Cumhuriyet International Journal of Education, 15(1): 698-724, 2026
DOI: https://dx.doi.org/10.30703/cije.1754700

Cumhuriyet International Journal of Education

| cije.cumhuriyet.edu.tr | Founded: 2011 ISSN: 2147-1606 Publisher: Sivas Cumhuriyet University

Glocalisation in Language Education: A Comparative Study of English and Arabic Students' Views on Course Materials

Vildan İnci Kavak [1,a,*], Mohamed Abdelrehem[2,b]

[1] Department of Translation and Interpreting, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Gaziantep Islam Science and Technology University, Türkiye; Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan

2 Department of Translation and Interpreting, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Gaziantep Islam Science and Technology University, Türkiye

***Corresponding author e-mail adress: vildan_elt@hotmail.com**

Research Article

History
Received: 31.07.2025
Accepted: 11.05.2026

This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ABSTRACT

As globalisation increasingly impacts languages, scholars have advocated for universal, standardised approaches. However, language practitioners adapt these frameworks to their local contexts, often diverging from global prescriptions. This study investigates the effectiveness of a glocalised language lesson by analysing responses from preparatory school students at a state university in Türkiye. The study examines students' attitudes towards glocalised lesson design, involving a total of 212 language learners (108 English and 104 Arabic preparatory students). It also compares the reaction of English and Arabic students to the glocalised lesson material. Learner impressions were gathered through a questionnaire and semi-structured interviews. The findings show that glocalised lesson materials enhance learner engagement, with learners valuing culturally relevant content and benefiting from diverse, culturally-rich lessons. The results suggest that English learners (ELs) thrive in student-centred, intercultural environments, indicating readiness for more autonomous and collaborative learning frameworks. Instructors should consider differentiating materials and pacing, incorporating more peer scaffolding, and gradually expanding exposure to intercultural content for Arabic learners (ALs) to support both linguistic development and intercultural competence. This study highlights the importance of shifting our perspectives to consider language learners' global and local needs in flexible, adaptable educational contexts, potentially providing valuable insights into understanding learner needs and developing more effective teaching methods.

Keywords: *Arabic language learners, Contextual factors, English language learners, Glocalisation, Local needs*

Dil Eğitiminde Küyerelleştirme: İngilizce ve Arapça Öğrencilerinin Ders Materyallerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırma Makalesi

Süreç
Geliş: 31.07.2025
Kabul: 11.05.2026

**Sorumlu yazar*

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

ÖZ

Küreselleşme süreçlerinin dil üzerindeki etkisi giderek artarken, bilim insanları evrensel ve standart yaklaşımları savunmaktadır. Ancak dil eğitmenleri bu çerçeveleri yerel bağlamlara uyarlayarak genellikle küresel reçetelerden sapmaktadır. Bu çalışma toplam 212 dil öğrencisini (108 İngilizce ve 104 Arapça olmak üzere) içeren hazırlık okulu öğrencilerinin küyerelleştirilmiş bir ders tasarımına yönelik tutumlarını incelemektedir. Ayrıca, İngilizce ve Arapça öğrencilerinin yerelleştirilmiş ders materyaline yönelik tutumları karşılaştırılmaktadır. Öğrenci izlenimleri, anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, bu ders materyallerinin öğrenci katılımını artırdığını, öğrencilerin kültürel açıdan ilgili içeriğe değer verdiğini ve çeşitli, kültürel zenginlikler içeren derslerden faydalandıklarını göstermektedir. Sonuçlar, İngilizce öğrencilerinin (İÖ) öğrenci merkezli, kültürlerarası ortamlarda başarılı olduğunu ve daha özerk ve işbirlikçi öğrenme çerçevelerine hazır olduklarını ortaya koymaktadır. Eğitmenlerin, hem dil gelişimini hem de kültürlerarası yeterlilikleri desteklemek amacıyla materyalleri ve öğretim hızını farklılaştırmayı, daha fazla akran desteği sağlamayı ve Arapça öğrencilerinin (AÖ) kültürlerarası içeriklere maruz kalma oranlarını kademeli olarak artırmayı değerlendirmeleri uygun olacaktır. Bu çalışma, esnek ve uyarlanabilir eğitim ortamlarında dil öğrenenlerin küresel ve yerel ihtiyaçlarını dikkate alarak, bakış açılarını değiştirmekteki önemi vurgulamakta olup, öğrencilerin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması ve daha etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi adına değerli bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Arapça öğrencileri, Bağlamsal faktörler, İngilizce öğrencileri, Küyerelleşme, Yerel ihtiyaçlar*

a 0000-0001-7249-9048 b 0000-0002-9067-3027

1. Introduction

In a world that has become increasingly globalised and interconnected, both English and Arabic have found themselves at the centre of competing global and local efforts to establish legitimacy and dominance. This global-local encounter is marked by a dynamic mix of homogeneity and heterogeneity, as well as convergence and divergence, challenging the idea that English has a one-way impact. These processes and debates around English as a lingua franca are widespread and shape how it is learned and taught. As speaking English is seen as essential for success in cultural and professional life, national language policymakers often prioritise English teaching, which significantly impacts school curricula. Many national and international companies now prioritise the language skills and development of their employees.

Global migration, increased mobility, and the need for cross-cultural communication have all led to a surge in language learning. The growing demand for English and then Arabic language instruction has turned the field into a global industry. However, local contexts play a vital role in shaping language teaching, as they are where global and local influences meet (Pennycook, 2010). Encouraging interaction between global and local contexts is important, but this requires further refinement to better understand its complexities in practice (Canagarajah, 2014). While global goals dictate the overall approach to teaching, with a universalising effect, local aims focus on tailoring materials and classroom practices to meet the needs of language teaching contexts as unique, glocal spaces (Moralista & Delariarte, 2014; Niemczyk, 2019; Robertson, 1995; Shi, 2013; Wang & Kuo, 2010). Failing to consider local aims is equivalent to falling into "the trap of mapping centre linguists' conceptions of language" (Pennycook, 2007, p.23). A clear relationship exists between a teaching approach, a method, and the global and local aims of a lesson. A teaching approach outlines the general philosophy of how people learn, while a method applies this approach to language teaching. Unlike broad approaches, methods are more specific and tailored to the needs of actual learners, offering valuable insights into how a lesson will be executed. Attempting to contrast and differentiate them would be pointless, as they are interconnected components of the same system. Instead, their interdependency and interconnection should be emphasised and preserved.

Lesson materials often include model activities recommended by language experts. However, these materials require careful assessment of their level, content, visuals, activity types, and other elements before use. They cannot be simply lifted and imported into local contexts without adaptation. Instead, they need to be negotiated, tailored, and adapted to the specific setting, as lesson materials are often influenced by culture as much as by instructional design (Pennycook, 1994; Sayer, 2012). Bax (2003) also notes that "context should be the primary consideration before any methodological or language system decisions are made... Language teaching anywhere will benefit from full attention to the context in which it operates" (p. 284). Therefore, learner identity, individuality, and values should be considered when localising, domesticating, and regionalising materials (Moralista & Delariarte, 2014; Yazan, 2018). In this regard, glocalisation studies in language teaching are crucial as they offer deeper insights into policies, curricula, and practices. This paper aims to reframe the ELT environment as a glocal space where global and local discourses interact and intersect, highlighting the importance of professionals' identity, agency, and legitimacy in their local contexts.

2. Literature Review

2.1 Globalisation

Globalisation, in its current form, is often referred to as glocalisation. This concept has traditionally been linked to business, technology, and sociology, and has been defined within non-academic contexts. It brings together global and local perspectives, examining how socio-economic and political factors impact both local and global societies. Similarly, glocalised learning incorporates local and global community connections into curricula and teaching methods to foster social responsibility, justice, and sustainability, while also recognising the unique contributions of different cultural communities (Boyd, 2006; Khondker, 2004).

Glocalisation, as a synthesis, refers to the process of the interconnected, co-evolutionary, and dynamic relationship between globalisation and localisation (Robertson, 1992, 1994, 1995, 2001, 2009; Robertson & White, 2003). While globalisation facilitates and amplifies the exchange of knowledge across cultures (Appadurai, 2000; Blommaert, 2010; Pennycook, 2007), it is crucial to consider local and contextual factors shaped by political, economic, and cultural differences (Bax, 2003; Holliday, 1994; Sung, 2010). Boyd (2006) articulates glocalisation as the amalgamation of global and local elements, effectively blending the two. Robertson (1995) introduced the term "glocalisation" to characterise the simultaneous processes of adapting content to local culture (Ching, 2000), thereby emphasising the relationship between global and local factors. Robertson (1995) contends that globalisation encompasses the creation and incorporation of locality, which shapes the world, rather than opposing localisation. Glocalisation contests the conventional perspective of globalisation as a one-dimensional process that adversely affects local cultures and traditions.

Blommaert (2010) stresses the interconnectedness of global and local flows, including capital, goods, people, images, and discourses. As Appadurai (2000) notes, this approach offers a new perspective on globalisation and provides a framework for understanding it.

- The connection between global and local is more mutually constitutive than dichotomous.

- Both local and global factors, in terms of time and space, shape globalisation processes.
- The global and local are closely intertwined and influence each other.
- Global and local discourses together shape agency, identity, and legitimacy.

Pennycook (2010) argues that globalisation should not be seen as disregarding the identity and uniqueness of local cultures. According to Shin and Kubota (2008), globalisation results in not only universalisation and homogenisation but also regionalisation and diversification, attributed to the transnational movement of people and the dissemination of knowledge, ideas, and discourses facilitated by technological advancements. Robertson (1995) emphasises that considering locality as a form of resistance to globalisation and uniformity, while overlooking the unique characteristics of local settings, may lead to missed opportunities for innovative solutions. Similarly, although scholars advocate universal, standardised, and ideal frameworks, language practitioners often adapt these frameworks to their local contexts. In other words, local practitioners do not typically adopt and apply global prescriptions directly (Bhatt, 2002). Keeping this in mind, this paper defines glocalisation as a dynamic social, cultural, historical, and political construct rather than a static entity (Shakouri & Esfandiari, 2015; Yazan, 2018).

2.2 Glocalisation at Tertiary Context

Adapting higher education to a global context promotes the removal of ethnocentric and culturally relativist agendas, creating a learning and teaching environment that is socially responsible, respectful, equal, and inclusive (Absalom & Vadura, 2006; Inci-Kavak, 2022; Pimpa, 2009; Welikala, 2011). Boyd (2006) and Khondker (2004) describe this approach as “third culture building”, which involves the respectful exchange of cultural wealth to foster community and support a global framework. McLuhan anticipated these trends in 1962, introducing the concept of glocalisation by referring to the world as a “global village”. In line with this, higher education should aim to provide opportunities for learners to become active global citizens, taking responsibility for their actions after completing their education. Therefore, it is essential to prioritise social responsibility for the various communities within the “global village” in the 21st century by preparing students for their professional careers in both local and global markets. This includes developing life skills, employability, intellectual and professional qualifications, strong interpersonal skills, and adapting to changing global economic and demographic trends (Kreber, 2008). In conclusion, this view aims to produce professionals who are adaptable to local and global challenges, as well as changing socio-economic trends, while upholding values of social responsibility and justice.

Glocalisation also emphasises the importance of respectful exchange of diverse views on local and global socio-economic and political issues. In higher education, this involves students and lecturers sharing cultural knowledge in a respectful way to improve teaching practices. Therefore, it is essential to include a critical evaluation of socio-economic and political concerns within the framework. As learning is most effective when it is grounded in the learner’s local context, which shapes their experience and reality (İnci-Kavak, 2022), critical reflection on the connections between learners’ local and global perspectives should be made through glocalisation. Learners bring varied cultural perspectives, which all participants share within the educational context. This exchange of cultures brings richness to the context and leads to shared futures. Patel and his colleagues (2012) argue that communities are defined not only by their histories but also by their futures. Glocalisation highlights the importance of expanding the global aspects of a community network by recognising the local culture, which supports the idea of building a worldwide community. Glocalisation is not about pitting local and global cultures against each other, forcing one to dominate the other (Lee, 2003). Instead, it involves embracing both cultures by analysing socio-economic and political issues from a local perspective while considering global implications.

Integrating narrative into the curriculum through glocalisation encourages learners to engage in community building. By promoting glocal ideas and responses among learners, we can prevent the dominance of hegemonic tendencies. Welikala (2011) recognises the benefits of internationalising curricula, and a glocal perspective in higher education can lead to effective learning experiences by exploring both local and global perspectives. Creating open learning spaces in a glocalised classroom involves reflecting on and sharing cultural values and beliefs related to religion, history, and family that are held sacred by local and global communities (İnci-Kavak, 2022; Samovar & Porter, 2004). This fosters intercultural communication at a deeper level, promoting accountability and responsibility among all stakeholders in a respectful learning environment.

2.3 Glocalising the Teaching Materials

Higher education pedagogical frameworks provide various options for promoting glocalised learning (Absalom & Vadura, 2006; Pimpa, 2009; Welikala, 2011). Glocalisation fosters interculturalism by enabling students to explore their distinct perspectives and expertise, suggesting a need to adapt to learners’ environments while prioritising humanity, equity, and sustainability. Culture is embedded in everyday practices, including history, religion, folklore, traditions, and family, among others, which should be incorporated into global curricula through respectful engagement, involving negotiation of values and views. This engagement is only possible if learners have a voice in a respectful, fair, confident, and trusting learning environment that values diversity and critical thinking. The glocalised curriculum should be contextual, collaborative, and flexible, open to change in

response to dynamic socio-economic and political developments, as well as cultural norms.

Recent research by Rashad and colleagues (2024) compared the teaching practices and attitudes of EFL university instructors in Yemen, Algeria, and France towards glocalisation, using a mixed-methods approach. The study found that instructors generally recognised the value of integrating glocalised approaches, which adapt English teaching to local contexts while promoting intercultural communication. Although attitudes towards glocalisation were largely consistent across the three countries, regional differences were observed in implementation. French instructors focused on selecting and using classroom materials, while instructors in Yemen and Algeria prioritised overarching teaching strategies. Another study (Tian, 2025) explored the integration of the glocal concept into language education, particularly in multilingual settings. A longitudinal case study examined how to identify and foster glocal learning environments in adult English as a Second Language (ESL) classrooms. The study highlighted three key aspects of glocal learning: using glocal artefacts to support meaningful discussions, forming glocal communities to enhance participation, and promoting glocal agency to empower learners to take local actions with global relevance. These findings suggest that deliberately incorporating glocal elements can enrich language learning environments and promote learners who are both globally aware and locally rooted.

Textbooks are not merely repositories of information utilised in language education; they also function as primary conduits for transmitting ideologies, such as gender roles, beliefs, and racial perspectives. They –either implicitly or explicitly- represent, preserve, and perpetuate societal perceptions of the world (Pennycook, 1994). Consequently, textbooks produced by esteemed global and national publishing houses convey distinct worldviews, whether directly or indirectly; hence, the utilisation of a specific language textbook may lead to the adoption of the particular visions and ideas encapsulated within it (Neke, 2002). Philipson (1992) characterises this phenomenon as linguistic imperialism, which engenders "cultural imbalances between English and other languages" (p. 47). Therefore, the predominance of the English language and its extensive application in education contribute to linguistic imperialism, or, more specifically, educational reliance (Eakin, 2002).

Canagarajah (1999) asserts that educators and students must assume responsibility for their educational environments and should not passively accept the role of objects subjected to ideologies and hegemony. Rather, they ought to embody respected agents of resistance against hegemony by cultivating a heightened awareness of differences and demonstrating readiness to adapt to them. In doing so, they will enable textbooks to align more effectively with learners' needs, curricular requirements, and the skills pertinent to the current era. McDonough and Shaw (2003) contend that adaptation encompasses personalising (rendering content more pertinent to learners' needs and interests), individualising (acknowledging the distinct learning styles of individuals), localising (Yaman, 2016), and modernising (Madsen & Bowen, 2003) (updating outdated materials). Shakouri and Bahraminezhadi (2013) further support this notion, asserting that "textbooks can rarely be deployed without adaptation to make them more relevant for the specific setting in which they are used" (p. 4).

Effective glocalised learning design, through curricula and textbooks, demands careful consideration of activity selection, assessment design, and resource allocation. It is essential to prioritise inclusivity, diversity, and equity in these aspects. This approach should allow students to share their perspectives and cater to both their global and local needs. Assessments should also be inclusive, valuing different viewpoints. Teachers play a vital role in this process, as they must take the initiative and justify the need for localisation and contextualisation. They can then prioritise aspects of the curriculum, such as supportive activities, assessment tasks, and relevant resources. Decisions on the curriculum must be made throughout the semester to ensure a seamless integration of glocalisation interventions with activities and assessments. Glocalised learning experiences can take various forms, with some teachers incorporating them throughout the curriculum and others using them as needed. Therefore, establishing suitable engagement norms is crucial for successful glocalisation efforts.

