

What Is Needed for Better Professional Outcomes? Reflections of Pre-Service English Teachers on the Erasmus Student Traineeship Programme

Çağla Atmaca¹ 

Article Info

Keywords

The Erasmus student traineeship programme,
English teacher education,
Professional development,
Descriptive narrative research

Received: 28.11.2024

Accepted: 14.04.2025

Published: 30.06.2025

Research Article

[DOI: 10.17984/adyuebd.1593004](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1593004)

Abstract

There have been a large number of studies about mobility programmes; however, few studies have focused on traineeship programmes. Thus, this descriptive narrative study aimed to reveal the reflections of pre-service English teachers on their Erasmus student traineeship programme experiences via retrospection. The participants were four female English teachers who were chosen via convenience sampling. The participants were, in fact, in-service English teachers in Türkiye; however, they reflected upon their past experiences in the Erasmus student traineeship programme when they were pre-service teachers. The data were collected via semi-structured, online interviews, and analysed according to the steps of conventional content analysis. The participants reported that they participated in the programme to benefit from travelling opportunities, practice teaching skills, and improve English speaking skills. Although the participants shared some cultural, linguistic, and personal contributions, the professional contributions were reported to be weak, and teaching expectations were partially met. They attributed the mismatch between their expectations and experiences to the lack of support of their sending institutions, insufficient amount of grant, limited duration of the programme, and language barrier.

Introduction

The Erasmus programme was launched by the European Commission in 1987, and has expanded to include students, university staff, and teaching staff to promote cooperation among higher education institutions (Vossensteyn et al., 2010, p. 17). In addition to mobility for study, traineeship programmes have been supported by Erasmus since 2007, and have become the second most popular mobility due to the increasing number of students (Souto-Otero et al., 2019). Within this programme, students have the opportunity to study or have traineeship experiences of 2-12 months in the Erasmus+ programme countries (Erasmus+ Programme Guide, 2023).

What is evident to date is that due to their increasing popularity, mobility programmes, especially Erasmus programmes, have occupied a prominent place on the research agenda. The studies focusing on mobility for study programme were mostly concerned with the reasons for participation as well as the benefits and challenges. To begin with the reasons, living in a different country, travelling, location of the country, foreign language improvement, meeting new people, and academic motivations were the main reasons for participation, while availability, location, and having friends going to the same institution were the cited choices for the institution (Jacobone & Moro, 2015; Van Hoof & Verbeeten, 2005; Vossensteyn et al., 2010). As for the benefits of the programme, the relevant studies listed several cultural, personal, linguistic, and

Corresponding author¹: Çağla Atmaca, Assoc. Prof., Pamukkale University, Turkey, catmaca@pau.edu.tr

Atmaca, Ç. (2025). What is needed for better professional outcomes? Reflections of pre-service English teachers on the Erasmus student traineeship programme. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(1), 298-326.

career contributions, including foreign language proficiency, intercultural competences, new teaching methods, and soft skills such as knowledge of different countries, adaptability, and confidence (European Commission, 2014; Flander & Korada, 2020; Jacobone & Moro, 2015; Nedelcu & Ulrich, 2014; Roy et al., 2019). Such international contacts, however, are not without challenges as students could encounter problems about adjustment, accommodation, administration, insufficient language skills (Nedelcu & Ulrich, 2014; Vossensteyn et al., 2010), insufficient support of their sending institution (Jacobone & Moro, 2015), and financial difficulties due to insufficient grant amount (Borm, 2020; Fernández Agüero, 2017).

The Erasmus programme is stated to be important for professional development and position. To the advocates of this line of thinking, it could offer opportunities for professional career and subsequent employability (Bryła, 2015). However, only a small number of studies have partly focused on international mobility programmes with traineeship experiences. Some of these studies emphasize that the mobility could turn into a tool for academic learning, self-development, and reflection (Cuzzocrea & Krzaklewska, 2023), while some others focus on the increased opportunities for future employment in the labour market (Holicza & Tóth, 2018; Souto-Otero et al., 2019).

As for the current study context, student teachers in Türkiye can benefit from various international exchange programmes such as the Fulbright, Erasmus, and Work and Travel (Kırkgöz, 2016). Turkish scholars listed several benefits of the programme including academic, intercultural, personal, linguistic, professional, and social contributions such as consciousness about student-centred activities, intercultural understanding, self-confidence, educational technology skills, comparing different educational practices, and foreign language skills (Altıntaş & Sarıçoban, 2023; Aslan Özdemir, 2019; Fidan & Karatepe, 2021; Gürel & Aslan, 2022; Önen, 2017; Sahin, 2008; Temel, 2022; Unlu, 2015). On the other hand, the cited difficulties included bureaucratic issues, cultural and educational adaptation, accommodation, homesickness, cultural misunderstanding, stereotypes, inadequate pre-departure training by the Erasmus Office, and some adaptation problems upon arrival (Erdem Mete, 2017; Fidan & Karatepe, 2021; Kayaoğlu, 2016; Önen, 2017).

Based on the relevant literature, it appears that there is a need to question the effectiveness of international student traineeship programmes, which is still after years of research not always crystal clear. Thus, this study aims to reveal the reflections of pre-service EFL (English as a Foreign Language) teachers who participated in the Erasmus student traineeship programme to shed light upon various aspects of the programme, and make recommendations for relevant stakeholders.

Reasons for the Current Research and Research Questions

There are a number of starting points for the current study. First, it is voiced in the literature that there is a need for more qualitative studies to contribute to the quality of the international exchange programmes, offer practical implications, and fully meet the potential of Erasmus programme (Fernández Agüero, 2017; Van Hoof & Verbeeten, 2005). Second, this study is underpinned by the call for future studies in the relevant literature to investigate academic, cultural, personal, and linguistic contributions of Erasmus experiences (Fernández Agüero, 2017; Unlu, 2015).

Third, although a substantial body of research has been directed towards mobility for study programme in different contexts (Borm, 2020; Fernández Agüero, 2017; Flander & Korada, 2020; Jacobone & Moro, 2015; Nedelcu & Ulrich, 2014; Roy et al., 2019; Van Hoof & Verbeeten, 2005; Vossensteyn et al., 2010), these studies have not addressed international teaching experiences (Bryła, 2015; Cuzzocrea & Krzaklewska, 2023; Di Pietro, 2022; García-Siso et al., 2023; Hauerwas et al., 2017; Holicza & Tóth, 2018; Lee, 2009; Souto-Otero et al., 2019), and most of these studies are not specifically about Erasmus student traineeship programme. As to Turkish context, similarly, there are more studies about mobility for study (Altıntaş & Sarıçoban, 2023; Aslan Özdemir, 2019; Erdem Mete, 2017; Fidan & Karatepe, 2021; Gürel & Aslan, 2022; Kayaoğlu, 2016; Önen, 2017; Temel, 2022; Unlu, 2015) compared to international teaching experience related studies (Sahin, 2008), and *to the best of the author's knowledge, no research has specifically focused on* Erasmus student traineeship programme in this context. Fourth, this study was conducted as a response to the need for investigating the outcomes of international student mobility programmes with a focus on students from countries other than the USA, Europe, or developed countries (Di Pietro, 2022; Roy et al., 2019). Last but not least, pre-service and



in-service English teachers appear to be under-researched groups within the scope of Erasmus student traineeship programme in that only few studies in Türkiye (Önen, 2017; Temel, 2022) included English teachers, and these were not specifically about the traineeship programme. Thus, it appears that reflections of English teachers on the Erasmus student traineeship programme, with a specific focus on before, during and after stages, come to the fore as a research area. To this end, this study aimed to answer the following research questions which centre on the actions and activities in the pre-while-post stages of the programme respectively:

- 1- What are the reasons of the participating English teachers for applying for the Erasmus student traineeship programme?
- 2- What are the reflections of the participants on receiving institutional support and application procedures?
- 3- What are the reflections of the participants on the contributions of the programme?
- 4- What are the reflections of the participants on the efficiency of the programme in meeting their expectations?
- 5- What are the recommendations of the participants for future traineeship students and enhancing the quality of the programme?

Method

Research Design

The current study aimed to gather data about different stages of an exchange programme through revealing the past experiences of the participants at first-hand. Thus, the methodology of the study was informed by descriptive-narrative research design where the participants relied on their past experiences in a sequence and shared the consequences of these experiences. During this process, the link between construction of the self and the surrounding socio-cultural circumstances is established (Chase, 2008; Floersch et al., 2010; Riessman & Quinney, 2005). To illustrate, the participants, who were in-service English teachers and had participated in the Erasmus student exchange programme when they were pre-service English teachers, were asked to reflect their thoughts about their past experiences regarding the programme. While reflecting on their past experiences, the participants were asked some questions about before, during, and after stages of the programme in a sequence, and then expected to make interpretations about what happened as a consequence of these past experiences by considering the unique social and cultural situation in their own teaching context.

The current study was mainly driven by qualitative methodology for descriptive purposes. As a kind of qualitative research, narrative studies centre on interpreting the core of first-person narrative data, and reveal the lived experiences of individuals. In this vein, this study attempted to explore the phenomenon at hand within its natural context, uncover the experiences and meanings of participants in a deeper sense, and capture the richness of these experiences and meanings qualitatively. To put succinctly, this study focused on a specific case in a specific context qualitatively (Creswell, 2009; Creswell et al., 2003; Creswell et al., 2007; Dörnyei, 2007; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013; McKay, 2006; Patton, 2002), that is, reflections of a small number of pre-service English teachers at a state university in Turkish context to ensure deeper analysis of the Erasmus student traineeship programme based on the first-hand experiences of the participants.

In line with the nature of descriptive-narrative research, the current paper employed semi-structured interviews which include probing and open ended questions to gather the individuals' thoughts in detail (Adams, 2015). Additionally, the flexible nature of semi-structured interviews can enable interviewees to elaborate on their personal experiences (Cohen et al., 2007). Thus, the interviews included some open-ended questions about before, during, and after stages of Erasmus student traineeship programme, and based on the interaction between the interviewer and interviewee as well as the responses and comments of the interviewee, further questions were also asked to receive deeper reflections.

Participants

Erasmus+ programme mainly consists of student mobility and staff mobility. In this sense, higher education institutions could implement the following mobility types: student mobility for studies, student mobility for traineeship, staff mobility for teaching, and staff mobility for training. It should be noted that in this study, student mobility for traineeship programme was studied in that the participants who took part in the Erasmus student traineeship programme as pre-service English teachers were included in the study. Since the aim of the study was to promote retrospection on the part of the participants, the participants who took part in the Erasmus student traineeship programme one year before the study was conducted were included in the study. After their traineeship experiences, the participants were appointed as in-service English teachers in different cities of Türkiye. Thus, the pre-service English teachers turned into in-service English teachers meanwhile, that is, they were in-service English teachers at the time of data collection.

The researcher first contacted the head of the department at a state university in the Aegean region in Türkiye in order to reach the pre-service English teachers who previously took part in the Erasmus student traineeship programme. While determining the list of the possible participants, the ones who finalized their traineeship one year or two years before the data collection were preferred since a longer time duration may have resulted in recollection of their past experiences at a lower level. Thus, there were seven students in the list. The researcher contacted them via email, and asked for their voluntary participation in the study twice. Four people responded to the email to take part in the study and all of them were females. Therefore, the participants were four female teachers who completed their Erasmus student traineeship programme one year before becoming in-service EFL teachers. Thus, they were involved in retrospection with a critical eye while sharing their first hand reflections on their previous Erasmus teaching experiences. They were recruited through convenience sampling (Mackey & Gass, 2005) because the researcher contacted the participants who were within easy reach, and went on with the voluntary participants.

As for ethical considerations, all the procedures performed in this study involving humans were in accordance with the ethical standards of the institution at which the study was conducted. The researcher obtained the official permission from the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Board of the university. Then, the participants were contacted, and the interviews were conducted with the voluntary participants. However, at this point, a few words should be said about the potential biases in the study in that the study was based on the self-reported data of the participants and their subjunctive perceptions might have influenced their reflections. Due to the descriptive-narrative design of the study, employing interviews appeared as a must rather than a luxury to gather lived experiences of the participants. With an aim to overcome social desirability and confidentiality issues in the study, the participants –who were recruited among the voluntary ones- were made sure that their identity would not be shared by third parties, their answers would only be used for scientific purposes (as indicated in the consent form), and more importantly they were given the freedom to choose a pseudonym for themselves. Last but not least, the participants were not students of the researcher, and they had already become in-service English teachers when the study was conducted.

Data Collection and Analysis Procedures

This study followed qualitative data analysis steps. For this purpose, a semi-structured interview form (SIF) was employed to collect deeper reflections of the participants (Nunan & Bailey, 2009). The flexibility of the SIF facilitated asking probing and open ended questions, and gathering more detailed responses (Adams, 2015) since the participants had the chance to elaborate on their past experiences (Cohen et al., 2007). The researcher formed the SIF items after reviewing the relevant literature in order not to miss important aspects or come up with irrelevant categories (Hauerwas et al., 2017; Hsieh & Shannon, 2005). In addition, while forming the items in the SIF, the researcher paid attention to the research questions as well as context-bound differences for the participants, and considered all the stages (before-during-after) of the Erasmus student traineeship programme to offer a comprehensive picture about the programme. During question item preparation stage, the researcher attempted to start with questions revealing some background data and demographic features as lead-in questions to start the interview, and start with easy questions to answer and then went on with controversial questions which required longer answers. The researcher also paid attention

to writing clear and simple questions in addition to using prompts (Jacob & Furgerson, 2012). Then, think-aloud sessions regarding the content of the first draft SIF were performed with the experts and then the second draft of the SIF was sent to these experts via e-mail to ensure trustworthiness before implementation. The experts were two professors at an English Language Education Department from a state university in Türkiye. After their feedback, the SIF was revised in terms of content, wording, and layout, and then sent back to the experts for the second round again. After receiving their final comments, the researcher edited the content, wording, and layout to give the SIF its final form. Based on the preferences and availability of the participants, the data were collected via semi-structured, online interviews (See Table 1) in three weeks (from 6th to 22nd November, 2021). The participants first completed the SIF in written form and then there were online interviews to obtain deeper reflections of the participants. During these interviews, the participants referred to retrospection with a questioning eye while sharing their past experiences they lived throughout the programme. Each participant was given a pseudonym, based on their own choices, to ensure confidentiality and gather in-depth reflections.

