındığında, derslerin çoğunun ders kitabı üzerinde planlanması beklenir bir durumdur; ancak uyarlama eksikliği, şu gibi birçok nedenden dolayı kaygı uyandırıcıdır: Derslerde çeşitliliği sınırlandırır; öğrencilerin bağlam ve ilgi alanlarına göre kişiselleştirmeyi sınırlandırır; verilecek görevlerin öğrencilerin akademik alanlarına uyarlanmasını sınırlandırır (bkz. 4.4); sınıfiçi etkileşim fırsatlarını sınırlandırır (bkz. 4.7); teknolojiyi kullanma fırsatlarını sınırlandırır (bkz. 4.9) ve öğretmenlerin kişisel inisiyatifini kısıtlar. Ders kitabına sıkı sıkıya bağlı kalmanın, özellikle de müfredat biriminin dersleri takiben ayrıntılı ek materyal hazırlamış olduğu kimi durumlarda, departman gerekliliklerinden olduğu anlaşılmıştır. Ancak odak grup çalışmalarında öğretmenler, en çok bölümlerin kendilerine materyal uyarlama ya da kendi materyallerini kullanma özgürlüğü tanımasından memnun olduklarını sıklıkla belirtmiştir. Şekil 39'da kendi materyallerini kullanma ortalaması her ne kadar yüksekse de, gözlemlenen derslerde bu yönde çok az bulguya rastlanmıştır.

4.7 Sınıfiçi etkileşim

Gözlemlenen hem GAİ hem de GAAİ derslerinin temel eksikliği, öğrencilere yeterince konuşma fırsatı tanınmamasıdır. Gözlemlenen 49 dersin yalnızca yedisinde (yüzde 14), öğrenci konuşma süresinin ikili çalışma ve grup çalışması yoluyla bol tutulduğu; 'öğretmen egemen' olarak tarif edilen 16'sında (yüzde 33) ise öğretmen konuşma süresinin (öğretmenin monolog şeklinde ya da öğretmen-öğrenci etkileşiminde konuşma süresi) öğrenci konuşma süresini önemli ölçüde aştığı belirtilmiştir:

(Sayı=49)	Gözlemlenen ders sayısı/yüzdesi
Öğrenci konuşma süresi bol	7 (%14)
Öğrenci konuşma süresi sınırlı	26 (%53)
Öğretmen egemen etkileşim	16 (%33)

Şekil 42: Gözlemlenen derslerde etkileşim

Öğrenci konuşma süresinin azlığı, birçok ciddi sonuç doğurmaktadır:

- Hakim iletişim şeklinin, öğrenciden öğrenciye değil, öğretmenden öğrenciye olması durumunda, öğrencilerin konuşma becerilerini pratik etme fırsatı çok azalacaktır. Konuşma becerileri, öğrenciler tarafından hem dil yeterlilik

seviyelerinin göstergesi olarak, hem de kendi başına birer beceri olarak özellikle önemli bulunmaktadır. Sınıf gözlemleri, Türkiyeli öğrencilerin konuşma konusunda diğer becerilere, özellikle de okumaya kıyasla zayıf olduklarını ortaya çıkarmıştır.

- Konuşma becerisinin zayıf olması, öğrencilerin lisans programlarındaki akademik performansını, özellikle de sınıf tartışmalarına 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 etkileşim eksikliği, öğrencileri hem hazırlıkta, hem de lisans programlarında sınıfta pasif kalmaya itmektedir.

- Öğrencilerin derslere aktif katılım fırsatlarının kısıtlanması, derslerin ilgi çekiciliğini azaltarak, içsel motivasyonu düşürdüğü görülmüştür.

  Etkileşim eksikliği, aşağıda sayılan pek çok şekilde kendini belli etmiştir. Öğretmenlerin, sordukları soruları öğrencilerin ikişer ikişer ya da gruplar halinde tartışmasını sağlamak yerine, cevapları sürekli olarak öğrencilerden teker teker almayı tercih ettiği görülmüş; ders kitabındaki grup aktiviteleri çoğunlukla atlanmış; kitaptaki alıştırmalara çok az sayıda ek konuşma aktivitesi eklenmiş; konuşma becerisini, yazma (ör. grup halinde yazma alıştırmaları), dinleme (ör. öğrencilerin cevaplarını paylaşması ve karşılaştırması), okuma (ör. her öğrencinin metnin bir bölümünü alarak gruplar halinde tamamlamaya çalıştığı bulmaca yöntemiyle), dilbilgisi (ör. ikili dikte etme) ya da farklı bir dizi beceriyle (ör. projeler) entegre etme fırsatları, neredeyse hiç değerlendirilmemiştir. Geçtiğimiz 25 senede; bilgi boşluğu aktiviteleri, piramit tartışmalar, bilgi aktarımı, rol canlandırma, simülasyon, serbest tartışma gibi çok çeşitli konuşma teknikleri geliştirilmiştir. Ancak bunlar, gözlemlenen 49 derste yalnızca bir ya da iki kez kullanılmıştır. Bu tekniklerin kullanıldığı az sayıda örnekte ise sonuçlar çarpıcı olmuş; sınıflar dinamikleşmiş ve içsel motivasyon düzeyi artmıştır. Bu örneklerin çoğunda, söz konusu öğretmenlerin CELTA ya da DELTA yeterlilikleri vardır, bir durumda ise öğretmen CELTA eğitmenidir. Bu derslerde öğretmenlerin basit teknolojik teknikleri derse dahil edebildiği görülmüştür (bkz. 4.9).

4.8 Sınıf koşulları ve kaynaklar

Şekil 33'te görüldüğü gibi, sınıfların çoğu, 'küçük' (14 ya da daha az kişilik) veya 'orta boy'dur (15-20). 'Büyük' sınıf (21 ya da daha fazla kişilik) sayısı oldukça az olup, ortalama sınıf büyüklüğü, gözlemlenen lisans sınıflarından çok daha düşüktür (bkz. Bölüm 5). Bu durum, öğretmen (ortalama 20) ve öğrenci anketleriyle de büyük ölçüde doğrulanmışsa da, hem öğrenciler hem de öğretmenler, sınıfların kalabalık oluşunu öğrencilerin dil gelişimini engelleyen başlıca nedenler arasında göstermiştir (bkz. Şekil 25). Sınıflarında kaç kişi olmasını istedikleri öğrencilere de sorulmuş ve daha da küçük sınıflar istedikleri sonucuna varılmıştır:

[116] Kırkgöz 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

Şekil 43: Sınıf büyüklüğü[117]

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 öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmek için dolaşmasına izin vermeyecek kadar fazla olduğu görülmüştür.