2.4 Research Questions

Higher education institutions offer various pedagogical frameworks that promote glocalised learning (Absalom & Vadura, 2006; Pimpa, 2009; Welikala, 2011). Although some studies have examined examples of glocalised curricula and their assessments (Salimi & Safarzadeh, 2018; Yaman, 2016), others have proposed frameworks and justifications to inform the design and implementation of glocalised learning, to integrate it into existing language curricula (Moralista & Delariarte, 2014; Shakouri & Esfandiari, 2015; Tien & Talley, 2012; Wang & Kuo, 2010; Yazan, 2018). However, there is a lack of research on the processes of designing, implementing, and evaluating glocalised lesson materials with a comparative perspective, which this study seeks to address. The following research questions will guide the study's findings:

1. Are there any similarities/differences between the views of learners of English and Arabic on designed glocalised lesson material?
2. Are there any similarities/differences between the views of learners of English and Arabic on glocalisation?

3. Method

To examine the context more closely, this study employed a mixed-methods approach that combines quantitative and qualitative tools—a common approach in social research because it can explain both general

patterns and specific local details (Denzin & Lincoln, 1994; Saldaña, 2015; Sarantakos, 2005). In this study, the mixed-methods approach was structured according to a convergent parallel design. Within this framework, quantitative and qualitative data were collected simultaneously, analyzed separately, and then compared and interpreted. The reason for choosing this design is to quantitatively reveal students' general attitudes toward glocalized course materials while using qualitative data to deeply explain the experiences and perceptions underlying these attitudes.

On the quantitative dimension, the study was conducted based on a descriptive survey design. This model was chosen because it aims to systematically and measurably reveal participants' attitudes, perceptions, and evaluations regarding a specific educational experience. Accordingly, students' views on glocalized course materials were collected via a 20-item Likert-type questionnaire and analyzed using frequency, percentage, mean, and reliability analyses.

On the qualitative front, the study was supported by a semi-structured interview design based on thematic analysis, aimed at elucidating participants' experiences and processes of meaning-making in greater detail. Semi-structured interviews were chosen because they present participants with guided questions within specific themes while also allowing them to express their own experiences flexibly. The qualitative data obtained were analyzed through coding and theme-generation processes, and students' perceptions, expectations, and critiques regarding the glocalized materials were presented in detail.

In the final stage, quantitative and qualitative findings were examined comparatively, and aspects that supported or diverged from one another were evaluated within a holistic interpretive framework. This integration process ensured that the study produced stronger results in terms of both generalizability and contextual depth.

3.1 Participants

This section presents an analysis of the demographic characteristics of the study participants. The data provide insights into the participants' gender, age ranges, language proficiency, and academic affiliations, and offer important context for understanding the population under study. The study population consists of approximately 350–400 students enrolled in the School of Foreign Languages at the relevant university who are taking preparatory courses in English or Arabic. The sample from which the data was collected was selected from among the students accessible in the classes where the study was conducted. Accordingly, the convenience sampling method was chosen among the various purposive sampling techniques. This method was selected because the study was conducted within a specific instructional context (classes where glocalized course applications were implemented) and required reaching participants with direct experience in this context.

The sample size was determined based on the total number of students in the classes where the study was conducted; it was also assessed as representative of the population, taking into account the sample sizes recommended in the social sciences. Considering the approach that samples consisting of more than 20% of the population are sufficient for descriptive and attitude studies, the current sample size was deemed adequate for the purpose of the study (Baltacı, 2019; Başkale, 2016; Yağar & Dökme, 2018). However, since this study aimed to highlight contextual interpretations and trends rather than statistical generalizations, the sample size was evaluated in alignment with the research design.

Similar to the first group, the second group was also predominantly female, with 88.46% of respondents identifying as female and 11.54% identifying as male. This notable gender imbalance suggests a female-majority cohort, which may influence the perspectives and experiences reflected in the study. The age range of participants was concentrated in the youngest category, with 96.15% of respondents falling within the 18–22 age bracket and 3.85% in the 23–27 age range. This indicates that the study mainly involved undergraduate students in the early stages of their academic careers. Participants reported varying levels of proficiency in Arabic, with the most commonly reported level being B1+(Upper-intermediate), accounting for 65.38% of participants. This was followed by B2 (Independent user) at 28.85% and B1 (Intermediate) at 5.77%. The dominance of upper-intermediate and independent user levels suggests that most students have a moderate to strong command of Arabic, suitable for academic use and communication. The majority of participants were enrolled in the Faculty of Islamic Sciences, representing 86.54% of the sample. The remaining 13.46% were affiliated with the Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences. This distribution reflects the academic focus of the sample, with a strong inclination towards religious and theological studies.

3.2 Glocalised Lesson

For this study, a glocalised lesson was created, implemented, and evaluated (See Appendix 1 for the detailed lesson plan and materials). The lesson was taught in a Turkish preparatory school, where students are required to complete at least one year of full-time English or Arabic study. The school uses a modular approach that combines grammar, vocabulary, listening, reading, speaking, and writing in both languages. The syllabus and instructional materials from the School of Foreign Languages are mainly based on global course materials from reputable international brands. However, considering the benefits of glocalisation, a lesson was designed and taught, and the attitudes of prep school students were explored.

To ensure the validity and feasibility of the developed lesson plans and materials, the opinions of subject matter experts were sought throughout the process. In this context, feedback regarding content and pedagogical

appropriateness was obtained from three experts-comprising two faculty members with experience in foreign language instruction and material development for both English and Arabic, as well as an instructor from a preparatory school. To reflect the practical application context, the opinions of an instructor at the preparatory school with experience teaching both English and Arabic were also incorporated into the process. The experts evaluated the materials based on criteria such as linguistic accuracy, appropriateness for the target language level, balance between local and global content (glocalisation), skill integration, and pedagogical feasibility, in line with their respective areas of expertise. While the English materials were examined by English-language teaching experts specifically for natural use in the target language, communicative competence, and task-based activities, the Arabic materials were evaluated by an Arabic-language expert for the language's structural features, word choice, and cultural appropriateness. Based on the feedback received, some activities were simplified, instructions were clarified, and the local- global balance of the content was reorganized. This multidimensional expert evaluation process ensured that the developed lesson was strengthened in both linguistic accuracy and pedagogical validity.

Lesson Objectives

Main Aim:

By the end of the lesson, learners will be able to engage in discussions and compose written pieces about famous local dishes, employing food-related vocabulary and descriptive language.

Supporting Aims:

- *To cultivate reading comprehension skills.*
- *To review and practise vocabulary related to food and taste.*
- *To enhance speaking fluency through collaborative discussions in pairs and groups.*

Methods of Evaluation

Student Evaluation: Students who participated in the glocalised lesson will be asked to complete a questionnaire, and volunteers will be interviewed to share their reflections on the experience.

3.3 Data Collection Tools

Data for this study were collected during the spring semester of the 2024–2025 academic year. The data collection process involved a survey and semi-structured interviews. The survey consists of 20 items designed to examine students' responses to a glocalized course. The survey is based on David Nunan's (2004) course evaluation checklist, which uses a five-point rating scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree."

For this study, the survey was systematically adapted to fit the research context. First, the items in the original checklist were reviewed and reformulated to focus on glocalized instructional materials. Specifically, the items were adapted to cover thematic dimensions such as (i) balance between local and global content, (ii) cultural appropriateness and representation, (iii) student engagement and motivation, and (iv) the clarity and pedagogical value of the materials. Additionally, considering that the target participant group has a background in both English and Arabic, the items were made linguistically simple and clear, and where necessary, the wording was simplified with sensitivity to bilingualism. The survey items were reviewed by subject-matter experts and tested in a pilot study to ensure content validity. Following the pilot study, any unclear or ambiguous statements were revised to their final form. The Cronbach's alpha value calculated for the dataset is 0.96, indicating excellent internal consistency among the survey items. This high value indicates that the survey items are highly reliable and provide a consistent framework for measuring elements such as attitudes, participation, and perceptions related to the learning experience.

The ethical process in the study was as follows:

- Ethics committee approval was obtained from Gaziantep Islam Science and Technology University Social and Humanitarian Ethics Committee (Date: 05.03.2025, Number: 20.05.02).
- Informed consent has been obtained from the participants.

3.4 Data Analysis

In the first section, students were asked about their personal performance in the course. In the second section, they were asked to provide a general evaluation of the course. Finally, students were asked to explain their reactions, reasons, and thoughts regarding the course (see Table 1). Quantitative data were used for descriptive analysis, and the responses were statistically analyzed using IBM SPSS Statistics (Version 26).

As part of the quantitative data analysis, frequency and percentage distributions were first calculated to reveal the general trends among participants. Subsequently, the arithmetic mean and standard deviation values were examined to determine the overall level of students' attitudes toward the globalized course. To assess the reliability of the measurement tool, the Cronbach's alpha coefficient was calculated, and the internal consistency of the questionnaire was tested. Additionally, the normality of the data distribution (skewness and kurtosis values) was examined to assess its suitability for parametric analyses. These analyses were chosen to comprehensively reveal students' perceptions and attitudes toward the course in terms of both general trends and variability.

Qualitative data from open-ended questions were analyzed using thematic analysis to deepen understanding of students' responses. During this process, the data were coded, similar statements were grouped into themes, and the students' justifications and evaluations of their glocalized course experience were interpreted. By considering quantitative and qualitative findings together, the validity and interpretive power of the results were enhanced. According to Munn and Drever (1990), when

participants consistently answer the same questions, their responses become more reliable. David Nunan (1989), on the other hand, argues that surveys can be used to examine any aspect of the teaching and learning process and that teachers can gain insight into the effectiveness of their classroom teaching practices by reviewing these surveys.

As the next step, semi-structured interviews were conducted with 20 students (10 English learners and 10 Arabic learners) using a thematic analysis-based design. The semi-structured interview form used in these interviews was developed by the researcher based on the survey questions, relevant literature, and the objectives of the study. The form consists of 8 open-ended questions aimed at revealing students' perceptions, attitudes, and rationales regarding their experiences with the glocalized course. While preparing the questions, the balance between local and global content in the course, student participation, and the clarity of the materials were considered.

To ensure the content validity of the interview form, input was sought from a faculty member specializing in English language teaching and another specializing in Arabic language and education; the form was also evaluated by an English and an Arabic instructor, each representing the practical context. Based on feedback from the experts, some questions were simplified, leading phrases were removed, and the questions were made clearer and more understandable. Furthermore, prior to the data collection process, pilot interviews were conducted with a limited number of students to test the functionality of the questions, and necessary adjustments were made.

The interview data were transcribed and carefully analyzed. All interviews were conducted in Turkish and later translated into English for use in the analysis process. During the analysis process, the researcher coded the data by repeatedly reviewing the transcripts, grouping similar statements to form themes and subthemes. Direct quotations were used to summarize, compare, and explain the perspectives of the interviewees. The findings were organized within the framework of themes and subthemes, and the reliability of the qualitative data was enhanced by supporting them with quotations from the interview transcripts. As suggested by Creswell and Poth (2016), triangulation was performed between quantitative and qualitative data sources to enhance the reliability and robustness of the findings.

All interviews were conducted in Turkish and subsequently translated into English. Initially, the recordings were transcribed and carefully reviewed by the researchers for categorization. During the analysis, quotes were used to summarize, compare, and explain the interviewees' perspectives on the relevant data. To present the findings, the data were organized into themes and subthemes. Quotes from the interview transcripts were used to validate the quantitative data. As suggested by Creswell and Poth (2016), findings from multiple data sources were compared to cross-validate them, thereby enhancing the reliability and robustness of the evidence.

4. Results

4.1 Questionnaire Results

For this study, 212 English and Arabic language learners participated in a five-point Likert-type survey to evaluate the designed lesson. The majority reported enjoying the task and found the lesson relevant to their needs. This section outlines the findings of an analysis carried out with learners following the implementation of a glocalised language lesson. The survey comprised 20 questions, each using a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree), exploring various aspects of learner engagement, lesson effectiveness, and cultural preferences. Descriptive statistics were used to summarise the overall trends in learners' perceptions.

Table 1. Survey Results of ELs and ALs

	English Learners		Arabic Learners	
Statements	Mean	Std Dev	Mean	Std dev
1. I worked in a Group with cooperation.	4.44	0.69	3.40	1.15
2. I solved language problems using resources.	4.06	0.98	3.70	1.10
3. I communicated mostly in the target language.	4.00	0.86	3.51	1.00
4. I contributed to the final product.	3.97	0.94	3.91	1.00
5. I asked a friend when confused.	4.36	0.93	4.10	1.14
6. I made suggestions to the group.	3.94	0.92	3.68	1.09
7. I remembered food-related vocabulary.	3.94	0.86	3.97	1.01
8. The topic specific to my culture was useful.	4.28	0.88	3.98	1.04
9. The topic specific to my culture was interesting.	4.17	0.91	3.90	1.11
10. The topic was learner-centred.	4.08	0.97	3.88	1.12
11. Lesson instructions were useful.	4.19	0.92	3.89	1.13
12. I enjoyed working with own-culture text/images.	4.14	1.10	4.05	1.06
13. Lesson pace was good.	4.31	0.75	3.79	1.11
14. Feedback at the end was useful.	4.28	0.78	3.86	1.17
15. Teacher allowed questions.	4.58	0.69	4.07	1.08
16. I prefer only own-culture materials.	2.89	1.41	3.04	1.29

Table 1. Continuation

17. I prefer only target-culture materials.	2.83	1.34	3.31	1.24
18. I prefer only other-culture materials.	2.72	1.41	3.09	1.36
19. I prefer both own & target culture.	4.58	0.73	3.98	1.09
20. I prefer all cultures (own, target, other).	4.61	0.73	4.08	1.11

As shown in Table 1, the data can be assessed under four headings: learner engagement and participation, perceived relevance and cultural connection, instructional quality and feedback, and cultural material preferences.

Learner engagement and participation. Items 1-7 examined learners' involvement in group work, problem-solving, communication, vocabulary retention, and collaboration. English learners (ELs) consistently show high engagement, particularly in collaborative activities, with Item 1 (4.44) reflecting their comfort in group settings. Conversely, Arabic learners (ALs) score notably lower (3.40), with a higher standard deviation (1.15), indicating less engagement and greater variability among learners. Both groups strongly agree on Item 5 (peer help), but ELs are more uniform (SD = 0.93) compared to ALs (SD = 1.14). Notably, Item 7 is an exception, where ALs (3.97) slightly outperform ELs (3.94), suggesting vocabulary retention in culturally contextual lessons may be a strength for Arabic learners. Overall, ELs show more consistent and active participation, while ALs exhibit moderate involvement with greater variability, possibly reflecting different levels of prior experience with communicative and group tasks.

Perceived relevance and cultural connection. Items 8, 9, and 10 explored how relevant the lesson topics were, especially concerning the learners' cultural backgrounds. Both groups agreed that culturally specific topics were relevant and engaging. However, English Language learners showed a stronger overall agreement, with lower standard deviations, indicating greater consensus and positive reception. Conversely, Arabic learners' lower scores and wider spread (SDs > 1.00) suggest that while some found the cultural content appealing, others were less enthusiastic or uncertain about its value. This variation could be due to differing levels of identification with the cultural material or, perhaps, from more traditional educational backgrounds where learner-centred approaches are less common. Therefore, there is a need to further adapt or scaffold cultural content specifically for Arabic learners, even as the overall positive trend persists.

Teaching quality and feedback. Items 11 to 15 assessed the clarity of instructions, enjoyment of materials, lesson pacing, teacher feedback, and opportunities for learner input. This category highlights a more positive teaching experience for English learners, particularly regarding teacher interaction and lesson pace. English learners rate teacher responsiveness (Item 15: 4.58) very highly, with minimal variation (SD = 0.69), reflecting a consistently positive environment of openness and dialogue. Conversely, Arabic learners, with a moderate rating (4.07), exhibit greater variability (SD = 1.08), indicating less consistent experiences with teacher engagement. The lower average score for lesson pace (3.79) and the higher standard deviation (1.11) suggest that some Arabic learners perceive the pace as either too fast or too slow, indicating a potential mismatch in teaching tempo. Both groups show similar enjoyment of materials related to their own cultures (Item 12), indicating strong emotional connections with culturally relevant visuals and texts. Nonetheless, minor differences in other items might imply that aspects like instructional clarity and feedback could benefit from further improvement in Arabic learning environments.

Preferences for cultural content in language learning. Questions 16 to 20 examined learners' preferences for cultural content in their language learning materials. English learners demonstrated a strong preference for cultural diversity, assigning very high ratings to inclusive resources (Items 19–20). The low standard deviation (0.73) indicates this preference was consistent. Arabic learners also favored inclusive approaches but with lower average ratings and more variation. Notably, they showed a stronger preference than English learners for using materials from the target culture (3.31) and other cultures (3.09). This might reflect a desire to explore new cultures or connect language learning with external cultural experiences. It also suggests a more cautious approach to adopting a fully multicultural curriculum. The pattern indicates a need to gradually introduce diverse materials, helping Arabic learners build comfort and connections while respecting their cultural expectations. The significant difference between the groups shows that English learners prefer a more integrated approach to cultural content rather than a single cultural focus. These results support glocalisation principles, which aim to balance global exposure with local context. Overall, learners favor lessons that showcase diverse and interconnected cultural environments.