No framework or theory was taken as the basis for coding or categorising the data since a data-driven approach was adopted in the analysis procedures. Thus, the emerging themes were formed via comparing previous and next samples of the interview responses to crosscheck the coming flow of data due to iterative procedures in qualitative data analysis (Dörnyei, 2007; Fraenkel et al., 2012).

Table 1. Participant and Data Collection Details

Pseudonym	Country	From	To	Online interview details
Martina	Spain	02.09.2019	20.12.2019	Microsoft Teams 91 minutes
Gudu	Czech Republic	01.09.2019	29.12.2019	Microsoft Teams 49 minutes
Emily	Czech Republic	09.10.2019	22.12.2019	Microsoft Teams 71 minutes
Veronica	Italy	30.09.2019	26.02.2020	Microsoft Teams 64 minutes

Table 1 reveals demographic features of the participants. There were four females who participated in the Erasmus student traineeship programme when they were pre-service English teachers. The participants were all from Türkiye and visited different countries for traineeship. As indicated in the table, one of them visited Spain, one of them visited Italy, and two of them visited Czech Republic. For example, within the scope of the traineeship programme, Martina stayed in Spain between September 2019 and December 2019, while Gudu stayed in Czech Republic between September 2019 and December 2019. Emily stayed in Czech Republic between October 2019 and December 2019, and finally Veronica stayed in Italy between October 2019 and February 2020. The interviews were held via Microsoft Teams, and the duration of the interviews varied according to the participant (ranging from 49 minutes to 91 minutes).

After the interviews were conducted and transcribed, the gathered data were subjected to conventional content analysis. Due to the recursive nature of qualitative data analysis, the researcher followed a zigzag pattern in that s/he jumped backward and forward while analysing and comparing the coming flow of interview data. Content analysis was adopted as it holds some benefits such as employing retrospective data, having lower costs, tracking changes over time, and detecting trends. Specifically, the retrospection opportunity has the potential to make content analysis unobtrusive, and remove undesired interaction impact between the researcher and subject (Hsieh & Shannon, 2005; Kondracki et al., 2002).

Following data collection and transcription of the interviews, the researcher initially pinpointed and tallied specific keywords that functioned as codes to quantify the presence of particular content for further interpretation. However, it should be noted that the words and phrases with positive or negative connotation

were meticulously taken into consideration. Subsequently, the codes were classified into categories according to their similarities, and these categories were then organized into broader themes (transitioning from specific codes to categories, and then to more general themes). While trying to reach a more complete picture about the nature of data, the researcher checked and revised the previous and next samples of the interviews several times in a zigzag pattern iteratively. Throughout the data analysis procedures, the researcher remained aware of the fact that the nature of qualitative analysis ought to be descriptive and interpretive (Lindgren et al., 2020).

To ensure the trustworthiness of qualitative data analysis procedures, the researcher followed the requirements of the credibility, transferability, dependability, and confirmability (Lincoln & Guba, 1985). First, to ensure credibility of the study, the scope of the study was narrowed down to Erasmus teaching experiences of English teachers; the researcher contacted the participants with previous Erasmus teaching experiences, and prepared the interview items in light of research questions. The participants first completed a written survey about their previous Erasmus teaching experiences and then there were online interviews which required the participants to elaborate on their survey items by giving examples. These interview questions went through expert opinion before data collection to ensure that they served the research questions. Next, to ensure transferability of the study, participant profile, research context, and analysis procedures were offered in detail. The quotations of the participants were also provided to exemplify the emerging themes under each research question. Then, to ensure dependability of the study, the timeline of the study was shared and steps of data analysis were clearly stated. Finally, to ensure confirmability of the study, the participants chose a pseudonym for themselves and this pseudonym was used for all the direct quotations to ensure confidentiality and gather in-depth reflections of the participants. After the interviews, the content of video-recordings was transcribed and the researcher referred to constant comparison method while analysing the data in that the researcher constantly compared and contrasted the coming flow of information in the data. At last stage, the researcher revised the emerging themes two weeks later to ensure intra-rater reliability.

Ethical Disclosure

Ethics Committee Approval: This research was conducted with the permission obtained by the Pamukkale University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board's decision dated 03/11/2021 and numbered E-93803232-622.02-126075.

Results and Discussion

The current paper focuses on before, during, and after stages of the Erasmus student traineeship programme hierarchically. Thus, the findings offer evidence into what motivated the participants before the programme, what happened during their application and traineeship procedures, and what kind of contributions were observed after the programme, with a specific focus on the (mis)match between their prior motivations and ultimate contributions at the end. For this purpose, the research questions (RQ) are presented respectively and the relevant findings are discussed accordingly.

RQ1: What are the Reasons of the Participating English Teachers for Applying for the Erasmus Student Traineeship Programme?

Three participants chose the programme due to travelling opportunities, and this is followed by practicing teaching skills, and improving English speaking skills. In addition, it appeared that the programme offered a gap year or refreshment opportunity for some participants as follows:

Emily: "...to improve my speaking skills, and travel to other countries."

Martina: "Actually, my first aim was to travel."

Gudu: "The programme was a very good opportunity rather than working as a substitute teacher or doing nothing. This is the most important reason. Also, working and living there, and experiencing its culture via receiving grant was a big advantage."

Veronica: "...to practice English actually."

Similar to previous research (Holicza & Tóth, 2018; Jacobone & Moro, 2015; Kayaoğlu, 2016; Vossensteyn et al., 2010), it should be noted that the participants' personal and cultural reasons outweighed their professional reasons. In contrast to Holicza and Tóth (2018), opportunities in the labour market and a better CV for future employment were not among the cited professional motivations in this study. In this sense, the applicants need to be informed about the professional outcomes of the programme by the relevant stakeholders to balance or approximate personal, intercultural, and professional gains in line with the aims of Erasmus programme.

During the interviews, the participants also touched upon their reasons for choosing the receiving traineeship institution. All the participants stated that they chose the institution due to the acceptance since they applied to various institutions, and chose the one which accepted their application. Additionally, three participants indicated that friend recommendation was influential in their decision. Finally, they mentioned traineeship and accommodation options, and location as their reasons for choosing their receiving institutions.

Martina: "...it was easy because and there were lots of opportunities in Spain... I searched about accommodation and other opportunities so I wanted to choose the cheap one. Also, one of my friends went to Granada, so I wanted to be close to her."

Gudu: "Just by chance. I applied there, and they confirmed me."

Emily: "Actually, I wanted Czech Republic. It is the centre of Europe. So, I can travel to other countries ...an institution in Czech Republic accepted my application."

Echoing Van Hoof and Verbeeten (2005), availability and location of the country as well as having other people in the same country came to the fore as the main reasons. Similar to Vossensteyn et al. (2010), this demonstrates that students may prefer countries due to individual, social, and cultural issues. However, the participants seemed less conscious about the professional aspects of the institution.

RQ2: What Are the Reflections of the Participants on Receiving Institutional Support and Application Procedures?

The participants received the grant provided by the sending institution, and this grant included all their expenses such as transportation, accommodation, and insurance. Thus, none of them found the grant sufficient to cover their expenses. The financial difficulties due to payment procedures (Kayaoğlu, 2016), and insufficient grant amount have been voiced in previous research as well (Borm, 2020; Fernández Agüero, 2017; Nedelcu & Ulrich, 2014; Vossensteyn et al., 2010). For example, Martina said that she had some private courses to increase her income, while Emily stressed the supportive role of the receiving institution rather than the sending institution.

Martina: "Spanish institution supported me more...but with time I had Apoyo classes, it is like private class. ...grant should be paid monthly... Now, it should be increased because of the currency... I think it should be monthly because I can arrange everything, organize my travels."

Emily: "Our sending institution did not help us for these accommodation problems, so we had to stay in hostels and it was not cheap. Actually, the receiving institution in the Czech Republic really helped me and my friend for accommodation... Our grant is not enough. Apart from the hostel price, I have only 20 euros, and it is for transportation, telecommunication, travelling. It was not sufficient. It should be increased."

Another issue is related to the guidance of sending institution. Similar to Jacobone and Moro (2015), the participants attracted attention to the insufficient support of their sending institution about receiving information, and valued the support of the receiving institution more than their sending institution. These students were in need of more structured guidance as they held some unfavourable attitudes towards their sending institutions due to lack of systematic support.

The participants also indicated that they felt confusion about paperwork, and could not get the needed help from their sending institutions especially. Thus, they had to deal with the legal procedures via their individual efforts, friends' guidance, and online group recommendations. To illustrate, all the participants had problems about visa issues, and three participants complained about a lack of guidance of the sending institution or

unavailability of the staff. Additionally, two participants had challenges about banking issues. Finally, one of them reported the difficulty of getting residence permit.

Martina: "...in my visa process...it was so difficult. I had missing papers, and my coordinator in Spain helped me a lot for this. Also, residence permit... and when I applied for residence permit, it took one month and five days to take this residence permit, and it was so difficult. My coordinator helped me for this, too. ... it was also really difficult to exchange the money for me there."

Gudu: "My biggest problem was about visa because...Our sending institution did not tell us about what is needed to prepare. There was no information about the consulate and I did not know what kinds of documents were needed beforehand. I did the paperwork thanks to my friends."

Veronica: "...in Türkiye, so much trouble with the paperwork, with the insurance. The hardest thing is applying for visa and getting visa...we have so many students who worked via the programme, so they helped me a lot. I needed more guidance."

Emily: "Actually, the biggest difficulty I saw was information about visa, acceptance letter, what is an acceptance letter, traineeship application form or... how I can apply for visa. We sent the documents to our university but sometimes they did not answer us, and sometimes we could not find any person in the office... The most difficult thing is applying for visa."

In line with the findings of Kayaoğlu (2016), the reflections specifically included visa issues. The participants suffered from a lack of proper guidance by their sending institution about the paperwork (Jacobone & Moro, 2015; Vossensteyn et al., 2010) in that they mentioned a lack of information at sending university, and guidance of International Relations Office (Nedelcu & Ulrich, 2014). Rather than institutional support, they relied on their own coping strategies, friends' recommendations or receiving institutions' guidance to cope with their difficulties.

RQ3: What Are the Reflections of the Participants on the Contributions of the Programme?

Echoing previous research (Di Pietro, 2022; Fidan & Karatepe, 2021; García-Siso et al., 2023; Lee, 2009; Nedelcu & Ulrich, 2014; Roy et al., 2019; Sahin, 2008; Unlu, 2015), all the participants indicated that they improved their intercultural communication skills thanks to the programme. To illustrate, they indicated that they had the chance to visit different countries, meet new people, see new cultures, welcome differences, taste new food, and learn about different lifestyles and nonverbal communication elements. They also touched upon enhancing foreign language proficiency, and learning new teaching methods, which is in parallel with previous studies (Aslan Özdemir, 2019; Di Pietro, 2022; Fidan & Karatepe, 2021; García-Siso et al., 2023; Lee, 2009; Nedelcu & Ulrich, 2014; Önen, 2017; Sahin, 2008; Temel, 2022; Unlu, 2015).

Martina: "Now I can speak some Spanish...I improved my own English speaking and listening skills, too... I learned many countries that I even have never heard before... teachers there were using different techniques and I am using their techniques now."

Gudu: "It was absolutely a nice experience for me to see new cultures and countries. Seeing new people changes a person deeply. We had an Erasmus Day with all the Erasmus students. They found our meal very interesting... I do not think it improved my teaching skills because the school was so difficult for us. It was very difficult to work with the children. It was not like teaching accurately."

Veronica: "Yes, just a little Italian....I see that individual differences are more important in Italy."

Emily: "...for example, their accent was very different. First, I had some difficulty while trying to understand their accent... There was the language barrier and I used my body language."

These findings lend support to those reported by Altıntaş and Sarıçoban (2023), and Vossensteyn et al. (2010) since these responses demonstrate the linguistic and intercultural contributions of the programme. Seeing different countries and cultures seem to help the participants to develop sympathy and understanding towards differences. In this sense, it can be claimed that the programme had some interpersonal and intrapersonal benefits (Flander & Korada, 2020). However, it appears that social and cultural contributions were in the first place, while academic and professional contributions were secondary (Gürel & Aslan, 2022;

Jacobone & Moro, 2015). As for challenges, limited budget was their main obstacle, and they suggested increasing the grant for more travel opportunities, which has been voiced in previous research as well (Altbach & Teichler, 2001; Borm, 2020; Vossensteyn et al., 2010).

RQ4: What Are the Reflections of the Participants on the Efficiency of the Programme in Meeting Their Expectations?

The participants first shared their expectations from the programme. Their main expectations were mostly driven by intercultural and personal needs since all of them aimed to see different cultures via travelling, visiting different countries and tasting a different cuisine. Additionally, three of them aimed to improve their linguistic skills (English or native language of the receiving institution) in terms of speaking, pronunciation and native-like fluency. Besides, two stated making friends as their additional expectations. Finally, only one participant aimed to improve her teaching practices. Improving social skills, technological skills, and building self-confidence were their additional expectations.

Martina: "I was expecting more teaching. I was more like an assistant teacher rather than their real teacher. It was my aim to speak well and my pronunciation. I aimed to improve my Spanish skills, too. I studied Spanish before I went there."

Gudu: "I thought when I go to Prague, I can speak well as a native speaker but, it did not... I wanted to see other countries and cultures...I can say making friends but improving teaching practices wasn't my expectation."

Veronica: "I was not a talkative girl when I was at university so I forced myself about going abroad to be more social. I was planning to learn making pizza, coffee in Italy... eating habits for example."

Emily: "Improving my speaking skills and travelling."

Interestingly, enhancing teaching experiences was mentioned only once as the expectation from the programme. This shows that intercultural and personal expectations were superior to professional expectations among the participants. In this sense, the applicants need to be informed about the professional outcomes of the programme by the relevant stakeholders to balance or approximate personal, intercultural and professional gains in line with the aims of Erasmus programmes.

During the interviews, the participants elaborated on their working conditions and teaching context. The participants worked at state or private schools with different age groups and language levels. There were students from kindergarten, aged between 3 and 6 or secondary and high school, aged between 12 and 21. There were beginner level groups, elementary level groups or mixed-ability groups. The participants worked four to six hours in a day. The ones working at kindergarten had seven to 12 students in their classes. While two of them had no meetings in the receiving institution, the other two participants held regular meetings with school staff, but not with parents. Specifically, Veronica touched upon the language barrier and added that the intense oral exams did not yield in desired outcomes. The reflections of the participants regarding their teaching context are offered below.