Sınıfların çoğu iyi döşenmiş, aydınlık, havadar ve beyaz tahta donanımlıdır. Her sınıfta, bilgisayar bağlantılı bir projektör ya da tepegöz mevcuttur. Gözlemlenen hemen her derste 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 öğretmenin dizüstü bilgisayarına bağlı olması dolayısıyla, düşük olduğu görülmüştür.

4.9 Teknoloji kullanımı

Sınıfların hepsinde teknoloji donanımı her ne kadar yeterli seviyedeyse de, bu teknolojinin kullanımının bir ölçüde etkisiz kaldığı söylenebilir[118]:

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

Şekil 44: Teknoloji kullanımı (Sayı=49)
(Rakamların toplamı, bazı öğretmenlerin hem kitapların IWB materyallerini takip etmesi, hem de ek materyallerden faydalanması sebebiyle yüzde 100'ü aşmaktadır)

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

[117] Eğitim personeline ilişkin daha genel istatistikler için bkz. Çetinsaya 2014; 129: Türkiye'deki üniversitelerin öğrenci oranları.
[118] Sınıfta bilişim teknolojileri/bilgisayar kullanımı, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları arasında ikinci sırada yer alır (bkz. Şekil 32).

büyük ekipler halinde Kahoot[119], üzerinden quiz çözdüğü ya da oyun oynadığı, bu yöntemin gayet motive edici ve sınıfta öğrenciler arası etkileşim yaratmaya yardımcı olduğu görülmüştür.

Bununla beraber, öğretmenlerin çoğu kez (yüzde 73) sınıfta kullanılan ders kitaplarının yayıncıları tarafından sağlanan etkileşimli beyaz tahta (IWB) materyallerini kullanmaktan memnun, hatta buna mecbur hissettikleri görülmüştür. Bu da, ders kitaplarına aşırı bağlılığın bir başka örneğidir (bkz. 4.6).

Birkaç gözlemde, teknolojinin hiç kullanılmadığı olmuş, ancak bu dersin başarısızlığına yol açmamış, hatta gözlemlenen en iyi derslerden birinde hemen hemen hiç teknoloji kullanılmamıştır. Gözlemlenen tüm derslerde mevcut olduğu halde öğretmen, öğrencilerin afiş sunumu yapmaları gibi kimi durumlarda, uygun ya da gerekli olmadığı için teknoloji kullanmamayı tercih etmiştir.

4.10 Bulgular ve öneriler

Bölüm 4'ün bulguları, aşağıdaki paragraflarda özetlenmiş, İngilizce öğretimi bakımından sonuçları netleştirilmiştir. Arkasından, bu bulgular temelinde öneriler sunulacaktır.

4.10.1 Öğretmenlerin İngilizce yeterlilik düzeyi Öğretmenlerin ezici bir çoğunluğunun İngilizce yeterlilik düzeyi son derece iyi olsada, üniversite öğretmenleri için birçok ülkede geçerli olan tüm becerilerde bir CEFR standardı belirleme uygulaması mevcut değildir.

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 çoğu sınıfta çok düşük seviyelerde olduğu görülmüştür. Özellikle temel seviyedeki öğrenciler için açıklamalar ve talimatların ana dilde sunulmasının daha verimli olacağı durumlar mevcuttur.

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

4.10.3 Öğretmen yeterlilikleri ve eğitimi İngilizce öğretmenlerinin yeterlilikleri genel olarak iyi düzeydedir ve pek çoğunun lisansüstü dereceleri bulunmaktadır. Buna rağmen, öğretmenler kendileri için özellikle AAİ/SAİ alanlarında daha ileri seviyede eğitim öncelikleri belirlemiş ve bu temel değerlendirme çalışması neticesinde, daha ileri seviyede eğitim ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

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

[119] Öğretmenlerin sınıflarına yönelik quiz indirmelerine, uyarlamalarına ya da oluşturmalarına imkan veren oyun temelli bir bilgisayar sistemidir. Bkz. https://getkahoot.com

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

4.10.4 Müfredat Hazırlık sınıflarının çoğunda müfredat, büyük ölçüde GAİ'den oluşmakta, ikinci sömestrde ya da daha ileri seviyedeki öğrencilere ise bir ölçüde GAAİ eğitimi verilmektedir. Lisans müfredatının çoğunluğu GAAİ'den oluşur. Üniversitelerin çok azı, öğrencilerin akademik disiplin ve ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş, ihtiyaç temelinde lisans programları geliştirmiştir.

Öneri *Üniversiteler, hazırlık, lisans ve lisansüstü programların genel ve spesifik akademik ihtiyaçlarıyla daha bağdaşır AAİ/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 bağlı kalındığı, çoğu öğretmenin derslerini belirlenen ders kitabı üzerinden planladığı ve kitabın ötesine geçerek daha etkileşime açık ya da öğrencilerin alanıyla bağdaşır aktiviteler geliştirme yönünde çabaların az olduğu görülmüştür.

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 Sınıfiçi etkileşim İngilizce derslerinin çoğunda temel sorun olan öğrenciler arası etkileşim eksikliği, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Bu durumun, öğrenci motivasyonu bakımından kısa vadeli, öğrencilerin lisans programlarında sınıf tartışmalarına 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 çoğu yeterli büyüklükte ve gerekli donanıma sahip olsa da, bu standartların karşılanmadığı bir iki örnekte görülmüştür. Çoğu sınıfta yeterli teknik kaynak bulunsa da, öğretmenlerin çoğu kez kendi bilgisayarlarını kullanmak durumunda kaldığı, internet erişiminin sınırlı olduğu ve dizüstü bilgisayarların hoparlör sistemlerinin yetersizliği dolayısıyla çoğu kez sesle ilgili sorunlar yaşandığı görülmüştür.