Table 2. Summary of the ELs and ALs

Key Dimension	ELs	ALs
Engagement & Participation	High, consistent	Moderate & variable
Cultural Connection	Strong & affirmed	Mixed & culturally sensitive
Instructional Perception	Very positive	Generally positive & needs support
Cultural Material Preference	Strongly inclusive	Moderately inclusive & exploratory

Overall, the data indicate that the glocalized course received very positive feedback from both groups. Students demonstrated active and engaged participation by appreciating the cultural appropriateness of the content and valuing both the quality of instruction and the opportunities to express themselves. Additionally, data

regarding preferences for cultural materials reveal a shift toward more inclusive and comprehensive cultural content rather than materials dominated by a single culture. Arabic learners, while benefiting from cultural grounding, may require a more open educational approach, a slower pace, and goal-oriented participation strategies to foster trust and consistency. The results show that the glocalized lesson was received very positively by both groups. Students demonstrate great interest in the lesson by recognizing the cultural appropriateness of the content and valuing both the quality of instruction and their own means of self-expression. Additionally, data on preferences for cultural materials reveal a preference for inclusive and integrative content rather than materials dominated by a single culture. At this point, the goal can be supported by clearer instructions, a slower pace, and effective participation strategies aimed at achieving the objective, all while preserving local elements.

In contrast, English learners achieve greater success thanks to student-centered and intercultural learning environments. This prepares them for more autonomous and collaborative learning approaches. It may be beneficial for instructors to differentiate materials and pacing to support both language development and intercultural competence, increase peer support, and gradually introduce more cultural content for Arabic learners. These findings demonstrate that the glocalized approach not only enhances student engagement and understanding but also aligns with students' cultural and educational preferences. Furthermore, these data provide strong evidence for supporting glocalized pedagogies in language instruction, particularly in educational settings aimed at balancing global competencies with local identities.

4.2 Interview Results

After completing the survey, students were invited to participate in a follow-up interview to discuss their responses in more depth. The volunteers shared their opinions on the glocalised lesson. To supplement the survey data, semi-structured interviews were carried out with a select group of 20 English and Arabic learners, aiming to gain further insights into their perspectives on the glocalised lesson.

The demographic profile of the interviewees shows a balanced yet diverse distribution across relevant variables. In the English learners (ELs) group, most were female (70%) and aged 18–25 (90%), with only one participant over 25. The proficiency levels were evenly spread: 20% at B1, 30% at B1+, 20% at B2, and 30% at B2+, indicating a broad range of language skills. In contrast, all participants in the Arabic learners (ALs) group were female and had a slightly broader age range: 60% were aged 18–25, and 40% were over 25. Their proficiency levels varied: 10% at B1, 50% at B1+, and 40% at B2, with no ALs reaching B2+. This demographic data reflects a female-centric, young cohort with varied language proficiency and age, offering valuable insights into learner perceptions and motivations across both groups.

Table 3. Demographic Information of the Interviewees

Variable	ELs n (%)	ALs n (%)
Female	7 (70%)	10 (100%)
Male	3 (30%)	0 (0%)
18-25	9 (90%)	6 (60%)
25+	1 (10%)	4 (40%)
B1	2 (20%)	1 (10%)
B1+	3 (30%)	5 (50%)
B2	2 (20%)	4 (40%)
B2+	3 (30%)	0 (0%)

Overall, students reported enjoying the topic, which was related to their identity, culture, and local needs. The thematic analysis identified four principal themes:

- Motivation through cultural relevance,
- Confidence in language use,
- Appreciation of cultural diversity,
- Desire for more glocalised content.

A comparison of interview responses from English and Arabic learners reveals very similar themes, despite differences in their language-related priorities. Both groups placed great value on lessons that reflected their own cultures and identities, demonstrating that localized materials establish a strong connection between students' daily lives and language learning. Four key themes emerged in both groups: increased motivation due to cultural relevance, greater confidence in language use, appreciation for cultural diversity, and a demand for more localized content.

Motivation through cultural relevance. Both English and Arabic learners noted that participation increased when lessons included local themes such as regional cuisines or everyday life scenarios. For example, English learners enjoyed discussing the cuisine of Gaziantep because it motivated them on a personal level. Arabic learners, on the other hand, showed greater interest when the content reflected their identities and surroundings. Both groups felt more "included" and experienced reduced anxiety when the materials aligned with their cultural backgrounds.

"I felt more motivated because the topic was about Antep and its cuisine. It's easier to understand the text in the target language when the subject is familiar." (EL4)

"Including cultural elements from the native language helps us compare our own culture with the target culture, making understanding easier and enhancing critical thinking." (AL9)

"I love it when we study the real-life context in which the language is used, helping them use the language appropriately and accurately in its cultural setting." (AL8)

Confidence in Language Use. Participants from both groups said they spoke more fluently and expressed themselves more easily when talking about familiar cultural topics. ELs reported that recalling vocabulary and expressing ideas in English was simpler when discussing well-known concepts like local dishes. Similarly, ALs noted that including native cultural elements helped them feel

more comfortable and confident when using the language. In both groups, glocalised content served as a cognitive scaffold, supporting their language production.

"When I know what we are talking about and I have something to say, it's easier to find the English words. How can I comment on sushi, for example, I have never tasted it. Knowing the lesson content helped me think faster in English." (EL9)

"When topics are familiar, I find learning easier. The examples are more relatable, my interest in the course increases, I express myself more comfortably, and I'm more interactive in class. This makes language learning more enjoyable and gives me more motivation to continue." (AL7)

Appreciation of Cultural Diversity. Both groups appreciated the importance of local culture but also enjoyed comparing their traditions with those of other regions and countries. ELs considered peer discussions about Turkish, Arab, and international cuisines, noting how these comparisons deepened their cultural understanding. ALs also highlighted the benefit of integrating local and global viewpoints, which fostered critical thinking about cultural similarities and differences.

"It was interesting to see how our culture is different or similar to other places. I discussed Gaziantep cuisine, while some of my friends recommended Bursa Iskender (a local speciality unique to Bursa) or Syrian kibbeh (a popular dish in Arab cuisine). It made me curious about other foods eaten in Türkiye and in other places too." (EL7)

I think the glocal (local-global) approach is the most effective in terms of increasing student interest and motivation and fostering a positive attitude toward foreign language learning. (AL3)

Desire for More Glocalised Content. Learners from both groups showed a clear preference for future lessons to include more glocalized materials. ELs criticized the standard textbooks for lacking relatable content and expressed enthusiasm for discussing their own culture in English. Likewise, ALs requested materials that strike a balance between local relevance and global context, emphasizing the need for textbooks that affirm their identities while fostering intercultural skills.

"Why don't we have classes more like this? I am happy to discuss beyran (a popular spicy meat soup from Gaziantep) in English. Nobody would ask me about Italian pizza, but more about my culture, my food and my traditions. It is disappointing not to have any texts or visuals in the usual textbooks." (EL10)

More emphasis should be placed on everyday dialogues that are actually used in real life. Lessons should not be rushed just to complete the syllabus. Also, the teacher's behavior in class — in terms of patience and attention to students — is extremely important. (Learner 4)

Overall, the interviews show a strong agreement among English and Arabic learners: culturally grounded, glocalised content boosts engagement, builds confidence in language skills, and encourages openness to cultural diversity. These results support a teaching approach that values learners' cultural backgrounds as key resources, promoting a more inclusive and effective language education.

Our interview data offers detailed, context-rich insights into the advantages of using glocalised lesson materials. Participants indicated increased motivation, higher confidence in using English, and a deeper appreciation for cultural diversity. These results imply that glocalised lessons support not only language learning but also enhance learners' sense of identity and intercultural competence. Their clear preference for more localised materials underscores the importance they place on addressing their specific local needs within language education programs.

5. Discussion

This study assesses the effectiveness of a glocalised language lesson by analysing learner responses. The findings reveal substantial learner engagement, a preference for culturally relevant materials, and a desire to incorporate diverse cultural perspectives into language learning. These results align with existing research on glocalisation in language education. The scores for group cooperation, problem-solving, and English communication indicate that the glocalised lesson fostered an interactive and collaborative learning environment. As Absalom and Vadura (2006) suggest in their study, incorporating local cultural contexts into language education can enhance learner motivation and engagement. Welikala (2011) also endorses the idea of creating learning experiences that are both globally and locally relevant. The positive learner responses in this study demonstrate the success of implementing glocalisation into classroom practices and lesson content, where learners must utilise their cultural knowledge alongside language skills. Moralista and Delariarte (2014) and Tian (2025) note that integrating learners' cultural backgrounds into the curriculum improves learning experiences, making them more relevant and impactful.

Data clearly shows that integrating culture into language education is essential, not ornamental, forming a core element that fosters success from the outset. Students highlighted the importance of starting with their local culture- not as a closed system, but as a foundation that also connects to broader, global contexts. This concept, known as "glocalisation", helps learners build confidence and a sense of belonging, reducing language alienation, especially in early learning stages. Consequently, beginner language instruction should focus on life itself: familiar foods, surroundings, and daily values- rather than dictionaries or abstract grammar. This approach makes each word a gateway to meaning and each lesson an opportunity for expression, rather than mere memorisation. Additionally, learners demonstrated a willingness to shed their cultural assumptions and explore other cultures, including unfamiliar ones. This ability, akin to running multiple operating systems,

enables a person to see through two perspectives: their environment and the wider world. Thus, we are not just teaching languages but cultivating flexibility of thought, multiple visions, and the capacity to connect with others without losing oneself. This genuine cultural competence broadens understanding beyond a single language, welcoming a richer, more inclusive worldview.

These findings also support the notion that learners value lessons that acknowledge and incorporate their cultural identities (Tien & Talley, 2012; Yaman, 2016), and that they benefit from being exposed to diverse cultural perspectives. By using lesson materials, strategies, and technologies to globalise lesson content in various ways, educators can create a more inclusive and engaging learning environment that meets the diverse needs of learners (Rashad et al., 2024; Tian, 2025). However, Shakouri and Esfandiari (2015) caution against adopting glocalisation without careful consideration, as it may inadvertently perpetuate linguistic dominance. They stress the need for educators to examine the power dynamics at play in language teaching critically and ensure that glocalised methods do not exacerbate existing inequalities by prioritising inclusivity and equity. Therefore, educators must be mindful when selecting and presenting materials to avoid reinforcing stereotypes or marginalising certain cultural perspectives. By doing so, educators can create more engaging and culturally responsive learning experiences that cater to the diverse needs of learners.

6. Conclusion

Embracing glocalisation fosters a positive learning experience by valuing and respecting cultural diversity. It seeks to move learners beyond the stages of awareness, tolerance, and accommodation in intercultural communication, requiring students and instructors to take action and demonstrate a deep understanding of the benefits, differences, and similarities between cultures. As an empowering approach, glocalisation assigns roles to learning communities, such as taking responsibility for addressing unjust situations. Unlike internationalisation, glocalisation promotes empowerment, inspiration, and social responsibility. To successfully integrate glocalisation into the curriculum, educators should create a learning environment that encourages action and change. This study adopts glocalisation as an alternative to internationalisation, offering a unique perspective that highlights the benefits of combining local and global learning communities within a fair and inclusive framework. By taking a proactive approach, teachers and learners should become more aware of socio-economic and political dynamics at both global and local levels. They should be open to change through critical evaluation, dialogue, and meaningful interaction. To meet emerging learner needs, higher education institutions should establish and implement policies that prioritise social responsibility, sustainable, and socially fair educational frameworks. Future research should investigate the application of glocalised methods in various educational settings, assessing their impact on learning outcomes and intercultural competence. Additionally, professional development for educators should focus on the principles of glocalisation, providing teachers with the necessary tools and knowledge to develop culturally responsive curricula.

Our study serves as a guide towards contemporary educational issues, with a main focus on foreign language teaching. Putting new frameworks into existing programmes and systems can be challenging and sometimes impossible. We encourage all education stakeholders to take part in more regular and in-depth discussions about various educational aspects, such as programmes, learner and teacher needs, resources, tools, and methods. As situations change and new arguments arise daily, different responses, challenges, and solutions emerge through the process of building and rebuilding ideas. As a result, we need to change our perspective to focus on the potential global and local needs of emerging language learners in flexible, adaptable, and uncertain educational contexts shaped by pandemics, socio-economic and cultural crises, as well as postmodern approaches like glocalisation. These revisions are crucial and should be incorporated into the educational system, putting the learner, along with their global aspirations and varied local needs, at the forefront.

Türkçe Metin

1. Giriş

Giderek küreselleşen ve birbirine daha da bağlı hale gelen bir dünyada, hem İngilizce hem de Arapça, kendilerini meşruiyet ve hâkimiyet kurmak için rekabet eden küresel ve yerel çabaların merkezinde yer almaktadır. Bu küresel-yerel karşılaşma, homojenlik ve heterojenliğin yanı sıra yakınsama ve uzaklaşmanın dinamik bir karışımıyla şekillenmekte ve İngilizcenin tek yönlü bir etkiye sahip olduğu düşüncesine meydan okumaktadır. Bu süreçler ve tartışmalar, özellikle ortak dil olarak İngilizce'nin öğrenilmesi ve öğretilmesi konularında yaygın olup, bu durum dilin nasıl kullanıldığını ve öğretildiğini belirlemektedir. İngilizce konuşmak, kültürel ve mesleki hayatta başarı için önemli görülmekte, bu yüzden ulusal dil politikalarını belirleyenler genellikle İngilizce eğitimine öncelik vermekte ve bu da okul müfredatını yoğun şekilde etkilemektedir. Aynı zamanda, birçok ulusal ve uluslararası şirket artık çalışanlarının dil becerilerine ve gelişimine büyük önem vermektedir.

Küresel göç, artan hareketlilik ve kültürler arası iletişim ihtiyacı, dil öğrenimine olan ilgiyi artırdı. İngilizce ve Arapça gibi dillerdeki talebin yükselmesi, bu alanı küresel bir endüstri haline getirdi. Aynı zamanda, yerel bağlamlar küresel ve yerel etkilerin birleştiği noktalar olduğu için dil öğretiminde çok önemli rol oynar (Pennycook, 2010). Bu iki bağlam arasındaki etkileşimi teşvik etmek büyük önem taşır, fakat uygulamada daha iyi sonuçlar almak için geliştirmeye devam etmek gerekir (Canagarajah, 2014). Küresel hedefler, öğretimi evrensel yaklaşımlarla şekillendirirken, yerel hedefler ise her bölgenin kendine özgü ihtiyaçlarına göre materyal ve sınıf uygulamalarını uyarlamaya odaklanır (Moralista ve Delariarte, 2014; Niemczyk, 2019; Robertson, 1995; Shi, 2013; Wang ve Kuo, 2010). Yerel ihtiyaçları göz ardı etmek, "merkez dilbilimcilerin dil anlayışlarını haritalama tuzağına" düşmek gibi bir hatadır (Pennycook, 2007, s.23). Bir öğretim yaklaşımı, genel felsefenin temel hatlarını çizerek, hangi yöntemlerin kullanılacağını ve nasıl uygulandığını belirler. Yaklaşım, insanların öğrenme şeklini belirlerken, yöntem ise bu yaklaşımı dil öğretimine uyarlamada kullanılır. Büyük ve genel yaklaşımlardan farklı olarak, yöntemler daha spesifik olup, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanır ve derslerin nasıl yürütüleceğine dair değerli bilgiler sağlar. Bu bileşenler birbirine bağlıdır, bu yüzden onları karşılaştırmak veya farklılaştırmak pek anlamlı değildir. Bunun yerine, bu bileşenlerin birbirine olan bağımlılıkları ve bağlantıları üzerinde durmak ve bu bağları korumak en uygun yaklaşımdır.

Ders materyalleri genellikle dil uzmanları tarafından önerilen model etkinlikleri içeriyor. Ancak, bu materyalleri kullanmadan önce, seviyeleri, içerikleri, görselleri, etkinlik türleri ve diğer unsurlarını dikkatlice incelemek çok önemli. Bunlar doğrudan alınıp yerel bağlamlara aktarılmamalı; çünkü, genellikle öğretim tasarımı ve kültürel faktörler bu materyallerin uyarlanmasını gerektiriyor (Pennycook, 1994; Sayer, 2012). Bax (2003) de vurguluyor ki, herhangi bir metodoloji veya dil sistemi kararı vermeden önce, bağlamı iyi anlamak çok önemli. Çünkü dil öğreniminde, içinde faaliyet gösterilen ortamın özelliklerine tam uyum sağlamak en faydalı sonuçları getirir (s. 284). Bu yüzden, materyalleri yerelleştirirken, bölgeselleştirirken veya adapte ederken, öğrenenlerin kimliğine, bireyselliğine ve değerlerine özen göstermek gerekir (Moralista & Delariarte, 2014; Yazan, 2018). Ayrıca, dil öğretiminde glokalizasyon çalışmalarının, politikalar, müfredat ve uygulamalara ilişkin derinlemesine farkındalıklar sunması büyük değer taşır. Bu bağlamda, bu çalışma, dil eğitimi ortamını küresel ve yerel unsurların iç içe geçtiği, birbirleriyle etkileştiği bir alan olarak yeniden şekillendirmeyi amaçlıyor ve profesyonellerin yerel bağlamlardaki kimlik, eylem ve meşruiyetlerini önemseyerek vurgulamayı hedefliyor.

