

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**CAMBRIDGE ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMININ
UYGULANMASININ İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

GÜLBAHAR YILMAZ

**ANKARA
OCAK, 2024**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

CAMBRIDGE ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMININ
UYGULANMASININ İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

GÜLBAHAR YILMAZ

DANIŞMAN: PROF. DR. BERNA ASLAN

ANKARA
OCAK, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gülbahar Yılmaz adlı öğrencinin hazırladığı “Cambridge Uluslararası Eğitim Programının Uygulanmasının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Programları Anabilim Dalı / Eğitimde Program Geliştirme Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Doç. Dr. Tolga Erdoğan	
Üye	Prof. Dr. Berna Aslan (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Hanife Akar	
Üye	Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ece Koçer	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 19/01/2024 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbāl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Gölbahar Yılmaz

ÖZET

CAMBRIDGE ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMININ UYGULANMASININ İNCELENMESİ

YILMAZ, Gülbahar

Doktora Tezi, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Berna ASLAN

Ocak, 2024, xix + 252 Sayfa

Bu araştırma, Cambridge Uluslararası Eğitim Programının eğitim öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında Cambridge Uluslararası Okulu ünvanına sahip olan Türkiye genelinde altı ildeki 14 okuldan veri toplanmıştır. Cambridge programına katılan öğrenciler, öğretmenler ve koordinatörler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrenci Anket Formu, dört okuldan 36 onuncu ya da on birinci sınıfa devam eden öğrencilere ve Öğretmen Anket Formu ise 94 Cambridge öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeler kapsamında ise 11 Cambridge koordinatörü ve 22 Cambridge öğretmeni ile birebir görüşülmüştür. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden tekli durum çalışmasıdır.

Bulgular, Cambridge programına girişte ölçütlerin olduğuna ve bu programa yalnızca başarısını kanıtlamış öğrencilerin seçildiğine işaret etmektedir. Bu durum, Türkiye’de Cambridge programının çoğunlukla başarılı öğrenciler için ilave bir program olarak kabul edildiğini göstermektedir. Cambridge programını uygulayan devlet okulu sayısının sınırlı düzeyde kalmasıyla birlikte sosyoekonomik avantajlara sahip olmakla bu programın kapıları aralanmaktadır. Cambridge programı, ulusal eğitim sisteminin eksiklerini tamamlamada ve merkezi sınavlara hazırlanmada etkili bir yol olarak görülmektedir. Çocuklarının alternatif bir eğitim almasını isteyen ve gelecekteki eğitim ve kariyer fırsatlarını çeşitlendirmeyi amaçlayan ailelerin yönlendirmesiyle öğrenciler, programa dâhil olmaktadır. Okullarda ulusal ve uluslararası programın bir arada olmasına karar verilmesi durumunda, yeterli ve profesyonel düzeyde program haritalama çalışması yapılmadığı takdirde öğrencilerin ve öğretmenlerin okul zamanı içerisinde iki programın da gerekliliklerini yerine getirmeye çalışırken iki katı bir program yükünün altında

kalabildiği ve bu durumun okul programında uyumsuzluğa neden olabildiği belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle geliştirilen önerilerin başında, okulda bütüncül bir program oluşturulması ve programın farklı başarı düzeylerine ve yeteneklere sahip öğrencilerin de dâhil olabilmesini sağlayacak bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği gelmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uluslararası eğitim, Cambridge uluslararası eğitim programı, K-12 düzeyinde uluslararasılaşma, uluslararası okullar.



ABSTRACT

ANALYSING THE IMPLEMENTATION OF CAMBRIDGE INTERNATIONAL CURRICULUM

YILMAZ, Gülbahar

Dissertation, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Berna ASLAN

January 2024, xix + 252 pages

The aim of this study was to reveal how Cambridge International Curriculum (CIC) was implemented in Türkiye. Data were collected from CIC students, teachers, and school coordinators at 14 Cambridge-affiliated schools in six cities across Türkiye, chosen through maximum variation sampling. In-depth interview schedules and questionnaires were used as data collection instruments. The researcher carried out interviews with 11 Cambridge school coordinators and 22 Cambridge teachers. The Student Questionnaire Form was completed by 36 10th or 11th grade Cambridge students, while the Teacher Questionnaire Form was completed by 94 Cambridge teachers at the K–12 level. This study was a single-case qualitative research.

It was revealed in the study findings that mostly successful students, meeting Cambridge entry requirements, were chosen for the program. This signified that Cambridge was being implemented as extra curriculum for already successful students. Another finding supporting this privileged position was that Cambridge international schools are primarily private/foundation schools, making the Cambridge curriculum available to a limited number of students and privileged group of families. Besides, participants regarded Cambridge curriculum as a supplementary product that prepared students for high-stakes exams at the national level. This finding indicated that parents considered Cambridge curriculum as an alternative pathway for their children's future educational aspirations. This issue reinforced the idea of a privileged position for advantaged families who send their children to international public or private schools that implement the Cambridge curriculum, which in effect creates a form of favoured social capital. Another equally important conclusion revealed in this study was the risk of

discordance between school curricula. Wider implications of these issues were explored, concluding Cambridge curriculum implementation in Türkiye should have a more carefully planned and critical strategy. Finally, comprehensive and detailed suggestions were developed for school practitioners and international education researchers. Foremost among the recommendations is to develop comprehensive school curriculum which includes national and international programmes as well as to transform nationwide implementation strategies by making them available for students with a wide range of abilities along with providing opportunities apart from individual's school, family income and/or social background.

Key Words: International education, Cambridge international curriculum, internationalization in K-12 settings, international schools.

ÖNSÖZ

Öncelikle; uzun yıllardır üzerinde çalıştığım tez araştırmamı; danışmanım, Tez İzleme Komitesi üyelerim ve veri topladığım çalışma grubu sayesinde sorunsuzca tamamlayabildiğimi söylemem gerekir. Bu aşamaya gelebildiğim için oldukça mutluyum ve bunu mümkün kılanlara en içten şükranlarımı sunarım. En başta da tez sürecim boyunca yanımda olduğu, beni desteklediği ve yüreklendirdiği için çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Berna Aslan'a çok teşekkür ediyorum. Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak nitelikli bir araştırma yürütmemde büyük katkıları olan sayın hocalarım Prof. Dr. Hanife Akar ve Prof. Dr. Mustafa Sever'e çok teşekkür ediyorum. Çalışma grubuna dâhil olan Cambridge öğrencileri, öğretmenleri ve koordinatörlerine COVID-19 salgının yoğun biçimde yaşandığı zor zamanlarda vakit ayırdıkları, samimiyetle ve çekinmeden iç görülerini paylaştıkları için teşekkür ederim. Ayrıca, tez sınavı jürisinde yer alarak görüş ve önerilerini objektif bir şekilde paylaşan ve bilimsel katkılarıyla tezimin daha nitelikli hale gelmesine yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Ece Koçer, Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan ve Doç. Dr. Tolga Erdoğan'a içtenlikle teşekkür ediyorum.

Genç bir araştırmacı olarak ilk iş yerim ve akademik kimliğimin şekillenmesinde en güçlü etkiye sahip olan kurum Ankara Üniversitesi'dir. Henüz 20'li yaşlarımın başındayken kapısından girdiğim Eğitim Bilimleri Fakültesinde kendilerinden yaşama ve akademiye dair çok şey öğrendiğim, başta Prof. Dr. Fatma Bıkmaz olmak üzere Eğitim Programları Bölümündeki sayın hocalarıma, mesai arkadaşlarıma ve birlikte öğrendiğim dönem arkadaşlarıma teşekkür etmek isterim. Ayrıca, Cambridge programını çalışmaya karar vermemi sağlayan Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulundaki mesai arkadaşlarım olan öğretmenler ve eğitim uzmanı arkadaşlarım, hem mesleki açıdan okul bağlamına hem de kişiler arası iletişimin doğasına ilişkin yaşam boyu faydalanacağım kazanımlar elde etmemi sağladılar. Kendilerine bana ve tezime katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim ve sosyal araştırmalar uzmanı olarak üç yıl kadar görev yaptığım Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu TEDMEM'de yolum çok kıymetli araştırmacılarla kesişti. Birlikte güzel bir takım çalışmasıyla önemli ve kapsamlı işlerin üstesinden geldik. Zamanla mesai arkadaşlığımız kalıcı arkadaşlıklara dönüştü. Senem Oğuz, Sinem Demirci, Beyza Himmetoğlu ve Seçil Cengizoğlu; sizlerden arkadaşlığa, takım

alışmasına, samimiyete, açık yürekliliğe ve mücadeleye dair çok şey öğrendim; çok teşekkür ederim. Ayrıca, Türk Eğitim Derneği Genel Merkezindeki mesai arkadaşlarıma ve tezimi tamamlama motivasyonumu yüksek tutmam konusunda beni destekleyen Sabiha Sunar, Seçkin Çiftçi, Hüseyin Körpeoğlu ve Ayşenur Çeliker'e arkadaşlıkları için teşekkür ediyorum. Ve yılların eskitemediği sevgili arkadaşlıklarım; Esmâ Daşcı, Esra Daşcı, Şuheda Önal, Berivan Ekinici, Alper Yetkiner, İlkay Doğan Taş, Alev Elmalı, Meltem Özge Özcanlı, Merve Nur Topalhan ve Feza Yangın; her koşulda yanımda olduğunuz için çok teşekkürler.

Teşekkürlerin en büyüğü ise aileme. Yalnızca doktora sürecinde değil hayatım boyunca nitelikli bir akademisyen olabilmek için gösterdiğim azim ve mücadeleye birinci elden şahit olan annem ve babam başta olmak üzere canım ailem; sevgili ablalarım ve biricik ağabeyim; koşulsuz sevginiz, sabrınız ve destekleriniz için sizlere minnettarım ve sizleri çok seviyorum. Yaş aldığımı hissettiren kıymetli yeğenlerim Ökkeş Polat, Yusuf Mirzabey ve Ahmet Emin; hayatıma kattığınız renk ve yeni bakış açıları için teşekkürler, sizleri çok seviyorum.

Gölbahar Yılmaz



Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR.....	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Önem.....	5
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Uluslararası Eğitim ve Uluslararası Eğitim Programları	9
Cambridge Uluslararası Eğitim Programı.....	18
Cambridge Erken Çocukluk Eğitimi Programı (Cambridge Early Years).....	20
Cambridge İlkokul Öğretim Programı (Cambridge Primary).....	21
Cambridge Ortaokul Öğretim Programı (Cambridge Lower Secondary).....	21
Cambridge Lise Öğretim Programı (Cambridge Upper Secondary-IGCSE, O Level)	22
Cambridge İleri Öğretim Programı (Cambridge Advanced-Cambridge International AS & A Level, Cambridge Pre-U, AICE Diploma, Cambridge IPQ)	22
Cambridge Uluslararası Eğitim Programı ile İlgili Araştırmalar.....	24
IBDP'ye Hazırlık Olarak Cambridge.....	25
Üniversite Sınavına ve Üniversiteye Hazırlık Olarak Cambridge	28
Karşılaştırmalı Çalışmalar.....	28
Cambridge Programının Uygulanması.....	30

BÖLÜM 3	33
YÖNTEM	33
Araştırmanın Deseni	33
Çalışma Grupları.....	34
Cambridge Koordinatörleri	36
Öğretmenler.....	38
Görüşme Yapılan Öğretmen Grubu	38
Anket Uygulanan Öğretmen Grubu	40
Öğrenciler.....	41
Verilerin Toplanması	43
Veri Toplama Araçları ve Geliştirilme Süreçleri	43
Öğretmen Anketi	45
Görüşme Formu.....	46
Öğrenci Anketi	47
Veri Toplama Sürecine İlişkin Bilgiler	47
Araştırma İzinleri	47
Anket Formlarının Çevrimiçi Form Haline Dönüştürülmesi	48
Verilerin Toplandığı Tarih Aralığı ve Toplanma Yöntemi	48
COVID-19 Salgını.....	49
Verilerin Çözümlemesi	50
Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması	51
İnandırıcılık.....	52
Güvenilirlik	53
Aktarılabilirlik.....	54
Onaylanabilirlik.....	55
Araştırmacının Rolü.....	56
BÖLÜM 4.....	59
BULGULAR VE YORUMLAR	59
Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge	60
Yapısal Form	61
Esneklik.....	61
Seçmeli Bir Eğitim Programı	63
Zorunlu Bir Eğitim Programı	66
Öğrenci Başarısına Yönelik Anlayış	67
Programa Giriş Ölçütleri	68
Başarı ya da Başarısızlığın Sürekliliği	71
Program Geliştirme	74
Açık, Anlaşılır ve Erişilebilir Hedefler	75
Programa Uygun Biçimde Geliştirilmiş Ders Kitapları	75
Gerçek Yaşam Durumları ve Uygulama Odaklılık	76

Kavramsal Gelişim Odaklılık	77
Öğretim Programı-Eğitim Programı İkilemi	78
“Tek Dersle Uluslararası Bir Eğitim Programından Bahsetmek Doğru Olmaz.”	79
Hesap Verebilirlik	80
Güçlü ve Objektif Bir Ölçme Arka Planı	80
Öğretim Programı ile Ölçme-Değerlendirmenin Bağlılığı.....	81
Derecelerin Ödüllendirilmesi	83
Performans Değerlendirme.....	84
Maliyet	85
“Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge” Temasıyla İlgili Tartışma	87
Programa Katılmadaki Motivasyon Kaynakları	93
Okulun Temel Gerekçesi.....	94
Okulu ve Öğrenciyi Ayrıcalıklı Bir Konuma Taşıma	94
Ulusal Sınav Sistemindeki Eğilimler	95
Uluslararasılaşma	96
Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme.....	99
Öğrencilerin Motivasyon Kaynağı	101
Zorunluluk	101
Nitelikli Eğitim Alma	102
Dünya Derecesi Elde Etme.....	103
IBDP’ye Açılan Kapı	103
Uluslararasılaşma	104
Öğretmenlerin Motivasyon Kaynağı.....	106
Mesleki Gelişimin Sürekliliği	106
Başarılı Öğrencilere Sahip Olma.....	107
Ayrıcalıklı Uygulamaya Dâhil Olma	108
Veli Beklentisi.....	109
Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dilde Eğitim İmkânı	109
Öğrenciyi Ayrıcalıklı Bir Konuma Taşıma	111
Üniversiteye Geçiş Kolaylaştırma.....	112
Merkezi Sınavlara Hazırlık	114
IBDP’ye Başlangıç	114
“Programa Katılmadaki Motivasyon Kaynakları” Temasına Yönelik Tartışma	115
Programın Onay ve Uyum Süreci	122
Uluslararası ve Ulusal Onay Süreci	123
Cambridge Onayı	123
Bakanlık Onayı.....	124
Okulun Uyumlanması	125
Program Çalışmaları.....	125

Merkezi Sınavların Olduğu Sınıf Düzeyleriyle Uyum	132
Öğretmenlerin Yeni Rol ve Sorumlulukları	136
Öğretmenlerin Mesleki Uyumlanması	138
Mesleki Gelişim İhtiyaçları	138
Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılama Biçimleri	139
Velilerin Uyum Süreci	141
“Programın Onay ve Uyum Süreci” Temasına Yönelik Tartışma	143
Öğretmen İstihdamı	146
İstihdam Ölçütleri.....	147
İstihdam Politikaları	149
Proje Okulları	149
Yabancı Uyruklu Öğretmenler	150
Öğretmen Sirkülasyonu	151
Maaş Politikası	152
“Öğretmen İstihdamı” Temasına Yönelik Tartışma	153
Zorluklar ve İyileştirme Yolları	155
Zorluklar.....	156
Öğretme-Öğrenme Süreci.....	156
Ders Kitabını Bitirme Beklentisi	156
Ek Kaynak ve Materyal Arayışı	157
Öğrencilerin Öğrenme Alışkanlıklarını Sürdürmek İstemesi	159
Öğretmen İstihdamı.....	159
Ölçütlere Uygun Öğretmen Bulma	159
Yapısal ve Organizasyonel Meseleler	161
Mentor Eksikliği	161
Okullardaki Misyona Karmaşası	161
Ulusal ve Uluslararası Programlardaki Sınıf Düzeyleri ve Kademe	
Yapılanmasının Farklılığı	162
Öğrencilerde Programa Devamlılığa Yönelik Motivasyon Düşüklüğü.....	164
Uluslararası Program Kültürünün Olmayışı	166
Ulusal ve Uluslararası Programın Birlikteliği	166
Mevzuat Eksikliği.....	167
Cambridge’in Seçmeli Ders Gibi Anlamlandırılması.....	168
Yetersiz Ders Saatleri ve Haftalık Ders Çizelgesinin Hazırlanmasındaki	
Dengesizlikler	168
Cambridge ile Etkileşim.....	169
Etkileşimin Sınırlı Olması	170
COVID-19 Salgını.....	170
Sınav Süreci Belirsizliği	171
Deneylerin Yapılamaması	171

Konu Anlatımı Odaklı Öğretim Süreci.....	172
İyileştirme Yolları	172
İyileştirilebilir Okul Uygulamaları.....	172
Bireysel Çalışma Saati.....	172
Nitelik	172
Fiziki Koşullar	173
Öğrenci Odaklılık	173
Mesleki Gelişim ve İstihdam Politikası	173
Yurt Dışı Eğitim Danışmanlığı	174
Program Ücretini Azaltmak	174
Öğretim Dili Olarak İngilizce	174
İyileştirilebilir Ülke Uygulamaları.....	175
İyi Örnekler Paylaşımı	175
Yerel Sisteme ve Kültüre Uygunluk	175
Uluslararası Program Ağırlıklı Lise Türü	175
Uluslararasılaştırılmış Bir Öğretmen Eğitimi Programı	175
İyileştirilebilir Cambridge Uygulamaları.....	176
IGCSE’yi IBDP Odaklı Hale Getirme.....	176
Okullar Arası İletişim Ağı	176
Kaynakların Niteliği ve Niceliği.....	176
Denetleme Sistemini İyileştirme.....	176
Sınav Okuyucusu Sayısını Artırma	177
Ülke İhtiyaçlarına Odaklanma	177
“Zorluklar ve İyileştirme Yolları” Temasına Yönelik Tartışma	178
Öğretmenlerin Mesleki Pratiklerindeki Değişim	182
Planlama.....	183
Öğretme-Öğrenme Süreci	185
Ölçme ve Değerlendirme	187
“Öğretmenlerin Mesleki Pratiklerindeki Değişim” Temasına Yönelik Tartışma	189
BÖLÜM 5.....	191
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	191
Araştırma Soruları Odağında Öne Çıkan Sonuçlar.....	192
1. Paydaşların (Öğrenci, Öğretmen ve Koordinatör) Cambridge Programıyla İlgili Düşünceleri Nelerdir?	192
2. Cambridge Programı Okul Programına Nasıl Dâhil Edilmektedir?	192
a. Cambridge programına katılma, uyum ve işleyiş süreci nasıl gerçekleşmektedir?	193
b. Cambridge programında öğretmen istihdamı sürecindeki dinamikler nelerdir?.....	194

c. Cambridge programını uygulama aşamasındaki deneyimler ve uygulamayı iyileştirmeye yönelik öneriler nelerdir?	194
3. Cambridge Programını Uygulayan Öğretmenlerin Öğretimi Planlama, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme Açısından Mesleki Pratiklerindeki Değişim Nasıldır?	195
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	195
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	197
KAYNAKLAR	199
EKLER	207
EK 1. Cambridge Öğrenen Özellikleri	208
EK 2. Cambridge Kapsamındaki Öğretim Programlarının Listesi	209
EK 3. AICE Diploma Programı İçin Kredi Hesaplaması	216
EK 4. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programını Uygulayan Okulların Listesi	217
EK 5. Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğretmen Anketi	218
EK 6. Yansıtıcı Düşünme Yazıları-1	222
EK 7. Yansıtıcı Düşünme Yazıları-2	225
EK 8. Cambridge Öğretmen Yol Haritası Örnek Formlar	229
EK 9. Cambridge Öğretmen Yol Haritası Formlarının Analizi	232
EK 10. Öğretmen Anketiyle İlgili Uzman Görüşlerinin Özeti	234
EK 11. Görüşme Formuyla İlgili Uzman Görüşlerinin Özeti	237
EK 12. Görüşme Formu	240
EK 13. Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğrenci Anketi	243
EK 14. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı	245
EK 15. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	246
EK 16. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı İzin Yazısı	247
EK 17. Veri Analizine İlişkin NVIVO Çalışma Dosyasından Örnekler	248
BENZERLİK BİLDİRİMİ	250
ÖZGEÇMİŞ	251

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Program Geliştirme Süreçleri Açısından Uluslararası Eğitim Programları	17
Tablo 2. Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programını Uygulayan Okul Sayıları.....	24
Tablo 3. Çalışma Gruplarına Göre Veri Toplama ve Çözümleme Süreçleri.....	34
Tablo 4. Çalışmada Yer Alan Katılımcıların Okullarına İlişkin Bilgiler	35
Tablo 5. Çalışmaya Katılan Cambridge Koordinatörlerine İlişkin Bilgiler	37
Tablo 6. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	39
Tablo 7. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	40
Tablo 8. Çalışmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler	42
Tablo 9. Okulun Uluslararası Programa Uyum Sürecinde Öğretmenlere Yönelik Uygulamaları.....	137
Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları.....	139
Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılama Biçimleri	140
Tablo 12. Cambridge Programında Öğretmen İstihdam Ederken Aranılan Öğretmen Özellikleri.....	148
Tablo 13. Cambridge Programının Türkiye’deki Sınıf Düzeylerine Göre Harmanlanma Biçimleri.....	163

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Uluslararası Eğitimin Amaçlarına Göre Ayrışması.....	14
Şekil 2. Uluslararası Eğitimin Uygulanma Biçimleri.....	16
Şekil 3. Cambridge Uluslararası Eğitim Programının Yol Haritası	19
Şekil 4. Cambridge Öğrenen Özellikleri	20
Şekil 5. Araştırmada İzlenen Adımların Şematik Özeti	44
Şekil 6. Temalar ve Kategoriler.....	59
Şekil 7. “Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler.....	60
Şekil 8. “Programa Katılmadaki Motivasyon Kaynakları” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler.....	93
Şekil 9. “Programın Onay ve Uyum Süreci” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler.....	123
Şekil 10. “Öğretmen İstihdamı” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler	147
Şekil 11. “Zorluklar ve İyileştirme Yolları” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler.....	155
Şekil 12. Öğretmenlerin Mesleki Değişim Pratiklerindeki Değişim	183
Şekil 13. Öne Çıkan Sonuçların Şematik Özeti.....	191

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik	Sayfa
Grafik 1. Planlama Süreciyle İlgili Değişim	184
Grafik 2. Öğretme-Öğrenme Süreciyle İlgili Değişim	186
Grafik 3. Ölçme ve Değerlendirme Süreciyle İlgili Değişim	188

KISALTMALAR

AP	Advanced Placement (İleri Düzey Yerleştirme Programı)
APID	Advanced Placement International Diploma (AP Uluslararası Diploma Programı)
AYT	Alan Yeterlilik Testleri
CAIE	Cambridge Assessment International Education
CAS	Creativity, Activity, Service (Yaratıcılık, Etkinlik, Hizmet)
CIE	Cambridge International Education
IBDP	International Baccalaureate Diploma Programme (Uluslararası Bakalorya Diploma Programı)
IBMYP	International Baccalaureate Middle Years Programme (Uluslararası Bakalorya Orta Yıllar Programı)
IBO	International Baccalaureate Organization (Uluslararası Bakalorya Organizasyonu)
IBPYP	International Baccalaureate Primary Years Programme (Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı)
IGCSE	International General Certificate of Secondary Education (Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifika Programı)
IPTP	Cambridge International Primary Teaching Programme (Cambridge Uluslararası İlkokul Öğretmenlik Programı)
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TOK	Theory of Knowledge (Bilgi Kuramı)
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TYT	Temel Yeterlilik Testi
UWC	United World Colleges (Birleşik Dünya Kolejleri)
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmektedir.

Problem

İş yaşamının talep ettiği becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek, ülkelerin eğitim programları aracılığıyla ulaşmak istediği temel hedeflerinden birisidir. İş yaşamının talep ettiği beceriler, ulusal düzlemle sınırlı kalmamakta; küreselleşmeyle birlikte artan uluslararası hareketlilik nedeniyle uluslararası iş gücü piyasasının aradığı 21. yüzyıl niteliklerine sahip adaylar yetiştirmek eğitim sistemlerinde yükseköğretim ve ortaöğretim kademelerinde önceliklendirilmektedir. Bu nedenle, dünya genelinde ulusal eğitim sistemleri artan bir şekilde uluslararası bakış açısını geliştirecek bilgi, beceri ve tutumları içeren programları benimsemektedir (Hayden, 2016, 2011; Hill, 2012). Uluslararası bakış açısını geliştirmeye odaklanan programlar ise uluslararası eğitim programlarıdır. Çoğunlukla 21. yüzyıl becerilerine odaklanan uluslararası eğitim programlarının özellikle yabancı dilde yetkinliği merkeze alması ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen bir yapıya sahip olması, öğrenciye gerek üniversite gerekse iş yaşamında kullanacağı bilgi ve becerileri lise yıllarında öğrenmeye başlama olanağı sunmaktadır. Bu açıdan, iş piyasasında yer edinme yarışına zorunlu eğitim yıllarında başlamak, çoğu ailenin çocukları için tercih ettiği yollardan biri olmakta ve bu da bireylerin uluslararası eğitim programlarına yönelmelerine neden olmaktadır. Uluslararası eğitimin oluşumunun kök nedenleri arasında; ailelerin küresel yarışlarda çocuklarını destekleyecek bir uluslararası eğitim arayışında olmaları ve ulusal düzeyde de uluslararası niteliklerin ve sertifikaların değerli görülmesi sayılmaktadır (Brooks ve Waters, 2015).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'ndan sonra dünya genelinde barışı ve kültürlerarası anlayışı sağlamak amacıyla ve artan uluslararası hareketlilik nedeniyle sürekli seyahat etmek zorunda olan ailelerin çocukları için transfer edilebilir eğitim

çıktıları imkanı sunan okulların kurulmasıyla uluslararası eğitim trendinin başladığı bilinmektedir. Günümüzde ise uluslararası eğitimin, daha çok ulusal sistemin sunduğu olanakların ötesinde bir eğitim arayışında olan ailelerin çocuklarının gelecekteki yaşantıları açısından önemli fırsat olarak görmesi nedeniyle yaygınlaştığı görülmektedir. Bugün uluslararası eğimin gelişmesi; ticari, kar amacı güden ve kendi ülkelerinde ikamet eden anne-babaların çocuklarına hizmet veren okulların kurulmasıyla olmuştur (Tay, 2023). Bunnell (2021)'a göre ise uluslararası okulların ve uluslararası programların bu kadar cazip hale gelmesi, küresel yarışmacı ekonomiye karşı geliştirilen bir reaksiyondur. Dolayısıyla, uluslararası eğitimin yaygınlaşmasının bir arz-talep meselesi olduğu ve küresel yarışmacı piyasaların zorunlu kıldığı yeterliklerin elde edilmesini isteyen anne-babaların ya da eğitim sisteminin diğer paydaşlarının etkisiyle geliştiği söylenebilir. Uluslararası eğitim programlarından mezun olmak, iş gücü piyasasının ve yurt dışındaki üniversitelerin kabul koşullarını sağlamak için büyük bir avantaj oluşturmaktadır. Özellikle IBDP ve A Level programları, dünya genelinde lisans programlarına kabul almada geçerli giriş koşullarından biri olan uluslararası eğitim programlarının başında gelmektedir (Tay, 2023). Yurt dışında eğitimi hedeflemeyen aileler için ise çocuklarının uluslararası eğitim programlarının sunduğu çıktılara sahip olmasının programa dâhil olmadaki önemli motivasyonlardan biri olduğu gözlenmektedir.

Küresel eğilimlerle koşutluk gösteren Türkiye'de de iki kurumun uluslararası eğitim programları yaygın biçimde uygulanmaktadır. Bunlar; Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization-IBO) tarafından geliştirilen PYP, MYP ve DP ile Cambridge Uluslararası Eğitim (Cambridge International Education-CIE) tarafından geliştirilen Primary, Lower Secondary, IGCSE ve AS & A Level programlarıdır. Türkiye'de Aralık 2023 itibarıyla IB dünya okulu ünvanını alan 102 özel/vakıf okulu, 12 devlet okulu (IBO, 2023); Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını alan ise 40 özel/vakıf okulu ve 6 devlet okulu bulunmaktadır (CAIE, 2023i). Türkiye'de açık biçimde görülen, eğitim sisteminde bir uluslararasılaşma eğilimi söz konusudur. Türkiye'de en yaygın biçimde uygulanan uluslararası eğitim programının Uluslararası Bakalorya Organizasyonunun PYP, MYP ve DP programları olması nedeniyle alanyazında uluslararası eğitimle ilgili çalışmalar da çoğunlukla bu programlara odaklanmaktadır. Öte yandan, Türkiye'de de dünyada da Cambridge programıyla¹ ilgili araştırmaların sınırlı olduğu bilinmektedir (Tay, 2023). Cambridge ile

¹ Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, metin boyunca zaman zaman kısaltılarak "Cambridge programı" olarak kullanılmıştır.

ilgili olarak, özellikle IBDP sonuçları ile Cambridge IGCSE sertifika sınav sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanan çalışmalar alanyazında yer almaktadır. IBDP'ye ya da üniversite sınavlarına hazırlık olarak Cambridge lise programlarının sınav sonuçlarına odaklanan çalışmalar (Aube; 2018; Australian Council for Educational Research [ACER], 2015; Dulun, 2020; Metli ve Özcan, 2021; Sagun ve Çorlu, 2014; Shaw, 2019; Yağız, Navruz ve Çorlu, 2016), öğretim programlarının yazılı doküman olarak karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar (Ödün, 2013; Zamir Khan, 2017) bulunmaktadır. Türkiye'de Cambridge programının uygulanmasına odaklanan çalışmalar ise yalnızca ya bir dersin öğretim programına (Tüzün, 2016) ve ölçme-değerlendirme etkinliğine (Çil, 2021) odaklanmış ya da yalnızca iki devlet okulundaki IGCSE programını inceleyerek (Ersoy, 2021) uluslararası eğitimin uygulanması aşamasını oldukça sınırlı kapsamda ele almıştır. Araştırmacılar, Cambridge programının çıktılarına odaklanan, karşılaştırmalı ya da doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalar yürütmüş; ancak Cambridge programının uygulanması, eğitim öğretim süreçlerine yansımaları ve ulusal eğitim sistemi içinde nasıl konumlandırıldığına yönelik süreç odaklı incelemelerde bulunmamışlardır. Bu tez çalışmasında Cambridge programının sertifika sınavı sonuçlarından ziyade programın uygulanmaya başlama aşamasından itibaren okulların ve katılımcıların deneyimleri mercek altına alınmakta ve bir uluslararası eğitim programının eğitim öğretim süreçlerine yansımaları incelenmektedir.

Türkiye'de Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, lise kademesindeki IGCSE programıyla 1994 yılında Koç Okulları bünyesinde uygulanmaya başlamış ve bunu 2008 yılında Erzurum Özel Bilkent Laboratuvar Okulları izlemiştir. Özellikle son 10 yılda, Türkiye'de Cambridge programlarını uygulamak üzere başvuran ve Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını alan okul sayısında hızlı bir artış söz konusudur. Türkiye'de 2014'te yaklaşık 15 okul Cambridge programını uygularken (Sagun ve Çorlu, 2014) bugün Cambridge veri tabanından elde edilen bilgilere göre 46 adet Cambridge Uluslararası Okulu bulunmaktadır. Cambridge programı Türkiye'de özel/vakıf okulları bünyesinde uygulanan bir program olarak kabul görmüş olsa da 2014 yılında bir devlet okulu lise kademesinde ilk onayı gerçekleştirmiş ve böylece IGCSE programı devlet okullarında da uygulanmaya başlamıştır. Devlet okullarında uygulanan Cambridge programı yalnızca lise kademesiyle sınırlı kalmış olmasına rağmen özel/vakıf okullarında Cambridge programına tüm kademelerde rastlanabilmektedir. Okullar, hangi kademe ve sınıf düzeylerinde Cambridge programını uygulayacaklarına kendileri karar vermektedir.

Cambridge Uluslararası Eğitim Programının Türkiye’de bir okul tarafından uygulanmaya karar verilmesiyle birlikte onay ve uygulama süreçlerinde nasıl bir yol izleneceğine ve süreç içerisinde yaşanan sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin bilgilerin ortaya koyulduğu çalışmalara gereksinim duyulduğu bilinmektedir. Öyle ki Cambridge Uluslararası Eğitim Programının ulusal eğitim programıyla birlikte ya da ayrı bir öğretim programı olarak yürütülme biçimleri, veli beklentisi, öğretmen eğitimi ihtiyaçlarının karşılanma biçimleri, öğrencilerin hazır olma durumu, Cambridge’in izlediği yol ve süreç içerisinde okullara sunduğu destek, öğretim programlarının yürütülmesini etkileyen okul bağlamları, ulusal sınav sistemi açısından Cambridge Uluslararası Eğitim Programının konumlanması ile ilgili bilgilere ne alanyazında ne de uygulama pratiğinde rastlanmaktadır.² Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programının uygulanmasının ulusal eğitim sistemi açısından ortaya çıkardığı yeni durumların neler olduğunun; bu durumların nasıl çözümlenebileceği ve okul, öğretmen, öğrenci ve veliler bağlamında oluşturacağı etki ve sonuçlarının araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu tez çalışması, araştırmaların kısıtlı olduğu Cambridge Uluslararası Eğitim Programı ile ilgili alandaki epistemik boşluğu gidermenin yanı sıra uygulayıcıların programı uygularken ve programa dâhil olurken yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi ve öneriler geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Ayrıca bu araştırma, uluslararası eğitim programlarının ulusal eğitim sistemine dâhil edilmesi sürecini düzenleyen ve değerlendiren mekanizmaların oluşturulması için ulusal eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sunma gayesindedir. Bu bağlamda, araştırmada Cambridge Uluslararası Eğitim Programının eğitim öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını incelemek amaçlanmaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı, Cambridge Uluslararası Eğitim Programının eğitim öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Bu kapsamda yanıtı aranan sorular şöyledir:

1. Paydaşların (öğrenci, öğretmen ve koordinatör) Cambridge programıyla ilgili düşünceleri nelerdir?

² Alanyazın taramasında Web of Science, Proquest Dissertations and Theses, Scopus gibi veri tabanları ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde bulunan araştırmalar taranmış ve ilgili bir çalışma bulunamamıştır.

2. Cambridge programı okul programına nasıl dâhil edilmektedir?
 - a. Cambridge programına katılma, uyum ve işleyiş süreci nasıl gerçekleşmektedir?
 - b. Cambridge programında öğretmen istihdamı sürecindeki dinamikler nelerdir?
 - c. Cambridge programını uygulama aşamasındaki deneyimler ve uygulamayı iyileştirmeye yönelik öneriler nelerdir?
3. Cambridge programını uygulayan öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme açısından mesleki pratiklerindeki değişim nasıldır?

Önem

Türkiye’de, Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulayan okul sayısındaki hızlı artışa rağmen programın benimsenmesi ve uygulanması aşamalarında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine ilişkin bilgilendirmelerin yetersizliği dikkat çekmektedir. Uluslararası öğretim programlarının onay süreci sonunda uygulamaya başlayan vakıf ve devlet okulları, tüm süreçlerin ilerleyişinde farklı kaynaklara başvurarak ilerleme yolunu seçmektedir. Halihazırda yürürlükte olan yönetmelik ve yönergelerde, uluslararası eğitim programlarının ulusal eğitim programı birlikte yürütülmesine yönelik süreçlere yapılan bir vurgu ya da yol gösterici ilkeler bulunmamaktadır.³ Bu çalışmada, Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulayacak okullara programı uygulama ve benimseme sürecinde yol göstermesi amaçlanan öneriler geliştirilmektedir. Bu bağlamda, araştırma özel/vakıf ve devlet okullarındaki Cambridge Uluslararası Eğitim Programının uygulanmasında yaşanan yol haritası sorununa bilimsel bir çözüm önerisi getirmesi bakımından değerli görülmektedir ve uluslararası eğitim programı uygulayan okulların rehberlik ihtiyacının karşılanmasına katkı sunması amaçlanmaktadır. Bu açıdan, bu tez uluslararası eğitim programlarının uygulanmasında okuldaki eğitim öğretim pratiğini iyileştirme açısından somut öneriler geliştirerek okul programlarının uygulanmasında niteliğin artırılması çalışmalarına katkı sunmayı hedeflemektedir.

³ “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Uluslararası Program Uygulama Yönergesi” başta olmak üzere ilgili mevzuatlar ve alanyazın incelenmiş, MEB’in resmi internet sitesinde sunulan bilgiler taranmıştır.

Araştırma kapsamında, Türkiye genelinde farklı okullarda görev yapan ve Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulayan öğretmenler, uluslararası program koordinatörleri ve öğrencilerin görüşleri bütüncül bir şekilde değerlendirmeye alınmaktadır. Bu anlamda çalışmada Türkiye'nin farklı illerinden uygulama örneklerini ve farklı okul türlerinde görev yapan uygulayıcıların görüşlerini bir araya getirmesi bakımından geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşıldığı; bu açıdan kapsamlı ve derinlemesine elde edilen bulguların uluslararası eğitim programlarını etraflıca değerlendirmeye imkân tanımak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ulusal eğitim sistemindeki politika yapıcıların, sürekli genişleyen küresel ekonomide ve birbiriyle yarışan ulusların olduğu bir dünyada kendi ülkelerinin ulusal kalkınma amaçlarını gerçekleştirmede etkili yollardan biri olabilecek uluslararası eğitim programlarını ve çıktılarını incelemeleri gerekir (Tay, 2023). Hayden (2011)'a göre eğitim sisteminin hızlı uluslararasılaşmasının endişe verici bir durum olup olmadığı tartışmaya açık bir mesele olmasına rağmen uluslararası eğitimin ulusal eğitim sistemlerinin doğasını değiştirdiği konusu şüphesiz ki gerçektir. Bu açıdan Hayden, uluslararası okulların ve uluslararası eğitimin uygulandığı ulusal eğitim sistemlerinde bıraktığı iz, gençlerin eğitimi, kariyerleri, ülkenin sosyoekonomik ve kültürel bağlamına katkıları açısından etkilerinin anlaşılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan politika yapıcılar; son yıllarda Türkiye'de eğitim alanında en yaygın eğilimlerden biri olan Cambridge programının ulusal eğitim sistemindeki yerini tayin etmede, bireylerin eğitimlerindeki rolünü tartışmada ve iş gücü piyasasına katkısını ele almada bu tez kapsamında elde edilen bulgu ve sonuçları güvenilir ve nitelikli bir veri kaynağı olarak değerlendirebilir. Ayrıca, araştırmanın ulusal eğitim programının iyileştirilmesi bakımından karar vericilere bilimsel bilgi sunacağı ve uluslararası eğitime yönelik politikaların da belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tezde, Cambridge programının ulusal eğitim sistemi içindeki yeri, rolü ve etkisinin incelenmesi açısından politika yapıcılara ve okullara bütüncül ve etraflı bir bakış açısı sunulmaktadır. Ayrıca, son 10 yılda Türkiye'de Cambridge programlarını uygulayan okul sayısında yaklaşık üç katı artış olmasına rağmen programlarla ilgili yürütülen bilimsel araştırmalar sınırlı sayıda ve dar kapsamda kalmıştır. Bu tez, alanyazında uluslararası eğitime yönelik bu araştırma ihtiyacının giderilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Veri toplama aşamasının COVID-19 salgınının yaşandığı döneme denk gelmesi nedeniyle çalışma gruplarıyla iletişim olanaklarının sınırlı düzeyde kalması, yüz yüze etkileşim ve düzenleme gerektiren süreçlerin dışarıda tutulmasını zorunlu kılmıştır. Görüşme ve anket yöntemiyle veriler, çevrim içi platformlar aracılığıyla toplanmış olup nitel araştırmalarda görüşmenin yüz yüze etkileşim aracılığıyla gerçekleştirilememiş olması bir sınırlılık oluşturmuştur. Öte yandan, araştırmacı bu sınırlılığın farkında olarak çalışma kapsamında Türkiye genelinden daha fazla sayıda okulun ve katılımcının dahil edilebilmesi için uzaktan erişebilme durumunu fırsat olarak değerlendirmiştir. Seyahat etmek, büyük şehirlerde şehir içinde birden fazla okula ulaşmakla ilgili yaşanabilecek olası engel durumları, uzaktan erişimde sıkı bir planlama ile aşmaya çalışılmıştır. COVID-19 ile birlikte gelen süreç, araştırma açısından bir sınırlılık iken çalışma gruplarına erişebilmede kolaylaştırıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci, okulların kapalı olması nedeniyle planlanan dönemde başlatılamamıştır. Bir sonraki eğitim öğretim yılında okullar her ne kadar açılmış olsa da zaman zaman salgının seyrine göre ani bir şekilde kapatıldığı da olmuştur. Küresel bir salgın tehdidinin yaşandığı bu dönemde nitel bir araştırmayı yürütmekte oldukça zorlanılmıştır. Bunun yanında, Cambridge programına dahil olan öğrencilerin velilerinin programla ilgili görüşleri; Cambridge koordinatörleri, öğretmenleri ve öğrencilerinden hareketle elde edilmiştir. Çalışma grubuna Cambridge öğrencilerinin velilerinin dahil edilememiş olması, çalışmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Okulların kapalı kalması nedeniyle, çalışma gruplarıyla kurulan iletişim süreçleri sekteye uğramış ve planlanan toplantıların ertelendiği durumlara sıkça rastlanmıştır. Bu açıdan, veri toplama süreci planlanandan daha uzun sürmüştür. Nitel araştırmada, görüşme odaklı verilerin daha kısa sürede toplanması ve analiz edilmesi tercih edilmesine rağmen bu çalışmada bu aşama salgın kaynaklı olumsuz gelişmeler nedeniyle daha uzun bir süreye yayılmıştır. Okulların kapalı kalması ve okullara da ziyaretçi kabul edilmemesi nedeniyle iletişimin e-posta ve telefon üzerinden sürdürülmesi, bu kanallardan yanıt alınamadığında ise geriye kalan seçeneklerin yetersiz olması nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilemeyen katılımcılar ve okulların olması da araştırmayı kısıtlayan bir durum olmuştur.

Tanımlar

Uluslararası Eğitim Programı: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde uluslararası program; “Uluslararası Bakalorya Programı, İleri Düzey Yerleştirme Programı, Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifika Programı ve benzeri nitelikteki uluslararası öğretim programları” olarak tanımlanmakta; uluslararası programların “öğretim programı” olarak nitelendirildiği görülmektedir (MEB Ortaöğretim, 2013). Ancak bu tezde sınırlı kapsama sahip olması ve disipline ya da kademeye özgü olması nedeniyle öğretim programı kavramı yerine eğitim programının yapısal özelliklerini taşıdığı düşünülmesi nedeniyle Cambridge başta olmak üzere bahsi geçen uluslararası programların tamamının “uluslararası eğitim programı” olarak nitelendirilmesi tercih edilmiştir.

Cambridge koordinatörü: Cambridge Uluslararası Okulu ünvanına taşıyan okullarda halihazırda öğretmen, uzman ya da yönetici olarak görev yapan ve Cambridge programının uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumlu kişi olarak okul yönetimi tarafından yetkilendirilen okul personelidir.

Cambridge öğretmeni: Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını taşıyan okullarda Cambridge öğretim programlarından en az birini uygulayan öğretmendir.

Cambridge öğrencisi: Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını almış okullarda Cambridge öğretim programlarından en az birinde eğitim öğretime devam eden ya da programı henüz tamamlamış olan öğrencidir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında tezde yaygın biçimde ele alınacak konulara kavramsal bir giriş yapılmaktadır. Bu kavram ve konular; (1) uluslararası eğitim ve uluslararası eğitim programları, (2) Cambridge Uluslararası Eğitim Programı ve (3) Cambridge Uluslararası Eğitim Programı ile İlgili Araştırmalar olmak üzere üç kategoride sunulmaktadır.

Uluslararası Eğitim ve Uluslararası Eğitim Programları

Uluslararası eğitim, yaygın biçimde uluslararası okullarda sağlanan eğitim olarak anlamlandırılan ve geniş kesimler tarafından uluslararası okul ile özdeşleştirilen bir kavramdır. Uluslararası eğitimin uluslararası okul ile özdeşleştirilmesinin nedenlerinin başında, uluslararası eğitim programlarının öncelikle uluslararası okullardaki ihtiyaçtan kaynaklı olarak geliştirilmesi gelmektedir. İlk başlarda bir uluslararası okul ve daha sonra açılan diğer uluslararası okullarda uygulanmak üzere eğitim programlarının geliştirilmesi, zaman içinde uluslararası okulların uyguladıkları uluslararası eğitim programlarıyla ön plana çıkması ve bu algının pekişmesi, uluslararası okul ve uluslararası eğitim kavramlarının iç içe geçmesine uygun bir zemin hazırlamıştır (Hayden, 2006, 2022). Tarihsel olarak bakıldığında, uluslararası okulların kurulması ve sonrasında bu okullarda uygulanacak eğitim programlarının geliştirilmesinin örneklerine Cenevre Uluslararası Okulu, Yokohama Uluslararası Okulu ve Atlantik Kolejinde rastlanmaktadır.

