



How Do English Language Teachers Reflect on the Erasmus+ Projects They Have Experienced in Their School/Classroom Environments?*

Seda KARABEKİR^a (ORCID ID- 0000-0002-9155-1769)
Senar ALKIN ŞAHİN^b (ORCID ID- 0000-0001-6644-8682)
Nihal TUNCA GÜÇLÜ^b (ORCID ID- 0000-0002-8512-7478)
Melis YEŞİLPINAR UYAR^{b**} (ORCID ID- 0000-0003-2477-7773)

^aMinistry of National Education, Kütahya/Türkiye

^b Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Education, Kütahya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1439913

Article history:

Received 19.02.2024
Revised 14.05.2024
Accepted 25.08.2024

Keywords:

Erasmus+ Projects,
English Teacher,
Personal and Socio-cultural
Experience,
Professional Experience.

Research Article

Abstract

The aim of the study is to determine the experiences of English teachers through Erasmus+ projects and to examine their views on the reflection of these experiences in school/classroom environments. The research was conducted in a phenomenological design. The participants of the study consisted of 10 English teachers working at different levels and school types affiliated with the Ministry of National Education. Focus group interview technique was used to collect the data. In this context, data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data obtained from two focus group interviews were analyzed using the content analysis method. As a result, it was determined that English teachers gained different personal, socio-cultural, and professional experiences through Erasmus+ projects. It was concluded that teachers reflected these experiences to their school/classroom environments by supporting them with examples, using web 2 tools, sharing newly recognized cultural characteristics, using different teaching methods, techniques, and materials in their lessons, and giving assignments for the use of technology. It was determined that teachers had difficulties in reflecting on their experiences gained in project processes in school/classroom environments due to the curriculum, examination system, physical environment of the school, students, teachers, and administrators.

İngilizce Öğretmenleri Deneyimledikleri Erasmus+ Projelerini Okul/Sınıf Ortamlarına Nasıl Yansıtıyor?

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1439913

Makale Geçmişi:

Geliş 19.02.2024
Düzeltilme 14.05.2024
Kabul 25.08.2024

Anahtar Kelimeler:

Erasmus+ Projeleri,
İngilizce Öğretmeni,

Öz

Araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimlerin belirlenmesi ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamlarına yansıtılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı kademelerde ve okul türlerinde görev yapan 10 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. İki odak grup görüşmesinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak araştırmada İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığıyla kişisel, sosyo-kültürel ve mesleki türde farklı deneyimler kazandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kazandıkları bu deneyimleri; örneklerle destekleyerek, web 2 araçları kullanılarak, yeni tanınan kültür özelliklerini paylaşarak, farklı öğretim

* This study was presented as an "oral presentation" at the EDUCongress, in Akdeniz University between 17th-19th November 2022.

**Corresponding Author: melis.uyar@dpu.edu.tr

Introduction

Today, accelerating scientific and technological developments have caused the European Union states to interact not only in economic but also in political, social, and cultural contexts (Bulut, 2021). European Union education policies have been established to support the socio-cultural interaction between member states (Gençer, 2009). Educational policies, which pave the way for the integration and intercultural interaction of the European Union countries, aim to provide cooperation between member countries at international, national, regional, or local levels (James, 2013).

When the education policies of the European Union are analyzed, promoting lifelong learning has started to be among the priority objectives of these policies since the beginning of the 2000s. In this context, education policies are based on realizing goals such as making education open and accessible to all, improving the quality of vocational education, and making lifelong learning accessible to individuals (Bulut, 2021; Sağlam, 2009). Therefore, it is seen that European Union education policies cover a wide range of areas and forms of education from parents to students, teachers, and school administrators, from university institutions to professional institutions, and experts to ministers (Cansever, 2009; Gençer, 2009; Öztürk, 2009).

These objectives set by the European Union are implemented through some basic programmes on relevant fields and groups. These programmes include the COMMET and Erasmus programme launched in 1987, the Socrates I-II programme implemented between 1995 and 2006, the Lifelong Learning and Youth Programme which was active between 2007 and 2013, and the Erasmus+ programme implemented between 2014 and 2020 (European Commission Education & Training, 2013). All programmes supported by the European Commission were gathered under the umbrella of Erasmus+ between 2014 and 2020 (National Agency, 2020). In this context, the Erasmus+ programme consists of three main action plans and two special action plans under the titles of learning mobility of individuals (main action plan 1), cooperation for innovation and exchange of good practices (main action plan 2), support to policy reform (main action plan 3), Jean Monnet (special action plan) and sports activities (special action plan) (National Agency, 2022).

Within the framework of the action plans, the main objective of the Erasmus+ programme is to improve the quality of education by providing support to prospective teachers, teachers, and administrators in implementing new methods and tools. In addition, the programme has objectives focusing on school education such as improving teachers' professional knowledge and skills, supporting basic skills (mathematics, science, and literacy) with more efficient teaching methods where student achievement is low, cooperating with schools on early school leaving and improving the quality of pre-school education (Center for European Union Education and Youth Programmes, 2017). Through the Erasmus+ programme, opportunities are provided for educational staff and students to explore different cultures, acquire the necessary life skills and improve their teaching skills internationally (Cantez & Atar, 2021; Dinçer et al., 2017; Döşlü-Kıratlı, 2019; Karakuş et al., 2017).

In addition to the objectives of the programme on school education, there are also some objectives on teacher education. These objectives include teachers' exploring different learning environments, taking into account individual differences in multicultural environments, and developing and using innovative and technology-supported materials and methods (Döşlü- Kıratlı, 2019; Gençer, 2009). In this respect, it is seen that the Erasmus+ programme offers learning experiences that support teachers' professional development as well as their social skills (Barzano, 2002; Fansa, 2021; Romano, 2002). Teachers' experiences the gains from the projects in their school environments also play an important role in the aims of the project processes (Cantez & Atar, 2021; Fansa, 2021). Therefore, the experiences offered to the participants in Erasmus+ projects, the knowledge, and skills gained through these

experiences, as well as the reflections of these experiences on educational environments are seen as another research area that needs to be examined.

When national literature on the subject is evaluated, it is seen that the Erasmus+ programme is examined in the context of cultural experience and intercultural interaction (Bulut, 2021; Ersoy & Öncül, 2016; Güler, 2020; Küçükçene & Akbaşı, 2021; Özmen, 2019; Yöntem & Yıldız, 2017); It is seen that the difficulties experienced in the process are determined by focusing on the opinions and perceptions of individuals from different groups who have carried out project mobility (Adanır & Susam, 2019; Akay & Yanpar-Yelken, 2012; Başaran et al., 2021; Bozak et al., 2016; Bozkur, 2019; Dinçer et al., 2017; Fansa, 2021; Hacıoğlu-Bahadır & Gürsoy, 2020; Karlı & Özel, 2020; Mızıkacı & Aslan-Uğur, 2019; Ünal, 2016). In other studies, in the literature, the contribution of the Erasmus+ programme to the development of foreign language skills was examined (Cangil, 2004; Ceylan & Yorulmaz, 2010; Fidan & Karatepe, 2021; Kuloğlu, 2020; Mirici, 2019; Semiz & Salman, 2017; Ungan, 2015).

The results of international studies on the subject show that Erasmus+ projects offer important experiences in the development of participants' perceptions of identity, personal development, communication and language skills (Cairns, 2019; Deakin, 2013; Fansa 2021, Jacobone & Moro, 2015; Junknyte-Petreikiene & Pukelis, 2007; Souto-Otero et al., 2013) and contribute to the familiarisation of education professionals with innovative teaching approaches (Barzano, 2002; Romano, 2002; Thorsteinsson & Page, 2008). In addition, these positive experiences have also been found to contribute to the development of the institutions to which the mobility individuals are affiliated (Jansone & Dislere, 2016; Leung 2012).

The results of national and international studies show that Erasmus+ projects provide positive contributions to participants in the fields of personal, social, and cultural development, foreign language development, and professional development. Among these participants, especially the positive experiences of teachers from different branches have been researched more (Akay & Yanpar-Yelken, 2012; Başaran et al., 2021; Barzano, 2002; Bozak et al., 2016, Fansa, 2021; Karakuş et al., 2017; Kesik & Beycioğlu, 2020; Romano, 2002; Thorsteinsson & Page, 2008). However, in the related literature review, no research was found that examined the extent to which English teachers who frequently take part in projects reflect their experiences in different dimensions of the implementation process. According to Mirici (2019), teachers who experience European educational practices in their learning environments are expected to naturally reflect these experiences in their teaching environments. In this context, it is necessary to examine in depth the reflection of the experiences of English teachers involved in Erasmus+ projects in their classroom and school environments.

Based on these requirements, this study aimed to determine the experiences of English teachers through Erasmus+ projects and to examine their views on the reflection of these experiences in school/classroom environments. In line with this purpose, answers to the following research questions were sought.

- What are the experiences of English teachers through Erasmus+ projects?
- What are the views of English teachers on the reflection of their experiences gained from Erasmus+ projects in the school/classroom environment?
- What are the challenges that English language teachers face when reflecting on their project experiences in their school/classroom environments?

The results obtained from the study are expected to provide important contributions to curriculum development experts in the development of English curricula by supporting them with Erasmus+ project outcomes. In addition, it is thought that the results will guide English teachers in reflecting on their experiences gained in projects in the classroom environment.

Method

Research Model

The research was conducted in a phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. In phenomenological research, it is aimed to explore the problem in certain dimensions through the perspectives or perceptions of individuals who experience the phenomenon (Patton, 2002). In this study, the phenomenological design was preferred since it was aimed to examine in depth the experiences of English teachers who experienced Erasmus+ projects and their views on the reflection of these experiences in school/classroom environments.

Participants

The participants of the study consisted of 10 English teachers working at different levels and school types affiliated with the Ministry of National Education in a province in the Aegean Region in the second semester of the 2021-2022 academic year, who took part in Erasmus+ projects and carried out at least one mobility. The participants of the study were determined in two stages. In this context, firstly, the maximum diversity sampling method and then the criterion sampling method were used. For this purpose, firstly, the R&D unit of the Provincial Directorate of National Education was contacted and the list of schools that realized and accepted Erasmus+ projects was taken. Then, to provide rich data for the research, English teachers who teach at different school types and levels and who work as coordinators or participants in Erasmus+ projects were identified. Again, to obtain inclusive and rich data in the study, among the English teachers identified in the first stage, volunteer teachers who showed at least one mobility within the scope of Erasmus+ projects were included in the study.

Six of the teachers included in the study were female and four were male. One of the teachers had a professional seniority of less than 10 years and the other teachers had a professional seniority of 10 years or more. Six of the teachers work in secondary schools at different socio-economic levels and four of them work in high schools (two social sciences high schools, one science high school, one religious vocational high school). Four of the teachers have worked in Erasmus+ projects only as participants, two of them only as coordinators, and four of them as both coordinators and participants. Within the scope of Erasmus+ projects, six of the teachers have mobilized once, one teacher has mobilized twice, one teacher has mobilized three times, one teacher has mobilized eight times and one teacher has mobilized nine times.

Data Collection Process

Focus group interview technique was used to collect the data. In focus group interviews, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. The draft interview form prepared in line with the purpose of the research was submitted to the opinions of five experts who are experienced in qualitative research and have a doctorate degree in the field of curriculum and instruction. In line with the expert opinions, reorganizations were made to make two question items clearer and the interview form was finalized. The interview form included six basic questions to determine the demographic characteristics of the participants, their experiences in Erasmus+ projects, their reflections on these experiences in school/classroom environments, and the problems they experienced in the process.

Focus group interviews were conducted in two sessions five days apart. Six English teachers were interviewed in the first session and four in the second session. The date and place of the focus group interviews were determined in line with the views and wishes of the participants. In this context, the interviews were conducted online due to the difference in the appropriate periods and transportation possibilities indicated by the participants. Before the interview, the interview permission form was sent to the teachers via e-mail. and asked them to sign electronically. The first session lasted approximately two and a half hours and the second session lasted one and a half hours.

Data Analysis

In the study, the data obtained from two focus group interviews were analyzed using the inductive content analysis method (Patton, 2002). For this purpose, firstly, the data obtained from the focus group interviews were transcribed and the data were coded. In this process, four main themes explaining the codes were reached. The codes under the themes were re-examined and their similarities and differences were determined, and the themes were revised by bringing the similar ones together.

In line with the strategies suggested in the literature to ensure the validity and reliability of qualitative research (Bogdan & Biklen, 2007; Brantlinger et al., 2005; Erlandson et al., 1993; Patton, 2002), depth-oriented data were collected from the participants during the interviews to ensure credibility; data source triangulation was achieved by including participants with different professional seniority and working in different types of schools. In addition, member checking was obtained by ensuring that the participants checked their responses and expert review was carried out by consulting the opinions of two experts who are experienced in qualitative research. In the same direction, it was aimed to describe all the studies in detail and to ensure transferability by using criterion and maximum diversity sampling methods from purposeful sampling methods. The findings obtained in the research were evaluated separately by each researcher and consistency review was examined, and finally, confirmability was ensured by supporting the raw data with direct quotations.

Research Ethical Approvals

For the ethics committee report required for the research, an application was made to Kütahya Dumlupınar University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the requested content. After the ethics committee report numbered 2022/111401, the participants were interviewed, and the necessary permissions were obtained.