2. Alanyazındaki Çalışmalar

2.1 Küyerelleşme

Küyerelleşme kavramı geleneksel olarak iş dünyası, teknoloji ve sosyoloji gibi alanlarla ilişkilendirilmiş ve akademik olmayan bağlamlarda tanımlanmıştır. Sosyoekonomik ve siyasi faktörlerin hem yerel hem de küresel toplumları nasıl etkilediğini inceleyerek, küresel ve yerel perspektifleri bir araya getirir. Aynı zamanda, glokalize öğrenme, sosyal sorumluluk, adalet ve sürdürülebilirliği teşvik etmek amacıyla yerel ve küresel toplum bağlantılarını müfredat ve öğretim yöntemlerine entegre ederken, farklı kültürel toplulukların benzersiz katkılarını da takdir eder (Boyd, 2006; Khondker, 2004).

Küreselleşme, küyerelleşme ve yerelleşme süreçleri birbirine bağlı ve sürekli gelişen dinamik ilişkiler içerir (Robertson, 1992, 1994, 1995, 2001, 2009; Robertson & White, 2003). Küreselleşme, kültürler arası bilgi alışverişini kolaylaştırıp güçlendirirken (Appadurai, 2000; Blommaert, 2010; Pennycook, 2007), aynı zamanda siyasi, ekonomik ve kültürel farklılıkların şekillendirdiği yerel ve bağlamsal faktörleri de göz önünde bulundurmak çok önemlidir (Bax, 2003; Holliday, 1994; Sung, 2010). Boyd (2006), küyerelleşmeyi, küresel ve yerel unsurların birleşmesi ve uyum içinde etkin biçimde harmanlanması olarak tanımlar. Robertson (1995) ise, içeriği yerel kültüre uyarlama sürecinin aynı anda gerçekleştiğini ifade eden "küyerelleşme" terimini ortaya atmış (Ching, 2000), böylece küresel ve yerel faktörler arasındaki ilişkiyi

vurgulamıştır. Aynı zamanda, Robertson (1995), küreselleşmenin yerelleşmeye karşı değil, tam tersine, dünyayı şekillendiren ve birleştiren yerelliğin yaratılması ve bu sürecin desteklenmesini kapsadığını öne sürer. Bu nedenle, küreselleşmenin, yerel kültürleri ve gelenekleri olumsuz etkileyebilecek tek yönlü bir süreç olduğu şeklindeki geleneksel görüşe karşı çıkmayı amaçlar.

- Blommaert (2010) sermaye, mallar, insanlar, imajlar ve söylemler de dahil olmak üzere küresel ve yerel akışların birbirine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Appadurai'nin (2000) belirttiği gibi, bu yaklaşım küreselleşmeye yeni bir bakış açısı sunmakta ve küreselleşmeyi anlamak için bir çerçeve sağlamaktadır. Küresel ve yerel arasındaki ilişki ikilikten ziyade karşılıklı oluşturucudur.
- Zaman ve mekan açısından hem yerel hem de küresel faktörler küreselleşme süreçlerini şekillendirmektedir.
- Küresel ve yerel iç içe geçmiştir ve birbirlerini etkilerler.
- Küresel ve yerel söylemler birlikte eylemliliği, kimliği ve meşruiyeti şekillendirir.

Pennycook (2010), küreselleşmenin yerel kültürlerin kimliği ve eşsizliği üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu düşünmeniz gerekmediğini anlatıyor. Shin ve Kubota'ya (2008) göre, küreselleşme sadece evrenselleşme ve benzerleşmeye neden olmakla kalmayıp, aynı zamanda bölgesel farklılıklar ve çeşitliliklerin ortaya çıkmasını da teşvik ediyor. Bu durum, insanların uluslararası hareketleri ve teknolojik gelişmeler sayesinde bilgi, fikir ve söylemlerin daha kolay yayıldığını gösteriyor. Robertson (1995) yerelliğin küreselleşme ve tek tipleşmeye karşı bir direnç olduğunu ve yerel özelliklerin göz ardı edilmesinin, yenilikçi çözümlerin ve fırsatların kaçırılmasına yol açabileceğine dikkat çekiyor. Aynı zamanda, akademik çevreler evrensel ve standartlaştırılmış yaklaşımları savunsalar da, dil uygulayıcıları bu yaklaşımları genellikle kendi yerel koşullarına göre uyarlıyorlar. Kısacası, yerel uygulayıcılar sıklıkla küresel çözümleri doğrudan kabul etmez ve uygular (Bhatt, 2002). Bu bilgileri akılda tutarak, bu makale küreselleşmeyi sabit olmayan, canlı ve hareketli bir sosyal, kültürel, tarihsel ve siyasi yapı olarak değerlendiriyor (Shakouri & Esfandiari, 2015; Yazan, 2018).

2.2 Üçüncül Bağlamda Küyerelleşme

Yükseköğretimin küresel bir bağlama uyarlanması, etnosentrik ve kültürel olarak göreceli gündemlerin ortadan kaldırılmasını teşvik ederek, sosyal sorumluluk sahibi, saygılı, eşit ve kapsayıcı bir öğrenme ve öğretme ortamı yaratır. Boyd (2006) ve Khondker (2004) bu yaklaşımı toplumu geliştirmek ve küresel bir çerçeveyi desteklemek amacıyla kültürel zenginliğin saygılı bir şekilde paylaşılmasını içeren "üçüncü kültür inşası" olarak tanımlar. McLuhan ise 1962 yılında bu eğilimleri öngörmüş ve dünyayı "küresel köy" olarak adlandırarak küreselleşme kavramını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, yükseköğretim, öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra sorumluluk sahibi küresel vatandaşlar olmaları için fırsatlar sunmayı hedeflemelidir. Böylece, öğrencilerin hem yerel hem de küresel pazarlardaki kariyerlerine hazırlanmalarını sağlayarak 21. yüzyılda "küresel köy" içindeki farklı topluluklar için sosyal sorumluluğu ön plana çıkarmak çok önemlidir. Bu, yaşam becerileri, istihdam edilebilirlik, entelektüel ve mesleki yeterlilikler ile güçlü kişilerarası beceriler geliştirmeyi ve değişen küresel ekonomik ve demografik trendlerle uyum sağlamayı kapsar (Kreber, 2008). Sonuç olarak, bu yaklaşım, sosyal sorumluluk ve adalet ilkelerini koruyarak, yerel ve küresel zorluklara ve değişen sosyo-ekonomik eğilimlere uyum sağlayabilen nitelikli profesyoneller yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Küyerelleşme, yerel ve küresel konularda farklı görüşlerin saygıyla paylaşılmasının önemli olduğunu vurgular. Bu, yükseköğretimde öğrenci ve öğretim görevlilerinin kültürel bilgiyi saygılıca paylaşmasını ve eleştirel düşünerek sosyo-ekonomik ve siyasi konuları değerlendirmeyi içerir. Öğrenme, öğrencinin deneyim ve gerçekliğine dayandığında en etkili olduğundan, yerel ve küresel bakış açıları arasında bağlantılar kurmak büyük önem taşır. Öğrenciler, eğitim sırasında farklı kültürel perspektifler getirir ve bu farklılıklar, ortak gelecekler için zenginlik sağlar. Patel ve meslektaşları (2012) toplulukların sadece geçmişleriyle değil, aynı zamanda gelecekleriyle de şekillendiğini savunur. Glokalizasyon, yerel kültürleri tanıyarak küresel bağlamda topluluklar oluşturmanın önemini vurgular ve yerel ile küresel kültürlerin birbirine karşıt olmaması gerektiğini belirtir (Lee, 2003). Aksine, bu iki kültür, sosyo-ekonomik ve siyasi konuları yerel bakış açısıyla değerlendirirken küresel etkileri de dikkate alarak bir arada düşünülmelidir.

Glokalizasyon yoluyla anlatıyı müfredata entegre etmek, öğrencileri topluluk oluşturmaya teşvik eder. Öğrenciler arasında glokal fikirleri ve tepkileri teşvik ederek hegemonik eğilimlerin baskın olmasını önleyebiliriz. Welikala (2011), müfredatı uluslararasılaştırmanın faydalarını kabul eder ve yükseköğretimde glokal bir perspektifin, hem yerel hem de küresel perspektifleri keşfederek etkili öğrenme deneyimlerine yol açabileceğini belirtir. Glokalleştirilmiş bir sınıfta açık öğrenme alanları yaratmak, yerel ve küresel topluluklar tarafından kutsal sayılan din, tarih ve aile ile ilgili kültürel değerler ve inançlar üzerinde düşünmeyi ve bunları paylaşmayı içerir (Inci-Kavak, 2022; 2026; Samovar & Porter, 2004). Bu, kültürlerarası iletişimi daha derin bir düzeyde teşvik eder ve saygılı bir öğrenme ortamında tüm paydaşlar arasında hesap verebilirliği ve sorumluluğu teşvik eder.

2.3 Öğretim Materyallerinin Yerelleştirilmesi

Yükseköğretim pedagojik çerçeveleri, glokalize öğrenmeyi teşvik etmek için çeşitli seçenekler sunmaktadır (Absalom & Vadura, 2006; Pimpa, 2009; Welikala, 2011). Glokalizasyon, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerini teşvik ederek kültürlerarası iletişimi teşvik eder ve insanlığa, eşitliğe ve sürdürülebilirliğe öncelik verirken öğrencilerin çevrelerine uyum

sağlamalarına yardımcı olur. Kültür; tarih, din, folklor, gelenekler ve aile gibi gündelik uygulamaların içine gömülüdür ve değerlerin ve görüşlerin müzakere edilmesini içeren saygılı bir katılım yoluyla küresel müfredata dahil edilmelidir. Bu katılım ancak öğrencilerin çeşitliliğe ve eleştirel düşünceye değer veren, saygılı, adil, kendinden emin ve güven veren bir öğrenme ortamında söz sahibi olmasıyla mümkündür. Küreselleşmiş müfredat bağlamsal, işbirlikçi ve esnek olmalı, dinamik sosyoekonomik ve siyasi gelişmelerin yanı sıra kültürel normlara yanıt olarak değişime açık olmalıdır.

Rashad ve meslektaşlarının (2024) yaptığı son araştırma, Yemen, Cezayir ve Fransa'daki EFL üniversite eğitmenlerinin küyerelleşmeye yönelik öğretim uygulamalarını ve tutumlarını içtenlikle karşılaştırmıştır. Çalışma, eğitmenlerin genel olarak, kültürlerarası iletişimi teşvik ederken İngilizce öğretimini yerel bağlamlara uyarlayan küyerelleştirilmiş yaklaşımların değerini benimsemiş olduklarını göstermektedir. Glokalizasyona yönelik tutumlar üç ülke arasında büyük ölçüde uyum sağlarken, uygulamada bölgesel farklılıklar sevgiyle gözlemlenmiştir. Fransız eğitmenler sınıf materyallerini seçip kullanmaya odaklanırken, Yemen ve Cezayir'deki eğitmenler kapsayıcı öğretim stratejilerine öncelik vermektedir. Bir başka çalışma (Tian, 2025), glokal kavramının özellikle çok dilli ortamlarda dil eğitimine entegrasyonunu araştırmıştır. Boylamsal bir vaka çalışması, yetişkinlerin İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) sınıflarında glokal öğrenme ortamlarının nasıl ortaya çıkacağını ve teşvik edileceğini samimiyetle incelemiştir. Bu çalışma, glokal öğrenmenin üç temel yönünü vurgulamaktadır: anlamlı tartışmaları desteklemek için glokal eserler kullanmak, katılımı artırmak için glokal topluluklar oluşturmak ve öğrenicileri küresel alaka ile yerel eylemlerde bulunmaya teşvik etmek amacıyla glokal eylemliliği teşvik etmek. Bu bulgular, kasıtlı olarak glokal unsurların dahil edilmesinin dil öğrenme ortamlarını zenginleştirebileceğini ve hem küresel farkındalığa sahip hem de yerel olarak kök salmış öğrencileri cesaretlendirebileceğini göstermektedir.

Ders kitapları sadece dil öğrenimi için değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri, inançlar ve ırksal perspektifler gibi ideolojilerin aktarılmasında da önemli araçlardır. Bu kitaplar, hem açık hem de örtük şekilde, dünyaya dair toplumsal algıları yansıtır, korur ve sürdürür (Pennycook, 1994). Sonuç olarak, saygın küresel ve uluslararası yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitapları, çeşitli dünya görüşlerini hem doğrudan hem de dolaylı biçimde aktarır; bu da belirli bir dil kitabını kullanmanın, içinde barındırdığı belirli vizyonlar ve düşüncelerin benimsenmesine zemin hazırlayabileceği anlamına gelir (Neke, 2002). Philipson (1992), bu durumu "İngilizce ve diğer diller arasında kültürel dengesizlikler" oluşturan dilsel emperyalizm olarak tanımlar (s. 47). Bu nedenle, İngilizcenin baskınlığı ve eğitim alanında yaygın kullanımı, dilsel emperyalizme ve eğitimsel bağımlılığa katkıda bulunmaya devam ediyor (Eakin, 2002).

Canagarajah (1999), eğitimcilerin ve öğrencilerin eğitim ortamları için sorumluluk almaları ve ideolojilere ve hegemonyaya maruz kalanların pasif kalmamaları, farkındalıklarını artırıp bunlara uyum sağlamaya istekli olarak hegemonyaya karşı güçlü bir duruş sergilemeleri gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım sayesinde, ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarına, müfredat gereksinimlerine ve günümüzün çağdaş becerilerine daha iyi uyum sağlaması mümkün olur. McDonough ve Shaw (2003), uyarlamanın kişiselleştirme (içeriği öğrencilerin ilgisi ve ihtiyaçlarına göre düzenleme), bireyselleştirme (farklı öğrenme tarzlarını kabul etme), yerelleştirme (Yaman, 2016) ve güncel tutma (Madsen & Bowen, 2003) olduğunu anlatır. Shakouri ve Bahraminezhadi (2013) ise "ders kitaplarının, kullanıldığı ortamla uyum sağlaması için uygun hale getirilmeden kullanılması nadirdir" diyerek bu görüşü desteklemektedir.

Müfredat ve ders kitapları aracılığıyla etkili küreselleştirilmiş öğrenme tasarımı, faaliyet seçimi, değerlendirme tasarımı ve kaynak tahsisi konularının dikkatle ele alınmasını gerektirir. Bu hususlarda kapsayıcılığa, çeşitliliğe ve eşitliğe öncelik vermek esastır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bakış açılarını paylaşmalarına ve hem küresel hem de yerel ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak tanımalıdır. Değerlendirmeler de kapsayıcı olmalı ve farklı bakış açılarına değer vermelidir. Öğretmenler bu süreçte hayati bir rol oynar çünkü inisiyatifi ele almalı ve yerelleştirme ve bağlamsallaştırma ihtiyacını gerekçelendirmelidirler. Daha sonra müfredatın destekleyici faaliyetler, değerlendirme görevleri ve ilgili kaynaklar gibi yönlerine öncelik verebilirler. Yerelleştirme müdahalelerinin faaliyetler ve değerlendirmelerle sorunsuz bir şekilde bütünleştirilmesini sağlamak için müfredatla ilgili kararlar dönem boyunca alınmalıdır. Küyerelleştirilmiş öğrenme deneyimleri çeşitli şekillerde olabilir; bazı öğretmenler bunları müfredatın tamamına dahil ederken, diğerleri gerektiğinde kullanır. Bu nedenle, uygun katılım normlarının oluşturulması başarılı glokalizasyon çabaları için çok önemlidir.

2.4 Araştırma Soruları

Yükseköğretim kurumları, yerelleştirilmiş öğrenmeyi teşvik eden çeşitli pedagojik çerçeveler sunmaktadır (Absalom & Vadura, 2006; Pimpa, 2009; Welikala, 2011). Bazı çalışmalar glokalize müfredat örneklerini ve bunların değerlendirmelerini incelemiş olsa da (Salimi & Safarzadeh, 2018; Yaman, 2016), diğerleri glokalize öğrenmenin tasarım ve uygulamasını bilgilendirmek ve mevcut dil müfredatına entegre etmek için çerçeveler ve gerekçeler önermiştir (Moralista & Delariarte, 2014; Shakouri & Esfandiari, 2015; Tien & Talley, 2012; Wang & Kuo, 2010; Yazan, 2018). Ancak, glokalize ders materyallerinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alan bir araştırma eksikliği söz konusudur ve bu çalışma bu eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır. Aşağıdaki araştırma soruları çalışmanın bulgularına rehberlik edecektir:

1. İngilizce ve Arapça öğrencilerinin tasarlanan küyerelleşmiş ders materyallerine ilişkin görüşleri arasında benzerlikler/farklılıklar var mıdır?
2. İngilizce ve Arapça öğrencilerinin küyerelleşmeye ilişkin görüşleri arasında benzerlikler/farklılıklar var mıdır?