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

4.10.9 Teknoloji kullanımı Öğretmenler 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 geçmiştir.

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

5 Bölüm bağlamı: öğretim dili olarak İngilizce

5.0 Giriş

EDİ ile ilgili daha kapsamlı bağlamsal ve ilkesel meselelere Bölüm 2'de daha önce değinilmişti. 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 çalışma ve saha çalışmasında ziyaret edilen 24 üniversitenin hazırlık sınıflarında gerçekleştiren 16 gözleme dayanmaktadır. Bu gözlemlerden edinilen temel bulgular, aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Toplam	**Akademik fakülte üyesi**							**Sınıf**								
(Sayı=16)	Cinsiyet		Anadili İngilizce/ değil		Dil seviyesi			Akademik disiplin			Yaklaşım			Sınıf büyüklüğü		
	E	K	Aİ	AİD	B1	B2	C1/C2	Fen/ Müh	Sos Bil	Hukuk	SAİ	DİBE	EDİ	<14	15-20	21>
16	8	8	3	13	1	4	11	6	9	1	4	1	11	3	3	10

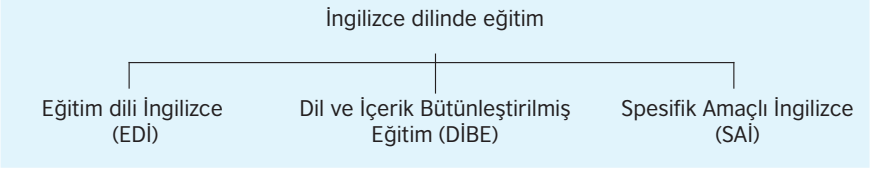
Tablo anahtarı E = Erkek K = Kadın Aİ = Ana dili İngilizce AİD = Ana dili İngilizce değil Fen = fen bilimleri Müh = mühendislik Sos = sosyal bilimler SAİ = Spesifik amaçlı İngilizce DİBE = Dil ve içerik bütünleştirilmiş eğitim EDİ = Eğitim dili İngilizce

Şekil 45: EDİ bölüm derslerinin özeti

Tespit edilen aşağıdaki pedagojik konulara bu bölümde değinilecektir:
1 İngilizce eğitime yaklaşımlar
2 İngilizce eğitimde 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 olacaktır[120]:



Şekil 46: Türkiye'deki Üniversitelerin İngilizce Dilinde Eğitime Yaklaşımları

[120] Dördüncü bir yaklaşım ise İngilizcenin akademik ortamlarda ortak iletişim dili olarak kabul edilmesidir (ELFA – bkz. Maurenen *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)** EDİ aşağıdaki şekilde tanımlanabilir:

> Nüfusun çoğunluğunun ilk dilinin (D1) İngilizce olmadığı ülkeler ya da yetki alanlarında üniversite derslerinin İngilizce öğretilmesi.[121]

EDİ'nin amacı, alan içeriğinin (ekonomi, fizik vb.) İngilizce öğretilmesidir. Bu tanım, İngilizcenin yalnızca akademik içeriği 'aktarmak' için kullanıldığını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Genelde, bu içeriği iletmekten üniversitede görevli öğretmenin sorumlu olduğu, dille ilgili açıklama yapma konusunda sorumluluğunun ise (uzmanlık terimleri dışında) az olduğu ya da olmadığı varsayılır. Dolayısıyla, öğretim görevlisi dersi çoğunlukla D1'de işliyormuş gibi davranabilmektedir. Öğretim görevlisi çoğu kez lisansüstü eğitimini D1 bağlamında tamamlamış, bu bakımdan de kendisine öğretildiği şekilde eğitim vermeye daha meyilli olacaktır.

Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim (DİBE) İsminden de anlaşıldığı gibi, bu yaklaşımda öğretmen ya da öğretim görevlisi, hem içerik hem de dilin sorumluluğunu alır; DİBE, işte bu özelliğiyle EDİ'den ayrılır:

> DİBE'de, adında belirtildiği gibi, hem içerik hem de dili ilerletmek gibi net bir amaç gözetilirken, EDİ'de böyle bir amaç söz konusu değildir.[122]

DİBE'nin amacı, hem içeriğin hem de dilin öğretilmesidir. Öğretmen (genelde dil öğretmeninden ziyade akademisyen) hem içerik hem de dil için sorumluluk üstlenir ve öğrencilerin dersi anlamalarına destek olmak ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için çeşitli stratejiler uygular. Bu normalde, belirli bir düzeyde DİBE eğitiminden geçmiş bir akademisyen olmalıdır. Geçtiğimiz senelerde DİBE, pek çok Avrupa ülkesinde, bilhassa uluslararası sertifika programları olanlarda, İngilizce dilinde eğitime hakim yaklaşım haline gelmiştir.[123]

Spesifik Amaçlı İngilizce (SAİ) SAİ'de amaç, içerikten ziyade uzmanlık dilinin öğretilmesidir.[124] SAİ eğitimi, genelde akademisyenlerden ziyade dil öğretmenleri tarafından verilir ve amaç ya da ihtiyaç bağlamında tanımlanır:

> SAİ'de (Spesifik Amaçlı İngilizce), belirli bir amaç için belirli bir grup öğrencinin ihtiyacı olan spesifik becerilerin ve dilin öğretim ve öğrenimi söz konusudur.[125]

Burada güdülen amaç, akademik (AAİ) ya da mesleki (Mİ); odak ise dar ya da spesifik (SAAİ/SAMİ) veyahut geniş ya da genel (GAAİ/GMİ) olabilir. SAİ'de her daim dile odaklanılır; içerik burada yalnızca sergileme, bağdaştırma ve

[121] Dearden 2014: 2
[122] Dearden 2014: 4
[123] Yükseköğretimde DİBE'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 bakımdan değil, her açıdan ele alınır (dilbilgisi, dilin işlevleri, söylem özellikleri, genel yapı, kelime bilgisi vb.).
[125] Day & Krzanowski 2011: 5

motivasyon amaçlarıyla kullanılan 'taşıyıcı'dır.

Türkiye'deki üniversitelerde bu yaklaşımların üçüyle de karşılaşmak mümkündür: SAİ, normalde dil desteği olarak öğretilir ve genelde kredili değildir; DİBE nadir rastlanır bir uygulamadır ve saha çalışması sırasında yalnızca tek bir örneği gözlenmiştir; EDİ ise İngilizcenin bazı ya da tüm programlarda eğitim dili olarak belirlendiği üniversitelerde sık rastlanır bir uygulamadır; ancak pratikte, EDİ başlığı altında farklı bir dizi öğretim stratejisi benimsenebilir ve İngilizce ile Türkçe değişen oranlarda bir arada kullanılabilir.