Findings

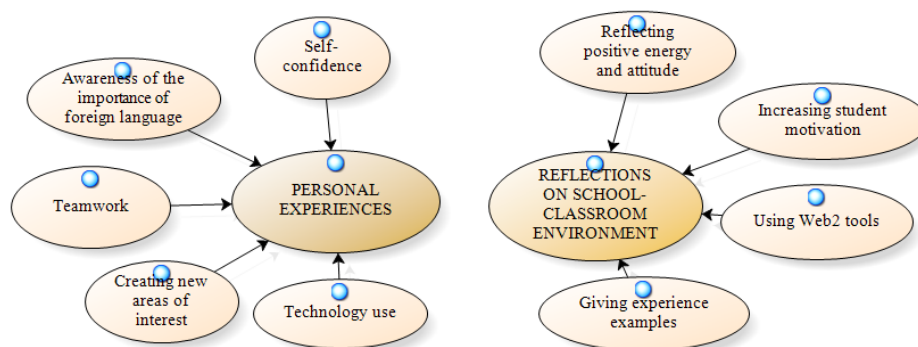
The findings of the research are presented under the titles of "personal experiences gained through projects and reflection of these experiences to school/classroom environment", "socio-cultural experiences and reflection of these experiences to school/classroom environment", "professional experiences and reflection of these experiences to school/classroom environment", "difficulties encountered in reflecting the experiences gained through projects to school/classroom environment".

1. Personal Experiences Gained through Projects and Reflecting These Experiences to the School/Classroom Environment

The findings regarding the personal experiences of English teachers through Erasmus+ projects and the reflection of these experiences in school/classroom environments are presented in Figure 1.

Figure 1

Personal Experiences Gained through Projects and Reflection of These Experiences in the School/Classroom Environment



When Figure 1 is analyzed, it can be seen that English teachers stated that the Erasmus+ projects they were involved in increased their self-confidence the most. T2, one of the English teachers, emphasized the happiness created by the realization of a project that she mentally designed and stated that *"...it improves our self-confidence. This makes me very happy: The realization of what I once thought, designed, and wrote. In other words, it is a sense of self-confidence to realize what came out of the tip of my pen and ... to enable others to live and experience it"*. Emphasizing that she had the opportunity to compare herself with the participant teachers in the project partner countries in terms of her professional competencies through Erasmus+ projects, T5 stated her opinion as follows: *"When we go there, we say that yes, we are successful and good in our profession. When we get feedback from the teachers and students of other countries, I say that we are doing this job well"*. T1, one of the teachers who emphasized that Erasmus+ projects developed a positive attitude towards the teaching profession and gained self-confidence, expressed his opinion as follows *"The truth of the matter is that it was these projects that made me more attached to teaching and gave me more self-confidence both in the school, in the society and my environment."*

English teachers stated that the Erasmus+ projects in which they took part also provided them with positive personal experiences in the use of technology. T10, one of the participants who emphasized especially the use of web 2 tools in the related subject, stated his opinion as follows:

"I developed myself technologically in line with the tasks I received. I was already interested in making e-journals. While designing journals with children, I discovered Canva a little bit. And I started to use it professionally... It improved me in terms of web 2 tools", while T5 of the participants stated, *"At the same time, these Erasmus+ web 2 tools provide you with an experience for many other materials that can be used in education"*.

Participants stated that the Erasmus+ projects they took part in also provided them with positive personal experiences in terms of creating new areas of interest. Emphasizing that Erasmus+ projects create a desire to acquire new knowledge even in a subject that they are not normally interested in, T3 of the participants said: *"As a teacher with little geographical knowledge and interest, I have the opportunity to get to know the cultures I work with a little more. This makes you want to learn about a subject you are not interested in. And it adds a lot to me personally in terms of culture. You want to learn more about that country, that culture. It provides permanent learning..."*. Again, T1, one of the participants, emphasized that he had never conducted in-depth research on contemporary art and the contribution of sports to health before the Erasmus+ projects, but emphasized the contribution of the projects in this regard and stated his opinion as follows

"I have asked myself the question of what contemporary art is many times. I mean, is contemporary art, art, art, painting, music? It doesn't exist. It includes video, music, this, and that. I read the world's articles about it, I researched many artists. I even discovered that there are artists in Turkey, I contacted them and included them in the project. I mean, apart from that, a very good example was this, our big project, healthy life through sports, during this project process, I seriously read the publications of the World Health Organization on the relevant subject. I have always learned and experienced these in this process. Apart from that, I had not researched this subject. I think the only reason why I have this knowledge equipment now is Erasmus+ projects."

It is seen that another dimension mentioned by the participants regarding positive personal experiences is gaining the ability to work with the team. T6, one of the teachers who defended this view, emphasized that the teachers who took part in Erasmus+ projects were generous in sharing information and learning together and said: *"The generosity of the people who do the projects over time, the fact that they like sharing... I think these make people happy. It multiplies. I think we multiply by doing projects."* Again, T5, one of the teachers who emphasized that Erasmus+ projects increased student-teacher and teacher-teacher interaction, stated his opinion as follows: *"...teamwork between students and teachers is also very useful in the development of this feature. When we go to the national agency for training, the first thing they advise us is to establish a core team and have a good interaction with that team. So, we learn this during this process. We learn from each other..."*

English teachers also stated that Erasmus+ projects raised awareness about the importance of knowing a foreign language. Among the teachers who defended this view, T9 stated that *"Teachers saw practically how valuable English is in these places"* and T10 stated that *"I was speaking English in the lessons but... There was an environment for my students to use the language they learned. Of course, I can say that my personal motivation increased because I used the language."* English teachers stated that Erasmus+ projects also provided them with positive personal experiences in time management. T1, one of the teachers who defended this view, said: *"With the experiences you gain from here, you enter into different research methods or a different project execution process. In other words, you write down what you will do in this project in two years. This means a very serious time management, programme management... it adds other experiences to you"*.

In addition to these findings, the participants stated that by using web 2 tools effectively in their lessons through Erasmus+ projects, they reflected their personal experiences on the use of technology to the school/classroom environment and that the new knowledge they gained through the projects enabled them to present rich examples related to the course content. S3, one of the teachers who defended this view, stated that she gave examples from different experiences related to the subject she was teaching and thus enriched the lesson as follows: *"In the 9th grade, we read 'Charles Dickens' A Tale of Two Cities'. The French Revolution was described there. Thanks to the project, I was able to be in Paris. There, for example, I experienced the pages we read by walking on that street and observing them. Then, when I return, it is a great thing to be able to say yes, I observed this, this was like this, this was like this while I was explaining it in that lesson."* English teachers stated that thanks to the self-confidence they gained through Erasmus+ projects, they became enthusiastic while carrying out their teaching profession and developed a positive attitude towards their profession. The teachers stated that this positive attitude is reflected in the classroom environment in the form of *"making students realize the importance of language learning and increasing their motivation for language learning"*. T9, one of the teachers who defended this view, said:

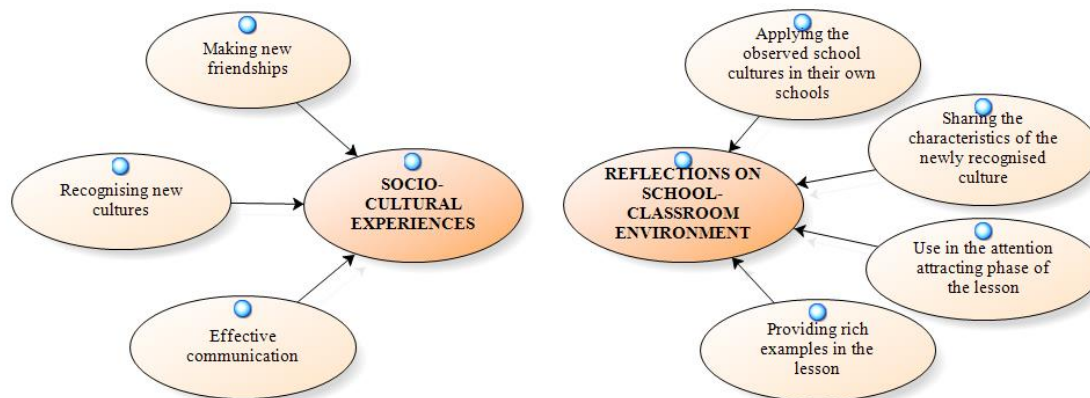
"We tell the students about something we experienced there. Then we tell them that this is an advantage of knowing English. This attracts students' attention and interest in the lesson and increases their motivation. We tell the students that 'you will have many opportunities in the context of mobility at the university, English is essential for you to prepare yourself, you need to put it in your life', it is effective".

The observation of a teacher who carried out more than one mobility on other teachers who carried out mobility is as follows: *"I mean, after participating in various activities, they come with such energy. I see this energy in them very well. I mean, our teacher has great energy on his/her return. He directly transfers what he has seen and observed to his students. He shares one-to-one photographs and videos."*

2. Socio-Cultural Experiences Acquired through Projects and Reflecting These Experiences to School/Classroom Environment

The findings related to the social-cultural experiences of English teachers through Erasmus+ projects and the reflection of these experiences in school/classroom environments are presented in Figure 2.

Figure 2
Socio-Cultural Experiences Gained through the Projects and Reflection of These Experiences in the School/Classroom Environment



As seen in Figure 2, English teachers stated that the Erasmus+ projects they were involved in enabled them to make new friends in a socio-cultural context. T3, one of the teachers with this view, stated *"We can establish good bonds. We even made good friendships at the end of the project"*. English teachers also stated that Erasmus+ projects in the socio-cultural context improved their effective communication skills. Emphasizing that Erasmus+ projects are carried out with teamwork, T2, one of the teachers, expressed his opinion as follows: *"We need to have good communication skills because we need to make people love this job and make them do it voluntarily during the execution of the project. In other words, I think it improves this skill to provide that balance"*. English teachers also stated that Erasmus+ projects enable them to recognize new cultures in a socio-cultural context. T7, one of the teachers who defended this view, emphasized that he also went abroad with his means but Erasmus+ projects enabled him to experience the culture of the country where mobility was carried out and stated his view as follows: *"I have traveled abroad with a tour, but going abroad with Erasmus+ is a different dimension. Because you enter into a life that you cannot find on the internet, you enter into a living world, our partners attach great importance to cultural values."* Emphasizing that Erasmus+ projects provide the opportunity to observe the cultural structure of the countries where mobility is carried out, T9 of the teachers said: *"We saw many things about their festivals and sadness, for example in Spain, they hung the portrait of the King, who exhibited a wrong administration, upside down in the museum. This is a clue about that place, to learn something culturally... Of course, they always told us what happened in the museums, festivals and celebrations we visited. We learned about their culture and food"*.

It was determined that English teachers reflected the socio-cultural experiences they gained through Erasmus+ projects to their school/classroom environments in the form of *"sharing the characteristics of the newly recognized culture, applying the observed school cultures in their own schools, using them in the attention attracting phase of the lesson and presenting rich examples in the lesson"*. Emphasizing that teachers share the characteristics of the newly recognized culture with documents, T1 stated his opinion as follows: *"When we participate in these activities, everyone comes back with a video, a photograph, even with writings, notes, memories brought from there, and this lasts for a really long time, that is, memories told for a very long time, ... memories told for a very long time, the culture lived there, always curious things are asked"*. Emphasizing that they would like to implement the good practice examples among the school cultures observed through Erasmus+ projects in their own schools, T3 stated his opinion as follows *"Teachers used to do the cleaning of each class themselves. The principal wanted to take it immediately and share it with the teachers when we returned to school."*

T7, one of the teachers who stated that they used the socio-cultural experiences they gained through Erasmus+ projects while teaching the lesson, emphasized that they used the materials they brought from the countries they went to at the attention-attracting stage of the lesson and stated his opinion as follows:

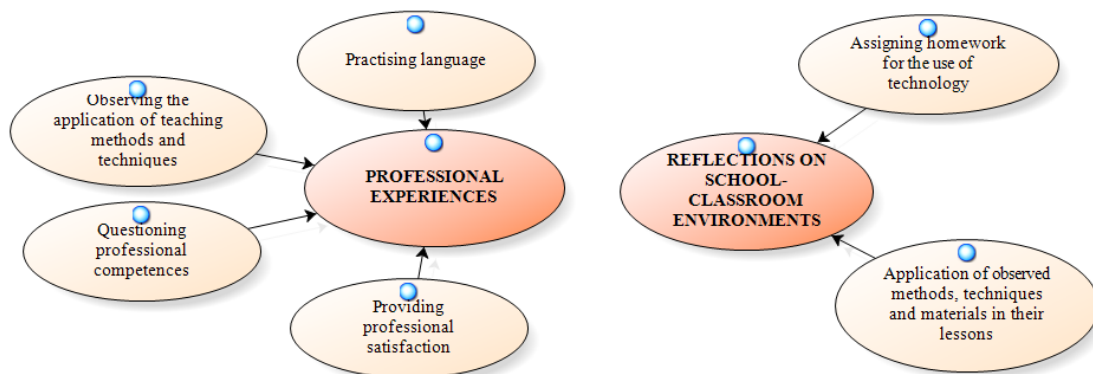
"There is a subject of tourism in the eighth grade. We buy magnets when we go to countries. There are also culture-specific gifts given by the partners in the countries we visit. When we make the introduction of the lesson with them, it has an incredible effect". Emphasizing that they use the socio-cultural experiences they have gained through Erasmus+ projects to present rich examples in their lessons, T8, one of the teachers, said: "The content of my lesson is quite rich, for example, we have a culinary unit in eight grades. We are now encountering examples from the culinary culture of many countries. We can explain and exemplify our experiences in situations we encounter in the lessons".

3. Professional Experiences Gained through Projects and Reflecting These Experiences to School/Classroom Environment

The findings related to the professional experiences of English teachers through Erasmus+ projects and the reflection of these experiences in school/classroom environments are presented in Figure 3.

Figure 3

Professional Experiences Gained through Projects and Reflection of These Experiences in the School/Classroom Environment



As can be seen in Figure 3, English teachers stated that Erasmus+ projects enabled them to observe the application of different teaching methods and techniques. T8, who stated that they could use the methods and techniques they observed through the project in the classroom environment, stated his opinion as follows: "Actually, we have such a game, but I don't know, but I didn't see it or I thought that I couldn't do it because I didn't see it. Here, I saw how children from different countries who don't know each other at all can form a group and serve a purpose. In that respect, it was useful."