1920-21 yıllarında Cenevre’de Milletler Cemiyeti ve Uluslararası Çalışma Ofisinin genel merkezlerinin kurulması ve bu kurumlarda farklı ülkelerden personel istihdam edilmesinin bir sonucu olarak bu kurumlarda çalışan personelin çocuklarını üniversiteye hazırlayacak bir okul ihtiyacı doğmuştur (Thomas, 2023). Birleşmiş Milletler, özel uluslararası şirketler ya da elçiliklerde çalışarak ülke ülke dolaşan veya uluslararası hareketliliği yüksek olan farklı kültürlere ait anne-babaların çocuklarının eğitim ihtiyaçları, uluslararası eğitim programları sunan uluslararası okullar aracılığıyla karşılanmaya çalışılmıştır (Cambridge, 2002; Chesworth ve Dawe, 2000; Akt. Hayden,

2006). Bu durumdaki çocuklar, Amerikalı sosyolog Ruth Hill Useem tarafından *üçüncü kültür çocukları* [third culture kids] şeklinde kavramsallaştırılmış olup bu kavram alanyazında *küresel göçebe* [global nomads] ya da *bumerang çocuklar* [boomerang kids] olarak da karşılık bulabilmektedir. Anne-babasının ülkesinden ve yaşadığı ülkeden bağımsız, farklı ve yeni uluslararası kimliklere sahip olan çocuklar (Hayden ve Thompson, 1995), ailesinin ve yaşadığı ülkenin kültürü arasında, aslında ikisine de tam olarak ait olmayan, hibrit bir kültür geliştirmektedir (Pollock, Van Reken ve Pollock, 2010). Birinci ve ikinci kültürden bağımsız bir şekilde oluşan bu hibrit kültür, üçüncü kültür olarak adlandırılmaktadır. Bu açıdan, uluslararası okullar ve burada sunulan uluslararası eğitim sayesinde üçüncü kültür çocukları, hangi ülkeye giderlerse gitsinler yine benzer bir kültürlenme sürecinden geçen diğer üçüncü kültür çocuklarıyla bir araya gelebilmektedir. Dolayısıyla, uluslararası eğitim, koşulların zorunluluğuyla geliştirilmiş bir uygulamadan doğmuş olmasına rağmen bireylerin eğitim ve sosyal yaşamlarını kolaylaştıran bir unsur haline gelmiştir. Alanyazında da yer aldığı üzere uluslararası okullar ve uluslararası eğitim, bu üçüncü kültür çocuklarının yerleştikleri ülkede eğitim öğretim ihtiyacını karşılamak ve yaşayacakları bir sonraki uluslararası toplumda kendilerini evde gibi hissetmelerini sağlamak üzere yaygınlaşmış (Jonietz, 1991; Akt. Hayden ve Thompson, 1995), kendi ülkelerine dönmeleri durumunda da eğitim öğretim deneyimlerini pragmatik biçimde kolaylaştıracak bir fırsat olarak değerlendirilmiştir (Bunnell, 2007). Hayden ve Thompson (2013)'a göre çocuklarının daha üst düzey bir eğitim imkânı alabilmesini sağlayarak yaşlılarının önüne geçmesi için uygun bir ortam sunan uluslararası okulları tercih eden varlıklı orta sınıf aileler, uluslararası eğitim imkânı sunan okulların ve uluslararası eğitim sektörünün de gelişip büyümesi sürecini kolaylaştırmıştır.

Uluslararası hareketliliği yüksek ailelerin çocuklarının uluslararası eğitim ihtiyacını karşılamak üzere pek çok kesim tarafından “ilk uluslararası okul” olarak adlandırılan ve isminde bu ünvanı barındıran ilk okul olan Cenevre Uluslararası Okulu (Ecolint), Milletler Cemiyeti ve Uluslararası Çalışma Ofisinin yetkilileri ve ilerlemeci eğitim yaklaşımını (yeni eğitim hareketi-[the new education movement]) benimseyen bir grup eğitimci tarafından 1924'te kurulmuştur (Ecolint, 2023; Hill, 2001; Walker, 2000, 2012). İlerleyen yıllarda Cenevre Uluslararası Okulunda uygulanmak amacıyla uluslararası geçerliliği olan bir eğitim programının geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu okullar; ne öğretileceği ve nasıl öğretileceğine yönelik geliştirilmiş bir uluslararası eğitim programı olmadan eğitim öğretime başlamıştır. Cenevre Uluslararası

Okulu ile aynı yıl kurulan Yokohama Uluslararası Okulunun da kuruluşuyla ilgili yazılanlar genellikle ‘Birinci Dünya Savaşından sonra’ ifadesiyle başlamaktadır. Bu okulların kurulması ve okullar aracılığıyla uluslararası eğitim imkânının sunulmasındaki temel amaç; “bireyler arasında kültürlerarası anlayış geliştirerek dünya barışını kalıcı kılmak” olarak tanımlanmıştır (Cambridge ve Thompson, 2001, 10; Walker, 2012). Benzer biçimde, 1962’de eğitimci Kurt Hahn’ın önderliğinde Galler’de Atlantik Kolejini kurularıyla birlikte (Cambridge, 2002, 235) Birleşik Dünya Kolejlere (United World Colleges-UWC) sosyal girişiminin başlamasıyla gelişen süreçte de bu okullarda takip edilecek uluslararası eğitim programı arayışı gündeme gelmiştir. Kurt Hahn’ın eğitim felsefesinde, uluslararası eğitimin farklı ülkelerden gençleri bir araya getirerek uluslararası anlayışın geliştirilmesiyle dünyada bir değişim yaratmanın mümkün olduğu inancı yatmaktadır (Cambridge ve Thompson, 2001). Bu felsefeden hareketle Birleşik Dünya Kolejlerinin temel amacı, II. Dünya Savaşının ardından farklı art alanlara sahip gençleri bir araya getirerek onlara birbirlerini ve birbirlerinin kültürlerini tanımalarına fırsat vermek; böylece, ortak anlayış ve iş birliği geliştirerek bir toplumsal öncelik olarak dünya barışına katkı sunmak olarak belirlenmiştir (UWC, 2023). Birleşik Dünya Kolejlere gibi dünya barışına katkı sağlama felsefesiyle kurulan ve uluslararası eğitim veren okulların sayılarında küreselleşme ile birlikte yıllar içinde artış olmuştur. Ayrıca dünya savaşları sonrasında dünyanın pek çok yerinde yeni kurum ve kuruluşlar açılmış, uluslararası istihdam oranlarında da artış yaşanmıştır. Bunun bir sonucu olarak uluslararası eğitim imkânı sunan okullar, sık ülke değiştirmek zorunda kalan, uluslararası şirket ve kurumlarda çalışan anne-babaların çocukları için nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitim fırsatı olmaya devam etmiştir.

Uluslararası okulların bir uluslararası program dâhilinde sistemli biçimde ilerlemesi hedefi doğrultusunda ilk kez resmi bir kuruluş tarafından onaylanmış bir uluslararası eğitim programı ihtiyacının gündeme gelmesiyle birlikte 1968’de “ilk uluslararası eğitim programı” olan Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (International Baccalaureate Diploma Program-IBDP), Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization-IBO) tarafından uygulamaya konulmuş ve IBDP 1970’de ilk mezunlarını vermiştir (Hayden, 2022). IBDP, ilk olarak İngilizce ve Fransızca derslerinde, büyük ölçüde Cenevre Uluslararası Okulunda görev yapan öğretmenler tarafından geliştirilmiştir (Ecolint, 2023). IBDP’nin geliştirilmesinin pedagojik, idealist ve pragmatik olmak üzere üç amacı şöyle açıklanmaktadır (Hill, 2012, 2): “Eleştirel düşünme becerilerine odaklanan bir eğitim olanağı sunmak (pedagojik),

uluslararası anlayışı desteklemek ve öğrencilerin uluslararası bakış açısı geliştirmelerini sağlamak (idealist) ile dünya genelinde üniversite kabullerinde geçerli olabilecek bir diploma imkânı sunmak (pragmatik)". İlk yıllarında uluslararası okullar için bir program olarak geliştirilen IB, 1980'lere gelindiğinde 'IB'yi ulusal okullar ele geçiriyor' kaygılarına maruz kalmış ve sonraki yıllarda IB'nin başkanı Thomas Henry Hagoort'un bu eleştirileri yanıtlar nitelikteki sözleri IB'nin dönüşümü açısından önemli ipuçlarını içermiştir: "IB, artık uluslararası okullar için geliştirilmiş bir program değildir. Şu anda IB, tüm okullar için geliştirilmiş uluslararası bir programdır." (Wilcox, 2009, 47). Böylece, ilk uluslararası eğitim programı IB ile uluslararası eğitim imkânı gittikçe daha geniş kitlelere ulaşmaya başlamıştır. Cenevre Uluslararası Okulunda öğrenciler IB'den önce, yani 1960'lara henüz gelmeden önce, ailelerinin talepleri üzerine İsviçre Maturite, Fransız Bakaloryası, İngiliz GCE, O ve A Level ile Amerika Birleşik Devletleri'nin College Board sınavlarına uygun bir şekilde hazırlanmakta ve programlar bu doğrultuda uygulanmakta olduğundan (Thomas, 2023), Uluslararası Cenevre Okulunda resmi bir uluslararası eğitim programının uygulanmasından çok daha önce de uluslararası eğitim ve değerlendirme süreçlerinin başladığı anlaşılmaktadır.

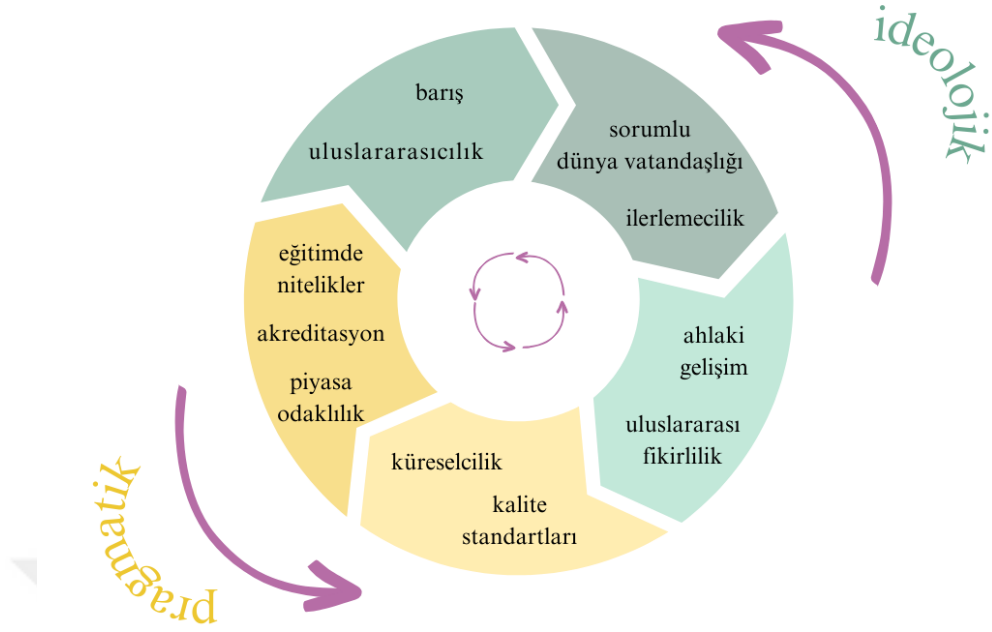
IB'nin ardından, 1985'te Cambridge IGCSE (International General Certificate of Secondary Education), 1990'larda IB'nin MYP ve PYP, 1995'te AP Uluslararası Diploma Programı (APID), 1997'de Cambridge AICE (Advanced International Certificate of Education), 2005'te Cambridge Primary, takip eden yıllarda Cambridge Lower Secondary ve son olarak 2023'te ise Cambridge Early Years programı geliştirilmiştir (CAIE, 2023b; Hayden, 2006). Görüldüğü gibi uluslararası eğitim programlarının sayısı ve çeşitliliği özellikle 1990'lardan itibaren hızla artmıştır. Uluslararası eğitim programlarını sunan kurum ve kuruluşlar, yalnızca ulusal düzeyde değil farklı ülkelerdeki okulların da akredite olmasını mümkün kılarak uluslararası düzeyde tanınan ve İngilizce olarak sürdürülen uluslararası eğitim programlarını uygulayan okulların yaygınlaşmasını sağlamıştır (Tate, 2016). Bu vesileyle geliştirilen programların başında, İngiltere'nin GCSE, Primary ve Lower Secondary olan ulusal programlarının uluslararasılaştırılması, AP'nin Amerika Birleşik Devletleri dışında da yaygın ve geçerli hale getirilmesi gibi girişimler gelmektedir. Özetle, 1920'lerden itibaren kurulan uluslararası okullar ve uluslararası eğitim; uluslararası kurum ve kuruluşlarda çalışan veya sürekli seyahat eden ailelerin çocukları için duyulan eğitim ihtiyacı (1) ve barışın hüküm sürdüğü bir dünya yaratmak için farklı kültürlere mensup gençlerden

başlamak üzere kültürlerarası anlayış geliştirme ihtiyacı (2) temelinde ortaya çıkmış, sonraki yıllarda ise küreselleşmeyle birlikte gelişerek geniş kitlelere yayılmıştır.

Uluslararası eğitimin genel amaçları ve ortaya çıkma biçimlerinin alanyazında bulunduğu karşılık incelendiğinde ise bu iki sınıflamanın *ideoloji odaklı* ve *pragmatik odaklı* olarak kavramsallaştırılması dikkat çekmektedir. İdeolojik kaygılarla kurulan uluslararası okullar ve piyasa taleplerini karşılamak üzere kurulan uluslararası okullar şeklindeki sınıflama ile bu iki kutup arasında bir çizgi çizilmektedir (Cambridge ve Thompson, 2004; Hayden ve Thompson, 1995; Matthews, 1989; Akt. Hayden, 2006). Bu sınıflamanın temel olarak ayrımı şu şekilde açıklanabilir:

- *İdeoloji odaklı:* İdeolojik olarak kurulan okullar, ilk uluslararası okulların ve Birleşik Dünya Kolejlerinin temel felsefesinde olduğu gibi dünya barışını sağlamak, sorumlu dünya vatandaşları yetiştirmek, gençler arasında uluslararası anlayış geliştirmek gibi amaçlara sahiptir. Uluslar arasında barış ve anlayışa odaklanan uluslararası ilişkilerin temeline dayanır. İlerlemeci eğitim yaklaşımına ve bireyin ahlaki gelişimine odaklanır.
- *Pragmatik odaklı:* İdeolojik amaçlar dışında kalan tüm diğer okullar ise piyasa odaklı kaygılarla kurulmuş; sertifika, diploma gibi ölçülebilir program çıktılarına odaklanan, küreselci bir anlayışa sahiptir. Ekonomik ve kültürel küreselleşme süreçleriyle birlikte tanımlanır, eğitim sistemleri ve okullar arasında transfer edilebilir yeterliklere odaklanır.

Tüm uluslararası eğitim imkânı sunan okulların bu iki eğilimden ya da kutuptan birisine girip girmediği ya da böyle bir sınıflama yapmanın mümkün olup olmadığını ele alma konusunda Hayden (2006), şu anda uluslararası okullar bağlamında yaşanan çeşitliliğin bir kategorileştirme aracılığıyla genellemeye gitmeyi engellediğini belirtmekte; uluslararası eğitimin, farklı bağlamlar içerisinde çeşitli yorumlamalara sahip olabilen kapsayıcı bir “şemsiye kavram” olarak ele alınmasını önermektedir. Bu nedenle, uluslararası okulların bir uçta ideolojinin diğer uçta piyasa odaklı eğilimlerin olduğu bir spektrum ile temsil edilmesini önermektedir; ancak önerilen bu yapıyı doğrusal düzlemde ifade etmektense uluslararası eğitimin günümüzün dönüşen ve değişen ihtiyaçları ve amaçlarına vurgu yaparak bu yapının döngüsel biçimde ele alınması gerektiği düşünülmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Uluslararası Eğitimin Amaçlarına Göre Ayırışması⁴

Hayden (2006)'a göre UWC gibi okullar ideoloji odaklı eğilime daha yakın iken belli bir grubun taleplerini karşılamayı da amaçlayan bazı okullar piyasa odaklı eğilim göstermeye daha yatkın olabilir; ancak pek çok okul bu iki aşırı kutbun arasında, iki eğilimi de farklı porsiyonlarda taşıyor olabilir. Uluslararası eğitim sunan okulların genelde heterojen bir yapıya sahip olması, her kurumun tarihi, coğrafi ve ekonomik koşullarına göre uluslararasılık ve küreselcilik yaklaşımlarını farklı derecelerde uzlaştırarak uygulamasından kaynaklanmaktadır (Cambridge ve Thompson, 2004).

Uluslararası eğitimin amaçlarıyla ilgili Cambridge ve Thompson (2001, 14) Hayden ile benzer bir sınıflamada bulunarak uluslararası eğitimin *uluslararası yaklaşım* ve *küreselci yaklaşımlardan* oluştuğunu ancak bunların çoğunlukla bir uzlaşma içinde eğitim sistemlerinde var olduğunu belirtmektedir:

- *Uluslararası yaklaşım (the internationalist approach to international education)*, yukarıda da ele alınan ideoloji odaklılığa karşılık gelmekle birlikte bireylerin ahlaki gelişimi, dünya barışı, topluma hizmet, uluslararası fikirlilik, kültürel çeşitlilik ve sorumlu vatandaşlığa odaklanmaktadır.

⁴ Matthews (1989; Akt. Hayden, 2006), Hayden (2006), Cambridge ve Thompson (2004), Cambridge ve Thompson (2001)'da yer alan sınıflamalar çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlandı.

- *Küreselci yaklaşım (the globalist approach to international education)* ise serbest piyasa ekonomisinin ilkelerinden hareket ederek ulusal eğitim sistemlerinde rekabet oluşturmak, kalite güvencesi, akreditasyon, sertifikalar, standartlar gibi küresel geçerliklerle müşterilerin küresel ve sosyal hareketliliğini kolaylaştırmayı ve ulus ötesi kapitalist sınıfın⁵ değerlerini yakınsamaktadır.

Küreselci yaklaşıma sahip olan A Level ile uluslararası yaklaşıma sahip IB programlarının her ikisinin de gittikçe küreselci yaklaşıma doğru kaydığını bildiren Tay (2023)'e göre IB'nin hâlâ uluslararası bir eğilimi bulunmaktadır. Uluslararası eğitim imkânı sunan okulların amaçlarının tarihsel olarak değişime uğradığı da açık biçimde görülmektedir. Cambridge ve Thompson (2001)'a göre Birinci Dünya Savaşından sonra dünyadaki yoksulluk ve politik baskıya bir yanıt olarak uluslararası anlayışa odaklanan bir uluslararası eğitim ön plana çıkmışken şu anda küresel tüketim odaklı ekonomi politikalarına bir yanıt olarak oluşan bir uluslararası eğitimden bahsedilebilir. Benzer bir eğilim, göçmen ailelerin çocuklarına eğitim vermek amacıyla kurulan uluslararası okullarda da görülmektedir. Çalışmalar, bu amaçla kurulan ve uluslararası hareketliliğe sahip olan kişilere yönelik olan uluslararası okulların, zaman içinde ulusal düzeyde uluslararası eğitime yönelik beklentileri karşılamak amacıyla kazançlı olabilecekleri yerel piyasalara doğru yönelmeye başladığını belirtmektedir (Hayden, 2011; Mackenzie, 2010; Song, 2013). İngilizce eğitim veren uluslararası okullar, ilk başta ülkede ikamet eden yabancı nüfusa hizmet etmek üzere kurulmasına rağmen son yıllarda kendilerini yerel halk için küresel eğitim imkânı sunan özel bir tedarikçiye (Song, 2013) ya da ulusal okulların ve eğitimin sunmadığı cazip bir eğitim alternatifine (Bunnell, 2021; Mackenzie, 2010) dönüşmüş durumdadır. Kısacası uluslararasılaşmadan küreselleşmeye doğru gerçekleşen paradigmatik farklılık, uluslararası eğitime yönelik geliştirilen politikalarda bu şekilde karşılık bulmuştur denilebilir.

⁵ Alanyazında ulus ötesi kapitalist sınıf [the transnational capitalist class] olarak geçen bu kavram, Sklair (2002) tarafından geliştirilmiştir. Sklair'ın üst sınıf olarak tanımladığı bu sosyal sınıfın dört boyutu bulunmaktadır: Şirketler-iş insanları, politikacılar-bürokratlar, profesyoneller, tüccarlar ve medyadır. Bu dört boyut bir arada düşünüldüğünde, Sklair'a göre, küresel bir "iktidar eliti", yani bir yönetici sınıf, bir iç halka oluşur. Cambridge ve Thompson (2004), uluslararası eğitimin, bu ulus ötesi kapitalist sınıfın yerel ve küresel anlamda edindikleri ayrıcalıklı pozisyonu korumayı kolaylaştırmaya yarayan bir durum olarak tanımlanabileceğini savunmaktadır.

Uluslararası eğitim, uzun yıllar çoğu kesim tarafından uluslararası okullarda sunulan eğitim olarak görülmesine rağmen Hayden (2006)'a göre uluslararası okullarda sunulan eğitim deneyimi, uluslararası eğitimin yalnızca bir formudur. Uluslararası eğitimin, uluslararası okullar dışında da var olabildiği farklı eğitim öğretim fırsatlarının olduğu söylenebilir. Kendini uluslararası okul olarak atfetmeyen okullarda dâhi kapsam ve içerik olarak uluslararası eğitim verilebilmekte, hatta kendini uluslararası okul olarak adlandıran okullarda verilen eğitimin de uluslararası eğitim olduğunu iddia etmek her koşulda doğru olmayabilmektedir (Hayden, 2006). Dolayısıyla, uluslararası eğitimin yalnızca uluslararası okullarda uygulandığını iddia etmek ya da her uluslararası okulda mutlak suretle uluslararası eğitim verildiğini varsaymak mümkün değildir. Bu yüzden uluslararası okul ile uluslararası eğitim kavramlarını birbirinin yerine kullanmamak doğruya daha yakın bir yaklaşımdır. Uluslararası eğitim, okul kültürü ve bu kültür bağlamında sunulan uluslararası eğitim deneyimiyle ve okulun öğrencileri kültürleme yönünde geliştirdiği politikalarla doğrudan ilişkili bir durumdur. Dünyanın farklı bölgelerindeki devlet okullarında da artan oranlarda uluslararası eğitimin değerlerine odaklanan eğitim programları uygulanmaktadır (Cambridge, 2002). Bu meseleyi daha açık biçimde ele almak için Hill (2006)'ın sınıflamasını incelemek faydalı olabilir. Hill, sunduğu eğitim programları açısından okulları beş grupta toplamıştır (Şekil 2):

• Yurt içinde ulusal bir okul + ülkenin ulusal eğitim programı
• Yurt dışında ulusal bir okul + anavatanın ulusal eğitim programı
• Yurt içinde ulusal bir okul + uluslararası bir eğitim programı
• Uluslararası bir okul + uluslararası bir eğitim programı
• Uluslararası bir okul + yaşanan ülke dahil birden fazla ülkenin ulusal eğitim programı

Şekil 2. Uluslararası Eğitimin Uygulanma Biçimleri
Kaynak. Hill, 2006

Bu sınıflama, öğrencilerin perspektifinden incelendiğinde farklı düzeyde kültürleme boyutlarını içermektedir. Görüldüğü üzere, yurt içinde ya da yurt dışında, ulusal ya da uluslararası okullarda, uluslararası eğitim programları uygulanabilmektedir. Türkiye’de

uluslararası eğitimin en yaygın uygulanma biçimleri ise “yurt içinde ulusal bir okulda uluslararası eğitim programının uygulanması” ya da “yurt içinde uluslararası bir okulda uluslararası eğitim programının uygulanması” şeklindedir. Ancak istisnai olarak elçilik okullarında ise ilgili ülkenin programının uygulandığı durumlara da rastlanmaktadır.

Uluslararası eğitim programlarının, programların geliştirilme süreçleri bakımından sınıflandırılması da farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu sınıflamayla uluslararası eğitim programlarının yapısal özellikleri, benzeşen ve ayrışan yönleri program geliştirme zemininde daha iyi anlaşılabilir. Tablo 1’de sunulan Thompson (2004, 278-280)’ın uluslararası eğitim programlarının geliştirilme ya da uyarlanma biçimlerine göre ayrıştırdığı dörtlü yapı, alanyazında en çok kabul gören sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre program geliştirme süreçleri bakımından uluslararası eğitim programları dört başlık altında incelenmektedir. Bunlar; ihraç etme, uyarlama, bütünleşme ve yaratmadır.

Tablo 1

<i>Program Geliştirme Süreçleri Açısından Uluslararası Eğitim Programları</i>				
	İhraç Etme [Exportation]	Uyarlama [Adaptation]	Bütünleşme [Integration]	Yaratma [Creation]
Yöntem	Ulusal bir eğitim programının ya da ölçme değerlendirme sisteminin az değişiklikle diğer ülkelere ihraç edilmesi	Bir ulusal eğitim programı ve ölçme-değerlendirme sisteminin içerdiği tüm değer ve yapıyla birlikte doğrudan başka bir ülkeye uyarlanması	Birçok başarılı eğitim programlarındaki iyi örneklerin bir program çatısı altında birleştirilerek farklı ülkelerde uygulanabilecek şekilde bütünleştirilmesi	Bir eğitim programının sıfırdan geliştirilmesi
Örnekler	▪ Elçilik okulları ▪ Ana dilde eğitim veren başka uluslara ait okullar ▪ College Board Advanced Placement (AP)	▪ Cambridge IGCSE ▪ Cambridge AS & A Level- Cambridge AICE ▪ Fransız Uluslararası Bakaloryası ▪ AP	▪ Avrupa Bakaloryası ▪ IBDP	▪ IBMYP ▪ IBPYP ▪ IPC ▪ Cambridge Primary ▪ Cambridge Lower Secondary

Kaynak. Hayden, 2006; Cambridge ve Thompson, 2001; Thompson, 2004, 278-280

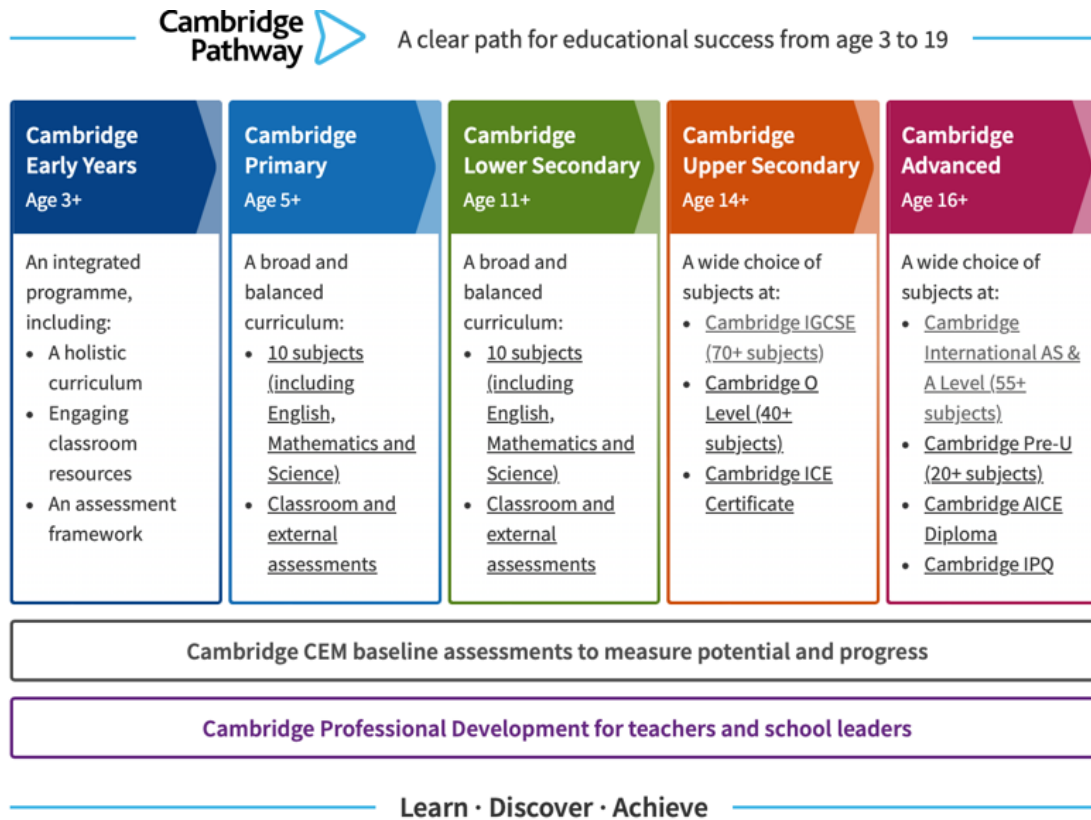
Thompson (2004, 278-280)’a göre **ihraç etme**, bir ülkeye ait ulusal eğitim programının çok az değişiklik yapılarak başka ülkelerde uygulanmak üzere ihraç edilmesi

yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, transfer kapsamında program geliştirme sürecinin işletilmediği, programın olduğu gibi diğer ülkelerde de uygulanmak üzere kabul edildiğini söylemek mümkündür. Elçilik okulları başta olmak üzere başka ülkelerde uluslara ait okullarda uygulanan programlar genelde bu sınıflamaya girmektedir. Amerikan Advanced Placement sınavları ve buna hazırlık için uygulanan programlar bu sınıflamaya girmektedir. **Uyarlama** ise yine ihraçta olduğu gibi bir ülkeye ait eğitim programının temel alınmasını içermekte, ancak bu yaklaşımda program başka ülkelerde uygulanmak üzere değişikliğe uğratılmakta, yani bir uyarlama çalışması yapılarak ihraç edilmektedir. Bu programlara örnek olarak Cambridge lise kademelerindeki IGCSE ve AS & A Level verilebilir. Bu programlar, İngiltere eğitim programlarının uluslararası alanda uygulanabilmesi için uyarlanmışlardır. Fransız Bakaloryası ve AP de bu programlara örnek olarak verilebilir. AP, hem ihraç edilebilen hem de uyarlama aracılığıyla düzenlenebilen program olarak sınıflandırılmaktadır. Bunun okulların ya da ülkelerin programları uygulama biçimiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. **Bütünleşme**; etkililiği benimsenmiş, başarılı eğitim programlarından karma ya da hibrit olarak nitelendirilebilecek bir programın oluşturulması yaklaşımıdır. Sıfırdan bir program geliştirilmeden, var olan yapının farklı ülkelerde uygulanabilecek formata dönüştürülmesi şeklinde bir yöntem izlenmektedir. Bu tarz programlara örnekler ise Avrupa Bakaloryası ve en çok bilinen uluslararası programlardan olan IB programı gelmektedir. **Yaratma** ise uluslararası alanda uygulanmak üzere bir uluslararası eğitim programının program geliştirme ilkeleri takip edilerek sıfırdan geliştirilmesini içermektedir. Bu programlar özgün yapılarıyla öne çıkmaktadır. IB'nin PYP ve MYP programları, Cambridge'in Primary ve Lower Secondary programları ile 1990'larda geliştirilen ve hâlâ uygulanmakta olan International Primary Curriculum bu girişimler arasında sıralanmaktadır. Bu araştırma kapsamında ele alınan Cambridge Primary ve Lower Secondary programları yaratma yaklaşımı; Cambridge IGCSE ve AS & A Level programları ise uyarlama yaklaşımına sahiptir.

Cambridge Uluslararası Eğitim Programı

Cambridge Değerlendirme Uluslararası Eğitim Birimi'nin kökeni, 160 yıl önce Cambridge Üniversitesine bağlı Local Examinations Syndicate (Yerel Sınavlar Sendikası) adıyla İngiltere genelinde okullarda sınavları yönetmek amacıyla kurulmuş

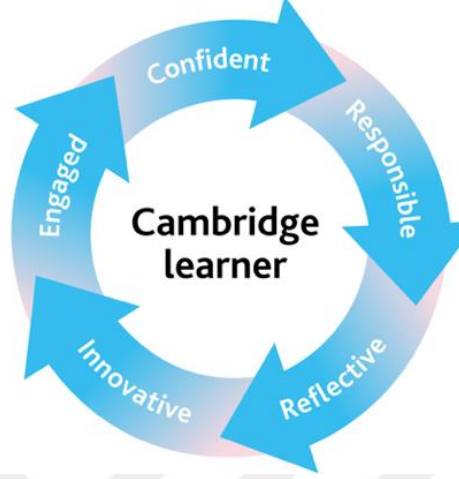
birime dayanmaktadır. Ulusal düzlemde başlayan sınav yönetimi, 1864 yılında uluslararası boyuta taşınmış ve 1998’de ise üç ayrı birimin kurulmasıyla daha da genişlemiştir (CAIE, 2023j). Bu birimler; Cambridge Assessment International Education (CAIE), Cambridge Assessment English ve OCR (Oxford Cambridge and RSA)’dır. 2021 yılından itibaren Local Examinations Syndicate, Cambridge Press & Assessment adını almıştır. CAIE ise yine bu kâr amacı gütmeyen kuruluşun uluslararası eğitim grubu çatısı altında faaliyet gösteren bir parçası olarak tanımlanmıştır. Ekim 2023’te ise CAIE, adını Cambridge International Education olarak değiştirmiştir (CIE, 2023).



Şekil 3. Cambridge Uluslararası Eğitim Programının Yol Haritası
Kaynak. CAIE, 2023d

Şekil 3’te görüldüğü üzere, Cambridge Değerlendirme Uluslararası Eğitim Birimi (CAIE) tarafından 1985 yılında geliştirilmeye başlanan Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, eğitim kademelerine göre beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; Cambridge Erken Çocukluk Eğitimi Programı, Cambridge İlkokul Öğretim Programı, Cambridge Ortaokul Öğretim Programı, Cambridge Lise Öğretim Programı (IGCSE, O Level) ve Cambridge İleri Öğretim Programı (AS & A Level, Pre-U, AICE Diploma, Cambridge

IPQ) olarak sıralanmaktadır. Şekil 4’te Cambridge Öğrenen Özellikleri bulunmakta; buna göre CIE’nin erken çocukluk dönemi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde uygulanan öğretim programları aracılığıyla öğrenen profilinin “*kendine güvenen, sorumluluk sahibi, yansıtıcı düşünen, yenilikçi ve katılımcı*” olmasını hedeflediği görülmektedir.⁶



Şekil 4. Cambridge Öğrenen Özellikleri
Kaynak. CAIE, 2015

Tüm öğretim kademelerinde geliştirilen Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, Şekil 4’te sunulan öğrenen özelliklerini edindirmek üzere geliştirdiği her bir ders için ayrı tasarlanmış öğretim programının çerçevesi⁷, öğretmen destek materyalleri ve ara değerlendirme [checkpoint] ile sertifika sınavlarından oluşmaktadır. Cambridge programı sonunda elde edilen sertifikalar; İngiltere’deki tüm üniversitelerde, ABD’de 850’den fazla üniversitede ve 90 ülkedeki 2200’den fazla üniversite tarafından resmi olarak tanınmaktadır (CAIE, 2023c).

Cambridge Erken Çocukluk Eğitimi Programı (Cambridge Early Years)

Cambridge’in en yeni eğitim programı olan Cambridge Erken Çocukluk Eğitimi Programı, 3-6 yaş arasındaki çocukların yaşama en iyi biçimde başlayabilmelerini hedeflemekte ve bunu çocukların dünyayla ve etraflarındaki insanlarla birlikte gelişip büyümelerine odaklanan bütüncül ve spiral bir yaklaşım izleyerek gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Erken Çocukluk Eğitimi Programı, çocuk gelişiminin dört alanına

⁶ Cambridge öğrenen özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgi için [EK 1](#)’e bakınız.

⁷ Cambridge tarafından sunulan kademeye göre ayrıştırılmış öğretim programları listesi için [EK 2](#)’ye bakınız.

odaklanmaktadır: Fiziksel gelişim, dil ve iletişimsel gelişim, bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim. Eğitim programının öğrenme alanları ise; iletişim ve okuryazarlık, yaratıcı ifade, matematik, fiziksel gelişim, kişisel, sosyal ve duygusal gelişim ve dünyayı anlamak olarak sıralanmaktadır. Cambridge, Erken Çocukluk Eğitimi Programı kapsamında ölçme ve değerlendirme açısından da özgün bir yöntem geliştirmiş olup hikâye odaklı dijital ölçme aracı olan Check Together ile çocukla birebir uygulanan ve yaklaşık 20 dakika süren bir süreç ile öğrenme alanlarına yönelik bir izleme ve değerlendirme imkânı sunmaktadır (CAIE, 2023b).

Cambridge İlkokul Öğretim Programı (Cambridge Primary)

Cambridge İlkokul Öğretim Programı, 5-11 yaş arasındaki çocukların gelişimine yönelik olarak geliştirilen ve dünya genelinde pek çok ilkokulda uygulanan uluslararası programdır. Bu öğretim programı, yaklaşık 120 ülkede 2300'den fazla ilkokulun öğretim programı olarak kabul edilmiştir ve her yıl Primary Checkpoint sınavına 96 binden fazla öğrenci girmektedir (CAIE, 2023c). Cambridge İlkokul Öğretim Programında; İngilizce, fen bilimleri, matematik, küresel bakış açıları, bilgi ve iletişim teknolojileri dersleri temel olarak yer almaktadır. 2019 Eylül ayı itibarıyla Cambridge, İlkokul Öğretim Programının kapsamını genişleterek sanat ve tasarım, dijital okuryazarlık, beden eğitimi ve müzik dersi öğretim programlarını uygulamaya koymuştur.

Cambridge Ortaokul Öğretim Programı (Cambridge Lower Secondary)

Cambridge Ortaokul Öğretim Programı, 11-14 yaş arasındaki çocuklar için geliştirilmiş olup İngilizce, fen bilimleri, matematik, küresel bakış açıları, bilgi ve iletişim teknolojileri gibi derslerde öğrencilerin bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu öğretim programı, dünya genelinde yaklaşık 140 ülkede 3800'den fazla okulda uygulanmakta ve her yıl Lower Secondary Checkpoint sınavına yaklaşık 110 bin öğrenci girmektedir (CAIE, 2023c). 2019 Eylül ayı itibarıyla Cambridge, ortaokul öğretim programının kapsamını genişleterek sanat ve tasarım, dijital okuryazarlık, beden eğitimi ve müzik dersi öğretim programlarını uygulamaya koymuştur.

Cambridge Lise Öğretim Programı (Cambridge Upper Secondary-IGCSE, O Level)

Cambridge Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifika Programı (Cambridge International General Certificate of Secondary Education [IGCSE]), 1985 yılında geliştirilmiş ve 14-16 yaş arasındaki gençlerin eğitimini kapsayan, dünyada önde gelen pek çok üniversite tarafından tanınan uluslararası sertifika programıdır. IGCSE, Cambridge Değerlendirme Uluslararası Eğitim Birimi tarafından tescillenmiş olup dünyada 150'den fazla ülkede, 5000'den fazla okulda yürütülmektedir (CAIE, 2023c). Haziran 2022'de Cambridge IGCSE ve O Level sınavına 250 bin öğrenci girmiştir. IGCSE kapsamında 70 ders bulunmaktadır. Bu dersler arasında; matematik, fizik, kimya, biyoloji, İngilizce, küresel bakış açıları, müzik, sanat ve tasarım gibi çeşitli dersler yer almaktadır. IGCSE kapsamında sunulan öğretim programlarının 30'u dil derslerinden oluşmaktadır. Cambridge IGCSE Anadil dersi öğretim programı; Çekçe, Hollandaca, Fransızca, Almanca, Korece, Portekizce, Rusça, Türkçe, Afrikanca, Arapça dillerinden oluşmaktadır (CAIE, 2015). IGCSE programı, genellikle dokuzuncu ve onuncu sınıf düzeyinde uygulanmakta ve program bitiminde yazılı, sözlü, ders araştırması ve pratik sınavlar olmak üzere iç ve dış değerlendirme yapılmaktadır. IGCSE programından ikisi farklı dillerden olmak üzere en az yedi farklı konu alanından ders alıp sertifika sınavını başarıyla tamamlayan bir öğrenci Uluslararası Eğitim Sertifikası grup ödülü [International Certificate of Education] almaya hak kazanabilir.

Cambridge O Level ise çoğunlukla IGCSE ile ortak özelliklere sahip bir program olmakla birlikte notlandırma sistemi ve ders seçeneği bakımından IGCSE'den bir hayli farklılaşmaktadır. O Level'da daha az ders seçeneği bulunmakta ve IGCSE'ye göre azınlık dilleri gibi daha yerel ihtiyaçlara yönelik olarak geliştirilmiş öğretim programlarını içermektedir. IGCSE programıyla arasındaki diğer farklar ise O Level'daki dillerin daha çok yazma ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olması ve O Level'in pratik odaklı sınavlarının daha kısıtlı olmasıdır (CAIE, 2023h).

Cambridge İleri Öğretim Programı (Cambridge Advanced-Cambridge International AS & A Level, Cambridge Pre-U, AICE Diploma, Cambridge IPQ)

Cambridge İleri Öğretim Programı, 16-19 yaş arasındaki gençler için hazırlanan ve üniversite öncesi öğrencilerin seçeceği mesleğe yakın konu alanlarında derinlemesine bilgi edinmelerini ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir öğretim

programıdır. A Level programı, iki yıl iken AS Level bir yıl sürmektedir. Dünya genelinde 130'dan fazla ülkede her yıl 220 bin öğrenci bu programlara devam etmektedir (CAIE, 2023c). 2022 Haziran serisinde, AS & A Level sınavlarına 220 binden fazla öğrenci girmiştir. AS & A Level programında, 55'ten fazla ders bulunmaktadır.

Pre-U programı, A Level ile eş zamanlı olarak yürütülebilecek bir program iken Kasım 2019'da Cambridge tarafından durdurulmuştur. Pre-U programında devam eden öğrenciler için son sınavların Haziran 2023'te yapıldığı, yeniden gerektiği takdirde Haziran 2024'te yapılabileceği ve programa Eylül 2023'ten itibaren ise yeni öğrenci kabul edilmeyeceği açıklanmıştır. A Level'a göre daha ileri düzeyde olan ve iki yıl süren Pre-U programında 24 ders bulunmaktaydı (CAIE, 2023e).

Cambridge AICE Diploması (İleri Uluslararası Eğitim Sertifikası, Advanced International Certificate of Education, [AICE]), ilk olarak 1997 yılında verilmeye başlanmıştır. AS & A Level programlarında yer alan 3 farklı gruptan seçilecek dersleri ve zorunlu dersi tamamlayan ve başarılı olan öğrenciler Cambridge İleri Uluslararası Eğitim Sertifikası (Cambridge AICE) grup ödülünü alabilirler. Grup derslerinin alanları şöyledir:

- Grup 1: Matematik ve fen bilimleri
- Grup 2: Dil
- Grup 3: Sanat ve beşerî bilimler
- Grup 4: Disiplinlerarası dersler

Cambridge AS & A Level programlarında Grup 1, 2 ve 3'ün her birinden en az 1 kredilik ders alınması, toplamda ise yedi kredinin tamamlanması gerekmektedir. Buna ek olarak, Global Perspectives & Research dersinin de alınması zorunludur. Cambridge AS Level dersleri bir kredi iken A Level dersleri iki kredidir. Örneğin; bir öğrenci üç A Level dersi ve bir Global Perspectives & Research zorunlu dersini aldığında AICE Diplomasına başvurabilir. Farklı kombinasyonlar, öğrenci ihtiyacı ve ilgisine göre şekillenebilir.⁸ AICE Diploması, üç derecede alınabilir. Bunlar; 360-420 arası diploma notuna sahip olanlar için “Yüksek Şeref Derecesi”, 250-359 arası diploma notuna sahip olanlar için “Yüksek Başarı Derecesi” ya da 140-249 arası diploma notuna sahip olanlar için ise “Normal Derece”dir (CAIE, 2023f).

Cambridge IPQ ([Cambridge International Project Qualification]-Cambridge Uluslararası Proje Yeterliği) ise çalışmalarını ve yeteneklerini Cambridge AS & A Level

⁸ Farklı kredi kombinasyonları ile ilgili örnekler için [EK 3](#)'e bakınız.

programlarının da ötesine taşımak isteyen, üniversite ve iş başvurularında proje temelli yeterliklere sahip olduğunu kanıtlamak isteyen öğrenciler için geliştirilmiştir. Bu bileşeni seçen öğrenciler istedikleri bir ilgi alanına yönelik olarak araştırma projesi geliştirme, ölçme araçlarını geliştirme, veri toplama, analizlerini yapma ve 5 bin kelimelik bir araştırma raporu yazmakla sorumludur (CAIE, 2023g).

Cambridge Uluslararası Eğitim Programı ile İlgili Araştırmalar

Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, Türkiye’de ilk olarak Koç Okulları tarafından 1994 yılında lise kademesinde IGCSE dâhilinde uygulanmaya başlanmıştır. 2008 yılında ise Erzurum Özel Bilkent Laboratuvar Okulları bünyesinde IGCSE uygulamaya koyulmuştur. Sonraki yıllarda, Türkiye’de Cambridge programlarını uygulayan okul sayısında gittikçe artış yaşanmış olup bugün Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulamak üzere akredite olarak “Cambridge Uluslararası Okulu” ünvanını almış ve Cambridge Okulları veri tabanında ilan edilmiş yedi ilde toplam 46 okul bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2

<i>Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programını Uygulayan Okul Sayıları</i>		
İl	Özel Okul/Vakıf Okulu	Devlet Okulu
İstanbul	19	6
Ankara	10	0
Antalya	4	0
Adana	1	0
İzmir	4	0
Erzurum	1	0
Ordu	1	0
Toplam	40	6

Kaynak. CAIE, 2023i

Cambridge Değerlendirme Uluslararası Eğitim Birimi veri tabanından elde edilen verilere göre⁹ Türkiye’de 2014 yılında yaklaşık 15 olan akredite okul sayısının (Sagun ve Çorlu, 2014) 2018’de 25’e (Dulun, 2018); 2020 Eylül ayında 32’ye; 2023 Ağustos ayında ise 45’e ulaştığı görülmektedir. Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, uluslararası

⁹ Onay alan bazı okulların Cambridge web sitesinde kamuya açık veri tabanında yer almamayı tercih etmesi nedeniyle Cambridge programını uygulayan net okul sayısı bilinmemektedir.

okul statüsü bulunan çeşitli vakıf ve herhangi bir uluslararası statüsü olmayan devlet okulunda da ulusal eğitim programına ek olarak ya da müstakil bir öğretim programı olarak yürütülebilmektedir. Cambridge tarafından akredite olan ve Cambridge Uluslararası Eğitim Programlarını farklı öğretim kademelerinde uygulayan okul sayısındaki artışa rağmen Türkiye’de ve dünyada bu programın incelenmesine yönelik araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu başlık altında Türkiye ve dünyada Cambridge eğitim programıyla ilgili alanyazındaki çalışmalar şu başlıklar altında temalaştırılarak sunulmaktadır:

- IBDP’ye hazırlık olarak Cambridge
- Üniversite sınavlarına ve üniversiteye hazırlık olarak Cambridge
- Karşılaştırmalı çalışmalar
- Cambridge programının uygulanması

IBDP’ye Hazırlık Olarak Cambridge

Öncelikle Türkiye’deki alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ilkökul ve ortaokul kademelerinde uygulanan Cambridge Uluslararası Eğitim Programına yönelik herhangi bir bilimsel araştırmanın yer almadığı görülmektedir. Cambridge lise programlarıyla ilgili olarak IGCSE’ye yönelik sınırlı sayıda ve kapsamda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda çoğunlukla IBDP sınav sonuçları ile IGCSE sınav sonuçlarının ilişkisel ya da açıklayıcı analizlerle incelendiğine rastlanmaktadır (ACER, 2015; Çorlu, 2014; Dulun, 2020; Metli ve Özcan, 2021; Sagun ve Çorlu, 2014; Yağız, Navruz ve Çorlu, 2016). İki uluslararası programı karşılaştırmadaki bu eğilim, Türkiye’de genellikle dokuzuncu ve onuncu sınıf düzeyinde yürütülen IGCSE’nin, on birinci ve on ikinci sınıfta uygulanan IBDP’ye hazırlayıcı bir program olarak kabul gördüğünün temel göstergesidir.