Martina: "It was primary, kindergarten, and also secondary...Mine were 5 to 14 and also I had some speaking classes there so I had students at the age of 21. There were different levels, from A1 to B2. I was working for five hours a day... We had meetings on every Wednesday morning at 9."

Gudu: "I worked at a kindergarten. Mostly they were 3 years old and beginners. I worked for four days in a week. We started at 9 o'clock and left at 12 or 1. There were seven or ten students in the classes. There were activities such as some games or paperwork, worksheets or paintings and many toys."

Veronica: "That was a technical high school. Their ages were from 12 to 21 actually. I worked like four or six hours in a day. We had one class and three teachers actually. One trainee, one main teacher, one for observing the class; three teachers in the same class... Well, they don't understand English, I don't know Italian... First, I studied Italian and then I had to teach in English... They have a lot of oral exams each week but still the students couldn't talk in English. How is it possible?"

Emily: "Actually, our traineeship was a private kindergarten. They were 3 to 6 years old and beginners. There were 12 students...As I said, we were like babysitters so there was no English progress for the children and no need for a meeting."

In light of the issues raised above, Erasmus traineeship students should be involved in regular meetings with the school staff to exchange ideas, materials and activities in order to contribute to their professional experiences. In a similar vein, time to time, they can be given the chance to attend the meetings held with parents so that they can gain awareness about how to interact with different stakeholders and respond to their needs and expectations accordingly. Finally, they can be given the main teacher role time to time to get used to classroom dynamics more.

After sharing their expectations at initial stage and providing a number of details about their teaching experiences during their time abroad, the participants exemplified how the programme fulfilled these expectations in different aspects. For example, the participants stated that they had the opportunity to learn about different cultural patterns, improve their linguistic skills, gain teaching experiences, learn about online materials, broaden their horizon, go abroad, travel, make friends, and finally develop their coping strategies and self-confidence. Such cultural, personal, and linguistic contributions were also voiced in previous research (Jacobone & Moro, 2015). Despite these contributions, the participants shared various drawbacks. In contrast to Jacobone & Moro (2015), all the participants reported that their expectations from the programme were partially met due to some reasons. For instance, for Martina, her teaching practices were less than her expectations.

Martina: "While sharing the house with people from different countries, I improved my intercultural communication skills. We were talking about our cultures, different food, weddings, traditions, and they were also showing me theirs...I was expecting more teaching, actually, but it was not like that. They gave me... like... I was more like an assistant teacher rather than their real teacher, and I did not expect to work that hard, and late working hours due to siesta... We learned about their language system...They have so many holidays and ferias...they colour their faces, and wear different clothes."

Veronica, on the other hand, could not improve her teaching, technology, or linguistic skills as much as she expected. In contrast to Sahin (2008), enhancing educational technology skills was not emphasized by this participant.

Veronica: "I went to different countries but... I was planning to practice English in Italy but when I went there I saw that there were not many people speaking English. So I was disappointed about it. But for teaching experience, I learned a lot of things in this high school... I learned a lot of technical words in English. First, I learned them in Italian, and after that I learned them in English. Also, I expected Italy to be very technological than Türkiye but when we went there, they even did not have smartboards. They had black boards in some classes."

Similarly, Emily stated that the programme partially met her professional expectations as she had difficulty in improving her linguistic and teaching skills. Although she touched upon her increased self-confidence (European Commission, 2014), she stressed that she was more responsible for looking after children rather than teaching them English, and that she could not travel as much as she expected due to budget issues.

Emily: "Actually, I was expecting to teach them English. Rather than that, they expected us to be a babysitter for them. We helped them with their toilet needs. Yes, we delivered English lessons but it was very limited... Rather than speaking English, Czech language was spoken. The children were talking to one another in the Czech language, and we could not understand... not only my speaking skills but also my travelling expectations were not good for me. It was not enough for me because I had a little money to live and to travel. I wanted to do so but I could not because I had no money...Of course, I had some friends from other cultures. We had some events about our Culture Night... Finally, my self-confidence is higher now..."

Although self-confidence is a cited contribution of the programme (Di Pietro, 2022; Roy et al., 2019; Sahin, 2008; Temel, 2022; Unlu, 2015), only one participant mentioned this issue. In parallel with Fernández Agüero (2017), it is seen that the potential of Erasmus programmes was not fully met. Due to the challenges, the participants seemed to hold more personal gains rather than professional gains in that linguistic and cultural

contributions outweighed academic and professional contributions (Jacobone & Moro, 2015). Additionally, working as the main teacher rather than the assistant teacher seems to be needed for experiencing teaching in real sense for professional ends.

RQ5: What Are the Recommendations of the Participants for Future Traineeship Students and Enhancing Quality of the Programme?

Similar to previous research (García-Siso et al., 2023; Nedelcu & Ulrich, 2014; Van Hoof & Verbeeten, 2005), the participants recommended the programme for future students, and gave different responses regarding their advice for future Erasmus traineeship students. Some of the participant quotes are as follows:

Martina: "...they should be careful about the country, the residence permit. First, learn about exchanging money before going, and search for cheap accommodation."

Veronica: "Pay attention to paperwork. They also need to be careful about banking issues."

Emily: "Since sending institution does not share much information about the details, do not hesitate to ask more questions even if it seems irritating. I also recommend them to have some alternative institutions to choose from."

Their advices included banking issues, accommodation, travelling, time management, learning native language of the receiving country, paperwork details, and traineeship alternatives. These recommendations can be considered by relevant stakeholders to facilitate the adaptation and integration of future Erasmus traineeship students.

Finally, the participants made offered final comments about the programme. To illustrate, Martina highlighted the lack of guidance and help of the sending institution, which is voiced in the literature as well (Jacobone & Moro, 2015; Kayaoğlu, 2016).

Martina: "Everybody must go, I think. You can enjoy your days with Erasmus people. You can learn something about your job, and you can have a great time in Europe... About Turkish coordinators, I want them to help more about these details. They can say some websites about these things."

Veronica, on the other hand, pointed out the personal benefits of the programme, and suggested a longer time limit, whereas Emily stressed the opportunities of the programme despite some challenges:

Veronica: "It should be like six months because like... the first month you do not understand what is going on around. In the second one I am trying to adapt. In the third month, you are totally there. And the other three months you are all done there... As a vision, it changes a lot of things."

Emily: "This is a very good opportunity given to the students. Though not in terms of professional development, it has really a huge impact on personal gains. Trying to survive abroad, coping strategies when you are alone in another country... it is something really maturing. Despite these challenges, it has many positive sides."

In their final comments, all the participants reported that they wanted to have the same teaching experience abroad again in the future since they loved either the city/country or they wanted to live abroad again. Gudu added the lifestyle, architecture, and living standards of the country, while Martina stressed the cultural attraction of the city to teach English.

Martina: "I want to live there. It would be Portugal because I went to Lisbon and it was great. So many people speak English from all around the world and such a mixed culture in Portugal. So, it would be really nice to teach English there probably."

Gudu: "I want to go to Spain or Holland but it doesn't matter. Lifestyle, architecture, and living standards."

Veronica: "Of course, I never regret about this. This time I would like to try Spain maybe. A really nice place to go and I want to go there again."

Emily: "Yes, of course. It can be Italy. I am crazy about the country."

The reflections of the participants remind us the slogans of “Once Erasmus, always Erasmus” (Gürel & Aslan, 2022) as well as “The more mobility, the better” (Cuzzocrea & Krzaklewska, 2023). Finally, they foregrounded the benefits in terms of problem-solving, adaptability, and maturity (García-Siso et al., 2023; Hauerwas et al., 2017; Roy et al., 2019; Temel, 2022), all of which illustrate some of the soft skills gained via the Erasmus programme (European Commission, 2014).

In sum, it appears that some expectations remained unmet or partially met due to several reasons. Regarding the professional expectations, trainees should be given the floor to act as the main teachers- at least time to time under the guidance and observation of the main teacher- rather than assistant teachers, with an aim to prepare them for the complexities of real classroom management strategies more effectively. Another area which deserves attention is the changing or different roles and responsibilities of trainees in the receiving institution in that while some trainees are assigned to deliver classes, some others may be mainly charged with looking after learners, especially young learners, rather than teaching them the relevant content. Furthermore, some trainees are likely to suffer from language barrier as they may possess low level of linguistic proficiency in the native language/local variety of the language spoken in the receiving institution. As to the personal expectations, travelling dimension seems to be an important issue which has the potential to cause dissatisfaction among some trainees owing to budget issues or a lack of financial support of receiving institutions. As a response to these unmet/partially met expectations from the programme, various educational and professional implications of the current study should be considered.

Conclusion and Implications

The current paper aimed to attract attention to the hidden aspects of Erasmus student traineeship programme, and contribute to the understanding of international teaching practices. What is interesting about the research findings is that they corroborate the bulk of previous research findings in some aspects. Although the programme was stated to be beneficial in terms of personal, professional, and intercultural contributions to some extent, personal contributions appeared to outweigh professional contributions.

The relevant literature has listed several recommendations for Erasmus programmes, including increasing funds, establishing a buddy system to facilitate adaptation, promoting longer periods of stay, and having introduction courses for students (Fernández Agüero, 2017; Vossensteyn et al., 2010). Apart from these recommendations, a number of educational implications have been concluded in light of participant reflections to contribute to the intricacies of the programme. It has been revealed that some practical issues still persist as the results of the current study echo those of previous studies. In this sense, there are a number of caveats that need to be mentioned in the context of this study so that relevant actions can be taken by sending institutions, receiving institutions, and Erasmus traineeship students themselves.

First of all, sending institutions should offer more guidance about paperwork, visa issues, residence permit, and accommodation alternatives. In this vein, in the first place, sending institutions -specifically the Office of International Relations of the relevant institution (The Office hereafter)- may set up a help desk system in which officers, charged with sharing information about paperwork and application procedures, provide both face-to-face and online support. In the second place, visa information system of European Commission can be introduced to the outgoing students via official documents and websites. In the third place, the outgoing students may involve in specialist advice sessions (face-to-face and/or online) which are arranged by the Office. Alternatively, the students who previously took part in the international mobility programmes could be invited to share their lived experiences and suggestions with an aim to provide the outgoing students with a clear path to follow throughout their traineeship procedures.

The participants indicated that they mostly referred to friend recommendations to apply for the programme, and institutional guidance appeared to be missing. Thus, sending institutions can announce a list of possible traineeship institutions with the help of departmental coordinators and previous traineeship students to help future students to find appropriate traineeship institutions more easily. Additionally, sending institutions could arrange various informative seminars/meetings, and if possible previous Erasmus traineeship students can be included in these activities to share their previous experiences and guide new applicants.



A few words must also be said about receiving institutions in that although teaching as an assistant teacher creates theoretical and practical awareness to some extent among traineeship students, these trainees can become main teachers time to time to feel teaching experience in real sense, control the class, and implement new practices. In addition, the participants in this study shared different weekly working hours in their classes, which necessitates a standard method or rule for every receiving institution via arranging weekly minimum-maximum teaching hours to make traineeship programme experiences similar for all trainees. However, at this point, it should be highlighted that arranging the minimum and maximum teaching hours for trainees should be officially decided and announced by the relevant authorities (European Commission) rather than assigning receiving institutions to make institutional decisions. In this way, common practices and standardised procedures could be implemented for trainees more easily and effectively. As a practical strategy, receiving institutions may be asked to record teaching hours of their trainees on a weekly basis to inform the relevant stakeholders about the progress of trainees continuously. For this purpose, an online system may be set up for collective use of relevant stakeholders in receiving and sending institutions.

Of equal concern is the fact that the participants in this study touched upon the language barrier with their students. Therefore, future students are advised to learn some basic expressions in the native language of the receiving country to facilitate their daily interactions. Trainees could also fill in an evaluation form about the performance of both sending and receiving institutions for relevant authorities to ensure quality, and sustain stability in the long run.

In a nutshell, in order to achieve the intended outcomes of Erasmus student traineeship programme, a number of actions could be taken by authorities at international level. Firstly, to maximize the match between trainee expectations and programme outcomes, caution needs to be exercised upon informing trainees about both personal and professional contributions of the programme via relevant institutional stakeholders. In this way, they can benefit from the programme personally and professionally in a similar vein. Secondly, grant amount could be increased and/or a monthly payment schedule could be organized. Last but not least, traineeship programme duration could be extended so that trainees could get the chance to observe and teach for a longer time period.

Limitations and Suggestions for Further Research

This study included a small group of EFL teachers from Türkiye due its descriptive-narrative research design. Thus, future studies can include a larger population, different teaching branches or countries to add a different perspective. In addition, the current paper included self-reported data of the participants. However, future studies can employ scales, diaries, and observation forms to triangulate data. Moreover, the reasons for the unmet/partially met expectations could be specified in future studies with the help of counter-narratives or negative experiences to offer a fuller picture of the efficacy of the Erasmus programme. Finally, there were in-service teachers in the current study, and future researchers can focus on different stakeholders to bring a more comprehensive picture about the Erasmus student traineeship programme.