English teachers also stated that Erasmus+ projects provided the opportunity to question their professional competencies. T1, one of the teachers who emphasized that she was affected by a lesson she watched within the scope of the project and questioned herself, stated her opinion as follows: "We attended an English lesson in the lesson presentation. An airplane mode is given in the middle, there is a stewardess in the front. The students are sitting on the airplane seat. And they are traveling in a plane. They animated this for us. We watched it like this, it was very good. And I was very impressed by it, I questioned myself. You question yourself professionally. Of course, you see positive aspects, but you also see negative aspects".

Participants also stated that Erasmus+ projects provided professional satisfaction. T3, one of the teachers who is in the sixteenth year of his/her profession and questioning his/her professional life, stated his/her opinion on this subject as follows: "I mean, having experienced this in the 17th-16th year of the profession, yes, I am not counting in my place, something different is happening in my life. In this sense, in terms of satisfaction, it gives people professional satisfaction". T5, one of the teachers, emphasized that the project studies were the most enjoyable moments of his professional life and stated his opinion as follows: "For example, I can say that the most enjoyable moments I have experienced in my profession were the interactions I had in the projects I participated in".

English teachers also stated that Erasmus+ projects enable them to practice their language. T8, one of the teachers who defended this view, emphasized that the mobility carried out in the projects moved the language practice from manipulated environments into life and said *"In other words, the project creates an area where we can use English. The more we can use English in our lives, everywhere, the more our skills improve. I think it has such a contribution to myself, I feel this"*. T9, one of the teachers, stated his opinion on the related issue as follows: *"We used English in the places we went to in a way that we have never used it effectively here. We had the opportunity to use it practically."*

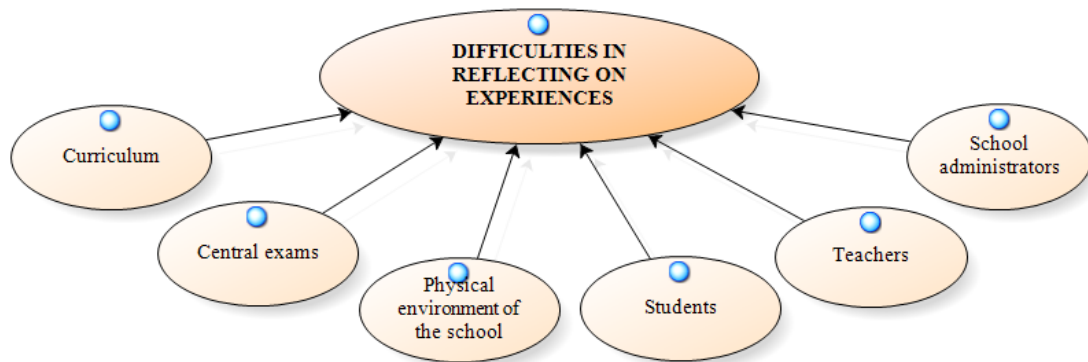
Participants stated that they reflected their professional experiences gained from the projects to their school/classroom environments by applying the methods, techniques and materials they learned in their lessons and giving assignments for the use of technology. T5, who expressed this view, emphasized that he enabled students to communicate with students from different cultures by reflecting the video conferencing systems they used in the project to the classroom environment and said *"My lessons are generally skills lessons. In other words, it is a course based more on listening and speaking. In my lessons, we connected with French students and Italian students via video conferencing and did activities from time to time. This was enjoyable for the students."* Again, T10, one of the teachers who emphasized that he applied an activity carried out during the project process in the classroom environment and that the students learned vocabulary with pleasure, stated his opinion on the related subject as follows: *"Imagine that I divided an A4 paper into 8 pieces. I divided the class into 3. Here we formed 3 groups. The groups turned around and wrote the most difficult words on the papers. You know, at least they learned the word they had difficulty with"*.

4. Difficulties Encountered in Reflecting Experiences Gained Through Projects to School/Classroom Environments

The findings regarding the difficulties encountered by English teachers in reflecting on their experiences gained through Erasmus+ projects in the school/classroom environment are presented in Figure 4.

Figure 4

Difficulties Encountered in Reflecting Experiences Gained Through Projects to School/Classroom Environments



When Figure 4 is analyzed, it is seen that English teachers stated that they could not reflect their experiences gained through Erasmus+ projects in school/classroom environments due to the content-intensive curricula. T4, one of the teachers who defended this view, stated *"Because the curriculum is intensive, and this is a big obstacle for us in teaching English. You know, there are about 100 words from two units. I am only talking about vocabulary; the other parts are pluses. There is a shortage of time. I think the curriculum is an obstacle."* It is seen that other difficulties encountered by English teachers are related to central exams. In this context, T8 expressed his opinion as follows: *"Since there is preparation for the exam, our students cannot be directed to these activities as easily as them. I mean, they have hundreds of questions waiting to be solved at home."*

English teachers stated that they could not reflect the experiences they gained through Erasmus+ projects in the school/classroom environments due to the inadequacy of the school's physical environment. Emphasizing that basic needs could not be met in schools, T9 said *"The physical facilities of the schools in Europe are very high level. In Prague, there was a swimming pool in a school we went to... We are looking at the basic needs once we finish them."* T2, who stated that they could not reflect on the experiences they gained through Erasmus+ projects in the school/classroom environments because of the students, expressed his opinion as follows *"Maybe more than half of our school is foreign students. In other words, there are many students from Iraq, Iran, Syria, and Afghanistan. Turkmen are coming from Afghanistan and so on. In other words, it is very difficult for us to harmonize with them in many ways or for us to help them in these matters. This situation becomes even more difficult when we are limited to the classroom. These children have problems other than learning and education, that is, they have adaptation problems."* T1, one of the teachers who expressed an opinion on the related subject, compared the student profile of the partner countries with the students in Turkey and said *"I think we have a lot of problems in terms of readiness. I mean, I think that we do not have students with the same profiles. Because my school profile is certain"*.

Participants stated that they could not reflect on their experiences gained through Erasmus+ projects in school/classroom environments because of teachers. T1, one of the teachers who defended the related view, emphasized that teachers were not open to learning, their perspectives on projects were negative and they saw projects as excursions and said *"There are stereotyped teaching methods and methods, it is difficult for many teachers to go beyond these, going beyond these is considered strange. It is probably related to the lack of open vision of our teachers. Provided that it depends on the energy of the teacher, because some of the teachers who will participate in the activity that we have selected through a very difficult process may not be able to benefit from the project completely due to their age, family problems, or their view of the project."*

It is seen that other difficulties experienced in reflecting on project experiences are related to school administrators. Emphasizing that it is difficult to carry out such projects if school administrators do not support, hinder, or mob the projects, T8, one of the teachers, stated that;

"In big projects such as Erasmus+, some school administrators, instead of being behind the teacher, being supportive, being a team, can become rivals as the project grows or a war can break out between the teacher and the administrator. Unfortunately, we heard silent screams from many schools during the period when I was doing a project. For this reason, some teachers are afraid of doing projects. Because it is very difficult and exhausting to carry out a big project on the one hand and to be at war with someone in authority on the other. It is almost a kind of mobbing. The teacher knows everything in the kitchen. But he has no authority. The teacher has a good command of the subject and works in good faith. But he may be oppressed. In other words, I think that if there is a mechanism that supervises the project schools from the outside and can stop when something wrong happens, more projects will come out".

T1, one of the teachers who expressed an opinion on the related subject, emphasized that the administrators perceived the projects as excursions and stated his opinion as follows: *"There were administrators who saw the projects only as excursions. I had to take him there with regret. I had very serious problems in my heart"*.

Discussion & Conclusion

In this study, the experiences gained through Erasmus+ projects and the reflection of these experiences on school/classroom environments were analyzed through teachers' opinions. The findings were categorized under four dimensions: "personal experiences and reflection of these experiences in the school/classroom environment, socio-cultural experiences and reflection of these experiences in the school/classroom environment, professional experiences and reflection of these experiences in the school/classroom environment, and difficulties encountered in reflecting the experiences gained through the projects in the school/classroom environment". Within the scope of personal experiences, it was determined that Erasmus+ projects provided English teachers with self-confidence through experiences

such as "realization of a mentally designed project, finding the opportunity to compare themselves with the teachers of project partner countries in terms of their professional competences, and developing positive attitudes towards the profession".

The fact that EFL teachers who took part in the projects stated that they gained self-confidence may be because they had the opportunity to express themselves in an international context and received positive feedback. This finding obtained in the study is in line with the research results of Adanır and Susam (2019), Bağcı et al. (2018), Endes (2015), Özdem (2013) and Papatsiba (2005). Fansa (2021), in his research conducted with participants who undertook the role of youth workers in projects, concluded that the participants increased their self-confidence by traveling to a country whose language and culture they did not know at all for the first time. Dolga et al. (2015) concluded that the self-confidence gained by the participants through the projects was realized in the academic context. In other findings of the study, it was determined that the projects provided teachers with positive personal experiences in the use of technology as they provided the opportunity to use web 2 tools at a professional level. When the related researches are analyzed, it is seen that similar results are obtained. For example, Başaran et al. (2021), who examined the effects of Erasmus+ projects on schools, determined that the use of technology in educational environments increased through projects and concluded that the quality of education increased through digital content created by teachers with web 2 tools. In Kaynar-Cebeci's (2022) study, it was determined that participant teachers' presentation skills improved, and they started to use web 2 tools in their lessons. Therefore, it is seen that web 2 tools used at different stages of the projects contribute positively to the personal development of teachers who try to keep up with the rapidly changing technology.

It has been determined that Erasmus+ projects provide teachers with the opportunity to create new reading and interest areas by providing in-depth research and access to information on different subjects. This situation can be associated with the fact that teachers who produce projects on different subjects discover new areas while conducting research and reach mental satisfaction. This finding obtained from the research supports the research results of Ersoy and Öncül (2019). In this study, it was concluded that doctoral students had the opportunity to compare the new information they reached with their existing knowledge and make discoveries. Similarly, Adanır and Susam (2019) concluded that project participants gained skills such as developing different perspectives and being open to learning and research through projects. In other findings, it was determined that Erasmus+ projects provide teachers with positive personal experiences in gaining teamwork skills by providing teacher-student, teacher-teacher, teacher-teacher, and student-student interaction and information sharing. It is seen that this is because the participants produce different products by working in cooperation and that the participants enjoy this process (Dolga, et al., 2015; Fansa, 2021).

In the other dimension of the findings, it was found that Erasmus+ projects provided teachers with positive personal experiences about the importance of knowing a foreign language. This finding can be explained by the fact that EFL teachers had the opportunity to improve their English-speaking skills by communicating with people from different nationalities in a common language in a real environment. This view is supported by Kohn's (2015) and Rodriguez-González et al. (2011) studies, in which it is stated that the projects raise awareness about knowing a foreign language. In addition, it has been determined that Erasmus+ projects provide teachers with positive personal experiences in time management due to their stages and processes. The fact that English teachers gain positive personal experiences in the context of time management can be associated with the fact that the projects are a process with intensive content that requires the obligation to comply with the determined schedule. The results of the studies in the literature also show that projects contribute to the development of time management skills and support the findings (Demir & Demir, 2009; Demirer & Dak, 2019; Hatirasu, 2017). In the study, it was determined that the personal experiences gained through Erasmus+ projects were reflected in school/classroom environments in the form of "reflecting positive energy -positive attitude, increasing student motivation, using web 2 tools, giving examples of experience". This situation shows that teachers endeavor to transform their personal experiences gained during the mobility process into positive experiences for school/classroom environments. In Fansa's (2021) study, it was determined that teachers who

participated in the projects saw their personal experiences as an advantage and transformed them into positive experiences. This result supports the research findings.

Other findings show that Erasmus+ projects provide teachers with positive socio-cultural experiences in terms of getting to know new cultures and gaining communication skills. This finding of the study is in parallel with the results of the research in the literature. In these studies, it was concluded that participants who carried out mobility through projects gained socio-cultural experiences such as getting to know new cultures, gaining different perspectives, creating awareness of their own culture, and eliminating prejudices (Barzano, 2002; Demir & Demir, 2009; Elmalı, 2013; Ersoy & Öncül, 2016; Karakuş et al., 2017; Koşar, 2020; Özdem, 2013; Romano, 2002; Şahin 2013; Ünal, 2016). In this context, it is thought that the realization of projects with partners from different countries with different cultures provides teachers with positive socio-cultural experiences in getting to know new cultures. In some studies, it was determined that the social networks established among the participants continued after the projects and positive environments were created as a result of mutual interaction (Başaran et al., 2021; Ersoy & Öncül, 2016). These results show that social networks established during and after the project processes contribute to the development of communication skills and support the research findings. In the study, it was determined that the socio-cultural experiences that teachers gained through Erasmus+ projects were reflected in the school classroom environments in the form of "sharing the characteristics of the newly recognized culture, applying the observed school cultures in their schools, presenting rich examples in the lesson and using them in the attention-grabbing phase of the lesson". Teachers' efforts to reflect on their project experiences in different areas can be related to the fact that the language teaching process has a broad content including culture teaching.

It was determined that other experiences gained by Erasmus+ projects were related to professional development. In this context, it was determined that the projects provided positive experiences in the fields of language practice, observing the application of teaching methods and techniques, and providing professional satisfaction. The research results of Cantez and Atar (2021) also show that the projects contribute to fluent foreign language speaking and the development of foreign language learning motivation. In the same direction, Dinçer et al. (2017), Ersoy and Öncül (2016), Jacobone and Moro (2015), Kağnıcı (2016) Koşar, (2020), Papatsiba (2005) concluded that projects contribute to foreign language development in their studies with different participants. In addition, it is seen that teachers who have the opportunity to get to know different teaching methods and techniques applied by their colleagues during the project processes gain new professional experiences. In studies on the subject, it has been determined that projects provide teachers with the opportunity to observe different education systems, get to know new teaching methods and techniques, and transfer them to classroom environments (Acar et al., 2021; Karakuş et al., 2017). These results show that the projects make significant contributions to the development of teachers' awareness of current teaching methods and techniques and their foreign language skills.