IGCSE ve IBDP’ye katılan 338 lise öğrencisinin Türkçe, İngilizce, fen bilimleri (fizik, kimya ve biyoloji) ve matematik sınav sonuçlarını incelediği araştırmalarının sonucunda Metli ve Özcan (2021), öğrencilerin IBDP **fizik ve matematik** sınavlarındaki başarılarının az bir kısmının (*standart düzeydeki fizik için %6, yüksek düzeydeki fizik için ise %15; standart düzeydeki matematik için %12, yüksek düzeydeki matematik için ise %19*) yalnızca IGCSE sınav sonuçlarıyla açıklanabildiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak **kimya ve biyoloji** başarıları açısından karşılaştırıldığında, IGCSE kimya ve biyoloji

sonuçlarının IBDP sınav sonuçlarının daha önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standart düzeydeki IBDP kimya sınavı sonucunun %32'si, yüksek seviyedeki IBDP kimya sınavı sonucunun ise %30'u; standart düzeydeki IBDP biyoloji sınavının %35'i, yüksek düzeydeki IBDP biyoloji sınav sonucunun ise %41'i yalnızca IGCSE sınav sonuçlarıyla açıklanabilmektedir. Aynı çalışma kapsamında incelenen IGCSE Türkçe ve IBDP **Türkçe** sınavlarının sonuçlarına göre, bu iki sınav sonuçları arasındaki ilişki çok düşük düzeyde kalmış, araştırmacılar bunun nedenini öğrencilerin her iki sınavdan da elde ettikleri puanların oldukça yüksek olması nedeniyle varyasyon oluşmamasına bağlamıştır. Ayrıca aynı çalışmada, daha yüksek IGCSE İngilizce puanlarına sahip öğrencilerin IBDP sonundaki sınavlardan daha yüksek notlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim, IBDP standart seviyedeki **İngilizce** sınavı sonuçlarının %20'si, yüksek seviyedeki İngilizce sınavı sonuçlarının ise %26'sı yalnızca IGCSE sonuçlarına dayandırılabilir. **İngilizce** sınav sonuçlarını inceleyen bir başka araştırmacı (Dulun, 2020) da benzer biçimde IGCSE sınavlarından elde edilen puanların IBDP için önemli bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya göre IGCSE İngilizce sınav sonucunun 1 puan yüksek olması, öğrencinin IBDP sonuçlarını .23 puan artırmaktadır.

IGCSE sınavlarından elde edilen puanların IBDP sonucunda elde edilen puanlarla ilişkisini inceleyen Çorlu (2014) da IGCSE ve IBDP'ye katılan 250 öğrenciye ait sınav sonuçlarını kullanarak yürüttüğü çalışmada **matematik ve fen** derslerinin sonuçları açısından güçlü ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. IGCSE fen ve matematik sınav sonuçlarındaki 1 standart sapma puanlık artışın IBDP fen bilimleri ve matematik sonuçlarını .82 puan artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir başka çalışmada Yağız, Navruz ve Çorlu (2016), bu kez fen ve matematik sınav sonuçlarının etkisini ayrı ayrı incelemiş ve IGCSE matematik ve fen bilimleri derslerinin sınav sonuçlarının IBDP'deki aynı derslerin sınav sonuçlarının en önemli ön göstergesi olduğunu belirlemiştir. IGCSE matematik sınav notlarındaki 1 puanlık standart sapma artışının IBDP matematik sınav sonuçlarında 0.45 puanlık; IGCSE fen bilimleri sınav notlarındaki 1 puanlık standart sapma artışının ise IBDP fen bilimleri sınav sonuçlarında 0.65 puanlık bir artışa neden olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, IGCSE ve IBDP'nin misyon, öğretim yaklaşımları ve amaçları açısından tutarlı ve ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri açısından da birbirine benzer olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, IGCSE programı sonunda merkezi bir sınavın olmasının da

öğrencileri ilerleyen yıllarda girecekleri IBDP sınavlarına hazırlanma açısından özellikle stresle mücadele etmeye hazırladığı belirtilmiştir.

Bir lisede ulusal programda, IGCSE’de ve MYP programında okuyan öğrencilerin bu üç farklı rotadan IBDP’ye nasıl hazırlandıklarını incelediği çalışmasında Dulun (2018), IGCSE öğrencilerinin MYP ve ulusal programda okuyan ve IBDP’ye devam edecek olan öğrencilere göre IBDP’ye devam etmede daha fazla kendine güvendiklerine yönelik bulgular elde etmiştir. Bunun nedeninin IGCSE’nin sınav odaklı yapısı olabileceğine dikkat çekildiği çalışmada, IGCSE öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin daha iyi olduğuna, zamanlarını yönetmeyi öğrendiklerine, çalışma alışkanlıklarını düzenlediklerine ve sınava hazırlanma becerilerini geliştirdiklerine vurgu yapılmıştır. Öte yandan araştırma raporunda IGCSE matematik ve fen bilimleri öğretim programlarının yüzeysel olduğuna ve öğrencilerin daha fazla araştırma yapmaları için programın imkân tanımadığına, ayrıca IGCSE programındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de geliştirilmesine ihtiyaçları olduğuna yönelik dikkat çekici bulgulara yer verilmiştir.

IGCSE ve IBDP’ye katılan 135 lise öğrencisinin IGCSE eşgüdümlü fen bilimleri¹⁰ ve IBDP biyoloji sınav sonuçlarını incelediği çalışmalarının sonucunda Sagun ve Çorlu (2014), IGCSE ve IBDP sınav sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu ve öğrencilerin IGCSE eşgüdümlü fen bilimlerine ait sınav puanlarının 1 standart sapma artmasının IBDP biyoloji sınav sonuçlarını 0.73 standart sapma artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, bu bulgular doğrultusunda IGCSE’nin IBDP için yeterli ve kapsamlı bir program olduğu sonucunu paylaşmıştır.

Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyinin IBO için yürüttüğü; Çin, Hong Kong, Hindistan, Endonezya ve Japonya’da MYP ve MYP olmayan programları inceleyerek bu programların IBDP’nin çıktıları üzerindeki etkisine yönelik bulgular topladığı çalışmasında, IGCSE programına yönelik belirlemeler de bulunmaktadır (ACER, 2015). IGCSE programıyla ilgili ortaya çıkan bulgular arasında; öğretmenlerin, IGCSE’nin MYP olmayan diğer ulusal ya da alternatif programlarla kıyaslandığında öğrencileri IBDP’ye daha iyi hazırladığını vurgulaması yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmada bazı öğretmenler, IBDP fen bilimleri ve matematik programındaki IGCSE

¹⁰ Co-ordinated science olarak bilinen bu programda öğrenciler biyoloji, kimya ve fizik derslerini aynı öğretim programı altında farklı öğrenme alanları olarak sunulmasıyla öğrenirler. Bu programla ilgili daha fazla bilgiye şuradan ulaşılabilir: <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-igcse-sciences-co-ordinated-double-0654/>

mezunu olan öğrencilerinin, test odaklı sisteme alışık olması ve program sonunda edindikleri alan bilgisinin kapsamının da yeterli olması nedeniyle IBDP'ye güçlü başladığını belirtmiştir.

Üniversite Sınavına ve Üniversiteye Hazırlık Olarak Cambridge

Cambridge programlarıyla ilgili yapılan bazı araştırmalar ise IGCSE programını ve programın üniversiteye geçiş açısından çıktılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Cambridge programlarının pilot olarak uygulandığı ABD'nin Mississippi eyaletinde Corinth Lisesindeki 376 on birinci sınıf öğrencisinin 2015, 2016 ve 2017 yıllarında girdikleri American College Test (ACT) ile aynı öğrencilerin Cambridge IGCSE programı sertifika sınav sonuçları arasındaki ilişkisini doktora tez araştırması kapsamında inceleyen Aube (2018), ACT sınavının İngilizce, okuma, fen bilimleri ve matematik alt puanları ile IGCSE'nin anadili İngilizce, İngiliz edebiyatı, matematik, biyoloji, kimya, dünya tarihi ve Amerikan tarihi sınav sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu ilişkinin derecesi Cambridge programının öğrencilerin ACT'deki başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğuna işaret etmiş; araştırma sonucunda, Cambridge IGCSE sertifika sınav performansının ACT sınav sonuçlarının önemli ve geçerli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde National Student Clearinghouse tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre herhangi bir lise programından mezun olan öğrencilerin doğrudan üniversiteye kayıt yaptırma oranı ABD ortalamasında %68 iken, Cambridge Lise Öğretim Programlarını tamamlayan öğrencilerin üniversiteye doğrudan geçişteki kayıt oranının %75 olduğu belirlenmiştir (Shaw, 2019). Aynı araştırmada, lisans programını zamanında tamamlayan öğrencilerin Amerika ortalaması %46 iken, Cambridge programından mezunu olup lisans programına yerleşen öğrencilerin programı zamanında tamamlama oranı %60 olarak açıklanmıştır.

Karşılaştırmalı Çalışmalar

Cambridge programlarıyla ilgili yürütülen çalışmaların bir kısmı ise doküman inceleme ve uygulama üzerine geliştirilmiştir.

MEB'e bağı okullarda kullanılan dokuz, 10, 11 ve 12. sınıflara ait biyoloji ders kitapları ile IBDP ve IGCSE öğretim programlarında yer alan biyoloji dersi kitaplarındaki ekoloji ünitelerini; içerik, sunuş ve öğrenme boyutlarına odaklanarak karşılaştırmalı olarak inceleyen Ödün (2013), ilgili ders kitaplarına yönelik biyoloji öğretmenleriyle de görüşme yaparak bazı bulgular elde etmiştir. Araştırmada IGCSE ders kitabıyla ilgili öne çıkan bulguların başında, dokuzuncu ve 10. sınıflarda kullanılan IGCSE ders kitabının¹¹ öğrencilerin yaş grubuna uygun olmadığı sonucu gelmektedir. Öğrencilerin kitaptaki ayrıntılı bilgiler karşısında kafa karışıklığı yaşadığına yönelik öğretmen görüşleri de bunu destekler niteliktedir. Ayrıca, IGCSE biyoloji ders kitabının gerçek yaşam durumlarını daha az içerdiği, ekoloji ünitesinde diğer disiplinlerle ilişkinin daha az kurulduğu, programdaki konu sıralamasıyla kitaptaki sıralamanın farklı olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, IGCSE biyoloji ders kitabının öğretmen kılavuz kitabının olması öğretmenler tarafından olumlu ve faydalı olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, araştırmada her bir ders kitabının çeşitli özellikleriyle ön plana çıkarak öğrenci başarısını artırmada rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cambridge A Level ile on birinci sınıf biyoloji dersi resmi öğretim programlarını laboratuvar uygulamaları açısından karşılaştırarak iki programın benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yapan Zamir Khan (2017), çalışmasında 2011 yılında uygulamayan konan MEB 11. sınıf biyoloji dersi öğretim programı ile 2016 yılında uygulamada olan Cambridge A Level biyoloji dersi öğretim programını; içerik, kazanım, bilimsel süreç becerileri, öğretim materyaller ve laboratuvar becerilerini değerlendirme bağlamında incelemiştir. Buna göre, laboratuvar uygulamalarının MEB programına kıyasla A Level'da bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik daha sistematik ve planlı olduğu, etkinlikler ve kazanımlar arasında uyum olduğu, kazandırılmak istenen bilimsel süreç becerileriyle etkinliklerin örtüştüğü, değerlendirme yaklaşımlarının kapsamlı olduğu, laboratuvar etkinlikleri için materyal ve kılavuzların daha ayrıntılı ve yönlendirici olduğu, öğrenci ve öğretmenleri deney uygulamalarında kullanmak üzere hazırlanan malzeme listesinin daha zengin ve bilimsel merak uyandırmaya teşvik edici olduğu gibi ayırt edici sonuçlara ulaşılmıştır.

¹¹ Cambridge programında, programa uyumlanmış [endorsed] ders kitabı çeşidi ve sayısı oldukça fazladır. Piyasada yalnızca Cambridge University Press'in değil çok daha fazla sayıda yayınevinin endorsed ders kitapları bulunmakta, okullar kendi ihtiyaç ve isteklerine göre ders kitabını seçebilmektedir. Ödün (2013)'ün araştırmasında incelediği IGCSE biyoloji ders kitabının künyesi ise şöyle belirtilmiştir: Pickering R. (2006). Complete Biology for IGCSE. (pp.248-278). Oxford, UK: Oxford University Press.

Cambridge Programının Uygulanması

Lise öğrencilerinin kimya dersinde argümantasyon becerilerini geliştirmek ve eleştirel düşünmeyi desteklemek amacıyla yürüttüğü eylem araştırmasında Tüzün (2016), 2011 yılında uygulanan Cambridge AS & A Level Düşünme Becerileri dersi öğretim programından yararlanarak uygulamalı bir eğitim programı geliştirmiş ve Ankara’da bir devlet okulunda 127 dokuzuncu sınıf öğrencisine 148 ders saati süren bir program kapsamında kendi öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kimya dersine paralel olarak yürütülen argümantasyon odaklı kimya öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve kavram öğretimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uşak’taki tüm devlet liselerinde ulusal program kapsamında 11. sınıfta öğrenim gören 963 öğrenciye temel düzeydeki Haziran 2016 IGCSE matematik (0580) sertifika sınavının birinci oturumunu (Paper 1-0580/11) Türkçe olarak uygulayarak, sonuçları çeşitli değişkenler açısından analiz ettiği araştırmasında Çil (2021)’in elde ettiği bulgulara göre sınava katılan öğrencilerin tamamı, temel ve temel altı düzeyde matematik performansı göstermiştir. Sınava katılan öğrencilerin %42’si en düşük eşik değeri geçemeyerek G notunun altında kalmıştır.¹² En yüksek notu alan öğrenciler ise C seviyesinde olup bu oran yalnızca %9’dur. Çalışmada incelenen değişkenler açısından sonuçlar ele alındığında; Destekleme ve Yetiştirme Kursu’na katılan öğrencilerin kursa katılmayanlara göre yaklaşık 3-4 puan daha yüksek bir not aldığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bunun yanında, anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe sınav başarısı da anlamlı biçimde yükselmektedir. Okul türlerine göre incelendiğinde ise Fen lisesi öğrencilerinin sınav sonuçları, proje lisesi hariç diğer okul türlerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Proje lisesi ile kıyaslandığında fen lisesindeki öğrencilerin ortalamaları daha yüksek olmasına rağmen, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Proje lisesinin sınav sonuçları, Anadolu lisesi, Mesleki ve teknik lise, İmam hatip lisesi, Güzel sanatlar lisesi ve Spor lisesi öğrencilerinin sınav sonuçlarına göre anlamlı biçimde daha yüksek çıkmıştır.

Türkiye’de IGCSE programlarının uygulandığı İstanbul’daki iki devlet okulunda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre programa kabul ve uygulama sürecinde yaşanan sorunları yüksek lisans tezi kapsamında incelediği araştırmasında Ersoy (2021), her iki

¹² Normal koşullarda IGCSE sertifika sınav sonuçları değerlendirme çerçevesine göre notlar, A* (en yüksek) ile G (en düşük) arasında değişmektedir.

okulda da halihazırda IBDP'nin uygulanması nedeniyle Cambridge onayı sırasında bürokratik bir sorun yaşanmadığına, ancak MEB ve IGCSE programlarının uyumsuzluğundan kaynaklanan zorlukların olabildiğine yönelik bulguları ön plana çıkarmıştır. Diğer bulgular incelendiğinde, devlet okullarında programa katılım için ek ödeme talep edildiği; ailelerin Cambridge programı, ders kitabı ve sınav ücretini ödemede zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra IGCSE programına dâhil olmanın öğrenciler tarafından okul içinde bir statü elde etmekle özdeşleştirilmesi ve programa dâhil olan öğrencilerin ayrıcalıklı olarak tanımlanmasının okul kültürünün benimsenmesi açısından da bir takım zorluklar oluşturduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca, haftalık ders saatlerinin bazı dersler için yetersizliği ve İngilizce ders verebilecek branş öğretmeni istihdamı konusunda zorluklar yaşandığı da rapor edilen bulgular arasındadır.

ABD'nin Florida eyaletinde, düşük düzeyde gelir grubunda olan ve kırsal kesimde yaşayan üstün yetenekli olarak tanılanmış lise öğrencileri için “hızlandırma programı” olarak uygulanan Cambridge AICE diploma programına¹³ yönelik hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de üstün yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerin algılarını doktora araştırması kapsamında inceleyen Hudson (2019), AICE programının yüksek nitelikli bir program olduğunu ve uygun bir hızlandırma programı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; AICE diploma programının, üstün yetenekli öğrenciler için uygun bir hızlandırma programı seçeneği olarak görülebileceği ve üstün yetenekli olarak tanılanmamış olan öğrencilerin de eğer motivasyonları oldukça yüksekse AICE programından üstün fayda sağlayabileceği belirlenmiştir.

¹³ AICE, belirlenen gruptan alınan AS & A Level derslerinden bir denge sağlanarak elde edilebilen bir diplomadır. Bu diplomayla ilgili ayrıntılı bilgiler sayfa 22-23'te paylaşılmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın deseni, çalışma grupları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve araştırmacının rolüne yönelik bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın odak noktası, Cambridge Uluslararası Eğitim Programının eğitim öğretim süreçlerine yansımalarıdır. Bu açıdan araştırma; bir durumun, belirli bağlamda ve sınırlandırılmış bir yapı içerisinde araştırılması nedeniyle temel nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (tekli durum) özelliği taşımaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016; Yin, 2018). Tekli durum çalışması, araştırmacının bir durumu ya da olguyu kendi bağlamı dâhilinde, gerçek ortamında, çeşitli bilgi kaynaklarını kullanarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplayarak ve o durumu ya da olguyu belirli temalar altında tanımlayarak incelemesidir (Creswell, 2012; Yin, 2018). Çalışma kapsamında *analiz birimi* olarak [unit of analysis] Cambridge eğitim programı incelenmektedir. Cambridge programı; kendi içinde sınırlandırılmış, bağlamsal, özel ve sınırlı bir sistem olarak ele alınmıştır. Stake (2005)'e göre tekli durum çalışmalarında incelenen durum tüm boyutlarıyla mercek altına alınır, bu durumla ilgili kişilere fikirleri sorulur, gözlem yapılır ve durumun işleyiş biçimiyle ilgili bilgi toplanır. Araştırmacı tekli durum çalışmalarında; katılımcıların algılama biçimlerinin bağlamsal, kültürel, sosyal ve durumsal özelliklere göre şekillendiğinin farkında olarak veri kaynaklarını ele almalı, analiz etmeli ve sunmalıdır (Stake, 2005). Bu anlayışla yürütülen bu çalışmada, Cambridge programının eğitim öğretim süreçlerine yansımaları etraflıca incelemek amacıyla başvuru kayıtları, veri toplama yöntem ve araçları ile çözümleme teknikleri Tablo 3'te özetlenmektedir:

Tablo 3

Çalışma Gruplarına Göre Veri Toplama ve Çözümleme Süreçleri

Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Verilerin Çözümlemesi	Karşılık Geldiği Araştırma Sorusu
Cambridge koordinatörleri	Görüşme	Görüşme Formu	Geleneksel kodlama sistemi	Soru 1 Soru 2, 2.a, 2.b, 2.c
	Görüşme	Görüşme Formu	Geleneksel kodlama sistemi	Soru 1 Soru 2, 2.a, 2.b, 2.c
Cambridge öğretmenleri	Anket	Öğretmen Anketi	-Maddeler için betimsel analiz -Açık uçlu sorular için geleneksel kodlama sistemi	Soru 2.c, Soru 3
Cambridge öğrencileri	Anket	Öğrenci Anketi	Geleneksel kodlama sistemi	Soru 1, Soru 2.c

Çalışma Grupları

2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulayan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve özel okullar/vakıf okullarında görev yapan Cambridge koordinatörleri, Cambridge öğretmenleri ve Cambridge öğrencileri bu araştırma kapsamında tanımlanan çalışma gruplarıdır. Çalışma grubuna dâhil olan katılımcıların belirlendiği okullar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Merriam ve Tisdell, 2016). Türkiye’de Cambridge programlarının uygulandığı okulların olduğu bölgelerin tamamındaki ilgili okullar, tüm okul türleri (vakıf, devlet, özel kurucusu olan), Cambridge programlarında en çok deneyimi olan okullar, orta düzeyde deneyimi olanlar ve programları yeni uygulamaya başlamış okullardan katılımcıların araştırma kapsamında veri toplama grubuna dâhil edilmesi amaçlanmıştır. En temelde, okulların ve katılımcıların araştırmaya dâhil olma süreci gönüllülük esasına dayanmaktadır. Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulama biçimlerinin tüm eğitim kademelerinde ortaya çıkarılmasının araştırma problemini daha bütüncül ve kapsamlı olarak ele alınmasını sağlayacağı düşünüldüğü için Cambridge koordinatörleri ve Cambridge öğretmenleri tüm eğitim kademelerinde görev yapanları kapsayacak biçimde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) oluşturulmuştur. Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında Cambridge programlarını uygulayan okullar arasından çalışmaya

katılmaya istekli olanlar seçilmiştir. Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında Cambridge programlarını uygulayan 32 okul bulunmasına ve tüm okullarla iletişim kurulmaya çalışılmasına rağmen (EK 4), bazı okullara COVID-19 salgını ve/veya okulların yaygın biçimde benimsediği iletişim politikaları nedeniyle ulaşılamamış, bazı okullar ise çalışmaya katılmayı kabul etmemiştir. Bu nedenle nihai olarak, aşağıda listesi bulunan 14 okul çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Çalışma gruplarında yer alan katılımcıların görev yaptığı ya da öğrenim gördüğü 14 okula ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Çalışmada Yer Alan Katılımcıların Okullarına İlişkin Bilgiler

Adlandırma	Bulunduğu İl	Okul Türü	Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi
A Okulu	A1	Vakıf okulu	Cambridge koordinatörü Cambridge öğretmeni	Görüşme Anket
B Okulu	A2	Vakıf okulu	Cambridge koordinatörü Cambridge öğretmeni	Görüşme Anket Görüşme
C Okulu	A2	Vakıf okulu	Cambridge koordinatörü Cambridge öğretmeni	Görüşme Anket Görüşme
D Okulu	A2	Vakıf okulu	Cambridge öğretmeni	Anket Görüşme
E Okulu	A2	Vakıf okulu	Cambridge öğretmeni	Anket
F Okulu	A2	Vakıf okulu (Uluslararası okul)	Cambridge koordinatörü Cambridge öğretmeni	Görüşme Anket Görüşme
G Okulu	A2	Özel kurucusu olan okul	Cambridge öğretmeni	Anket Görüşme
H Okulu	A2	Özel kurucusu olan okul	Cambridge koordinatörü Cambridge öğretmeni	Görüşme Anket
I Okulu	B3	Vakıf okulu	Cambridge koordinatörü Cambridge öğretmeni Cambridge öğrencisi	Görüşme Anket Görüşme Anket
J Okulu	C4	Devlet okulu	Cambridge koordinatörü Cambridge öğretmeni Cambridge öğrencisi	Görüşme Anket Görüşme Anket

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Çalışmada Yer Alan Katılımcıların Okullarına İlişkin Bilgiler

Adlandırma	Bulunduğu İl	Okul Türü	Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi
K Okulu	C4	Özel kurucusu olan okul (Uluslararası okul)	Cambridge koordinatörü	Görüşme
			Cambridge öğretmeni	Anket
			Cambridge öğrencisi	Anket
L Okulu	C4	Devlet okulu	Cambridge koordinatörü	Görüşme
			Cambridge öğretmeni	Anket
			Cambridge öğrencisi	Anket
M Okulu	D5	Vakıf okulu	Cambridge koordinatörü	Görüşme
			Cambridge öğretmeni	Anket
N Okulu	E6	Özel kurucusu olan okul	Cambridge koordinatörü	Görüşme
			Cambridge öğretmeni	Anket

Cambridge Koordinatörleri

Araştırmaya, 11 farklı Cambridge okulunda farklı kademelerde görev yapan 6'sı kadın 5'i erkek olmak üzere toplam 11 Cambridge koordinatörü dâhil olmuştur. Koordinatörler, Türkiye genelinde Cambridge programlarından en az birini uygulayan, deneyimli, orta düzeyde deneyimli ve yeni uygulamaya başlayan ve çalışmaya katılmaya istekli olan okullardan seçilmiştir. Koordinatörlerin büyük bir kısmı okullarında öğretmen olarak, daha az bir kısmı ise yönetici pozisyonunda görev yapmaktadır. Çalışma kapsamına dâhil edilen Cambridge koordinatörlerinin demografik bilgileri Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

Çalışmaya Katılan Cambridge Koordinatörlerine İlişkin Bilgiler

Adlandırma	Okul Türü	Kademe	Uyruğu	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Mesleki Kıdem	Şu An Çalışılan Kurumdaki Kıdem	Cambridge Programlarındaki Kıdem	Mezuniyet Durumu
K1	Vakıf okulu (Uluslararası okul)	Lise	T.C.	Kadın	41-45	20	20	20	Yüksek lisans
K2	Özel kurucusu olan bir okul	Lise	T.C.	Kadın	31-35	12	10	5	Yüksek lisans
K3	Vakıf okulu	İlkokul	T.C.	Kadın	51-55	23	10	5	Yüksek lisans
K4	Vakıf okulu	Lise	T.C.	Erkek	26-30	4	4	2	Yüksek lisans
K5	Vakıf okulu	Ortaokul	T.C.	Kadın	36-40	18	18	3	Lisans
K6	Özel kurucusu olan bir okul	Tüm kademeler	T.C.	Erkek	41-45	21	4	16	Yüksek lisans
K7	Vakıf okulu	Tüm kademeler	Yabancı	Erkek	37	14	8	2	Lisans
K8	Devlet okulu	Lise	T.C.	Kadın	36-40	18	8	2	Lisans
K9	Devlet okulu	Lise	T.C.	Erkek	-	-	-	-	-
K10	Vakıf okulu	Ortaokul	T.C.	Kadın	56-60	34	27	3	Lisans
K11	Özel kurucusu olan bir okul (Uluslararası okul)	Tüm kademeler	T.C.	Erkek	41-45	13	9	9	Yüksek lisans

Öğretmenler

Çalışmada yer alan öğretmenler; görüşme yapılan öğretmen grubu ve anket formunun uygulandığı öğretmen grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Bu başlık altında her iki grupta yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri ayrı ayrı yer almaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı aynı zamanda anket aracılığıyla veri toplanan öğretmen grubunda da bulunmuştur.

Görüşme Yapılan Öğretmen Grubu. Cambridge Uluslararası Eğitim Programının uygulandığı okullarda görev yapan ve çalışma grubuna dâhil olan 22 öğretmen; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise basamaklarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Merriam ve Tisdell, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak öğretmenlerin olabildiğince farklı okuldan, farklı branşlardan, farklı kademelerden olması, hizmet yılı açısından çeşitli olması ve cinsiyet dengesinin de sağlanması amaçlanmıştır. Bu çeşitliliği sağlamaya imkan tanıyacak Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulayan tüm öğretmenlerden araştırmaya dâhil olmak isteyenler gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Adlandırma	Okul Türü	Branşı	Kademe	Uyruğu	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Mesleki Kıdem	Şu An Çalışılan Kurumdaki Kıdem	Cambridge Programlarındaki Kıdem	Mezuniyet Durumu
Ö1	Vakıf okulu	İngilizce	İlkokul	T.C.	Kadın	26-30	5	3	2	Lisans
Ö2	Vakıf okulu	Matematik	İlkokul	T.C.	Kadın	31-35	7	2	2	Lisans
Ö3	Vakıf okulu	Fizik	Lise	T.C.	Erkek	31-35	9	1	5	Yüksek lisans
Ö4	Vakıf okulu	Fizik	Lise	T.C.	Erkek	31-35	-	-	2	Lisans
Ö5	Vakıf okulu	Matematik	Lise	T.C.	Erkek	-	-	-	2	Lisans
Ö6	Vakıf okulu	Matematik	Ortaokul	T.C.	Kadın	31-35	7	2	5	Yüksek lisans
Ö7	Özel kurucusu olan bir okul	Kimya	Lise	T.C.	Kadın	26-30	3	3	3	Lisans
Ö8	Özel kurucusu olan bir okul	Biyoloji	Lise	T.C.	Kadın	36-40	14	4	13	Yüksek lisans
Ö9	Vakıf okulu (Uluslararası okul)	Biyoloji	Lise	T.C.	Kadın	-	-	-	-	-
Ö10	Vakıf okulu	İngilizce	İlkokul	Yabancı	Kadın	31-35	5	4	2	Lisans
Ö11	Vakıf okulu	Biyoloji	Lise	T.C.	Kadın	36-40	1	1	1	Yüksek lisans
Ö12	Vakıf okulu	Kimya	Lise	T.C.	Kadın	20-25	3	3	3	Lisans
Ö13	Devlet okulu	Türkçe	Lise	T.C.	Erkek	41-45	22	12	7	Yüksek lisans
Ö14	Vakıf okulu	Kimya	Lise	T.C.	Erkek	31-35	9	9	9	Yüksek lisans
Ö15	Vakıf okulu (Uluslararası Okul)	Biyoloji	Lise	Yabancı	Erkek	41-45	25	8	4	Yüksek lisans
Ö16	Devlet okulu	İngilizce	Lise	T.C.	Kadın	31-35	9	5	4	Yüksek lisans
Ö17	Vakıf okulu	İngilizce	İlkokul	T.C.	Kadın	36-40	13	9	4	Lisans
Ö18	Vakıf okulu	İngilizce	Ortaokul	T.C.	Kadın	-	-	-	-	Lisans
Ö19	Devlet okulu	Fizik	Lise	T.C.	Erkek	46-50	24	6	6	Lisans
Ö20	Devlet okulu	Matematik	Lise	T.C.	Kadın	31-35	10	7	7	Yüksek lisans
Ö21	Vakıf okulu	İngilizce	Lise	T.C.	Kadın	36-40	15	3	3	Lisans
Ö22	Vakıf okulu	İngilizce	Ortaokul	T.C.	Erkek	36-40	5	2	2	Lisans

Anket Uygulanan Öğretmen Grubu. Bu çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenler, Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulayan tüm öğretmenlerden araştırmaya katılmaya istekli olanlardan oluşmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7

Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Oran	Katılımcı Sayısı
Kadın	%83	78
Erkek	%16	15
Belirtmemiş	%1	1
Yaş		
20-25 yaş aralığı	%2	
26-30 yaş aralığı	%15	
31-35 yaş aralığı	%23	
36-40 yaş aralığı	%34	
41-50 yaş aralığı	%22	
51-65 yaş aralığı	%4	
Uyruğu		
T.C.		79
Yabancı		15
Programdaki Deneyim		
0-5 yıl	%88	
6-10 yıl	%9	
11-22 yıl	%3	
Görev Yapılan İl		
Ankara		68
İstanbul		15
Adana		4
Ordu		3
Erzurum		2
İzmir		2
Görev Yapılan Kademe		Katılımcı Sayısı ¹⁴
Okul öncesi		6
İlkokul		27
Ortaokul		32
Lise		39
Branşlar		
İngilizce	%57	
Matematik	%12	
Fen bilimleri	%6	
Fizik	%4	
Kimya	%3	
Biyoloji	%5	
Türk dili	%4	
Fransızca	%2	
Diğer	%7	

¹⁴ Öğretmenler birden fazla kademede görev yapabildikleri için buradaki toplam katılımcı sayısı, bu çalışma grubunda yer alan öğretmen sayısı olan 94’ten fazladır.

- Anketle veri toplanan öğretmen çalışma grubuna katılanların %83'ü kadın, %16'sı erkek olup %1'i ise cinsiyetini belirtmemiştir.
- Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bulunduğu yaş grupları incelendiğinde %34'ünün 36-40 yaş aralığında, %23'ünün 31-35 yaş aralığında, %22'sinin ise 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir.
- Öğretmenlerin %88'inin Cambridge programlarındaki deneyimi 0-5 yıl arasındadır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (68 kişi, yani %70'ten fazlası) Ankara'da görev yapmaktadır. Bir kısmı İstanbul'da, çok az oranda da Adana, Ordu, Erzurum ve İzmir'den katılım olmuştur.
- Görev yapılan kademe incelendiğinde ise öğretmenlerin 39'unun lisede, 32'sinin ortaokulda, 27'sinin ise ilkokulda görev yaptığı görülmektedir. Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmen sayısı ise 6'dır.
- Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının branşı İngilizcedir. Diğer yüksek orandaki branşlar ise matematik ve fen bilimleridir.

Öğrenciler

Araştırmaya katılan öğrencilerin lise kademesinde ve tercihen IGCSE programını tamamlamış olması, farklı okullardan, farklı okul türlerinde (devlet, vakıf, özel kurucusu olan) öğrenim görmekte olması gibi çeşitli profilleri barındırması amaçlanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, çevrimiçi anket uygulamasına 4 okuldan 36 öğrenci katılım göstermiştir. Bir öğrenci dışındaki öğrencilerin tamamı IGCSE programını tamamlamıştır. Öğrencilerin, 2020-2021 eğitim öğretim yılında kayıtlı olduğu programlar ise çoğunlukla IBDP ya da ulusal programdır. Daha sınırlı sayıda öğrenci ise Cambridge AS & A Level programında eğitimlerini sürdürdüklerini belirtmiştir. Bir öğrenci IGCSE'ye devam etmekte olduğunu belirtmesine rağmen anket dolduran öğrenci sayısının az olması nedeniyle bu öğrencinin verileri de çalışmaya dâhil edilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8

Çalışmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Adlandırma	Okul Türü	Cinsiyet	Yaş	Uyruğu	Şu An Okuduğu Sınıf Düzeyi	Tamamladığı Cambridge Programı	Şu Anda Okuduğu Program
ÖR-1	Vakıf okulu	Erkek	17	T.C.	11	IGCSE	IBDP
ÖR-2	Vakıf okulu	Erkek	18	T.C.	11	IGCSE	IBDP
ÖR-3	Vakıf okulu	Erkek	18	T.C.	11	IGCSE	IBDP
ÖR-4	Vakıf okulu	Erkek	17	T.C.	11	IGCSE	IBDP
ÖR-5	Devlet okulu	Kız	16	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-6	Devlet okulu	Kız	16	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-7	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-8	Devlet okulu	Kız	16	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-9	Devlet okulu	Kız	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-10	Devlet okulu	Kız	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-11	Devlet okulu	Kız	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-12	Devlet okulu	Kız	16	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-13	Devlet okulu	Kız	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-14	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-15	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-16	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	11	-	IGCSE
ÖR-17	Devlet okulu	Kız	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-18	Devlet okulu	Erkek	16	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-19	Devlet okulu	Erkek	16	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-20	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-21	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-22	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-23	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-24	Devlet okulu	Erkek	16	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-25	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-26	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-27	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-28	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-29	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-30	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	IBDP
ÖR-31	Devlet okulu	Erkek	17	T.C.	10	IGCSE	Ulusal
ÖR-32	Özel kurucusu olan bir okul (Uluslararası okul)	Erkek	15	T.C.	11	Primary Lower Secondary IGCSE	Cambridge AS & A Level IBDP
ÖR-33	Özel kurucusu olan bir okul (Uluslararası okul)	Kız	16	T.C.	10	IGCSE	Cambridge AS & A Level
ÖR-34	Özel kurucusu olan bir okul (Uluslararası okul)	Kız	16	T.C.	11	Primary Lower Secondary IGCSE	Cambridge AS & A Level

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Çalışmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

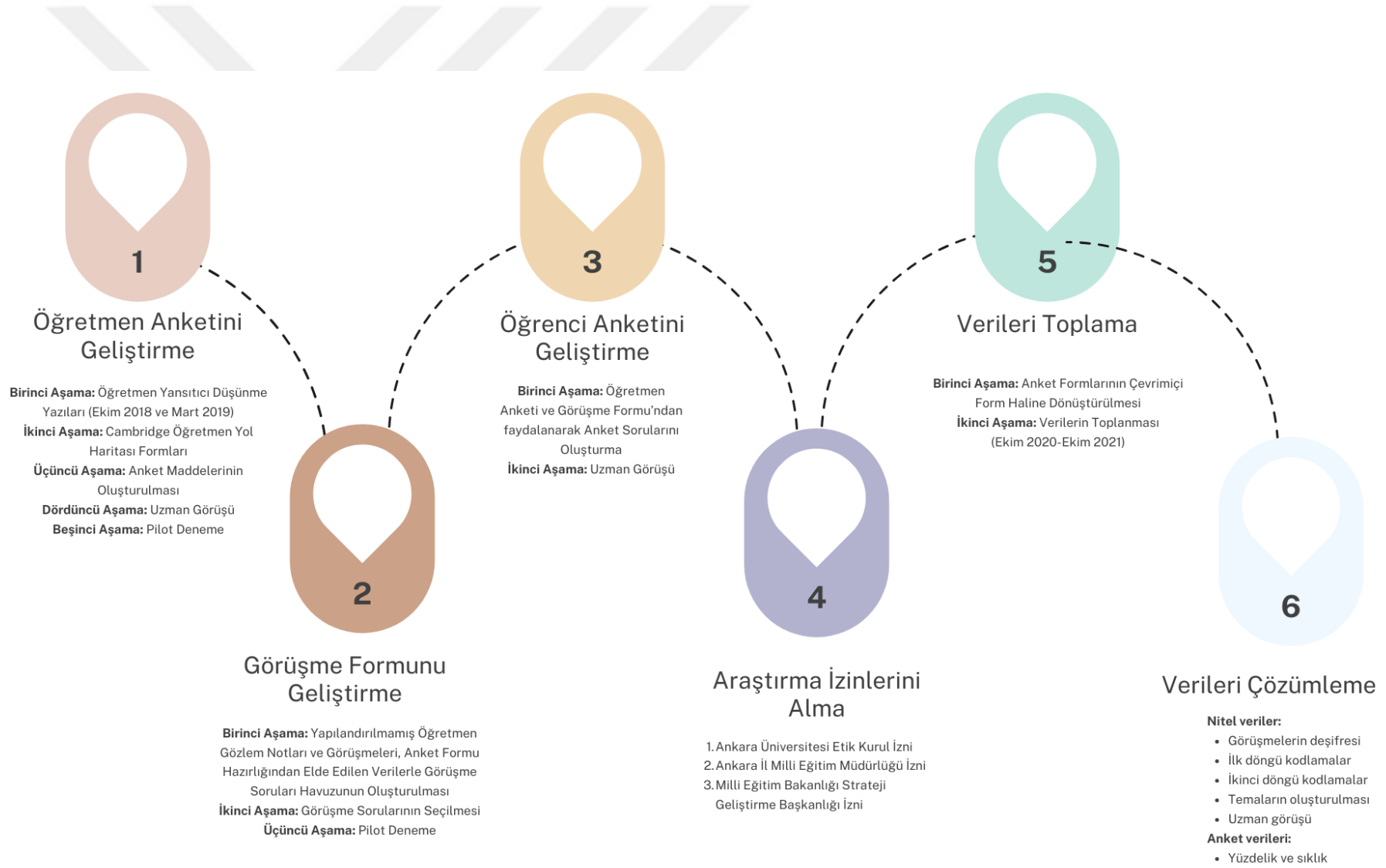
Adlandırma	Okul Türü	Cinsiyet	Yaş	Uyruğu	Şu An Okuduğu Sınıf Düzeyi	Tamamladığı Cambridge Programı	Şu Anda Okuduğu Program
ÖR-35	Özel kurucusu olan bir okul (Uluslararası okul)	-	16	T.C.	11	IGCSE	Cambridge AS & A Level
ÖR-36	Özel kurucusu olan bir okul (Uluslararası okul)	Erkek	17	T.C.	11	Lower Secondary IGCSE	Cambridge AS & A Level

Verilerin Toplanması**Veri Toplama Araçları ve Geliştirilme Süreçleri**

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Cambridge koordinatörleri ve öğretmenler çalışma grubundan veri toplamak amacıyla her iki grup için de ortak bir Görüşme Formu kullanılmıştır. Cambridge öğretmenlerinden veri toplamak amacıyla Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğretmen Anketi¹⁵, Cambridge öğrencilerinden veri toplamak amacıyla ise Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğrenci Anketi¹⁶ kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesinden verilerin çözümlenmesine kadar tüm aşamalarını içeren şematik özeti Şekil 5’te sunulmaktadır.

¹⁵ Metin boyunca kısaca “Öğretmen Anketi” olarak anılmaktadır.

¹⁶ Metin boyunca kısaca “Öğrenci Anketi” olarak anılmaktadır.



Şekil 5. Araştırmada İzlenen Adımların Şematik Özeti

Öğretmen Anketi. Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğretmen Anketi, öğretmenlerin Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulamaya başladığından itibaren öğretim pratikleri açısından herhangi bir değişim yaşayıp yaşamadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ([EK 5: Öğretmen Anketi](#)). Anket formu geliştirme aşamasındaki çalışmalar, Cambridge Uluslararası Eğitim Programını 2018-2019 yılı itibarıyla uygulamaya başlayan ve Ankara’da yer alan bir vakıf okulunda belirtilen eğitim öğretim yılı boyunca gerçekleştirilmiş olup üç aşamadan oluşmaktadır.

1. *Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Yazıları:* Anket maddelerinin oluşturulabilmesi amacıyla Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulamaya başladıkları dönemin ilk aylarında öğretmenlerden uluslararası programı uygulamaya geçiş süreci, okuldaki mevcut düzenlemeler ve uygulamalar, öğretimsel kararlarına ve uygulamalarına yansıma süreçlerine yönelik yansıtıcı düşünme yazıları hazırlamaları istenmiştir. Bu çalışmaya, 11 ilkokul, 7 ortaokul ve 6 lise öğretmeni katılmıştır (İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinden örneklerin yer aldığı Ekim 2018’de toplanan yansıtıcı düşünme yazıları [EK 6](#)’da yer almaktadır.). İkinci olarak, aynı çalışma uluslararası programın uygulanmaya başlandığı ikinci dönem başlarında yapılmış ve büyük çoğunluğu Ekim 2018’deki süreçte de katılmış olan 12 ilkokul, 11 ortaokul ve 7 lise öğretmeni katılmıştır (İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinden örneklerin yer aldığı Mart 2019’da toplanan yansıtıcı düşünme yazıları [EK 7](#)’de yer almaktadır.). Yansıtıcı düşünme yazılarının aynı gruptan iki aşamalı olarak alınmasındaki amaç; öğretmenlerin planlama, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki değişime yönelik ipuçları elde etmektir. İki aşamada toplanan yazılar, betimsel olarak analiz edilerek öğretmenlerin mesleki değişimlerine yönelik ipuçları elde edilmiştir.

2. *Cambridge Öğretmen Yol Haritası Formları:* İlgili okulda Cambridge Uluslararası Eğitim Programının uygulanmaya başlandığı ilk yıl olması nedeniyle Cambridge tarafından desteklenen Cambridge International Primary Teaching Programme (IPTP) eğitiminin pilot yılında öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmiştir¹⁷. Öğretmen eğitimleri ikinci dönem sonunda tamamlandığında ilkokul ve ortaokul kademesindeki tüm Cambridge öğretmenleri, Cambridge Öğretmen Yol Haritası

¹⁷ IPTP, Cambridge University Press’in ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler için geliştirdiği bir oryantasyon programıdır. Okul tarafından belirlenen konularla ilgili İngiltere’den gelen uzmanlar, bu programı uygulamak üzere anlaşma yapılan Cambridge okullarında çalıştay, gözlem ve değerlendirme yapmaktadır. Bu program, okulun talebine göre bir ya da iki yıl süren ücretli bir programdır. Program sonunda öğretmenlerin yol haritası formları kapsamında takibi yapılan Cambridge programını uygulayacak mesleki becerileri edinmiş olması amaçlanır.

Formlarını doldurarak öğretmenlik pratiklerindeki değişim ve uygulamalara yönelik geribildirim vermiştir (Örnek formlar [EK 8](#)'de sunulmuştur.). Bu formlar, araştırmacı tarafından betimsel olarak analiz edilmiştir (Analiz sonucu ulaşılan kodlar [EK 9](#)'da verilmektedir.).

3. Anket Maddeleri: Betimsel analizler, araştırmacının katılımcı gözlemci olarak tuttuğu alan notları ve Cambridge Uluslararası Eğitim Programının temel özelliklerine ilişkin yazılı kaynaklardan elde edilen veriler doğrultusunda anket maddeleri havuzu oluşturulmuştur. Anket maddeleri hazırlandıktan sonra, ölçme tekniği, kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik açılarından değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Yazılı olarak alınan uzman görüşlerinin ardından araştırmacı, her bir uzmanla birebir görüşme yaparak maddeler üzerinde önerilen değişiklikleri tamamlamıştır (Görüş alınan uzmanlara ve anket formu üzerine yapılan yorumlarla birlikte gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin bilgiler [EK 10](#)'da sunulmuştur.). Uzman görüşünün ardından son hali verilen anket formunda, ortaokul ve lise kademelerinden 3 öğretmenle birebir yapılan görüşme aracılığıyla anketteki maddelerin anlaşılabilirliği ve kapsayıcılığı değerlendirilerek öğretmenlerin önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamayla birlikte son hali verilen Öğretmen Anketi, 40 sorudan ve üç bölümden oluşmuştur:

- Birinci bölümde kişisel bilgilere,
- İkinci bölümde Cambridge programını planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin değişimi belirleyecek ifadeler,
- Üçüncü bölümde ise Cambridge programını uygularken yaşanan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin açık uçlu sorulara yer verilmektedir.

Türkçe olarak hazırlanan anket formu, uluslararası okullar ile anadili İngilizce olan öğretmenlerin yer aldığı okullarda kullanmak üzere İngilizceye çevrilerek anlaşılabilirliği, dil bilgisi, kelime kullanımı vb. boyutlarda değerlendirmek üzere anadili İngilizce olan bir öğretmenin kontrolüne sunulmuş ve son halini almıştır.