5.2 İngilizce eğitimde karşılaşılan meseleler

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

5.2.1 EDİ 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 öğretileceğine 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

Şekil 47: EDİ uygulamasının başlatılması konusunda kararlar

Bu sonuçlar, EDİ 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. Görüşülen tüm üniversiteler, akreditasyonu olan, genelde uluslararası alanda bir İngilizce dil sınavından sertifika talep etmektedir. Üniversitelerden altısı ayrıca, mülakat

sırasında adaydan örnek bir ders işlemesini istediklerini belirtmiştir. Yine de üniversiteler çoğu kez EDİ ve T-EDİ programlarda karşılaşılan temel kısıtlamanın, bu programları öğretebilecek İngilizce yeterlilik seviyesinde akademik kadro eksikliği olduğunu belirtmiştir.
İngilizce eğitim veren akademisyenlere teşvik verilip verilmediği sorulduğunda, çoğunluk böyle bir teşvik olmadığını söylemiştir. Burada durum, maaş primi ya da konferans desteği verilebilen kimi diğer ülkelerden farklıdır.

5.2.2 İngilizce dil yeterliliği İngilizce ders işleyen fakülte üyeleri dil yeterliliklerini genelde yüksek olarak değerlendirmiştir:

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

Şekil 48: EDİ fakülte üyelerinin İngilizce yeterlilik seviyeleri

Fakülte üyelerinin kendilerine yönelik bu değerlendirmeleri, yüzde 69'unun CEFR C1-C2, yüzde 25'inin ise CEFR B2 düzeyinde olduğuna kanaat getiren gözlemcinin değerlendirmelerine kabaca uymaktadır. CEFR B2 düzeyi, genelde EDİ öğretim için minimum kabul edilir ve bu standarda göre, fakülte üyelerinin çoğunluğu uluslararası normlardadır. Günümüzde; dil becerilerini daha ileri seviyede geliştirmek isteyen azınlık ve EDİ dersleri üstlenmek isteyen, ancak yeterlilik seviyesi gerekli standartta olmayanlar için, akademisyenlere özel ders kitapları mevcuttur.

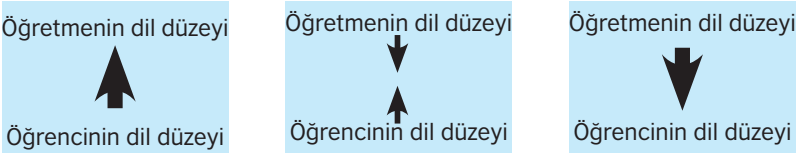
5.2.3 Öğrenme sorumluluğu EDİ'nin yukarıdaki tanımını yanlış çıkartmayan EDİ fakülte üyeleri, öğrencilerine sundukları dil desteğinin ya sınırlı seviyede olduğunu ya da hiç olmadığını belirtmiştir:

(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
Diğer	%0.5	%4.25	%1.7

Şekil 49: EDİ fakülte üyelerinin sunduğu İngilizce dil desteği

Bu sonuçlardan anlaşılan pek çok nokta olmuştur: Fakülte üyelerinin öğrencilerine dil desteği verme konusunda çok az sorumluluk aldıkları ortadadır; destek çoğunlukla sadece kelime bilgisi konusunda ve çoğu kez çeviri yoluyla verilmektedir; fakülte üyeleri başka herhangi bir dil destek stratejileri olmadığını

da açıkça belirtmişlerdir. Tüm bu noktalar, DİBE ya da SAİ yaklaşımından çok, EDİ yaklaşıma uymaktadır. Aradaki önemli fark, dersin işlendiği dil düzeyidir:



EDİ **DİBE** **SAİ**

Şekil 50: Dil 'uyumu'

Şekil 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 işler ve İngilizcesini öğrencilerinkine daha yakın bir seviyeye çekmek için az bir çaba gösterir ya da hiç göstermez[126]. 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 değiştirmeye uğraşır; bunun yanında, iletişim ve anlamayı kolaylaştırabilmek için farklı stratejiler benimser. Saha çalışması sırasında gözlemlenen bir DİBE dersinde, öğretmenin daha geniş çeşitlilikte stratejiler uygulamakla kalmayıp, bunları içerikle dili entegre eden şekillerde, örneğin ders esnasında tartışılan bir metindeki dille ilgili noktalara dikkat çekerek kullanması takdirle karşılanmıştır.

5.2.4 EDİ öğretim stratejileri Görüşülen EDİ öğretmenlerin çoğu öğrencilerin derslerini anlamalarını sağlamaya çalışmak için kullandıkları stratejilerin farkında olmadıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla, Şekil 49'da bahsedilen stratejileri, gözlemlenen EDİ derslerde gerçekte kullanılan stratejilerle karşılaştırmak faydalı olacaktır. Yapılan gözlemler neticesinde, altı grup strateji belirlenmiştir:

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

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

Strateji	Gözlemlenen derslerde kullanım sayısı
Dersin çoğunlukla AD'de işlenmesi	1
Özetler için AD kullanımı	1
AD'nin netleştirme için kullanımı	2
Soruların AD'de yanıtlanması	0
Teknik terimler için AD kullanımı	0

Şekil 51: EDİ öğretmenler tarafından kullanılan ana dil stratejileri (Sayı =16)

EDİ akademisyenlerin en sık kullandıklarını belirttikleri AD stratejilerinin eksikliği, beklenmedik bir netice olmuştur. Ancak, gözlemci paradoksu yaşanmış olması da mümkündür. Gözlemcinin varlığı, akademisyenlerin davranışını etkileyerek değiştirmiş ve normalde kullandıkları stratejileri bilinçli ya da bilinçsiz olarak bastırmalarına yol açmış olabilir. Bu stratejiler akademisyenle aynı ana dili konuşan öğrenciler için gayet etkili olabileceği gibi, uluslararası öğrenciler için ise son derece can sıkıcı sonuçlar doğurabilir.