In the study, it was found that teachers' professional experiences gained through Erasmus+ projects were reflected in the school-classroom environments in the form of "using different teaching methods, techniques and materials in their lessons and giving assignments for the use of technology". In the studies conducted by Kaynar-Cebeci (2022) and Başaran et al. (2021), it was concluded that teachers used the professional experiences they gained after the projects, which supports this finding. The reflection of professional development experiences on classroom environments in the relevant dimensions shows that the projects are effective in teachers' orientation towards innovative teaching materials and integrating technology into their lessons. In this context, it is thought that project processes support teachers' continuous professional development in different areas.

Other findings show that English teachers have difficulties in reflecting their experiences gained through Erasmus+ projects to school/classroom environments due to reasons such as intensive content of curricula, central exams, inadequacy of the school's physical environment, students' readiness level, teacher profile that is not open to learning, and school administrators' lack of support for the projects. In the study, it is seen that the difficulties encountered by English teachers are related to an unsupportive

implementation environment. Reflecting the experiences gained in the project processes to the school/classroom environment can be considered as a process that requires the adaptation of the curriculum to different areas. This view is supported by the results of different studies examining the experiences related to the curriculum (Ural-Saltan & Karataş, 2018; Yeşilpınar-Uyar, 2022), which show that the unsupportive implementation process makes this process difficult.

As a result, it was determined that English teachers gained different personal, socio-cultural, and professional experiences through Erasmus+ projects. It was concluded that teachers reflected these experiences to their school/classroom environments by supporting them with examples, using web 2 tools, sharing newly recognized cultural characteristics, using different teaching methods, techniques, and materials in their lessons, and giving assignments for the use of technology. While reflecting on the experiences they gained in their teaching project processes in their school/classroom environments, it was determined that they experienced difficulties due to the curriculum, examination system, physical environment of the school, students, teachers, and administrators.

These results are limited to the data obtained from the focus group interviews with 10 English teachers. The results obtained from the reflection of teachers' experiences gained from the projects in school/classroom environments show that teachers and school administrators need professional development activities for project processes. Within the scope of these studies, activities that support the participants to gain awareness about the aims and contributions of the projects and change the participants' perspectives positively can be planned. The processes of reflecting on the personal, sociocultural, and professional experiences of teachers involved in Erasmus+ projects in classroom environments can be examined in depth through case studies.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Günümüzde ivme kazanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, Avrupa Birliği devletlerinin sadece ekonomik değil siyasal, sosyal ve kültürel bağlamlarda da etkileşim içinde olmalarına neden olmuştur (Bulut, 2021). Üye ülkelerin kendi aralarında gerçekleştirdiği sosyo-kültürel etkileşimi desteklemek amacıyla Avrupa Birliği eğitim politikaları oluşturulmuştur (Gençer, 2009). Avrupa Birliği ülkelerinin bütünleşmesine ve kültürlerarası etkileşimine zemin hazırlayan eğitim politikaları; üye ülkeler arasında uluslararası, ulusal, bölgesel ya da yerel düzeyde iş birliği sağlamayı hedeflemektedir (James, 2013).

Avrupa Birliği eğitim politikaları incelendiğinde, 2000'li yılların başından itibaren yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etme, bu politikaların öncelikli hedefleri arasında yer almaya başlamıştır. Bu kapsamda eğitim politikaları; eğitimin herkese açık ve erişilebilir olması, mesleki eğitimde kalitenin iyileştirilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin bireyler için ulaşılabilir hâle gelmesi gibi hedefleri gerçekleştirme üzerine kurulmuştur (Bulut, 2021; Sağlam, 2009). Dolayısıyla Avrupa Birliği eğitim politikalarının; velilerden öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine, üniversite kurumlarından mesleki kurumlara, uzmanlardan bakanlara kadar uzanan geniş bir alanı ve eğitim şeklini kapsadığı görülmektedir (Cansever, 2009; Gençer, 2009; Öztürk, 2009).

Avrupa Birliği tarafından belirlenen bu hedefler, ilgili alanlar ve gruplar üzerinde bazı temel programlar aracılığı ile hayata geçirilmektedir. Bu programlar arasında 1987 yılında başlatılan COMMET ve Erasmus programı, 1995 ve 2006 yılları arasında uygulanan Sokrates I-II programı, 2007 ve 2013 yılları arasında faaliyette olan Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programı ve 2014 ile 2020 yılları arasında uygulanan Erasmus+ programı gibi programların olduğu bilinmektedir (European Commission Education & Training, 2013). Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen tüm programlar, 2014 ve 2020 yılları arasında Erasmus+ çatısı altında toplanmıştır (Ulusal Ajans, 2020). Bu kapsamda Erasmus+ programı; bireylerin öğrenme hareketliliği (ana eylem planı 1), yenilik ve iyi uygulamaların değişimi için iş birliği (ana eylem planı 2), politika reformuna destek (ana eylem planı 3), Jean Monnet (özel eylem planı) ve spor etkinlikleri (özel eylem planı) başlıkları altında üç ana eylem planından ve iki özel eylem planından oluşmaktadır (Ulusal Ajans, 2022).

Eylem planları çerçevesinde Erasmus+ programının temel amacı; öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve yöneticilere yeni yöntem ve araçları uygulama noktasında destek sağlayarak eğitimin kalitesini artırmaktır. Bunun yanı sıra programın; öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek, öğrenci başarısının düşük olduğu temel becerileri (matematik, fen ve okuryazarlık) daha verimli öğretim yöntemleri ile desteklemek, erken okul terki konusunda okullarla iş birliği içerisinde olmak ve okul öncesi eğitiminin kalitesini artırmak gibi okul eğitimine odaklanan hedefleri bulunmaktadır (Center for European Union Education and Youth Programmes, 2017). Erasmus+ programı aracılığıyla, eğitim personelinin ve öğrencilerinin farklı kültürleri keşfetmelerine, gereksinim duyulan yaşam becerilerini kazanmalarına ve uluslararası alanda öğretim becerilerini geliştirmelerine yönelik fırsatlar sunulmaktadır (Cantez & Atar, 2021; Dinçer vd., 2017; Döşlü-Kıratlı, 2019; Karakuş vd., 2017).

Programın okul eğitimi üzerine hedeflerinin yanı sıra öğretmen eğitimi üzerine de bazı hedeflerinin bulunduğu görülmektedir. Bu hedefler arasında; öğretmenlerin farklı öğrenme ortamlarını keşfetmeleri, çok kültürlü ortamlarda bireysel farklılıkları dikkate almaları, yenilikçi ve teknoloji destekli materyal ve yöntemleri geliştirerek kullanmaları yer almaktadır (Döşlü-Kıratlı, 2019; Gençer, 2009). Bu doğrultuda, Erasmus+ programının; öğretmenlerin sosyal becerilerinin yanı sıra mesleki gelişimlerini de destekleyen öğrenme deneyimleri sunduğu görülmektedir (Barzano, 2002; Fansa, 2021; Romano, 2002). Öğretmenlerin projelerden elde ettikleri kazanımları, kendi okul ortamlarında deneyimlemeleri de proje süreçlerinin amaçlarında önemli rol oynamaktadır (Cantez & Atar, 2021; Fansa, 2021). Dolayısıyla Erasmus+ projelerinde katılımcılara sunulan deneyimlerin, deneyimler aracılığıyla kazanılan bilgi ve

becerilerin yanı sıra, bu deneyimlerin eğitim ortamlarına yansımaları incelenmesi gereken diğer bir araştırma alanı olarak görülmektedir.

Konuyla ilgili yurt içi araştırmalar değerlendirildiğinde, Erasmus+ programının; kültürel deneyim ve kültürlerarası etkileşim bağlamında incelendiği (Bulut, 2021; Ersoy & Öncül, 2016; Güler, 2020; Küçükçene & Akbaşı, 2021; Özmen, 2019; Yöntem & Yıldız, 2017); farklı gruplardan proje hareketliliği gerçekleştirmiş bireylerin görüş ve algılarına odaklanılarak süreçte yaşanan zorlukların belirlendiği görülmektedir (Adanır & Susam, 2019; Akay & Yanpar-Yelken, 2012; Başaran vd., 2021; Bozak vd., 2016; Bozkur, 2019; Dinçer vd., 2017; Fansa, 2021; Hacıoğlu-Bahadır & Gürsoy, 2020; Karlı & Özel, 2020; Mızıkacı & Aslan-Uğur, 2019; Ünal, 2016). Alandaki diğer araştırmalarda ise Erasmus+ programının yabancı dil becerilerinin gelişimine katkısının incelendiği belirlenmiştir (Cangil, 2004; Ceylan & Yorulmaz, 2010; Fidan & Karatepe, 2021; Kuloğlu, 2020; Mirici, 2019; Semiz & Salman, 2017; Ugan, 2015).

Konuyla ilgili yurt dışı araştırmaların sonuçları ise Erasmus+ projelerinin; katılımcıların kimlik algılarının, kişisel gelişimlerinin, iletişim ve dil becerilerinin gelişimi konusunda önemli deneyimler sunduğunu (Cairns, 2019; Deakin, 2013; Fansa 2021, Jacobone & Moro, 2015; Junknyte-Petreikiene & Pukelis, 2007; Souto-Otero vd., 2013) ve eğitim çalışanlarının yenilikçi öğretim yaklaşımlarını tanımalarına katkı sağladığını göstermektedir (Barzano, 2002; Romano, 2002; Thorsteinsson & Page, 2008). Ayrıca, bu olumlu deneyimlerin; hareketlilik gerçekleştiren bireylerin bağlı olduğu kurumların gelişimine de katkı sağladığı belirlenmiştir (Jansone & Dislere, 2016; Leung 2012).

Yurt içi ve yurt dışı araştırmaların sonuçları Erasmus+ projelerinin; katılımcılara kişisel, sosyal, kültürel gelişim, yabancı dil gelişimi ve mesleki gelişim alanlarında olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Bu katılımcılar arasında özellikle farklı branşlardan öğretmenlerin edindiği olumlu deneyimlerin daha fazla araştırıldığı belirlenmiştir (Akay & Yanpar-Yelken, 2012; Başaran vd., 2021; Barzano, 2002; Bozak vd., 2016, Fansa, 2021; Karakuş vd., 2017; Kesik & Beycioğlu, 2020; Romano, 2002; Thorsteinsson & Page, 2008). Ancak ilgili literatür taramasında; projelerde sıklıkla görev alan İngilizce öğretmenlerinin farklı boyutlarda edindikleri deneyimleri uygulama sürecine ne düzeyde yansıttıklarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mirici'ye (2019) göre, Avrupa eğitim uygulamalarını kendi öğrenme ortamlarında deneyimleyen öğretmenlerin bu deneyimlerini doğal olarak kendi öğretme ortamlarına da yansımaları beklenmektedir. Bu kapsamda Erasmus+ projelerinde görev alan İngilizce öğretmenlerinin projeler aracılığıyla edindikleri deneyimleri sınıf ve okul ortamlarına yansıtma durumlarının derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

Bu gereksinimlerden hareketle gerçekleştirilen araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimlerin belirlenmesi ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamlarına yansıtılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimler nelerdir?
- İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projelerinden edindikleri deneyimlerini okul/sınıf ortamına yansıtma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- İngilizce öğretmenlerinin proje deneyimlerini okul/sınıf ortamlarına yansıtırken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Araştırmadan elde edilen sonuçların; İngilizce öğretim programlarının Erasmus+ proje kazanımlarıyla desteklenerek geliştirilmesinde program geliştirme uzmanlarına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Bunun yanı sıra ulaşılan sonuçların; İngilizce öğretmenlerinin projelerde kazandıkları deneyimleri sınıf ortamına yansıtma yollarında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgubilim araştırmalarında olguyu deneyimleyen bireylerin bakış açıları ya da algıları yoluyla ele alınan problemin

belli boyutlarıyla keşfedilmesi hedeflenmektedir (Patton, 2002). Gerçekleştirilen bu çalışmada Erasmus+ projelerini deneyimleyen İngilizce öğretmenlerinin elde ettikleri deneyimlerin ve bu deneyimleri okul/sınıf ortamlarına yansıtma durumlarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, Ege Bölgesi'nde bulunan bir ilin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı kademelerde ve okul türlerinde görev yapan, Erasmus+ projelerinde görev almış ve en az bir kez hareketlilik gerçekleştirmiş 10 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları iki aşamada belirlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, ardından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimine ulaşılarak Erasmus+ projesi gerçekleştirip kabul edilen okulların listesi alınmıştır. Ardından araştırmanın amacına dönük zengin veri sağlanması amacıyla farklı okul türleri ve kademelerde eğitim veren, Erasmus+ projelerinde koordinatör ya da katılımcı olarak görev alan İngilizce öğretmenleri belirlenmiştir. Yine araştırmada kapsayıcı ve zengin veri elde etmek için ilk aşamada belirlenen İngilizce öğretmenleri arasından Erasmus+ projeleri kapsamında en az bir kez hareketlilik gösteren gönüllü öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerden altısı kadın, dördü erkektir. Öğretmenlerden biri 10 yılın altında, diğer öğretmenler ise 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerden altısı farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ortaokullarda, dördü liselerde (ikisi sosyal bilimler, biri fen lisesi, biri imam hatip lisesi) görev yapmaktadır. Öğretmenlerden dördü Erasmus+ projelerinde yalnızca katılımcı olarak, ikisi yalnızca koordinatör olarak, dördü ise hem koordinatör hem katılımcı olarak görev yapmıştır. Erasmus+ projeleri kapsamında öğretmenlerden altısı bir kere, bir öğretmen iki kere, bir öğretmen üç kere, bir öğretmen sekiz kere, bir öğretmen ise dokuz kere hareketlilik gerçekleştirmiştir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan taslak görüşme formu; nitel araştırma konusunda deneyimli, eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, iki soru maddesinin daha açık hâle getirilmesine yönelik düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların demografik özelliklerini ve Erasmus+ projelerinde edindikleri deneyimleri, bu deneyimleri okul/sınıf ortamlarına yansıtma durumlarını ve süreçte yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik altı temel soru yer almıştır.