Görüşme Formu. Araştırmacı, anket formunun hazırlanması sırasında kullanılan verilerden ve araştırmacının yapılandırılmamış alan gözlemlerinden hareketle araştırma problemine yönelik kapsamlı bilgiler elde edebilmek amacıyla görüşme soruları havuzu oluşturmuştur. Daha sonra ölçme tekniği, kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik açılarından değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Yazılı olarak alınan uzman görüşlerinin ardından, araştırmacı, her bir uzmanla birebir görüşme yaparak görüşme

soruları üzerinde önerilen değişiklikleri tamamlamıştır (Görüş alınan uzmanlara ve görüşme formu üzerine yapılan yorumlarla birlikte gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin bilgiler [EK 11](#)'de sunulmuştur.). Hazırlanan görüşme sorularının bir kısmı uzman görüşleri doğrultusunda elenmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Görüşme sorularının işleyip işlemediğini, kapsam açısından eksik ya da fazla soru olup olmadığını ve anlaşılma durumunu denemek amacıyla Cambridge programlarının uygulandığı ve çalışma grubuna dâhil edilmeyecek üç Cambridge öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Birebir olarak yürütülen bu görüşmelerin sistematik bir şekilde bireylerin günlük yaşam deneyimlerine odaklanarak yürütülmesi pratiği deneyimlenmiş ve görüşme protokolü test edilmiştir. Pilot görüşme deneyimleri deşifre edilerek değerlendirilmiş ve böylece 21 sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir ([EK 12](#): Görüşme Formu). Türkçe olarak hazırlanan görüşme formu, anadili İngilizce olan katılımcıların da çalışma grubunda yere alması nedeniyle araştırmanın veri toplama süreci başladıktan sonra böyle bir ihtiyacın ortaya çıkmasıyla birlikte İngilizceye çevrilmiş ve anadili İngilizce olan bir öğretmen tarafından çeviri tekniği ve anlaşılabilirlik açısından kontrol edilerek son halini almıştır.

Öğrenci Anketi. Cambridge programlarında öğrenim görmüş öğrencilerin programa katılmadaki motivasyon kaynakları, okullarında programların uygulanış biçimleriyle ilgili görüş ve önerilerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir Öğrenci Anketi oluşturulmuştur. Öğrenci Anketi, kişisel bilgiler ve açık uçlu sekiz soru olmak üzere iki bölüm olarak geliştirilmiştir. Hazırlanan anket formu, tez danışmanı ve Tez İzleme Komitesinin uzman görüşüne sunulmuş, geribildirimler doğrultusunda son halini almıştır ([EK 13](#): Öğrenci Anketi).

Veri Toplama Sürecine İlişkin Bilgiler

Araştırma İzinleri. Öncelikle araştırmanın yürütülmesinin katılımcılar açısından etik bir sorun teşkil edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Etik Kurul iznine başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır ([EK 14](#)). Bu süreçte Ankara'da verilerin toplanacağı okulların listesi hazırlanarak Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır ([EK 15](#)). Araştırma izninin onaylandığı Ocak 2020'de, 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminin başlangıcında COVID-19 salgını baş göstermiş

ve Mart 2020’de eğitim öğretime Türkiye genelinde ara verilmiştir. Okullar, bir dönem boyunca tamamen kapalı kalmış, sonraki dönemlerde kademeli okula dönüşler gerçekleşse bile tam zamanlı olarak faaliyet gösterememiştir.

Ankara’daki veri toplama sürecine, izin alınmasının hemen ardından başlatılmak istense de COVID-19 salgını dolayısıyla araştırmacı veri toplama sürecini Ekim 2020’ye kadar ertelemek zorunda kalmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı için alınan Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün izninin, COVID-19 salgını nedeniyle okulların kapalı kalmasından dolayı bir sonraki eğitim öğretim yılı için de geçerli olduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerince belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmacı tekrar izin başvurusunda bulunmamıştır. Son olarak, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, Ankara ili dışındaki okullardan veri toplayabilmek amacıyla araştırma izni, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığından Ocak 2021’de alınmıştır ([EK 16](#)). Türkiye genelindeki veri toplama süreci ise ancak bu izin çıktıktan sonra başlamıştır. Bu esnada, Ankara’daki okullarda veri toplama sürecine devam edilmiştir.

Anket Formlarının Çevrimiçi Form Haline Dönüştürülmesi. Hem Öğretmen Anketi hem de Öğrenci Anketi’nin, uzaktan erişim yoluyla uygulanabilmesi amacıyla her iki anket, Google Form’lara çevrimiçi olarak aktarılmıştır. Öğretmen Anket’i hem İngilizce hem de Türkçe olarak geliştirildiği için çevrimiçi ortama da ikili olarak aktarılmıştır.¹⁸

Verilerin Toplandığı Tarih Aralığı ve Toplanma Yöntemi. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından çevrimiçi platform aracılığıyla Ekim 2020-Ekim 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, anketler ise bu tarih aralığında görüşmeler gerçekleştirildikçe ilgili okul yönetimi ve koordinatörlerle iletişim kurularak katılımcılar tarafından doldurulması sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında herhangi bir ardışık sıralama izlenmemiş, tüm çalışma gruplarından aynı süre diliminde eşzamanlı olarak toplanmıştır.

Veri toplama süreci öncelikle COVID-19 salgını nedeniyle ulaşım engelinin ve sorunlarının yaşanması, okulların kapalı olması gibi nedenlerden araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Ankara’daki okullardan başlatılmıştır. Araştırmacı,

¹⁸ Anketlerin çevrimiçi versiyonları aşağıda verilmiştir:

Öğretmen Anketi’nin çevrimiçi Türkçe versiyonuna ulaşmak için [tıklayınız](#).

Öğretmen Anketi’nin çevrimiçi İngilizce versiyonuna ulaşmak için [tıklayınız](#).

Öğrenci Anketi’nin çevrimiçi versiyonuna ulaşmak için [tıklayınız](#).

müdür ya da müdür yardımcılılarıyla ön görüşme yapmak üzere Ankara'daki dört Cambridge okulunu ziyaret etmiştir. Ancak bu süreç COVID-19 salgını tedbirleri kapsamında okullara ziyaretçi kabul edilmemesi nedeniyle kesintiye uğramıştır. Diğer okullarda da benzer bir durumun söz konusu olduğunun belirtilmesi nedeniyle ön görüşme telefon aracılığıyla başlatılmıştır. Telefon ön görüşmesinden sonra, müdür ve müdür yardımcıları görüşülecek öğretmenlerin iletişim bilgilerini araştırmacıyla paylaşmış ve anketin uygulanması için tüm öğretmenlere yollamıştır. Bu sürecin ardından araştırmacı, önceden belirlenen gün ve saatlerde çevrimiçi platform aracılığıyla öğretmen ve koordinatörlerle görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Öğretmen görüşmeleri, 25 dakika ile 82 dakika arasında değişmiş, ortalama 50 dakika sürmüştür. Koordinatör görüşmeleri ise 38 dakika ile 90 dakika arasında değişmiş, ortalama 56 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Öğretmen ve koordinatör görüşmeleri, elde edilen veriler doyum noktasına [saturation] ulaştıktan ve yeni bir bakış açısının olmadığı ya da veri kaynaklarından elde edilen bilgilerin tekrar ettiği fark edildikten birkaç görüşme sonra sonlandırılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Öğretmen Anketi ve Öğrenci Anketi, Cambridge Uluslararası Eğitim Programının uygulandığı okullarda Cambridge programında ders yürüten öğretmenlere ve Cambridge programında öğrenim gören öğrencilere çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Bu aşamada okul yöneticileri ve Cambridge koordinatörleri kolaylaştırıcı rolünü üstlenerek formları öğretmenlerle ve öğrencilerle paylaşmıştır.

COVID-19 Salgını. Araştırmacının veri toplamayı planladığı 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında COVID-19 salgını baş göstermiş, okullar dönem sonuna kadar kapalı kalmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı başladığında ise COVID-19 salgını kapsamında okullar, veri toplama süreci başladıktan kısa bir süre sonra Kasım 2020 itibarıyla tekrar tüm kademelerde eğitim öğretim faaliyetlerine ara vermiştir. Veri toplama amacıyla okul yönetimleriyle görüşmeye gidildiğinde salgın önlemleri kapsamında yüz yüze görüşmelere kısıtlama getirildiği, tüm iletişimin e-posta ve telefon aracılığıyla sağlandığı söylenmiştir. Bu durumda okullarda normalden daha az personel bulunması nedeniyle de salgın döneminde okul yönetimine ulaşmak ve okullarda veri toplamak üzere gerekli ön görüşmeyi yapmak ilerleyen aylarda COVID-19 tedbirlerinin artırılmasıyla daha da zorlaşmıştır. Telefonla ulaşılamayan okullara e-posta ile ulaşılmaya çalışılmış olmasına rağmen bazı okullarla hiçbir şekilde iletişim kurulamamıştır. Bu

nedenle, Ankara’da hiçbir şekilde ulaşılamayan, telefon ve e-postalara yanıt alınamayan iki okul kapsam dışında kalmıştır. Daha sonra, diğer illerdeki okullarda da benzer süreçler yaşanmış, Türkiye genelinde hiçbir şekilde iletişim kurulamayan Cambridge okulları olmuştur.

Okul yöneticileriyle yapılan ön görüşmelerde, okulların yeniden kapatılması ve uzaktan eğitime devam edilmesi nedeniyle özellikle özel öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin iş yükünde artış yaşandığı belirtilmiştir. Bu nedenle, çalışma grubuna dâhil olacak öğretmenlerle çevrimiçi görüşmenin dâhi güçlükle ayarlandığı bazı durumlarda önceden belirlenmiş olmasına rağmen pek çok öğretmen ve koordinatör görüşmesi kişilerin talebi doğrultusunda iptal edilmiş, bu görüşmelerin bir kısmı kişilerin daha uygun olduğu bir zaman diliminde yapılmış olmasına rağmen bir kısmı ise herhangi bir şekilde tekrar düzenlenememiştir. Bu aşamada, COVID-19 salgını döneminde veri toplama açısından anket daha ulaşılabilir bir veri toplama yöntemi olarak kabul görmüş ve daha fazla öğretmen ve öğrenciye ulaşmak için etkili bir araç olarak kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

İlk aşamada, araştırmacı 18 saatlik öğretmen görüşmesi ve 10 saatlik koordinatör görüşmesine ait ses dosyalarını kelimesi kelimesine deşifre etmiştir. Daha sonra, ses kayıtları ve metin kontrolünün yapılmasının ardından, her bir dosya anonim olarak isimlendirilmiştir. Koordinatörler için K1, K2, K3; öğretmenler için ise Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde bir adlandırma sistemi izlenmiştir. Metinlerde geçen kişi, kurum ve herhangi bir şekilde okulun ya da kişilerin okuyucu/kodlayıcı tarafından tespit edilebilmesini sağlayacak bilgiler farklı biçimlerde ifade edilmiş ya da kodlanmıştır. Anketler için de benzer bir süreç işletilmiş, öğrencilerin ve açık uçlu sorulara verdiği yanıtlarda yer alan bilgiler gizli kalacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri; ÖR1, ÖR2, ÖR3 olacak şekilde kodlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan koordinatör, öğretmen ve öğrencilerin görüşme ve anketlerde dile getirdikleri düşünceleri içeren deşifre edilmiş belgeler, bu süreçten sonra verilerin kodlama ve sınıflandırma sürecinin yürütüleceği nitel araştırma veri depolama ve kodlama programı QSR-NVivo Pro-11 uygulamasına taşınmıştır. Veri analizinin tüm aşamalarında bu programdan lisanslı olarak faydalanılmıştır.

İlk olarak araştırmacı tüm görüşme kayıtlarını birkaç kez okuyup genel bir fikir elde ederek betimsel analiz sürecini başlatmıştır. Görüşme ve anketlerden elde edilen nitel verileri betimsel olarak çözümleme süreci; geleneksel kodlama sistemiği kullanılarak kod, kategori ve tema olacak biçimde tümevarımsal bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda geleneksel kodlama sistemiği; ilk döngü kodlamalar (düzey 1, kodlar/açık kodlar), ikinci döngü kodlamalar (düzey 2, kategori kodları), temalar (soyutlaştırma aşaması), kavramsal ifadeler (soyutlaştırmanın en üst noktası) olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yin, 2015). İlk döngü kodlamalar, birinci düzeydeki kodlar ya da açık kodlar olarak öncelikle koordinatörlerin daha sonra öğretmenlerin deşifreleri üzerinde tamamlanmıştır. İkinci aşamada bu açık kodlar, daha kapsamlı bir üst başlığa taşınmış, kategori kodları oluşturulmuştur. Daha sonra bu kategoriler temalar etrafında toplanmış, benzeşen ve ortaklaşan kategoriler bir araya getirilmiştir (QSR-NVivo Pro-11 çalışma dosyasından analiz örneklerine EK 17’de yer verilmiştir). Bu aşamadan sonra, kodlamalar ile kodlanan metin arasındaki uyum, tutarlık ve mantık yürütme yolunun değerlendirilmesi açısından nitel araştırma deneyimi olan iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler incelendikten sonra bulgular altı tema altında birleştirilmiştir: Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge, Programa Katılmadaki Motivasyon Kaynakları, Programın Onay ve Uyum Süreci, Öğretmen İstihdamı, Zorluklar ve İyileştirme Yolları ve Öğretmenlerin Mesleki Pratiklerindeki Değişim.

Öğretmen Anketi’nin maddelerinden elde edilen veriler, çevrimiçi olarak uygulandığı Google Formlar platformundan Microsoft Excel’e taşınmış, ardından anket maddelerine göre sıklık ve yüzde olarak ifade edilerek görselleştirme çalışması yapılmıştır. Ankettten herhangi bir toplam puan alınamayacağı için anket maddeleri, oluşturulduğu üç bölüme ve her bir bölüm altındaki maddeler özelinde incelenerek sunulmuştur. Bu açıdan Öğretmen Anketi’nden elde edilen veriler; Planlama, Öğretme-Öğrenme Süreci ve Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Nitel araştırmalarda niteliğin sağlanması amacıyla alınabilecek önlemler ve yerine getirilebilecek bazı uygulamalar bulunmaktadır. Alanyazında geniş biçimde kabul gören sınıflamaların başında Lincoln ve Guba (1985)’nin inandırıcılık, güvenilirlik, aktarılabilirlik ve onaylanabilirlik sınıflaması gelmektedir.

İnandırıcılık

Araştırmacının araştırdığı veri kaynakları ile *uzun süreli etkileşim* sağlaması; kendi yanlılığı ve yorumlarının farkına varabilmesini, böylece araştırmacının ortamda bulunmasından kaynaklı etkiyle doğal akışın bozulması gibi durumları bertaraf edebilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu açıdan, nitel araştırmalarda veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim kurmak oldukça önemli bir aşama olarak kabul edilir. Araştırmacı, katılımcılarla gerçek ortamlarında ne kadar çok deneyime sahip olursa araştırmanın bulguları da o kadar doğru ve geçerli olacaktır (Creswell, 2009). Bu çalışmada, araştırmacı hem araştırma kapsamında veri toplama süreci boyunca veri kaynaklarıyla yaklaşık bir yıla yakın bir zamana yayılan etkileşim süreci izlemiş hem de Cambridge programlarının uygulandığı bir okulda görev yapması nedeniyle iki yıllık bir süre boyunca da katılımcı gözlemci rolünü izlemiştir. Bu iki nedenle, çalışmada uzun bir alan etkileşiminin sağlandığı, bunun da araştırmanın incelediği gerçekliği anlamlandırmaya yaklaşmak açısından araştırmacıya büyük bir avantaj sağladığı düşünülmektedir.

Nitel araştırmaların temel varsayımlarından birisi gerçeğin bütüncül, çok boyutlu ve sürekli değişen bir yapıda olduğu ve keşfedilmeyi bekleyen tek, sabit ve objektif bir olgu olmadığıdır (Merriam ve Tisdell, 2016, 242). Bu nedenle, nitel araştırmalar kapsamında incelenen durum; ortama, zamana, kişilere, onların anlamlandırma biçimlerine göre farklılık gösterir. Araştırmanın bulgularının gerçeklikle bağının kurulduğunun göstergesi olan inandırıcılık, araştırmacının incelenen durumu olabildiğince farklı bakış açılarından ele alması ve derinlemesine bir şekilde araştırma problemini ele almasıyla gerçekleştirilebilir. Bu açıdan *derinlik odaklı veri toplama süreci* inandırıcılığı sağlamada oldukça önemlidir. Araştırmacının veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim kurması kadar bu etkileşimin derinlikli düşünmeye ve alanda fark edilmeyen örüntülerin ortaya çıkarılmasını sağlamaya katkı sunması bakımından derinlik odaklı bir veri toplama sürecinin geçirilmesine ihtiyaç vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacının topladığı veriyi anlamlandırılabilmesi, uzun süreli ve derinlemesine etkileşimle gerçekleştirilebilecek bir süreçtir.

Uzman görüşlerine başvurulması inandırıcılığın artırılmasında kullanılan stratejilerden biridir. Araştırmacı, araştırmanın herhangi bir aşamasında kullandığı veri toplama aracı, veri toplama yöntemi, veri analiz yöntemi, bulgular vb. süreçlerin tamamı ile ilgili geçerlilik ve tutarlılığı sağlamak maksadıyla uzman incelemesine başvurabilir

(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma kapsamında hem veri toplama araçlarının geliştirilmesi hem de veri analizi süreçlerinde düzenli olarak yazılı uzman görüşüne başvurulmuş, ardından ilgili uzmanla sözlü görüşme yapılarak geri bildirimler anlaşılmaya ve ortaya çıkan sorunlarla ilgili çözümler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çeşitleme, nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için en sık başvuru strateji olmakla beraber veri kaynağı, yöntem, araştırmacı, kuram başta olmak üzere araştırma problemini daha derinlemesine, etraflıca araştırmak, yanlı ve tek yönlü değil yansız ve çoklu gerçekliklere ulaşabilmek amacıyla pek çok farklılıkların bir arada kullanılması yoluyla gerçekleştirilebilir (Merriam ve Tisdell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma kapsamında, veri kaynaklarının çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Cambridge programlarını uygulayan koordinatörler, öğretmenler ve öğrencilerden veri toplanmıştır. Ayrıca, görüşme ve anket olmak üzere iki farklı yöntemle üç farklı veri toplama aracıyla bilgiler toplanmıştır. Bunlarda amaç, Cambridge programlarının nasıl uygulandığını anlayabilmek için programı deneyimleyen olabildiğince farklı paydaşı dâhil ederek incelenen meseleyi daha gerçekçi biçimde ele alabilmektir. Böylece, bir paydaşın söylediği bilgi diğer paydaşın söyledikleri aracılığıyla teyit edilebilmiş ve sorunlar, izlenen yollar ve uygulama biçimleri daha yansız biçimde anlaşılabilmiştir.

Araştırmacının rolü ya da düşünümsellik nitel araştırmaların inandırıcılığının artırılmasında temel olarak başvuru stratejilerden biridir (Creswell, 2009). Bu stratejiyi uygulayan araştırmacıların, verileri yorumlama tarzına nasıl ulaştıklarını okuyucuya anlatabilmesi gayesiyle incelenen meseleyle ilgili kendi yanlılığı, eğilimleri ve varsayımlarının farkında olması ve bunları açıklaması gerekir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu araştırma kapsamında da araştırmacı, kendi rolünü betimlediği ve tartıştığı kendisiyle ilgili bulgulara, bir sonraki başlık olan *Araştırmacının Rolü*'nde yer vererek kendi özdüşünümselliğinin farkına varmayı ve okuyucuların da araştırmacının değerleri ve çizgisinden hareketle geliştirdiği bakış açısıyla verileri değerlendirmelerine katkı sunmayı amaçlamıştır.

Güvenilirlik

Araştırmanın başka çalışmalar ve araştırmacılar tarafından tekrarlandığında aynı sonuçların elde edilip edilemeyeceği meselesi oldukça önemlidir. Ancak nitel çalışmalarda, başka araştırmacılar tarafından da aynı sonuçların elde edilmesi değil

çalışmayı okuyan araştırmacıların toplanan verilerden elde edilen sonuçlardan anlam çıkarabilmesi; toplanan veriler ile sonuçların tutarlı olduğunun ve araştırma sonuçlarının güvenilir olduğunun göstergesidir (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmacı, toplanan veriler ile araştırma sonucunun tutarlı olabilmesini mümkün kılmak amacıyla veri toplama kaynakları ve araçlarında çeşitleme, uzman görüşüne başvurma, alanda uzun süreli derinlemesine etkileşim kurma, veri toplama ve analiz süreçlerini ayrıntılı betimleme yollarını izlemiştir. *Denetleme kayıtları* [audit trail], araştırmanın tüm aşamalarında neler yapıldığı, nasıl yollar izlendiğinin ayrıntılı ve açık biçimde paylaşılması tutarlı ve güvenilir veri elde etmek açısından önemli bir göstergedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmacı, bu çalışmanın tüm aşamalarında tuttuğu notlar (memos) ile uzun süren veri toplama ve analizi aşamalarında neler olup bittiğinin, özellikle veri toplama aşamasında alınan kararları hangi koşullarda nasıl aldığının kaydını oluşturarak raporlaştırma aşamasında bu notlardan faydalanmıştır. Veri toplama sürecinin bir yıllık bir zamana yayılması nedeniyle, araştırmacının tuttuğu notların izlenen yol ve yöntemlerin, tarihlerin, karşılaşılan zorlukların vb. unutulmaması açısından araştırmaya büyük bir katkısı olmuştur.

Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda, bir çalışma grubundan elde edilen bulguların benzer de olsa başka çalışma gruplarına genellenen mümkün olmadığından bahseden araştırmacılar bunun ancak *okuyucunun ya da kullanıcının genellemesini* [reader or user generalizability] kendisi tarafından, araştırma ve bulguları hakkında bir anlayış geliştirilerek yapılabileceğini vurgulamaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okuyucunun ya da kullanıcının bu anlayış ve bilince ulaşabilmesi ve araştırma sonuçlarının farklı ortamlarda nasıl sonuç verebileceğinin tahayyül edilebilmesi maksadıyla araştırmacının, yürüttüğü nitel çalışmada *yeterli, zengin ve ayrıntılı betimlemelere* yer vermesi, çalışma grupları, veri toplama ve analizi süreçlerinin de ayrıntılı biçimde açıklamasına ihtiyaç vardır. Etraflı betimlemeler, katılımcıların özellikleri, veri toplama ve analizi süreçlerinin tamamının ayrıntılı biçimde açıklanması benzer bağlamlarda nasıl sonuçlar elde edilebileceğine yönelik okuyucuya ipucu vermesi için yapılmalıdır. Nitel araştırmalarda ortamın ayrıntılı betimlenmesi ya da bir konunun pek çok perspektiften ele alınacak biçimde işlenmesi, araştırmanın sonuçlarını daha

gerçekçi ve daha zengin hale getirir (Creswell, 2009). Bulguların sunulması aşamasında, katılımcı görüşlerine olabildiğince ve anlamlı biçimde alıntı şeklinde yer vermek de betimlemelerin ayrıntılı olmasını sağlayan yollardan biridir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada, ilgili kısımlarda çalışma gruplarının demografik özellikleri, veri toplanan okulların bağlamı, veri toplama ve analizi süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiş ve bulgulara ise ele alınan meselenin farklı boyutlarını etraflıca sunabilmek amacıyla katılımcı alıntılarına geniş biçimde yer verilmiştir. İç ve dış yorumlarla okuyucunun araştırmanın sonuçlarını derinlemesine anlamlandırabilmesini sağlamak ve farklı bağlamlarla da karşılaştırılabilirliğini artırmak amaçlanmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği mümkün kılabilmek, *çalışma grubunun amaçlı seçilmesi* yoluyla araştırma probleminin hem özel hem de genel olarak incelenbilmesini sağlamak amacıyla veri kaynaklarının çeşitliliği temsil edecek biçimde seçilmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle nitel araştırmalarda çoğunlukla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve tipik örnekleme stratejisi kullanılmaktadır. Bu çalışmada da, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak olabildiğince farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Onaylanabilirlik

Nitel araştırmalarda onaylanabilirlik, araştırmacının kendi yanlılığından, subjektifliğinden ve değer yargılarından bağımsız bir şekilde araştırmanın veri kaynaklarının deneyim ve fikirlerinin yansıtılmasıdır (Shenton, 2004). Araştırmacının rolünün, incelenen meseleyle ilgili kendi deneyimlerine dayalı düşüncelerinin ve önyargılarının farkında olması ve bunları araştırmada yazılı bir şekilde ifade etmesi gerekir. Bu araştırmada *Araştırmacının Rolü* kısmında araştırmacı, kendi yanlılığıyla ilgili durumları ele almıştır. Denetleme kayıtları da araştırmanın tüm aşamalarının nasıl yürütüldüğüne yönelik bilgiler vermesi açısından onaylanabilirliği artıran bir strateji olarak kullanılmıştır. İlgili bölümlerde, araştırmanın basamakları adım adım anlatılmıştır. Ayrıca, araştırmanın sınırlıkları ve süreçte karşılaşılan zorlukların nasıl çözümlendiğine ilişkin bilgiler de paylaşılarak çalışmanın aşamaları açık ve anlaşılır biçimde ortaya konmuştur.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının birincil veri kaynağı olması nedeniyle incelediği olgu ya da durumla ilgili deneyimlerinin ve birikimlerinin farkında olması; veri toplama ve analizi sürecini olası yanlılıktan korumak için önemli bir aşamadır (Creswell, 2009; Yin, 2015). Bu nedenle bu başlıkta araştırmacının Cambridge programlarını çalışmayı seçmedeki etkenleri, mesleki ve eğitimsel deneyimlerinin meseleyi anlamaya katkısı ve veri toplama sürecindeki deneyimleri paylaşılmaktadır.

Öncelikle, Türkiye’de Cambridge programlarının uygulanma biçimlerine yönelik bir tez çalışması yapmaya nasıl karar verdiğimden bahsetmeliyim. Ankara’da Cambridge programlarını henüz uygulamaya başlayacak olan bir vakıf okulunda program geliştirme uzmanı olarak göreve başladıktan kısa bir süre sonra bir uluslararası programın yalnızca ulusal programı uygulayan bir okulun programına yerleştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi, öğretmen eğitimi gibi süreçlerinde belirsizlikler ve bir takım zorluklar yaşadık. Uluslararası bir eğitim programının ulusal eğitim sistemine entegrasyonu sırasında yaşadığımız zorlukların çözümlenebilmesini de çoğunlukla deneme ve yanılma yoluyla ve uzman önerileri doğrultusunda geliştirdiğimiz kendi yöntemlerimizle sağlamaya çalıştık. Böylece ulusal bir okulda uluslararası bir eğitim programının nasıl başlatıldığını, sürecin nasıl ilerlediğini birinci elden deneyimleme fırsatım oldu. Bu deneyimim sırasında, Cambridge programlarının uygulanma biçimleri ve özellikle yalnızca ulusal program uygulayan okullarda yaşanan zorlukların nasıl çözümlenebileceğine yönelik uygulayıcı deneyimlerini inceleyerek alana katkı sunmak, uluslararası eğitim uygulayıcılarının ve araştırmacılarının uluslararası eğitim meselesini kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla bu çalışmayı yapmaya karar verdim. Gündelik yaşam pratiklerinde de alanyazında da bu tür uluslararası programların nasıl uygulanması, okul programlarına entegre edilmesi, katılımcıların uyumunun sağlanması vb. süreçlerle ilgili bilgi ve yönlendirici kaynakların eksikliği beni bu çalışmayı yapmaya zorunlu kıldı denilebilir.

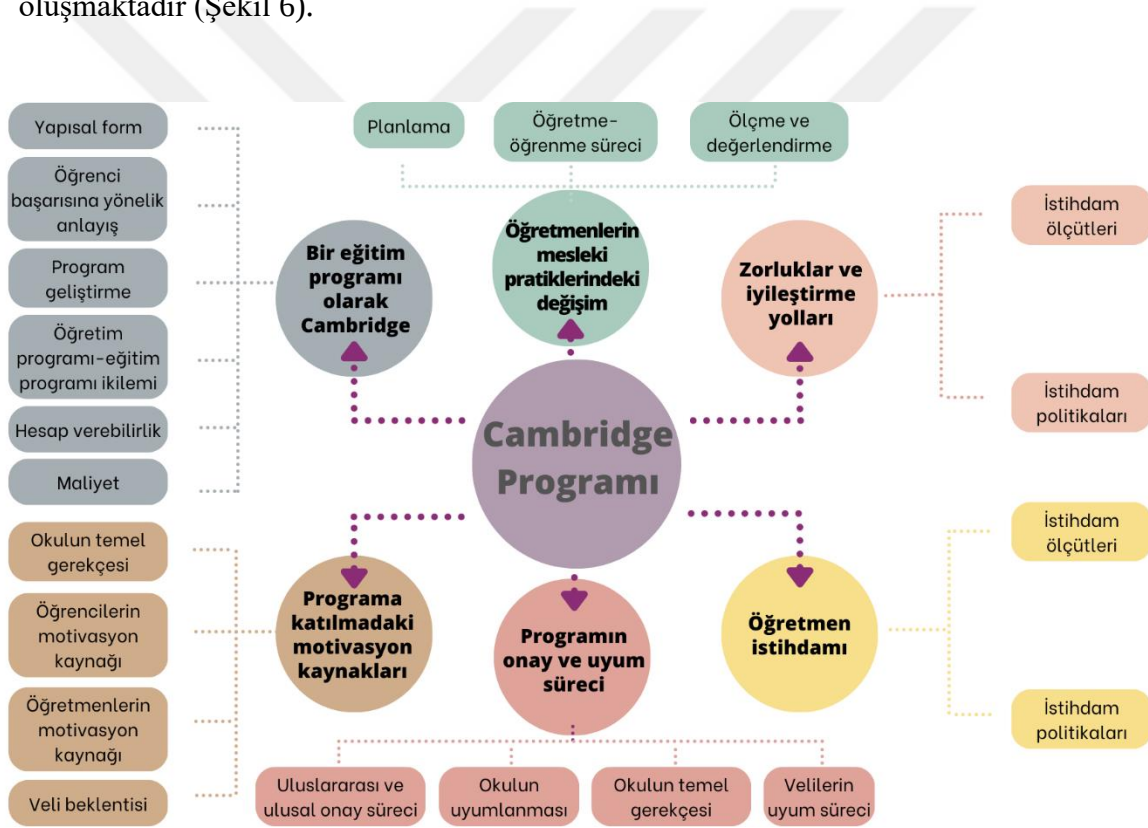
Cambridge programlarındaki deneyimlerimden, görüşmeler sırasında katılımcılardan edindiğim izlenimlerle birlikte şekillenen ve benim önceki mesleki ve eğitim arka planımla da pekişen, çalışmaya getirdiğim belirli bir bakış açısı var. Araştırma boyunca kendi perspektifimi yansıtmama ve objektifliği sağlama çabam oldu ancak yine de bakış açımın veriyi ele alma biçimini etkilemiş olabileceğinin farkındayım. Öncelikle, uluslararası eğitim programlarının okul programlarına eklemlenmesi meselesinin çok

profesyonelce planlanması, uygulanması ve stratejik kararların alınmasını gerektiren zorlu bir süreç olduğunu düşünüyorum. Özellikle, uluslararasılaşma misyonunu taşımayan, yabancı bir dilde eğitim vermekle ilgili alt yapı ve okul kültürü açısından hazır olmayan kurumların uluslararasılaşmasının uluslararası eğitim programlarının nitelikli biçimde uygulanması ve nihai amaçları olan öğrenen özelliklerine ya da profiline uygun bireyler yetiştirmede ve okul kültürünü dönüştürmede yeterli olamayabileceğini düşünüyorum. Araştırmanın veri toplama ve analizi aşamalarında meseleyle ilgili kendi düşüncelerimi arka plana atarak katılımcıların öne çıkardıkları uygulama biçimleri, sorunlar ve önerilere odaklandım. Ancak özel okul sektöründeki deneyimimden ve Cambridge programını uygulayan okullarla geliştirdiğim iletişim ağından faydalanmaya özen gösterdim. Öte yandan, özellikle elçilik okulları ya da uluslararası okulların büyük bir kısmına ulaşmak mümkün olmadı. Ayrıcalıklı bir kesime hitap ettiği bilinen ve elit okul olarak adlandırılan bazı okulların Cambridge programlarıyla ilgili bilgi sunmaktan ve kapılarını araştırmacılara açmaktan imtina ettiği araştırmacılar tarafından bilinmektedir. Bu durum, benim çalışmamda da kendini gösterdi ve elit okulların büyük bir kısmına ulaşamadım. Cambridge programlarını uygulayan iki devlet okulu ise kapılarını tamamen açtı. Her ne kadar COVID-19 salgını nedeniyle fiziksel olarak alanda yüz yüze veri toplama şansım olmamış olsa da telefon, e-posta ve çevrimiçi olarak okulun koordinatörleri ve öğretmenleriyle etraflı görüşmeler gerçekleştirmemde devlet okulları oldukça yardımcı oldu. Okul türleri arasındaki bu farklılığın araştırmanın problemini incelemeye olumsuz bir etkisinin olmaması için kişi ve kurumlarla derinlemesine görüşmeler yaptım ve bu esnada da katılımcılara diğer okullarla ilgili gözlem ve görüşlerini de sordum ve meseleyi anlamaya çalışarak bu dezavantajı bertaraf etmeyi amaçladım.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşme ve anketler aracılığıyla toplanan verilerden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Ana başlık olarak bulgular, (1) bir eğitim programı olarak Cambridge, (2) programa katılmadaki motivasyon kaynakları, (3) programın onay ve uyum süreci, (4) öğretmen istihdamı, (5) zorluklar ve iyileştirme yolları ve (6) öğretmenlerin mesleki pratiklerindeki değişim olmak üzere altı temadan oluşmaktadır (Şekil 6).

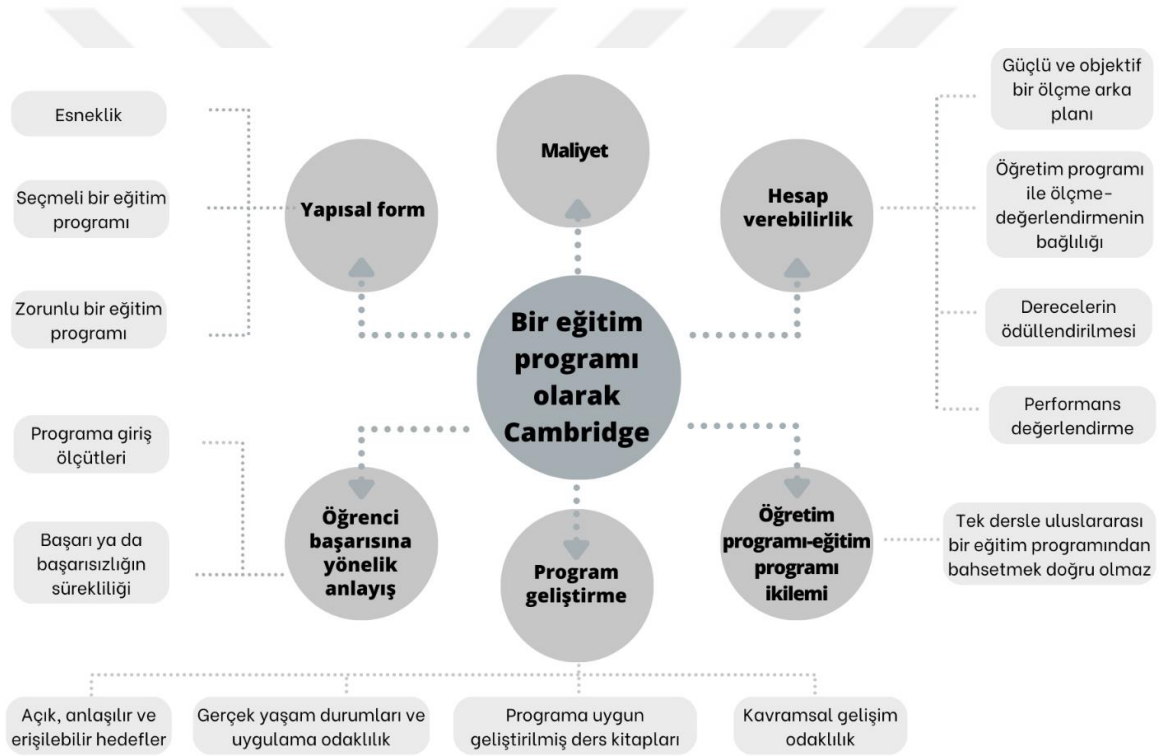


Şekil 6. Temalar ve Kategoriler

Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge

Bu tema altında Cambridge programı¹⁹, Türkiye’deki okullarda uygulayıcılar tarafından öne çıkarılan genel özellikleri ve işleyiş biçimleri bakımından ele alınmaktadır. Bu tema altında sunulan bulgular, şu araştırma sorularına yanıt vermektedir: “Soru 1. Paydaşların (öğrenci, öğretmen ve koordinatör) Cambridge programıyla ilgili düşünceleri nelerdir?”, “Soru 2. Cambridge programı okul programına nasıl dâhil edilmektedir?”

Cambridge programlarının uygulamaya yansıyan özellikleri; *yapısal form*, *öğrenci başarısına yönelik anlayış*, *program geliştirme*, *öğretim programı-eğitim programı ikilemi*, *hesap verebilirlik* ve *maliyet* olmak üzere altı kategoride incelenmektedir (Şekil 7).



Şekil 7. “Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler

¹⁹ Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, metin boyunca zaman zaman kısaltılarak “Cambridge programı” olarak kullanılmıştır. Cambridge programı ifadesi olmadan IGCSE, AS & A Level kullanımlarına da metin boyunca rastlanabilir. Bu kullanımlarda da başka bir kurumun değil yine Cambridge International Education’ın ilgili programları kastedilmektedir.

Yapısal Form

Türkiye’de Cambridge programlarının okul programına yerleştirilme biçimleri incelendiğinde iki eğilim öne çıkmaktadır. Bunlar; okullarda (1) Cambridge programlarının ulusal programla eş zamanlı uygulanması ya da (2) yalnızca Cambridge programlarının uygulanmasıdır. Cambridge programlarını okul programına yerleştirme biçimleri; okulların kuruluş misyonu, ulusal, uluslararası, özel ya da devlet okulu olma durumları, programların uygulanması planlanan eğitim kademesi gibi etmenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Okullarda, uluslararası eğitim programının ulusal eğitim programına ek olarak mı yoksa ondan bağımsız bir program olarak mı uygulanacağı belirlenirken aynı zamanda programın seçmeli ya da zorunlu olarak sunulma durumuna da karar verilmektedir. Hatta okullar, uygulayacakları uluslararası eğitim programlarını seçerken programların yapısal özelliklerini ve okula sunabileceği olasılıkları bu nedenle özellikle göz önünde bulundurmaktadır.

Bu başlık altında Cambridge programlarının Türkiye’deki okullarda uygulamaya koyulma aşamasında uygulayıcılar tarafından öne çıkarılan yapısal özellikleri; *esneklik*, *seçmeli bir eğitim programı* ve *zorunlu bir eğitim programı* şeklindeki üç alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Esneklik. Uygulanacak uluslararası eğitim programının yapısal özellikleri ve bu kapsamda okula sunabileceği yeni fırsatlar önemli görülmekte, uluslararası eğitim programları arasında buna göre bir kıyaslama yaparak uygulanacak program belirlenmektedir. Örneğin bazı okullar, diğer uluslararası eğitim programlarına kıyasla daha esnek bir yapıya sahip olduğunu düşünmeleri nedeniyle Cambridge programlarını tercih edebilmektedir (Örneğin; C Okulu, N Okulu). Esneklik ile kastedilenin, programın onay sürecinde okullara daha sürdürülebilir bir iş yükü sunması, ders sayısı, seçimi ve yerleştirilmesindeki seçeneklerin çeşitliliği, pilot uygulama imkânı, ulusal eğitim programıyla birlikte uygulanabilirliği gibi özellikler olduğu katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Dünyada en çok kullanılan uluslararası müfredat, Cambridge müfredatı. Sebebi, millî eğitim müfredatlarının yanına entegre edilebilmesi, yani kolay uygulanabilirliği aslında, esneklikten kasıt bu. Ben burada üç branş uygularken bir başka okul sadece İngilizce uygulamak istiyor. Ya da başka bir okul başka bir ders seçebilir, 54 tane Cambridge branşı var. Burada esnek Cambridge. Ama IB’de böyle yok. Nasıl millî eğitim müfredatında 12 müfredat mecburiyse, 12

branş, dolayısıyla müfredatın yanında uygulanması çok daha zor. Cambridge serbest bırakmıyor, Cambridge esneklik veriyor. Okula hareket koridoru veriyor. (K6-G)²⁰

IB'nin ilkokul ayağı olan PYP o zaman gündemdeydi, ama onun çok fazla paperworkü [evrak işi] vardı, maliyeti de çok fazlaydı açıkçası. Cambridge bize şunu sunuyordu, hemen ilk etapta akredite olmak zorunda değiliz, bir yıl pilotlama yapabiliriz ve bunun hiçbir ücreti yok, ama hemen hemen aynı olanakları bize sağlayabiliyorlardı. Yani ne bu olanaklar? Tabii ki müfredat, müfredatla her şeyi standardizasyona oturtabiliyorsunuz. O yüzden biz önce K8 (okul öncesinden sekizinci sınıfa kadar) İngilizce ile başladık, kitaplarını bir yıl pilotladık. (K5-G)

Esasında Cambridge sistemi IB ile karşılaştırdığım zaman biraz daha yerel müfredatlara saygılı bir sistem. Daha az dersten çocukların sınava girmesi gerekiyor. Dolayısıyla aynı zamanda IB'de TOK (Theory of Knowledge-Bilgi Kuramı) gibi internal assessment [iç değerlendirme] gibi çok fazla iş isteyen yer var. Ama bu A Level'da yok. Sadece sınavlarla (dış değerlendirme) bu işi bitiriyorlar. O yüzden ulusal müfredata daha saygılı, dolayısıyla beraber götürmek de daha kolay oluyor. Sadece öğrencilere şu an 21 saat ekstra ders verdiğiniz zaman bu işi çözebiliyorsunuz. Ama IB'de böyle değil, IB'de kendini adaması lazım çocuğun IB'ye. Yoksa o işten mezun olması zor. Bu anlamda ulusal müfredatla ben daha uyumlu görüyorum diğer uluslararası müfredatlara göre Cambridge'i ama yine de işleyiş açısından problem oluşturuyor mu, tabii ki oluşturuyor. (Ö3-G)

Katılımcıların bu açıklamalarından Cambridge programlarının çoğunlukla IB programları ile kıyaslandığı ve bu açıdan bazı okullar tarafından daha esnek yapısı nedeniyle Cambridge programlarının tercih edildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, hem ulusal hem de uluslararası program uygulayan bir okulda görev yapan K6'nın görüşlerinde IBDP'de alınacak derslerin merkezi olarak belirlenmiş ve zorunlu olması durumu ile Cambridge programlarının özel seçim üzerine odaklanan ders havuzunun olması ve bireye, kademeye, kuruma göre ders sayısı ve çeşidinin uyarlanabiliyor olmasına vurgu yapması, Cambridge programlarının esnek yapısının öne çıkarıldığının ve önemsendiğinin bir göstergesidir. Burada uygulayıcılar tarafından ele alınan temel mesele, uluslararası eğitim programının yerel okul sistemi ve işleyişine yerleştirilmesinde okullara ve uygulayıcılara sunduğu seçeneklerin yerel koşullara özgü olarak şekillendirilebilme esnekliğidir.

²⁰ Kısaltmaların sistematığı şu şekildedir:

K: Cambridge Koordinatörü; **Ö:** Cambridge Öğretmeni; **ÖR:** Cambridge Öğrencisi. Bu harflerin ardından gelen sayı, kaçınıcı kişi olduğunu temsil eder. Sayının ardından gelen harf ise veri toplama yöntemine ilişkin bilgi vermek amaçlı kısaltılmıştır. “G” görüşme; “A” ise anket verilerine karşılık gelir. Örneğin; K11-G: Cambridge Koordinatörü, 11 numaralı kişidir ve bu veri görüşme yöntemiyle elde edilmiştir.

Eğitim ve öğretim programlarının merkeziyetçi bir düzlemde geliştirildiği, uygulandığı ve değerlendirildiği Türkiye’de, okul programlarına uluslararası boyutu dâhil etme amacı açısından ele alındığında esneklik ve hareket edebilirlik vurgusunun öne çıkarılması daha anlaşılır gelmektedir. Görüşmelerden elde edilen bilgilere göre okullar, Cambridge programının ulusal eğitim programıyla bir arada uygulanabilir olmasını değerli bulmaktadır. Ö3’ün belirttiği “ulusal müfredata saygılı” ifadesi, Türk eğitim sistemine dâhil edilecek uluslararası eğitim ya da öğretim programının ulusal eğitim ve öğretim programlarının işleyiş biçimini bozmadan var olabilmesini sağlamanın, okulların uluslararasılaşma süreçlerinde izlenen yolların başında geldiğini özetler nitelikte bir ifadedir. Özetle, Türkiye’de bir uluslararası eğitim programının ulusal programların yerleşik olarak bulunduğu bir okula uygun biçimde yerleştirilebilmesi ve bu okulda her iki programın da eş zamanlı olarak başarılı biçimde yürütülebilmesi için “esneklik”, programların seçim aşamasından itibaren oldukça önemsenen bir yapısal özellik olarak öne çıkmaktadır.

Seçmeli Bir Eğitim Programı. Cambridge programının esneklik odaklı yapısal formu, onun çoğunlukla seçmeli bir bağlamda uygulanması eğilimini beraberinde getirmektedir. Cambridge programının okullarda seçmeli olarak sunuluyor olması, bu programlara öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda gönüllü olarak dâhil olabileceği anlamına gelse de talep eden öğrencilerin programda başarılı olabilmek için gerekli ön koşul bilgi, beceri ve eğilimlere sahip olup olmadığını belirleme eğilimi, okullarda yaygın biçimde gözlenmektedir. Bu durum, okullarda Cambridge programına giriş ölçütlerinin konulmasıyla sonuçlanmaktadır. Cambridge programının seçmeli olduğu okullarda programa katılmak isteyen öğrenciler, okul tarafından konulan giriş için gerekli koşulları sağlamaları halinde programa kayıt hakkı kazanmaktadır. İlkokul ve ortaokul için programa giriş koşulları yer almasa da lise düzeyinde bu uygulama kaçınılmaz biçimde önemsenmekte, IGCSE ve AS & A Level programlarına giriş için okullar, öğrencilerin birtakım asgari ya da standart bilgi, beceri ve yeterlik düzeyine sahip olmasını zorunlu tutmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler incelendiğinde, okulların programa kabul ölçütlerinin birbirinden farklılık göstermesi dikkat çekse de genel olarak bazı ortaklıklar etrafında şekillendiği görülmektedir. Bunlar:

- İngilizce dil yeterliği

- Kademeler arası geçiş sınavından elde edilen merkezi sınav puanı ya da yüzdelik dilim
- Okullar tarafından yapılan bilim sınavı ya da alan sınavı sonucu
- Türkçe dil yeterliği
- Cambridge IGCSE sertifika puanı
- Cambridge IGCSE derslerinden elde edilen başarı puanları
- Öğrencinin motivasyonu ve başarma kapasitesine yönelik öğretmenler tarafından yapılan gözlem ve sözlü mülakat sonucudur.