Daha İyi Mesleki Sonuçlar İçin Neye İhtiyaç Duyulmaktadır? İngilizce Öğretmen Adaylarının Erasmus Öğrenci Staj Programı Üzerine Düşünceleri

Çağla Atmaca¹ 

Makale Bilgisi

Özet

Anahtar Kelime

Erasmus öğrenci staj programı,
İngilizce öğretmeni eğitimi,
Mesleki gelişim,
Betimleyici anlatı araştırması

Yükleme: 28.11.2024

Kabul: 14.04.2025

Yayın: 30.06.2025

Araştırma Makalesi

[DOI: 10.17984/adyuebd.1593004](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1593004)

Hareketlilik programları hakkında çok sayıda çalışma yapılmıştır; ancak, staj programlarına odaklanan çok az çalışma vardır. Bu nedenle, bu betimleyici anlatı çalışması, dört İngilizce öğretmeni adayının Erasmus öğrenci staj programı deneyimleri hakkındaki düşüncelerini retrospektif olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Kolaycı örnekleme yoluyla seçilen dört kadın İngilizce öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Katılımcılar Türkiye'de görev yapan hizmet içi İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ancak, katılımcılar öğretmen adayı oldukları dönemde Erasmus öğrenci staj programındaki geçmiş deneyimleri hakkındaki düşüncelerini paylaşmışlardır. Veriler yarı yapılandırılmış, çevrim içi görüşmeler yoluyla toplanmış ve geleneksel içerik analizi adımlarına göre analiz edilmiştir. Katılımcılar, seyahat fırsatlarından yararlanmak, öğretim becerilerini uygulamak ve İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için programa katıldıklarını bildirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bazı kültürel, dilsel ve kişisel katkıları paylaşırlar da mesleki katkıların zayıf olduğunu ve öğretim beklentilerinin kısmen karşılandığını ifade etmişlerdir. Beklentiler ile deneyimler arasındaki uyumsuzluk, gönderen kurumlarının desteğinin olmamasına, yetersiz hibe miktarına, programın sınırlı süresine ve dil engeline bağlanmıştır.

Giriş

Erasmus programı 1987 yılında Avrupa Komisyonu tarafından başlatılmış ve yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğini teşvik etmek için öğrencileri, üniversite personelini ve öğretim personelini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Vossensteyn ve diğ., 2010, s. 17). Eğitim amaçlı hareketliliğe ek olarak, staj programları 2007'den beri Erasmus tarafından desteklenmekte olup artan öğrenci sayısı nedeniyle ikinci en popüler hareketlilik haline gelmiştir (Souto-Otero ve diğ., 2019). Bu program kapsamında öğrenciler Erasmus+ program ülkelerinde 2-12 aylık eğitim veya staj deneyimi edinme fırsatına sahiptir (Erasmus+ Program Rehberi, 2023).

Bugüne kadar ortaya çıkan somut sonuç, artan rağbet nedeniyle hareketlilik programlarının, özellikle Erasmus programlarının araştırma gündeminde önemli bir yere sahip olmasıdır. Eğitim amaçlı hareketlilik programına odaklanan çalışmalar çoğunlukla katılımın nedenleri, faydaları ve zorlukları ile ilgilenmiştir. Programa katılma nedenleri olarak, farklı bir ülkede yaşamak, seyahat etmek, ülkenin konumu, yabancı dil geliştirmek, yeni insanlarla tanışmak ve akademik motivasyonlar belirtilirken; erişilebilirlik, konum ve aynı kuruma giden arkadaşların olması kurum için belirtilen tercihler olmuştur (Jacobone ve Moro, 2015; Van Hoof ve Verbeeten, 2005; Vossensteyn ve diğ., 2010). İlgili alan yazınında programın faydaları konusunda ise yabancı dil yeterliliği,

Sorumlu yazar¹ : Çağla Atmaca, Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, catmaca@pau.edu.tr

Atmaca, Ç. (2025). What is needed for better professional outcomes? Reflections of pre-service English teachers on the Erasmus student traineeship programme. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(1), 298-326.

kültürlerarası yetenekler, yeni öğretim yöntemleri ve farklı ülkeler hakkında bilgi edinmek, uyum sağlama ve özgüven gibi beceriler de dahil olmak üzere çeşitli kültürel, kişisel, dilsel ve mesleki katkılar sıralanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2014; Flander ve Korada, 2020; Jacobone ve Moro, 2015; Nedelcu ve Ulrich, 2014; Roy ve diğ., 2019). Ancak bu tür uluslararası temaslar çeşitli zorluklar da barındırmaktadır. Örneğin, katılımcılar öğrenciler ile uyum, konaklama, yönetim, yetersiz dil becerileri (Nedelcu ve Ulrich, 2014; Vossensteyn ve diğ., 2010), kurumlarının yetersiz desteği (Jacobone ve Moro, 2015) ve yetersiz hibe miktarı nedeniyle çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler (Borm, 2020; Fernández Agüero, 2017).

Erasmus programının mesleki gelişim ve iş konumu için önemli olduğu belirtilmektedir. Bu görüşü destekleyen çalışmalara göre, Erasmus programı mesleki kariyer ve ardından istihdam edilebilirlik için fırsatlar sunabilir (Bryła, 2015). Ancak, az sayıda çalışma staj deneyimleri içeren uluslararası hareketlilik programlarına kısmen odaklanmıştır. Bu çalışmalardan bazıları hareketliliğin akademik öğrenme, kişisel gelişim ve yansıtma için bir araç haline gelebileceğini vurgularken (Cuzzocrea ve Krzaklewska, 2023), diğerleri ise iş gücü piyasasında gelecekteki istihdam için artan fırsatlara odaklanmaktadır (Holicza ve Tóth, 2018; Souto-Otero ve diğ., 2019).

Mevcut çalışma bağlamında, Türkiye'deki öğretmen adayları Fulbright, Erasmus ve Work and Travel gibi çeşitli uluslararası değişim programlarından yararlanabilir (Kırgöz, 2016). Türkiye'deki araştırmacılar bu programın öğrenci merkezli faaliyetler hakkında bilinç kazanma, kültürlerarası anlayış geliştirme, öz güven kazanma, eğitim teknolojisi becerilerini geliştirme, farklı eğitim uygulamalarını karşılaştırma ve yabancı dil becerilerini geliştirme gibi akademik, kültürlerarası, kişisel, dilsel, mesleki ve sosyal katkılar da dâhil olmak üzere çeşitli faydalarını sıralamışlardır (Altıntaş ve Sarıçoban, 2023; Aslan Özdemir, 2019; Fidan ve Karatepe, 2021; Gürel ve Aslan, 2022; Önen, 2017; Şahin, 2008; Temel, 2022; Unlu, 2015). Öte yandan bürokratik sorunlar, kültürel ve eğitimsel uyum, konaklama, vatan özlemi, kültürel yanlış anlaşılmalara, basmakalıp inanışlar, Erasmus Ofisi tarafından hareketlilik öncesi sunulan yetersiz eğitim ve hareketlilik sonrası bazı uyum sorunları belirtilen zorluklar arasındadır (Erdem Mete, 2017; Fidan ve Karatepe, 2021; Kayaoğlu, 2016; Önen, 2017).

İlgili çalışmalara dayanarak, uluslararası öğrenci staj programlarının etkinliğini sorgulama ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır ki bu konu yıllar süren araştırmalara rağmen halen netlik kazanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma, Erasmus öğrenci staj programına katılan İngilizce öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymayı, programın çeşitli yönlerine ışık tutmayı ve ilgili paydaşlar için önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.

Mevcut Araştırmanın Nedenleri ve Araştırma Soruları

Mevcut çalışma için bir dizi başlangıç noktası bulunmaktadır. İlk olarak, ilgili alan yazınında uluslararası değişim programlarının kalitesine katkıda bulunmak, uygulama için çıkarımlar sunmak ve Erasmus programının potansiyelini tam olarak karşılamak için daha çok nitel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu dile getirilmektedir (Fernández Agüero, 2017; Van Hoof ve Verbeeten, 2005). İkinci olarak, bu çalışma Erasmus deneyimlerinin akademik, kültürel, kişisel ve dilsel katkılarını araştırmak için ilgili alan yazınında dile getirilen araştırma çağrılarına bir cevap niteliğindedir (Fernández Agüero, 2017; Unlu, 2015). Üçüncü olarak, farklı bağlamlarda öğrenim programı hareketliliğine yönelik önemli sayıda araştırma olmasına rağmen (Borm, 2020; Fernández Agüero, 2017; Flander ve Korada, 2020; Jacobone ve Moro, 2015; Nedelcu ve Ulrich, 2014; Roy ve diğ., 2019; Van Hoof ve Verbeeten, 2005; Vossensteyn ve diğ., 2010), bu çalışmalar uluslararası öğretim deneyimlerini ele almamıştır (Bryła, 2015; Cuzzocrea ve Krzaklewska, 2023; Di Pietro, 2022; García-Siso ve diğ., 2023; Hauerwas ve diğ., 2017; Holicza ve Tóth, 2018; Lee, 2009; Souto-Otero ve diğ., 2019) ve bu çalışmaların çoğu Erasmus öğrenci staj programı ile ilgili değildir. Türkiye bağlamında da benzer şekilde öğrenim amaçlı hareketlilik ile ilgili çalışmalar (Altıntaş ve Sarıçoban, 2023; Aslan Özdemir, 2019; Erdem Mete, 2017; Fidan ve Karatepe, 2021; Gürel ve Aslan, 2022; Kayaoğlu, 2016; Önen, 2017; Temel, 2022; Unlu, 2015), uluslararası öğretim deneyimi ile ilgili çalışmalara (Şahin, 2008) kıyasla daha fazladır ve Erasmus öğrenci staj programına odaklanan bir araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dördüncü olarak, bu çalışma ABD, Avrupa veya gelişmiş ülkeler dışındaki ülkelere gelen öğrencilere odaklanarak uluslararası öğrenci hareketlilik programlarının çıktılarını araştırmayı amaçlamıştır (Di Pietro, 2022; Roy ve diğ., 2019). Son olarak, hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenleri, Erasmus öğrenci staj programı kapsamında yeterince araştırılmamış gruplar olarak görünmektedir; çünkü Türkiye'de yalnızca birkaç çalışma (Önen, 2017; Temel, 2022) İngilizce öğretmenlerini içermiştir ve bunlar özel olarak staj programına odaklanmamıştır. Bu nedenle,

İngilizce öğretmenlerinin Erasmus öğrenci staj programı hakkındaki düşüncelerinin, özellikle program öncesi, sırası ve sonrası aşamalarına odaklanarak, bir araştırma alanı olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Bu amaçla, bu çalışma, sırasıyla programın öncesi-sırası-sonrası aşamalarındaki eylemler ve faaliyetlere odaklanan aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlamıştır:

- 1- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin Erasmus öğrenci staj programına başvurma nedenleri nelerdir?
- 2- Katılımcıların kurumsal destek alma ve başvuru süreçlerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
- 3- Katılımcıların programın katkılarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
- 4- Katılımcıların programın beklentilerini karşılamadaki etkinliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
- 5- Katılımcıların gelecekteki staj öğrencilerine ve program kalitesinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Mevcut çalışma, katılımcıların geçmiş deneyimlerini somut bir şekilde ortaya koyarak bir değişim programının farklı aşamaları hakkında veri toplamayı amaçlamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın yöntemi, katılımcıların geçmiş deneyimlerini bir sıra halinde dikkate alarak bu deneyimlerin sonuçlarını paylaştıkları betimleyici-anlatısal araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Bu süreçte, benliğin inşası ile bireyi çevreleyen sosyo-kültürel koşullar arasındaki bağlantı kurulmaya çalışılmıştır (Chase, 2008; Floersch ve diğ., 2010; Riessman ve Quinney, 2005). Örnek olarak, araştırma sırasında hizmet içi İngilizce öğretmenleri olan katılımcılardan öğretmen adayı oldukları dönemde katıldıkları Erasmus öğrenci değişim programı ile ilgili geçmiş deneyimleri hakkındaki düşüncelerini yansıtmaları istenmiştir. Katılımcılar geçmiş deneyimleri hakkında paylaşımda bulunurken, katılımcılara programın öncesi, sırası ve sonrası aşamaları hakkında sırayla bazı sorular sorulmuştur ve ardından bu katılımcılardan kendi öğretim bağamlarına özgün sosyal ve kültürel durumu göz önünde bulundurarak bu geçmiş deneyimlerin sonucunda neler olduğu hakkında yorumlar yapmaları istenmiştir.

Mevcut çalışma, betimsel amaçlar doğrultusunda nitel yönetime dayanmaktadır. Nitel araştırmanın bir türü olarak anlatı çalışmaları, birinci şahıs anlatı verilerinin özünü yorumlamaya ve bireylerin yaşanmış deneyimlerini ortaya çıkarmaya odaklanır. Dolayısıyla bu çalışma, ele alınan olguyu doğal bağlamı içinde araştırmayı, katılımcıların kendi deneyimlerini ve anlamlarını daha derin bir şekilde ortaya çıkarmayı ve bu deneyimlerin ve anlamların zenginliğini nitel olarak elde etmeyi amaçlamıştır. Özetle, bu çalışma nitel olarak belirli bir bağlamdaki belirli bir duruma odaklanmıştır (Creswell, 2009; Creswell ve diğ., 2003; Creswell ve diğ., 2007; Dörnyei, 2007; Hamilton ve Corbett-Whittier, 2013; McKay, 2006; Patton, 2002). Bir başka deyişle, katılımcıların birinci elden deneyimlerine dayalı olarak Erasmus öğrenci staj programının daha derin bir analizini sağlamak için Türkiye bağlamındaki bir devlet üniversitesindeki bir grup İngilizce öğretmen adayının görüşleri incelenmiştir.

Betimleyici-anlatısal araştırmanın doğasına uygun olarak, bu makalede bireylerin düşüncelerini ayrıntılı olarak elde etmek için açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır (Adams, 2015). Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmelerin esnek yapısı, görüşülen kişilerin kişisel deneyimlerini ayrıntılı olarak anlatmalarını sağlayabilmektedir (Cohen ve diğ., 2007). Bu nedenle, görüşmeler Erasmus öğrenci staj programının öncesi, sırası ve sonrası aşamalarıyla ilgili bazı açık uçlu soruları içermiştir ve görüşmeci ile görüşülen kişi arasındaki etkileşime ve görüşülen kişinin yanıtlarına ve yorumlarına dayanarak daha derin görüşler elde etmek için başka sorular da sorulmuştur.

Katılımcılar

Erasmus+ programı temel olarak öğrenci ve personel hareketliliğinden oluşmaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları şu hareketlilik türlerini uygulayabilir: öğrenim amaçlı öğrenci hareketliliği, staj amaçlı öğrenci hareketliliği, öğretim amaçlı personel hareketliliği ve eğitim amaçlı personel hareketliliği. Bu çalışmada, staj amaçlı öğrenci hareketliliği programı ele alınmıştır; yani İngilizce öğretmen adayı olarak Erasmus öğrenci staj programına katılan katılımcılar bu çalışmada yer almıştır. Çalışmanın amacı katılımcılar açısından retrospektif bakış açısını teşvik etmek olduğundan, çalışma yapılmadan bir yıl önce Erasmus öğrenci

staj programına katılan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılar staj deneyimlerinin ardından, Türkiye'nin farklı şehirlerinde hizmet içi İngilizce öğretmeni olarak atanmışlardır. Dolayısıyla, İngilizce öğretmen adayları bu süreçte hizmet içi İngilizce öğretmenleri olmuştur, yani veri toplama sırasında katılımcılar hizmet içi İngilizce öğretmenleri olarak görev yapmaktadırlar.