Odak grup görüşmeleri, beş gün arayla iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda altı, ikinci oturumda ise dört İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin gerçekleştirileceği tarih ve yapılacağı yer katılımcıların görüş ve istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu bağlamda görüşmeler, katılımcıların belirttikleri uygun zaman dilimlerinin ve ulaşım imkanlarının farklılaşması nedeniyle çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere, e-posta aracılığıyla görüşme izin formu gönderilerek elektronik ortamda imzalamaları istenmiştir. İlk oturum yaklaşık iki buçuk saat, ikinci oturum ise bir buçuk saat sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada iki odak grup görüşmesinden elde edilen veriler, tümevarımsal içerik analizi yöntemi (Patton, 2002) kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için öncelikle odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin dökümü yapılmış ve verilerin kodlanması işlemine geçilmiştir. Bu süreçte, ulaşılan kodları açıklayan dört ana temaya ulaşılmıştır. Temalar altında yer alan kodlar yeniden incelenerek benzerlik ve farklılıkları belirlenmiş, benzer olanlar bir araya getirilerek temalar gözden geçirilmiştir.

Literatürde nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla önerilen stratejiler doğrultusunda (Bogdan & Biklen, 2007; Brantlinger vd., 2005; Erlandson vd., 1993; Patton, 2002)

inandırıcılığı sağlamak amacıyla görüşmeler sırasında katılımcılardan derinlik odaklı veri toplanmış; farklı mesleki kıdeme sahip olan ve farklı türdeki okullarda görev yapan katılımcılar araştırmaya dâhil edilerek veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların verdikleri yanıtları kontrol etmeleri sağlanarak katılımcı teyidi alınmış ve nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzmanın görüşlerine başvurulması ile uzman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Aynı doğrultuda, yapılan bütün çalışmaların ayrıntılı betimlenmesi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmasıyla aktarılabilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek tutarlı inceleme yapılmış, son olarak ham verilerin doğrudan alıntılarla desteklenmesiyle teyit edilebilirlik özellikleri sağlanmıştır.

Araştırma Etik İzinleri

Araştırma için gerekli etik kurulu raporu için Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kuruluna talep edilen içerikle başvuru yapılmıştır. Alınan 2022/111401 nolu etik kurulu raporu ardından katılımcılarla görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

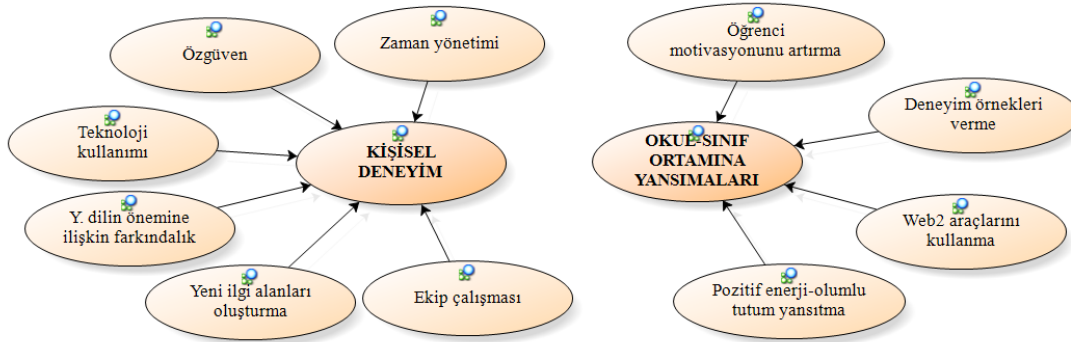
Araştırmanın bulguları, projeler aracılığı edinilen “kişisel deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması”, “sosyo-kültürel deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması”, “mesleki deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması”, “projeler aracılığı ile edinilen deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılmasında karşılaşılan zorluklar” başlıkları altında sunulmuştur.

1. Projeler Aracılığı ile Edinilen Kişisel Deneyimler ve Bu Deneyimlerin Okul/Sınıf Ortamına Yansıtılması

İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri kişisel deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamlarına yansıtılmasına ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Projeler Aracılığı Edinilen Kişisel Deneyimler ve Bu Deneyimlerin Okul/Sınıf Ortamına Yansıtılması



Şekil 1 incelendiğinde, İngilizce öğretmenleri görev aldıkları Erasmus+ projelerinin en çok özgüvenlerini arttırdığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinden Ö2, zihinsel olarak tasarladığı bir projenin gerçekleşmesinin kendisinde yarattığı mutluluğa vurgu yaparak görüşünü “...özgüvenimizi geliştiriyor. Beni şu çok mutlu ediyor: Bir zamanlar düşünüp tasarladığım, yazdığım şeyin şu an yaşıyor olmak. Yani kalemimin ucundan çıkan şeyi şu an gerçekleştiriyor olmak ve ... başkalarının da bunu yaşamasını, tecrübe etmesini sağlamak gerçekten bir özgüven duygusu” biçiminde belirtmiştir. Erasmus+ projeleri aracılığıyla proje ortağı olan ülkelerdeki katılımcı öğretmenlerle kendini mesleki yeterlilikleri açısından karşılaştırma fırsatı bulduğuna vurgu yapan öğretmenlerden Ö5 görüşünü “Öğretmenlik mesleki alanında yeterliliklerimizi oraya gittiğimizde, evet mesleğimizde başarılıymışız, iyiymişiz diyoruz. Başka ülkenin öğretmenlerinden, öğrencilerinden dönüt aldığımızda, ya biz bu işi gerçekten güzel yapıyormuşuz diyorum” biçiminde belirtmiştir. Erasmus+ projelerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirdiğine vurgu yaparak özgüven kazandırdığı belirten öğretmenlerden Ö1 görüşünü şöyle ifade etmiştir: “İşin

gerçeği beni öğretmenliğe daha çok bağlayan, bana daha çok özgüveni veren gerek okul içerisinde gerek toplum içerisinde gerekse çevremde bu projeler olmuştur.”

İngilizce öğretmenleri, görev aldıkları Erasmus+ projelerinin kendilerine teknoloji kullanımı konusunda da olumlu kişisel deneyimler sunduğunu belirtmişlerdir. İlgili konuda özellikle web 2 araçlarının kullanımına vurgu yapan katılımcılardan Ö10 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Aldığım görevler doğrultusunda teknolojik anlamda geliştirdim kendimi. Zaten ilgiliydim, işte e-dergi yapma odur budur. Çocuklarla dergi tasarlarken ne biliyim Canva’yı biraz keşfettim. Ve profesyonel kullanmaya başladım... web 2 araçları anlamında beni geliştirdi” biçiminde belirtirken katılımcılardan Ö5 ise “Aynı zamanda bu Erasmus+ web 2 araçları diğer birçok eğitimde kullanılabilecek materyal için size bir deneyim sağlıyor”

Katılımcılar görev aldıkları Erasmus+ projelerinin kendilerine yeni ilgi alanları oluşturma konusunda da olumlu kişisel deneyimler sunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö3 Erasmus+ projelerinin, normalde ilgisi olmayan bir konuda bile yeni bilgiler edinme isteği yaratmasına vurgu yaparak *“Coğrafi bilgisi ve ilgisi biraz az olan bir öğretmen olarak çalıştığım kültürleri biraz daha tanıma fırsatı buluyorum. Bu da ilginiz olmayan bir konuda öğrenme isteği uyandırıyor. Ve hakikaten kişisel olarak kültürel anlamda da çok şey katıyor. Ee o ülkeye dair, o kültüre dair daha çok şey öğrenmek istiyorsunuz. Kalıcı öğrenme sağlıyor...”* biçiminde görüş bildirmiştir.

Yine katılımcılardan Ö1 de görev aldığı Erasmus+ projeleri öncesi örneğin çağdaş sanat ve sporun sağlığa katkısı konularında derinlemesine hiç araştırma yapmadığına ancak projelerin bu konuda sağladığı katkıya vurgu yaparak görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Çağdaş sanat nedir sorusunu ben kendime defalarca sordum. Yani çağdaş sanat, sanat işte resim müzikten ibare değil midir? Yok işte. Video giriyor içerisine, müzik giriyor, o giriyor bu giriyor. Bununla ilgili dünyanın makalesini okudum, birçok sanatçıyı araştırdım. Hatta Türkiye’de bununla ilgili sanatçılar olduğunu keşfettim, onlarla irtibata girip projeye kattım. Yani bunun haricinde çok iyi bir örnekte şuydu, büyük projemiz, spor aracılığıyla sağlıklı yaşam, bu proje sürecinde ben ciddi anlamda ilgili konuda Dünya Sağlık Örgütü’nün yayınlarını okudum. Ben bunları hep bu süreç içerisinde öğrendim, tecrübe edindim. Onun haricinde bu konu üzerine araştırma yapmış değildim. Şu anda bu bilgi donanımına sahip olmamım tek sebebi de Erasmus+ projeleridir diye düşünüyorum.”

Katılımcıların olumlu kişisel deneyimlere ilişkin belirttikleri diğer bir boyutun ekiple çalışma becerisi kazanma olduğu görülmektedir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö6 Erasmus+ projelerinde görev alan öğretmenlerin bilgi paylaşımı, birlikte öğrenme konusunda cömert olduğuna vurgu yaparak görüşünü *“Projeleri yapan insanların zamanla cömert oluşu, paylaşımı sevmeleri... Bunlar da insanı bence mutlu ediyor. Çoğaltıyor. Biz hakikaten proje yaparak çoğalıyoruz bence.”* biçiminde belirtmiştir. Yine Erasmus+ projelerinin, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen etkileşimini artırdığına vurgu yapan öğretmenlerden Ö5 görüşünü şöyle belirtmiştir: *“...öğrenci ve öğretmenler arasındaki takım çalışması da bu özelliğimizin gelişmesinde çok faydalı. Ulusal ajansa eğitime gittiğimizde ilk söyledikleri şey, işte bir çekirdek ekip kurun, o ekiple etkileşiminiz iyi olsun gibi bir tavsiyede bulunuyorlar. Yani bunu da bu süreç esnasında öğreniyoruz. Birbirimizden öğreniyoruz...”*

İngilizce öğretmenleri, Erasmus+ projelerinin kendilerinde yabancı dil bilmenin önemine ilişkin farkındalık oluşturduğunu da belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö9 görüşünü *“Öğretmenler, buralarda hakikaten İngilizcenin ne kadar kıymetli olduğunu uygulamalı olarak gördü”* biçiminde; Ö10 ise *“İngilizce konuşuyordum derslerde ama... Öğrencilerim için öğrendikleri dili kullanmaları için bir ortam oluştu. Tabii dili kullandığım için benim de kişisel olarak motivasyonum arttı diyebilirim”* biçiminde belirtmiştir.

Katılımcılar, Erasmus+ projelerinin kendilerinde zaman yönetimi konusunda da olumlu kişisel deneyimler sunduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö1 görüşünü *“Buradan edindiğiniz tecrübelerle farklı araştırma yöntemlerine ya da farklı bir proje yürütme sürecine giriyorsunuz.*

Yani iki yıllık süreç içerisinde neler yapacağınızı bu proje de yazıyorsunuz. Bu çok ciddi bir zaman yönetimi, program yönetimi anlamına geliyor... size başka deneyimler katıyor” biçiminde belirtmiştir.

Bu bulguların yanı sıra katılımcılar; Erasmus+ projeleri aracılığıyla web 2 araçlarını derslerinde etkin bir şekilde kullanarak teknoloji kullanımına ilişkin kişisel deneyimlerini okul/sınıf ortamına yansıttıklarını ve projeler aracılığıyla edindikleri yeni bilgilerin ders içeriğiyle ilgili zengin örnekler sunmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö3, işlediği konuyla ilgili farklı deneyimlerden örnekler verdiğini ve bu sayede dersi zenginleştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir “9. sınıfta 'Charles Dickens'ın İki Şehrin Hikayesi’ kitabını okuduk. Orada Fransız Devrimi anlatılıyordu. Proje sayesinde Paris'te bulunabildim. Orada mesela okuduğumuz sayfaları o sokakta yürüyerek, gözlemleyerek yaşadım. Sonra döndüğümde o derste anlatırken evet ben bunu gözlemledim, bu şöyleydi, bu böyleydi diyebilmek harika bir şey.”

İngilizce öğretmenleri, Erasmus+ projeleri aracılığı ile kazandıkları özgüven sayesinde öğretmenlik mesleğini yürütürken coşkulu olduklarını, mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, proje aracılığıyla kendilerinde gerçekleşen bu olumlu tutumun sınıf ortamına “öğrencilerin dil öğrenmelerinin önemini fark etmelerini sağlama ve dil öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını artırma” biçiminde yansıdığını belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö9 görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Öğrencilere orada yaşadığımız bir şeyi anlatıyoruz. Sonrasında işte bunun İngilizce bilmenin bir artısı olduğunu söylüyoruz. Bu, öğrencilerin derse ilişkin dikkatini ve ilgisini çekiyor, motivasyonlarını artırıyor. Öğrencilere ‘Sizlerin de üniversitede hareketlilik bağlamında elinize çok fırsatlar geçecek, kendinizi hazırlamanız için İngilizce çok önemli, hayatınızda önemli yerine koymanız gerekir” diye anlatıyoruz, hakikaten etkili oluyor.”