Devlet okulunda görev yapan 13-G, okulunda uygulanan Cambridge programının seçmeli program kapsamında olduğunu ancak programa ğrenci seçiminin okulun kendi uyguladığı sınava dayalı olarak yapıldığını belirtmiştir. Cambridge ğretmenlerine ve Cambridge koordinatörlerine göre, programlar seçmeli olsa da ltleri sağlamayan öğrenciler kabul edilmemektedir. Böyle bir uygulamaya sahip olan okullarda ğrenci nüfusunun aşağı yukarı üçte biri IGCSE programlarına giriş yapabilmektedir. Cambridge ğretmenlerinin ve Cambridge koordinatörlerinin ortaklaştığı ve vazgeçilmez olarak nitelendirdikleri en önemli seçim kriteri ise İngilizce dil yeterlięidir²¹.

Cambridge programının seçimlik ders, ders grubu ya da program olarak sunuluyor olması, programa giriş koşullarının yanı sıra ğrenci başarısı ve motivasyonuna yönelik başka bir meseleyi daha gündeme getirmektedir. Cambridge programının ulusal programa ek olarak sunululuşu ve zorunlu olmayışı, onun “zorunlu dersler kadar zor olmayan”, “seçmeli ders esnekliğine sahip olan” ya da “isteğe bağlı katılım gösterilen” bir kurs programı olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Bu algılama biçimi ise programın çıktılarına erişme, öğretimde niteliği sağlama ve sürdürme, ğrenci motivasyonunu sağlama ve sürekli kılma konusunda birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası programın uygulandığı bir vakıf okulunda görev yapan 12-G; ğrencilerin Cambridge derslerini, “ders programlarında yer alan seçmeli bir ders” ya da “ikinci bir yabancı dil” gibi benimsediklerini vurgulamaktadır. Özel kurucusu olan bir okulda görev yapan 7-G de benzer bir uygulama biçiminin farklı okullarda gerçekleştiğinin ve Cambridge programının “seçmeli ders havasında” işlendiğinin, ancak

²¹ Cambridge programına giriş ölçütleriyle ilgili argümanlar “ğrenci başarısına yönelik anlayış” başlığında etraflıca ele alınmaktadır.

bu programların “zorunlu ve okul programının bir parçası” olarak algılanması gerektiğinin altını çizmektedir.

Cambridge programında ders veren öğretmenlerin genel kaygısı, süreç sonunda gerçekleştirilecek sınava hazırlığın en iyi biçimde yapılabilmesi ve etkili bir sonuç elde edilebilmesi için öğrencilerin disipline olmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin görüşlerine göre seçmeli ders gibi anlamlandırarak derslere devam sağlandığında; öğrencilerin sınava hazırlık, dersin gerekliliklerini yerine getirme, odaklanma gibi alışkanlıkları edinme süreçleri sekteye uğrayabilmektedir. Öğrencilerin daha disiplinli ve bağımsız çalışma alışkanlığı edinebilmelerini sağlamak amacıyla okulların bir kısmı, Cambridge derslerinden alınan sınav sonucu ile ulusal programın derslerinden elde edilen sınav sonuçlarının ortalamasını alarak dönem sonu karne notunu belirlemeyi tercih edebilmektedir. Öğretmenlere göre bu tür bir uygulama, öğrencilerin programı ciddiye almada ve görev ve sorumluluklarını yerine getirmede daha özenli olmalarını sağlamaktadır.

Öte yandan, Cambridge programının seçmeli olarak düzenlendiği bazı okullarda ders notlarının karneye yansıtılmaması eğilimi de yaygındır. Bu eğilim, meselenin bir başka açıdan da ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin derse katılım ile görev ve sorumlulukları yerine getirme eğilimlerinin dersten elde edilen başarı puanlarının karneye yansıtıp yansımama durumuna göre değişebildiğini söylemektedir. Seçimlik olan dersler, karnede de karşılık bulmuyorsa ya da öğrencinin ağırlıklı başarı ortalamasına etkisi, ulusal eğitim programındaki dersler kadar güçlü ve hissedilir değilse öğrencilerin başarılı olmaya yönelik motivasyonlarında bir düşüşün olduğu düşünülmektedir. Cambridge derslerinden, ulusal programdaki derslerden daha düşük alınması durumunda öğrencilerin ağırlıklı başarı ortalamalarında da bir düşüş olduğu gerçeğinden hareket ederek öğretmenler ve koordinatörler; öğrencilerin Cambridge derslerinden elde ettikleri notların karneye yansıtılmaması uygulamasının bazı okullarda olabildiğini vurgulamıştır. Ancak Ö7-G’nin ve diğer öğretmenlerin de ortak biçimde belirttikleri görüşe göre Cambridge derslerindeki öğrenci performansının karneye ve dolayısıyla ağırlıklı başarı ortalamasına yansıtılması, seçmeli bir program da olsa her koşulda yerine getirilmesi gereken bir uygulama olmalıdır.

Hem ulusal hem de uluslararası programı uygulayan bir vakıf okulunda görev yapan Ö3’e göre Cambridge derslerinin seçmeli bir dersle eş değer biçimde anlamlandırılması; programın ve programda öğrenci olmanın okulda gerektiği düzeyde karşılığının ve değerinin olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Söz konusu okulda,

Cambridge dersleri ek bir kurs programı düzeniyle işlenmekte; Cambridge, okul programı dışında, ek bir program olarak kabul görmektedir. Ö3'ün okulunda seçmeli olarak sunulan Cambridge programı kapsamında verilen derslerin, öğretmenin vurguladığına göre “geç başlaması” programa esnek bakıldığının da bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu tür bir olumsuzluktan kaçınmak için katılımcıların getirdiği önerilerin başında, Cambridge derslerinin notlarını da karneye yansıtmanın yanı sıra Cambridge programının bir program türü olarak ulusal derslerden tamamen ayrıştırılması ve okul programında ayrı bir konuma kavuşturulması gelmektedir. Öğrenciler tarafından A Level dersine gitmenin “basket oynamaya gitmek” ile eşdeğer görüldüğü ve aynı kategoride anlamlandırıldığını belirten Ö3'e göre, A Level öğrencilerinin okulda ayrıcalıklı bir yerde konumlandırılması ve A Level derslerinin ulusal eğitim programındaki zorunlu derslerle eş değerde olacak biçimde programa dağıtılması çözüm için atılabilecek önemli adımlardandır.

Zorunlu Bir Eğitim Programı. Cambridge programının zorunlu olduğu okullarda ise programların seçmeli olarak sunulduğu okullara göre daha yapılandırılmış ve sınırları çizilmiş bir yol izlenmektedir. Özellikle uluslararası okullarda, çoğunlukla lise kademesinde uygulanan Cambridge programı (IGCSE ve AS & A Level) zorunlu kategoride yer almaktadır. IGCSE'de daha sınırları çizilmiş bir ders programı seçeneği bulunurken AS & A Level programlarının öğrencilerin üniversitede eğitim almak istedikleri alan ve kariyer hedeflerine odaklı olması nedeniyle alınacak derslerin öğrencinin tercihinin bırakılması gibi bir eğilime rastlanmaktadır. Okullar bu konuda öğrencileri yönlendirme ve IGCSE'de alınan derslerin AS & A Level'da devam derslerinin açılması aracılığıyla uzmanlaşmada süreklilik ve bütünlük sağlama gayreti içerisinde. Uluslararası bir okulda görev yapan K11'in görüşleri bu durumu destekler niteliktedir:

Seçimlik olsun, tercihli olsun, öğrencinin istediği hedefe uygun dersler verebilelim ama bunda da boğmayalım. IGCSE ve A Level'da biz dokuzuncu ve onuncu sınıftaki dersleri eleme değil tanıma dersleri olarak kullanıyoruz. Çünkü bütün öğrencilerimiz İngilizce, matematik ve fen almak zorunda, bu bizim koyduğumuz bir şey. Biz matematikte, dilde, fende veya yanında seçimlik olarak verdiğimiz dört tane derste güçlü yanlarını tanıdığımız öğrencilerimize diyoruz ki evet combined science [birleştirilmiş fen bilimleri] yapabiliyorsun sen, o yüzden gelip de biyoloji için A Level'da kapımıza dayanma, ama senin sosyoloji dersin çok güzeldi. Sosyolojiden devam etmek istersen, çünkü belli bir not kriterine ulaşmazsan A Level'da bunu vermiyorum diyorum ve A Level'ın ön şartı olarak

IGCSE'yi kullandığım zaman bu elemenden çok yönlendirmeye yaramış oluyor ki işin ruhuna daha uygun geliyor. (K11-G)

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre IGCSE'de ders sayısı ve çeşitliliği 70'ten fazla olsa ve çeşitli kombinasyonlarda sunulabilse de bu çeşitlilik, Türkiye'deki Cambridge okullarında pek bir karşılık bulmamaktadır. Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını alarak programı uygulayan okullarda genellikle; matematik, fizik, kimya, biyoloji, fen bilimleri, Türkçe, İngilizce gibi yaygın bilinen temel dersler yer almaktadır. Bunların neredeyse tek istisnası, Türkiye'de en yaygın biçimde uygulanan disiplinler arası bir ders olan Global Perspectives'tir [Küresel Bakış Açıları]. Global Perspectives öğretim programının Türkiye'deki okullarda uygulandığı okul sayısı ve önemi son yıllarda artmıştır. Ancak bu ders ve çeşitli diller (örneğin; Arapça, Fransızca, Almanca gibi) dışında öğrencilerin seçimine sunulan ders sayısı sınırlı düzeyde kalmaktadır.

AS & A Level'da ders çeşitliliğindeki sınırlılık aynı biçimde seyretnemeyebilir. Bu düzeydeki derslerin Cambridge tarafından belirlenen çeşitliliği 55 olmakla²² beraber farklı kombinasyonlarda da sunulabilir. Özellikle bu programın yapısı gereği bireysel çalışma [self-study] seçeneğinin IGCSE'ye kıyasla daha fazla ön planda olması ve tercih edilmesi; öğrencileri, ilgi ve istekleri doğrultusunda ders seçimi yapmada daha bağımsız kılmaktadır. Öğrenciler, üniversitede eğitim almak istedikleri alanın temellerine yönelik dersleri tercih etme eğiliminde olmakta ve yurt dışı üniversite kabullerinde, başvuru bölüm ve üniversiteye göre değişebilse de genel olarak en az üç AS & A Level dersi yeterli görülmektedir.²³ Türkiye'de de öğrencilere genellikle en az üç AS & A Level dersinin alınması önerilmektedir.

Öğrenci Başarısına Yönelik Anlayış

Cambridge programının seçmeli bir program olduğu okullarda öğrencilerin programa kabul ölçütleri ve sonraki kademedeki Cambridge ya da farklı bir uluslararası programa geçiş için öğrencilerin sahip olması gereken asgari ön öğrenme düzeyinin

²² Cambridge'in okul öncesinden lise sona kadar sunduğu programlardaki ders çeşitliliği değişebilmekte, programlara yeni dersler eklenebilmektedir. Kademelere göre öğretim programlarına EK 2'de yer verilmiş olsa da son güncellemeler için şu adresteki içeriklerin incelenmesi önerilir: <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/>

²³ Dünya genelinde Cambridge sertifikalarının geçerli olduğu çeşitli üniversite ve bölümlere kabul kriterleri için şu adresteki veri tabanının incelenmesi önerilir: <https://www.cambridgeinternational.org/recognition-search/>

gerekli görülmesi, Türkiye’de uluslararası eğitim programlarının uygulandığı okullarda öğrenci başarısına yönelik yeni bir anlayış biçiminin oluşturulmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Türkiye’deki eğitim sisteminde kanıta dayalı başarının önemsendiği sınıf düzeylerinin, kademeler arası geçişin gerçekleştiği sekizinci ve on ikinci sınıf olduğu bilinmektedir. Uluslararası bir eğitim programının uygulanmasıyla birlikte bu durum değişikliğe uğramaktadır. Diğer sınıf düzeylerinde de uluslararası sınavların olabilmesi nedeniyle (örneğin IGCSE için genellikle dokuzuncu ve onuncu sınıf sonunda; AS & A Level için ise onuncu ya da on birinci sınıf sonunda) öğrencilerin başarısını izleme ve sonraki programa geçiş çalışmaları bu sınav sonuçlarına göre belirlenebilmektedir.

Bu başlık altında, Türkiye’de Cambridge programının uygulandığı okullarda öğrenci başarısına yönelik anlayış biçimleri; *programa giriş ölçütleri ve başarı ya da başarısızlığın sürekliliği* şeklindeki iki alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Programa Giriş Ölçütleri. Cambridge programında öğrenci olmak için aday öğrenciler, genellikle okul tarafından konulan uluslararası programa giriş ölçütlerini taşıyor olmalıdır. Uluslararası programa giriş ölçütleri okuldan okula farklılaşabilse de neredeyse tüm okullarda bir ya da daha fazla sınav sonucu yani kanıta dayalı başarı gerekli görülmektedir. Bu ölçütlerin başında *İngilizce dil yeterliği* gelmektedir.

Okullar, İngilizce dil yeterliğini ölçmek için kendi kurumları bünyesinde sınav yapabilmekte ya da farklı uluslararası sınav sonuçlarını kabul edebilmektedir (Örneğin; TOEFL Junior, B1 Preliminary for Schools-PET, B2 First for Schools-FCE). Sınavlardan elde edilen puanın CEFR B1²⁴ düzeyinde olması, Cambridge IGCSE programına giriş için okulların çoğunda uygulayıcılar tarafından yeterli görülen bir ölçüt olarak belirtilmiştir. Bir devlet okulunda görev yapan Ö16-G, programa giriş koşullarında özellikle İngilizce dil yeterliği ölçütünün öğrencinin program başarısı üzerinde önemli bir etkisi olması nedeniyle B1’den daha düşük düzeyleri genellikle kabul etmediklerini vurgulamıştır. Programa giriş aşamasında öğrenci başarısında belirli bir standardın yakalanıp yakalanmadığının ölçümlememesi durumunda Ö16’nın değişimiyle “öğrenci boşuna maddi bir yükümlülük altına” girmekte ve bu durum, başarılı olunmadığı takdirde

²⁴ CEFR (Common European Framework of Reference for Languages-Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı), dil becerilerinin tespit edilmesinde kullanılan uluslararası bir standarttır. Daha fazla bilgi için şu adresteki bilgiler incelenebilir:

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

öğrenciyi “daha çok üzen ve yıpratıcı” bir süreci beraberinde getirmektedir. Belirlenen ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonucunda aday öğrencinin uluslararası eğitim programından beklenen başarıyı sağlayıp sağlayamayacağı kanıta dayalı olarak tahmin edilmektedir. Bu durum, okullar tarafından izlenen en yaygın öğrenci seçim ya da kabul yöntemidir.

Ben daha üst seviyenin öğretmeniyim. Daha fazla istekli olmalarına rağmen, aslında B1 ile de başlamalarına rağmen içinde o kadar çok bırakmaya çalışan öğrenciler var ki biz çok zor toparlamaya çalışıyoruz. Hocam hiç bana göre değil ve ben yapamıyorum diyenler var. Yani bu seviyede değilsen gerçekten bu program sana göre olmuyor. B1 ile başlamış olmamıza rağmen daha yukarıya getiremeyen öğrenciler bile sorun yaşayıp bırakmaya çalışıyorlarken baştan böyle bir elemeye gitmezsek aslında hem öğrenciyi hem veliyi büyük maddi ve manevi sorumluluk altında bırakmak durumunda kalıyoruz. Yani program aslında belli seviyedeki öğrencilere uygun. (Ö16-G)

İngilizce sınavının yanı sıra aday öğrenciler, okul tarafından *sözlü sınava* da alınabilmektedir. Sözlü sınav, öğrencinin programa girişte motivasyon kaynağını öğrenmek, muhakeme ve ana dil becerilerine yönelik izlenim elde etmek, düşünce yapısını öğrenmek, karakter özellikleriyle ilgili bilgi edinmek gibi amaçlarla bazı okullarda programa kabul aşamasında uygulanmaktadır (Örneğin; J Okulu, L Okulu). Sözlü sınavda özellikle öğrencinin iletişim kurma becerisi değerlendirilmektedir. Bir devlet okulunda görev yapan K8-G, şu sözleriyle kanıta dayalı başarının yanı sıra öğrencinin düşünme biçiminin etkileşim odaklı olmasının da uluslararası programlara giriş için aranan özelliklerin başında geldiğini vurgulamaktadır.

Tüm notları çok yüksek olup da hiç iletişim kuramayan, tamamen içine kapalı, sadece kitap okuyup orada okuduğunu teste yansıtabilen çocukla biz ilerleyemiyoruz açıkçası. Onlar da bize uyum sağlayamıyorlar. Çünkü üretmiyor, düşünce üretmiyor. Öğrenci tartışabilmeli, farklı perspektifler yapabilmeli, bunu sadece bir derste değil her derste yapabilmeli.

Bazı okullar, programa kabulün değerlendirilerek karar verildiği bu tür sınavlar sonucunda, uluslararası eğitim programına başlayacak öğrencilerden genellikle farklı bir seviye grubu oluşturulduğunu belirtmektedir (Örneğin, yukarıdaki Ö16-G’nin alıntısında vurgulanan üst seviye, bu tür bir sınıflamayla oluşturulmuştur).

Bazı okullarda ise öğretmenler, uluslararası programa kayıt yaptırmak isteyen ya da bir sonraki uluslararası eğitim programına geçmek isteyen öğrenciye yönelik gözlem ve performans görüşü sunmakta ve bu kanıtlar da adayın programa kabulüne karar

verirken kullanılan önemli bir veri olarak sayılmaktadır (Örneğin; C Okulu, J Okulu, L Okulu). Bu aşama, bazı katılımcılar tarafından “öğretmen referansı” olarak adlandırılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencinin bir alt kademedeki uluslararası eğitim programındaki başarısı, dersten elde ettiği puan ve çalışma alışkanlıklarına yönelik veriler de öğrencinin disiplinine ilişkin bilgi vermesi açısından başvuru verisi kaynakları arasında sayılmaktadır.

İngilizce dil yeterliği, sözlü sınav ve öğretmen referansının yanında okullar, öğrencilerin alan bilgisini ölçtükleri bir *alan sınavı* ya da diğer adıyla *bilim sınavı* da yapabilmektedir. Bilim sınavı çoğunlukla, IGCSE’de sunulan derslere yönelik olmaktadır (Örneğin; matematik, fizik, kimya, biyoloji). Bilim sınavından elde edilen notun okullara göre değişen belirli bir yüzdesi alınarak, örneğin %40 düzeyinde, öğrencinin program başvurusu İngilizce dil yeterliği, genelde %50-60 düzeyinde ve diğer koşullarla birlikte bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır²⁵. Bilim sınavı yapmayan okulların bir kısmı, LGS’den (Liselere Geçiş Sistemi) elde edilen yüzdelik başarı dilimini programa giriş koşulu olarak kullanabilmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası program uygulayan bir okulda görev yapan K5’in görüşleri şöyledir:

Sırf dokuzuncu sınıfa bunun için (Cambridge programı) kayıt yaptırmak isteyenler oluyor. Ama orada yüzdelik barajlarımız falan filan onu geçemeyenler var ya da ortaokulda biz haliyle bir baraj koyuyoruz dokuzuncu sınıf IGCSE’ye, merkezi sınav barajı, İngilizceler dışında. %8 barajımız, çocuk %8’lik değil, ama İngilizcesi çok iyi ve bu programda okumak istiyor. Onları alamadık mesela. (K5-G)

AS & A Level programlarına giriş koşulları da buraya kadar sunulan ölçütlere benzemektedir. İngilizce dil yeterliği için IGCSE İngilizce dersinden elde edilen sertifika notu ve ders notu, benzer biçimde alan bilgisi için ise ilgili dersin *IGCSE sertifika notu* ile ders notu kullanılmaktadır. IGCSE sertifika notunun genelde en az C düzeyinde olması beklenirken bazı okullar B notunun aşağısında elde edilen puanları kabul etmemektedir (Örneğin; C Okulu, I Okulu, J Okulu, L Okulu)²⁶. Ancak okullardaki genel eğilim incelendiğinde, öğrencinin genel akademik performansı, öğretmen referansı ve düşük not alınan derse göre öğrenci özelinde ve durumsal olarak karar verilmektedir. IGCSE

²⁵ COVID-19 salgını nedeniyle bu değerlendirme oranlarında değişiklik yapıldığı, bilim sınavının yapılamadığı durumlarda yalnızca İngilizce dil yeterliğine ve öğretmen referansına göre programa kabule karar verildiği de belirtilmiştir.

²⁶ Sertifika sınav notları A* (en yüksek) ile G (en düşük) arasında değişmektedir. Derecelendirme ile ilgili bilgi için şu adresteki içerikler incelenebilir: <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-upper-secondary/cambridge-igcse/grading-choice/support-for-a-g-grading/>

sertifika sınavlarından elde edilen performans, Cambridge uygulanmayan ancak IBDP'yi uygulayan okullarda da IBDP'ye giriş ölçütü olarak kullanılmaktadır. IBDP'ye kabul için öğrencilerin IGCSE'de aldıkları derslerden B ya da C düzeyinde not elde etmiş olması, okula göre değişmesine rağmen genel kabul gören bir ölçüt olarak belirtilmiştir.

Başarı ya da Başarısızlığın Sürekliliği. Cambridge programına giriş ve üst kademelerdeki Cambridge ya da diğer uluslararası eğitim programlarına geçişte kanıt dayalı başarının gerekli görülüyor olması, bu tür uluslararası programlara belirli bir başarı düzeyine erişmiş ya da en başarılı öğrencilerin seçildiğinin bir göstergesi olarak okunabilir. Öğretmenlerin ve koordinatörlerin düşünceleri incelendiğinde öğrenci başarısına yönelik anlayış biçiminin belirli bir eğilime sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu eğilim, başarı ya da başarısızlığın sürekliliği olarak kavramsallaştırılabilir. Yani öğretmen ve koordinatörler, uluslararası eğitim programına yalnızca başarılı öğrencilerin devam etmesi gerektiğini düşünme eğiliminde olmakla birlikte başarılı öğrencilerin her zaman ve her programda başarılı olmayı sürdüreceğine, halihazırda başarılı olmayan öğrencilerin ise aynı performans düşüklüğünün katılacağı diğer programlarda da aynı biçimde devam edeceğine inanmaktadır. Cambridge öğretmenlerine ve Cambridge koordinatörlerine göre halihazırda ulusal programdaki derslerde yeterli akademik performansı gösteremeyen öğrenciler ya da tamamladıkları uluslararası eğitim programının sonunda girdikleri sertifika sınavından beklenen düzeyde bir akademik erişime sahip olamamış öğrenciler için bir sonraki kademedeki uluslararası eğitim programına devam etmek de oldukça güç olmaktadır. Hem ulusal hem uluslararası program uygulayan bir vakıf okulunda görev yapan Ö4'in görüşleri bu durumu özetler niteliktedir:

Tamamen isteksiz olan öğrencilere ya da başarısı düşük öğrencilere, ekstrasdan bir de Cambridge olması onlara ekstrasdan bir yük sağlayacak ve çocuklar bu yükü kaldırmak istemeyecek, bir noktada zaten bırakacaklar... En iyi öğrenciler devam ederken orta veya vasat öğrenciler zaten bırakıyorlar. (Ö4-G)

Ö4 bu sözleriyle tüm öğrencilerin bu programları almasının zorunlu olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu gerekçeyle Ö4, IGCSE programının yalnızca LGS'den belirli bir yüzdelik dilimden yüksek bir başarı düzeyi elde eden öğrencilere sunulması gereken bir program olması gerektiğini düşünmektedir.

On birinci ve on ikinci sınıflarda Cambridge müfredatı konusunda biraz daha kaprisliyiz, yani çocuklara herkes Cambridge müfredatına katılacak ya da bizim okulumuzda okuyan her çocuk Cambridge'ten diploma alacak gibi bir vaadimiz yok. Biz bu programı veriyoruz evet, alabilecek çocuklara veriyoruz. Alamayacak çocuklara, 11 ve 12. sınıfta artık vermiyoruz. Bunu götürebilecek çocuklara veriyoruz. Dolayısıyla çocuğun millî eğitim müfredatında çok başarılı olması lazım ki Cambridge müfredatını yanında götürebilirsin. Millî eğitim müfredatında sıkıntı yaşayan bir çocuğun Cambridge müfredatını yanına eklemenin bir anlamı yok. Ne öte ne beri. İkisi de olmuyor bu durumda. Dolayısıyla çocuğun eğitim hayatı, yani üniversite hayatı riske giriyor. (K6-G)

Bazı uluslararası okullarda liseden mezun olabilmek için okulda uygulanan Cambridge ya da IBDP gibi uluslararası eğitim programından da başarılı bir şekilde mezun olma zorunluluğu bulunmaktadır. Öğrenciler, bu uluslararası programlardan beklenen başarıyı gösterememeleri durumunda başka okullara kayıtlarını aldırarak eğitimlerine ulusal programda devam edebilmektedir. Bu tür geçişleri yapan öğrencilerle ilgili değerlendirmede bulunan bir koordinatör, okuldan ayrılmak durumunda kalan öğrencilerin ilkokul ve ortaokul kademelerinde de akademik olarak beklentileri karşılamayan bir geçmiş performansa sahip olduğunu belirtmiştir. Koordinatörün görüşüne göre öğrencilerin başarı durumu süreklilik arz etmektedir. Görüşme yapılan Cambridge koordinatörlerinin ve öğretmenlerinin ortaklaştığı bir argüman, başarılı öğrencinin daha fazla başarıma kapasitesine sahip olduğudur. Bu kapasitenin uluslararası eğitim programlarına devam kararının verilmesinde önemli bir gösterge olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bir sonraki uluslararası programa geçiş sürecini kolaylaştırmak için bazı okullar, “akademik takip sistemi” adını verdikleri bir yöntemle öğrencilerin başarılarını yakından takip etmektedir (Örneğin; F Okulu, G Okulu, I Okulu). Akademik takip sistemi sayesinde öğrenci başarısına yönelik boylamsal bir veri toplama süreci işletilmekte, öğrencilerin programa devam edip etmeme durumlarına da bu kanıtlar sonucunda karar verilmektedir. Lise kademesinde yalnızca uluslararası programın uygulandığı bir okulda görev yapan K4, velilerin de bu süreçte sürekli olarak bilgilendirilmelerinin önemli olduğunun altını çizmektedir.

Yıl içerisinde dokuzuncu sınıflara özellikle, hazırlık sınıfında da yapıyoruz ama dokuzuncu sınıftan itibaren seviye Psikolojik Danışmanı ile birlikte ben sürekli olarak öğrencilerin akademik takibi ile ilgili veli toplantıları yapıp velilerle paylaşıyorum hem geçme kriterini söylüyorum hem gidişat hakkında onları bilgilendiriyorum. Dolayısıyla bir öğrenci programdan başarısız olarsa velisi buna genelde şaşırıyor ‘Hocam siz bize söylemişsiniz defalarca ancak bizim öğrencimiz yeteri kadar çalışmadı’ diyor. Veya tam tersi olabiliyor ‘Hocam iyi ki

de söylemişsiniz çok teşekkürler biz ciddiyetini daha iyi anladık bu işin' şeklinde söyleyip zaten çocuk da o zaman başarılı olmuş oluyor. (K4-G)

Başarının sürekliliği meselesi özel okul-devlet okulu ayrımında çok farklılaşmamakla birlikte devlet okullarında süreklilik arayışının daha fazla kanıksanmış olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim, bu araştırma kapsamında yer alan devlet okulları merkezi sınavla öğrenci kabulü yaptığı için öğrenciler, Cambridge programına başvuru aşamasına zaten belirli düzeyde akademik başarıya sahip olarak gelmektedir. Devlet okulunda görev yapan K9, öğrencilerin okula ilk başladıklarında LGS'den %1'lik dilime girenlerin alınmasıyla başlayan süreçte öğrencileri motive etmek için ya da onları başarılı olmaya teşvik etmek için herhangi bir çabaya gerek kalmadığını, öğrencilerin halihazırda birbirlerini motive ettiğini belirtmektedir. Öğrenci profiline yönelik olarak K9, "Zaten başarıyı biraz alışkanlık edinmiş çocuklar bize geliyor...Öyle bir öğrenci hayal edin ki IGCSE alıyor derecelik, IB alıyor derecelik, YKS'ye giriyor derece yapıyor." diyerek kendi okullarındaki öğrencilerin başarıma kapasitelerinin okula girdikleri ilk andan itibaren çok yüksek olduğuna ve bunun artarak devam ettiğine dikkat çekmektedir. Lise kademesinde yalnızca uluslararası program uygulayan bir okulda görev yapan Ö14 ise öğrenci başarı durumuna yönelik "Öğrencilerimiz biraz da makine gibi yani siz ona ne kadar yüklenirseniz o da size o kadar cevap veriyor. Bizim çocuklarımızın hedefi yüksek, aynı şekilde velilerimizin de hedefleri yüksek." diye belirtmiştir. Dolayısıyla, diğer görüşmelerle birlikte ele alındığında hem koordinatörler hem de öğretmenler halihazırda başarılı olan öğrencilerin uluslararası eğitim programlarında da bu başarı durumunun sürdüğünü düşünmektedir. Ancak bir öğretmen bu başarının sürekliliği ve en iyi öğrencilerin uluslararası eğitim programlarına seçildiği argümanına farklı bir bakış açısı getirerek en iyi öğrencilerin uluslararası eğitime devam etmesi argümanına karşı çıkmakta ve şu görüşleri dile getirmektedir:

En iyi çocuklar gelmiyor IGCSE'ye. Niye? O çocuğun YKS hedefi vardır, ilk bindir. O çocuk IGCSE'yi boş olarak görür, zaman kaybı olarak görür, o gelmez. Bir de böyle orta kesim vardır, alt da değil. Orta kesim bize geliyor, IGCSE için konuşuyorum. O çocuk da zaten yapabiliyorsa, götürebilirse kendini, yapıyor zaten IGCSE'yi. IGCSE'nin en iyisi de IB'ye gelmiyor. En kötüsünü de biz almıyoruz. Yine ortası IB'ye geliyor. Yani bizde en alt ve en üstü ne IGCSE'ye gelir ne IB'ye gelir. (Ö20-G)

Ö20'nin bahsettiği okul, sınavla öğrenci kabul eden, akademik başarının yüksek olduğu bir devlet okuludur. Dolayısıyla, zaten tüm öğrencilerin akademik olarak başarılı

olduğu bir okulda uluslararası eğitim programlarına başvuran öğrenci profili de farklılık gösterebilmektedir. Öğrenciler de kendi içinde akademik olarak ve kariyer hedeflerine göre de sınıflandırıldığında, öğretmenin belirttiği gibi bazı öğrencilerin doğrudan YKS’de derece yapma gibi bir hedefi olması nedeniyle, akademik olarak orta düzeyde başarılı olanların uluslararası eğitim programlarına devam etmesi durumu, bu okul bağlamında anlaşılır hale gelmektedir.

Program Geliştirme

Cambridge programının öne çıkan özelliklerinden biri de program geliştirme süreçlerinin dinamik ve planlı bir yapıda gerçekleştirilmesidir. Öğretmen ve koordinatörlerden okullarındaki ulusal ve uluslararası programları karşılaştırmaları istendiğinde ilk sırada belirtilen ve önemle vurgulanan nokta, uluslararası programların sık aralıklarla değiştirilmemesi ve programlarda bir değişim yapılacağı takdirde program geliştirme sürecinin planlılık odağında yürütüldüğü vurgusu gelmektedir.

Bu başlık altında, Cambridge programının geliştirilmesiyle ilgili argümanlar; *açık, anlaşılır ve erişilebilir hedefler, programa uygun biçimde geliştirilmiş ders kitapları, gerçek yaşam durumları ve uygulama odaklılık ile kavramsal gelişim odaklılık* şeklindeki dört alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Cambridge tarafından yeni bir öğretim programı geliştirildiğinde, eski programın öğrencileri mezun olup sınava girene kadar yeni program uygulanmamakta ve eski programın öğrencileri sertifika sınavına girdikten sonra yeni öğrenci grubu yeni programla başlamaktadır. Dolayısıyla, programın değerlendirilmesinde öğrenci başarısını izlemek, bu yöntem ile daha mümkün olabildiği gibi aynı zamanda da öğrenciler sınava hazırlanırken sınavın içeriği, yöntemi, tekniği gibi temel yapı taşlarının kendileri sınava girene kadar değişiklik göstermeyeceğinin de garantisini elde etmiş olmaktadır. Cambridge programının bu özelliği, yapılan görüşmelerde öğretmenler ve koordinatörler tarafından öne çıkarılmıştır. Programın tercih edilme nedenleri arasında da sayılan Cambridge’in program geliştirme anlayışı, planlı ve sistematik olması bakımından değerli görülmektedir.

Açık söylemek gerekirse eğer siz bir şey uyguluyorsanız ya bir farklılık adına uygularsınız ya da bir şeylerin yetersiz olmasından dolayı uygularsınız. Bu ikisini de göz ardı etmemek gerekiyor açık söyleyeyim. Çünkü Türkiye’de verilen eğitim malum, yani ezbere dayalı bir eğitim sistemimiz var, eğitim sistemi her gün

değişiyor. Bir standardı yok ve bugün yapılan daha meyvesini vermeden yeni bir şekle giriyor. Bakan değişince yeni bir müfredat uygulanıyor, sık sık Bakan değişiyor. Neyin ne olduğu belli olmayan bir yol var ama en önemlisi Türkiye'deki bana göre sıkıntının, öğrenci noktasında hedefin konulmamış olması. IGCSE ve benzeri uluslararası programlar öğrenciyi merkeze koyup bir hedef koyuyorlar. Ve bu hedefi en az on sene boyunca yanlış dâhi olsa, bu çok önemli, bunun altını çiziyorum, yanlış dâhi olsa bu hedefi görmek istiyorlar. Bu hedefi on sene sonra değiştiriyor. On seneki süreci bir kontrol ediyor, ondan sonra da diyor ki biz şurada hata yapmışız veya çocukları şu yönden geliştirmemiz lazım. Çünkü sizin bir hedefiniz olursa, o hedefinizi ne kadar gerçekleştirebildiğinizi, hangi amaca hizmet ettiğinizi, aksayan yönlerinizi daha iyi görebilirsiniz. Böylelikle programın işe yarayıp yaramadığını, hedefinize ulaşp ulaşmadığınızı görebilirsiniz. Türkiye'de maalesef millî eğitim camiasında aşağı yukarı son on senede yedi-sekiz defa program değiştirildi. (Ö13-G)

Açık, Anlaşılır ve Erişilebilir Hedefler. Cambridge eğitim programının program geliştirme süreçlerinin iyi yapılandırılması, programların belirli ve sınırları çizilmiş hedeflerinin olmasını da beraberinde getirmektedir. Cambridge Uluslararası Eğitim Programının yetiştirmek istediği öğrenen profilinin net biçimde belirlenmiş olması ve öğretim programlarının da bu doğrultuda çerçevesinin çizilmiş olması gibi özellikleri öğretmenler tarafından önemli olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, ulusal eğitim sistemi ve programlarla kıyaslama yaparak Türkiye'deki eğitim sisteminin hedefinin belirli olmadığını, sistemin nasıl bir insan yetiştirmek istediğinin bilinmediğini vurgulamaktadır. Bir devlet okulunda görev yapan Ö13, Cambridge programının belirlenen program süresi içerisinde (Örneğin; IGCSE için bu süre ortalama iki yıldır.) “Bu öğrenci hamurunu ne hale getirebilirim, ona nasıl şekil verebilirim?” sorusunu takiben geliştirilmiş ve sistematik biçimde yapılandırılmış olduğunu belirtmektedir. Görüşülen öğretmenler, ulusal eğitim sistemindeki hedef ve vizyon belirsizliğinin eğitim politikalarının sürdürülmesinde siyaset ve sendika gibi unsurların devrede olmasından kaynaklandığını düşünmektedir.

Programa Uygun Biçimde Geliştirilmiş Ders Kitapları. Programın etkili biçimde yaşama geçirilmesinde ders kitapları önemli bir etkidir. Cambridge programına uygun bir şekilde hazırlanmış ders kitapları [endorsed], genellikle Cambridge University Press (CUP) tarafından geliştirilmektedir. Ancak pek çok yayınevi Cambridge programı için ders kitabı hazırlamakta ve okullar istedikleri kitapları uygulayabilmektedir. CIE, Cambridge University Press gibi Cambridge Üniversitesinin bir birimi olması nedeniyle bu yönde bir iş birliği bulunmaktadır. CUP dışında çeşitli yayınevlerinin de Cambridge

programına uygun geliştirilmiş kitaplarının olması, okullara ders kitabı seçimi konusunda geniş bir seçenek sunmaktadır. Öğretmenler ve koordinatörler, programa uyumlanmış ders kitabı olan yayınevlerini tercih etmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası program uygulayan bir vakıf okulunda görev yapan K3'e göre programa uygun geliştirilmiş ders kitaplarının seçiliyor olması, uygulayıcılara sınavlara hazırlık açısından daha fazla güven vermekte ve derslerin tasarlanması da nispeten daha kolay olmaktadır.

Başladığımızda tabii ki şöyle bir zorunluluğumuz yoktu işte biz kitaplarımızı CUP'den alıyız gibi bir zorunluluk asla yoktu. Kitapları seçebilirdik ki bizim Cambridge'e dönmemizin sebebi endorsed kitaplar [programa uygun geliştirilmiş] olması, dolayısıyla her ne kadar müfredat çok sık değişmese de değiştiği an bunlar kitaplara yansıtacağı için herhangi bir, çünkü bunların öğretmenlerin tek başına yapması ya da bütün her şeyin yeniden hazırlanması, programa belki tatsız birkaç yük getirebilir. Bunlardan da kaçınmak adına Cambridge kitaplarını tercih ettik. Dolayısıyla bütün kazanımlarıyla, herhangi bir ayarlama yapmamız gerekmedi. Her şey yerine oturdu. (K3-G)

Gerçek Yaşam Durumları ve Uygulama Odaklılık. Cambridge programında yer alan kazanımların ve kitaplarda yer bulan konuların bağlam odaklı sunulması ve dolayısıyla gerçek yaşam durumlarını kullanma şeklinde izlediği öğretme-öğrenme yöntemi, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler geçirmesini sağlamaktadır. Öğretmenler, gerçek yaşam durumlarından örneklerle işlenen Cambridge derslerinin öğrencileri ezberden uzaklaştırdığına ve öğrencilerin sınava hazırlanmakla ilgili kaygı ve streslerini dâhi bu yöntem ile arka plana atabildiklerine dikkat çekmektedir. Lise kademesinde yalnızca uluslararası program uygulayan bir vakıf okulunda görev yapan Ö14, bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Mesela bir bu elektroliz konusunu öğretirken mesela orda hidrojen fuel cell [hidrojen yakıt ünitesi] var. Bunlar bizim günlük hayatımızda da kullanılan şeyler, bununla çalışan araba örneklerini veriyor IGCSE. Daha sonra mesela doğaya saldıığımız bazı gazlar var; karbon monoksit, nitrojen monoksit, dioksit gibi, bunlar zararlı gazlar. Ve mesela bunların zararsız hale dönüşmesi için katalizör gerekiyor ve bunlar için transition metal [geçiş metali] kullanıyoruz. IGCSE bize transition metallerin kataliz özelliği vardır demiyor. IGCSE, transition metaller arabadaki katalitik converterlarda [dönüştürücü] kullanılarak işte bu zararlı gazların zararsız gazlara dönüştürerek doğaya salınmasını sağlar şeklinde öğretiyor size. Nasıl diyeyim yani bir objektifi [kazanımı] günlük hayat üzerinden anlatıyor size. Bu da öğretmen için daha keyifli. Öğrenci için de daha keyifli ve o sınav şeyini unutturuyor size bir yerde. (Ö14-G)

Öğretim programlarının uygulama odaklı olması, dil derslerinde de temel yaklaşımdır. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ezberlemelerinden ziyade dili kullanabilme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen dil programlarının daha başarılı öğrenciler yetiştirdiğini öğretmenler ve koordinatörler önemle vurgulamıştır. Ö13'ün aşağıda yer alan açıklamalarında ulusal sistemle karşılaştırma da yapılmakta ve ezbere dayalı eğitim sistemimiz ile uygulama odaklı beceri gelişimini amaçlayan Cambridge programı arasında keskin bir çizgi çizilmektedir.

Çok ilginç. Çünkü tabiri caizse teori ile uğraşmıyorlar. Yani size isim konusunu verip, isimler kaç a ayrılır, sıfat konusu verip, kaç a ayrılır, nedir bunlar, türleri nedir, ya bunlarla uğraşmıyor adamlar. Bu çocuk aynı zamanda noktalamay da bilmek zorunda. Ama şurada nokta kullanılır, burada nokta kullanılmaz, bunları bilmeyecek çocuk, uygulamayı bilecek. Her şey uygulama üzerine, teorik hiçbir şey yok. Zaten güzel tarafı da bu. Biz mesela yıllar yılı ben on iki sene İngilizce eğitimi gördüm ama İngilizce hâlâ konuşamıyorum. Niye? Gramer var teori var pratik hiç yok. Yani Türkiye'deki eğitim sisteminin sıkıntısı bu. IGCSE veya IB'de ise tam tersi, her şey pratik üzerinden gidiyor. Edebi metin üzerinden gidiyor. (Ö13-G)

Kavramsal Gelişim Odaklılık. Uygulayıcıların görüşlerine göre Cambridge programının öne çıkarılan özelliklerinden biri de programların kavramsal gelişim odaklı tasarlanmış olmasıdır. Öğrencilerin kavramsal gelişimlerine katkı sunmayı amaçlayan öğretim programları, öğrencilerin yalnızca İngilizcede işlenen derslerine değil ulusal programda işlenen Türkçe derslerine de katkı sunmaya yaramaktadır. Öğretmenler, Cambridge programının ulusal programdan daha fazla kavram yanılgılarına odaklanacak biçimde geliştirildiğini ve bunun öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu önemle vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, Cambridge programının temel özelliklerinden biri olarak Cambridge tarafından programın merkezinde yer alan özellik olarak da vurgulanan öğrenci odaklı bir yaklaşıma sahip olması, öğretmenler tarafından da öne çıkarılmıştır:

Öğretmeni biraz daha sınıftan yani birebir öğretmekten uzaklaştıran, sorumluluğun çoğunu öğrenciye yükleyen, öğretmeni bir yönlendirici gibi sınıfta tutan, tabii ki her şeye öğretmen hâkim, tüm bu konulara tüm plana ne olduğunu yani dakika dakika öğretmen planlıyor ama orada öğretici rolünden çok yönlendirici rolünde. Dolayısıyla biz derslerde öğretmen değil daha çok öğrencilerin konuştuğunu duyuyoruz çünkü onu yönlendiren bir sistem, öğrenciler gerek bireysel gerek grup çalışmalarında. Çok fazla grup aktivitesi var diğer sistemlere göre çok fazla pair work [ikili çalışma], group work [grup çalışması] var, bireysel çalışmalar var multiple intelligence [çoklu zekâ kuramını] dâhil eden çalışmalar var. (Ö18-G)

Öğretim Programı-Eğitim Programı İkilemi

Cambridge programını uygulamak üzere Cambridge ve MEB tarafından onaylanan okullar, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları ve okulun önceliklendirmesine göre programı kendi belirledikleri derste ya da derslerde uygulamayı tercih etme hakkına sahiptir. Bu esneklik nedeniyle, dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de programı yalnızca bir derste uygulayan okullar olabildiği gibi çok fazla sayıda ders alma imkânı sunan okullar da bulunmaktadır.

Cambridge programını tek derste uygulamayı tercih eden okullar, uygulanan öğretim programı ya da ders sayısına bakılmaksızın “Cambridge Uluslararası Okulu” ünvanını almaya hak kazanmaktadır. Türkiye’de Cambridge programını yalnızca tek derste uygulamayı tercih eden çok sayıda okul vardır. Hatta bu durum, ülkede yaygın bir eğilim haline gelmiştir. Cambridge programını uygulamak üzere tercih edilen ders, genellikle “English as a Second Language” [İkinci Dil Olarak İngilizce] olmaktadır. Cambridge programına kademeli biçimde geçmeyi düşünen bazı okullar da öncelikle İngilizce öğretim programını uygulamakla başlayıp daha sonraki yıllarda diğer derslerin öğretim programlarını uygulamaya koyabilmektedir (Örneğin; B Okulu, E Okulu, M Okulu). Ancak yıllar boyunca yalnızca tek dersin öğretim programını uygulayan okulların da olduğundan bahsetmek mümkündür. Uygulayıcıların görüşlerine göre Cambridge programını tek bir derste uygulamak ile birden fazla derste uygulamak, hatta bir kademedeki tüm derslerde uygulamak arasında oldukça fark bulunmaktadır. Cambridge programını birden fazla derste ve kademedeki uygulayan bir vakıf okulunda görev yapan K6’nın görüşleri şöyledir:

Okulların bir kısmı gerçekten Cambridge müfredatını bilinçli ve en azından üç temel branşa bina eden okullar ama Türkiye’de genel itibarıyla Cambridge temsilcileriyle görüştüğümde de endişelerini dile getirmişti, bunu nasıl çözeriz bilmiyorum Türkiye’de diye. Genelde Cambridge lisansı aldıktan sonra sadece bunu özellikle ilköğretim bazında İngilizceye ESL, Global English programına hapsedmeleri gibi bir handikap var. Netice itibarıyla aslında dünyada yaklaşık 10.000’e yakın Cambridge okulu var. Türkiye’de Cambridge okulları bu konuda sıkıntılı ve okulların müdürleriyle görüştüğümde de ‘Hocam’ dedi, ‘biz matematik yapabilir miyiz, science [fen bilimleri] yapabilir miyiz gibi böyle endişelerim var’. Aslında bu çok kolay yapılabilecek branş alanları. (K6-G)

K6’nın görüşlerinde dile getirdiği, Cambridge temsilcilerinin de Türkiye’de Cambridge programının tek bir derste uygulanması eğilimini endişeli bulması, okullara Cambridge programını uygulama izni verirken önemle incelenmesi gereken bir mesele

olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, onay alındıktan sonra ilerleyen yıllarda sürdürülen denetleme ve kontrol aşamalarında da okulların hangi programları nasıl uyguladığının tekrar takip edilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu başlık altında, Cambridge programının sunduğu bu esnekliğin programın bir öğretim programı ya da eğitim programı olarak anlamlandırılmasındaki etkisi ele alınmaktadır. Bu konudaki temel argüman, *tek dersle uluslararası bir eğitim programından bahsetmek doğru olmaz* alt kategorisi odağında incelenmektedir.