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

Strateji	Gözlemlenen derslerde kullanım sayısı
Dersin çoğunlukla AD'de işlenmesi	15
Soruların AD'de yanıtlanması	7
İngilizce seviyesinin kitleye göre ayarlanması	4

Şekil 52: EDİ öğretmenler tarafından kullanılan İngilizce dil stratejileri (Sayı=16)

Gözlenen ana strateji, gözlemlenen derslerin biri dışında hepsinde neredeyse ders boyunca İngilizce kullanılması olmuştur; ancak burada da yine gözlemci paradoksu devreye girmiş olabilir. Buradan edinilen en dikkate değer bulgu, gözlemlerin yalnızca yüzde 25'inde akademisyenin dilini 'öğretmence' de denen şekilde değiştirmiş olmasıdır. Öğretmence, daha basit kelimelerden oluşan, daha yavaş ve net telaffuz edilerek komplike cümlelerin ve dilbilgisinin bile kısaltılarak öğretmenler tarafından oluşturulan öğretim amaçlı dil kullanımıdır. Öğretmenceyi, öğretmenlerin öğrencilerine daha basit kelimelerle, daha yavaş ve kelimelere daha fazla vurgu yapılarak konuştukları bir dil olarak tanımlamak da mümkündür.

- **Onarım stratejileri** İsminden de anlaşılacağı gibi, bunlar akademisyenin bir problem sezdiğinde kullanacağı stratejilerdir. Deneyimli EDİ öğretmenler, 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 kullanılmıştır:

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

Şekil 53: EDİ öğretmenler tarafından kullanılan onarım stratejileri (Sayı =16)

Anlama düzeyinin kontrolü için her iki yöntem de yaygın olarak kullanılmış; 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 alınamamış olması dikkati çekmiştir. 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 stratejiyi anlama seviyesini ölçmek için kullanmıyor olduğu anlamına gelmesidir.

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

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

Şekil 54: EDİ öğretmenler tarafından kullanılan ders düzenleme stratejileri (Sayı =16)

Bunlar, sadece EDİ derslere yönelik spesifik stratejiler değil, tüm iyi derslerin özelliklerinden olmalıdır; dolayısıyla daha yaygın olarak kullanılmamış olmaları, EDT derslerin de aynı şekilde düzensiz işlendiğine işaret olması bakımından, kaygı uyandırıcıdır.

- **Görsel araç desteği** Öğrencilerin 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
Öğrencilere PowerPoint slaytlarının çıktıları verildi	1
Öğrenciler PowerPoint slaytlarına çevrimiçi ulaştı	2
Öğretmen tahtayı kapsamlı olarak kullandı	6

Şekil 55: EDİ öğretmenler tarafından kullanılan görsel araç stratejileri (Sayı =16)

Gözlemlenen sınıflardan yalnızca birinde öğrencilerin PowerPoint slaytlarına çıktı formunda ve bilgisayarlarının bağlı olduğu ağ üzerinden erişimleri olması da dikkat çekiciydi. Avrupa'nın en nitelikli üniversitelerinde, PowerPoint slaytların öğrencilere, genellikle üniversitenin dahili ağı üzerinden sağlanması, artık bir gereklilik haline getirilmiştir[127].

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

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

Şekil 56: EDİ öğretmenler 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 bahsedilmiştir (bkz. 5.2.2), ancak EDİ derslerin eğitim ve öğrenim standartlarını iyileştirecek teknikler konusunda daha geniş bir eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi, EDİ akademisyenler kullandıkları stratejilerin farkında olmadıklarını belirtmiş ve hangi stratejilerin etkili olabileceğinin de farkında olmadıkları görülmüştür:

Eğitim personeli İngilizceye yeterince hakim olsa da (ve soruları çoğunlukla 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 ağır olan bilişsel işleme yükünü daha da artırdığı D2 üzerinden üniversite düzeyinde eğitimin kendine özel gereklilikleri konusunda uzman bilgisine sahip olmaları çok da olası değildir.[128]

Akademisyenler, EDİ öğretimde bir eğitim ihtiyacı olduğunun farkında olmadıkları görülse de, mesleki gelişimin epey sınırlı olduğuna dikkat çekmişlerdir[129]:

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

Şekil 57: EDİ eğitim imkanı (Sayı=64)

Bunun yine, daha geniş kapsamlı bir sorunun, Türkiye'deki üniversitelerde görevli akademisyenlere yaygın şekilde ya da düzenli olarak SMG imkanı verilmemesi sorunun 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
Diğer	%27.3	%10.0	%19.0

Şekil 58: EDİ akademisyenlere yönelik SMG imkanlarının sıklığı (Sayı = 64)

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

EDİ eğitimi, diğer Avrupa ülkelerinde artık yerleşik bir uygulama haline gelmiştir ve böyle bir eğitim programının odağına alabileceği iletişim meselelerinin ana hatlarıyla belirtilmesi ilgi çekici olabilir. Klaassen ve de Graaff (2001) beş olası meseleyi sıralamış, ardından da bunların Hollanda'da mühendislik alanında öğretim görevlilerine yönelik bir EDİ eğitim programı geliştirilmesinde kullanılışını göstermiştir.

[128] Marsh ve Laitinen 2005, aktaran Coleman 2006: 7
[129] EDİ ders işleme becerilerinin iyileştirilmesi yönünde eğitimlere dair öneriler için ayrıca bkz. Başıbek *ve d.* 2013:1824.

Eğitimde ele alınacak hususlar		Eğitimin amaçları
Etkili ders işleme usullerinin dil değişiminden olumsuz yönde etkilenmesi	→	İngilizce ders anlatmada güçlü ve zayıf olduğum noktaları bilmek
Ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan etkili ders işleme usulleri	→	Etkili ders işleme usullerinden hangilerinin öğrencilerin dersi anlamalarına destek sağlamak için kullanılabileceğini bilmek
İkinci dil ediniminin zorluklarına dair farkındalık	→	Öğrencilerimin EDİ ile ilgili yaşadıkları sorunları fark edebilmek
İnanışlar ve gerçek ders işleme şekilleri konusunda değerlendirme yapmak		
Eğer varsa, bu ilk dört noktayla bağdaşan kültürel meseleler		

Şekil 59: EDİ Eğitimi (Klaassen ve de Graaff 2001)

5.3 Bulgular ve öneriler

Bölüm 5'in bulguları, aşağıdaki paragraflarda özetlenmiş, İngilizce öğretimi bakımından sonuçları netleştirilmiştir. Arkasından bu bulgular temelinde öneriler sunulacaktır.

5.3.1 İngilizce eğitime yaklaşımlar İngilizce dilinde eğitim, Türkiye'deki üniversiteler arasında yaygın olsa da (bkz. Bölüm 2), benimsenen yaklaşım temelde EDİ'dir. Bu her ne kadar tarihte süregelen nedenlerle uygulanan bir yaklaşım olsa da, daha yakın zamanda özellikle de DİBE alanında geliştirilmiş, diğer Avrupa ülkelerinin en iyi üniversitelerinde giderek daha çok kullanılmakta olan, ancak Türkiye'de genellikle bilinmeyen başka modeller de mevcuttur.