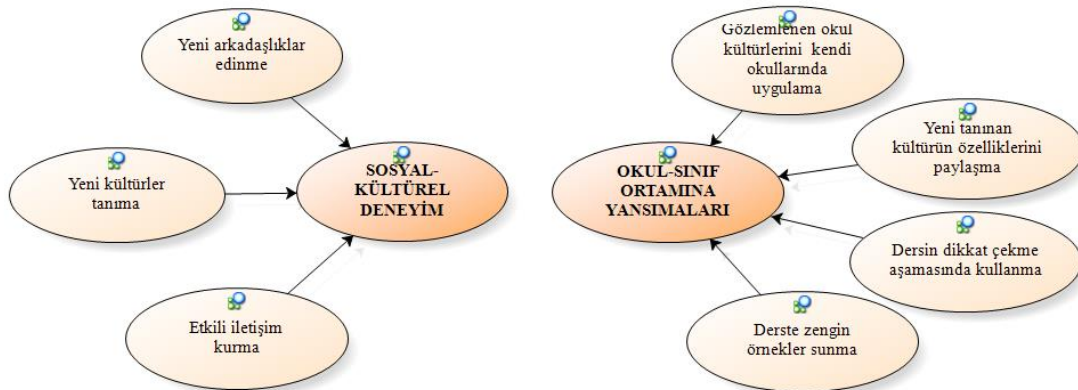
Birden fazla hareketlilik gerçekleştiren bir öğretmenin, hareketlilik gerçekleştiren diğer öğretmenler üzerindeki gözlemi ise şöyledir: *“Yani çeşitli etkinliklere katıldıktan sonra öyle bir enerjiyle geliyorlar ki.. Ben bu enerjiyi onlarda çok iyi görüyorum. Yani dönüşünde muhteşem bir enerji var öğretmenimizde. Direkt gördüğü, gözlemlediği şeyleri öğrencilerine aktarıyor. Birebir fotoğraflarını paylaşıyor, videolarını paylaşıyor.”*

2. Projeler Aracılığı ile Edinilen Sosyo-Kültürel Deneyimler ve Bu Deneyimlerin Okul/Sınıf Ortamına Yansıtılması

İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri sosyo-kültürel deneyimler ve bu deneyimlerinin okul/sınıf ortamlarına yansıtılmasına ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Projeler Aracılığı Edinilen Sosyo-Kültürel Deneyimler ve Bu Deneyimlerin Okul/Sınıf Ortamına Yansıtılması



Şekil 2’de görüldüğü üzere, İngilizce öğretmenleri, görev aldıkları Erasmus+ projelerinin sosyo-kültürel bağlamda yeni arkadaşlıklar edinmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö3 görüşünü *“Güzel bağ kurabiliyoruz. Hatta proje sonunda güzel dostluklar kurduk”* biçiminde belirtmiştir. İngilizce öğretmenleri, sosyo-kültürel bağlamda Erasmus+ projelerinin etkili iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini de belirtmişlerdir. Erasmus+ projelerinin ekip çalışması ile yürütüldüğüne vurgu yapan öğretmenlerden Ö2 görüşünü *“İnsanlara, gerçekten ı projeyi yürütme esnasında bu işi sevdirecek ve gönüllü olarak yapmalarını sağlamamız gerektiği için iletişim becerilerimizin iyi olması gerekiyor. Yani o dengeyi sağlayabilmek için bu becerimizi de geliştirdiğini düşünüyorum ben”* biçiminde belirtmiştir. İngilizce öğretmenleri, Erasmus+ projelerinin sosyo-kültürel bağlamda yeni kültürler tanımalarına olanak sağladığını da belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö7, yurt dışına kendi olanaklarıyla da çıktığını ancak Erasmus+ projelerinin hareketlilik gerçekleştirilen ülkenin kültürünü yaşamaya olanak sağladığını vurgulayarak görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Ben turla da yurtdışına çıktım ama Erasmus+ ile yurt dışına çıkmak daha farklı bir boyut. Çünkü internette bulamayacağız hayatın içine giriyorsunuz, yaşayan bir dünyanın içine giriyorsunuz, bizim ortaklarımız kültürel değerlere çok önem veriyorlar.”* Erasmus+ projelerinin, hareketlilik gerçekleştirdikleri ülkelerin kültürel yapısını gözlemlemeye olanak sağladığını vurgulayan öğretmenlerden Ö9 görüşünü *“Festivallerini üzüntülerini birçok şeyi gördük, İspanya’da mesela yanlış bir yönetim sergileyen Kral’ın portresini müzeye ters asmışlar. Bu orayla ilgili bir ipucu, bir şey öğrenmek kültürel açıdan... Tabi bununla beraber gittiğimiz müzelerde, festivallerle, kutlamalar da olanları hep anlattılar. Kültürlerini, yemeklerini öğrendik”* biçiminde belirtmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri sosyo-kültürel deneyimleri, okul/sınıf ortamlarına; *“yeni tanınan kültürün özelliklerini paylaşma, gözlemlenen okul kültürlerini kendi okullarında uygulama, dersin dikkat çekme aşamasında kullanma ve derste zengin örnekler sunma”* biçiminde yansıttıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeni tanıdıkları kültürün özelliklerini belgelerle paylaştığına vurgu yapan öğretmenlerden Ö1 görüşünü *“Bu etkinliklere katıldığımız zaman herkes elinde bir videoyla, bir fotoğrafla, hatta yazılarla, notlarla, oradan getirdiği hatıralarla dönüyorlar ve bu ciddi anlamda uzun bir süre, yani çok uzun bir süre anlatılan hatıralar, ı işte orada yaşanan kültür, hep merak edilen şeyler soruluyor”* biçiminde belirtmiştir. Erasmus+ projeleri aracılığıyla gözlemlenen okul kültürleri arasında iyi uygulama örneklerini kendi okullarında uygulamak istediklerine vurgu yapan öğretmenlerden Ö3 görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Öğretmenler, her sınıfın temizliğini kendileri yapıyordu. Müdür bey onu hemen alıp okula döndüğümüzde de öğretmenlerle paylaşmak istedi.”*

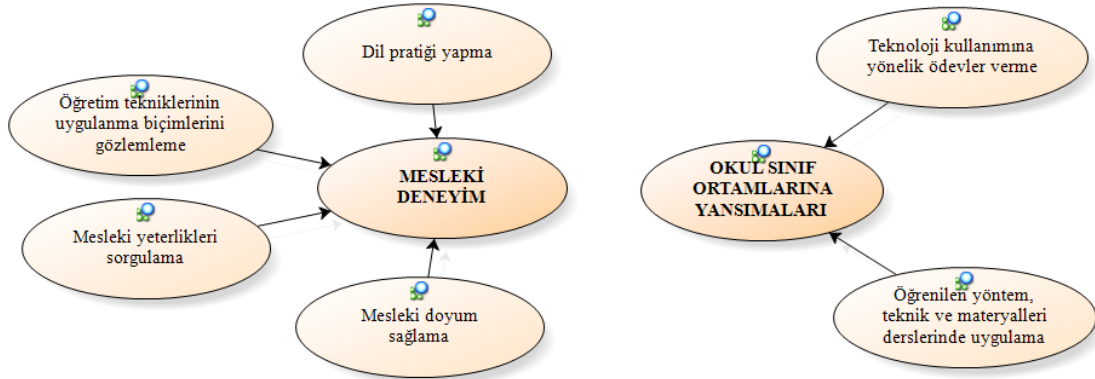
Erasmus+ projeleri aracılığıyla edindikleri sosyo-kültürel deneyimleri ders işlerken kullandıklarını belirten öğretmenler öğretmenlerden Ö7, gittikleri ülkelere getirdikleri materyalleri, dersin dikkat çekme aşamasında kullandığına vurgu yaparak görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Sekizinci sınıflarda turizm konusu var. Ülkelere gittiğimizde magnetler alıyoruz. Gittiğimiz ülkelerdeki ortakların verdiği kültüre özgü hediyeler de oluyor. Dersin girişini onlarla yaptığımızda inanılmaz bir etki oluyor”*. Erasmus+ projeleri aracılığıyla edindikleri sosyo-kültürel deneyimleri derslerinde zengin örnekler sunmak amacıyla kullandığına vurgu yapan öğretmenlerden Ö8 ise görüşünü *“Dersimin içeriği oldukça zengin, mesela sekiz sınıflarımızda mutfak ünitemiz var. Birçok ülkenin mutfak kültüründen örnekler çıkıyor karşımıza şu an. Derslerde karşılaştığımız durumlarda deneyimlerimizi anlatabiliyoruz, örnekleyebiliyoruz”* biçiminde belirtmiştir.

3. Projeler Aracılığı ile Edinilen Mesleki Deneyimler ve Bu Deneyimlerin Okul/Sınıf Ortamına Yansıtılması

İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri mesleki deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamlarına yansıtılmasına ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Projeler Aracılığı Edinilen Mesleki Deneyimler ve Bu Deneyimlerin Okul/Sınıf Ortamına Yansıtılması



Şekil 3'te görüldüğü üzere İngilizce öğretmenleri, Erasmus+ projelerinin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma biçimlerini gözlemlemelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Proje aracılığıyla gözlemledikleri yöntem ve teknikleri sınıf ortamında kullanabileceğini belirten Ö8 görüşünü *"Aslında bizim de var illaki öyle oyunumuz ama ne bileyim ama ben görmedim ya da görmediğim için yapamayacağı düşünüyordum. Burada aslında birbirini hiç tanımayan farklı ülkelerden çocukların nasıl öyle bir grup oluverdiğini, bir amaca hizmet edebildiğini gördüm. O açıdan hani faydası oldu"* biçiminde belirtmiştir.

İngilizce öğretmenleri, Erasmus+ projelerinin, mesleki yeterliklerini sorgulama olanağı sağladığını da belirtmişlerdir. Proje kapsamında izlediği bir dersten etkilendiğine ve kendini sorguladığına vurgu yapan öğretmenlerden Ö1 görüşünü *"Ders sunumunda İngilizce dersine katıldık. Ortaya dizilmiş bir uçak modu verilmiş, ön tarafta bir tane hostes var. Öğrenciler uçak koltuğunda oturuyorlar. Ve uçakta seyahat ediyorlar. Bunu canlandırdılar bize. Biz böyle izledik, gayet güzeldi yani. Ve ondan çok etkilenmişim, kendimi sorgulamışım. Mesleki açıdan kendinizi sorguluyorsunuz. Elbette ki artı yönler görüyorsunuz, eksi yönler de görüyorsunuz"* biçiminde belirtmiştir.

Katılımcılar, Erasmus+ projelerinin mesleki doyum sağladığını da belirtmişlerdir. Mesleğinin on altıncı yılında olan ve mesleki yaşamını sorgulayan öğretmenlerden Ö3 ilgili konudaki görüşünü *"Yani mesleğin 17.-16. yılında bunu deneyimlemiş olmak aa evet yerimde saymıyorum, farklı bir şeylerde oluyor hayatımda. Bu anlamda da doyum açısından gerçekten insana mesleki açıdan doyum veriyor"* biçiminde belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö5 ise proje çalışmalarının mesleki yaşamının en keyifli anları olduğuna vurgu yaparak görüşünü *"Ben mesela mesleğimde yaşadığım en keyifli anları bu katıldığım projelerdeki yaşadığım etkileşimlerde geçirdim diyebilirim"* biçiminde belirtmiştir.

İngilizce öğretmenleri, Erasmus+ projelerinin, dil pratiği yapmalarına olanak sağladığını da belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö8, projelerde gerçekleştirilen hareketliliğin, dil pratiğini manipüle edilmiş ortamlardan yaşamın içine taşıdığını vurgulayarak görüşünü *"Yani İngilizceyi aslında kullanabileceğimiz bir alan oluşturuyor proje bize. İngilizcenin ne kadar hayatımızın içinde, her yerde kullanabilirsek becerilerimiz de o kadar ilerlemiş oluyor. Böyle bir katkısı olduğunu düşünüyorum ben kendime, bunu hissediyorum"* biçiminde belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö9 ise ilgili konudaki görüşünü şöyle belirtmiştir: *"Gittiğimiz yerlerde İngilizceyi hiç burada etkin olarak kullanmadığımız şekilde kullandık. Pratik olarak kullanma fırsatımız oldu."*

Katılımcılar projelerden edindikleri mesleki deneyimlerini; öğrendikleri yöntem, teknik ve materyalleri derslerinde uygulayarak ve teknoloji kullanımına yönelik ödevler vererek okul/sınıf ortamlarına yansıttıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü belirten Ö5, projede kullandıkları video konferans sistemlerini sınıf ortamına yansıtarak öğrencilerin farklı kültürdeki öğrencilerle iletişim kurmasına olanak sağladığını vurgulayarak görüşünü *"Benim derslerim genelde skills dersi. Yani daha çok dinleme ve konuşmaya dayalı bir ders. Derslerimde video konferansla Fransız öğrencilerle, İtalyan öğrencilerle bağlanıp ara ara etkinlikler yaptığımız oldu. Öğrenciler için gerçekten çok keyifli oldu bu."* biçiminde belirtmiştir. Yine proje

sürecinde yapılan bir etkinliği sınıf ortamında uyguladığını ve öğrencilerin keyif alarak kelime öğrendiğini vurgulayan öğretmenlerden Ö10 ilgili konudaki görüşünü “*Dışarda bir a4 kağıdını 8’e böldüğümü düşünün. Sınıfı 3’ e böldüm. İşte 3 grup oluşturduk. Gruplar dönüp dönüp kağıtlara en zor kelimeleri yazdılar. Hani en azından çok zorlandıkları kelimeyi öğrendiler*” biçiminde belirtmiştir.