“Tek Dersle Uluslararası Bir Eğitim Programından Bahsetmek Doğru Olmaz.” Cambridge programının Türkiye’de tek derste uygulanması eğilimi, beraberinde eğitim programı-öğretim programı tartışmasını getirmektedir. Tek bir derste uluslararası bir kuruluş ya da kurum tarafından geliştirilmiş öğretim programını uygulamak ile okul programını uluslararasılaştırma amacıyla okul programına yerleştirilmiş bir uluslararası eğitim programı uygulamayı birbirinden ayrı tutmak gerekir. Cambridge programının ana hedefi olan ve öğrencileri ulaştırmayı hedeflediği beş öğrenen özelliğinin (kendine güvenen, sorumluluk sahibi, yansıtıcı düşünen, yenilikçi ve katılımcı) kazandırılmasının bir öğretim programıyla sağlanmasının eğitim programının tam anlamıyla uygulamak kadar etkili ve mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Birden fazla uluslararası programı öğrencilerine seçmeli olarak uygulayan ve özel kurucusu olan bir okulda görev yapan K2’nin de belirttiği üzere “Tek dersle uluslararası bir eğitim programından bahsetmek doğru olmaz.”:

Lise için okulumuzda evet uluslararası IB programı ve ulusal program aynı anda yürütülüyor. Dokuz ve onuncu sınıflarda da aynı şekilde Anadolu ve fen lisesi var ve IGCSE grubumuz var. Ama diğer kademelerimiz için ilkökul ve ortaokul için, orada sadece Cambridge İngilizce anlamında kullanıldığı için orada bir uluslararası eğitim programından bir eğitim programı olarak bahsetmek doğru olmaz. Orada sadece dil öğretimini uluslararası bir platformda veriyoruz diyebiliriz. (K2-G)

Okulların tek bir dersle uluslararası eğitim programına başlaması ve diğer öğretim programlarını uygulamıyor olması, Cambridge’in öğrenen özelliklerinin elde edilmesini güçleştirmesi ve dolayısıyla programların öğrenenler üzerinde amaçlanan çıktıları gerçekleştirememesi gibi risk durumlarını beraberinde getirmektedir. Programların onay sürecinde tanınan tek dersle dâhi Cambridge Uluslararası Okulu olabilme esnekliği, ilerleyen süreçlerde takip edilmesi gereken bir mesele olarak ele alınmalıdır.

Hesap Verebilirlik

Cambridge programının, okullar ve öğretmenler tarafından karakteristik görülen özellikleri arasında program tamamlandığında sertifika sınavı gibi uluslararası alanda geçerli, hesap verebilirliğe hizmet eden bir ölçme sürecinin bulunması gelmektedir. Öğrencilerin, eğitim programı ile hedeflenen kazanımlara ulaşp ulaşmadığının belirlenmesi ve bu ölçme-değerlendirme işleminin uluslararası bir otorite tarafından gerçekleştiriliyor olması, programın uygulanmasına yönelik motivasyonu güçlendiren bir neden olarak uygulayıcılar tarafından öne çıkarılmaktadır.

Bu başlık altında, Cambridge programının hesap verebilirliğiyle ilgili argümanlar; *güçlü ve objektif bir ölçme arka planı, öğretim programı ile ölçme-değerlendirmenin bağlılığı, derecelerin ödüllendirilmesi ve performans değerlendirme* şeklindeki dört alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Güçlü ve Objektif Bir Ölçme Arka Planı. Cambridge programının yalnızca eğitim öğretim değil, ölçme ve değerlendirme aşamasına ilişkin de güçlü bir temele sahip olması öğretmenler ve koordinatörler tarafından vurgulanan bir özelliktir. Güçlü ve objektif bir ölçme arka planı ile kastedilen Cambridge programını sunan CIE'nin deneyimli bir ölçme-değerlendirme kuruluşu olan Cambridge Assessment ile bağı nedeniyle sunduğu deneyimin profesyonelliğidir. Örneğin, IGCSE sertifika sınavlarının çoktan seçmeli olmayan bileşenleri dünyanın çeşitli yerlerinden sınav okuyucuları tarafından değerlendirilmektedir. Uygulayıcılardan elde edilen bilgilere göre ölçme ve değerlendirme süreçlerinin Türkiye dışında, profesyonel bir kurum tarafından gerçekleştirilmesi; Cambridge'in ölçme-değerlendirme alanında deneyimli arka planı, koordinatör ve öğretmenlerin güvendiği, standardizasyonu olan ve objektifliği sağlayan olumlu bileşenler olarak sıralanmaktadır. Özellikle vakıf okullarında görev yapan Cambridge öğretmenleri ve Cambridge koordinatörleri bu özelliği ön plana çıkarmıştır.

Okulun buna geçmesindeki sebep uluslararası bir sistem olduğu için ve öğrencilerin sürekli takibinin Cambridge Üniversitesi tarafından sağlandığı için aslında ve uluslararası seviyelere hitap eden, öğrencileri sürekli progress testler [ilerleme takip sınavları] uygulanıyor aralarda her seviye de daha sonrasında ortaokuldan mezun olduğunda bir checkpoint sınavı (Cambridge ilkokul ve ortaokul programları tamamlandığında yapılan kademe sonu Cambridge sınavları) uygulanıyor. (Ö18-G)

IGCSE güzel bir program yani kitapları belli, objektifleri [amaçları] belli, Cambridge'in elinde bunca yıllık tecrübesi var. Elimizde çok fazla soru çeşidi var yani bizim 1999 yılından itibaren IGCSE çıkmış soruları var elimizde. Bu çok büyük bir database [veri tabanı] yani buradaki farklı soruların çözülmesi bir de bununla ilgili O Level var Cambridge'in uyguladığı. Biraz daha challenging [zorlayıcı] soruları var, orda yine aynı müfredat, biz oradan da takip ediyoruz dersleri. Zor soruları oradan da çocuklarla beraber bulup çözüyoruz. Yani elimizde nasıl diyeyim çok fazla bir kaynak var, öğretmen için de çok iyi öğrenci için de çok iyi. Bir de Cambridge'in sağladığı yazılımlar var, mesela Test Maker [Cambridge tarafından geliştirilen bir yazılı/sınav hazırlama programı]. Oradan gidip konu bazlı sorularınızı hazırlayabiliyorsunuz, zorluk derecesine göre soruları hazırlayabiliyorsunuz. Yani çok güzel bir paket IGCSE bu anlamda. Sınırları belli olunca yani objektifi net olunca bizim için de daha rahat oluyor. (Ö14-G)

Öğretim Programı ile Ölçme-Değerlendirmenin Bağlılığı. Katılımcılar, öğretim programı ile ölçme-değerlendirmenin bağlılığının güçlü olduğunu, yani programın kazanımları ve öğrenciyi ulaştırmak istediği hedef ile öğrenci başarısını ölçme-değerlendirme yolunun uyum içinde olduğunu belirtmektedir. Yapılandırılmış bir program olarak nitelendirilen Cambridge'in kademe ya da program sonunda yapılan sınavlarında öğretme-öğrenme sürecinde işlenen içerikten sorumlu olunması ve süreç boyunca sınavlara hazırlanılması, uygulayıcılar tarafından programın güçlü yönleri arasında sayılmaktadır.

Bizdeki Cambridge uygulamaları kısmına gelince aslında uluslararası okullar ve ulusal okullar Cambridge müfredatını kullandığında kör topal gidiyoruz. Yani bir şeyler yapıyoruz. Güzel olanı şu, reçete zaten web sitesinde var. Reçeteye ne kadar uyup uymadığınız da keyfiyetinize bağlı bir şey değil. Çünkü günün sonunda veya senenin sonunda, örneğin beşinci sınıfın sonunda uygulanan Checkpoint Primary'de, Checkpoint Lower Secondary'de, IGCSE, AS veya A2 dediğiniz kademelerde zaten hesap günü, mahşer günü geliyor. Mümkün değil programdaki herhangi bir içeriği öğretmen atlayamaz, çünkü o çocuğun neyi ne kadar öğrenmesi gerektiği zaten yazıyor orada. O açıdan çok güzel, check-balance [denetleme] işi çok güzel. (K11-G)

K11'in kademe ya da program sonunda yapılan sınavların, öğretim programının uygulama aşamasında işlenen içerik ve öğretme-öğrenme süreçlerindeki öğrenci deneyimleriyle paralel olduğunu vurguladığı görüşleri ayrıca, Cambridge programı ve sınavları ile ulusal eğitim programı ve sınavlarına dair bir kıyaslamayı da içermektedir. Ulusal programda hedefler ile ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uyumlu olmadığını belirten ve uluslararası bir okulda görev yapan Cambridge koordinatörü K11,

uluslararası eğitim programlarının ölçme-değerlendirmede sahip olduğu bu iç tutarlılığın programların tercih edilmesine neden olduğunu belirtmektedir. Diğer öğretmenler ve koordinatörlerin de benzer görüşler ilettiği görülmekte, özellikle özel okullarda eğitimin çıktılarına yönelik somut ve tutarlı bir gösterge sunması bakımından Cambridge sertifika sınavlarının ve sonuçlarının uluslararası geçerliğinin yüksek olmasının altı önemle çizilmektedir. Öğretmenler ve koordinatörler, öğretme-öğrenme sürecinin etkili ve objektif biçimde güvenilir otoritelerce değerlendirilmesinin ve öğrenme çıktılarına yönelik somut çıktılara ulaşılmasının Cambridge programıyla mümkün olabildiğini belirtmektedir.

Bizim için (İngilizce öğretmenleri) dokuz-on yani onuncu sınıfın sonundaki bu sertifika çok önemli yani en azından yoğun geçirdiğimiz dokuz ve onda bir çıktı alabilmemiz, öğrenciye ve veliye yıllardır işte ilkokuldan beri bu okuldayım diyor mesela öğrenci, sekiz yıldır bu okuldayım diyor, öğrenci de veli de aynı şekilde. Sekiz-on yıldır okulda olan öğrenci için bir sonuç gibi oluyor aslında... İngilizcem iyi diyorlar ya kime göre neye göre iyi? Öğretmen için öğrenci için. Bizim için de öyle yani İngilizcemiz neye göre iyi nasıl iyi, metin mi iyi listening [dinleme becerisi] mi iyi yoksa metni iyi analiz edebiliyor musun, neyin iyi yani? Bu anlamda sınav çıktısı olması tabii daha iyi ve öğrenciler için bir sertifika olması, o yaşta ellerinde daha tatmin edici bir sonuç oluyor. İki yıl IGCSE eğitimi verdik, verdik ne oldu? İşte en azından bu oldu diyebiliyoruz bu sınav sonucuyla beraber. (Ö21-G)

Cambridge programı, öğrenen odaklı bir program olması nedeniyle kuramsal düzlemde çoğunlukla süreç değerlendirmenin ön plana çıktığı bir yapıya sahip olsa da kademe ya da program sonundaki sınavlar, programın önemli bir boyutunun da sonuç odaklı bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin hazırlanmasında özellikle IGCSE ve AS & A Level programlarında öğretmenler öncelikle çıkmış sınav sorularını incelemekte ve programdaki kazanım ve içerikler bu doğrultuda düzenlenebilmektedir. Bir öğretmenin belirttiğine göre hem ulusal programda hem de A Level programlarında “gizli bir müfredat” bulunmaktadır. İki programda da kazanımlar benzer olsa da ölçme ve değerlendirme aşamasındaki soruların ve sorulma tarzlarının birbirinden çok farklı olması nedeniyle öğretme-öğrenme etkinliklerinin sadece kazanımlar üzerinden düzenlenmemesi, sorular üzerinden düzenlemenin yapılması gerekli görülmektedir. Bu durumdan dolayı, eğitim programının kazanımları belli olsa da bu kazanımların kademe ya da program sonunda nasıl bir sınav sorusuyla ölçülebileceğine yönelik özelleştirme ihtiyacının olması nedeniyle öğretmenler, geçmiş sınav sorularını merkeze alarak öğretme-öğrenme süreçlerini tasarladıklarını

vurgulamaktadır. Hem IBDP’de hem de Cambridge programlarında deneyimi olan Ö19, uluslararası eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri ile ölçme-değerlendirme arasındaki bağılılığı değerlendirdiği konuşmasında, IBDP’den örneklendirerek süreci açıklamaktadır. IBDP’nin CAS [Creativity, Action, Service-IB’nin temel bileşenlerinden biri] etkinliklerinin süreç odaklı olduğunu, ancak Cambridge programının, özellikle IGCSE’nin, IBDP’ye göre daha sonuç odaklı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenler, geçmiş sınav sorularından hareketle öğretme-öğrenme sürecinde en çok hangi boyutlara ya da kazanımlara odaklanmaları gerektiği çalışmasını programların henüz başlangıç aşamasında yaparak öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlamaktadır.

Derecelerin Ödüllendirilmesi. Uygulayıcılar tarafından vurgulanan Cambridge programının objektif, güçlü ve tutarlı bir ölçme arka planına sahip olmasına ek olarak hesap verebilirliğin bir başka göstergesi olarak sertifika sınavları kapsamında sürdürülen bir uygulamaya yaptıkları vurgu da dikkat çekmektedir. IGCSE ve AS & A Level programlarının sertifika sınavları yılda iki kez olmak üzere, haziran ve kasım aylarında düzenlenmektedir. Dünya genelinde bu programlara katılıp sertifika sınavına giren tüm öğrenciler için aynı sınav soruları kullanılmaktadır. Dolayısıyla, Cambridge merkezi olarak sınav sonuçlarıyla birlikte dünyada derece yapan öğrencileri de açıklamakta ve derecelerin sertifika ile ödüllendirilmesi sistemi, öğrenci motivasyonunu sağlamada önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de de görüşme yapılan koordinatör ve öğretmenlerin bir kısmı, bu sistemin öğrencileri motive ettiğine değinmektedir.

Cambridge’in beğendiğim bir uygulaması var. Bir çocuk sınava girdi ve sınavda bütün soruları tam puan çıkarttığı zaman Cambridge bir belge gönderiyor. Diyor ki işte sen dünya rekoru kırdın, tebrik ederiz, şu kadar kişi içerisinde rekor kırdın. Bu çok teşvik edici bir şey oluyor. Yani bunu belirtmek isterim. Hem okul adına hem de öğrenci adına 100 tam puan aldığın şeklinde bir şeyin olması çok güzel, olumlu bir gelişme. (Ö13-G)

Merkezi sınavlara yönelik rekabet mekanizmasının neredeyse bir kültür olarak yer bulduğu Türkiye’deki eğitim sisteminde, uluslararası programlardaki başarılı öğrencilerin, sertifika sınav sonuçlarından elde edilen derecelerin ödüllendirilmesi nedeniyle öğrenme ve başarılı olmaya daha motive olması, pek çok öğretmen ve koordinatör tarafından değinilen bir meseledir. Bu durum, okullar arasında da piyasa odaklı bir rekabeti körüklemekte, özel okullar her yıl çıkardıkları dünya birinciliklerini

ya da diğer yüksek dereceleri, nitelikli eğitim hizmeti sunan uluslararası okul olduklarının bir göstergesi olarak kullanma eğiliminde olmaktadır.

Performans Değerlendirme. Cambridge sertifika sınav sonuçlarının aynı zamanda öğretmenlerin performanslarını değerlendirme aracı olarak da kullanılması koordinatörler ve öğretmenlerin vurguladığı bir noktadır. Bu mesele, Cambridge programının uygulayıcıların performansları açısından hesap verebilirlik boyutuna hizmet etmesi durumuna dikkat çekmek için bu başlık altında ele alınmaktadır.

Öğrencilerin program sonucunda elde ettikleri başarıların okulların yönetim kurullarınca incelendiğini ve Cambridge öğretmenlerinin/koordinatörlerinin performanslarına yönelik karar almada belirleyici bir gösterge olarak kullanıldığını belirten katılımcılar, bu durumun öğretmenlerin ve koordinatörlerin yıpranmaları üzerinde de etkili olabildiğine dikkat çekmektedir. Gerek uluslararası bir sınava öğrenci hazırlamanın getirdiği yoğunluk gerekse süreç sonunda elde edilen çıktılarının performans değerlendirmede kullanılıyor olmasının verdiği kaygı, bu programda görev yapan öğretmenlerin ve koordinatörlerin yoğun bir tempoda çalışması nedeniyle yıpranma paylarının da ulusal programdaki öğretmenlere göre artmasına neden olabilmektedir. Uluslararası okulda görev yapan K1'in görüşleri bu durumu destekler niteliktedir:

Yıpranma evet, neden? Çünkü şimdi burada sizi kontrol eden uluslararası bir mekanizma var. Dokuzuncu sınıfta siz bir programa başlıyorsunuz, onuncu sınıfta nisan ayına gelindiğinde yoğun bir sınav temposu başlıyor ve haziran ortasına kadar bu sınavlar devam ediyor. Sonra biz her sınav bittikten sonra 48 saat içinde postalamak zorundayız kağıtları İngiltere'ye ve ağustos ayının sonunda bir sonuç çıkıyor ortaya. Okulların yönetimleri ve üst yönetimleri bakalım sizin matematikteki başarı oranınız kaç, kaç öğrenci matematikten geçti, kaç öğrenci matematikten kaldı, fizikte başarınız ne İngilizcede ne diye soruyorlar. Yani sizin kendi kendinizi öğretmen olarak okul içinde kanıtlamanız dışında bir de yurt dışından çocuğun gelen sonucu senin üzerinde zaten bir etiket oluşturuyor. Dolayısıyla senin öğrencilerin yüzde yüz oranında senin dersinden Cambridge'te geçtiyse haliyle sen artık tartışmaya açık bir hoca olmuyorsun. Dolayısıyla bence oldukça zor bir şey, çünkü sadece in school [okul içinde] şeklinde bir gözlemleme yok burada, yani buna aslında gerek bile kalmıyor. Dışarıdan bir mekanizma, uluslararası bir mekanizma diyor ki senin okulunun matematik başarısının yüzdesi şudur, fizik şudur vb. Bunların raporlarını ben hazırlıyorum. Yönetim, bize 'dünya başarısı ne, sizin başarınız ne? Söyleyin bakalım şimdi.' diyecek ağustos sonunda. Dolayısıyla yıpratıcı. (K1-G)

“Başarınız tasdik edildiği zaman başka bir yere gitmek istemezsiniz.”

Öğrencilerin sertifika sınavı başarısı üzerinden öğretmenlerin ve koordinatörlerin performanslarının değerlendirilmesi eğiliminin olumlu olarak değerlendirilen bir tarafı, görüşmelerde vurgulanan bir nokta olmuştur. K1, bu tür bir değerlendirme sisteminin sonucunda öğretmenin başarısının kanıtlandığını, bu gerçekleştiği takdirde de öğretmenlerin o kurumdaki görevine uzun süre devam etme eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler açısından öğrenci başarısının bir performans değerlendirme aracı olarak kullanılması kaygı verici bir durum olarak değerlendirilse de bu süreçten başarılı bir şekilde çıkılması, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma bağlılıklarını olumlu olarak etkileyen bir durum haline de dönüşebilmektedir. K1’in bu durumun özellikle Türk uyruklu olarak istihdam edilen öğretmenler için geçerli olduğunu ve kendisinin de bu tür bir motivasyonla, bulunduğu kurumda yaklaşık 25 yıldır çalıştığını söylemesi; öğretmenin mesleki başarısının öğrenci çıktılarına göre belirlendiğinin ve bu durumun öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki istihdam sürecini etkilediğinin somut bir göstergesidir.

Maliyet

Cambridge tarafından merkezi olarak belirlenen program ücretleri, Türkiye’deki tüm okullar için aynı olsa da Türkiye’de bu programa dâhil olmanın okul ücretine yansıma durumu devlet okulu ya da özel okul olma durumuna göre değişiklik göstermektedir. Genel bir eğilim olarak özel okullar, Cambridge programının zorunlu ya da seçmeli olarak sunulmasına bakılmaksızın çoğunlukla öğrencilerden herhangi bir ek öğrenim ücreti talep etmemektedir ya da halihazırdaki öğrenim ücretinin içinde bu kaleme yer verse bile bunu açıklamayabilmektedir. Öte yandan, Cambridge programını uygulayan devlet okulları, genellikle öğrencilerden belirli bir miktarda eğitim ücreti talep etmektedir. Ancak her iki okul türünde de ücret politikasıyla ilgili ortaklaşan nokta, öğrencilerin Cambridge programını tamamladıktan sonra girecekleri sertifika sınavları için sınav ücretine karşılık gelen miktarın²⁷ veli tarafından karşılanması zorunluluğudur.

Eğitim ücretinin²⁸ talep edildiği devlet okullarında, laboratuvar malzemeleri, ek ders ücreti, sınav hizmetleri, öğretmen eğitimi gibi giderleri karşılamada bu finansman

²⁷ Sınav ücretleri Cambridge tarafından belirlenmekte; derse ve sınav türüne göre değişiklik göstermektedir.

²⁸ Cambridge programına katılan öğrencilerden istenen ek eğitim ödeme miktarı okuldan okula farklılık gösterse de katılımcılar, bu miktarın yaklaşık 1000 Euro civarında olabildiğini belirtmiştir.

kaynağından yararlanıldığı belirtilmektedir. Ücretler, yukarıda da belirtildiği üzere eğitim ücreti ve birkaç yıl sonra sınav döneminde ise sınav ücreti olmak üzere iki kalemdedir. Devlet okulunda görev yapan Ö19'a göre bir okulda belirli sayıda sınava giren öğrenci olduğunda Cambridge, okullardan ilgili eğitim öğretim yılı için genel üyelik ücretini talep etmeyeabilmektedir.

Uluslararası eğitim programları için ücret talep eden okullardaki öğretmenlerin bir kısmı, bu durumu eğitime erişimin önünde bir engel olarak görmektedir. Cambridge programını uygulayan devlet okullarında izlenen ek ücret politikası, bazı öğretmenlere göre eğitim fırsatlarına erişme açısından bir eşitsizlik oluşturmaktadır. Programa katılım için gerekli koşulları sağlayan bazı öğrenciler, maddi imkânlarının yeterli olmaması nedeniyle programı tercih etmek istese bile programa kayıt yaptıramamaktadır. Cambridge programını uygulayan özel okulların da ücretli kurumlar olduğu düşünüldüğünde aslında isteyen her öğrencinin Cambridge programından eşit ve adil biçimde yararlanamadığı ortaya çıkmaktadır. Bazı devlet okullarında görüşülen katılımcılar, başarılı olduğu halde maddi olumsuzluklar nedeniyle programa katılamayan belirli sayıda öğrenciye okulun destek olduğunu, burs imkânı sağladığını, böylece fırsat eşitliği bağlamında bir dengenin kurulmaya çalışıldığını vurgulamıştır. Ancak bu imkânın benzer durumlardaki tüm öğrenciler için sağlanamadığı da ifade edilmiştir.

Aslında programların paralı olması en başta öyle bir eşitsizlik yaratıyor. Yani çok aşırı isteyen ve gerçekten yapabilecek bazı öğrenciler sadece bu maddi yükümlülük altına girmek istemedikleri için buna devam etmek istemeyebilirler. Özel okullar çok çok daha pahalıyken, bizim okulda fiyatını bilmiyorum kesinlikle, ama zorlandıklarını biliyorum. Bu noktada o öğrenci hiçbir şekilde o sorumluluğun altına girmiyor zaten bunu düşünmüyor bile. Bence en başta bu işin eşitsizliği maddi yükümlülüğü olabilir diye düşünüyorum. Ama şu da var bizim okulda, bizim yardım ettiğimiz öğrenciler de var. Öğrenci gerçekten iyi, çok aşırı istekli ve bunu kendisi bize ifade etti kendi velisi ile beraber, bizim bedavaya okuttuğumuz, burs verdiğimiz öğrenciler de oluyor. Yani bu oldu şu ana kadar. Niye olmasın? Ama bu herkese yapılabilecek bir şey mi, biliyorsunuz böyle bir sınırlamamız var. Yani bu çok fazla yapamıyorsunuz. Bence en baştaki eşitsizlik buradan başlıyor. (Ö16-G)

Dolayısıyla, programın bir ücret karşılığında sunulması ya da özel okullar aracılığıyla erişilebilen bir program olması; Cambridge programının tüm öğrencilerin ulaşamadığı bir seçenek haline gelmesine neden olmaktadır. Ancak programın ücretsiz olarak sunulmasının programla ilgili giderlerin karşılanması ve öğretmenlere de ek ödeme yapılabilmesi açısından gerekli olduğu da bazı katılımcılar tarafından öne çıkarılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin Cambridge programına dâhil olma

deneyimine daha fazla değer verilebilmesi için programa başlamanın maddi olarak bir karşılığının olması, ancak bu miktarın karşılanabilir düzeyde olması öğretmen ve koordinatörler tarafından önerilmektedir.

“Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge” Temasıyla İlgili Tartışma

Cambridge programının Türkiye’deki okullarda uygulanma biçimlerini incelemek amacıyla programın nasıl anlamlandırıldığı “Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge” temasında işlenmiş ve öne çıkarılan özellikleri yorumlanmıştır. *Yapısal form, öğrenci başarısına yönelik anlayış biçimi, öğretim programı-eğitim programı ikilemi, hesap verebilirlik ve maliyet* kategorilerinde incelenen program özelliklerinden hareketle öne çıkan argümanlara ise bu başlıkta yer verilmektedir.

Bir eğitim programı olarak Cambridge programının anlamlandırılma biçimlerine yönelik belirlemelere Türkiye’nin ulusal eğitim sisteminde Cambridge programına neden ihtiyaç duyulduğunu sorgulayarak başlamak gerekir.²⁹ Bilindiği üzere Türkiye’de merkeziyetçi bir eğitim sistemi ve bu sistem içerisinde merkezi olarak geliştirilmekte, uygulanmakta ve değerlendirilmekte olan bir eğitim programı bulunmaktadır. MEB’e bağlı tüm okullar, ulusal eğitim programını uygulamakla yükümlüdür. Ancak okulların, bilhassa özel okulların, öğrencilerin ihtiyaçları ya da ailelerin talepleri doğrultusunda farklılaştırılmış programları okul programlarına katma isteği olabilmektedir. Türkiye’de yaklaşık son 10-20 yıldır okullardaki ek program eğiliminin yadsınamayacak kadar yüksek bir oranda uluslararasılaşma üzerine olduğu, uluslararası eğitim programlarını uygulayan ve uluslararası etkinliklere dâhil olan okul sayılarındaki artışla birlikte açık biçimde gözlemlenebilen bir durum olmuştur. Kamu ve özel okul sektöründeki uluslararasılaşma eğilimi, yapısal özellikleri Türkiye’deki eğitim sistemine uygun görülmesi nedeniyle Cambridge programına yönelimi de beraberinde getirmektedir. Bu bakış açısıyla, Cambridge programının esnek yapısı, program geliştirme süreçlerindeki tutarlılığı ve hesap verebilirliği yüksek bir ölçme-değerlendirme anlayışına sahip olmasına yönelik bulgular incelendiğinde, Türkiye’de merkeziyetçi bir eğitim sistemi içinde okula göre **yerelleştirilebilir ve bireyselleştirilebilir bir uluslararası eğitim**

²⁹ Cambridge okullarının, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin Cambridge programlarına katılmadaki motivasyon kaynakları bir sonraki başlıkta (2. Programa Katılmadaki Motivasyon Kaynakları) ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Burada, yalnızca ulusal eğitim sistemi içinde var olan bir uluslararası eğitim programının genel özellikleri bakımından paydaşlarda bıraktığı izlenim ve bu bağlamı tercih nedenleri anlaşılmaya çalışılmaktadır.

programı ihtiyacının karşılanma yollarından birisinin Cambridge programı olduğu görülmektedir. Cambridge programı, diğer uluslararası programlarla kıyaslandığında uygulayıcılar tarafından, ulusal eğitim programına ve eğitim sistemine saygılı bir program olarak kabul görmektedir. Türkiye’deki okullar, programlarına uluslararası boyutu dâhil ederken ulusal eğitim sisteminde karşılaştıkları merkezîyetçi ve esnekliği barındırmayan yapıdan uzak durma gayretindedir. Bu nedenle; seçmeli olarak uygulanabilen, ders seçeneği fazla olan, okul programına yerleştirme bakımından uygulayıcılara esneklik sağlayabilen ancak bir yandan da ulusal programla birlikte sürdürülebilecek uluslararası eğitim programlarını tercih etmektedir.

Okulların uluslararası eğitim programlarını uygulama ve tercih etme biçimleri incelendiğinde ön plana çıkarılan **Cambridge’in esnek yapısı** argümanı kapsamında Türkiye’deki okulların uluslararasılaşma eğiliminde bir nokta daha dikkat çekmektedir. Okulların, tek bir öğretim programı uygulayarak Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını alması ve Cambridge’in diğer öğretim programlarını uygulamaya başlamaması nedeniyle Cambridge’in bir eğitim programı olarak hedeflerini yerine getirip getiremeyeceği, yani programa katılan öğrencilere hedeflenen öğrenen özelliklerini kazandırıp kazandıramayacağı tartışmasıdır. Öğretmenler ve koordinatörler, **tek bir öğretim programını uygulayan** Cambridge okullarında, Cambridge Uluslararası Eğitim Programının tam anlamıyla uygulandığının düşünölemeyeceğine yönelik kaygılarını dile getirmiştir. Ancak bazı okulların yalnızca bir derste Cambridge programlarına geçmelerinin nedeninin okulun misyon, vizyon ve diğer amaçlarıyla ilgili olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Örneğin; bazı okullar misyon ve vizyonunun yalnızca ulusal programı uygulama üzerine kurulu olması nedeniyle diğer derslerde değil yalnızca İngilizce dersinde uluslararası bir standart yakalamak için uluslararası bir programa geçmiş olabilir (Örneğin; B Okulu, E Okulu, H Okulu, M Okulu). Yalnızca yabancı dillerde uluslararası eğitim programını uygulamak yaygın bir eğilim olmakla birlikte özel okulların halihazırda alt yapısı çoğunlukla bu tür dil programlarını uygulamaya hazır olduğu için okul programında ve misyon-vizyon açısından çok büyük değişiklikler yapmak zorunda kalınmamaktadır. Kısacası, bazı okulların uluslararasılaşma ve uluslararası eğitim imkânı sunma gayesinin olmayabileceği gibi bazı okulların ise alt yapı yetersizliği, okulun geniş çaplı bir uluslararası eğitim programı uygulamaya hazır olmaması, velilerin-öğrencilerin bu yönde bir talebinin olmaması gibi pek çok nedenle birden fazla derste uluslararası programı uygulamaları mümkün olmayabilir. Dolayısıyla, uluslararası programları uygulama boyutuna ilişkin durumları, okulun kendi bağlamında

değerlendirmek daha doğru bir yaklaşımdır. Öte yandan; okulların rekabetçi özel okul piyasasında yer edinebilmek amacıyla olmaları nedeniyle tek bir derste Cambridge programını uygulamayı tercih edebildikleri de Cambridge öğretmenleri ve Cambridge koordinatörleri tarafından vurgulanan bir kaygıdır. Bu durum, Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programını, alanyazında da yer aldığı biçimiyle ifade etmek gerekirse yalnızca piyasa odaklı (Hayden ve Thompson, 1995; Matthews, 1989; Akt. Hayden, 2006) kaygılarla uygulayan okulların da bulunduğu bir göstergesi olarak okunabilir.

Her ne kadar programların geliştirilmesinde esneklik ve bu bağlamda öğretimi bireyselleştirme eğilimleri ön plana çıksa da ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirildiğinde ve diğer uluslararası eğitim programlarıyla karşılaştırıldığında, Cambridge programında dış değerlendirme sisteminin varlığı, Türkiye’deki okulların uygulayacakları uluslararası eğitim programlarında aradıkları bir özelliktir. Yerelleştirilebilir bir uluslararası eğitim programı ihtiyacı, öğrenci başarısını belirlemede **etkili ve güvenilir bir dış değerlendirme sisteminin** talep edilmesini beraberinde getirmektedir. Cambridge programının bu özelliği farklı çalışmalarda da yer bulmuş (Dulun, 2020; Çorlu, 2014; Sagun ve Çorlu, 2014); Cambridge IGCSE yöneliminin önemli nedenlerinden biri IGCSE programının dış değerlendirme sistemine sahip olması ve bu durumun öğrenci, öğretmen ve okul yönetimine nüfuz eden bir etkisinin olması olarak gösterilmiştir.

Türkiye’de Cambridge programında dış ölçme ve değerlendirmeye en çok başvurulduğu kademe lisedir. Öğrenciler, üniversite kabullerinde kullanabilecekleri sertifika ve diplomaları elde edebilmek amacıyla özellikle IGCSE ve AS & A Level programlarında sınava girmeyi tercih etmektedir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde checkpoint sınavlarına giren öğrenci sayısının çok az olduğu tahmin edilmektedir. Bilindiği üzere lisede özellikle IGCSE programının tamamlandığı 10. sınıf sonunda Türkiye’deki ulusal eğitim sisteminde herhangi bir merkezi sınav bulunmamaktadır. Amerika’da da benzer bir durumdan bahseden Aube (2018), Cambridge IGCSE programı sertifika sınav sonuçlarının ilerleme göstermeyen ve öğrenme pratiklerine uyum sağlayamayan öğrencilerin tespit edilmesi ve yönlendirilmesi için kolaylaştırıcı olduğunu vurgulamaktadır. Aube, özellikle düşük performans gösteren okullardaki öğrencilere, liseden mezun olmalarını beklemeden hızlı bir yardım ve daha özelleştirilmiş bir öğrenme imkânı sunabilmek için IGCSE sınav sonuçlarının etkili biçimde kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Türkiye için de IGCSE sınav sonuçları, öğrencilerin lise eğitimlerindeki ilerlemelerini takip edebilmek ve etkili çözümler geliştirebilmek için iyi bir gösterge ve

ara değerlendirme yöntemi olabilir. Ancak bunun için uluslararası eğitim programlarının yalnızca özel okullarda değil devlet okullarında da yaygın biçimde kullanılabilmesini sağlayacak düzenlemeler gerekmektedir.

Okulların güçlü ve güvenilir lme-değerlendirme sistemine sahip bir uluslararası eğitim programını uygulamayı tercih etmesi, okullara ve programa katılım gösteren öğrencilere **ek bir maliyet** getirmektedir. Türkiye’de Cambridge programının uygulandığı özel okullarda genel bir eğilim olarak programa dâhil olan öğrencilerden görünürde ek ücret talep edilmemekte, velilerden yalnızca sertifika sınavlarının creti talep edilmektedir. Ancak devlet okullarında durum biraz daha farklı biçimde ele alınmakta, okullar finansal kaynaklarının yeterli olmaması gerekçesiyle programa dâhil olan öğrencilerden hem eğitim hem de sınav creti talep etmektedir. Bu ek maliyeti karşılamada zorlanan ailelerin olabildiği, katılımcılar tarafından bir sorun olarak dile getirilmiştir. Benzer bir bulguya Ersoy (2021)’un araştırmasında da rastlanmıştır. Ersoy, Türkiye’deki devlet okullarında uygulanan IGCSE programını incelediği çalışmasında devlet okullarında veliden istenen program creti, ders kitabı gibi materyal ve sınav ücretini karşılayamayan ve sosyoekonomik düzeyi yeterli olmayan ailelerin bulunduğunu ancak bu sorunun burslar aracılığıyla zlmeye çalışıldığını belirlemiştir. Ayrıca Ersoy’un çalışmasında; kamu liselerinde görev yapan yönetici ve ğretmenler, IGCSE programına ücret ödeyerek katılmanın öğrenciler arasında “bir statü göstergesi” olarak anlamlandırıldığına değinmiştir.

Bu tema altındaki bulgulardan ne çıkan bir diğer argüman, uluslararası program uygulayan okullarda, ğrenci başarısına yönelik yaygın bir eğilim olarak **başarı ve başarısızlığın sürekli olduğuna** inanılmasıdır. Lise kademesinde programlara girişte koşulların olması ve diğer uluslararası programlara devamın da Cambridge sertifika sonuçlarına göre belirleniyor olması, programlara yalnızca belli düzeyde başarı elde etmiş öğrencilerin kabul edildiğini göstermektedir. Bu, araştırma kapsamında yer alan ve lise kademesinde program uygulayan tüm okullarda ortaklaşan bir eğilimdir. Cambridge programına devam etmek üzere okulun en başarılı ğrencilerinin seçiliyor olması, uluslararası eğitim programlarını uygulayan okulların genellikle bu programlar aracılığıyla halihazırda başarılı öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlama amacını taşıdıklarının açık bir göstergesidir. Bu bulgu alanyazında başarının sürekliliği varsayımını destekleyen çalışmalarla da örtüşmektedir. IGCSE programının IBDP’ye hazırlık olarak kanıksandığı okullarda yapılan bilimsel çalışmalar ğrenci başarısının izlenmesiyle gerçekleştirilmekte, IBDP başarısının altında yatan nedenler incelendiğinde

öğrencilerin önceki yıllarda girmiş oldukları IGCSE sertifika sınav sonuçlarının önemli bir belirleyici olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin; IBDP ve IGCSE programlarını tamamlayan 250 lise öğrencisinin sınav sonuçları üzerinde yapılan çalışmada Yağız, Navruz ve Çorlu (2016), IBDP matematik sınav sonucunu en güçlü tahmin eden sınavın IGCSE matematik sertifika sınavı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin IBDP matematikteki başarısının üçte biri IGCSE matematik başarısından kaynaklanmaktadır ki bu güçlü bir ilişkiyi göstermektedir. IBDP fen bilimleri sınav sonucunu en güçlü tahmin eden sınav da IGCSE fen bilimleri sonucu olmuş, IBDP fen bilimleri sınav sonucunun neredeyse yarısının IGCSE fen bilimleri başarısından kaynaklandığı belirlenmiştir.³⁰ Buradan hareketle de aslında IGCSE’de üstün bir performans gösteren ya da geçerli düzeyde başarı elde eden öğrencilerin genellikle IBDP’de de üstün bir performans gösterdiği ya da geçerli başarı elde edebildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu tür çalışmalar, öğrenci başarısının süreklilik arz ettiğini; IGCSE’den başarısız olmaları durumunda da zaten IBDP’ye giriş koşullarını taşımadığı gerekçesiyle kabul edilmediğini vurgulamaktadır. Bulgularda, bazı koordinatörlerin belirttiği gibi yalnızca Millî Eğitim programında başarılı olan öğrencilerin Cambridge programına yönlendirilmesi, Türkiye’de uluslararası eğitim programı uygulayan okullarda ulusal ya da uluslararası bir programda başarısını kanıtlamış bir öğrencinin diğer programlarda da başarılı olacağına inanıldığını göstermektedir.³¹ Görüşme yapılan okullarda sözlü olarak elde edilen bilgilere göre bu öğrenciler, uluslararası eğitim programını tamamladıktan sonra da üniversite sınavında yüksek dereceler elde etmekte ve en iyi üniversitelere yerleşebilmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de uluslararası programların uygulanması açısından bir örüntü biçimi olarak başarının süreklilik arz ettiğine olan inanç ve kanıtların yaygın biçimde kabul gördüğü düşünülmektedir.

Uluslararası eğitim programlarında okuyan öğrencilerin başarılarının süreklilik arz etmesinin nedenlerine yönelik farklı bir bakış açısını gündeme getiren Dulun (2018)’a göre öğrenciler hangi programda olursa olsunlar, sırf anne-babaları, öğretmenleri, okul yönetimi başarılı olmalarını bekledikleri için, psikolojideki *beklenti etkisi* nedeniyle, iyi bir performans gösterebilirler. Dulun’a göre bu öğrenciler, kendi başarıları üzerine yapılan harcamaları (okul ücreti, kaynaklar, diğer masraflar vb.), programa yalnızca en

³⁰ Bu konuyla ilgili daha fazla araştırma “Bölüm 2-Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar” kısmında işlenmiştir.

³¹ Cambridge programlarına kabul kriterleri için “1. Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge” teması altında bulunan *Öğrenci Başarısına Yönelik Anlayış/Programa Giriş Ölçütleri* kategorileri incelenebilir.

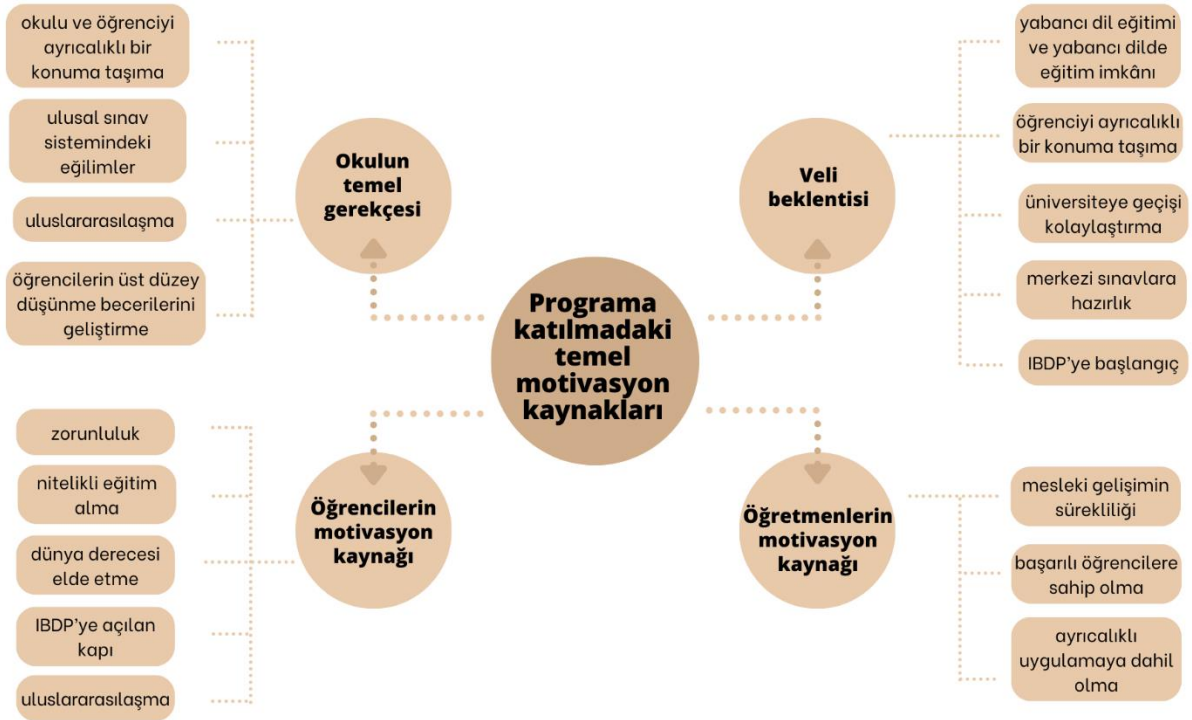
iyi öğrencilerin katıldığı ve program sonunda en iyi üniversitelere gitmelerinin olası olduğu inancıyla daha yüksek performans göstermeye meyilli olabilirler. Her ne kadar bu argümana yönelik bir bulguya bu çalışmada rastlanmamış olsa da öğretmenler, programa katılma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kabul edilmesi gerektiğinin altını sıklıkla çizmiştir. Programa istekli olarak katılan öğrenciler, hedeflerini gerçekleştirmek üzere ya da ailelerinin veya çevresindeki kişilerin beklentilerini karşılamak üzere yüksek bir motivasyonla çalışmalarını sürdürebilmekte ve çoğunlukla da sertifika sınavlarında başarılı bir sonuç elde edebilmektedir.

IBDP üzerine bir çalışma yapan Cambridge (2012), farklı okullardaki IBDP öğrencilerinin aynı programı takip etmeyebileceklerini, çünkü her okulun IBDP'yi uygulama biçiminin farklı olabileceğini belirtmiştir. Örneğin; bazı okullar bu programı tüm okul öğrencilerine açık, öğrenci seçmeyen bir yapıda uygularken bazı okullar ise öğrencilerini seçen, alanyazında 'okul içinde okul programı' [school-within-school programme] olarak adlandırılan bir yapıda programları sınırlı erişimle sunabilmektedir (Cambridge, 2012). Cambridge Uluslararası Eğitim Programı için de benzer bir durumun söz konusu olduğu düşünülebilir. Bazı okullarda (Örneğin; B Okulu, C Okulu, J Okulu, K Okulu) Cambridge programı öğrenci gönüllülüğüne dayalı seçmeli bir eğitim programı olarak sürdürülürken bazı okullarda (Örneğin; F Okulu, I Okulu) ise tüm öğrencilerin katılım göstermesi gereken zorunlu bir eğitim programı olarak uygulanmaktadır. Seçmeli olarak sunulan okullarda, öğrenci nüfusuna göre değişmekle birlikte bir ya da iki Cambridge sınıfı kapsamında aslında "okul içinde okul programı" oluşturulmaktadır. Bu durumda, program seçmeli olsa bile programa öğrenci kabulünde yabancı dil, mülakat, merkezi sınav başarısı, alan sınavı vb. gibi standartların olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla **öğrencilerin programa seçilmesi**, yalnızca başarılı olan öğrencilerden oluşan Cambridge sınıflarının oluşmasına neden olmaktadır ki bu gösterge, ilgili okullarda eğitimin demokratik olup olmadığının ya da fırsat eşitliğinin olup olmadığının sorgulanmasına neden olmaktadır. Alanyazında, Cambridge Uluslararası Eğitim Programının üstün yetenekli öğrenciler için hızlandırılmış bir eğitim programı olarak uygulanan bir okulda yapılan çalışmada programın üstün yetenekli olarak tanımlanmış öğrencilere uygun bir program olduğu sonucuna ulaşan bir çalışma bulunmaktadır (Hudson, 2019). Bir başka çalışmada da IBDP'nin üstün yetenekli çocuklar için uygun program olarak tanımlanması ve sadece üstün yetenekli olan öğrencilerin IBDP'ye erişmeye hakkının olması önerilmiştir (Cambridge, 2011; Akt. Cambridge, 2012). Bu çalışmalarla birlikte ele alındığında, Cambridge gibi uluslararası eğitim programlarının

Türkiye’de en iyi öğrencilerin dâhil olduğu ya da olmasının amaçlandığı bir okul programı eğilimi gösterdiği söylenebilir. Bu durum okuldan okula farklılaşsa da programa giriş ölçütleri, bir sonraki uluslararası programa geçiş ölçütleri ve programların uygulandığı okulların özellikleri incelendiğinde, Cambridge programlarına dâhil olmakla öğrencilerin akademik performans açısından halihazırdaki ayrıcalıklı konumlarını pekiştirdikleri çıkarımına ulaşılmaktadır.