3. Metod

Bağlamın daha yakından incelenmesi için bu çalışmada, hem genel örüntüleri hem de belirli yerel ayrıntıları açıklayabildiği için sosyal araştırmalarda yaygın bir yaklaşım olan nicel ve nitel araçları birleştiren karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır (Denzin & Lincoln, 1994; Saldaña, 2015; Sarantakos, 2005). Bu araştırmada karma yöntem, yakınsayan paralel desen (convergent parallel design) doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu kapsamda nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve daha sonra karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu desenin tercih edilme nedeni, öğrencilerin glokalize edilmiş ders materyallerine yönelik genel eğilimlerini nicel olarak ortaya koyarken, bu eğilimlerin arka planındaki deneyim ve algıları nitel veriler aracılığıyla derinlemesine açıklayabilmektir.

Nicel boyutta, çalışma betimsel tarama modeli (descriptive survey design) temelinde yürütülmüştür. Bu model, katılımcıların belirli bir eğitimsel deneyime ilişkin tutumlarını, algılarını ve değerlendirmelerini sistematik ve ölçülebilir bir biçimde ortaya koymayı amaçladığı için tercih edilmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen 20 maddelik Likert tipi anket aracılığıyla öğrencilerin glokalize edilmiş ders materyallerine yönelik görüşleri toplanmış ve frekans, yüzde, ortalama ve güvenirlik analizleri ile incelenmiştir. Nitel boyutta ise çalışma, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini daha ayrıntılı olarak ortaya koymayı amaçlayan tematik analiz temelli yarı yapılandırılmış görüşme ile desteklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılara belirli temalar çerçevesinde yöneltilen sorular sunarken, aynı zamanda kendi deneyimlerini esnek bir şekilde ifade etme imkânı sağladığı için tercih edilmiştir. Elde edilen nitel veriler, kodlama ve tema oluşturma süreçleri izlenerek analiz edilmiş ve öğrencilerin glokalize edilmiş materyallere ilişkin algıları, beklentileri ve eleştirileri detaylı biçimde ortaya konmuştur. Son aşamada, nicel ve nitel bulgular karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve birbirini destekleyen ya da farklılaşan yönler bütüncül bir yorum çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bütünleştirme süreci, çalışmanın hem genellenebilirlik hem de bağlamsal derinlik açısından daha güçlü sonuçlar üretmesini sağlamıştır.

3.1 Katılımcılar

Bu bölümde, çalışma katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin bir analiz sunulmaktadır. Veriler, katılımcıların cinsiyetleri, yaş aralıkları, dil yeterlilikleri ve akademik bağlantıları hakkında içgörüler sunmakta ve incelenen popülasyonu anlamak için önemli bir bağlam sağlamaktadır. Araştırmanın evrenini, ilgili üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve İngilizce veya Arapça hazırlık eğitimi alan yaklaşık 350–400 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden veri toplanan örneklem, araştırmanın uygulandığı sınıflarda erişilebilir olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemlerinden uygun/kolayda örnekleme (convenience sampling) yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmanın belirli bir öğretim bağlamında (glokalize edilmiş ders uygulaması yapılan sınıflar) yürütülmesi ve bu bağlamda doğrudan deneyim yaşayan katılımcılara ulaşma gerekliliğidir.

Örneklem büyüklüğü, uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflardaki toplam öğrenci sayısına bağlı olarak belirlenmiş olup, ayrıca sosyal bilimlerde önerilen örneklem büyüklükleri dikkate alınarak evreni temsil edebilir nitelikte olduğu değerlendirilmiştir. Evrenin %20'sinin üzerinde katılımcıdan oluşan örneklemlerin betimsel ve tutum araştırmaları için yeterli olduğu yönündeki yaklaşımlar göz önünde bulundurularak, mevcut örneklem büyüklüğünün çalışmanın amacı açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir (Baltacı, 2019; Başkale, 2016; Yağar & Dökme, 2018). Bununla birlikte, bu çalışmada istatistiksel genellemeden ziyade bağlamsal yorum ve eğilimleri ortaya koyma amaçlandığından, örneklem büyüklüğü araştırma tasarımıyla uyumlu bir şekilde değerlendirilmiştir.

Çalışmada iki grup katılımcı yer almaktadır. İlk grup, 90 kadın (%83,3) ve 18 erkekten (%16,7) oluşan, tamamı fakülte öncesi öğrencilerden oluşan 108 İngilizce öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların anadili Türkçedir ve yaşları 18 ile 25 arasında değişmektedir. Dil seviyeleri düşük-orta ile yüksek-orta arasında değişmektedir. Çoğunluğu (%41,7) B1+ seviyesinde, üçte biri (%41,7) B2 seviyesinde ve kalan beşte biri (%22,2) B1 seviyesinde dil eğitimine devam etmektedir. İlk gruba benzer şekilde, ikinci grup da ağırlıklı olarak kadınlardan oluşmaktadır; katılımcıların 92'si kadın (%88), 12'si ise erkek (%12) olarak belirlenmiştir. Bu kayda değer cinsiyet dengesizliği, çalışmada yansıtılan bakış açılarını ve deneyimleri etkileyebilecek kadın çoğunluklu bir kohortu göstermektedir. Hazırlık dil eğitimi alan katılımcıların çoğunluğu İslami İlimler Fakültesi'ne kayıtlı olup, örneklemin %86,54'ünü temsil etmektedir, geri kalan %13,46'lık kesim ise İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi'ne bağlıydı. Bu dağılım, dini ve teolojik çalışmalara güçlü bir eğilim gösteren örneklemin akademik odağını yansıtmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı en genç kategoride yoğunlaşmıştır; katılımcıların %96,15'i 18-22 yaş aralığında, %3,85'i ise 23-27 yaş aralığındadır. Bu durum, çalışmanın ağırlıklı olarak akademik kariyerlerinin ilk aşamalarındaki lisans öğrencilerini kapsadığını göstermektedir. Katılımcılar Arapçada farklı yeterlilik seviyeleri bildirmiş olup, en yaygın olarak bildirilen seviye katılımcıların %65,38'ini oluşturan B1+ (üst-orta) seviyesidir. Bunu %28,85 ile B2 (Bağımsız kullanıcı) ve %5,77 ile B1 (Orta) takip etmiştir. Orta-üst ve bağımsız kullanıcı seviyelerinin baskınlığı, çoğu öğrencinin akademik kullanım ve iletişim için uygun, orta ila güçlü bir Arapça bilgisine sahip olduğunu göstermektedir.

3.2 Küyerelleştirilmiş Ders

Bu çalışma için yerelleştirilmiş bir ders oluşturulmuş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir (Ayrıntılı ders planı ve materyaller için Ek 1'e bakınız). Ders, öğrencilerin en az bir yıl tam zamanlı İngilizce veya Arapça eğitimi almalarının zorunlu olduğu bir Türk hazırlık okulunda işlenmiştir. Okul, her iki dilde de dilbilgisi, kelime bilgisi, dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı birleştiren modüler bir yaklaşım kullanmaktadır. Yabancı Diller Yüksekokulu'nun ders programı ve öğretim materyalleri, ağırlıklı olarak saygın uluslararası markaların küresel ders materyallerine dayanmaktadır. Bununla birlikte, glokalizasyonun faydaları göz önünde bulundurularak bir ders tasarlanmış, öğretilmiş ve hazırlık okulu öğrencilerinin tutumları araştırılmıştır.

Geliştirilen ders planı ve materyallerin geçerlik ve uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla süreçte alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, hem İngilizce hem Arapça öğretimi için yabancı dil öğretimi ve materyal geliştirme alanında deneyimli iki öğretim üyesi ile bir hazırlık okulu okutmanından oluşan üçer uzmandan içerik ve pedagojik uygunluk açısından geri bildirim alınmıştır. Uygulama bağlamını temsil etmesi açısından hazırlık okulunda görev yapan ve hem İngilizce hem de Arapça ders deneyimine sahip bir okutmanın görüşleri de sürece dahil edilmiştir. Uzmanlar, kendi alan uzmanlıkları doğrultusunda materyalleri dilsel doğruluk, hedef dil düzeyine uygunluk, yerel ve küresel içerik dengesi (glokalizasyon), beceri entegrasyonu ve pedagojik uygulanabilirlik gibi ölçütler açısından değerlendirmiştir. İngilizce materyaller, İngilizce öğretimi uzmanları tarafından özellikle hedef dilde doğal kullanım, iletişimsel yeterlik ve görev temelli etkinlikler açısından incelenirken, Arapça materyaller, Arapça uzmanı tarafından dilin yapısal özellikleri, sözcük seçimi ve kültürel uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı etkinlikler sadeleştirilmiş, yönergeler daha açık hâle getirilmiş ve içeriklerdeki yerel–küresel denge yeniden düzenlenmiştir. Bu çok boyutlu uzman değerlendirme süreci, geliştirilen dersin hem dilsel doğruluk hem de pedagojik geçerlik açısından güçlendirilmesini sağlamıştır.

Ders Hedefleri

Ana Amaç: Dersin sonunda öğrenciler, yemekle ilgili kelime dağarcığı ve açıklayıcı bir dil kullanarak ünlü yerel yemekler hakkında tartışmalara katılabilecek ve yazılı parçalar oluşturabileceklerdir.

Yan Amaçlar:

- Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek
- Yemek ve tat ile ilgili kelimeleri gözden geçirmek ve pratik yapmak
- Çiftler ve gruplar halinde işbirliğine dayalı tartışmalar yoluyla konuşma akıcılığını geliştirmek

Değerlendirme Yöntemleri Öğrenci Değerlendirmesi: Glokalize derse katılan öğrencilerden bir anket doldurmaları istenecek ve gönüllülerle deneyimle ilgili düşüncelerini paylaşmaları için görüşme yapılacaktır.

3.3 Veri Toplama Araçları

2024-2025 akademik yılı bahar dönemi boyunca bu çalışma kapsamında veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Anket, öğrencilerin glokalize edilmiş bir derse verdikleri tepkileri inceleyen 20 maddeden oluşmaktadır. Anket, David Nunan'ın (2004) "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" arasında beş puanlık bir derecelendirme sistemi kullanan ders değerlendirme kontrol listesine dayanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında anket, araştırma bağlamına uygun şekilde sistematik olarak adapte edilmiştir. Öncelikle, özgün kontrol listesindeki maddeler incelenmiş ve glokalize edilmiş öğretim materyallerine odaklanacak şekilde yeniden formüle edilmiştir. Özellikle maddeler, yerel ve küresel içerik dengesi, kültürel uygunluk ve temsil, öğrenci katılımı ve motivasyonu, ve (iv) materyallerin anlaşılırlığı ve pedagojik değeri gibi tematik boyutları kapsayacak şekilde uyarlanmıştır. Ayrıca, hedef katılımcı grubun İngilizce ve Arapça dil altyapısına sahip olması dikkate alınarak maddelerin dilsel sadeliği ve açıklığı sağlanmış, gerekli durumlarda çift dillilik hassasiyeti gözetilerek ifadeler sadeleştirilmiştir. Anket maddeleri, içerik geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiş ve pilot uygulama yoluyla test edilmiştir. Pilot çalışma sonucunda anlaşılmayan veya belirsiz bulunan ifadeler revize edilerek son hâline getirilmiştir. Veri kümesi için hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,96 olup, bu durum anket maddeleri arasında mükemmel bir iç tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bu yüksek değer, anketteki maddelerin son derece güvenilir olduğunu ve öğrenme deneyimiyle ilgili tutumlar, katılım veya algılar gibi unsurları ölçen tutarlı bir temel yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada etik süreç şu şekildedir:

- Gaziantep İslam Bilim Teknoloji Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alındı (Tarih: 05.03.2025, Numara: E-20.05.0201.01.2025)
- Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alındı.

3.4 Veri Analizi

İlk bölümde öğrencilere dersteki kişisel performansları sorulmuştur. İkinci bölümde ise dersin genel bir değerlendirmesi istenmiştir. Son olarak, öğrencilerden tepkilerini, gerekçelerini ve derse ilişkin düşüncelerini açıklamaları istenmiştir (bkz. Tablo 1). Tanımlayıcı analiz için nicel veriler kullanılmış ve yanıtlar IBM SPSS Statistics (Versiyon 26) kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Nicel veri analizi kapsamında öncelikle katılımcıların genel eğilimlerini ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ardından, öğrencilerin glokalize edilmiş derse yönelik tutumlarının genel düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve anketin iç tutarlılığı test edilmiştir. Ayrıca, verilerin parametrik analizlere uygunluğunu

değerlendirmek için normallik dağılımı (çarpıklık ve basıklık değerleri) incelenmiştir. Bu analizlerin tercih edilme nedeni, öğrencilerin derse yönelik algı ve tutumlarını hem genel eğilimler hem de değişkenlik açısından bütüncül bir biçimde ortaya koymaktır.

Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ise öğrencilerin yanıtlarını daha derinlemesine anlamak amacıyla tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu süreçte veriler kodlanmış, benzer ifadeler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve öğrencilerin glokalize edilmiş ders deneyimine ilişkin gerekçeleri ve değerlendirmeleri yorumlanmıştır. Nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak sonuçların geçerliği ve yorum gücü artırılmıştır. Munn ve Drever'e (1990) göre, katılımcılar aynı soruları tutarlı bir şekilde yanıtladıklarında, yanıtları daha güvenilir hale gelir. David Nunan (1989) ise anketlerin öğretme ve öğrenme sürecinin herhangi bir yönünü incelemek için kullanılabileceğini ve öğretmenlerin bu anketleri gözden geçirerek sınıf içi öğretim uygulamalarının etkililiği hakkında bilgi edinebileceklerini öne sürmektedir.

Bir sonraki aşama olarak, toplam 20 öğrenciyle (10 İngilizce, 10 Arapça öğrenen) tematik analiz temelli yarı yapılandırılmış görüşme deseni kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildi. Bu görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından uygulanan anket soruları, ilgili alanyazın ve araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Form, öğrencilerin glokalize edilmiş ders deneyimlerine ilişkin algılarını, tutumlarını ve gerekçelerini ortaya koymayı amaçlayan 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken dersin yerel-küresel içerik dengesi, öğrenci katılımı, materyallerin anlaşılırlığı ve kültürel uygunluk gibi tematik boyutlar dikkate alınmıştır.

Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, İngilizce öğretimi alanında uzman bir öğretim üyesi ile Arapça dili ve eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmış, ayrıca uygulama bağlamını temsil eden birer İngilizce ve Arapça okutmanı tarafından da form değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı sorular sadeleştirilmiş, yönlendirici ifadeler çıkarılmış ve soruların açık ve anlaşılır olması sağlanmıştır. Ayrıca, veri toplama süreci öncesinde sınırlı sayıda öğrenci ile pilot görüşme yapılarak soruların işlevselliği test edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşme verileri yazıya dökülmüş ve dikkatlice analiz edilmiştir. Tüm görüşmeler Türkçe olarak gerçekleştirilmiş ve daha sonra analiz sürecinde kullanılmak üzere İngilizceye çevrilmiştir. Analiz sürecinde, araştırmacı dökümleri tekrar tekrar inceleyerek verileri kodlamış, benzer ifadeleri bir araya getirerek temalar ve alt temalar oluşturmuştur. Görüşülen kişilerin bakış açılarını özetlemek, karşılaştırmak ve açıklamak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Bulgular, temalar ve alt temalar çerçevesinde düzenlenmiş ve görüşme dökümlerinden yapılan alıntılarla desteklenerek nitel verilerin güvenirliği artırılmıştır. Creswell ve Poth (2016) tarafından önerildiği gibi, bulguların güvenilirliğini ve sağlamlığını artırmak amacıyla nicel ve nitel veri kaynakları arasında üçgenleme (triangulation) yapılmıştır.

Tüm görüşmeler Türkçe yapıldı ve daha sonra İngilizceye çevrildi. Başlangıçta kayıtlar yazıya döküldü ve araştırmacılar tarafından kategorize edilmek için özenle incelendi. Analiz sırasında, görüşülen kişilerin ilgili verilere ilişkin bakış açılarını özetlemek, karşılaştırmak ve açıklamak için alıntılar kullanıldı. Bulguları sunmak için veriler, temalar ve alt temalar halinde düzenlendi. Görüşme dökümlerinden yapılan alıntılar, nicel verileri doğrulamak için kullanıldı. Creswell ve Poth'un (2016) önerdiği gibi, kanıtların güvenilirliğini ve sağlamlığını artırmak için birden fazla veri kaynağından elde edilen bulgular sağlama yapmak için karşılaştırılmıştır.