4. Projeler Aracılığıyla Edinilen Deneyimlerin Okul/Sınıf Ortamlarına Yansıtılmasında Karşılaşılan Zorluklar

İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimleri okul/sınıf ortamına yansıtma karşılaştıkları zorluklara ilişkin bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4

İngilizce Öğretmenlerinin Erasmus+ Projeleri Aracılığıyla Edindikleri Deneyimleri Okul/Sınıf Ortamlarına Yansıtma Karşılaştıkları Zorluklar



Şekil 4 incelendiğinde, İngilizce öğretmenleri; Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimleri, okul/sınıf ortamlarına öğretim programlarının yoğun olması nedeniyle yansıtamadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö4 görüşünü “*Çünkü müfredat gerçekten çok sıkışık ve bu İngilizce öğretme konusunda bizim için büyük bir engel taşıyor. Hani zaten iki üniteden yaklaşık 100’e yakın kelime var. Sadece kelimedden bahsediyorum. Diğer kısımlar artıları artık. Yetiştirme sıkıntısı oluyor gerçekten. Müfredat bir engel bence.*” biçiminde belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı diğer zorlukların merkezi sınavlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Ö8 görüşünü “*Sınava hazırlık söz konusu olduğu için bizim öğrencilerimiz onlar kadar bu etkinliklere rahat yönlenemiyor. Yani onların çözülmeyi bekleyen yüzlerce sorusu var evde*” şeklinde belirtmiştir.

İngilizce öğretmenleri, Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimleri, okul/sınıf ortamlarına okulun fiziki ortamının yetersizliği nedeniyle yansıtamadıklarını belirtmişlerdir. Okullarda temel ihtiyaçların karşılanamadığına vurgu yapan öğretmenlerden Ö9 görüşünü “*Avrupa’daki okulların fiziki imkanları çok üst düzey. Prag’da, gittiğimiz bir okulda yüzme havuzu vardı... Biz temel ihtiyaçları bir bitirelim de onlara sıra gelsin diye bakıyoruz*” biçiminde belirtmiştir. Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimleri, okul/sınıf ortamlarına öğrenciler nedeniyle yansıtamadıklarını belirten Ö2 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Belki bizim okulun yarısından fazlası yabancı uyruklu öğrenci. Yani Irak’tan, İran’dan az da olsa Suriye’den, Afganistan’dan çok var. Afganistan üzerinden gelen Türkmenler falan var. Yani birçok yönden uyum sağlamamız ya da bizim onlara bu konularda da yardım sağlamamız çok zor oluyor. İşte sadece dersle sınırlı kaldığımızda daha da güçleşiyor bu durum. Bu çocukların öğrenmek ve eğitim öğretim dışında problemleri var yani bir adaptasyon problemleri var.*” Yine ilgili konuda görüş bildiren öğretmenlerden Ö1 ortak ülkelerin öğrenci profili ile Türkiye’deki öğrencileri karşılaştırarak görüşünü “*Hazırbulunmuşluk noktasında çok sıkıntılarımız olduğunu düşünüyorum. Yani aynı profillerde öğrencilerimizin olmadığını düşünüyorum ben. Çünkü benim okul profilim belli*” biçiminde belirtmiştir.

Katılımcılar, Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimleri, okul/sınıf ortamlarına öğretmenler nedeniyle yansıtamadıklarını belirtmişlerdir. İlgili görüşü savunan öğretmenlerden Ö1 öğretmenlerin

öğrenmeye açık olmamasına, projelere bakış açılarının olumsuz olmasına, projeleri gezi olarak görmelerine vurgu yaparak görüşünü “Kalıplaşmış öğretim yöntem ve metotları vardır ya, bunların dışına çıkmak birçok öğretmene zor geliyor, bunların dışına çıkmak tuhaf karşılanıyor. Muhtemelen de öğretmenlerimizin vizyonunun açık olmamasıyla alakalı. Öğretmenin enerjisine bağlı olmak kaydıyla çünkü çok zor bir süreçten geçerek seçtiğimiz etkinliğe katılacak öğretmenlerin bir kısmının yaşı, bir kısmının ailevi sıkıntıları ya da projeye bakışlarından dolayı projeden dört dörtlük yararlanamayabiliyorlar” biçiminde belirtmiştir.

Proje deneyimlerinin yansıtılmasında yaşanan diğer zorlukların ise okul yöneticileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin projeleri desteklememesi, engel olması, mobing uygulaması durumunda bu tür projelerin yürütülmesinin zor olduğuna vurgu yapan öğretmenlerden Ö8 ilgili konudaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Erasmus+ gibi büyük projelerde bazı okul idarecileri öğretmenin arkasında olmak, destek olmak, ekip olmak yerine proje büyüdükçe rakip olabiliyor ya da öğretmen ile idareci arasında savaş çıkabiliyor. Maalesef proje yaptığım dönemde sessiz çılgınlık duymuştuk çoğu okuldan. Bu nedenle bazı öğretmenler korkuyor projeye yapmaya. Çünkü bir yandan büyük proje yürütmek bir yandan da yetkili biri ile savaş halinde olmak çok zor ve yıpratıcı. Bir nevi mobing nerdeyse. Öğretmen işin mutfağında her şeyi biliyor. Ama hiçbir yetkisi yok. Öğretmen konuya hâkim ve gerçekten iyi niyetle çalışıyor. Ama eziliyor olabilir. Yani proje yapan okulları dışarıdan denetleyen, yanlış bir şey olduğunda dur diyebilecek bir mekanizma olsa daha çok projeler çıkacaktır diye düşünüyorum.”

İlgili konuda görüş bildiren öğretmenlerden Ö1 yöneticilerin projeleri gezi olarak algıladıklarına vurgu yaparak görüşünü “Projeleri sadece gezi olarak gören yöneticilerimiz vardı. Üzülerek onu oraya götürmek zorunda kaldım. Gönlümde çok ciddi sorunlarla karşılaşmıştım” biçiminde belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Erasmus+ projeleri aracılığıyla edinilen deneyimler ve deneyimlerin okul/sınıf ortamlarına yansıtılma durumları öğretmen görüşleri aracılığıyla incelenmiştir. Ulaşılan bulgular, “kişisel deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması, sosyo-kültürel deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması ve mesleki deneyimler ve bu deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılması ve projeler aracılığı ile edinilen deneyimlerin okul/sınıf ortamına yansıtılmasında karşılaşılan zorluklar” olmak üzere dört boyutta kategorize edilmiştir. Kişisel deneyimler kapsamında, Erasmus+ projelerinin İngilizce öğretmenlerine, “zihinsel olarak tasarladığı bir projenin gerçekleşmesi-yaşam bulması, proje ortağı ülkelerin öğretmenleri ile kendilerini mesleki yeterlilikleri açısından karşılaştırma fırsatı bulmaları, mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri” gibi deneyimler aracılığıyla özgüven kazandırdığı belirlenmiştir.

Projelerde görev alan İngilizce öğretmenlerin öz güven kazandıklarını belirtmeleri; öğretmenlerin uluslararası bir bağlamda kendilerini ifade edebilme fırsatı bularak olumlu geribildirimler almalarından kaynaklanmış olabilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Adanır ve Susam (2019), Bağcı ve diğerleri (2018), Endes (2015), Özdem (2013) ve Papatsiba'nın (2005) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Fansa (2021) projelerde gençlik çalışanı rolü üstlenen katılımcılarla gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların dilini kültürünü hiç bilmedikleri bir ülkeye ilk kez giderek özgüvenlerini yükselttikleri sonucuna ulaşmıştır. Dolga ve diğerleri (2015) ise katılımcıların projeler aracılığıyla kazandıkları özgüvenin akademik bağlamda gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın diğer bulgularında, projelerin web 2 araçlarını profesyonel düzeyde kullanabilme olanağı sunması nedeniyle öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda olumlu kişisel deneyimler kazandırdığı belirlenmiştir. Konuyla ilişkili araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Erasmus+ projelerinin okullar üzerindeki etkilerini inceleyen Başaran ve diğerleri (2021), projeler aracılığı ile eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının arttığı belirlenmiş ve öğretmenlerin web2 araçları ile oluşturdukları dijital içerikler yoluyla eğitim kalitesinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kaynar-Cebeci'nin (2022) araştırmasında katılımcı öğretmenlerin sunum yapma becerilerinin geliştiği ve derslerinde web 2 araçlarını kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla projelerin farklı aşamalarında kullanılan web

2 araçlarının; hızla değişen teknolojiye ayak uydurmaya çalışan öğretmenlerin kişisel gelişimine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir.

Erasmus+ projelerinin farklı konulara ilişkin derinlemesine araştırma yapma ve bilgiye ulaşma deneyimi sağlayarak öğretmenlere yeni okuma ve ilgi alanları oluşturma olanağı sunduğu belirlenmiştir. Bu durum farklı konularda projeler üreten öğretmenlerin araştırma yaparken yeni alanlar keşfetmeleriyle ve zihinsel doyuma ulaşmalarıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Ersoy ve Öncül'ün (2019) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmada doktora öğrencilerinin ulaştıkları yeni bilgileri mevcut bilgileri ile karşılaştırma ve yeni keşifler yapma fırsatı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Adanır ve Susam (2019) proje katılımcılarının projeler aracılığı ile farklı bakış açıları geliştirebilme, öğrenmeye ve araştırmaya açık olma gibi beceriler kazandığı sonucuna varmıştır. Ulaşılan diğer bulgularda Erasmus+ projelerinin, öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini ve bilgi paylaşımı sağlayarak öğretmenlere ekiple birlikte çalışma becerileri kazandırma konusunda olumlu kişisel deneyimler kazandırdığı belirlenmiştir. Bu durumun, katılımcıların iş birliği içerisinde çalışarak farklı ürünler ortaya koymalarından ve katılımcıların bu süreçten keyif almalarından kaynaklandığı görülmektedir (Dolga vd., 2015; Fansa, 2021).

Ulaşılan bulguların diğer boyutunda ise Erasmus+ projelerinin öğretmenlere yabancı dil bilmenin önemine ilişkin olumlu kişisel deneyimler kazandırdığı belirlenmiştir. Bu bulgu, İngilizce öğretmenlerinin gerçek bir ortamda farklı uluslardan insanlarla ortak bir dilde iletişim kurarak İngilizce konuşma becerilerini geliştirebilme fırsatı bulmalarıyla açıklanabilir. Bu görüş, Kohn'un (2015) ve Rodriguez-González ve diğerlerinin (2011) yapmış olduğu çalışmalarla desteklenmekte, projelerin yabancı dil bilme konusunda farkındalık oluşturduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Erasmus+ projelerinin aşamaları ve süreci gereği öğretmenlere zaman yönetimi konusunda olumlu kişisel deneyimler kazandırdığı belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin zaman yönetimi bağlamında olumlu kişisel deneyimler kazanmaları; projelerin belirlenen takvime uyma zorunluluğu gerektiren, yoğun içeriğe sahip bir süreç olmasıyla ilişkilendirilebilir. İlgili literatürdeki çalışmaların sonuçları da projelerin zaman yönetimi becerisinin gelişimine katkı sağladığını göstermekte ve ulaşılan bulguları desteklemektedir (Demir & Demir, 2009; Demirel & Dak, 2019; Hatırasu, 2017). Araştırmada Erasmus+ projeleri aracılığıyla edinilen kişisel deneyimlerin, okul/sınıf ortamlarına "pozitif enerji -olumlu tutum yansıtma, öğrenci motivasyonunu artırma, web 2 araçlarını kullanma, deneyim örnekleri verme" biçiminde yansıdığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin hareketlilik sürecinde kazandıkları kişisel deneyimleri; okul/sınıf ortamlarına yönelik olumlu yaşantılara dönüştürme çabasında olduklarını göstermektedir. Fansa'nın (2021) araştırmasında da projelere katılan öğretmenlerin yaşadıkları kişisel deneyimleri bir avantaj olarak görüp olumlu yaşantılara dönüştürdükleri belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir.

Ulaşılan diğer bulgular Erasmus+ projelerinin öğretmenlere yeni kültürler tanıma ve iletişim becerileri kazanma konusunda olumlu sosyo-kültürel deneyimler sağladığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu literatürdeki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda projeler aracılığı ile hareketlilik gerçekleştiren katılımcıların yeni kültürler tanıma, farklı bakış açıları kazanma, kendi kültüründe farkındalık oluşturma, ön yargıları ortadan kaldırma gibi sosyo- kültürel deneyimler kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Barzano, 2002; Demir & Demir, 2009; Elmalı, 2013; Ersoy & Öncül, 2016; Karakuş vd., 2017; Koşar, 2020; Özdem, 2013; Romano, 2002; Şahin, 2013; Ünal, 2016). Bu kapsamda projelerin farklı ülkelerden farklı kültürlere sahip ortaklarla gerçekleştirilmesinin, öğretmenlere yeni kültürler tanıma konusunda olumlu sosyo-kültürel deneyimler kazandırdığı düşünülmektedir. Bazı araştırmalarda ise katılımcılar arasında kurulan sosyal ağların projelerden sonra da sürdürüldüğü ve karşılıklı etkileşim sonucu olumlu ortamlar oluşturulduğu belirlenmiştir (Başaran vd., 2021; Ersoy & Öncül, 2016). Ulaşılan bu sonuçlar proje süreçlerinde ve sonrasında kurulan sosyal ağların iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermekte ve araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırmada, öğretmenlerin Erasmus+ projeleri aracılığıyla edindikleri sosyo-kültürel deneyimlerin okul sınıf ortamlarına, "yeni tanınan kültürün özelliklerini paylaşma, gözlemlenen okul kültürlerini kendi okullarında uygulama, derste zengin örnekler sunma ve dersin dikkat çekme aşamasında kullanma" biçiminde yansıdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin proje deneyimlerini farklı alanlarda yansıtma çabaları, dil öğretimi sürecinin kültür öğretimini de kapsayan geniş bir içeriğe sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Erasmus+ projelerinin öğretmenlere kazandırdığı diğer deneyimlerin mesleki gelişimle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda projelerin dil pratiği yapma, öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanma biçimleri gözlemlenme, mesleki doyum sağlama alanlarında olumlu deneyimler kazandırdığı belirlenmiştir. Cantez ve Atar'ın (2021) araştırma sonuçları da projelerin yabancı dilin akıcı biçimde konuşulmasına ve yabancı dil öğrenme motivasyonunun gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Aynı doğrultuda Dinçer, Aslan ve Bayraktar (2017) Ersoy ve Öncül (2016), Jacobone ve Moro (2015), Kağnıcı (2016) Koşar, (2020), Papatsiba (2005), farklı katılımcılarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, projelerin yabancı dil gelişimine katkı yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra proje süreçlerinde meslektaşlarının uyguladığı farklı öğretim yöntem ve tekniklerini tanıma fırsatı bulan öğretmenlerin mesleki açıdan yeni deneyimler kazandığı görülmektedir. Konuyla ilgili araştırmalarda da projelerin öğretmenlere farklı eğitim sistemlerini gözlemleyerek yeni öğretim yöntem ve tekniklerini tanıma ve bunları sınıf ortamlarına aktarma fırsatı sunulduğu belirlenmiştir (Acar vd., 2021; Karakuş vd., 2017). Ulaşılan bu sonuçlar projelerin öğretmenlerin güncel öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik farkındalıklarının ve yabancı dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin Erasmus+ projeleri aracılığıyla edindikleri mesleki deneyimlerinin, okul-sınıf ortamlarına "farklı öğretim yöntem, teknik ve materyalleri derslerinde kullanma, teknoloji kullanımına yönelik ödevler verme" biçiminde yansıdığı belirlenmiştir. Kaynar-Cebeci'nin (2022) ve Başaran ve diğerlerinin (2021) yapmış olduğu çalışmalarda öğretmenlerin edindikleri mesleki deneyimleri projeler sonrasında kullandıkları sonucuna ulaşılması bu bulguyu desteklemektedir. Mesleki gelişime yönelik deneyimlerin ilgili boyutlarda sınıf ortamlarına yansımaları; projelerin öğretmenlerin yenilikçi öğretim materyallerine yönelmesinde ve teknolojiyi derslerine entegre etmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda proje süreçlerinin; öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini farklı alanlarda desteklediği düşünülmektedir.