Programa Katılmadaki Motivasyon Kaynakları

Bu temada Türkiye’deki okulların Cambridge programını uygulamadaki temel motivasyon kaynakları; *okulun temel gerekçesi*, *öğrencilerin motivasyon kaynağı*, *öğretmenlerin motivasyon kaynağı* ve *veli beklentisi* olmak üzere dört kategori altında incelenmektedir (Şekil 8). Bu tema altında sunulan bulgular, şu araştırma sorularına yanıt vermektedir: “Soru 2. Cambridge programı okul programına nasıl dâhil edilmektedir?”, Soru 2.a. Cambridge programına katılma, uyum ve işleyiş süreci nasıl gerçekleşmektedir?”



Şekil 8. “Programa Katılmadaki Motivasyon Kaynakları” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler

Okulun Temel Gerekçesi

Bu başlık altında, okulların Cambridge programını uygulama amaçları; *okulu ve öğrenciyi ayrıcalıklı bir konuma taşıma, ulusal sınav sistemindeki eğilimler, uluslararasılaşma ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme* şeklindeki dört alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Okulu ve Öğrenciyi Ayrıcalıklı Bir Konuma Taşıma. Okulların Cambridge programını uygulamaya başlamadaki temel gerekçeleri incelendiğinde ilk sıralarda okulu ve öğrenciyi ayrıcalıklı bir konuma taşıma amacının geldiği görülmektedir. Devlet okulu ya da özel okul fark etmeksizin okulların uluslararası programa geçiş yapma nedeni, en başta diğer okullar arasından sıyrılarak öğrencilere uluslararası bir öğrenme deneyimi sunmaktır. Koordinatör ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre okullar bazen bulundukları coğrafi bölgede tek Cambridge okulu olma amacıyla, bazen bulundukları ilde diğer özel okullardan ayrılmak ve rekabetçi özel okul piyasasında yer edinebilmek, bazen ise devlet okulu olarak bulundukları okul türleri arasında diğerlerinden farklı bir konuma ulaşmak ya da kendi türlerindeki diğer okullara örnek olma amacıyla Cambridge programını uygulamaya başlayabilmektedir.

Peki, ‘niye bir ulusal müfredat değil de Cambridge gibi ya da IB gibi bir şeyin peşinde koşuyoruz’u sorguladığımızda şöyle bir şey ortaya çıktı. Dediler ki biz devlet okuluyuz, diğer okullardan farklı olmak istiyoruz. Bu okul türünde iyi bir okul olmak istiyoruz, fark yaratmak istiyoruz, ne yaparsak eğer fark yaratabiliriz diğer okullara göre diye düşünürlerken bu müfredatları fark etmişler ve bunlara başvurmuşlar... Ama biz kendi açımızdan baktığımızda da bizim okul türünde bir sürü okul ve proje okulu çok fazla bu ilde. Çok fazla var. Biz neden farklıyız? Tamam, işte biz başarılıyız, işte birinci çıkartıyoruz, üçüncü, beşinci çıkartıyoruz YKS’de de. O bize geçmiyor. Onu diğer okullar da yapıyor. Biz onlardan nasıl farklıyız? Kendimizi tanıtırken bu bizim kendimize bir artı. IGCSE ve IB olması, yurt dışına öğrenci gönderiyor olmamız bizim için bir artı. (Ö20-G)

Şimdi bizim okulumuzun puanları çok yüksek görünmüyor çünkü biz bir fen lisesi değiliz. Ya da çok önde gelen bildiğimiz Anadolu liseleri kadar yüksek olmayabiliriz. Ama bizi önde kılan etmen hazırlıkla beraber programlarımız... Ama bu iş gerçek ki bizdeki programlar bizi biraz daha öne çıkartıyor ve duyulmamızı sağlıyor diyebilirim. (Ö16-G)

Hem ulusal hem uluslararası program uygulayan bir vakıf okulunda. Görev yapan bir Cambridge koordinatörü, okulunun Cambridge programını uygulama amacına yönelik bazı belirlemelerde bulunmuştur. Özel okul olarak diğer okullardan farklı olmak

amacıyla, olabildiğince çeşitli eğitim programlarını öğrencilere fırsat olarak sunmak zorunda olduklarını belirten K5; “Özel okulsam, bu etiketi koyuyorsam tabelama, ben de bunu açmalıyım. Bizim okul olarak yüzde yüz tek aracımız şu an, esnediğimiz ya da renk olarak sunabildiğimiz tek elle tutulabilir durum Cambridge.” diyerek Cambridge programının okulun diğer okullardan ayrışma noktasında taşıdığı kilit rolü vurgulamıştır. Okullar, genel bir eğilim olarak, devlet ya da özel okul farkı etmeksizin uluslararası eğitim programları aracılığıyla diğer okullar arasında biraz daha öne çıkmak ve adlarını duyurmak amacıyla Cambridge programına geçiş yapabilmektedir. Bir okuldaki öğretmen ise Cambridge programından IGCSE’yi uygulamaya başladıklarından bu yana okulun merkezi sınavla giriş puanlarında artış olduğunu, gittikçe daha başarılı öğrencilerin kendi okullarını tercih etmeye başladığını belirtmiştir (Ö19-G). Bu tür bir çıktı, Cambridge programını uygulamanın okullara sunduğu ayrıcalıklı konumun başlıca göstergelerinden biri olarak yorumlanmaktadır.

Ulusal Sınav Sistemindeki Eğilimler. Okulların Cambridge programını uygulama gerekçelerinden bir diğeri ise ulusal sınav sistemindeki eğilimlerin Cambridge programının temel bileşenleriyle (kazanım, öğretme-öğrenme süreci, içerik ve ölçme-değerlendirme yöntemiyle) örtüşmesidir. Öğretmenler ve koordinatörler, merkezi olarak yapılan kademeler arası geçiş sınavlarının (LGS ve YKS) genel yapısı ve soru biçimleri açısından uluslararası ölçme ve değerlendirme alanındaki eğilimleri takip etmeye yöneldiğini vurgulamaktadır. *Yeni nesil sorular* olarak da adlandırılan yoruma ve muhakemeye dayalı sorular ile Cambridge programının içerik, kazanım ve ölçme-değerlendirme materyallerinin büyük oranda örtüştüğü belirtilmiştir.

Son üç-dört senedir MEB’in yaptığı son yeniliklerin, özellikle sınav yeniliklerinin de uluslararası programlara adaptasyon niteliğinde olduğunu düşünüyoruz. Sınavlardaki soru tiplerini daha nitelikli, yeni nesil sorular şeklinde hazırlanmasına yol açan bir süreç başlatıldı. (Ö21-G)

Ö21 ile yapılan görüşmede yukarıdaki ifadelerinde merkezi sınavlardaki soru tiplerinin uluslararası programlardakilerle örtüştüğüne yönelik belirlemeler bulunmaktadır. Ö21, eskiden olduğu gibi bilgi ölçen matematik sorularının yerini bağlamsal olarak sunulmuş daha üst düzey düşünme becerilerini ölçen yarım sayfalık sorulara bıraktığını belirtmekte, bu tarz soru ve içeriklerin ise uluslararası eğitim programlarında halihazırda yerleşik vaziyette olmasının kendilerine ve öğrencilerine

sağladığı kolaylığa dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Ö19 da AYT fizik sorularıyla Cambridge sertifika sınav sorularını karşılaştırdığında büyük bir benzerlik olduğunu vurgulamakta ve 2020 AYT'de çıkan bir sorunun, önceki yıllarda Cambridge IGCSE sertifika sınavlarında çıkan bir soruya çok benzediğini vurgulamaktadır. Bu tür benzerliklerin olması sonucunda, Ö19'un okulundaki öğretmenlerin Cambridge sınavlarında geçmiş yıllarda çıkan soruları kullanarak AYT-TYT sorusu hazırladığı belirtilmiştir. Kısacası, öğretmenlerin uluslararası programın içerik ve ölçme-değerlendirme etkinliklerini ulusal derslerde de kullanma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Uluslararasılaşma. Okulların Cambridge programını uygulamadaki bir başka önemli gerekçesi ise okulda sunulan eğitim olanaklarını uluslararasılaştırma amacıdır. Öğrencileri dünya vatandaşı olarak yetiştirme, uluslararası bir üniversite eğitimine hazırlama, onlara uluslararası geçerliği olan bir diploma imkânı sunma, nitelikli bir yabancı dil eğitimi almalarını sağlama gibi içerisinde pek çok alt amacı barındıran eğitimde uluslararasılaşma amacı, neredeyse tüm okulların Cambridge programını uygulama nedenleri incelendiğinde en üst sıralarda yer bulmaktadır. Koordinatör ve öğretmenlerin ortak görüşü, öğrencilerin ulusal programdan elde ettikleri diplomanın yanı sıra uluslararası alanda geçerli bir sertifika/diploma alabilmelerini ve böylece öğrencilerin eğitim ve istihdam açısından seçeneklerini artırabilmelerini sağlamaktır. Bazı okullarda (Örneğin; F Okulu, G Okulu, K Okulu) özellikle ön plana çıkan yurt dışı üniversiteyi tercih etme eğilimi de uluslararasılaşma amacına hizmet edecek önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

K6, okuldaki öğrencilerin TOEFL-IELTS gibi herhangi bir uluslararası dil sınavına gerek kalmadan lisede iken yabancı dilde yeterlik elde etmesinin ve üniversiteye kabul için gerekli üç A Level dersinden geçer not almasının yurt dışı üniversite kabulünde çok önemli bir avantaj olduğuna dikkat çekmiştir. Yurt dışı üniversitelerden kabul almak kadar yurt içinde yabancı dilde eğitim veren üniversitelerden kabul almanın da öğretmen ve koordinatörlerin öğrencileri teşvik etme yollarından biri olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin uluslararası okulda görev yapan Ö9, görüşmede Cambridge programı aracılığıyla böyle bir uluslararası eğitim aldıktan sonra yalnızca yurt dışı değil yurt içinde de yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin öğrenciler tarafından yaygın biçimde tercih edildiğini söylemiştir. En nihayetinde okullar, yetiştirdikleri öğrencilere lise yıllarından itibaren

başlamak üzere uluslararası bir kimlik kazandırmayı ve yeterliklerini uluslararası bağlamda geçerli kılmalarını hedeflemekte, yaşam boyu öğrenme süreçlerinin de bu erken yıllarda uluslararasılaşma hamlesiyle tetikleneceğine olan inançlarını dile getirmektedir.

Bu öğrencileri üniversiteye hazırlıyoruz biz ve üniversite hayatında da uluslararası bir üniversiteye gidiyor. Bu Türkiye’de de olabilir: Bilkent, ODTÜ, Boğaziçi gibi İngilizceyi benimsemiş, dersleri İngilizce anlatan üniversite de olabilir. Yurtdışında da olabilir. Ya da o üniversiteye gitmedi. Dersleri Türkçe olan bir üniversiteye de gidiyor olabilir. Ama onun sonrasında master, doktora yurtdışına gidiyor. Ya da bir yayın yaparken İngilizce yazabiliyor, okuyabiliyor, yayınları takip edebiliyor. Bu tip bir öğrenci profilimiz var. Yani gelecekte bunu bekliyoruz öğrenciden. Dolayısıyla akademik olarak güçlü olması ve İngilizcesinin güçlü olması bizim için çok önemli ve IGCSE’nin bunu iyi sağladığını düşünüyorum. (Ö9-G)

Uluslararasılaşmaya yönelik misyona-vizyona sahip okullar ve bu amaçla kurulan uluslararası okullar, genellikle IB dünya okulu [IB world school] ünvanına da sahiptir. Bu okullar Cambridge programını uygulamaya başlamadan önce IBDP’yi uygulamaya koymuştur. Bu tür okullarda, uluslararası program uygulama; okulun kuruluş amaçlarında, vizyon ve misyonlarında genellikle yer almaktadır. Okullar bu motivasyonla uluslararası eğitim programlarını uygulamaya başlayabilmektedir. IBDP’ye öğrencileri en iyi biçimde hazırlamak için ise Cambridge IGCSE genel bir eğilim olarak tercih edilmektedir. IB’nin Orta Yıllar Programı (MYP), IBDP öncesi kademeler olan dokuzuncu ve onuncu sınıfa tam anlamıyla karşılık gelmediği için bu program Türkiye’de çoğunlukla ortaokul kademesinde uygulanmaktadır. Okullar, merkezi sınavlara hazırlıkla geçen LGS’nin ardından ve üniversite sınavlarına hazırlığın başladığı dokuzuncu ve onuncu sınıfın ardından öğrencilerin doğrudan IBDP’ye geçiş yapamadığını, hazırbulunuşluk açısından geride olmaları nedeniyle bu geçişin oldukça zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu gerekçeyle okullar, öğrencilerini *IBDP’ye daha iyi hazırladığını* düşündükleri Cambridge IGCSE programına başlayabilmektedir. Daha önce herhangi bir uluslararası programdan mezun olmadan doğrudan IBDP’ye başlayan öğrencilerin zorlandığı ve istenilen başarı düzeyine erişemediği de öğretmenler tarafından yaygın biçimde vurgulanan ve tartışmaya açılan bir argüman olmuştur. Bu durum, özellikle vakıf ya da özel kurucusu olan okullardaki öğretmen ve koordinatörler tarafından daha fazla vurgulanmıştır.

On bir ve on ikide IB Diploma Programını uyguluyoruz. Çocuk on bir-on ikide uluslararası bir programa girmeden önce dokuz-onda ona hazırlayıcı bir program yapmak istedik. Okulumuzda bizim MYP yok, o yüzden ortaokuldan gelmiyor çocuk bu hazırlıklarla. O yüzden dokuz-onda da bir uluslararası müfredat kullanalım ki değerlendirme sistemine çocuk biraz aşına olsun çünkü dokuz-onda çocuğu deneme sınavına sokup çoktan seçmeli sorulara alıştırıp sonra IB programında pat diye farklı bir değerlendirme ve eğitim felsefesine sokunca bir afallama oluyordu. IGCSE’de diğer subjectleri [dersler] koyma sebebimiz de aslında biraz IB’ye hazırlık yapmaktı. (K2-G)

Lise kademesinde yalnızca uluslararası program uygulayan bir okulda görev yapan K4, IBDP’ye en iyi hazırladığı düşünülen uluslararası eğitim programının Cambridge programı olduğunun kendi okullarında yürütülen çalışmalar ve alanyazındaki farklı akademik çalışmalar sonucunda ortaya çıkarılmasıyla birlikte IGCSE’yi, IBDP öncesi IBDP’ye hazırlık mahiyetinde bir program olarak uygulamaya başladıklarına dikkat çekmiştir. Bu tür bir IBDP hazırlığının yalnızca dil gelişimi açısından öğrenciye katkı sunmaktan ibaret olmadığını vurgulayan K8, Cambridge’in kendine özgü öğretim programlarından biri olan Global Perspectives’in çocukların küresel farkındalıklarını artırmadaki olumlu etkisini önemsedğini belirtmektedir. K8’in şu sözleri bu tür çeşitli derslerin yabancı dili kullanımının ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisini vurgulamaktadır:

Dünya meselelerini konuşma, yerel meseleleri konuşma ya da araştırma yapabilme, araştırdıklarına dayalı research paper, araştırma makalesi yazabilme, ya da tez yazabilme, makale yazabilme, bunun gibi yazma üretim programlarını da öğrenmiş oluyorlar. Becerileri gelişmiş oluyor ve IB’ye geldiklerinde bunların hepsine hâkim olunca IB’deki öğrenci kalitemizi artırıyor.

K8’in bu sözlerinden hareketle Cambridge programının öğrencilere IBDP öncesinde dil öğretmeyi değil dili etkin bir şekilde kullanarak uluslararasılaşmanın ilk adımlarını atmasına ve uluslararası fikirliliğe yönelik gelişimlerinin başlamasına katkı sunduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

IB Diploma Programı’na güçlü bir şekilde başlamak amacıyla bazı okullarda kararlar, okul içerisinde yapılan bilimsel çalışmalar çerçevesinde veri odaklı alınabilmektedir (Örneğin; F Okulu, I Okulu). Bir örnekle açıklamak gerekirse; IGCSE’de Cambridge tarafından önerilen 70’den fazla dersin neredeyse her birinin kendi içinde *Core* ve *Extended* olmak üzere iki kademede zorluk düzeyine göre ayrıştırılması söz konusudur. Bunun yanı sıra, IGCSE’de sunulan birden fazla düzeyde ve içerikleri farklılaşan *international mathematics*, *additional mathematics* gibi matematik dersi

çeşidi bulunmaktadır. Veri odaklı karar almakla ilgili olarak lise kademesinde yalnızca uluslararası program uygulayan bir okulda görev yapan K4'ün okulundaki örnek bir uygulamadan bahsetmek yerinde olacaktır. Bu okulda additional mathematics öğretim programının öğrencileri IBDP'ye daha iyi hazırlayıp hazırlamadığının istatistiksel olarak karşılaştırılmasının ve araştırılmasının ardından uygulanan matematik programında değişiklik yapılmıştır. K4'ün şu sözleri bu sürecin nasıl yapıldığını özetlemektedir: “Yapılan karşılaştırmada paired sample t-test gösterdi ki additional matematik yaptığımız zaman, international matematik'e göre IBDP'deki öğrenci başarısını daha fazla predict ediyor.”

Okulların uluslararasılaşma amacı kapsamında Cambridge programını yalnızca yabancı dil öğretim programları bağlamında uygulaması da yaygın bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de Cambridge programını yalnızca İngilizce öğretim programı olarak uygulayan okul sayısı da yadsınamayacak kadar fazladır. Bu amaçla yola çıkarak Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını alan kurumların, erken yaşlardan itibaren uluslararası standartlarda *yabancı dil eğitimi* imkânı sunma gibi bir amacı bulunmaktadır. Görüşülen koordinatör ve öğretmenler, İngilizce öğretiminde Türkiye'deki genel eğilim olan dil bilgisi odaklı öğretim yaklaşımının yeterli olmaması ve çağın gereklerine uygun olmaması nedeniyle daha iletişimsel odaklı, geniş bir öğrenme araç ve materyal kapasitesine sahip öğretim programı arayışında olduklarında Cambridge programıyla tanıştıklarını belirtmektedir. Cambridge İngilizce öğretim programları, dil öğrenimi deneyiminin yaşam odaklı olması ve öğrenciyi merkeze alması gibi özellikleri bakımından tercih edilmektedir. Kısacası, okulların Cambridge uygulama gerekçeleri arasında İngilizceyi öğretme ve öğrenme yaklaşımında değişiklik yapmak, iletişimsel yaklaşım çerçevesinde dil öğretimine geçiş yapmak ve erken yaştan itibaren uluslararası standartları olan bir dil eğitimi imkânı sunmak uluslararasılaşma amacı altında geniş biçimde yer kaplamaktadır.

Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme. Öğretmen ve koordinatörler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme hedefini de Cambridge programının uygulanma gerekçeleri arasına yerleştirmektedir. Öğrencilerin, iş gücü piyasasının gerektirdiği ve önemseydiği beceriler edinmesini sağlamak ile Türkiye'deki öğrencilerin dünya genelindeki akranlarıyla yarışabilmelerini sağlamak amacı, koordinatörler ve öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğrencilerin

21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını sağlamanın yolu olarak uluslararası programlar gösterilmektedir. Öğretmen ve koordinatörlere göre IB, AP, Cambridge gibi uluslararası programlar ulusal eğitim programına kıyasla öğrencilere daha fazla beceri vaat etmekte ve öğrencide farkındalık oluşturma, fark oluşturma ve onların tam donanımlı bir şekilde yetişmelerini sağlamada etkili olmaktadır. Okulların öğrencilerinde oluşturmak istedikleri bu etki nedeniyle Cambridge programını okul programlarına entegre etmeyi anlamlı bulduklarına dikkat çekilmektedir. Özel kurucusu olan ve birden fazla uluslararası program seçeneğini öğrencilerine sunan bir okulda görev yapan K2'nin aşağıda yer verilen görüşlerinde araştırma, sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme amacının altını çizdiği görülmektedir.

Cambridge'e baktığımızda aslında derslerin içerisindeki uygulamalar, çocuklara kendini geliştirme imkânı vermesi, çok okuma ve araştırma kapsamı gerektiği, çocuğun sunumlar yaparak kendini geliştirebileceği ortamlar olması. Global Perspectives dersi, çocuğu gerçekten çok ciddi hazırlayan, gerçekten entelektüel seviyesini de geliştiren bir ders. O anlamda hem sorgulayan, araştıran güçlü bir birey olmasını sağlayan bizim kurumumuzla da örtüşen bir alanı.

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemenin, aynı zamanda *ulusal programın eksiklerini tamamlama* amacını da taşıdığı anlaşılmaktadır. Öğrenci düzeyine uygunluk ve ihtiyaçları karşılamada ulusal programın yeterli olmadığını vurgulayan Ö13'e göre okullar, bu açılardan daha yeterli olduğunu bildikleri uluslararası eğitim programlarına yönelebilmektedir. Ö13'ün okulunda öğrenciler yüzdelik dilim olarak oldukça başarılı bir dağılıma sahiptir. Ö13, bu düzeyde başarılı öğrencilerin bulunduğu bir devlet okulunda, ezber odaklı ulusal eğitim programının öğrencileri tatmin etmediğine ve yeteneklerini geliştirmeye fayda sunmadığına önemle dikkat çekmiştir. Ö13'ün ulusal ve uluslararası öğretim programlarını kıyaslamasında uluslararası programların öğrenciyi merkeze almasına şu sözler aracılığıyla yaptığı vurgu, üst düzey düşünme becerilerini tetikleyecek bir programın nasıl uygulanabildiğinin de somut bir göstergesi olarak okunabilir:

Ama IGCSE ve IB'de özellikle uluslararası programlarda çocuğun yeteneği merkeze alınıyor. Sana diyor ki IGCSE'de; 1) analiz yapmayı bileceksin, yani okuduğun metnin anlamını çözümleyebileceksin, 2) kendin bir yazı oluşturabileceksin, 3) sanatlı bir yazı oluşturabileceksin ve farklı tarzda yazmayı öğreneceksin.

Öğrencilerin Motivasyon Kaynağı³²

Bu başlık altında, öğrencilerin Cambridge programına dâhil olmadaki motivasyon kaynakları; *zorunluluk, nitelikli eğitim alma, dünya derecesi elde etme, IBDP'ye açılan kapı ve uluslararasılaşma* şeklindeki beş alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Zorunluluk. Öğrencilerin Cambridge programına katılma gerekçeleri ya da motivasyon kaynakları incelendiğinde öğrencilerin bu programlara ilk sırada okulun zorunlu programı olması, ailenin teşviki ya da bazen de ebeveyn zorlaması nedeniyle katıldıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, lisede yalnızca uluslararası program uygulayan bir okulda öğrenim gören ÖR-2-A'nın şu sözlerinde belirttiği gibi öğrenciler ailelerinden ya da çevrelerindeki kişilerden etkilenecek programları tercih edebilmektedir: “Yönlendiren güç babamın tavsiyeleri. Devam ettiren de Bilkent Üniversitesinde mühendislik okuma fırsatı yanında İngilizce eğitimi ve arkadaşlarım.”. Devlet okulunda okuyan ÖR-16-A da benzer biçimde ailesinin etkisiyle programı tercih ettiğini belirtmiştir: “*Ailemin yurt dışındaki eğitim sistemine benzer bir eğitim sistemini deneyim etmemi istemesi.*”. Öte yandan, koordinatör ve öğretmenlere göre ise uluslararası programa ailenin zorlamasıyla ya da genel bir zorunluluk duygusuyla katılan öğrenciler, istenilen başarı düzeyine erişememekte ve mutsuz olabilmektedir. K8'in uluslararası eğitim programlarına dâhil olmanın, ailelerin çocukları için yaptığı bir seçim olmasının getirdiği riskleri şu sözlerle ifade etmiştir:

Ailenin planladığı, programladığı bir geleceğe yetişmeye mecbur kalmışsa çocuk, ona göre okutuluyorsa, onun yerine aile seçiyor gideceği okulu, bak senin için bu faydalı olur ben seni buna yazdırayım, sana böyle bir yatırım yaptık gibi olursa ama çocuğun hiç böyle bir isteği yoksa hevesi yoksa asla başarılı olamayacaktır. Biz bunu gözlemledik.

Bir devlet okulunda görev yapan K8, uluslararası programda sürdürülebilir bir başarının kendiliğinden gelişen motivasyonun yüksek olmasından geçtiğini vurgulamakta ve bu nedenle de eğitim öğretim dönemi başlarında veliler ile gerçekleştirdikleri toplantılarda program seçiminin öğrencinin özgür iradesine bırakılmasının önemini anlattıklarını vurgulamaktadır. Öğretmen ve koordinatörlerin görüşüne göre uluslararası programın gerektirdiği çalışma düzeni, öz disiplin ile mümkün olabilmektedir.

³² Bu başlıkta Cambridge Öğrenci Anketi'nden elde edilen görüşlerden de faydalanılmıştır.

Öğretmenler ve koordinatörler, uluslararası programlara dâhil olmanın öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmasına önemli oranda katkı sunduğunu da belirterek motivasyon kaynağının sağlam ve yüksek düzeyde olmasının önemine dikkat çekmiştir.

Nitelikli Eğitim Alma. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bir kısmının Cambridge programını ulusal eğitim sisteminin ezberci yöntemlerinden uzaklaşmak ve çağın gerektirdiği becerileri elde etmek amacıyla tercih ettiği anlaşılmaktadır. ÖR-6-A'nın şu sözlerinden anlaşıldığı gibi öğrenciler, daha çağdaş bir eğitim alma ihtiyacı içinde olarak bu tür uluslararası programlara yönelebilmektedir: “Programın içerik olarak ulusal müfredatın ezberci metodu dışında araştırarak öğrenmeyi, öğrendiğini kullanmayı amaçlayan yapısı beni Cambridge programına yönlendiren en önemli nedendir.” Başka öğrenciler de Cambridge programına katılmadaki en büyük nedenlerinin; eğitim sisteminin ezberciliğinden kurtulmak ve Cambridge programındaki içeriğin nitelikli olduğunu düşünmeleri olduğunu vurgulamıştır. Bir devlet okulunda okuyan ÖR-5-A da iyi bir lise eğitimi alabilme amacıyla bu programları tercih ettiğini şöyle dile getirmiştir: “Uluslararası bir öğrenci olma imkânı, iyi bir müfredatta lise dersleri alma isteğim, özellikle seçtiğim Global Perspectives dersinin bana çok şey katacağını düşünmem beni yönlendirmişti.” Bu görüşlerden öğrencilerin Cambridge programının ulusal eğitim programındaki eğitim öğretim yaklaşımından oldukça ayrıştığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Devlet okulunda okuyan ÖR-9-A'nın da aşağıdaki görüşlerinde bu farkı açık biçimde örneklerle vurgulaması oldukça dikkat çekici olmuştur. Cambridge programındaki anlamlı öğrenme fırsatlarından bahseden ÖR-9-A'nın görüşlerinden hareketle öğrencilerin ulusal eğitim sisteminden daha nitelikli olduğunu düşündükleri, kendilerine yurt dışı fırsatını da sunabilecek yeni bir olasılığı eğitim yaşamlarına dâhil etme amacıyla ve motivasyonu Cambridge programında öğrenci olmayı istemeleri de oldukça ilginç bir bulgu olarak yer bulmuştur.

Öncelikle İngilizce dilini seviyorum ve bu büyük bir motivasyon kaynağı oluyor. Mesela matematik dersinde MEB müfredatında dairenin alanı πr^2 olarak öğrenirken, bu dersi İngilizce olarak öğrenirken r 'nin radius yani yarıçap olduğunu bilerek öğrenmek daha akılda kalıcı oluyor. Ayrıca müfredat farklılıkları da çok önemli bence. MEB müfredatında edebiyat dersinde ezberci bir yol izlenirken Cambridge programında eser yorumlamak, eser analiz etmek, yazı ve analiz gücüne dayalı daha interaktif ve kullanışlı bir yol izleniyor. Bunlar genellikle beni entelektüel açıdan geliştireceğine inandığım için devam etmemi sağlayan motive edici özellikler. En önemlisi ise bu programın yurtdışında geçerliliği olması. Bu programı almış olmanın günün birinde beni öne

geçireceğini ya da yurtdışında kabul şansımı arttıracaklarını düşünüyorum. (ÖR-9-A)

Dünya Derecesi Elde Etme. Öğrencileri Cambridge programına devam etme konusunda motive eden durumlardan biri de Cambridge sertifika sınavları sonucunda iyi bir puan elde ederek dünya derecesi yapmaktır. Özellikle uluslararası okullarda ya da devlet okullarındaki öğrencilerin motivasyon kaynaklarının başında sertifika sınavlarında hedefledikleri dersten ya da derslerden “dünyanın en iyi notunu alan öğrencisi olmak” gelmektedir. Sertifika notu her ne kadar bir harf notu [grade] olsa da (A-G arasında değişmektedir) dünya derecesi uygulamasını sürdürebilmek için her bir öğrencinin sınav puanı [mark] da atanmakta, en iyi not sıralaması bu şekilde belli olmaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, yarışmacı olan ya da başarı düzeyi yüksek olan okullardaki birçok öğrencinin temel motivasyonlarının başında dünya derecesi elde etmek gelmektedir. COVID-19 salgını nedeniyle, 2020 ve 2021 yılında Cambridge’in sertifika sınavı olarak adlandırılan geleneksel değerlendirme sisteminden farklılaşmış, süreç ve ürün odaklı bir şekilde öğretmenlerin kendi öğrencilerini değerlendirdiği bir sistem geçici olarak uygulanmaya başlanmıştı. Sertifika notunu öğretmen ve okulun kendisinin karar vermesi ve notun sayısal olarak değil de Cambridge sertifika notu³³ düzeninde verilmesi nedeniyle dünya derecesi ödülü [Top in the World] askıya alınmıştı. Son iki yıldır harfle not belirleme sistemi kullanılması nedeniyle öğrenci sıralaması yapılamamıştı. Ancak bu durumun dünya derecesi elde etmeyi hedefleyen öğrencilerin başarısı ve motivasyonu üzeri olumlu ya da olumsuz yansımalarına yönelik bir belirleme katılımcılar tarafından yapılmamıştır.

IBDP’ye Açılan Kapı. Öğrenciler Cambridge programını, özellikle IGCSE programını, IBDP’ye giden yolda önemli bir “eşik” olarak anlamlandırmaktadır. Öğretmenlerin ve koordinatörlerin görüşlerine göre IBDP’den mezun olan öğrenciler, daha yüksek oranlarda yurt dışını hedeflemektedir. Özellikle yurt dışını hedefleyen öğrencilerin en büyük motivasyonunun ise IBDP’ye geçiş kriterlerini sağlamak ve IBDP’ye güçlü bir başlangıç yapmak olduğunu belirten K8, bu nedenle Cambridge IGCSE’ye katılmanın doğru bir tercih olduğu konusunda öğrencilerin hemfikir olduğunu

³³ Sertifika sınav notları A* (en yüksek) ile G (en düşük) arasında değişmektedir. Derecelendirme ile ilgili bilgi için: <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-upper-secondary/cambridge-igcse/grading-choice/support-for-a-g-grading/>

vurgulamaktadır. Bu durum, elbette Cambridge IGCSE ve IBDP’yi birlikte barındıran okullarda yaşanmaktadır. Cambridge IGCSE çoğunlukla dokuzuncu ve onuncu sınıfta, bu programın tamamlanmasının ardından ise on birinci ve on ikinci sınıfta IBDP uygulanmaktadır. Öğrenciler, IB diploma programından mezun olabilmek ve olabildiğince yüksek notlarla eğitim sürecini tamamlayabilmek için IBDP’ye en iyi biçimde hazırladığı belirtilen Cambridge IGCSE programına dâhil olmaktadır. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Yurt dışında okuma hedeflerim olduğundan dolayı IB programını almak istiyordum. IGCSE programı da okulumuzda IB’ye hazırlık için yer aldığından ve benim için faydalı olduğunu düşündüğümünden katıldım. (ÖR-12-A)

Uluslararası bir eğitim programı olması. Birçok kavramın İngilizcesini IGCSE programında öğrendim. Herhangi bir şeyin İngilizcede bilmek diğer tüm dillerde o kavramı bilmekten daha değerli bence. En nihayetinde kavramların sadece Türkçesini bilip de bilim gündemini takip etmek pek mümkün değil. Ayrıca IB’ye geçmeden önceki bir-iki senelik süreci verimli geçirmek istedim. (ÖR-21-A)

Dolayısıyla, öğrencilerin Cambridge’i tercih etmedeki motivasyon sağlayıcılarından biri, IBDP’nin “giriş kapısı” olmasıdır. Okullar IBDP’ye giriş kriterleri arasında Cambridge IGCSE programından ilgili derslerden yeterli düzeyde sertifika notuna sahip olma şartı koymaktadır. Bu da öğrenciler için somut bir hedef olarak düşünülmekte ve bu sürecin onları güdüleyen bir öğrenme deneyimine dönüşmesine katkı sunmaktadır.

Uluslararasılaşma. Cambridge programına dâhil olan öğrencilerin temel motivasyonlarından biri de uluslararasılaşmaktır. Bunun içerisinde uluslararası alanda geçerli bir sertifika elde etmek, yurt dışı üniversitelerinden kabul almak ve yabancı dilini geliştirmek gibi alt amaçlar gelmektedir.

Öğrencilerin temel motivasyon kaynaklarından biri *uluslararası alanda geçerli bir sertifika elde etmektir*. Öğrenciler, elde ettikleri diploma ya da sertifikaları yurt dışı üniversite kabullerinde kullanmayı ve mezun olduğunda farklı seçeneklerin olmasını önemli birer avantaj olarak addetmektedir. Öğrencilerin bu programlardan elde edecekleri sertifikaların özgeçmişlerinde iyi bir izlenim bırakacağını belirttiği görüşlerine sıkça rastlanmaktadır. Öğrencilerin programın yalnızca sertifikadan ya da bu sürecin özgeçmişlerinde yer alacak bir belgeden ibaret olmadığını da farkında olduğunu, devlet okulunda okuyan ÖR-8’in ankette belirttiği şu anekdotundan anlamamız mümkündür:

Eğer ki yurt dışında bir okul kazanırsam orada veya iş başvurularında kullanmayı düşünüyorum ancak sürecin en başından beri annem ve babamın da sürekli altını çizdiği gibi bu eğitimi bir sertifika için almadım, bu eğitimin en büyük amacı İngilizcemi ileri götürmektir. Çünkü eninde sonunda sertifika bir kâğıt parçası ama deneyimler kalıcı ve canlı.

Özellikle uluslararası okullar, yurt dışında üniversite yaşamını devam ettirmeyi amaçlayan öğrencilerinin olduğuna ve bu durumun her yıl çok fazla sayıda yurt dışında öğrenci göndermekle sonuçlandığına yönelik program çıktılarını paylaşmıştır. Yurt dışında üniversite kabullerinde özellikle IBDP'den elde edilen diplomaya sahip olmanın verdiği avantajlardan ve tanınırlıktan bahseden öğretmen ve koordinatörler, IGCSE'nin de IBDP'ye güçlü biçimde hazırlaması nedeniyle tercih edildiğini belirtmektedir. Bazı okullarda, IBDP'ye geçebilmek için IGCSE'den elde edilmiş kanıta dayalı bir başarı gerekliliği bulunduğu için (Örneğin; F Okulu, H Okulu, I Okulu, K Okulu) IGCSE, IBDP'nin uygulandığı okullarda o kapıyı tutan bir bariyer ya da kolaylaştırıcı rolü üstlendiği çıkarımında bulunulabilir. Öğrencilerin bir kısmının nihai hedefi olan yurt dışında okumak ya da çalışmanın ilk adımlarından biri olarak lise yıllarında iken uluslararası alanda geçerli bir sertifika elde etmek önemli bir yer tutmaktadır.

Aslında okula gelmeden önce sekizinci sınıftayken veya okul gezileri yaparken veya okulu araştırırken zaten bu programları biliyorlar. Ve okula ilk geldikleri zaman biz onları sınava aldığımızda oral examlerde [mülakat] konuştuğumuzda söyledikleri şey şu: Hazırlığın ilk döneminden sonra kendimizi iyi bir noktada görüp IGCSE programından sonra biz IB ile devam etmek istiyoruz. Bunu bir çoğunluğu söylüyor aslında. İstekleri yurt dışında okumak, birçoğunun isteği yurt dışında okumak. Bir şekilde yurt dışına kapağı atmak istiyorlar. Yani farklı bölümler olur, orda çalışma imkânı olur ya da üniversite okurken Erasmus'la gitmek olur. Bunu hissetmek istiyorlar. Yani bir şekilde kendilerine böyle bir gelecek kurmayı hayal ediyorlar. (Ö16-G)

Hem IBDP hem de Cambridge'in sağlamış olduğu diploma ve sertifikaların uluslararası alanda geçerli olduğunun farkında olan ve bu motivasyonla devam eden öğrenciler, kendilerine uluslararası bağlamlarda yeni rotalar çizebilmektedir. Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler için de bu seçenek önemli bir motivasyon kaynağı gibi görünmektedir. Görüşme yapılan koordinatörlerden biri, okulunda yabancı uyruklu bir öğrencinin Cambridge AS & A Levels'ı tamamladıktan sonra on birinci sınıfta lise eğitimini bırakıp yurt dışında bir üniversite eğitimine başladığı örneğini vermiştir. Dolayısıyla, Cambridge sertifikalarının, yalnızca geleneksel eğitim sistemi içerisinde pasif biçimde alınan ders ya da sertifika seçeneği olarak değil öğrencinin ilgi ve istekleri

doğrultusunda dönüştürücü, yenilikçi ve kişiye özel farklılaştırılmış bir eğitim öğretim fırsatı sunması bakımından önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Uluslararasılaşma meselesiyle ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Uluslararası bir öğrenci olmak en büyük hayalimdi. Sadece ulusal müfredat ile yetinmeyip yeni şeyler denemek yeni sistemlerin içine girmek çok büyük bir deneyim. Aynı zamanda benim için en önemli motivasyon İngilizcemin gelişmesi oldu. Matematik Global Perspectives gibi dersleri İngilizce almak çok önemli bir gelişmeydi benim için. Sadece yetinecek kadar İngilizce değil gerçekten İngilizcemi geliştirmek istiyordum. (ÖR-8-A)

Bence IGCSE, IB gibi programlar gerçekten kıymetli programlar. Öğrencileri akademik açıdan geliştiriyor olmasının yanı sıra özellikle eğitim hayatına yurtdışında devam etmek isteyen öğrenciler için bir kurtuluş kapısı. Bu yüzden bu programı kendi isteğiyle seçen ve az çok hedeflerini belirlemiş insanların, kısıtlanmaktansa daha çok teşvik edilmesini isterdim. (ÖR-9-A)

Uluslararası olarak tanınır, bu da üniversitelere başvururken bana daha iyi fırsatlar sağlayacaktır. (ÖR-34-A)

Özellikle son yıllardaki pek çok sosyal, ekonomik ve bireysel yaşamlardaki belirsizlikler içerisinde alternatif bir eğitim seçeneği olarak Cambridge'e dâhil olmak, bireylerin ve ailelerin elini güçlendiren bir durum olarak yorumlanmaktadır. Özel okul piyasası bu talepleri karşılayan mecralar olarak devlet okullarına kıyasla daha fazla öne çıkan yapılar olarak kabul görmektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarını da beraberinde getirmektedir.

Öğretmenlerin Motivasyon Kaynağı

Bu başlık altında, öğretmenlerin Cambridge programına dâhil olmadaki motivasyon kaynakları; *mesleki gelişimin sürekliliği, başarılı öğrencilere sahip olma ve ayrıcalıklı uygulamaya dâhil olma* şeklindeki üç alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Mesleki Gelişimin Sürekliliği. Cambridge programında ders veren öğretmenlerin programa katılma gerekçeleri incelendiğinde Cambridge öğretmenlerinin temel düzeyde üç motivasyon kaynağından beslendiği anlaşılmaktadır. Bunlardan ilki, Cambridge programına dâhil olan öğretmenlerin süreklilik arz eden bir şekilde mesleki

gelişim etkinliği içerisinde olmaları gelmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı mesleki gelişimin sürekliliği açısından Cambridge programının kendilerini beslediğini belirtmektedir. Cambridge programı, uluslararası bir program olması nedeniyle öğretmenlerin çoğunluğu bu programa geçiş aşamasından itibaren belirli konu ve alanlara yönelik mesleki desteğe ihtiyaç duymaktadır. Programın dinamik yapısı gereği, programın ilerleyen süreçlerinde de öğretmenlerin uluslararası programın etkili uygulanması konusunda ihtiyaç duydukları mesleki destek süreklilik arz etmektedir. Cambridge programında program geliştirme sorumluluğu çoğunlukla öğretmene bırakılmıştır. Bu açıdan öğretim programları, ders kitapları ve çıkmış sınav sorularından hareketle bir çerçeve program çizilebilse de ders tasarımının öğretmenlerin sorumluluğunda olmasıyla birlikte Cambridge programını uygulayan öğretmenlerin mesleki anlamda sahip oldukları bilgi ve beceriler ile bireysel gelişimlerini sağlamaları kaçınılmaz bir gündelik rutin haline gelmektedir.

Başarılı Öğrencilere Sahip Olma. Öğretmenlerin bir diğer temel motivasyon kaynağı, başarılı öğrencilere sahip olmaktır. Öğretmenler, Cambridge programını tercih eden öğrencilerinin başarılı ve iyi olmalarının bir sonucu olarak derslerde soru sormalarından oldukça memnuniyet duymakta ve bunun mesleki tatminlerini artırmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Lise kademesinde yalnızca uluslararası program uygulayan bir okulda görev yapan Ö14'ün öğretmenlik yapmayı öğrenciliğin başlangıcı olarak nitelendirdiği şu sözleri bu programlara katılan herkesin süreklilik arz edecek biçimde öğrenme sürecine dâhil olduğuna yönelik ipuçları taşımaktadır:

Kendinizi sürekli geliştirmeniz gerekiyor bu programda, bir de bu programda çocuklarınız da iyi olduğu zaman onların sorduğu sorular onların sizden beklentileri de sizi daha çok çalışmaya motive ediyor. Ben üniversiteden mezun olunca öğrencilik bitti zannediyordum ama Cambridge öğretmeni olunca anladım ki öğrencilik daha yeni başlıyor benim için bu da yani sizi çok dinç tutuyor. Sizi nasıl diyeyim güncel tutuyor. (Ö14-G)

Kız meslek lisesinde çalışıyordum... Hiç derdim yok, tasam yok, meslek lisesi olduğu için akademik başarı beklemiyorlar, hayatımdaki en rahat okuldu. Hâlâ kendime soruyorum ya derdin neydi de başka bir okulu tercih ettin. Hep şeyi istiyorsunuz hocam, bir daha iyi öğrencim olsun, daha iyi öğrencim olsun, daha iyi öğrencim olsun. Şu an tek motivasyon o. Yani oradaki öğrencilerin o güzelliği olmasa ben bir dakika durmam orada, niye o kadar yorulayım... Tabi, bir şey soruyorsunuz çocuk size daha büyük bir soruyla geliyor, bunlar güzel. (K9-G)

Ben iyi ki IGCSE ve IB hocasıyım diyorum. Evet çok zor, hakikaten her şeyi bilmeniz gerekiyor. Çocuk soruyor mesela, ben sorgulamamışım onu şu yaşma kadar. On yıldır bu işin içindeyim dört yıl da öncesinde üniversitem var. Sormamışım yani, diyor ki hocam niye böyle diyor. Aklıma gelmemiş. Araştırıp geleyim diyorum, ertesi gün araştırıp geliyorum anlatıyorum. Ben de öğrenmiş oluyorum. Çok güzel bir şey. Ben Türkçe müfredatta da derse girdim. Bana kimse bunları sormuyordu. Ben de merak etmiyordum. Ama IB beni de geliştiriyor, IGCSE beni de geliştiriyor. O yüzden keşke bu modeli Türk müfredatına da uygulayabilsek çok isterim. (Ö20-G)

Ayrıcalıklı Uygulamaya Dâhil Olma. Öğretmenlerin motivasyon kaynakları arasında dikkat çeken şeylerden bir diğeri de öğretmenlerin diğer öğretmenlerden “farklı bir şey yapma” hevesidir. Bu yeni iş ya da görev fırsatı aslında yeni ve ayırt edici mesleki becerileri zorunlu kılması nedeniyle uluslararası programda ders veren öğretmenler kendilerini ayrıcalıklı bir konumda görebilmektedir. Ö3, öğretmenlerin ulusal programdan farklı bir içeriği farklı bir dilde öğretmenin, öğretmeni ayrıcalıklı bir konuma taşıdığını ve bunun cezbedici özlük haklarını da beraberinde getirmesi nedeniyle Cambridge programında ders vermenin tercih edilebildiğini belirtmektedir. Ö3, ayrıca kendi Cambridge dersi için hazırladığı ders planlarını, farklı ülkelerdeki öğretmenlerle ücretli olarak paylaşmaya imkân veren bir iletişim ağına dayalı bir sisteme dâhil olduğunu, bunun da kendisinin ek gelir elde etmesini sağladığını belirtmiştir. Bu durumda, öğretmenin motivasyon kaynağı arasında programa dâhil olmanın uluslararası bağlamda öğretmene farklı fırsatlar sunabilmesi de sayılabilir.

Bazı öğretmenler de bu programlara dâhil olarak hem ulusal hem de uluslararası bağlamlarda öğretmenlik yapma becerisi elde ettiklerini, deneyimin artmasıyla birlikte ilerleyen yıllarda yurt dışında çalışma fırsatının da oluşabileceğini vurgulamaktadır. Bu açıdan, Cambridge programında öğretmen olmak hem yurt içinde hem de yurt dışında farklı ya da ayrıcalıklı istihdam seçenekleri oluşturabilmesi bakımından da avantajlı olarak görülmektedir. Örneğin özel kurucusu olan bir okulda görev yapan Ö7’nin kendi alanını yabancı bir dilde öğretmek ile ilgili sahip olduğu birikimin kendisinin istihdam seçenekleriyle ilgili daha az kaygılı olmasını sağladığını şu sözlerle dile getirmiştir:

Yani şöyle çok fazla evet okul belki yok bununla alakalı, ama kendinizi hani niteliklendirdikten sonra da en kötü ihtimal diyorsunuz ki IB filan yaparım hani o bile normal bir öğretmen olmaktan farklı bir şey, ama işsiz kalmakla alakalı açıkçası herkes kadar tabii ki endişe duyabiliyoruz ama ben hani bu alanda da çok fazla yetişmiş öğretmen olmadığı için ihtiyaç halinde çok daha rahat bir biçimde en azından birazcık daha... İngilizce bilmenin ve kimya bilmenin cepte olmasının verdiği bir rahatlık belki olabiliyor.