Araştırmacı, daha önce Erasmus öğrenci staj programına katılmış olan İngilizce öğretmen adaylarına ulaşmak için öncelikle Türkiye'nin Ege Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin bölüm başkanıyla iletişime geçmiştir. Olası katılımcıların listesi belirlenirken, veri toplama tarihinden bir veya iki yıl önce staj hareketliliğini tamamlayanlar tercih edilmiştir; çünkü daha uzun bir zaman diliminin geçmiş deneyimleri daha düşük seviyede hatırlamaya neden olabileceği varsayılmıştır. Bu nedenle listede yedi öğrencinin olduğu bildirilmiştir. Araştırmacı bu kişilerle e-posta yoluyla iletişime geçmiştir ve çalışmaya gönüllü olarak katılmaları bu kişilere iki kez hatırlatılmıştır. Çalışmaya katılmak için e-posta davetine dört kişi yanıt vermiştir ve yanıt verenlerin hepsi kadındır. Bu nedenle, katılımcılar, hizmet içi İngilizce öğretmeni olmadan bir yıl önce Erasmus öğrenci staj programını tamamlayan dört kadın öğretmenden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu katılımcılardan, önceki Erasmus öğretmenlik deneyimleri hakkındaki düşüncelerini paylaşırken eleştirel bir gözle geçmiş deneyimlerini sorgulamaları istenmiştir. Bu katılımcılar kolaycı örnekleme yoluyla seçilerek çalışmada yer almışlardır (Mackey ve Gass, 2005) çünkü araştırmacı kolayca ulaşılabilen katılımcılarla iletişime geçmiş ve gönüllü katılımcılarla çalışmaya devam etmiştir.

Etik hususlar konusunda ise, bu çalışmada insanlar üzerinde yapılan tüm süreçler, çalışmanın yürütüldüğü kurumun etik standartlarına uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmacı, ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan resmî izin almıştır. Daha sonra katılımcılarla iletişime geçilerek gönüllü katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu noktada belirtilmesi gereken bir husus ise çalışmada elde edilen bulguların katılımcıların kendi anlatımlarından ve öznel düşüncelerinden elde edilmiş olmasıdır. Çalışmanın betimleyici-anlatısal tasarımı nedeniyle, katılımcıların geçmiş deneyimlerini elde etmek için görüşmelerin kullanılması bir tercih olmaktan ziyade bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada sosyal istenirlik ve gizlilik sorunlarını gidermek amacıyla, katılımcılara kimliklerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, cevaplarının yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı (onam formunda belirtildiği gibi) ve daha da önemlisi kendileri için bir rumuz seçme özgürlüğü tanınacağı belirtilmiştir. Son olarak, katılımcılar araştırmacının öğrencileri arasından seçilmemiştir ve çalışma yürütüldüğünde hizmet içi İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama ve Analiz Süreçleri

Bu çalışmada nitel veri analizi adımları izlenmiştir. Bu amaçla, katılımcıların düşüncelerini daha detaylı toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu (YGM) kullanılmıştır (Nunan ve Bailey, 2009). YGM'nin esnekliği, derinlemesine ve açık uçlu sorular sormayı ve daha ayrıntılı yanıtlar toplamayı kolaylaştırmıştır (Adams, 2015); çünkü katılımcılar geçmiş deneyimlerini ayrıntılı olarak anlatma şansına sahip olmuşlardır (Cohen ve diğ., 2007). Araştırmacı, önemli yönleri kaçırmamak veya ilgisiz kategoriler oluşturmamak adına önceki çalışmaları inceledikten sonra YGM maddelerini oluşturmuştur (Hauerwas ve diğ., 2017; Hsieh ve Shannon, 2005). Ayrıca, araştırmacı YGM'deki maddeleri oluştururken araştırma sorularını ve katılımcılar için bağlama özgü farklılıkları dikkate almış ve program hakkında kapsamlı bir resim sunmak için Erasmus öğrenci staj programının tüm aşamalarını (öncesi-sırasında-sonrası) incelemiştir. Soru maddesi hazırlama aşamasında araştırmacı, görüşmeyi başlatmak için giriş soruları olarak bazı öz geçmiş verilerini ve demografik özellikleri ortaya koyan sorularla başlamayı ve cevaplanması kolay sorularla başlayıp daha uzun cevaplar gerektiren sorularla devam etmeyi tercih etmiştir. Araştırmacı teşvik edici ipuçları kullanmanın yanı sıra net ve basit sorular oluşturmaya da özen göstermiştir (Jacob ve Furgerson, 2012).

Daha sonra, ilk taslak olan YGM'nin içeriğiyle ilgili uzmanlarla tartışma oturumları yapılmış ve ardından YGM'nin ikinci taslağı, uygulama öncesinde güvenilirliğini sağlamak için e-posta yoluyla bu uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlar, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli iki profesörden oluşmuştur. Bu uzmanların geri bildirimlerinden sonra, YGM içerik, ifade ve düzen açısından revize edilmiş ve ardından ikinci tur için tekrar uzmanlara gönderilmiştir. Araştırmacı, uzmanların son yorumlarını dikkate aldıktan sonra, YGM'ye son şeklini vermek için içerik, ifade ve düzen bakımından son değişiklikleri yapmıştır. Katılımcıların tercihlerine ve erişilebilirliklerine bağlı olarak, veriler üç haftada (6-22

Kasım 2021 tarihleri arasında) yarı yapılandırılmış, çevrim içi görüşmeler (Bkz. Tablo 1) yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar önce YGM'yi yazılı biçimde tamamlamışlardır ve ardından katılımcıların düşüncelerini daha derinlemesine elde etmek için çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında, katılımcılar program boyunca yaşadıkları geçmiş deneyimlerini paylaşırken sorgulayıcı bir gözle retrospektif olarak paylaşımda bulunmuşlardır. Gizliliği sağlamak ve düşünceleri derinlemesine toplamak amacıyla her katılımcıya kendi tercihinine göre bir rumuz verilmiştir.

Analiz aşamalarında veri odaklı bir yaklaşım benimsendiğinden, verilerin kodlanması veya kategorize edilmesi için herhangi bir çerçeve veya teori temel alınmamıştır. Bu nedenle, nitel veri analizindeki yinelemeli süreçler nedeniyle gelen veri akışını çapraz kontrol etmek için görüşme yanıtlarının önceki ve sonraki örneklerinin karşılaştırılması yoluyla ortaya çıkan temalar oluşturulmuştur (Dörnyei, 2007; Fraenkel ve diğ., 2012).

Tablo 1. Katılımcı ve Veri Toplama Bilgileri

Rumuz	Ziyaret edilen ülke	Staj başlangıç tarihi	Staj bitiş tarihi	Çevrim içi görüşme detayları
Martina	İspanya	02.09.2019	20.12.2019	Microsoft Teams 91 dakika
Gudu	Çek Cumhuriyeti	01.09.2019	29.12.2019	Microsoft Teams 49 dakika
Emily	Çek Cumhuriyeti	09.10.2019	22.12.2019	Microsoft Teams 71 dakika
Veronica	İtalya	30.09.2019	26.02.2020	Microsoft Teams 64 dakika

Tablo 1 katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir. İngilizce öğretmen adayı iken Erasmus öğrenci staj programına katılan dört kadın öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların hepsi Türkiye'den olup staj için farklı ülkeleri ziyaret etmişlerdir. Tabloda belirtildiği gibi, biri İspanya'yı, biri İtalya'yı ve ikisi Çek Cumhuriyeti'ni ziyaret etmiştir. Örneğin, staj programı kapsamında Martina Eylül 2019 - Aralık 2019 arasında İspanya'da, Gudu Eylül 2019 - Aralık 2019 arasında Çek Cumhuriyeti'nde, Emily Ekim 2019 - Aralık 2019 arasında Çek Cumhuriyeti'nde ve son olarak Veronica Ekim 2019 - Şubat 2020 arasında İtalya'da kalmıştır. Görüşmeler Microsoft Teams üzerinden yapılmıştır ve görüşmelerin süresi katılımcıya göre değişiklik göstermiştir (49 dakikadan 91 dakikaya kadar).

Görüşmeler yapıp konuşmalar yazıya geçirildikten sonra toplanan veriler geleneksel içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel veri analizinin tekrarlayan yapısı nedeniyle araştırmacı, elde edilen görüşme verilerini analiz ederken ve karşılaştırırken zikzak bir desen izlemiştir. İçerik analizi, geriye dönük verileri kullanma, daha düşük maliyet, zaman içindeki değişiklikleri izleme ve eğilimleri tespit etme gibi bazı faydalar sağladığı için bu çalışmada kullanılmıştır. İçerik analizi geriye dönük inceleme fırsatı sunmakla birlikte araştırmacı ile katılımcı arasındaki istenmeyen etkileşim etkisini de ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır (Hsieh ve Shannon, 2005; Kondracki ve diğ., 2002).

Veri toplama ve görüşmelerin yazıya geçirilmesinin ardından araştırmacı, daha fazla yorumlama için belirli içeriğin varlığını nicelleştirmek üzere kod işlevi gören belirli anahtar kelimeleri belirleyerek bir araya getirmiştir. Ancak, olumlu veya olumsuz çağrışımlara sahip kelimelerin ve ifadelerin titizlikle dikkate alındığı belirtilmelidir. Bir sonraki aşamada, kodlar benzerliklerine göre kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler daha sonra temalar olarak düzenlenmiştir, yani, belirli kodlardan kategorilere ve ardından daha genel temalara geçilmiştir. Araştırmacı, verilerin içeriği hakkında daha bütün bir resme ulaşmaya çalışırken, görüşmelerin önceki ve sonraki örneklerini zikzak bir desende yinelemeli olarak birkaç kez kontrol ederek düzenlemiştir. Veri analizi süreçleri boyunca araştırmacı, nitel analizin doğasının tanımlayıcı ve yorumlayıcı olması gerektiğini dikkate almıştır (Lindgren ve diğ., 2020).

Nitel veri analiz süreçlerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı, güvenilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik gereksinimlerini takip etmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). İlk olarak, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için çalışmanın kapsamı İngilizce öğretmenlerinin Erasmus öğretim deneyimlerine daraltılmıştır; araştırmacı, daha önce Erasmus öğretim deneyimlerine sahip olan katılımcılarla iletişime geçmiş ve görüşme sorularını araştırma soruları ışığında hazırlamıştır. Katılımcılar öncelikle Erasmus öğretim deneyimleri hakkında

yazılı bir anketi tamamlamış ve ardından katılımcılardan anket sorularını örnekler vererek ayrıntılı olarak açıklamalarını gerektiren çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme sorularının araştırma sorularına cevap verdiğini temin etmek amacıyla veri toplanmadan önce uzman görüşü alınmıştır. Sonrasında, çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak için katılımcı profili, araştırma bağlamı ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Her araştırma sorusu altında ortaya çıkan temaları örneklendirmek için katılımcıların alıntıları da verilmiştir. Ardından, çalışmanın tutarlılığını sağlamak için çalışmanın zaman çizelgesi paylaşılmış ve veri analizinin adımları açıkça belirtilmiştir. Son olarak, çalışmanın doğrulanabilirliğini sağlamak için katılımcılar kendileri için bir rumuz seçmiş ve bu rumuz, gizliliği sağlamak ve katılımcıların düşüncelerini derinlemesine toplamak için tüm doğrudan alıntılar için kullanılmıştır. Görüşmelerden sonra, video kayıtlarının içeriği yazıya dökülmüş ve araştırmacı, verileri analiz ederken sürekli karşılaştırma başvurmuştur, yani araştırmacı, verilerden gelen bilgi akışını sürekli olarak birbiri ile karşılaştırmıştır. Son aşamada, araştırmacı, değerlendirici içi güvenilirliği sağlamak için ortaya çıkan temaları iki hafta sonra revize etmiştir.

Etik Bildirim

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler kurulunun 05/11/2021 tarihli E-93803232-622.02-126075 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışma, Erasmus öğrenci staj programının öncesi, sırası ve sonrası aşamalarına hiyerarşik olarak odaklanmaktadır. Bu nedenle, bulgular katılımcıları programdan önce neyin motive ettiğine, başvuru ve staj süreçleri sırasında neler olduğuna ve programdan sonra ne tür katkıların gözlemlendiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Çalışma özellikle katılımcıların staj öncesi motivasyonları ile staj programının nihai katkıları arasındaki uyum / uyumsuzluk eşleşmesine odaklanmaktadır. Bu amaçla, araştırma soruları (S) sırasıyla sunulmakta ve ilgili bulgular buna göre tartışılmaktadır.

S1- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin Erasmus öğrenci staj programına başvurma nedenleri nelerdir?

Üç katılımcı seyahat fırsatları nedeniyle programı seçtiğini belirtmiştir ve bunu öğretim becerilerini uygulama ve İngilizce konuşma becerilerini geliştirme takip etmiştir. Ayrıca, programın bazı katılımcılara aşağıda belirtildiği gibi boş yıl veya yenilenme fırsatı sunduğu ortaya çıkmıştır:

Emily: "...konuşma becerilerimi geliştirmek ve diğer ülkelere seyahat etmek."

Martina: "Aslında, ilk hedefim seyahat etmektir."

Gudu: "Program, sözleşmeli öğretmen olarak çalışmaktan veya hiçbir şey yapmamaktan çok daha iyi bir fırsattı. En önemli neden bu. Ayrıca, orada çalışmak ve yaşamak ve hibe alarak kültürünü deneyimlemek büyük bir fırsattı."

Veronica: "...aslında İngilizce pratik yapmak."