4. Bulgular

4.1 Anket Sonuçları

Bu çalışma için, 212 İngilizce ve Arapça hazırlık okulunda okuyan öğrenci, tasarlanan dersi değerlendirmek için beşli Likert tipi bir ankete katıldı. Çoğunluk dersten keyif aldığını ve onu ihtiyaçlarına uygun bulduğunu bildirmiştir. Bu bölümde, glokalize dil dersinin uygulanmasının ardından öğrencilerle yapılan analizin bulguları özetlenmektedir. Anket, her biri 5'li Likert ölçeği (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) kullanan ve öğrenci katılımı, ders etkinliği ve kültürel tercihlerin çeşitli yönlerini araştıran 20 sorudan oluşmuştur. Öğrencilerin algılarındaki genel eğilimleri özetlemek için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Tablo 1. İngilizce ve Arapça Öğrencilerin Küyerelleşmiş Ders Değerlendirmiş Anket Sonuçları

	İngilizce Öğrencileri		Arapça Öğrencileri	
İfadeler	Ort.	Std Sap.	Ort.	Std Sap.
1.Grup çalışma sırasında işbirliği yaptık.	4.44	0.69	3.40	1.15
2.Kaynakları kullanarak dil problemlerini çözdük.	4.06	0.98	3.70	1.10
3.Çoğunlukla hedef dilde iletişim kurduk.	4.00	0.86	3.51	1.00
4.Nihai ürüne katkıda bulunduk.	3.97	0.94	3.91	1.00
5.Kafam karıştığında bir arkadaşıma sordum.	4.36	0.93	4.10	1.14
6.Gruba önerilerde bulundum.	3.94	0.92	3.68	1.09

Tablo 1. Devamı

7.Yiyeceklerle ilgili kelimeleri hatırladım.	3.94	0.86	3.97	1.01
8.Kültürüme özgü konuyu faydalı buldum.	4.28	0.88	3.98	1.04
9.Kültürüme özgü konuyu ilginç buldum.	4.17	0.91	3.90	1.11
10.Konuyu öğrenci merkezli buldum.	4.08	0.97	3.88	1.12
11.Ders yönergelerini faydalı buldum.	4.19	0.92	3.89	1.13
12.Kendi kültürüme ait metin/görsellerle çalışmaktan keyif aldım.	4.14	1.10	4.05	1.06
13.Dersin temposunu iyi buldum.	4.31	0.75	3.79	1.11
14.Sonda verilen geri bildirimi faydalı buldum.	4.28	0.78	3.86	1.17
15.Öğretmen soru sormamıza izin verdi.	4.58	0.69	4.07	1.08
16.Ders içeriği için, yalnızca kendi kültürümüze ait materyalleri tercih ederim.	2.89	1.41	3.04	1.29
17.Ders içeriği için, yalnızca hedef kültüre ait materyalleri tercih ederim.	2.83	1.34	3.31	1.24
18.Ders içeriği için, yalnızca diğer kültürlere ait materyalleri tercih ederim.	2.72	1.41	3.09	1.36
19.Ders içeriği için, hem kendi kültürümü hem de hedef kültürü tercih ederim.	4.58	0.73	3.98	1.09
20.Ders içeriği için, tüm kültürleri (kendi, hedef, diğer) tercih ederim.	4.61	0.73	4.08	1.11

Tablo 1'de gösterildiği gibi, veriler dört başlık altında değerlendirilebilir: öğrenci katılımı ve etkileşimi, algılanan alaka düzeyi ve kültürel bağlantı, öğretim kalitesi ve geri bildirim ve kültürel materyal tercihleri.

Öğrenci bağlılığı ve katılımı. Madde 1-7, öğrencilerin grup çalışması, problem çözme, iletişim, kelime dağarcığı tutma ve işbirliğine katılımını incelemiştir. İngilizce öğrencileri (İÖ), özellikle işbirliğine dayalı etkinliklerde sürekli olarak yüksek katılım gösterirler ve Madde 1 (4.44) grup ortamlarındaki rahatlıklarını yansıtırlar. Buna karşılık, Arapça öğrencileri (AÖ), daha az katılımı ve öğrenciler arasında daha fazla değişkenliği gösteren daha yüksek bir standart sapma (1.15) ile önemli ölçüde daha düşük (3.40) puan almaktadır. Her iki grup da Madde 5'e (akran yardımı) kesinlikle katılmaktadır, ancak İÖ'ler AÖ'lere (SD = 1.14) kıyasla daha tekdüzedir (SD = 0.93). Özellikle, AÖ'lerinin (3.97) İÖ'lerden (3.94) biraz daha iyi performans gösterdiği Madde 7 bir istisnadır, bu da kültürel bağlamsal derslerde kelime dağarcığının korunmasının Arapça öğrencileri için bir güç olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak, İÖ'ler daha tutarlı ve aktif katılım gösterirken, AÖ'ler muhtemelen iletişimsel ve grup görevleriyle ilgili farklı önceki deneyim düzeylerini yansıtan daha fazla değişkenlikle orta düzeyde katılım sergilemektedir.

Algılanan alaka düzeyi ve kültürel bağlantı. Madde 8, 9 ve 10, ders konularının özellikle öğrencilerin kültürel geçmişleriyle ne kadar ilgili olduğunu araştırmıştır. Her iki grup da kültüre özgü konuların ilgili ve ilgi çekici olduğu konusunda hemfikirdir. Bununla birlikte, İngilizce öğrenenler daha güçlü bir genel mutabakat göstermiş ve daha düşük standart sapmalarla daha fazla fikir birliği ve olumlu alım göstermiştir. Buna karşılık, Arapça öğrenenlerin daha düşük puanlar ve daha geniş bir yayılım (SD'ler > 1.00) göstermesi, bazılarının kültürel içeriği çekici bulurken, diğerlerinin daha az hevesli olduğunu veya değeri konusunda emin olmadıklarını göstermektedir. Bu farklılık, kültürel materyalle farklı düzeylerde özdeşleşme veya belki de öğrenci merkezli yaklaşımların daha az yaygın olduğu daha geleneksel eğitim geçmişlerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, genel olumlu eğilim devam etse bile, kültürel içeriğin özellikle Arapça öğrenenler için daha fazla uyarlanmasına veya iskele kurulmasına ihtiyaç vardır.

Öğretim kalitesi ve geri bildirim. 11 ila 15. maddeler talimatların netliğini, materyallerin keyfini, ders temposunu, öğretmen geri bildirimini ve öğrenci girdisi fırsatlarını değerlendirmiştir. Bu kategori, özellikle öğretmen etkileşimi ve ders hızı açısından İngilizce öğrenenler için daha olumlu bir öğretim deneyimini vurgulamaktadır. İngilizce öğrenenler, öğretmenin duyarlılığını (Madde 15: 4, 58) çok az bir değişimle (SD = 0,69) çok yüksek olarak değerlendirmekte, bu da sürekli olarak olumlu bir açıklık ve diyalog ortamını yansıtmaktadır. Buna karşılık, Arap öğrenciler orta düzeyde (4,07) bir puanlama ile daha fazla değişkenlik (SD = 1,08) sergileyerek öğretmen katılımı konusunda daha az tutarlı deneyimlere işaret etmektedir. Ders temposu için daha düşük ortalama puan (3.79) ve daha yüksek standart sapma (1.11), bazı Arap öğrencilerin ders temposunu ya çok hızlı ya da çok yavaş olarak algıladıklarını ve öğretim temposunda potansiyel bir uyumsuzluğa işaret ettiğini göstermektedir. Her iki grup da kendi kültürleriyle ilgili materyallerden (Madde 12) benzer şekilde keyif aldıklarını göstererek kültürel açıdan ilgili görseller ve metinlerle güçlü duygusal bağlar kurduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, diğer maddelerdeki küçük farklılıklar, öğretimsel netlik ve geri bildirim gibi hususların Arapça öğrenme

ortamlarında daha fazla iyileştirmeden faydalanabileceği anlamına gelebilir.

Dil öğreniminde kültürel içerik tercihleri. 16 ila 20. sorular, öğrencilerin dil öğrenme materyallerinde kültürel içerik tercihlerini incelemiştir. İngilizce öğrenenler, kapsayıcı kaynaklara çok yüksek puanlar vererek kültürel çeşitlilik için güçlü bir tercih göstermiştir (Madde 19-20). Düşük standart sapma (0,73) bu tercihin tutarlı olduğunu göstermektedir. Arapça öğrenenler de kapsayıcı yaklaşımları tercih etmiş ancak daha düşük ortalama puanlar ve daha fazla değişkenlik göstermişlerdir. Özellikle, hedef kültürden (3,31) ve diğer kültürlerden (3,09) materyaller kullanma konusunda İngilizce öğrenenlerden daha güçlü bir tercih göstermişlerdir. Bu durum, yeni kültürleri keşfetme veya dil öğrenimini dış kültürel deneyimlerle ilişkilendirme arzusunu yansıtıyor olabilir. Ayrıca, tamamen çok kültürlü bir müfredat benimseme konusunda daha temkinli bir yaklaşıma işaret etmektedir. Bu örüntü, Arapça öğrenenlerin kültürel beklentilerine saygı gösterirken rahatlık ve bağlantı kurmalarına yardımcı olmak için farklı materyalleri kademeli olarak tanıtma ihtiyacına işaret etmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı fark, İngilizce öğrenenlerin tek bir kültürel odak yerine kültürel içeriğe daha entegre bir yaklaşımı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, küresel maruziyeti yerel bağlamla dengelemeyi amaçlayan glokalizasyon ilkelerini desteklemektedir. Genel olarak öğrenciler, çeşitli ve birbirine bağlı kültürel ortamları sergileyen dersleri tercih etmektedir.

Tablo 2. İngilizce ve Arapça Öğrencileri İçerik Analizi Özeti

Temel Kavramlar	İngilizce Öğrencileri	Arapça Öğrencileri
Derse katılım	Yüksek, tutarlı	Orta düzeyde, değişken
Kültürel bağ	Güçlü ve onaylanmış	Karma, kültürel açıdan duyarlı
Öğretimsel algı	Çok olumlu	Genel olarak olumlu, desteğe ihtiyacı var
Kültürel materyal tercihi	Kesinlikle kapsayıcı	Orta düzeyde kapsayıcı, keşifsel

Genel olarak, veriler her iki gruptan da glokalize derse oldukça pozitif tepkiler aldığını gösteriyor. Öğrenciler, içeriğin kültürel uygunluğunu takdir ederek ve hem öğretim kalitesine hem de kendilerini ifade etme fırsatlarına değer vererek aktif ve ilgili bir katılım gösteriyor. Ayrıca, kültürel materyal tercihlerine ilişkin veriler, yalnızca tek bir kültürün hâkim olduğu materyaller yerine, daha bütünleştirici ve kapsayıcı bir kültürel içeriğe yönelim olduğunu ortaya koyuyor. Arapça öğrenenler, kültürel temellendirmeden faydalanırken, güven ve tutarlılık sağlamak adına daha açık bir eğitime, daha yavaş bir tempoya ve hedefe yönelik katılım stratejilerine ihtiyaç duyabilirler. Sonuçlar, her iki grup için de glokalize dersin oldukça olumlu karşılandığını gösteriyor. Öğrenciler, içeriğin kültürel uygunluğunun farkına vararak ve hem öğretim kalitesini hem de kendilerini ifade etme biçimlerini önemseyerek derse büyük ilgi gösteriyor. Ayrıca, kültürel materyal tercihlerine dair veriler, yalnızca tek bir kültürün baskın olduğu materyaller yerine, kapsayıcı ve bütünleştirici içerik tercihlerini ortaya koyuyor. Bu noktada, hedef, yerel unsurları koruyarak daha açık talimatlar, yavaşlatılmış tempolar ve hedefe ulaşmaya yönelik etkili katılım stratejileri ile desteklenebilir.

Buna karşılık, İngilizce öğrencileri, öğrenci merkezli ve kültürlerarası ortamlar sayesinde daha başarılı olurlar. Bu da onları daha özerk ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarına hazır hale getirir. Eğitmenlerin, hem dilsel gelişimi hem de kültürlerarası yetkinliği desteklemek için materyalleri ve öğretim hızını farklılaştırması, akran desteğini artırması ve Arapça öğrenenler için kültürel içerikleri zamanla daha fazla sunması faydalı olabilir. Bu bulgular, glokalize yaklaşımın sadece öğrenci katılımını ve anlayışını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenci kültürel ve eğitimsel tercihlerine uygun olduğunu da gösteriyor. Ayrıca, bu veriler özellikle küresel yetkinlikler ile yerel kimlikler arasında denge kurmayı amaçlayan eğitim ortamlarında, dil öğretiminde glokalize pedagojilerin desteklenmesi için güçlü kanıtlar sunuyor.

4.2 Mülakat Sonuçları

Anketi tamamladıktan sonra öğrenciler, yanıtlarını daha derinlemesine tartışmak üzere mülakata katılmaya davet edilmiştir ve glokalize ders hakkındaki görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Anket verilerini desteklemek amacıyla, İngilizce ve Arapça öğrenen 20 kişilik seçkin bir grupla yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiş ve glokalize derse ilişkin bakış açıları hakkında daha fazla bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Mülakata katılanların demografik profili, ilgili değişkenler arasında dengeli ancak çeşitli bir dağılım göstermektedir. İngilizce öğrencileri (İÖ) grubunda, çoğu kadın (%70) ve 18-25 yaşları arasındaydı (%90), 25 yaşın üzerinde sadece bir katılımcı vardı. Yeterlilik seviyeleri eşit olarak dağılmıştır: %20 B1, %30 B1+, %20 B2 ve %30 B2+, geniş bir dil becerisi yelpazesine işaret etmektedir. Buna karşılık, Arapça öğrencileri (AÖ) grubundaki tüm katılımcılar kadındı ve biraz daha geniş bir yaş aralığına sahipti: 60'ı 18-25 yaş aralığında, %40'ı ise 25 yaş üzerindedir. Yeterlilik seviyeleri çeşitlilik göstermektedir: 10'u B1, %50'si B1+ ve %40'ı B2 seviyesinde olup B2+ seviyesine ulaşan AL bulunmamaktadır. Bu demografik veriler, kadın merkezli, farklı dil yeterliliğine ve yaşa sahip genç bir evreni yansıtmakta ve her iki gruptaki öğrenci algıları ve motivasyonları hakkında değerli bilgiler sunmaktadır.

Tablo 3. Mülakat Katılımcılarının Demografik Bilgileri

Değişken	İÖ n (%)	AÖ n (%)
Kadın	7 (%70)	10 (%100)
Erkek	3 (%30)	0 (%0)
18-25	9 (%90)	6 (%60)
25+	1 (%10)	4 (%40)
B1	2 (%20)	1 (%10)
B1+	3 (%30)	5 (%50)
B2	2 (%20)	4 (%40)
B2+	3 (%30)	0 (%0)

Genel olarak, öğrenciler kendi kimlikleri, kültürleri ve yerel ihtiyaçlarıyla ilgili olan bu konudan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Tematik analiz dört ana tema belirlemiştir:

- Kültürel uyum yoluyla motivasyon,
- Dil kullanımında özgüven,
- Kültürel çeşitliliğin takdir edilmesi,
- Daha fazla yerelleştirilmiş içerik arzusu.

İngilizce öğrenenler ile Arapça öğrenenlerin mülakat yanıtlarının karşılaştırılması, dille alakalı farklılıklara rağmen çok benzer temalar ortaya koymaktadır. Her iki grup da kendi kültürlerini ve kimliklerini yansıtan derslere büyük değer vermiş ve bu da yerelleştirilmiş materyallerin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla dil öğrenimi arasında güçlü bir bağ kurduğunu göstermiştir. Her iki grupta da dört önemli tema öne çıkmıştır: kültürel uyum nedeniyle artan motivasyon, dil kullanma güveninin artması, kültürel çeşitliliğin takdir edilmesi ve daha fazla yerelleştirilmiş içerik talebi.

Kültürel uyum yoluyla motivasyon. Hem İngilizce hem de Arapça öğrenenler, derslerin bölgesel mutfaklar veya günlük yaşam senaryoları gibi yerel temaları içerdiğinde katılımın arttığını belirtmişlerdir. Örneğin, İngilizce öğrenenler Antep mutfağı hakkında konuşmaktan keyif aldılar, çünkü bu onları kişisel olarak daha çok motife etmişti. Arapça öğrenenler ise, içeriklerinin kimliklerini ve çevrelerini yansıttığında daha fazla ilgi gösterdiler. Her iki grup da materyaller kendi kültürel geçmişleriyle uyum sağladığında kendilerini daha "dahil" hissetmiş ve kaygıları azalmıştır.

"Konu Antep ve mutfağı olduğu için kendimi daha motive hissettim. Konu tanıdık olunca hedef dildeki metni anlamak daha kolay oluyor." (İÖ4) "Anadilden kültürel öğeler eklemek, kendi kültürümüzle hedef kültürü karşılaştırmamıza yardımcı oluyor, anlamayı kolaylaştırıyor ve eleştirel düşünceyi geliştiriyor." (AÖ9) "Dilin kullanıldığı gerçek yaşam bağlamını incelediğimizde, dili kendi kültürel ortamında uygun ve doğru bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmayı seviyorum." (AÖ8)

Dil Kullanımında Özgüven. Her iki gruptan katılımcılar, tanıdık kültürel konular hakkında konuşurken daha akıcı konuştuklarını ve kendilerini daha kolay ifade ettiklerini söyledi. İÖ'ler, yerel yemekler gibi iyi bilinen kavramları tartışırken kelime dağarcığını hatırlamanın ve fikirlerini İngilizce olarak ifade etmenin daha kolay olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, AÖ'ler de yerel kültürel unsurları dahil etmenin dili kullanırken kendilerini daha rahat ve özgüvenli hissetmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Her iki grupta da yerelleştirilmiş içerik bilişsel bir iskele görevi görerek dil üretimlerini desteklemiştir.