Öneri *İngilizce eğitimde, EDİ yaklaşımından, Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim (DİBE) yaklaşımına geçilmelidir.*

5.3.2 İngilizce eğitimde karşılaşılan meseleler EDİ alanında karşılaşılan meselelerin, ne EDİ kurumlar ne akademisyenler tarafından bilindiği görülmüştür.

5.3.2.1 EDİ uygulamasının başlatılması Eğitim dili çoğunlukla kurumun kararıyla belirlenmekte, ancak çoğu üniversite personel alımında İngilizce yeterliliğini de dikkate almaktadır. Bununla beraber, çoğu durumda dikkate alınan kriter, akreditasyonu olan bir İngilizce dil sınavında gösterilen performanstır ve EDİ programları üstlenebilecek yeterlilikte İngilizcesi 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 EDİ akademisyenlerin İngilizce yeterlilik seviyeleri çoğunlukla iyidir. İngilizce seviyelerinin yetersiz olduğuna kanaat getirilen birkaç durum da olmuştur ve halihazırda EDİ olmayan akademisyenlerin eğitim ihtiyaçlarının nasıl karşılandığı ya da karşılanıp karşılanmadığı açık değildir.

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

5.3.2.3 Öğrenme sorumluluğu Akademisyenler çoğu kez öğrenmeyi öğrencinin sorumluluğu olarak görmekte ve dil sorunlarını dikkate alma yönünde, uzmanlık terimleri için çift dilde materyal sağlamak dışında 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 EDİ hem de (görünüşe göre) EDT ders verirken kullandıkları stratejilerin çoğunlukla farkında değildir. Kullandıkları stratejilerin ise pek çoğu etkili bir şekilde kullanılmamakta ve Avrupa'nın diğer 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 Çoğu üniversitede EDİ öğretimde etkili yaklaşımlar konusunda çok az eğitim imkanı mevcuttur. Bu sorun, SMG imkanlarının daha genel anlamda eksikliğinden kaynaklandığı 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 artırmıştır[130]. 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 araştırma yayınlarını ve hem personelin hem de öğrencilerin hareketliliğini kısıtlayan ana unsurdur.

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

a) Küresel sıralamalarda ilk 200'de yer alan yüksek kalitede araştırma üniversitelerinin belirlenmesi ve desteklenmesi.

b) 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. Çokgezen 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 geçmişine sahiptir. EDİ üniversiteler, her ne kadar, genelde EDİ programı olmayan üniversitelerden'[131], 'daha çok tercih edilmiş' ve öğrenciler ile veliler arasında daha popüler olsa da, EDT eğitim 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-EDİ öğretim, bu araştırmanın bulgularının kanıtladığı üzere, çoğunlukla etkisiz kalmış, hem eğitimciler hem de öğrenciler, İngilizce yerine Türkçe kullanmalarını sağlayacak kaçınma stratejileri geliştirme 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 EDİ programların açılması (ki Türkiye'nin kimi üniversitelerinde yapılmaya başlandı) ve öğrencilere programlara erişim imkanı verilerek, değerlendirmenin bir ya da her iki dilde yapılması önerilir. Ayrıca, paralel EDT-EDİ modelinin mevcut çift dilde uygulanan programlardan daha uygun maliyetli olacağı hesaplanmaktadır.

- **İngilizce eğitim** 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.
  Ayrıca, yeni EDİ programların, lisanstan ziyade yüksek lisans düzeyine odaklanması önerilmektedir.

- **İngilizce-Türkçe karışık 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.

6.1.3 Kurumsal bağlam: Dil öğretim programları

Türkiye'deki üniversitelerde İngilizce öğretimindeki mevcut dağılım ve müfredatın, akademik programlara ve de uluslararasılaşmaya tam destek verir nitelikte olmadığı gözlenmiştir. Öğrenciler hazırlık sınıfına İngilizce yeterlilik seviyeleri ve motivasyonları düşük olarak başlamaktadır. Hazırlık sınıfı dersleri ise müfredat ihtiyaca uygun görülmediği ve dersler de öğrencinin akademik

[131] Başıbek *ve d.* 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 programların 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 edilmelidir[132]. 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 görülmüş, ancak iki eksiklik yaygın olarak gözlenmiştir:

a) Öğretmenlerin çoğunun AAİ/SAİ öğretimi konusunda eğitimleri ya azdır ya da hiç yoktur; dolayısıyla da, GAAİ için ihtiyaç temelinde müfredat oluşturma ya da materyal ve aktiviteleri öğrencilerin uzmanlaştıkları akademik disiplinlere uygun şekilde özelleştirme becerileri eksiktir.

b) Öğretmenlerin çoğu, sınıfa 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 ulaşılabilir bir hedef olduğuna, dolayısıyla beklentilerin düşürülmesi gerektiğine inanmaktadır.'

a) AAİ/SAİ: Tüm İngilizce öğretmenleri, AAİ/SAİ[133], alanlarında kısa süreli, yoğun bir eğitim programına katılmalı ve her üniversiteden seçilecek öğretmenlere, kimi üniversitelerin uzaktan sağladığı gibi[134] daha uzun dönemli eğitimler.

b) Konuşma becerilerinin öğretilmesi: 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. İÖ yayımcıları, üniversitelere satışını yaptıkları materyal paketleri kapsamında bu gibi eğitimler verebilir.