Önceki araştırmalara benzer şekilde (Holicza ve Tóth, 2018; Jacobone ve Moro, 2015; Kayaoğlu, 2016; Vossensteyn ve diğ., 2010), katılımcıların kişisel ve kültürel nedenlerinin mesleki nedenlerinden daha ağır bastığı belirtilmelidir. Holicza ve Tóth (2018) çalışmasının aksine, iş gücü piyasasındaki fırsatlar ve gelecekteki istihdam için daha iyi bir öz geçmiş, bu çalışmada belirtilen mesleki motivasyonlar arasında yer almamıştır. Bu anlamda, programa başvuranların Erasmus programının amaçları doğrultusunda kişisel, kültürlerarası ve mesleki kazanımları dengelemek veya yakınlaştırmak için programın mesleki çıktıları hakkında ilgili paydaşlar tarafından bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Katılımcılar, görüşmeler sırasında stajyerlik kurumunu seçme nedenlerine de değinmişlerdir. Tüm katılımcılar, çeşitli kurumlara başvurdukları ve başvurularını kabul eden kuruma gittikleri için, ilgili kurumu seçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, üç katılımcı arkadaş tavsiyesinin kararlarında etkili olduğunu belirtmiştir. Son olarak katılımcılar, stajyerlik ve konaklama seçenekleri ile konumu, stajyerlik kurumlarını seçme nedenleri arasında göstermiştir.

Martina: "...kolay oldu çünkü İspanya'da çok sayıda fırsat vardı... Konaklama ve diğer fırsatlar hakkında araştırma yaptım ve bu yüzden ucuz olanı seçmek istedim. Ayrıca arkadaşlarımdan biri Granada'ya gitti, bu yüzden ona yakın olmak istedim."

Gudu: "Sadece şans eseri. Oraya başvurdum ve beni kabul ettiler."

Emily: "Aslında Çek Cumhuriyeti'ni istiyordum. Avrupa'nın merkezi. Bu yüzden diğer ülkelere seyahat edebilirim... Çek Cumhuriyeti'ndeki bir kurum başvurumu kabul etti."

Van Hoof and Verbeeten (2005) çalışmasında olduğu gibi, ülkenin erişilebilirliği ve konumu ile aynı ülkede tanınan kişilerin olması ana nedenler olarak öne çıkmıştır. Vossensteyn ve diğerlerinin (2010) elde ettiği bulgulara benzer şekilde, bu durum, öğrencilerin ülkeleri bireysel, sosyal ve kültürel sebepler nedeniyle tercih edebileceğini göstermektedir. Ancak, katılımcıların programın mesleki yönleri konusunda daha az bilinçli olduğu görülmüştür.

S2- Katılımcıların kurumsal destek alma ve başvuru süreçlerine ilişkin düşünceleri nelerdir?

Katılımcılar gönderen kurum tarafından sağlanan hibeyi almış olup bu hibe ulaşım, konaklama ve sigorta gibi tüm masrafları kapsamaktadır. Dolayısıyla katılımcılardan hiçbiri bu hibeyi masraflarını karşılamaya yeterli bulmamıştır. Ödeme süreçlerinden kaynaklanan finansal zorluklar (Kayaoğlu, 2016) ve yetersiz hibe miktarı önceki araştırmalarda da dile getirilmiştir (Borm, 2020; Fernández Agüero, 2017; Nedelcu ve Ulrich, 2014; Vossensteyn ve diğ., 2010). Örneğin Martina gelirini artırmak için özel dersler verdiğini söylerken, Emily gönderen kurumdan ziyade kabul eden kurumun destekleyici rolünü vurgulamıştır.

Martina: "İspanyol kurum bana daha fazla destek verdi... Ama zamanla Apoyo dersleri verdim, özel ders gibi oldu. ...hibe aylık ödenmeli... Şu an için döviz kuru nedeniyle artırılmalı... Bence aylık olmalı çünkü her şeyi ayarlayabilirim, seyahatlerimi düzenleyebilirim."

Emily: "Gönderen kurumumuz konaklama sorunları için bize yardımcı olmadı, bu yüzden pansiyonlarda konaklamak zorunda kaldık ve ucuz değildi. Aslında, Çek Cumhuriyeti'ndeki kabul eden kurum konaklama konusunda bana ve arkadaşşıma gerçekten yardımcı oldu... Hibemiz yeterli değil. Pansiyon fiyatının dışında sadece 20 avrom var ve bu da ulaşım, telekomünikasyon, seyahat için. Yeterli değildi. Artırılmalı."

Başka bir konu da gönderen kurumunun rehberliğiyle ilgilidir. Jacobone ve Moro (2015) çalışmasına benzer şekilde, katılımcılar kendi gönderen kurumlarının bilgi verme konusundaki yetersiz desteğine dikkat çekmişler ve kabul eden kurumun desteğinin gönderen kurumun desteğinden daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcıların, sistematik desteğin eksikliği nedeniyle gönderen kurumlara karşı bazı olumsuz tutumlara sahip oldukları için daha yapılandırılmış rehberliğe ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir.

Katılımcılar ayrıca evrak işlerindeki bazı konularda kafa karışıklığı yaşadıklarını ve özellikle gönderen kurumlardan ihtiyaç duydukları yardımı alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcılar yasal süreçlerle bireysel çabaları, arkadaşlarının rehberliği ve çevrim içi grup önerileriyle başa çıkmak zorunda kaldıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, tüm katılımcılar vize sorunlarıyla ilgili sorunlar yaşadığını belirtirken, üç katılımcı ise gönderen kurumun rehberlik eksikliğinden veya personel yetersizliğinden dolayı olumsuz görüş paylaşmıştır. Ek olarak, iki katılımcı bankacılık işlemleriyle ilgili zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Son olarak, katılımcılardan biri oturma izni almanın zorluğundan bahsetmiştir.

Martina: "...vize sürecimde... Süreç çok zordu. Eksik evraklarım vardı ve İspanya'daki koordinatörüm bu konuda bana çok yardımcı oldu. Ayrıca oturma izni... Ve oturma iznine başvurduğumda, bu oturma iznini almam bir ay beş gün sürdü ve çok zordu. Koordinatörüm bu konuda da bana yardımcı oldu. ...orada para değişimi yapmak da gerçekten zordu."

Gudu: "En büyük sorunum vizeyle ilgiliydi çünkü... Gönderen kurumumuz bize ne hazırlamamız gerektiğini söylemedi. Konsolosluk hakkında hiçbir bilgi yoktu ve önceden ne tür belgelere ihtiyaç olduğunu bilmiyordum. Evrak işlerini arkadaşlarım sayesinde yaptım."

Veronica: "...Türkiye'de evrak işleriyle, sigorta işleriyle çok fazla uğraşmak zorunda kaldım. En zor şey vizeye başvurmak ve vize almak... Program kapsamında çalışan çok sayıda öğrenci var, bu yüzden bana çok yardımcı oldular. Daha fazla rehberliğe ihtiyacım vardı."

Emily: "Aslında yaşadığım en büyük zorluk vize, kabul mektubu... kabul mektubu nedir, staj başvuru formu veya... vizeye nasıl başvurabilirim... Belgeleri üniversitemize gönderdik ancak bazen bize cevap vermediler ve bazen ofiste kimseyi bulamadık... En zor iş vizeye başvurmak."

Kayaoğlu'nun (2016) bulguları doğrultusunda, bu bulgular özellikle vize konularını içermektedir. Katılımcıların, gönderen kurumlarının evrak işleri hakkında uygun rehberliğinin eksikliğinden olumsuz yönde etkilendiği gözlemlenmiştir (Jacobone ve Moro, 2015; Vossensteyn ve diğ., 2010). Şöyle ki katılımcılar gönderen kurum konumunda olan üniversitelerindeki ve Uluslararası İlişkiler Ofisi'nin rehberliğindeki bilgi eksikliğinden (Nedelcu ve Ulrich, 2014) bahsetmişlerdir. Kurumsal destekten ziyade, katılımcılar karşılaştıkları zorluklar konusunda kendi baş etme yöntemlerine, arkadaşlarının tavsiyelerine veya kabul eden kurumların rehberliğine başvurmuşlardır.

S3- Katılımcıların programın katkılarına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Önceki araştırmalara (Di Pietro, 2022; Fidan ve Karatepe, 2021; García-Siso ve diğ., 2023; Lee, 2009; Nedelcu ve Ulrich, 2014; Roy ve diğ., 2019; Sahin, 2008; Unlu, 2015) benzer şekilde, katılımcıların tamamı program sayesinde kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, katılımcılar farklı ülkeleri ziyaret etme, yeni insanlarla tanışma, yeni kültürler görme, farklılıklara olumlu yaklaşma, farklı yemekleri tatma, farklı yaşam tarzları ve sözel olmayan iletişim öğeleri hakkında bilgi edinme şansına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca yabancı dil yeterliliğini geliştirme ve yeni öğretim yöntemleri öğrenme konularına da değinmişlerdir ki bu da önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aslan Özdemir, 2019; Di Pietro, 2022; Fidan ve Karatepe, 2021; García-Siso ve diğ., 2023; Lee, 2009; Nedelcu ve Ulrich, 2014; Önen, 2017; Sahin, 2008; Temel, 2022; Unlu, 2015).

Martina: "Şimdi biraz İspanyolca konuşabiliyorum... Kendi İngilizce konuşma ve dinleme becerilerimi de geliştirdim... Daha önce hiç duymadığım birçok ülkeyi öğrendim... Oradaki öğretmenler farklı teknikler kullanıyordu ve ben de şimdi onların tekniklerini kullanıyorum."

Gudu: "Yeni kültürler ve ülkeler görmek benim için kesinlikle güzel bir deneyimdi. Yeni insanlar görmek insanı derinden değiştiriyor. Tüm Erasmus öğrencileriyle bir Erasmus Günü geçirdik. Yemeğimizi çok ilginç buldular... Okul bizim için çok zor olduğu için öğretme becerilerimi geliştirdiğini düşünmüyorum. Çocuklarla çalışmak çok zordu. Olması gerektiği gibi öğretmenlik yaptım diyemem tam olarak."

Veronica: "Evet, sadece biraz İtalyanca... İtalya'da bireysel farklılıkların daha önemli olduğunu görüyorum."

Emily: "...örneğin, aksanları çok farklıydı. İlk olarak, aksanlarını anlamaya çalışırken biraz zorluk çektim... Dil engeli vardı ve beden dilimi kullandım."

Bu bulgular, Altıntaş ve Sarıçoban (2023) ile Vossensteyn ve diğerleri (2010) tarafından bildirilen bulguları desteklemektedir çünkü katılımcıların bu görüşleri programın dilsel ve kültürlerarası katkılarını göstermektedir. Farklı ülkeleri ve kültürleri görmek, katılımcıların farklılıklara karşı sempati ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu anlamda, programın bazı kişilerarası ve içsel yararları olduğu söylenebilir (Flander ve Korada, 2020). Ancak, sosyal ve kültürel katkılarının ilk sırada yer aldığı, akademik ve mesleki katkılarının ise ikincil planda kaldığı görülmektedir (Gürel ve Aslan, 2022; Jacobone ve Moro, 2015). Zorluklar açısından ise sınırlı bütçe en büyük engeli oluşturmuş ve katılımcılar daha fazla seyahat fırsatı için hibe miktarının artırılmasını önermişlerdir ki bu durum önceki araştırmalarda da dile getirilmiştir (Altbach ve Teichler, 2001; Borm, 2020; Vossensteyn ve diğ., 2010).

S4- Katılımcıların programın beklentilerini karşılamadaki etkinliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?

Katılımcılar öncelikle programdan beklentilerini paylaşmışlardır. Katılımcıların başlıca beklentileri çoğunlukla kültürlerarası ve kişisel ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır; çünkü tüm katılımcılar seyahat ederek, farklı ülkeleri ziyaret ederek ve farklı bir mutfağı deneyerek farklı kültürleri görmeyi hedeflemiştir. Ek olarak, üç katılımcı konuşma, telaffuz ve ana dil düzeyinde akıcılık açısından dil becerilerini (İngilizce veya kabul eden kurumun ana dili) geliştirmeyi hedeflemiştir. Ayrıca, iki katılımcı arkadaş edinmeyi ek beklentileri olarak belirtmiştir. Son olarak, yalnızca bir katılımcı öğretmenlik becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini söylemiştir. Sosyal becerileri, teknolojik becerileri geliştirmek ve öz güven oluşturmak da beklentiler arasında yer almıştır.

Martina: "Daha fazla ders vermeyi bekliyordum. Onların gerçek öğretmeninden ziyade yardımcı öğretmen gibiydim. Amacım iyi konuşmak ve telaffuzumu geliştirmekti. İspanyolca becerilerimi de geliştirmeyi amaçladım. Oraya gitmeden önce İspanyolca çalıştım."

Gudu: "Prag'a gittiğimde ana dili İspanyolca olan biri gibi iyi konuşabileceğimi düşündüm ama öyle olmadı... Başka ülkeler ve kültürler görmek istedim... Arkadaş edinmek istediğimi söyleyebilirim ama öğretim uygulamalarını geliştirmek beklentim değildi."

Veronica: "Üniversitedeyken konuşkan bir kız değildim, bu yüzden daha sosyal olmak için yurt dışına gitmeye çalıştım. İtalya'da pizza yapmayı, kahve yapmayı... Örneğin, yeme alışkanlıklarını öğrenmeyi planlıyordum."

Emily: "Konuşma becerilerimi ve seyahat becerilerimi geliştirmek."

Öğretim deneyimlerini geliştirmenin programdan beklenti olarak yalnızca bir kez belirtilmesi beklenmeyen bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, katılımcılar arasında kültürlerarası ve kişisel beklentilerin mesleki beklentilerden üstün olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, Erasmus programlarının amaçları doğrultusunda katılımcıların kişisel, kültürlerarası ve mesleki kazanımları dengelemek veya yakınlaştırmak için ilgili paydaşlar tarafından katılımcılara programın mesleki çıktıları hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir.