Ulaşılan diğer bulgular İngilizce öğretmenlerinin, Erasmus+ projeleri aracılığı ile edindikleri deneyimleri, öğretim programlarının yoğun içeriği, merkezi sınavlar, okulun fiziki ortamının yetersizliği; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenmeye açık olmayan öğretmen profili ve okul yöneticilerinin projeleri desteklememesi gibi nedenlerle okul/sınıf ortamlarına yansıtma zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların destekleyici olmayan bir uygulama çevresiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Proje süreçlerinde kazanılan deneyimleri okul/sınıf ortamına yansıtma, öğretim programının farklı alanlara adaptasyonunu gerektiren bir süreç olarak düşünülebilir. Programa ilişkin deneyimlerin incelendiği farklı araştırmalarda da destekleyici olmayan uygulama sürecinin bu süreci güçleştirdiğine ilişkin sonuçlara ulaşılması (Ural-Saltan & Karataş, 2018; Yeşilpınar-Uyar, 2022) bu görüşü desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmada İngilizce öğretmenlerinin Erasmus+ projeleri aracılığıyla kişisel, sosyo-kültürel ve mesleki türde farklı deneyimler kazandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kazandıkları bu deneyimleri; örneklerle destekleyerek, web 2 araçları kullanılarak, yeni tanınan kültür özelliklerini paylaşarak, farklı öğretim yöntem, teknik ve materyalleri derslerinde kullanarak ve teknoloji kullanımına yönelik ödevler vererek okul/sınıf ortamlarına yansıtma sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlik proje süreçlerinde kazandıkları deneyimleri okul/sınıf ortamlarına yansıtırken; öğretim programı, sınav sistemi, okulun fiziki ortamı, öğrenci, öğretmen ve yönetici kaynaklı zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Ulaşılan bu sonuçlar 10 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Öğretmenlerin projelerden kazandıkları deneyimleri okul/sınıf ortamlarına yansıtma durumlarından elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin proje süreçlerine yönelik mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duyduklarını göstermektedir. Bu çalışmalar kapsamında katılımcıların projelerin amaçlarına ve katkılarına yönelik farkındalık kazanmalarını destekleyen, katılımcıların bakış açılarını olumlu yönde değiştiren etkinlikler planlanabilir. Erasmus+ projelerinde görev almış öğretmenlerin kişisel, sosyo-kültürel ve mesleki deneyimlerini sınıf ortamlarına yansıtma süreçleri durum çalışmaları aracılığıyla derinlemesine incelenebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

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

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Adanır, Y., & Susam, E. (2019). Yükseköğretim öğrencilerinin Erasmus+ programı hakkındaki görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Journal of History School*, 43, 1584–1612. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh32681>
- Akay, C., & Yanpar-Yelken, T. (2012). The aspects of project attendant teachers about European Union education and youth programmes projects. *Social Sciences Research Journal*, 1, 277–294.
- Bağcı, Ö. A., Erdem, S., & Erişen, Y. (2018). Erasmus+ ka103 hareketlilik programının öğrenci ve koordinatör görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 54–76.
- Barzanò, G. (2002). School self-evaluation towards a European dimension. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 83–100. <https://doi.org/10.1080/0261976022000012886>
- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F., & Vural, Ö. F. (2021). Ar-ge çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183–200. <http://dx.doi.org/10.47714/uebt.978486>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Bozak, A., Konan, N., & Özdemir, T. (2016). The views of teachers school directors and educational inspectors towards European Union educational programs. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Sciences*, 7(15), 1–23.
- Bozkur, S. (2019). *Erasmus+ değişim programı ile artan etkileşimin gençlerin kimliği üzerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Artuklu Üniversitesi.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207.
- Bulut, N. (2021, 14-16 Ekim). *Uluslararası norm inşasında kültürel benzerlik: Erasmus+'ın AB bütünleşme sürecine etkileri* [Sözlü bildiri]. 5. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, İstanbul, Türkiye.
- Cairns, D. (2019). Researching social inclusion in student mobility: methodological strategies in studying the Erasmus programme. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 137–147. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1446928>
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 273–282.
- Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222–232.
- Cantez, K., & Atar, C. (2021). Investigating the contribution of the European Union Erasmus+ youth exchange project to foreign language learning. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 259–276. <https://doi.org/10.32601/ejal.911281>
- Center for European Union Education and Youth Programmes. (2017). *Erasmus+ programme*. <http://www.ua.gov.tr/>
- Ceylan, H., & Yorulmaz, M. (2010). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 116–127.
- Deakin, H. (2013). How and why we should encourage undergraduate geography students to participate in the Erasmus programme. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 466–475. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.731043>
- Demir, A., & Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi: öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma. *Journal of International Social Research*, 2(9), 95–105.

- Demirer, M., & Dak, G. (2019). Üst düzey yöneticiler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Erasmus+ projelerine ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 255–266. <https://doi.org/10.21733/ibad.627950>
- Dinçer, Ç., Aslan, B., & Bayraktar, A. (2017). Ankara University Erasmus coordinators views on Erasmus programme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 50(2), 201–223.
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus mobility impact on professional training and personal development of students beneficiaries. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006–1013.
- Döşlü-Kıratlı, A. (2019). *Liselerde yürütülen Erasmus+ projelerinin proje döngüsü yönetimine göre değerlendirilmesi: Edirne ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Elmalı, G. G. (2013). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programlarının Türkiye uygulamasının Erasmus programı bağlamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Endes, Y. Z. (2015). Overseas education process of outgoing students within the Erasmus exchange programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1408–1414.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE Publications.
- Ersoy, A., & Öncül, B. (2016). Araştırma yöntemleri denizinde yüzmek: doktora öğrencilerinin Erasmus yoğun program (IP) deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1203–1220.
- European Commission Education & Training. (2013). *History of the Erasmus programme*. http://ec.europa.eu/education/erasmus/history_en.htm
- Fansa, M. (2021). Erasmus+ projesinde gençlik çalışanı rolünde öğretmen olmak. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(4), 427–446. <https://doi.org/10.34056/aujef.944872>
- Fidan, N., & Karatepe, C. (2021). How do Erasmus students evaluate their language learning experience abroad? *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 51–72.
- Gençer, G. (2009). *Avrupa birliği eğitim ve gençlik programları; Erasmus programı ve Türkiye yükseköğretiminde programın uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75–91.
- Güler, E. (2020). Uluslararası Erasmus programında görsel kültür öğretimine ilişkin durum çalışması (UCC örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 522–557. <https://doi.org/10.19171/uefad.548638>
- Hatisaru, V. (2017). Türkiye'nin Erasmus+ programına katılımının değerlendirilmesi: Stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 65–83.
- Hocaoğlu-Bahadır, N. H., & Gürsoy, S. (2020). Covid-19 ve AB Erasmus+ programına bakış: Kırklareli Üniversitesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(COVID-19 Special Issue), 728–751.
- Jacobone, V., & Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: Skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309–328. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>
- James, C. (2013). Enhancing the QLD: Internationalisation and employability: The benefits of Erasmus intensive programmes. *The Law Teacher*, 47(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/03069400.2013.764737>
- Jansone, I. A., & Dislere, V. (2016). Counseling model for the promoting career development of Erasmus mobility participants. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 18(1), 1–13.

- Karabekir, Alkin-Şahin, Tunca-Güçlü & Yeşilpınar-Uyar – Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53(2), 2024, 924-954
- Juknyte-Petrekienė, I., & Pukelis, K. (2007). Quality assessment of internationalised studies: Experience of Socrates/Erasmus programme participants. *Quality of Higher Education*, 4, 74–101.
- Kağnıcı, S. (2016). *The impact of EU mobility programmes on the construction of European identity: A study on Turkish Erasmus students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yaşar Üniversitesi.
- Karakuş, F., Yeşilpınar-Uyar, M., & Balbag, N. L. (2017). Determining teachers' educational needs regarding school education projects within the scope of Erasmus+ programme. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 32–43. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2653>
- Karlı, İ., & Özel, M. (2020). Türkiye'nin uluslararası imajında yurttış diplomasinin rolü: Erasmus+ değişim programı özelinde Polonya örneği. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 1–17.
- Kaynar- Cebeci, E. (2022). *Erasmus+ ka101 hareketlilik programının (okul eğitimi personel hareketliliği) öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kesik, F., & Beycioğlu, K. (2020). An evaluation of the contributions of European Union education and youth programs to schools: Case of Comenius multilateral projects. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 519–538.
- Kohn, M. P. (2015). *The Influences of Erasmus and Fulbright exchange programs from perspectives of their participants* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Kosar, G. (2020). A phenomenological study of the place of joining Erasmus+ programme in pre-service English teachers' professional development. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 878–889.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Erasmus+ hareketliliklerine katılan öğrencilerin yabancı dil başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1190–1197. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3665>
- Küçükçene, M., & Akbaşlı, S. (2021). The opinions regarding the program of the students going abroad in the scope of the erasmus+ exchange program. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 26, 155–170.
- Leung, M. W. H. (2012). Read ten thousand books, walk ten thousand miles: geographical mobility and capital accumulation among Chinese scholars. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38, 311–324. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2012.00526.x>
- Mirici, I. H. (2019). An Erasmus+ project on the use of the EPOSTL by student teachers of English. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(1), 101–114.
- Mizikaci, F., & Arslan, Z. U. (2019) A European perspective in academic mobility: A case of Erasmus programme. *Journal of International Students*, 9(2), 705–726.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi: Giresun Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 61–98.
- Özmen, H. (2019). *Erasmus+ programlarının hoşgörü kültürü oluşturmada yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Artuklu Üniversitesi.
- Öztürk, F. (2009). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları ve Türkiye* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Papatsiba, V. (2005). Political and individual rationales of student mobility: A case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. *European Journal of Education*, 40(2), 173–188.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Rodríguez- González, C., Bustillo Mesanza, R., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme. *Higher education*, 62, 413–430. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5>
- Romano, M. (2002). Training teachers for quality education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 11–17. <https://doi.org/10.1080/0261976022000012822>

- Karabekir, Alkin-Şahin, Tunca-Güçlü & Yeşilpınar-Uyar – Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53(2), 2024, 924-954
- Sağlam, M. (2009). AB sürecinde Türk eğitim sistemi ve ilköğretimdeki değişimler. A. Hakan. (Ed.), *Öğretmenlik mesleki bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (ss. 41–60). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Semiz, Ö., & Salman, Ö. (2017). The factors determining the motivation to participate in Erasmus program for Turkish EFL students, *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(2), 125–136.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., & Vujic, S. (2013). Barriers to international student mobility: evidence from the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70–77.
- Şahin, E. (2013). *Erasmus programına katılan Türk öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Thorsteinsson, G., & Page, T. (2008). Blended learning approach to improve in-service teacher education in Europe through the FISTE Comenius 2.1 project. *Educacia*, 21, 291–297.
- Ulusal Ajans. (2020). *Erasmus+ programı*. <http://www.ua.gov.tr/>
- Ulusal Ajans. (2022). *Erasmus+ programı*. <https://www.ua.gov.tr/media/pgsoqrpq/ka2-uygulama-kitab%C4%B1.pdf>
- Ungan, S. (2015). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217–226.
- Ural-Saltan, B., & Karataş, H. (2018). Özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servislerinin etkinliğinin incelenmesi: İstanbul örneği. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 3(2), 14–43.
- Ünal, M. (2016). Öğretim elemanı ve öğrencilerin AB Erasmus+ programını algılama durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 581–598.
- Yeşilpınar-Uyar, M. (2022). Okul temelli program geliştirme konusunda yayımlanan araştırmalara yönelik içerik analizi: Meta-sentez çalışması. *Eğitim bilimlerinde uluslararası araştırmalar II içinde* (ss. 111–148). Eğitim Yayınevi.
- Yöntem, E., & Yıldız, S. (2017). Avrupa birliği eğitim ve gençlik programlarından yararlanan Kırıkkale Üniversitesi öğrencilerinin kültürel etkileşim bağlamındaki düşünceleri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 47–68.