6.1.5 Bölüm bağlamı: Eğitim dilinin İngilizce olması

EDİ akademisyenlerin İngilizce yeterlilik seviyeleri genel olarak uluslararası standartlarda olsa da, bazı üniversiteler, mevcut ihtiyacı karşılayacak ya da EDİ programların kapsamını genişletecek düzeyde İngilizce bilen yeterli sayıda akademisyen bulma konusunda sorunlar yaşanmaktadır. EDİ akademisyenler genelde, öğrencilerin dille ilgili karşılaştıkları zorlukları göz önünde bulundurmamakta ve EDİ öğrenimi öğrencilerin sorumluluğu olarak görmektedir. Bu yaklaşım, EDİ öğretimle ilgili eğitim almış 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, EDİ'den DİBE'ye (Dil ve İçerik Bütünleştirilmiş Eğitim) kaydırılmalıdır. EDİ 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 iyileştirme amaçlı projeler uygulamaya koyarken, Türkiye niceliğe odaklanmış 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**	*Küresel sıralamalarda ilk 200'de yer alan yüksek kalitede araştırma üniversiteleri belirleme ve destekleme amaçlı*	Bu sayede, Türkiye'nin en iyi üniversitelerinin sıralamadaki yerlerini korumaları ve yükseltmeleri sağlanacaktır. Proje pek çok girişimi (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
		bir projenin geliştirilmesi ve finanse edilmesi.	değerlendirmesi vb.) beraberinde getirecek olsa da, aynı zamanda akademik kadronun İngilizce yeterlilik düzeyinin de iyileştirilmesini gerektirecektir. İngilizce seviyesinin iyileştirilmesi ise şu imkanları doğuracaktır: • Uluslararası araştırma işbirliklerinin kurulması • Araştırma yayınları ve bu yayınların yaygınlaşması • Yeni lisansüstü programların geliştirilmesi • Türk dilleri/Türkçe konuşulan bölge dışından daha fazla yabancı öğrenci çekilmesi • Yabancı eğitimci çekilmesi
2	**Araştırma konusunda faal olmayan üniversitelerin desteklenmesi**	*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.*	Proje, bu üniversitelerin akademik kalitesini ve araştırma kapasitesini iyileştirmeyi amaçlayacaktır. Bu durum akademik kadronun İngilizce yeterlilik seviyesinin daha da iyileştirilmesini gerektirecek, dolayısıyla: • İngilizce akademik kaynaklara erişimi kolaylaştırarak Türkçe dilinde eğitim ve araştırma kalitesini de artıracaktır. • Bu üniversitelerin URAP sıralamalarında yukarılara çıkmaları sağlanacaktır.

6.3 Etki analizi: Eğitim dilleri

Türkiye'deki üniversitelerde kullanılan eğitim dilleri farklılık göstermektedir ve çoğunlukla akademik gereklilik ve verimi düşürür niteliktedir. Çoğu öğrencinin üniversiteye girişte dil düzeyi, bir sene hazırlık okuduktan sonra bile, EDİ programlardan tam anlamıyla faydalanamayacak kadar düşüktür. Öğrenciler çoğunlukla, akademik gerekliliklerden ziyade, uzun vadeli mesleki nedenlerle İngilizce eğitim almak istemektedirler. Bu raporda, eğitimde kullanılan dillere ilişkin üç öneride bulunulmuştur. Bu raporda sunulan önerilerin eksiksiz olarak uygulanması durumunda neler başarılabileceği aşağıda özetlenmiştir:

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	**Türkçe eğitim**	*EDT programlara daha çok yoğunlaşılması, itibar edilmesi ve kaynak sağlanması önerilmektedir.*	Türkçe eğitim veren programlar öğrenci ve velilere daha çok hitap edecektir. Öğrencilerin uzmanlık konularını ana dillerinde, daha etkili bir şekilde öğrenmeleri akademik kaliteyi artıracaktır.
		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.	Öğrenciler, EDİ programda istedikleri bir unsur olduğunda, İngilizce derslere erişim sağlayabilecektir. EDİ programlara uluslararası öğrenciler de erişim sağlayabilecektir. Akademik kadro, İngilizce öğretme pratiği kazanacaktır.
2	**İngilizce eğitim**	*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.*	Öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin düşük olması, programların akademik kalitesini tehlikeye atmayacaktır.
		Ayrıca, yeni EDİ programların, lisanstan ziyade yüksek lisans düzeyine odaklanması önerilmektedir.	EDİ 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 güçlüğü 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 açığı'nın 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 görünmektedir[135]. Bu koşullar altında (Bölüm 3.1.1'de belirtildiği gibi), sekiz aylık hazırlık sınıfı programıyla B2 düzeyine ulaşma hedefi 'hemen hemen imkansızdır'[136] zira öğretmenlerden çok az zamanda, çok fazla sayıda öğrenciyle, çok fazla konu işlemeleri 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 ilişkili görüleceği için motivasyon artacaktır.
2	**Giriş standardının yükseltilmesi**	*EDİ öğrenciler için hazırlığa giriş taban seviyesi CEFR A2'ye çıkartılmalıdır.*	Öğrenci alımı iyileştirilmiş 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
		giriş sınavları ile değerlendirilmelidir.	
4	**Müfredatın revize edilmesi**	*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.*	Öğrenciler okulda birçok kez başarısız oldukları konuları tekrarlamayacakları ve müfredatın akademik çalışmalarıyla ilgisini görecekleri için motivasyon artacaktır.
5	**Görevli öğretmenin gelişimi**	*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.*	İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin akademik disiplinlerine uyarlayabilecekleri ve özelleştirebilecekleri materyaller kullanarak, daha ihtiyaca uygun bir eğitim verme özgüvenine ve becerisine sahip olacaktır. Öğrencilerin dış motivasyonu, kendilerine hitap eden müfredat ve materyallerle artacaktır.
6	**İletişimsel yöntem bilim**	*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.*	Öğretmenler, dersleri daha etkileşimli işlemek için gereken beceri ve özgüvene kavuşacaklardır. Öğrencilerin konuşma becerileri ve kendilerine güvenleri artacaktır. Derslerin daha dinamik işlenmesi, öğrencilerin içsel motivasyonunu artıracaktır.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
7	**Hazırlık sınıfını geçiş standartlarının revize edilmesi**	*Hazırlık sınıfını geçiş standartları gözden geçirilmelidir: Hazırlık sınıfını geçiş standartları, dil bakımından zorlayıcı programlar için tüm becerilerden CEFR B2[137]; dil bakımından daha az zorlayıcı programlar için tüm B1+[138] şeklinde revize edilmeli.*	Birden altıya kadar tüm aşamaların uygulanması durumunda, sınıf geçme standartları a) ulaşılabilir olacak ve b) EDİ 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 değerlendirilmelidir.*	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.*	Yönlendirme, dışsal motivasyon sağlayan aşamalardan 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, eğitimlerinin her aşamasında ihtiyaç duydukları İngilizce desteğini alabileceklerdir.
11	**Mesleki İngilizce**	*Lisans eğitiminin son yılında, iş arayanlar için seçmeli Mesleki İngilizce (Mİ) olmalıdır.*	Tüm öğrenciler, bu konuda en çok motive oldukları dönemde mesleki İngilizce öğrenme fırsatı bulacaktır.