Görüşmeler sırasında katılımcılar çalışma koşulları ve öğretim bağlamları hakkında ayrıntılı bilgi sunmuşlardır. Katılımcılar farklı yaş grupları ve dil seviyelerine sahip devlet veya özel okullarda çalışmışlardır. Örneğin, katılımcılardan ikisi 3-6 yaş arası çocukları kapsayan anaokulunda çalıştıklarını belirtirken diğer bir katılımcı ortaokulda, bir diğeri ise lisede çalıştığını belirtmiştir. Dil seviyesi olarak başlangıç seviyesi grupları, orta seviye gruplar veya karışık yetenek grupları olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar günde dört ile altı saat arasında çalıştıklarını da eklemişlerdir. Anaokulunda çalışanların sınıflarında 7-12 arasında öğrenci olduğu belirtilmiştir. Katılımcılardan ikisi kabul eden kurumda hiç toplantılara katılmadığını belirtirken, diğer iki katılımcı okul personeliyle düzenli toplantılar yaptığını ancak velilerle yapmadığını söylemiştir. Veronica özellikle dil engeline değinmiştir ve yoğun sözlü sınavların istenen sonuçları vermediğini vurgulamıştır. Katılımcıların öğretim bağlamlarına ilişkin düşünceleri aşağıda sunulmaktadır.

Martina: "İlkokul, anaokulu ve ayrıca ortaokuldu... Benimkiler 5-14 yaşları arasındaydı ve orada konuşma derslerim vardı. Bu yüzden 21 yaşında öğrencilerim vardı. A1'den B2'ye kadar farklı seviyeler vardı. Günde beş saat çalışıyordum... Her Çarşamba sabahı saat 9'da toplantılarımız oluyordu."

Gudu: "Bir anaokulunda çalışıyordum. Çoğunlukla 3 yaşında ve başlangıç seviyesindelerdi. Haftada dört gün çalışıyordum. Saat 9'da başlıyor ve 12'de veya 1'de çıkıyorduk. Sınıflarda 7-10 öğrenci vardı. Bazı oyunlar veya evrak işleri, çalışma kâğıtları veya resimler ve birçok oyuncak gibi etkinlikler vardı."

Veronica: "Benim okulum teknik liseydi. Yaşları aslında 12-21 arasındaydı. Günde 4-6 saat çalışıyordum. Aslında bir sınıfımız ve üç öğretmenimiz vardı. Bir stajyer, bir esas öğretmen, sınıfı gözlemleyen biri; aynı sınıfta üç öğretmen... Öğrenciler sanki İngilizceyi pek anlamıyorlardı, ben de İtalyanca bilmiyordum... Önce İtalyanca çalıştım ve sonra İngilizce öğretmek zorunda kaldım... Her hafta çok sayıda sözlü sınav oluyor ama yine de öğrenciler İngilizce konuşmıyordu. Bu nasıl mümkün olabilir?"

Emily: "Aslında stajyerliğimiz özel bir anaokulundaydı. 3-6 yaş arası ve başlangıç seviyesindelerdi. 12 öğrenci vardı... Dediğim gibi, biz bebek bakıcısı gibiydik, bu yüzden çocukların İngilizce seviyesinde ilerlemesi yoktu ve toplantıya da gerek yoktu."

Yukarıda belirtilen konular ışığında, Erasmus öğrencilerinin mesleki deneyimlerine katkıda bulunmak adına fikir, materyal ve etkinlik alışverişinde bulunmak için okul personeliyle düzenli toplantılara katılmasının teşvik edilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde, Erasmus öğrencilerine ebeveynlerle yapılan toplantılara katılma şansı verilebilir, böylece farklı paydaşlarla nasıl etkileşim kuracakları ve bu paydaşların ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre nasıl yanıt verecekleri konusunda farkındalık kazanabilirler. Son olarak, sınıf dinamiklerine daha fazla alışmaları için Erasmus öğrencilerine zaman zaman ana öğretmen rolü verilebilir.

Katılımcılar, başlangıç aşamasında beklentilerini paylaştıktan ve yurt dışında geçirdikleri süre boyunca yaşadıkları öğretim deneyimleri hakkında bir dizi ayrıntı verdikten sonra, programın bu beklentileri farklı yönlerden nasıl karşıladığını belirtmişlerdir. Örneğin, katılımcılar farklı kültürel yapıları öğrenme, dil

becerilerini geliştirme, öğretmenlik deneyimi kazanma, çevrim içi materyal geliştirmeyi öğrenme, farklı bakış açıları edinme, yurt dışına gitme, seyahat etme, arkadaş edinme ve son olarak başa çıkma stratejileri ve öz güven konularında kendilerini geliştirme fırsatına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu tür kültürel, kişisel ve dilsel katkılar önceki araştırmalarda da dile getirilmiştir (Jacobone ve Moro, 2015). Bu katkılara rağmen, katılımcılar çeşitli zorluklardan da bahsetmiştir. Jacobone ve Moro'nun (2015) aksine, tüm katılımcılar programdan beklentilerinin bazı nedenlerden dolayı kısmen karşılandığını bildirmiştir. Örneğin, Martina için öğretmenlik uygulamaları beklediğinden daha az şekilde gerçekleşmiştir.

Martina: "Evde farklı ülkelerden insanlarla birlikteyken, kültürlerarası iletişim becerilerimi geliştirdim. Kültürlerimiz, farklı yemekler, düğünler, gelenekler hakkında konuşuyorduk ve onlar da bana kendi kültürlerini gösteriyorlardı... Aslında daha fazla öğretmenlik yapmayı bekliyordum ama öyle olmadı. Ben... sanki... gerçek öğretmenleri olmaktan çok yardımcı öğretmen gibiydim ve bu kadar çok çalışmayı beklemiyordum ve siesta nedeniyle geç saatlere kadar çalışma... Dil sistemlerini öğrendik... Çok fazla tatilleri ve şenlikleri var... Yüzlerini boyuyorlar ve farklı kıyafetler giyiyorlar."

Veronica ise öğretim, teknoloji veya dil becerilerini beklediği kadar geliştiremediğini belirtmiştir. Sahin'in (2008) aksine, bu katılımcı eğitim teknolojisi becerilerini geliştirme katkısından bahsetmemiştir.

Veronica: "Farklı ülkelere gittim ama... İtalya'da İngilizce pratik yapmayı planlıyordum ama oraya gittiğimde İngilizce konuşan çok fazla insan olmadığını gördüm. Bu yüzden hayal kırıklığına uğradım. Ama öğretmenlik deneyimi için bu lisede çok şey öğrendim... İngilizce birçok teknik kelime öğrendim. Önce bu kelimeleri İtalyanca öğrendim ve sonra da İngilizce öğrendim. Ayrıca İtalya'nın Türkiye'den çok daha teknolojik olmasını bekliyordum ama oraya gittiğimizde akıllı tahtalar bile yoktu. Bazı sınıflarda kara tahta vardı."

Benzer şekilde Emily, dil ve öğretmenlik becerilerini geliştirmede zorluk çektiği için programın mesleki beklentilerini kısmen karşıladığını belirtmiştir. Artan öz güvenine değinmesine rağmen (Avrupa Komisyonu, 2014), çocuklara İngilizce öğretmekten çok onlara bakmaktan sorumlu olduğunu ve bütçe sorunları nedeniyle istediği kadar seyahat edemediğini vurgulamıştır.

Emily: "Aslında, onlara İngilizce öğretmeyi bekliyordum. Bunun yerine, bizim onlar için bir bakıcı olmamız istendi. Onların lavabo ihtiyaçlarını gidermelerine yardımcı oluyorduk. Evet, İngilizce dersleri veriyorduk ama çok sınırlıydı... İngilizce konuşmak yerine Çek dili konuşuluyordu. Çocuklar birbirleriyle Çek dilinde konuşuyorlardı ve biz anlayamıyorduk... Sadece konuşma becerilerim değil, aynı zamanda seyahat beklentilerim de benim için iyi değildi. Benim için yeterli değildi çünkü orada yaşamak ve başka yerlere seyahat etmek için az param vardı. Bunu yapmak istiyordum ama yapamadım çünkü param yoktu... Elbette, başka kültürlerden birkaç arkadaşım vardı. Kültür gecemiz için bazı etkinlikler yaptık... Sonunda, öz güvenim artık daha yüksek..."

Öz güven, programın belirtilen bir katkısı olmasına rağmen (Di Pietro, 2022; Roy ve diğ., 2019; Sahin, 2008; Temel, 2022; Unlu, 2015), yalnızca bir katılımcı bu konudan bahsetmiştir. Fernández Agüero'nun (2017) çalışması ile paralel olarak, Erasmus programlarının potansiyelinin tam olarak karşılanmadığı görülmektedir. Ayrıca, dilsel ve kültürel katkılarının akademik ve mesleki katkılardan daha ağır basması nedeniyle katılımcıların mesleki kazanımlardan ziyade kişisel kazanımları daha fazla elde ettikleri görülmektedir (Jacobone ve Moro, 2015). Bu bağlamda, yardımcı öğretmen olmak yerine asıl öğretmen olarak çalışmanın, mesleki amaçlara uygun olarak öğretmenlik yapmak için gerekli olduğu görülmektedir.

S5- Katılımcıların gelecekteki staj öğrencilerine ve program kalitesinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

Önceki araştırmalara benzer şekilde (García-Siso ve diğ., 2023; Nedelcu ve Ulrich, 2014; Van Hoof ve Verbeeten, 2005), katılımcılar bu programı gelecekteki öğrenciler için önermişlerdir ve gelecekteki Erasmus stajyerlik öğrencileri için farklı tavsiyeler sunmuşlardır. Katılımcıların bazı önerileri şu şekildedir:

Martina: "...ülke, oturma izni konusunda dikkatli olmalılar. Öncelikle, gitmeden önce para değişimi hakkında bilgi edinin ve ucuz konaklama arayın."

Veronica: "Evrak işlerine dikkat edin. Ayrıca bankacılık konularına da dikkat etmeleri gerekiyor."

Emily: "Gönderen kurum ayrıntılar hakkında fazla bilgi paylaşmadığından, daha fazla soru sormaktan çekinmeyin. Ayrıca, aralarından seçim yapabilecekleri alternatif kurumlara sahip olmalarını da öneririm."

Katılımcıların tavsiyeleri arasında bankacılık sorunları, konaklama, seyahat, zaman yönetimi, ev sahibi ülkenin ana dilini öğrenme, evrak detayları ve staj alternatifleri yer almıştır. Bu öneriler, ilgili paydaşlar tarafından gelecekteki Erasmus staj öğrencilerinin uyumunu ve entegrasyonunu kolaylaştırmak için dikkate alınabilir.

Son olarak, katılımcılar program hakkında bazı yorumlarda bulunmuşlardır. Örnek olarak, Martina gönderen kurumun rehberlik ve yardım eksikliğini vurgulamıştır ki bu durum önceki çalışmalarda da dile getirilmiştir (Jacobone & Moro, 2015; Kayaoğlu, 2016).

Martina: "Herkesin gitmesi gerektiğini düşünüyorum. Erasmus katılımcılarıyla günlerinizin tadını çıkarabilirsiniz. İşiniz hakkında bir şeyler öğrenebilir ve Avrupa'da harika zaman geçirebilirsiniz... Türkiye'deki koordinatörler konusunda ise, bu ayrıntılar hakkında daha fazla yardımcı olmalarını istiyorum. Bu konular hakkında bazı web siteleri önerebilirler."

Öte yandan Veronica, programın kişisel faydalarına işaret etmiş ve daha uzun bir zaman dilimini önermiştir; Emily ise bazı zorluklara rağmen programın fırsatlarını vurgulamıştır:

Veronica: "Altı ay gibi olmalı çünkü... İlk ayda etrafınızda neler olup bittiğini anlamıyorsunuz. İkinci ayda uyum sağlamaya çalışıyorsunuz. Üçüncü ayda tamamen oradasınız. Ve diğer üç ayda oraya alışmış oluyorsunuz... Bir vizyon olarak, birçok şeyi değiştiriyor."

Emily: "Bu öğrencilere verilen çok iyi bir fırsat. Mesleki gelişim açısından olmasa da kişisel kazanımlar üzerinde gerçekten çok büyük bir etkisi var. Yurt dışında yaşamaya çalışmak, başka bir ülkede yalnızken başa çıkma stratejileri... Gerçekten olgunlaştırıcı bir şey. Bu zorluklara rağmen, birçok olumlu yanı var."

Son yorumlarında, tüm katılımcılar gelecekte aynı öğretim deneyimini tekrar yurtdışında yaşamak istediklerini çünkü ya şehri / ülkeyi sevdiklerini ya da tekrar yurt dışında yaşamak istediklerini bildirmişlerdir. Gudu ülkenin yaşam tarzını, mimarisini ve yaşam standartlarını öne çıkarırken Martina ise İngilizce öğretmek için şehrin kültürel cazibesini vurgulamıştır.

Martina: "Orada yaşamak istiyorum. Portekiz olurdu çünkü Lizbon'a gittim ve harikaydı. Dünyanın her yerinden çok sayıda insan İngilizce konuşuyor ve Portekiz'de çok karışık bir kültür var. Bu yüzden muhtemelen orada İngilizce öğretmek gerçekten güzel olurdu."

Gudu: "İspanya'ya veya Hollanda'ya gitmek istiyorum ama fark etmez... Yaşam tarzı, mimari ve yaşam standartları."

Veronica: "Elbette, bundan asla pişman değilim. Bu sefer belki İspanya'yı denemek isteyebilirim. Gitmek için gerçekten güzel bir yer ve oraya tekrar gitmek istiyorum."

Emily: "Evet, elbette. İtalya olabilir. O ülkeye bayılıyorum."

Katılımcıların bu görüşleri "Bir kez Erasmus, her zaman Erasmus" (Gürel ve Aslan, 2022) ve "Ne kadar fazla hareketlilik, o kadar iyi" (Cuzzocrea ve Krzaklewska, 2023) sloganlarını hatırlatmaktadır. Son olarak katılımcılar problem çözme, uyum sağlama ve olgunluk açısından çeşitli faydaları ön plana çıkarmışlardır (García-Siso ve diğ., 2023; Hauerwas ve diğ., 2017; Roy ve diğ., 2019; Temel, 2022), ki bu bulguların tamamı Erasmus programı aracılığıyla kazanılan bazı becerilere işaret etmektedir (Avrupa Komisyonu, 2014).