"Ne hakkında konuştuğumuzu bildiğimde ve söyleyecek bir şeyim olduğunda, İngilizce kelimeleri bulmak daha kolay oluyor. Örneğin suşi hakkında nasıl yorum yapabilirim, hiç tatmadım. Ders içeriğini bilmek daha hızlı İngilizce düşünmeme yardımcı oldu." (İÖ9) "Konular tanıdık olduğunda öğrenmeyi daha kolay buluyorum. Örnekler daha ilişkilendirilebilir oluyor, derse olan ilgim artıyor, kendimi daha rahat ifade ediyorum ve sınıfta daha interaktif oluyorum. Bu da dil öğrenmeyi daha keyifli hale getiriyor ve devam etmem için bana daha fazla motivasyon sağlıyor." (AÖ7)

Kültürel Çeşitliliğin Takdir Edilmesi. Her iki grup da yerel kültürün önemini takdir etmekle birlikte kendi geleneklerini diğer bölge ve ülkelerin gelenekleriyle karşılaştırmaktan da keyif almıştır. İÖ'ler Türk, Arap ve dünya mutfakları hakkındaki akran tartışmalarını değerlendirmiş ve bu karşılaştırmaların kültürel anlayışlarını nasıl derinleştirdiğini belirtmiştir. İÖ'ler ayrıca, kültürel benzerlikler ve farklılıklar hakkında eleştirel düşünmeyi teşvik eden yerel ve küresel bakış açılarını entegre etmenin faydasını vurguladılar.

"Kültürümüzün diğer yerlerden ne kadar farklı veya benzer olduğunu görmek ilginçti. Ben Gaziantep mutfağını tartışırken, bazı arkadaşlarım Bursa İskenderini (Bursa'ya özgü yerel bir yemek) veya Suriye içli köftesini (Arap mutfağında popüler bir yemek) önerdi. Bu beni Türkiye'de ve başka yerlerde yenen diğer yemekler hakkında da meraklandırdı." (EL7) Glokal (yerel-küresel) yaklaşımın öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırma ve yabancı dil öğrenimine karşı olumlu bir tutum geliştirme açısından en etkili yaklaşım olduğunu düşünüyorum. (AÖ3)

Daha Fazla Küresel Ve Yerel Içerik Talebi. Her iki gruptan öğrenenler, gelecek derslerde daha fazla küreselleşmiş materyal içermesini açıkça tercih etti. İÖ'ler, ilişkili içerik eksikliği nedeniyle standart ders kitaplarını eleştirdi ve kendi kültürlerini İngilizce tartışma konusunda hevesli olduklarını belirtti. Benzer şekilde, AÖler, yerel önem ile küresel bağlam arasında denge kuran materyaller talep etti ve kimliklerini onaylayan, aynı zamanda kültürlerarası becerileri geliştiren ders kitaplarına ihtiyaç olduğunu vurguladılar.

"Neden böyle derslerimiz daha fazla olmuyor? Beyranı (Gaziantep'in popüler baharatlı et çorbası) İngilizce olarak tartışmaktan mutluluk duyuyorum. Kimse bana İtalyan pizzası hakkında soru sormaz, daha çok kültürüm, yemeklerim ve geleneklerim hakkında soru sorar. Alışılagelmiş ders kitaplarında herhangi bir metin veya görsel olmaması hayal kırıklığı yaratıyor." (İÖ10) Gerçek hayatta kullanılan günlük diyaloglara daha fazla vurgu yapılmalıdır. Dersler sadece müfredatı tamamlamak için aceleye getirilmemelidir. Ayrıca, öğretmenin sınıftaki davranışı - sabır ve öğrencilere gösterdiği ilgi açısından - son derece önemlidir. (AÖ4)

Genel olarak, mülakatlar İngilizce ve Arapça öğrenencileri arasında güçlü bir mutabakat olduğunu göstermektedir: Kültürel olarak temellendirilmiş, yerelleştirilmiş içerik katılımı artırır, dil becerilerine güven oluşturur ve kültürel çeşitliliğe açıklığı teşvik eder. Bu sonuçlar, öğrencilerin kültürel geçmişlerine temel kaynaklar olarak değer veren, daha kapsayıcı ve etkili bir dil eğitimini teşvik eden bir öğretim yaklaşımını desteklemektedir.

Görüşme verileri, yerelleştirilmiş ders materyalleri kullanmanın avantajlarına ilişkin ayrıntılı ve bağlam açısından zengin bilgiler sunmaktadır. Katılımcılar artan motivasyon, İngilizce kullanımında daha yüksek özgüven ve kültürel çeşitlilik için daha derin bir takdir belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, yerelleştirilmiş derslerin

yalnızca dil öğrenimini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin kimlik duygusunu ve kültürlerarası yetkinliğini de geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin daha yerelleştirilmiş materyalleri tercih etmeleri, dil eğitimi programlarında kendi yerel ihtiyaçlarının karşılanmasına verdikleri önemin altını çizmektedir.

5. Tartışma

Bu çalışma, yerelleştirilmiş bir dil dersinin etkinliğini öğrenenlerin yanıtlarını analiz ederek değerlendirmektedir. Bulgular, önemli ölçüde öğrenci katılımını, kültürel açıdan ilgili materyallerin tercih edildiğini ve farklı kültürel perspektiflerin dil öğrenimine dahil edilmesi talebini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, dil eğitiminde küyerelleşme üzerine yapılan mevcut araştırmalarla uyumludur.

Anket sonuçları, küyerelleştirilmiş dersin etkileşimli ve işbirlikçi bir öğrenme ortamını teşvik ettiğini göstermektedir. Absalom ve Vadura'nın (2006) çalışmalarında belirtildiği gibi, yerel kültürel bağlamların dil eğitimine dahil edilmesi, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırabilir. Welikala (2011) da hem küresel hem de yerel ölçekte ilgili öğrenme deneyimleri yaratma fikrini desteklemektedir. Bu çalışmadaki olumlu öğrenci yanıtları, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra kültürel bilgilerini de kullanmaları gereken sınıf uygulamalarına ve ders içeriklerine küyerelleşmenin uygulanmasının başarısını göstermektedir. Moralista ve Delariarte (2014) ve Tian (2025), öğrencilerin kültürel geçmişlerinin müfredata entegre edilmesinin öğrenme deneyimlerini geliştirerek daha ilgili ve etkili hale getirdiğini belirtmektedirler.

Veriler, kültürün dil eğitimine entegre edilmesinin bir tercih değil, ihtiyaç olduğunu ve en başından itibaren başarıyı teşvik eden temel bir unsur oluşturduğunu açıkça göstermektedir. Öğrenciler, kapalı bir sistem olarak değil, daha geniş, küresel bağlamlara da bağlanan bir temel olarak kendi yerel kültürleriyle başlamanın önemini bu çalışmada vurgulamışlardır. "Glokalizasyon" olarak bilinen bu kavram, öğrencilerin güven ve aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olarak, özellikle erken öğrenme aşamalarında dile yabancılaşmayı azaltmaktadır. Sonuç olarak, başlangıç seviyesindeki dil eğitimi, sözlükler veya soyut gramerden ziyade tanıdık yiyecekler, çevre ve günlük değerler gibi hayatın kendisine odaklanmalıdır. Bu yaklaşım, her bir kelimeyi anlama açılan bir kapı ve her bir dersi sadece ezberlemek yerine ifade etmek için bir fırsat haline getirir.

Ayrıca, öğrenciler kültürel varsayımlarını bir kenara bırakma ve yabancı kültürler de dahil olmak üzere diğer kültürleri keşfetme konusunda istekli olduklarını göstermişlerdir. Birden fazla işletim sistemi çalıştırmaya benzeyen bu yetenek, bir kişinin iki perspektiften görmesini sağlar: kendi çevresi ve daha geniş dünya. Dolayısıyla, bu yaklaşım sadece dil öğretmekle kalmıyor, aynı zamanda düşünce esnekliği, çoklu vizyon ve kendini kaybetmeden başkalarıyla bağlantı kurma kapasitesi geliştiriyor (Inci-Kavak, 2022; 2026; Samovar & Porter, 2004). Bu gerçek kültürel yetkinlik, anlayışı tek bir dilin ötesine taşıyarak daha zengin, daha kapsayıcı bir dünya görüşüne kucak açar.

Bu bulgular, öğrencilerin kültürel kimliklerini tanıyan ve içeren derslere değer verdikleri (Tien & Talley, 2012; Yaman, 2016) ve farklı kültürel perspektiflere maruz kalmaktan fayda sağladıkları fikrini de desteklemektedir. Eğitimciler, ders içeriğini çeşitli şekillerde küyerelleştirmek için ders materyallerini, stratejilerini ve teknolojilerini kullanarak, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan daha kapsayıcı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratabilirler (Rashad vd., 2024; Tian, 2025). Ancak Shakouri ve Esfandiari (2015), dikkatli bir değerlendirme yapılmadan küyerelleştirmenin benimsenmesine karşı uyarıda bulunmaktadır. Eğitimciler, dil öğretimindeki güç dinamiklerini eleştirel bir gözle incelemeleri ve glokalize yöntemlerin kapsayıcılık ve eşitliğe öncelik vererek mevcut eşitsizlikleri daha da artırmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu nedenle, eğitimciler materyalleri seçerken ve sunarken kalıp yargıları güçlendirmekten veya belirli kültürel perspektifleri marjinalleştirmekten kaçınmak için dikkatli olmalıdır. Bu sayede eğitimciler, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan daha ilgi çekici ve kültürel açıdan duyarlı öğrenme deneyimleri yaratabilirler.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, küyerelleştirilmiş öğretim materyallerinin öğrencilerin dil öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisini inceleyerek, yerel kültürel unsurlar ile küresel dil öğretimi hedeflerinin bütünleştirilmesinin öğrenci motivasyonu, katılımı ve anlamlı öğrenme süreçleri açısından önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Nicel bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun küyerelleştirilmiş içerikleri daha ilgi çekici, anlaşılır ve günlük yaşamlarıyla daha bağlantılı bulduğunu ortaya koyarken; nitel veriler ise öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini ders içeriğinde görmenin aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve sınıf içi etkileşimi artırdığını göstermiştir. Ayrıca, çalışma küyerelleştirmenin sadece içerik uyarlaması değil, aynı zamanda öğrencilerin kültürel deneyimlerini öğrenme sürecine dahil eden pedagojik bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, yabancı dil öğretiminde sadece küresel materyallere dayalı tek tip yaklaşımlar yerine, yerel bağlamı dikkate alan ve daha esnek, öğrenci merkezli materyal tasarımlarının daha etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Küyerelleşmeyi benimsemek, kültürel çeşitliliğe değer vererek ve saygı duyarak olumlu bir öğrenme deneyimini teşvik eder. Öğrencileri kültürlerarası iletişimde farkındalık, hoşgörü ve uyum aşamalarının ötesine taşımayı amaçlar, öğrencilerin ve eğitmenlerin harekete geçmesini ve kültürler arasındaki faydalar, farklılıklar ve benzerlikler hakkında derin bir anlayış göstermesini gerektirir. Uluslararasılaşmanın aksine, küyerelleşme güçlendirme, ilham verme ve sosyal sorumluluğu teşvik

eder. Küyerelleşmeyi müfredata başarılı bir şekilde entegre etmek için eğitimciler eylem ve değişimi teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmalıdır. Bu çalışma, glokalizasyonu uluslararasılaşmaya bir alternatif olarak benimseyerek, yerel ve küresel öğrenme topluluklarını adil ve kapsayıcı bir çerçevede birleştirmenin faydalarını vurgular. Proaktif bir yaklaşım benimseyerek, öğretmenler ve öğrenciler hem küresel hem de yerel düzeydeki sosyo-ekonomik ve siyasi dinamiklerin daha fazla farkına vararak eleştirel değerlendirme, diyalog ve anlamlı etkileşim yoluyla değişime açık olmalıdırlar. Yükseköğretim kurumları, ortaya çıkan öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal sorumluluk, sürdürülebilir ve sosyal açıdan adil eğitim çerçevelerine öncelik veren politikalar oluşturmalı ve bu politikaları uygulamalıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, glokalize yöntemlerin çeşitli eğitim ortamlarında uygulanmasını araştırmalı, öğrenme çıktıları ve kültürlerarası yetkinlik üzerindeki etkilerini değerlendirmelidir. Ayrıca, eğitimcilere yönelik mesleki gelişim, küyerelleşme ilkelerine odaklanmalı ve öğretmenlere kültüre duyarlı müfredat geliştirmek için gerekli araç ve bilgi donanımını sağlamak için hizmet içi eğitimler planlanmalıdırBu çalışma, yabancı dil öğretiminde çağdaş eğitim sorunlarına ışık tutmaktadır. Yeni çerçeveleri mevcut program ve sistemlere yerleştirmek zor ya da bazen imkânsız olabilir. Bunun sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için tüm eğitim paydaşları, programlar, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları, kaynaklar, araçlar ve yöntemler gibi çeşitli eğitim konuları hakkında bu konuya daha düzenli ve derinlemesine görüşmeleri gerekir. Değişen durumlar ve her gün yeni argümanlar ortaya çıktıkça, fikir inşa etme sürecinde farklı tepkiler, zorluklar ve çözümler ortaya çıkabilmektedir. Sonuç olarak, pandemiler, sosyo-ekonomik ve kültürel krizlerin yanı sıra glokalizasyon gibi postmodern yaklaşımlarla şekillenen esnek, uyarlanabilir ve belirsiz eğitim bağlamlarında, ihtiyaçları değişen dil öğrencilerinin küresel ve aynı zamanda yerel ihtiyaçlarına cevap vermek için bakış açımızı değiştirmeliyiz.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was obtained from Gaziantep Islam Science and Technology University Social and Humanitarian Ethics Committee (Date: 05.03.2025, Number: 20.05.02).

Informed Consent: Written informed consent was obtained from teachers and students who participated in this study.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept-VIK; Design-VIK; Resources-VIK & MA; Data Collection-VIK & MA; Analysis and/or Interpretation-VIK & MA; Literature Search-VIK & MA; Writing Manuscript-VIK & MA; Critical Review-VIK & MA

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Use of Artificial Intelligence: Artificial intelligence tools (DeepL Translator) were used solely for translation and proofreading purposes during the preparation of this manuscript.

References

Absalom, M., & Vadura, K. (2006). Student perceptions of the internationalisation of the Curriculum: An Australian case study. *Arts and Humanities in Higher Education, 5*(3), 317–334. https://doi.org/10.1177/1474022206067 62.

Appadurai, A. (2000). Grassroots globalisation and the research imagination. *Public culture, 12*(1), 1–20.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 368-388.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, *9*(1), 23-28.

Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT Journal, 57*(3), 278–287.

Bhatt, R. M. (2002). Experts, dialects, and discourse. *International Journal of Applied Linguistics, 12*(1), 74–109.

Bhatt, R. M. (2005). Expert discourses, local practices, and hybridity: The case of Indian Englishes. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. 25–54). Lawrence Erlbaum.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge University Press.

Boyd, D. (2006). G/localization: When global information and local interaction collide. Talk presented at the O'Reilly Emerging Technology Conference, San Diego, CA. http://www.danah.org/papers/Etech2006.html

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.

Canagarajah, A. S. (2005). Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. 3–24). Lawrence Erlbaum.

Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *TESOL Journal, 5*(4), 767–785.

Ching, L. T. (2000). Globalising the regional, regionalising the global: Mass culture and Asianism in the age of late capital. *Public Culture, 12*(1), 233–257.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.

Eakin, E. (2002, November 10). Ideas & trends; all roads lead to D.C. *The New York Times*, 10, 30–39.

Holliday, A. (1994). The house of TESEP and the communicative approach: The special needs of state English language education. *ELT Journal, 48*(1), 3–11.

Inci-Kavak, V. (2022). Language education within and after the post-method era. In *Post-theories in literary and cultural studies* (pp. 249–260).

Inci-Kavak, V. (2026). Glocalisation of English Lesson Materials: A Preparatory English Course Sample. In Cephe, P. T. & Güngör, M. A. (Eds.) *Language teaching and teacher education*, (pp. 249-269). Nobel Academic Publishing.Khondker,

H. H. (2004). Glocalisation as globalisation: Evolution of a sociological concept. *Bangladesh e-Journal of Sociology, 1*(2). http://muktomona.net/Articles/habibul_haque/Globalization.pdf

Kreber, C. (2008). *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. Taylor & Francis eLibrary.

Kramsch, C. (2000). Global and local identities in the contact zone. In C. Gnutzmann (Ed.), *Teaching and learning English as a global language: Native and non-native perspectives* (pp. 131–143). Stauffenburg Verlag.