[137] Örneğin mühendislik, kuramsal bilimler, tıp, hukuk, gazetecilik, işletme vb.
[138] Örneğin teknoloji, soyut matematik, ziraat vb.

6.5 Etki analizi: Eğitim dili olarak İngilizce

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

- Birçok kurumdaki kıdemli akademisyenler, İngilizce yeterliliği uzmanlık konularını öğretecek seviyede olan akademisyen eksikliği yaşandığını belirtmiştir.
- EDİ akademisyenlerinin çoğunun öğretim tarzı, öğrencilerinin dil sorunlarına uygun çözüm üretmelerine izin vermemektedir.

Adım	Eylem	Öneri	Etki
1	**EDİ öğretimin iyileştirilmesi**	*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.*	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**	*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.*	Öğretim görevlileri, öğrencilerin dile bağlı sınırlarına 'ayak uyduracağı' ve sınıfta iletişim ve motivasyonun artmasını sağlayacak stratejiler uygulayacağı için, öğrencinin öğrenim yükü azalacaktır.

6.6 Sonuçlar

Bu temel değerlendirme çalışması, Türkiye genelindeki üniversitelerden alınan kesitte gerçekleştirilen büyük ölçekli ve geniş çaplı bir araştırmanın sonucudur. Sunulan bulgu ve önerilerin tümü, bu araştırmaya dayanır; her aşamada kanıt sunulmuş ve politikalarla ilgili büyük kararlar verilmeden önce daha detaylı araştırılması gereken alanlar belirtilmiştir. Ortaya çıkan tabloda, sağlıklı ve genişlemekte olan bir üniversite sistemi görülmektedir; ancak ülkenin ihtiyaçlarına yetişmesi ve ekonomik ve sosyal gelişimine katkıda bulunması isteniyorsa, daha da büyümesi ve iyileştirilmesi gerekecektir. Hem sistemsel hem de pedagojik birtakım sorunlar belirlenmiştir. Edinilen en olumlu bulgu, nerede bir eksiklik tespit edilse, hemen hemen her zaman sistemin başka bir yerinde, söz konusu meseleyi ele almış ve bir çözüm tasarlamış ve uygulamış bir ya da birden fazla üniversitede hazır bir çözüm bulunmasıdır. Bu sebeple, bu raporda yer alan önerilerin uygulanabilir ve pratik ve çoğu kez bir ya da daha fazla kurumda halihazırda uygulanmakta olduğu rahatlıkla söylenebilir. Türkiye'deki üniversiteler deneyimlerini paylaşma konusunda bilhassa isteklidir ve ülkenin çeşitli bölgelerinde hem bölgesel işbirliğinin iyi örneklerine, hem de birçok ülke çapında girişime rastlanmıştır.

British Council, yükseköğretim sektöründen çeşitli ortaklarla işbirliği yaparak bu çalışmada sunulan önerileri ve çözümleri geliştirmeye 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]
Başaran S & F Hayta	2013	'A correlational study of Turkish students' motivation to learn English', *Electronic Journal of Education Sciences* 2/3, sayfa 104-115
Başıbek 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 erişim: www.researchgate.net/publication/234652746)
Day J & M Krzanowski	2011	*Teaching English for Specific Purposes: An Introduction. Cambridge:* Cambridge University Press. (Çevrimiçi erişim: http://peo.cambridge.org/images/espbooklet.pdf)
Dearden J	2014	*English as a Medium of Instruction – a Growing Global Phenomenon*, Londra: British Council (Çevrimiçi erişim: 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 erişim: www.ef.com/epic]
Füruzan 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', *English Language Teaching Journal* 46/4, sayfa 350-55
Jordan R	1998	*English for Academic Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press
Jordan R	2002	`The growth of EAP in Britain,' *Journal of English for Academic Purposes* 1/1, sayfa 69-78
Kılıçkaya F	2006	'Instructors' Attitudes towards English-Medium Instruction in Turkey', *Humanising Language Teaching* 8/6, sayfa 1-16
Kırkgöz Y	2005	'Motivation and student perception of studying in an English-medium university', *Journal of Language and Linguistic Studies* 1/1, sayfa 101-23
Kırkgöz Y	2009	'Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey', *Teaching in Higher Education* 14/1, sayfa 81-93
Kırkgöz Y	2014	'Students' perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey', *Turkish Studies* 9/12, sayfa 443-59
Klaassen R & E de Graaff	2001	'Facing innovation: preparing lecturers for English-medium instruction in a non-native context', *European Journal of Engineering Education*, 26/3, sayfa 281-89
Koru S & J Åkesson	2011	*Turkey's English Deficit*, Ankara: TEPAV
Maurenen A, N Hynninen& E Ranta	2010	'English as an academic lingua franca: The ELFA project', *English for Specific Purposes* 29/3, sayfa 183-90
Murdoch G	2000	'Introducing a teacher supportive evaluation system', *English Language Teaching Journal* 54/1, sayfa 54-64

Özoğlu M, B S Gür& İ Coşkun	2012	Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler, 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 ContemporaryWorld: 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 Çağlı, I Özdoğan, M Sancak, A Dizman & A Sökmen	2013	*Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*, Ankara: British Council and TEPAV
Van Weijen D	2012	'The language of (future) scientific communication', *Research Trends* 31 [www.researchtrends.com/issue-31-november-2012]
West R	1994	'Needs analysis in language teaching', *Language Teaching* 27/1, sayfa 1-19
West R	2013	*MA in ELT English for Specific Purposes Module Materials*, Reading: University of Reading
Westerheijden D, E Beerkens, L Cremonini, B Kehm, A Kovac. P Lažetič, A McCoshan, N Mozuraityté, M Souto Otero, E de Weert, J Witte & Y Yağcı	2010	*The Bologna Process Independent Assessment: The First Decade of Working on the European Higher Education Area, Volume 2 – Case Studies and Appendices, Chapter 6* Turkey, Kassel: Center for Higher Education Policy Studies, sayfa 93-103
Yağcı Y	2010	'A different view of the Bologna Process: the case of Turkey', *European Journal of Education* 45/4, sayfa 588-600
Yakışık H	2012	*Can the Bologna Process Improve Turkish Education System?* (son erişim tarihi: 13/04/2015)
YÖK	2014	*Higher Education System in Turkey*, 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.