Özetle belirtmek gerekirse, çeşitli nedenlerden dolayı katılımcıların bazı beklentilerinin karşılanmamış veya kısmen karşılanmış olduğu görülmektedir. Mesleki beklentilerle ilgili olarak, stajyerlere yardımcı öğretmenler olmak yerine en azından zaman zaman sınıf öğretmenin rehberliği ve gözlemi altında ana öğretmen olarak hareket etme fırsatı verilmelidir; böylece gerçek sınıf yönetimi stratejilerinin dinamiklerine daha etkili bir şekilde hazırlanmaları sağlanabilir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise, stajyerlerin kabul eden kurumdaki değişen sorumluluklarıdır; bazı katılımcılar ders vermekle görevlendirilirken, diğerleri, -özellikle çocuklar başta olmak üzere- öğrencilere ilgili içeriği öğretmekten ziyade onlara bakmakla görevlendirilmiştir. Dahası, bazı katılımcıların çalıştıkları kurumda konuşulan ana dilde veya yerel dil çeşitliliğinde düşük düzeyde dil yeterliliğine sahip olabilecekleri için dil engeli yaşamaları muhtemeldir. Kişisel beklentiler hususunda ise,

seyahat boyutu, bütçe sorunları veya kabul eden kurumların mali desteğinin olmaması konuları göze çarpmaktadır. Programda karşılanamayan veya kısmen karşılanan beklentilere yanıt olarak, bu çalışmanın çeşitli eğitsel ve mesleki çıkarımları dikkate alınmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Erasmus öğrenci staj programının ele alınmamış yönlerine dikkat çekmeyi ve uluslararası öğretmenlik uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sunmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularının bir kısmı, bazı yönlerden önceki araştırma bulgularının çoğunu doğrulamaktadır. Programın kişisel, mesleki ve kültürlerarası katkılar açısından bir dereceye kadar yararlı olduğu belirtilmiş olsa da kişisel katkılarının mesleki katkılardan daha ağır bastığı görülmüştür.

Önceki çalışmalar Erasmus programları için fonları artırmak, uyumu kolaylaştırmak için bir arkadaşlık sistemi kurmak, daha uzun süreli kalma süresini teşvik etmek ve öğrenciler için tanıtıcı kurslar vermek gibi çeşitli öneriler sıralamıştır (Fernández Agüero, 2017; Vossensteyn ve diğ., 2010). Bu önerilerin dışında, katılımcıların vermiş oldukları cevaplar ışığında programın niteliklerine katkıda bulunmak için bir dizi eğitsel önerilere ulaşılmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarının önceki çalışmaların sonuçlarına ışık tutması sebebiyle uygulamadaki bazı sorunların hala devam ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, gönderen kurumlar, kabul eden kurumlar ve Erasmus stajyer öğrencilerinin kendileri tarafından ilgili eylemlerin gerçekleştirilebilmesi için bu çalışma bağlamında ele alınması gereken çeşitli öneriler bulunmaktadır.

Öncelikle, gönderen kurumlar evrak işleri, vize konuları, oturma izni ve konaklama alternatifleri hakkında daha fazla rehberlik sağlamalıdır. Bu bağlamda, ilk olarak gönderen kurumlar -özellikle ilgili kurumun Uluslararası İlişkiler Ofisi (bundan sonra Ofis olarak anılacaktır)- evrak işleri ve başvuru süreçleri hakkında bilgi paylaşmakla vazifeli görevlilerin hem yüz yüze hem de çevrim içi destek sağladığı bir yardım masası sistemi kurabilir. İkinci olarak, Avrupa Komisyonunun vize bilgi sistemi resmî belgeler ve web siteleri aracılığıyla giden öğrencilere tanıtılabilir. Üçüncü olarak, giden öğrenciler Ofis tarafından düzenlenen uzman tavsiye oturumlarına (yüz yüze ve/veya çevrim içi) katılabilir. Alternatif olarak, daha önce uluslararası hareketlilik programlarına katılmış öğrenciler, giden öğrencilere staj süreçleri boyunca izleyecekleri net bir yol sağlamak amacıyla yaşamış oldukları deneyimlerini ve önerilerini paylaşmaya davet edilebilir.

Katılımcılar programa başvururken çoğunlukla arkadaş tavsiyelerine başvurduklarını ve kurumsal rehberliğin eksik kaldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle gönderen kurumlar, gelecekteki öğrencilerin uygun staj kurumlarını daha kolay bulmalarına yardımcı olmak amacıyla bölüm koordinatörlerinin ve daha önce staj hareketliliğine katılmış öğrencilerinin desteğiyle olası staj kurumlarının bir listesini duyurabilir. Ek olarak, gönderen kurumlar çeşitli bilgilendirici seminerler / toplantılar düzenleyebilir ve mümkünse önceki Erasmus staj öğrencileri, yaşamış oldukları deneyimlerini paylaşmak ve yeni başvuranlara rehberlik etmek için bu etkinliklere dâhil edilebilir.

Alıcı kurumlar hakkında ifade edilmesi gereken bazı hususlar da bulunmaktadır. Söz gelimi yardımcı öğretmen olarak öğretmenlik yapmak, stajyer öğrencilerde belirli bir ölçüde teorik ve pratik farkındalık yaratsa da bu stajyerler gerçek anlamda öğretmenlik deneyimini hissetmek, sınıfı kontrol etmek ve yeni uygulamaları hayata geçirmek için zaman zaman ana öğretmen rolünde olabilirler. Ayrıca, bu çalışmadaki katılımcılar farklı haftalık çalışma saatleri belirtmişlerdir, bu da tüm stajyerler için staj programı deneyimlerini benzer hale getirmek amacıyla haftalık asgari-azami ders saatleri düzenleyerek kabul eden her kurum için standart bir yöntem veya kural gerektirmektedir; ancak bu noktada, stajyerler için asgari ve azami ders saatlerinin düzenlenmesi kararının kabul eden kurumlara bırakılması yerine ilgili otoriteler (yani Avrupa Komisyonu) tarafından resmî olarak kararlaştırılması ve duyurulması gerekmektedir. Bu şekilde, ortak uygulamalar ve standartlaştırılmış süreçler stajyerler için daha kolay ve etkili bir şekilde uygulanabilir. Pratik bir strateji olarak, kabul eden kurumlardan stajyerlerinin ders saatlerini haftalık olarak kaydetmeleri istenebilir, böylece ilgili paydaşlar stajyerlerin etkinlikleri hakkında sürekli olarak bilgilendirilebilir. Bu amaçla, kabul eden ve gönderen kurumlardaki ilgili paydaşların ortak kullanımına yönelik çevrim içi bir sistem kurulabilir.

Aynı derecede önemli olan bir diğer husus ise bu çalışmadaki katılımcıların öğrencileriyle aralarındaki dil engeline değinmiş olmalarıdır. Bu nedenle, günlük etkileşimlerini kolaylaştırmak için gelecekteki öğrencilere ilgili ülkenin ana dilindeki bazı temel ifadeleri öğrenmeleri önerilmektedir. Ayrıca, katılımcılar kaliteyi

sağlamak ve uzun vadede istikrarı sürdürmek için ilgili makamlara hem gönderen hem de kabul eden kurumların performansı hakkında bir değerlendirme formu doldurabilirler.

Özetle belirtmek gerekirse, Erasmus öğrenci staj programının amaçlanan çıktılarına ulaşması için uluslararası düzeydeki yetkililer tarafından bir dizi önlemler alınabilir. İlk olarak, stajyer beklentileri ile program çıktıları arasındaki uyumu en üst düzeye çıkarmak amacıyla stajyerlere programın hem kişisel hem de mesleki katkıları hakkında ilgili kurumsal paydaşlar aracılığıyla bilgi verilebilir. Bu şekilde katılımcılar programdan kişisel ve mesleki anlamda benzer şekilde faydalanabilirler. İkinci olarak, hibe miktarı artırılabilir ve / veya aylık ödeme takvimi düzenlenebilir. Son olarak, stajyerlerin daha uzun süre gözlem yapma ve ders verme şansına sahip olabilmeleri için stajyerlik programı süresi uzatılabilir.

Sınırlıklar ve Araştırma İçin Öneriler

Bu çalışma, betimleyici-anlatımsal araştırma tasarımı nedeniyle Türkiye'deki bir grup İngilizce öğretmenini içermektedir. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalar farklı bir bakış açısı elde etmek adına daha çok sayıdaki katılımcı grubunu, farklı öğretmenlik dallarını veya ülkeleri içerebilir. Ek olarak, mevcut çalışma katılımcılarının kendi belirttikleri görüşlere dayanmaktadır. Ancak, gelecekteki çalışmalar verileri çeşitlendirmek için ölçekler, günlükler ve gözlem formları da kullanabilir. Ayrıca, karşılanmamış veya kısmen karşılanmış beklentilerin nedenleri, Erasmus programının etkinliğini artırmak adına gelecekteki çalışmalarda incelenebilir. Son olarak, mevcut çalışmada hizmet içi öğretmenler yer almıştır ve gelecekteki araştırmacılar Erasmus öğrenci staj programı hakkında daha kapsamlı bir resim sunmak için farklı paydaşlara odaklanabilir.



References

- Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 492–505). Jossey-Bass.
- Altbach, P. G. & Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/102831530151>
- Altıntaş, N. & Sarıçoban, A. (2023). The impacts of Erasmus+ on foreign language development. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 303-314. <https://doi.org/10.14686/buefad.1034878>
- Aslan Özdemir, G. (2019). *The effect of studying in elf context on Turkish Erasmus exchange students' L2 English language proficiency development* [Unpublished master's thesis]. Kocaeli University.
- Borm, J. (2020). *Making mobility the norm-NORM. IO1 desk research report*. Retrieved on August 10, 2023, from <https://projects.uni-foundation.eu/norm/>
- Bryła, P. (2015). The impact of international student mobility on subsequent employment and professional career: A large-scale survey among Polish former Erasmus students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 633-641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.521>
- Chase, S. E. (2008). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 57-94). Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano Clark V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 209–240). Sage.
- Cuzzocrea, V., & Krzaklewska, E. (2023). Erasmus students' motivations in motion: Understanding super-mobility in higher education. *Higher Education*, 85(3), 571–585. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00852-6>
- Di Pietro, G. (2022). International internships and skill development: A systematic review. *Review of Education*, 10(2), 1-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3363>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Erdem Mete, D. (2017). Turkish students' Erasmus experiences: Challenge of facing the unknown. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 141-152. <https://doi.org/10.21497/sefad.328309>
- European Commission. (2014). *The Erasmus impact study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/13031399-9fd4-11e5-8781-01aa75ed71a1>.
- European Commission. (2023). *Erasmus+ programme guide, version 3*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide>.
- Fernández Agüero, M. (2017). Erasmus mobility and the education of interculturally competent European teachers. *Journal of Supranational Policies of Education, Extraordinario*, 142-158. doi: <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>

- Fidan, N. & Karatepe, Ç. (2021). How do Erasmus students evaluate their language learning experience abroad? *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 51-72. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.93.3>
- Flander, A. & Korada, B. (2020). Do international traineeships have more impact on the development of cognitive, interpersonal and intrapersonal competences than study abroad? A case study of Slovene student perceptions of their competence development through their Erasmus mobility. *Portuguese Journal of Social Science*, 19(2&3), 155-187. https://doi.org/10.1386/pjss_00025_1
- Floersch, J., Longhofer, J. L., Kranke, D., & Townsend, L. (2010). Integrating thematic, grounded theory and narrative analysis: A case study of adolescent psychotropic treatment. *Qualitative Social Work*, 9(3), 407-425. <https://doi.org/10.1177/1473325010362>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- García-Siso, I. M., Peña, J. C. V., & Garrido, L. S. (2023). Self-reported impact of Erasmus+ mobilities on Sancti Petri students. In L. Daadaoui et al., (Eds.), *Proceedings of the Erasmus Scientific Days 2022 (ESD 2022)* (pp. 127–134). Series: [Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-036-7_12). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-036-7_12
- Gürel, E. & Aslan, B. (2022). Internationalizing teacher education: What is the Erasmus exchange program's contribution in Turkey? *Higher Education Studies*, 12(1), 131-154. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n1p131>
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Hauerwas, L. B., Skawinski, S. F., & Ryan, L. B. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad: An analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.009>
- Holicza, P. & Tóth, K. (2018). *Erasmus student exchange: Key motivations and future expectations of participants*. Retrieved on August 15, 2023, from https://www.researchgate.net/publication/325763530_Erasmus_Student_Exchange_Key_Motivations_and_Future_Expectations_of_Participants.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: Tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(2), 1-10. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/jacob.pdf>
- 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>
- Kayaoğlu, M. N. (2016). Reality of Erasmus through the eyes of students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE*, 315-320.
- Kırkgöz, Y. (2016). Integrating study abroad curriculum in teacher education. In J. A. Rhodes & T. M. Milby (Eds.), *Advancing Teacher Education and Curriculum Development Through Study Abroad Programs* (pp. 177–197). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9672-3.ch010>
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224–230. [https://doi.org/10.1016/s1499-4046\(06\)60097-3](https://doi.org/10.1016/s1499-4046(06)60097-3)
- Lee, J. F. K. (2009). ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion program. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1095–1104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.004>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.



- Lindgren, B. M., Lundman, B., & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nedelcu, A. & Ulrich, C. (2014). Are we ready for international students? Our university as window and mirror. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 90 – 96. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.593>
- Nunan, D. & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Heinle Cengage Learning.
- Önen, S. (2017). An investigation into the experiences of Erasmus students. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 339-367.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Riessman, C. K. & Quinney, L. (2005). Narrative in social work: A critical review. *Qualitative Social Work*, 4(4), 391-412. <https://doi.org/10.1177/147332500505864>
- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T. & Pyman, A. (2019). Outcomes of international student mobility programs: A systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1630-1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222>
- Sahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1777–1790. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.006>
- Souto-Otero, M., et al. (Eds.) (2019). *Erasmus+ higher education impact study, final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved on August 15, 2023, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/94d97f5c-7ae2-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en>
- Temel, B. (2022). A qualitative case study of ELT pre-service teachers: Gains of study abroad and perceptions of ICC [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Unlu, I. (2015). Teacher candidates' opinions on Erasmus student exchange program. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 223-237. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2176>
- Van Hoof, H. B. & Verbeeten, M. J. (2005). Wine is for drinking, water is for washing: Student opinions about international exchange programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/1028315304271480>
- Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Besançon, B., Focken, N., Leurs, B., ... de Wit, H. (2010). *Improving the participation in the ERASMUS programme*. Report prepared for the European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and cohesion policies.