Lee, S. (2003, May). Beyond cultural boundaries: An empirical study of the third culture theory. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association Conference, San Diego, CA. http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/1/2/1/8/pages112182/p112182_1.php

McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT* (2nd ed.). Blackwell.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.

Moralista, R. B., & Delariarte, G. C. (2014). Glocalisation, perception, application, and Pedagogy of social science teachers. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences, 1*(2), 16–20.

Munn, P., & Drever, E. (1990). *Using questionnaires in small-scale research: A teacher's guide*. Scottish Council for Research in Education.

Neke, S. M. (2002). *English in Tanzania: An anatomy of hegemony* [Unpublished doctoral dissertation]. Ghent University.

Niemczyk, E. K. (2019). Glocal education in practice: Teaching, researching, and citizenship. In *BCES Conference Books, Volume 17*. Bulgarian Comparative Education Society.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers.

Patel, F., Li, M., & Sooknanan, P. (2011). *Intercultural communication: Building a global community*. Sage.

Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman.

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Routledge.

Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.

Pimpa, N. (2009). The meanings of "the internationalisation of the curriculum" in Australian higher education. *International Journal of Innovation and Learning, 6*(2), 217–233. https://doi.org/10.1504/IJIL.2009.022814

Rashad, W., Sarnou, H., & Schug, D. (2024). EFL Teachers' Attitudes Towards a Glocalised Approach: An International, Mixed-Methods Study. *Jurnal Arbitrer*, *11*(13), 13-28.

Robertson, R. (1992). *Globalisation: Social theory and global culture*. Sage.

Robertson, R. (1994). Globalisation or glocalisation? *Journal of International Communication, 1*(1), 33–52. https://doi.org/10.1080/13216597.1994.9751780

Robertson, R. (1995). Glocalisation: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25–44). Sage.

Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.

Salimi, E., & Safarzadeh, M. M. (2018). From globalisation to glocalisation: An investigation of EFL teachers' perceptions of glocalised language education. *Language Related Research, 9*(4), 157–180.

Samovar, L. A., & Porter, R. E. (Eds.). (2004). *Communication between cultures*. Wadsworth.

Sarantakos, S. (2005). *Social research* (3rd ed.). Macmillan.

Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching: Portraits of EFL teachers as legitimate speakers*. Routledge.

Shakouri, N., & Bahraminezhadi, R. (2013). Adaptation: A conservative top-down pedagogy. *English for Specific Purposes World, 14*(40), 1–8.

Shakouri, N., & Esfandari, L. (2015). Glocalisation is not the solution to linguistic hegemony: A dynamic view. *English for Specific Purposes World*. http://esp-world.info/Articles_45/Shakouri_Esfandari.htm

Shi, X. (2013). The glocalisation of English: A Chinese case study. *Journal of Developing Societies, 29*, 89–122.

Shin, H., & Kubota, R. (2008). Post-colonialism and globalisation in language education. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 206–219). Blackwell Publishing.

Sung, K. Y. (2010). Promoting communicative language learning through communicative tasks. *Journal of Language Teaching and Research, 1*(5), 704–713.

Tian, M. (2025). Bridging global and local: exploring glocal learning contexts in an adult ESL classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-27.

Tien, C.-Y., & Talley, P. C. (2012). Think globally, act locally: Glocalization in Taiwanese Higher education. *International Journal of Business and Social Science, 3*(15), 124–130.

Wang, L. Y., & Kuo, A. (2010). Glocalisation: Art education in Taiwan. *The International Journal of Arts Education, 8*(1), 122–137.

Welikala, T. (2011). *Rethinking international higher education curriculum: Mapping the research landscape*. Universitas 21.

Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 1-9.

Yaman, İ. (2016). Glocalisation in English as a foreign language (EFL) coursebooks. In *International Congress on New Trends in Higher Education: Keeping up with the Change, Book of Proceedings* (pp. 176–183).

Yazan, B. (2018). Contexts of English language teaching as glocal spaces. In *Conceptual shifts and contextualised practices in education for glocal interaction: Issues and implications* (pp. 219–233).

Appendix 1

TASTE GAZİANTEP LESSON PLAN

Main Aim:

By the end of the lesson, learners will be able to discuss and write about famous local dishes, using food-related vocabulary and descriptive language.

Supporting Aims:

- To develop reading comprehension skills.
- To review and practise vocabulary related to food and taste.
- To improve speaking fluency through pair and group discussions.

Stage	Time	Objective	Procedure	Interaction	Materials
1. Lead-in	5 min	To activate students' interest and background knowledge on food & travel	Ask students: "Do you like travelling?", "Have you ever travelled for food?", "Is your hometown famous for food?" Pair-share, then class feedback.	T-Ss, Pair work	Whiteboard or slide with questions
2. Reading – Gist	5 min	To develop gist reading skills	Hand out the text *"Taste Gaziantep!"*. Students skim the article and answer: "What is Gaziantep most famous for?"	Individual, T-S	Worksheet (reading text)
3. Reading – Detailed	10 min	To practise scanning and comprehension skills	Students complete multiple-choice and true/false questions based on the text. Check-in pairs, then the whole class.	Pairs, T-Ss	Worksheet (Tasks 2 & 3)
4. Pre-teach Vocabulary	5 min	To ask sts to guess the meaning of the key vocabulary from the text for better comprehension	Elicit the meaning of 5 target words: **soggy, undisputed, culinary, tang, labour-intensive**. Use visuals/examples. Check understanding with CCQs or synonyms.	T-Ss	Flashcards or board/slides with visuals
5. Vocabulary Practice	10 min	To reinforce new vocabulary in context	Match-the-meaning activity (Task 4 – vocab matching). Review answers as a class. Provide example sentences for further clarification.	Pairs, T-Ss	Worksheet – Matching Task
6. Speaking	7 min	To personalise the topic and practise speaking fluency	Use Task 5 discussion questions (e.g., "What food is your hometown known for?" "Which Gaziantep dish would you like to try?"). Small group discussion.	Groups, T-Ss	Worksheet 2 – Discussion Questions
7. Optional Writing Task	10 min (or homework)	To practise writing and consolidate vocabulary	Use task 6. Students write a short paragraph about a local dish or a food they love, using 2–3 target vocabulary words. Share in pairs or assign as homework.	Pairs, T-Ss	Notebook or handout
8. Wrap-up & Review	4 min	To review and reflect on the lesson	What have we learned today? (2) Can you use these skills in your real life? (2) Please fill in the questionnaires and send them back to me.	T-Ss	Student survey

Appendix 2: Materials

المهمة 1. أسئلة ما قبل القراءة

1. هل تحب السفر؟
2. لماذا تزور مدينة/بلدًا؟
3. هل تسافر من أجل الطعام؟ إذا سافرتَ بالفعل، إلى أين ذهبت؟
4. هل بلدتك مشهورة بالطعام؟ هل يمكنك أن تذكر ثلاثة من الأكلات الشهيرة؟

!التذوّق في مدينة غازي عنتاب

استكشف عاصمة التذوّق في تركيا



مدينة النكهة والتذوق والتاريخ

إذا كنت من محبّي الطعام التركي وتريد أن تتذوق الأفضل، توجّه إلى الجنوب الشرقي من تركيا، تحديدا إلى مدينة غازي عنتاب – العاصمة الذوّاقة (رائعة المذاق) لتركيا، إنّ مطبخ مدينة غازي عنتاب هو نتاج تجمعات ثقافية غنية تشكّلت على مدار أكثر من 6000 عام. من كونها واحدة من أكثر المدن القديمة ازدحاما بالسكان ، إلى كونها تقاطعًا رئيسيًا على طرق الحرير والتوابل التاريخية، لطالما رحبت مدينة غازي عنتاب واستقبلت أشخاصا من أصول وأعراق ثقافية متنوعة. وقد أدى هذا الانفتاح أو الاندماج الثقافي إلى نشأة تراث غذائي حيوي، معروف الآن في جميع أنحاء العالم.

-هناك أكثر من 500 طبق أصيل – 35 منها مسجّلة رسميًا –؛ حيث يُعد مطبخ غازي عنتاب تقليدًا حيًا. ، وأُضيفت عنتاب إلى شبكة المدن الإبداعية التابعة (EDEN) في عام 2015، حصلت على جائزة "الطهو المحلي والسياحة" من برنامج الوجهات الأوروبية للتميّز لليونسكو لمساهمتها البارزة في فنون الطهي.

-إذن: ما الذي يميز طعام غازي عنتاب؟

يكمننا القول: أنّ الذي يميز طعام غازي عنتاب هو التفاصيل الدقيقة للطعام؛ مثل: مكوّنات مُختارة بعناية، التحضير الجيد، خلطات التوابل الفريدة (النادرة)، وأسرار الطبخ الخاصة التي تنتقل عبر الأجيال كأنها كنز وسر عائلي خاص.

البقلاوة: الجوهرة المُتوَّجة



غازي عنتاب هي العاصمة التي لا جدال فيها للبقلاوة، تلك الحلوى الشهيرة عالميًا المصنوعة من طبقات رقيقة من عجينة الفيلو المحشوة بفستق عنتاب المفروم ناعمًا والمُحلّاة بالقطر.

إنها أوّل مُنتج تركي يُدرج ويكتب ضمن قائمة التسمية المحمية والمنشأ الجغرافي المحمي لدى المفوضية الأوروبية؛ أي: براءة الاختراع إنّ بقلاوة عنتاب الأصلية تُرضي الحواس الخمس:

طبقات ذهبية منتفخة تبدو شهية؛ تُشبع حاسة البصر .....

ملمس خفيف في اليد (لا تكون مشبعة بالقطر أبدًا)؛ تُشبع حاسة اللمس.....

رائحة غنية من الفستق الطازج والسمن الصافي؛ تُشبع حاسة الشم.....

صوت قرمشة عند العض؛ تُشبع حاسة السمع.....

وطعم باقٍ لا يُنسى؛ تُشبع حاسة التذوق.....

*أوصيك بأن تزور "متحف البقلاوة" لاكتشاف الفن والتقاليد الأصيلة وراء هذه الحلوى الأيقونية.

فستق عنتاب: (الذهب الأخضر)



المعروف محليًا باسم "الفستق العنتابي"، يُزرع هذا الفستق الثمين في المنطقة منذ 4000–5000 عام. هو أكثر من مجرد وجبة خفيفة للتسلية؛ فهو يُضفي نكهة –طعم ورائحة- على عدد لا يُحصى من الحَلْوَيَات، خاصةً البقلاوة والشوكولاتة.

إنّ قيمته الغذائية ورائحته الجميلة الفريدة تجعله كنزًا محليا، ففي متحف "الفستق العنتابي" تستطيع استكشاف وتتبع رحلته من البستان إلى مائدة الطعام.

البيبران: طبق كلاسيكي (تراثي) غني.



البيبران هو طبق غنيٌّ يتطلب مجهودًا كي يُجهّز؛ فهو مصنوع من لحم مطهو ببطء (على نار هادئة)، وعظام النخاع، والأرز. يُطهى لمدة من 10–12 ساعة، ثُم يُقدّم ساخنًا مع مرق غني بالدهون –

وهو يؤكل صباحا في بداية اليوم -كما يفعل السكان المحليون- عادة؛ وهو طبق جذوره عميقة؛ إنَّ أول محل لبيع البيبران افتُتح عام 1885 في سوق غازي عنتاب.

التوابل: مقطوعة موسيقية (سيمفونية) من التوابل

إنَّ رف التوابل في غازي عنتاب واسع ومتنوّع ونابض بالحياة؛ على سبيل المثال لا الحصر: الزعفران ، النعناع، الزنجبيل، الكمون، الشَّمر، والقُرفة. كما يحتوي المطبخ على سبعة أنواع من النكهات الحامضة – بما في ذلك السُّماق، عصير العنب الحامض (ديبس العنب)، ودبس الرمان – والتي تمنح الأطباق مذاقها المميز.



. وغالبًا ما تظهر فواكه مثل السّفرجل، التفاح، البرقوق، والمشمش في الأطباق المالحة، حيث تُضيف إلى المذاق عمقًا وحلاوة

تعال من أجل التاريخ، وابقَ من أجل الطعام!

غازي عنتاب ليست مجرد مدينة – إنها مغامرة طهوية تغذّي الجسد والروح. سواء زرت من أجل التاريخ، الثقافة، أو الطعام، شيء واحد مؤكد: لن تنسى طعم غازي عنتاب.

النص مقتبس من ولكنه مُترجم https://gaziantep.goturkiye.com/taste

---

الوظيفة والتدريبات

2. اختر الإجابة الصحيحة

1. ما العوامل التاريخية التي أثّرت أكثر في ثراء مطبخ غازي عنتاب؟
   A) موقعها الساحلي ونجاحها الزراعي
   B) التأثير من المطابخ الأوروبية الغربية
   C) إدخال تقنيات الإنتاج الغذائي الحديثة
   D) تاريخها الطويل وموقعها على طرق التجارة الهامة قديما
2. ما الاعتراف الدولي الذي تلقته غازي عنتاب عام 2015 لفنون الطهي؟
   A) حصلت على نجمة ميشلان
   B) ظهرت في مسابقة طبخ عالمية
   C) أصبحت جزءًا من شبكة المدن الإبداعية لليونسكو
   D) تم إدراجها كموقع تراث عالمي
3. وفقًا للخبراء المحليين، ما هي السمات الرئيسية للبقلاوة عالية الجودة؟
   A) يجب أن تُقدّم باردة وتحتوي على الجوز.
   B) يجب أن تُرضي البصر، الشم، اللمس، السمع، والتذوق.
   C) يجب أن تحتوي فقط على السكر والزبدة.
   D) يجب أن تكون ثقيلة ومشبعة بالقطر.
4. أي من الجمل التالية يصف ويشرح البيران بشكل أفضل؟
   A) شوربة باردة تعتمد على الزبادي
   B) حلوى تقليدية من عنتاب بالفستق
   C) طبق غني من اللحم والأرز المطهو لساعات مع التوابل
   D) طبق خضار يُقدّم مع الخبز
5. ماذا يُشير (تنوّع الأطباق في مطبخ غازي عنتاب إلى ثقافتها الغذائية؟
   A) تُركّز فقط على اللحوم والكباب
   B) إنها متنوّعة، غنية، ومتجذّرة في التقاليد
   C) تفتقر إلى الخيارات النباتية
   D) تقتبس الوصفات من مدن مجاورة

الوظيفة والتدريبات 3.

هل هذه العبارة صحيحة؟ أم خاطئة؟ أم غير مذكورة في النّص؟

1. ساعدَ موقع غازي عنتاب على طُرق التجارة التاريخية في تشكيل ثقافتها الغذائية الغنية. (صحيح -خطأ- غير مذكور)
2. البقلاوة هي المنتج التركي الوحيد المسجّل في قائمة المنشأ المحمي للمفوضية الأوروبية. (صحيح -خطأ- غير مذكور)
3. البيران هو طبق بارد يُقدّم عادة مع الزبادي. (صحيح -خطأ- غير مذكور)
4. يُعلّم مُتحف البقلاوة الزوار كيفية صنع البقلاوة ويشرح تاريخها. (صحيح -خطأ- غير مذكور)
5. الناس في غازي عنتاب يأكلون البقلاوة فقط خلال الأعياد الخاصة. (صحيح -خطأ- غير مذكور)

الوظيفة والتدريبات 4.

اكتب الحرف الصحيح بجانب كل رقم .B بالمعنى الصحيح في العمود A صِل كل كلمة في العمود

1. غازي عنتاب هي العاصمة التي لا يُنازعها أحد في البقلاوة.
2. البيران هو طبق يتطلب جهدًا مصنوع من لحم مطهو ببطء وأرز.
3. غازي عنتاب لديها تقاليد طهي قوية.
4. التوابل تعطي الأطباق طعمها المميز.
5. البقلاوة الأصلية من عنتاب لا تصبح مشبعة بالقطر أبدًا.

العمود A – المعاني

A. متعلق بالطبخ أو المطبخ.
B. رطب وطري بطريقة غير محببة.
C. يتطلب الكثير من العمل والجهد.
D. طعم أو رائحة قوية وحادة.
E. مؤكد وصحيح؛ لا يختلف عليه أحد .

الوظيفة والتدريبات 5. ناقش

- ما الطعام الذي تشتهر به بلدتك أو بلدك؟ هل توصي به للسائحين؟ لماذا توصي به؟ أو لماذا لا توصي به؟
- هل يمكنك التفكير أو ذِكر في طعام يُرضي الحواس الخمس مثل البقلاوة؟ ما الذي يجعله مُميزًا بالنسبة لك؟
- هل لديك وصفة عائلية مميزة أو ذات خصوصية ؟ وما قصتها؟
- أي نوع من كباب غازي عنتاب ترغب في تجربته؟ ولماذا؟

المهمة 6.

حضّر دليل سفر عن بلدتك

اكتب 3–4 فقرات باستخدام الكلمات المستهدفة،ضمّن أطباقًا محلية أو أطعمة تحبها، ومعالم أخرى وصوِّرها.

التأمل

- ماذا تعلمنا اليوم؟
- هل يمكنك استخدام هذه المهارات في حياتك الواقعية؟