Hem ulusal hem de uluslararası program uygulayan bir vakıf okulunda her iki programda da görev yapan bir öğretmen de programa devam etme motivasyonundan bahsederken Cambridge programına dâhil olmanın kendisine sağladığı özerkliğe verdiği değeri öne çıkarmıştır. Öğretmenin görüşüne göre okulunda Cambridge öğretmeni olmanın kendisine herhangi bir ek maddi getirisi olmamasına rağmen çocuklarının kendi görev yaptığı okulda öğrenim görmesi, iş istikrarını sağlamak istemesi ve okulunda mutlu olması nedeniyle çalıştığını belirtmiştir. Ardından, kendi alanında Cambridge dersini veren tek öğretmen olmasının getirdiği avantajdan bahsederek programa devam etme motivasyonunu şöyle özetlemiştir:

Hedeflerin olmadığı zaman zaten mutlu olamazsın. İşte diyorum ki bazı işlerden para kazanılır, bazı işlerden de sigorta yatırılır, çocuklar okutulur. Mutlu olduğun için ordasıdır. Bir de şey çok güzel, IGCSE'yi kimse bilmediği için kimse karışmadığı için tek başıma bir zümreyim, ne dersem o oluyor. O da çok güzel bir şey. Bunlar. Yani değiştirmek isteseydim, ilk önce parasını artırırdım bizim okulda. Sonra da şey derdim, aynı böyle sistemin amacına yönelik bir grubum olsun isterdim. (Ö5-G).

Veli Beklentisi

Bu başlık altında anne-babaların, çocuklarının Cambridge programına dâhil olmasını isteme gerekçeleri “veli beklentisi” olarak adlandırılmakta; *yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim imkânı, öğrenciyi ayrıcalıklı bir konuma taşıma, üniversiteye geçişi kolaylaştırma, merkezi sınavlara hazırlık ve IBDP’ye başlangıç* şeklindeki beş alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dilde Eğitim İmkânı. Velilerin Cambridge Uluslararası Eğitim Programına dâhil olmalarını isteme nedenlerinin başında çocuklarının İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmelerini hedeflemeleri gelmektedir. Cambridge programında hem İngilizce öğretimi yapılmakta hem de diğer tüm dersler İngilizce olarak işlenmektedir. Velilerin temel beklentisi de bu bağlamda çocuklarının mezun olduklarında iyi bir İngilizce düzeyine sahip olmasıdır. Koordinatör ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine göre anne-babalar, çocuklarının yabancı dili öğrenebilmeleri için özel okulları tercih etmektedir. Yabancı dilin bütüncül bir şekilde desteklendiği uluslararası programlar ise velilerin bu beklentilerinin karşılık bulacağının önemli bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

İngilizce biliyor olmanın bir ispatı olarak veliler çocuklarının konuşma becerilerinin güçlü olmasını Cambridge okullarından yaygın bir şekilde talep etmektedir. Özellikle ilkokuldan itibaren İngilizce konuşma becerisinin etkili öğretiminin beklendiğini vurgulayan katılımcılar, okulların bu talebi karşılamak üzere yoğun bir çaba sarf ettiğini eklemiştir. Bir vakıf okulunda görev yapan K10, velilerin Cambridge programı kapsamındaki yabancı dil ağırlıklı iletişim kurma beklentisini karşılamak üzere farklı etkinlikleri okul programına dâhil ettiğini açıklamaktadır:

Vallahi ilk beklentileri çok iyi konuşmaları. İngilizce konuşsunlar, hatta birinci sınıfta çocuğum niye konuşmuyor diye gelen oluyor, yani konuşma konusunda beklenti çok yüksek. Biz speaking time [konuşma] dersleri yapıyoruz ilkokulda özellikle, tabii bütün kademelerde speaking mutlaka çok ağırlıklı ama ilkokulda biraz daha velinin böyle hani gözüne sokmak gerekiyor bazı şeyleri, çünkü beklenti çok farklı. O zamanlarda çocukların kendilerini artık ifade ettiklerini işte sunum yaptıklarını, belirli gün ve haftalarla ilgili hazırlık yapıp sunum yapıp paylaştıklarını, bazen kendileri de izliyor zaten online derslerde, bazen video çekip gönderiyoruz, yani speaking konusunda beklenti çok yüksek onu söyleyeyim. (K10-G)

Velilerin özellikle programlar ile ilgili ilk öğrendikleri bilgilerin başında bu programların yabancı dilde eğitim imkânı sunuyor olması geldiği için programın diğer açılardan çocuklarına sunacakları katkıya yönelik derinlemesine bilgilerinin olmadığı da koordinatör ve öğretmenlerin dikkat çektiği bir nokta olmuştur. Ancak anne-babaların, çocukları Cambridge programına başladıktan belirli bir süre sonra programın çıktılarının yabancı dil öğretmekten daha kapsamlı ve daha geniş kazanımları olduğunu fark ettiklerinin de altını çizmişlerdir.

Bazı veliler ise çocuklarının da kendileri gibi yabancı dilde eğitim almasını ya da kendileri gibi uluslararası eğitim programlarından mezun olmalarını istemeleri nedeniyle çocuklarını bu programların uygulandığı okullara göndermektedir. Özellikle matematik ve fen bilimleri derslerinin İngilizce olarak işlenmesi ve çocukların matematik ve fen bilimlerine ait terimleri İngilizce öğrenmesi velilerin temel motivasyonları arasında sayılmaktadır:

Velilerimiz eve gelen ödevlerden bunu görüyor zaten hatta İngilizce eğitim almış üniversite bitirmiş velilerimiz çıkıp yani 'ben bunu üniversite de ODTÜ'de Boğaziçi'nde ya da Hacettepe'de aldığım programın basitleştirilmiş halini çocuk okulda alıyor' diyor ve tek çatı altında alıyor. (K6-G).

Dolayısıyla, velilerin Cambridge programının uygulanmasına yönelik temel motivasyon kaynağı ve beklentilerinin başında bu programları uygulayan okulların yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim imkânı sunuyor olması gelmektedir.

Okulların özel, devlet, ulusal ve uluslararası olma durumuna göre de velilerin çocuklarının Cambridge programına dâhil olmalarını isteme gerekçeleri ve motivasyonları farklılaşabilmektedir. Uluslararası bir okulda görev yapan K11, kendi okullarındaki bazı ailelerin, özellikle yurt dışından gelen yabancıların ya da sürekli olarak iş gereği farklı ülkelerde yaşamak durumunda olanların uluslararası programları tercih ettiğini şu sözlerle açıklamıştır:

Bazıları sadece ve sadece eğitim alsın da nasıl olursa olsun, ya onların özel bir IGCSE, A Level, IB, AP gibi dertleri yok. Onlar diyor ki aman çocuğum okulsuz kalmasın. Şimdi biz Japonya'dan geldik, şimdi bu çocuğu Türk okuluna veremeyeceğine göre ya davulcuya ya zurnacıya gidecek. Ya Amerikan programına gidecek ya İngiliz programına gidecek. Onların öyle bir ayrımı yok. Onlar sadece eğitim boşluğunu, eğitim ihtiyacını doldurmamızı istiyorlar.

Öğrenciyi Ayrıcalıklı Bir Konuma Taşıma. Velilerin özellikle lise ve sonrası kademelerde Cambridge programından beklentileri de farklılaşabilmektedir. Yabancı dil öğrenmelerini istemelerinin de nedenleri arasında sayılabilecek bir değişken de anne-babaların çocuklarının eğitim açısından ayrıcalıklı, avantajlı ve birden fazla seçeneği ellerinde tuttıkları bir noktaya ulaşmalarını sağlamaktır. Özellikle lise kademesinde çocukları olan velilerin temel beklentisi, çocuklarının üniversiteye yerleşmeleridir. Uluslararası programların yurt dışında üniversitede öğrenim görme kapısını aralıyor olması, veliler tarafından avantajlı olarak değerlendirilen bir durumdur. Yurt dışında üniversite eğitiminin masraflarının ailelerin karşılayacağı miktarın üstüne çıktığı durumlarda eğitimin ücretsiz olduğu ülkelerin daha çok tercih edildiğini belirten ve uluslararası bir okulda görev yapan K1, bu amaçla ücretsiz eğitim imkânı sunan İtalya, Almanya, Belçika gibi ülkelere yaygın biçimde öğrencilerini gönderdiklerini şu sözlerle açıklamıştır:

Velinin beklentisi o, diyor ki en kötü çocuk gider İtalya'da bir ücretsiz üniversiteye başvurur. Yani velinin beklentisi o, diploma ve sertifikalar benim elimde olsun ki ben millî eğitim aracılığıyla çocuğumu oraya taşıyamam. Ama siz Cambridge Üniversitesinin adıyla, belgesiyle bir şey yaptığınız zaman o üniversite diyor ki gel. Örneklerimiz var ücretsiz okuyan, en fazla da İtalya'da tıp tercih ediliyor. Ücretsiz kabul ediyor İtalya...Veli 'akademik olarak çocuğum burada olsun'da değil aslında. 'Ben çocuğumu buradan çıkarttığımda benim

çocuğumun B-C seçeneği olsun, D seçeneği olsun' (diyor). Ve bu programlar da ne yazık ki işte o parası olan gruba bu imkânı sağlıyor. (K1-G)

Cambridge gibi uluslararası eğitim programları, tüm devlet okullarında sunulamaması ya da bazılarında sunulabilse dâhi ücretsiz olamaması, bu programlarda eğitim almanın ayrıcalıklı yani daha az sayıda kişinin ulaşabildiği bir fırsat olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, bu programlara dâhil olmanın da bireyi, ülkedeki diğer akranlarından daha farklı, özel bir konuma taşıdığı düşünülebilir. Anne-babaların çocuklarının Cambridge okullarında eğitim görmesini ve akranlarından farklı bir şey yapıyor olmasını önemsediklerine dikkat çeken Ö3'e göre ailelerin bu programların çocuklarına katacağı analitik düşünme, kendini geliştirme, İngilizce becerisini geliştirme gibi özelliklerin yanında ve hatta asıl dikkate aldıkları durum, çocuklarının "diğerlerinden farklı" bir programa dâhil oluyor olmasıdır:

Ya benim oğlum farklı bir şey yapıyor, benim çocuğum farklı bir şey yapıyor, uluslararası program yapıyor. Sen biliyor musun ismini işte A Level, hani böyle söyleyince de ismini baya havalı gibi duruyor falan. Çocukların da çok benzer olduğunu düşünüyorum, yani o motivasyonla giriyorlar.

Ö3'ün bu görüşlerini pekiştirecek nitelikte bir görüşe sahip olan K4 de ailelerin temel motivasyon kaynağının "çocuklarının başarılı olması" olduğunu vurgulamaktadır. Bu iki görüşü birleştirdiğimizde, ailelerin ne olursa olsun çocuklarının farklı bir eğitim öğretim sürecine dâhil olmasını ve sonunda başarılı olarak addedilmesini önemsedikleri ve Cambridge programının buna vesile olacağına inandıklarını belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler ve koordinatörlerin ortaklaştığı bir görüş daha bulunmaktadır. Buna göre aileler, Cambridge programının nasıl olduğunun, çocuklara ne katabileceğinin ve çocuklara sunabileceği farklı fırsatların çok farkında olmamasına rağmen gerek yabancı dilde eğitim veriliyor olması gerekse eğitim yaşamlarına farklı katkılar sunabileceği ihtimaliyle seçeneklerinin artmasını sağlayacağına inanıyor olmaları nedeniyle çocuklarını uluslararası programlara yönlendirmektedir.

Üniversiteye Geçiş Kolaylaştırma. Velilerin temel motivasyon kaynaklarından bir diğeri ise Cambridge gibi programların çocuklarının üniversiteyi kazanmalarına katkı sunacağına inanmalarıdır. Koordinatör ve öğretmen görüşlerine göre anne-babalar, Cambridge programının çocuklarının üniversiteye geçiş süreçlerini kolaylaştıracağını

düşünmektedir. Önceki başlıkta da açıklandığı üzere yurt dışı üniversite hedefi, ilk sırada gelmektedir. Ancak yurt dışı üniversitenin önünde ekonomik engeller olması, koordinatörler ve öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanan bir nokta olmuştur. Öğrencilerin ve ailelerinin hedefi yurt dışı olmasına rağmen ekonomik koşulların zaman içerisinde daha zorlayıcı hale gelmesi nedeniyle bu seçenekten vazgeçebildiklerini K4'ün şu görüşlerinden anlayabiliriz:

Biz seçici bir okuluz, öğrencilerimizi sınavla alıyoruz ama seçtiğimiz öğrenciyi yalnızca başarısına göre seçiyoruz, ekonomik durumuna göre öğrenci seçmiyoruz. Veli kitlemizin ekonomik dağılımı çok fazladır. Bir velinin ekonomik durumu zayıfsa ve öğrencinin akademik başarısı çok yüksekse bu öğrenci yurtdışını kazansa dâhi gidemediği zamanlar da oluyor, burs bulamazsa. (K4-G)

Dolayısıyla, anne-babalar çocuklarının yurt dışında okumasını istese bile ekonomik koşullar nedeniyle bunu gerçekleştiremedikleri durumlar olmakta, bu durumda genellikle yurt içindeki bir üniversite tercih edilebilmektedir. K6'nın yurt dışından burs kazanan bir öğrenciyle ilgili aşağıdaki anekdotunda bahsettiği gibi çocuklarının başarılı olmasını isteyen aileler, yurt dışı hedefini gerçekleştiremeseler dâhi çocuklarının “yurt içinde iyi bir üniversitede” öğrenim görmelerini istemeleri nedeniyle Cambridge programına dâhil olmalarını isteyebilmektedir:

İlk mezunu verdiğimde iki-üç yıl önce Cambridge müfredatından çocuklar A, B notları aldılar dört temel branşta ve çok kaliteli notlar çok iyi notlar ve çok teklifler aldılar yurtdışı üniversitelerinden burs aldılar. Velileri hatta ben davet ettiğimde heyecanla işte ‘burs aldı Winchester College’tan oğlum’ diye sevindi. Bir görüşelim dedik, veliler geldi ‘hocam gönderelim, çok mutlu olur, çok iyi olur’. dediler, üniversitede öğretim görevlileriydi bu velilerimiz. Sonra bir hesapladık çocuğun normal eğitim bursları dışında bir accommodation [konaklama] gideri var işte gidecek gelecek travel [seyahat] işte cep harçlığı falan 70-80 bin TL’lik bir rakama tekabül etti, yıllık. Dolayısıyla veli direk şunu söyledi ‘hocam bundan çocuğa kesinlikle bahsetmeyin, kulağına kar suyu kaçırmayın, bizi yer bitirir. Biz bu masrafın altından kalkma ihtimalimiz yok.’ Dolayısıyla çocuk nereye yerleşti, Yıldız Teknik Üniversitesi Biyomedikal, birinci tercihi yerleşti. Bir kızımız Hacettepe Üniversitesi Elektrik-Elektronik bölümüne yerleşti. Bunların hepsi Cambridge yurtdışı üniversitelerinden teklif almış öğrenciler, yani dolayısıyla biraz velinin gelir düzeyi ile de paralellik arz eden bir şey bu. Ama veli şundan kesinlikle çok mutlu, çocuğun iyi bir İngilizce öğrenmesi, yabancıların içinde bulunduğu bir İngilizce sisteminden geçmesi, temel derslerde matematik üzerine Fen bilimleri derslerine İngilizce olarak hâkim olması onları çok mutlu ediyor ama dediğim gibi YKS’de tabii ki YKS seviyesinde çocuk yurtdışını kazansa da gönderemeyeceği için Türkiye’de iyi bir üniversiteyi hedefliyor tüm veliler ve öğrenciler. (K6-G)

Merkezi Sınavlara Hazırlık. Çocuklarının yurt içinde iyi bir üniversiteye yerleşmelerini hedefleyen anne-babalar, Cambridge programının çocuklarını üniversite sınavlarına hazırlamasını da beklemektedir. Koordinatör ve öğretmenler, velilerin Cambridge programının üniversite sınavına hazırlıkta sunduğu katkının özellikle programların başlangıcında çokça sorulan sorulardan biri olduğunu ve velilerin bu yöndeki beklentilerini ilerleyen süreçlerde de dile getirdiklerini belirtmektedir. Görüşülen koordinatörlerden biri, IGCSE ve IBDP gibi uluslararası eğitim programlarının üniversiteye hazırlanırken değil öğrenciler üniversiteyi kazandıktan sonraki üniversite yaşantılarına katkı sunduğunu vurgulamış, ancak kendi okullarındaki velilerin bu farkındalığının henüz olmadığını belirtmiştir.

IBDP'ye Başlangıç. Velilerin bir kısmı ise özellikle IBDP uygulanan okullarda, IGCSE programını IBDP'ye geçiş için gerekli görmektedir. Velilerin IGCSE programına yönelik özel bir beklentilerinin olmadığını belirten öğretmen ve koordinatörler, IGCSE sonunda geçilecek olan IBDP'nin daha çok önemsendiğini ve okuldan temel beklentinin de bu yönde olduğunu belirtmektedir. Hem ulusal program hem de Cambridge ve IBDP uygulayan bir vakıf okulunda görev yapan Ö11'in IGCSE öğrencilerinin anne-babalarının Cambridge programına yönelik anlayış biçimini anlattığı şu görüşleri bu bakış açısını özetlemektedir:

Onuncu sınıf IGCSE öğrencilerinin yarısının velisiyle görüştüm. Onlardan benim aldığım izlenim hani daha çok IGCSE değil ama onlar da konuya IB olarak bakıyorlar. IGCSE özelinde bir beklenti yok, öğrencileri IB öğrencisi olarak görüyorlar şu anda. Sanki dört yıllık IB programıymış gibi hani bunu direk IB'nin başlangıcı gibi düşünüyorlar gibi anladım ben.

Buna paralel bir görüşü dile getiren K2 de, velilerin IBDP beklentisiyle Cambridge programına çocuklarını kaydettirdiklerini vurgulamaktadır. Velilerin programları çok fazla bilerek gelmediklerini, çocuklarını yurt dışında okutma amacıyla okullara başvurdıklarını, uluslararası program olarak IBDP'yi bildiklerini ve IBDP'den önce de zorunlu olarak Cambridge IGCSE'nin alınması gerektiğini öğrendiklerini söylemektedir.

Velilerin beklentileri de ben hep şunu gözlemliyorum hani veliler özellikle uluslararası program söz konusu olduğunda okula biraz daha fazla güvenmek zorunda kalıyor. Çünkü çok fazla hâkim oldukları bir alan olmuyor. Hani YKS'ye Anadolu lisesi müfredatıyla hazırlanan bir çocuğun velisi her şeye müdahil

olabilir. YKS konu listesi dediğinizde çıkar, çocuğu kontrol edebilir kaç soru çözdün (der), netine bakar falan ama uluslararası programın işlenişi, içeriği, değerlendirme sistemi, alınacak yollar, girilmesi gereken ekstra uluslararası sınavlar vs. bunlar çok uçsuz bucaksız konular ve her veli bu konuda çok profesyonel olmuyor tabii ki. Bizden beklentileri şu oluyor aslında çocuğuma bahsettiğiniz gibi uluslararası standartlarda bir eğitim verin. Benim çocuğumun İngilizcesi çok iyi olsun, benim çocuğum iyi bir şekilde IB'ye devam edecek kıvama gelsin. Genel olarak beklenti bu diyebilirim. (K2-G)

“Programa Katılmadaki Motivasyon Kaynakları” Temasına Yönelik Tartışma

Önceki başlıkta, Türkiye'deki okulların ve paydaşların Cambridge programına katılmadaki motivasyon kaynakları incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu başlık altında ise *okulun temel gerekçesi, öğrencilerin motivasyon kaynağı, öğretmenlerin motivasyon kaynağı ve veli beklentisi* kategorilerinden hareketle oluşturulan temel argümanlara yer verilmektedir.

Bulgulardan öne çıkan temel argümanların başında, okulların Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulamasındaki; öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin ise bu programa katılmasındaki temel motivasyon kaynağının ya da bir diğer deyişle ulaşılması hedeflenen nihai amacın, **uluslararasılaşma** olduğu gelmektedir. Cambridge programını uygulayan kurumların ve programa dâhil olan bireylerin uluslararasılaşma hedefi incelendiğinde, uluslararasılaşmanın en başta bireylere daha iyi yaşam koşulları sunabilecek bilgi, beceri ve yeterlikleri elde etmelerinde ve bu donanımlara sahip olarak rekabetçi iş gücü piyasasında yer edinebilmelerinde yüksek yarar sağlayacağı düşüncesinin yaygın olduğu görülmektedir. Yalnızca Türkiye'de değil diğer ülkelerde de eğitim sistemlerinde uluslararasılaşma kaygıları ön plandadır. Başaran ve Olsson (2017)'a göre uluslararası olma ya da uluslararasılaşma sosyal açıdan kendini konumlandırma stratejisi ve yukarı doğru sosyal hareketliliğin bir aracı olarak görülmesi nedeniyle öğrenciler uluslararası eğitime dâhil olmak ister; çalışanlar ise öz geçmişlerini, kariyerlerini ve sosyal ağlarını uluslararasılaştırmayı hedefler. Brezilya ve Güney Kore gibi ülkelerde eğitim camiasında uluslararası olmanın yerel olmaktan çok daha yüksek bir statüye sahip olması nedeniyle bu ülkelerdeki okullarda da küresel eğilimler ve uluslararası etkinlikler referans noktası olarak ön plana çıkarılır (Brooks ve Waters, 2015). Yine pek çok ülkede uluslararası okullar, elit diplomatlara ya da çok uluslu toplumlara hizmet etmekte ve prestijli olarak değerlendirilmekte; bu nedenle de yurt içinde ya da yurt dışında yüksek statülü istihdamın aracı olarak görülmektedir (Ezra,

2007; Willows, 2008). Son yirmi yılda gelişmekte olan ülkelerdeki uluslararası okul sayısındaki artış, kendi ülkelerinde avantajlı bir pozisyon yakalamak isteyen ya da başka ülkelere giderek vatandaşlık almak isteyen ve sosyal statü açısından hiyerarşik anlamda bir yükselme elde edeceğini düşünen bireylerin taleplerinin doğrudan ortaya çıkardığı bir sonuçtur (Bates, 2012). Bates'e göre çoklu vatandaşlık genellikle yüksek eğitim niteliklerine sahip olmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan bir durumdur ve prestijli uluslararası okullar, dünyadaki prestijli üniversitelere ve dünya vatandaşlığına ulaştıran bir rota olarak görülmektedir.

Yalnızca uluslararası okullardaki uluslararası eğitim aracılığıyla değil ulusal eğitim sisteminde de uluslararasılaşma; programlara, okul etkinliklerine ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına kaçınılmaz biçimde yansıtılmaktadır. Eğitim ve öğretim programları gittikçe daha fazla oranda dünyayı ilgilendiren meselelerle ilgili boyutları içeren bir yapıya bürünmektedir. Öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları da küresel eğilimlerin etkisiyle değişime uğramaktadır. Bulgularda yer verilen katılımcıların görüşleri incelendiğinde, okulların Cambridge programına geçme motivasyonları arasında ulusal sınav sisteminin uluslararası ölçme-değerlendirme eğilimlerinden etkilenmeye başlaması olduğuna yer verilmiştir. Ayrıca, dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de uluslararası okullar, uyguladıkları eğitim programları ve diğer açılardan ulusal eğitim sistemi tarafından rol model olarak görülmektedir (Sagun ve Çorlu, 2014). Dolayısıyla, ulusal programı uygulayan okullar öğrencilerini ulusal sınavlara da daha hazırlıklı hale getirmek amacıyla rol model olarak da aldıkları uluslararası okullarda uygulanan uluslararası eğitim programlarına geçiş yapabilmekte, ulusal eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmek için uluslararası eğitim programlarından da faydalanabilmektedir. Koçer (2019) de IBDP uygulayan okullardaki öğrencilerin programa dâhil olma gerekçeleri arasında Türkiye'deki üniversite sınavına hazırlanmanın geldiğini belirlemiştir. Dolayısıyla, öğrenme çıktılarının ortaklaşmasının ulusal eğitim sistemlerine uluslararası eğitim programlarının da bu açıdan daha amaçlı ve kolaylıkla dâhil edilmesini de beraberinde getirdiği yorumu yapılabilir. Hayden (2011)'a göre ulusal eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilmek istenen basit bir şekilde çocukları ulusal sınırlar ve ulusal meselelerle çevrili bir geleceğe hazırlamak değil aksine gittikçe daha uluslararası boyutları olan, ulusal sınırları aşan ya da ulusal bağlamın ötesinde de anlamlı olan öğretme-öğrenme deneyimlerinin dâhil edilmesidir. Türkiye'deki eğitim sisteminde de Cambridge programı ve diğer uluslararası eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilmesi hedeflenenin, sınırları aşan ve öğrencileri bir

dünya vatandaşı olarak yetiştirerek hem bireysel anlamda yüksek yeterliklere erişmiş olmalarını sağlamak hem de gelecekteki yaşamlarında eğitim ve iş fırsatlarını yalnızca ulusal programın kazandırdığı bilgi ve becerilerle kısıtlanmayacak biçimde genişletmek olduğu katılımcıların görüşlerinden çıkan sonuçların başında gelmektedir. Özellikle anne-babalar, çocuklarının rekabetçi iş gücü piyasasına daha güçlü ve farklı seçenekleri ellerinde barındırarak girmesini istemeleri nedeniyle uluslararası eğitim programlarından elde edecekleri öğrenme çıktıları bu açıdan büyük bir fırsat olarak anlamlandırmaktadır.

Anne-babaların, çocuklarının uluslararası eğitim programlarına katılmalarını istemelerindeki temel motivasyon kaynaklarının başında yabancı dil eğitimi, yani **İngilizceyi öğrenmelerini** çok önemsenmeleri gelmektedir. Yurt dışında üniversite eğitimi, yurt içinde yabancı dilde bir üniversite eğitimi ya da yabancı dil odaklı bir iş yaşamını alternatif seçenekler olarak değerlendiren anne-babalar, çocuklarının uluslararası bir programdan mezun olarak uluslararası alanda geçerli bir sertifika ya da diploma elde etmesini oldukça değerli görmektedir. Benzer bir görüşe sahip olan Haywood (2015)'a göre anne-babaların, çocuklarının gelecekteki eğitim ve kariyer fırsatları açısından İngilizce bilmenin kolaylaştırıcı olacağını düşünmeleri uluslararası eğitim programlarına öğrenci yönlendirilmesindeki temel nedenlerin başında gelmektedir. Bu durum, Türkiye'de olduğu kadar dünya genelinde, özellikle İngilizcenin ana dil olarak konuşulmadığı pek çok ülkedeki öğrenciler için geçerli ortak bir motivasyon kaynağıdır. Örneğin; Hong Kong, İsrail, Arjantin'de yürütülen araştırmalarda anne-babaların çocukları için uluslararası okulu tercih etmedeki en temel motivasyonlarının başında çift dilli eğitim isteği, çocuklarının İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşmaları ve İngilizce öğrenmelerini istedikleri belirlenmiştir (Ezra, 2007; Ng, 2012; Potter ve Hayden, 2004). Anne-babaların ana dili İngilizce olmayan çocukları için nitelikli bir İngilizce eğitimi almanın ve dilde akıcılık kazanmanın "itibar sermayesi" [reputational capital] olarak görüldüğü ve dilde akıcılık meselesinin prestijli olarak atfedildiği görülmektedir (Potter ve Hayden, 2004). Çocuklarını ulusal eğitim imkânı sunan uluslararası okullara gönderen aileler, iyi dil becerilerine sahip olmanın özellikle de İngilizcede iyi olmanın, çocuklarının gelecekteki yükseköğrenimi ve diğer kariyer fırsatları açısından önemli olduğuna inanmaktadır (Ng, 2012). Bulgularda da yer aldığı haliyle, anne-babalar erken yaşlardan itibaren çocuklarının dil gelişimini önemsemekte ve bu nedenle uluslararası eğitim imkânı sunan okullara kayıt yaptırmayı tercih etmektedir. Velilerin çoğunun beklentisinin özellikle İngilizce konuşma odaklı olduğuna ve çocuklarının konuşma becerilerinin güçlü olmasını Cambridge okullarından yaygın bir

şekilde talep ettiklerine bulgularda değinilmiştir. Brezilya’da yürütülen bir araştırmada da benzer bir bulguya ulaşılmış, uluslararası program ve etkinliklere sahip okullara çocuklarını gönderen ayrıcalıklı ailelerin, çocuklarının erken yaşlarda ikinci yabancı dili öğrenmeleri sırasında özellikle konuşma boyutunu çok önemsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada ailelerin çocuklarının akıcı, aksansız biçimde ve anadili gibi İngilizce konuşmalarını istedikleri ortaya çıkmıştır. (Nogueira ve Aguiar, 2008; Akt. Aguiar ve Nogueira, 2012). Dili aksansız konuşmak toplumda bir statü göstergesi olarak anlaşılmakta ve bu durum ayrıca özel okulların uluslararası eğitim programlarına yönelik temel beklentilerinin başında sıralanmaktadır.

Bulgulara, katılımcıların görüşlerine göre anne-babalar ve öğrencilerin ekonomik olarak yurt dışı eğitim maliyetlerini karşılayıp karşılamayacaklarından bağımsız bir şekilde teorik olarak **yurt dışında üniversiteyi** hedefledikleri belirtilmiştir. Çocuğunun yurt dışında İngilizcenin öğretim dili olarak kullanıldığı bir üniversitede okumasını isteyen ve uluslararası okulları bu nedenle tercih ettiğini belirten ailelerin olduğuna başka çalışmalarda da değinilmiştir (Ezra, 2007; Mackenzie, 2010). İsviçre, Arjantin, Japonya, İsrail ve Singapur’daki ailelerin çocukları için ulusal eğitim akımından uzaklaşıp uluslararası okulları ve uluslararası eğitimi tercih etme motivasyonlarını incelediği araştırmasında MacKenzie (2010), anne-babaların motivasyonla ilgili öne sürdükleri ilk faktörlerin *İngilizce odaklı eğitim sunuyor olması, okulda uygulanan uluslararası eğitim programı, okulun ünü, nitelikli bir okul olması, sınıf mevcudunun az olması, uluslararası sınavların yapılması ve yurt dışında üniversite istekleri* olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bulgulara, çoğunlukla aile kaynaklı motivasyona sahip olan öğrencilerin, anne-babaları gibi özellikle yabancı dilde eğitimi, diploma ve sertifika elde etmeyi eğitim süreçlerinin bir parçası haline getirmekte istekli olmaları nedeniyle Cambridge programına dâhil oldukları görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla IBDP’ye devam edebilmek için bir kapı ya da geçiş yolu olarak anladıkları Cambridge IGCSE programlarına katılırken de yine uluslararasılaşma motivasyonuna sahiptirler. Cambridge programının IBDP’nin kapısını aralamaya yarayacağı ve IBDP’nin ise yurt dışı üniversite kabullerinde büyük bir avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. Bazı okullarda, Cambridge IGCSE programının ardından AS & A Level programı uygulanmakta (Örneğin; C Okulu, G Okulu), bu okullarda da yine öğrenciler elde edecekleri sertifika ve diplomaları yurt dışında üniversite kabullerinde kullanmak ya da yurt içinde İngilizce eğitim imkânı sunan bir üniversitede eğitimlerine devam etmek için kullanmak istemektedir. Yurt içi

üniversite kabullerinde Cambridge sertifika ve diplomaları geçerli olmasa bile öğrenciler, belirsizliklerle dolu eğitim sisteminde seçeneklerini artırmak amacıyla programlara dâhil olduklarını vurgulamakla aslında **ulusal eğitim sistemi içinde alternatif bir eğitim arayışıyla** ve iş-kariyer açısından alternatif seçenekler elde etmiş olmak amacıyla Cambridge programını tercih ettiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, yurt içinde ya da yurt dışında fark etmeksizin, üniversite yaşamlarını kolaylaştıracak beceri ve yeterlikleri lisedeyken edinmeyi amaçladıkları için ulusal programa ek olarak Cambridge programına dâhil olmayı tercih edebilmektedir. Bu durum, hem ailelerin hem de çocukların gelecekleriyle ilgili endişelendiklerinin ve geleceğe daha hazırlıklı olmak istediklerinin bir göstergesi olarak okunabilir. Öğretmenler tarafından da vurgulandığı üzere eğitim sisteminin temel öğelerinin sıklıkla değişime uğraması nedeniyle okullar program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin daha sistematik ve planlı olduğunu bildikleri uluslararası eğitim programlarını öğrenme çıktılarını standart hale getirebilmek amacıyla uygulamaktadır. Bunun yanında, öğrenciler ulusal eğitim sisteminin ezberci yapısından kurtulmak ve Cambridge programındaki içeriğin daha nitelikli olduğunu düşünmeleri nedeniyle programlara dâhil olduklarına dikkat çekmiştir. Büyükgenç (2014) çalışmasında, öğrencilerin IBDP'ye dâhil olma nedenlerinin en başında nitelikli eğitim alma isteği olduğunu belirlemiş; Pehlivan Polat (2019) ise çalışmasında IBDP'yi alternatif eğitim sistemi arayışı ile ilişkilendiren bulgulara ulaşmıştır. Ng (2012) de çalışmasında benzer bir bulguya erişmiş, ailelerin çocuklarını uluslararası okullara gönderme nedenlerini incelediği çalışmasında İngilizce eğitimin ilk sırada gelmesinin yanı sıra aileler, kamuya ait okul sisteminin niteliğiyle ilgili kaygıları olması nedeniyle de uluslararası eğitim imkânı sunan okulları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Uluslararası eğitim, özellikle yeni gelişmekte olan orta sınıf ailelerin çocukları için yerel eğitim imkânlarına (Bunnell, 2021; Hayden, 2011; Mackenzie, 2010) ve ulusal okulların normatif değerlerine (Mackenzie, 2010) bir alternatif olarak düşünülmektedir. Bu bulgular bir arada ele alındığında, Cambridge programı ya da diğer uluslararası eğitim programlarına dâhil olarak nitelikli bir eğitim alarak ailelerin ve öğrencilerin gelecekteki kariyer ve iş fırsatları açısından ellerini güçlendirme motivasyonunu taşıdıkları anlaşılmaktadır. Kısacası, dünyada da Türkiye'de de uluslararasılaşma aracılığıyla ulusal eğitim programının engel ve eksiklerini bertaraf etmek amacıyla uluslararası eğitim programlarını tercih edilebilmektedir. Sık değişmeyen, sınırları ve hedefi belli bir sistemde eğitim görmek, 21. yüzyıl becerilerine odaklanan bir eğitim programına dâhil olmak, ulusal eğitim sistemindeki vizyon ve misyon belirsizliğine karşı eğitim ve iş

yaşamına güçlü başlamak gibi motivasyon kaynaklarına sahip paydaşların yadsınamayacak oranda yer bulması Türkiye’deki eğitim sisteminde dikkatle incelenmesi gereken bir meseledir. Türkiye’de Cambridge programının ulusal programın eksiklerini giderecek yapısal özellikleri ile birlikte öğrenme çıktılarının da ulusal ölçme-değerlendirme sistemiyle örtüşen yanlarının olmasının programı uygulamak için geçerli sebeplerin başında sıralanması da çarpıcı bir bulgudur.

Dikkat çeken tartışma alanlarından bir diğeri de eğitimde uluslararasılaşma pratiklerinin okullara ve katılımcılara **ayrıcalıklı bir konum** sağlamasına yönelik bulgulardır. Okullar, piyasa koşullarında kendilerine yer edinmek ve tek bir dersle de olsa Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını alarak diğer okullarla rekabet edebilmek için; öğrenciler ve veliler kendilerini daha ayrıcalıklı fırsatlar ve gelecekte kullanabilecekleri sertifikaları elde edebilmek için; öğretmenler ve uygulayıcılar ise mesleki tatmin, piyasada farklı donanımlara sahip olarak rahat iş bulabilme imkânı için Cambridge programında yer almaktadır. Uluslararası programların çoğunlukla özel okullarda uygulanıyor olması, ayrıcalıklı konum oluşturma ya da elitizm tartışmasının meşru bir zemine kavuşmasına da fayda sağlamaktadır. Geliştirilen ilk uluslararası program ünvanına sahip olan IB’nin ilerleyişi de benzer biçimde seyretmiştir. İlk olarak sürekli hareket halinde olan göçmenler için ve Birleşmiş Milletler, çok uluslu şirketler ve elçiliklere bağlı okullarda uygulanmaya başlaması nedeniyle IB, uluslararası camiada elitist bir algı oluşmasına neden olmuş ancak sonraki yıllarda devlet okullarında da uygulanmaya başlamasıyla birlikte hedef kitlesini çeşitlendirmiş ve programın imajı daha demokratik bir zemine çekilmiştir (Curran, Rujas ve Castejón, 2023; Hill, 2012). Yıllar içerisinde Türkiye’de de hem IB’yi hem de Cambridge programını uygulayan devlet okulu sayısında artış olmuştur. Öte yandan Türkiye bağlamında ele alındığında daha çok uluslararası okullar bünyesinde sunulmaya başlanan uluslararası eğitim programları çeşitli nedenlerle özel okulların ya da vakıf okullarının vazgeçilmez bir özelliği olarak görülmekte, onların himayesinde gelişerek zemin kazanmaktadır. Hayden (2011), sosyal uyumu teşvik etme, farklı kültürler arasında anlayış geliştirme ve uluslararası hareketliliği kolaylaştırma gayesiyle ortaya çıkan uluslararası eğitimin; bugün sosyal gruplar arasındaki eğitim kazanımları makasının giderek genişlemesine ve toplumlar arasında eşitsizliklerin oluşmasına katkı sunmasını ironik olarak yorumlamaktadır. Haywood (2015)’a göre de dünyada uluslararası eğitim, hâlâ elit ya da lüks bir ürün olarak varlık göstermekte olup 1920’lerin uluslararası okul hareketi de bu anlamda ulusal sistemlerle bütünleşme konusunda başarısız olmuştur. Uluslararası eğitimin bu kadar talep edilmesi

ve piyasada tutunmasını sağlayan temel etken de uluslararası eğitim programlarının kendi ülkelerinde yaşayan aileler arasında popüler olmasıdır (Haywood, 2015). Uluslararası eğitim, Türkiye’de de uluslararası hareketliliği olan ailelerin eğitim seçeneği olmaktan çok ulusal eğitim sistemlerindeki çoğunlukla varlıklı ya da nispeten daha ayrıcalıklı ailelerin uluslararası eğitim ihtiyaçlarını karşılayan bir yapıya bürünmüş durumdadır. Yurt içinde ya da yurt dışında olması fark etmeksizin uluslararası eğitime dâhil olmak, küresel olarak geçerli bir duruma karşılık gelmesi bakımından ayrıcalıklı, üstün ve geleneksel eğitimden daha iyi olarak görülmektedir (Başaran ve Olsson, 2017).

Rekabetçi piyasa koşullarında yer edinmeye çalışan özel okullar, diğer okullardan ayrılmak için en başarılı öğrencileri yetiştirmelerini ve uluslararası eğitimdeki öğrenme çıktılarını birer pazarlama stratejisi olarak kullanabilmektedir. Macdonald (2007)’a göre günümüzün dinamik uluslararası okul piyasasında sıradan olmanın artık bir seçenek olmaktan çıkması nedeniyle uluslararası okullar yalnızca uyguladıkları programlar ile değil onları uygulama biçimleri açısından da farklılaştırma stratejilerini uygulayarak yarışmacı piyasada yer edinmeye çalışmaktadır. Türkiye’de de çoğunlukla özel okullarda uygulanan uluslararası eğitim programları ve uygulanma biçimleri, bu ayrıcalıklı yer edinme yarışının temel figürlerinden biri haline gelmiştir. Willows (2008) yeni bir ürün satın aldığımız gibi uluslararası eğitimi de bu imkânı sunan okullardan satın aldığımıza ve bu hizmeti satın alırken de bir standart, garanti, müşteri hizmeti desteği ve her lüks üründe olduğu iyi bir ‘paketleme’ beklediğimize dikkat çekmektedir. Bu standartlaşmış eğitim beklentisi, Cambridge ve Thompson (2001) ve Cambridge (2002)’in belirttiği “Big Mac ve Kola” metaforuyla yani uluslararası eğitimin küresel bir markanın her ülkede aynı ürünü aynı kalite standartlarında sunması süreciyle de açıklanabilir. Bulgularda karşımıza çıkan *“diğer okullara örnek olmak, diğer okullardan ayrılmak, özel okul olarak programları uluslararasılaştırmak, bölgedeki tek okul olmak”* gibi katılımcı görüşleriyle birlikte ele alındığında, Cambridge programının Türkiye’deki eğitim sistemi içinde kısmen ya da daha artan oranlarda özel okullar tarafından, küresel standartları hedefleyen, yarışmacı piyasa koşullarında var olmak ve diğerlerinden farklılaşmak için kullanıldığı anlaşılmaktadır.

İlgi çekici bir başka bulgu ise öğretmenlerin motivasyon kaynaklarına yönelik olarak başarılı öğrencilere sahip olmayı ve bunun sonucunda performanslarının ölçülmesini olumlu karşılamalarına yönelik görüşleridir. Öğretmenler, bu durumu programa katılmada bir motivasyon aracı olarak düşünmektedir. Öğrencilerin IGCSE ya da AS & A Level sınav sonuçlarının öğretmen performansını değerlendirmede önemli bir

gösterge olarak kullanılıyor olması, öğretmenlere **ayrıcalıklı bir pozisyon** yaratmakta ya da halihazırda ayrıcalıklı pozisyonlarını pekiştiren bir unsur olabilmektedir. Benzer bir ayrıcalıklı pozisyon algısına öğrenci motivasyon kaynaklarında da rastlanmaktadır. Öğrencilerin, Top in the World ödülünü almak yönündeki motivasyonları, bu programlar aracılığıyla ayrıcalıklı kimlik oluşturmayı destekleyebilecek bir öge olarak düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin sertifika sınavlarında en yüksek dereceyi elde etmek amacıyla programlara dâhil olması uluslararası eğitim programının yalnızca sınavlara hazırlanma sürecine dönüşmesine, programın eğitim odaklı yapısının arka plana düşmesine ve öğrenen özelliklerinin de göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu tür başarı odaklı eğilimler, özellikle dershaneleşmiş bir ulusal eğitim sistemi içinde varlık gösteren uluslararası eğitim programlarında da dershaneleşme eğilimini doğurma tehlikesini barındırabilir. Benzer bir kaygıyı Haywood (2015) da dile getirmekte; eğitim çıktılarını ölçme ve değerlendirmenin aşırı önem kazanması eğiliminin tutum ve değerlere yönelik öğrenme hedeflerinin önceliğinin azalmasına neden olabileceğine dikkat çekmektedir. Haywood, Bosworth (2011)'un niceliğe odaklanan durumları tasvir etmek için kullandığı 'quantiphilia' kavramına gönderme yaparak bunun okullar için kader olmadığını ve bunu bertaraf etmenin yolunun ise okulda iyi bir liderlik ve yönetim sisteminin işletilmesinden geçtiğini belirtmektedir.

Programın Onay ve Uyum Süreci

Bu temada Türkiye'deki okulların Cambridge programını uygulamaya başlama sürecinden itibaren gerçekleşen iş ve işleyişler; "programın onay ve uyum süreci" olarak adlandırılmakta; *uluslararası ve ulusal onay süreci, okulun uyumlanması, öğretmenlerin mesleki uyumlanması ve velilerin uyum süreci* olmak üzere dört kategori altında incelenmektedir (Şekil 9). Bu tema altında sunulan bulgular, şu araştırma sorularına yanıt vermektedir: "Soru 2. Cambridge programı okul programına nasıl dâhil edilmektedir?", Soru 2.a. Cambridge programına katılma, uyum ve işleyiş süreci nasıl gerçekleşmektedir?"



Şekil 9. “Programın Onay ve Uyum Süreci” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler

Uluslararası ve Ulusal Onay Süreci

Bu başlık altında, okulların Cambridge programını uygulamak üzere uluslararası ve ulusal olarak onay alma süreci; *Cambridge onayı* ve *Bakanlık onayı* şeklindeki iki alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Cambridge Onayı. Cambridge programını uygulamak isteyen okullar Cambridge’in internet sitesinde yer alan “*Join Cambridge*” başlığı altındaki ön başvuru ve bilgi formunu doldurarak iletişim sürecini başlatmaktadır. Okulla ilgili detaylı bilgilerin ve okulun programa uygunluğunun denetlenebilmesi için Cambridge tarafından başvuruyu yapan okul için bir müfettiş atanmaktadır. Bu teftiş işlemi, Türkiye’deki okullar için Cambridge’in Doğu Avrupa Bölge Sorumlusu olarak görevlendirilen yönetici/yöneticiler tarafından yapılmaktadır. Cambridge okulu olmak isteyen okulların bu süreçte izlemesi gereken tüm adımlar, Cambridge tarafından okullarla paylaşılmaktadır.³⁴

Okullar, kendi başlarına hiçbir kuruma bağlı kalmadan *center* [merkez] olabilmekte ya da ülke sınırları içinde başka bir okulun denetim ve gözetiminde *associate* [ortak] olarak uluslararası okul ve sınav merkezi olabilmektedir. Okul, *center* olduğunda

³⁴ Cambridge okulu olmakla ilgili tüm süreçler hakkındaki bilgi ve gerekliliklere şu adresten ulaşılabilir: <https://www.cambridgeinternational.org/why-choose-us/join-cambridge/>

ulusal ve uluslararası onay sürecini kendi başına halletmesi gerekirken *associate* olduğunda bağlı olduğu okulun kolaylaştırıcı özellik ve bağlantılarından faydalanarak onay süreçleri tamamlanabilmektedir. Her iki durumda da okulların Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını alabilmesi için öncelikle Cambridge'in koşullarını sağlaması ve teftiş sürecini tamamlayarak onay alması gerekmektedir. Cambridge otorizasyon ve teftiş sürecindeki tüm gereklilikler, okulların özelliklerinden yani devlet okulu, özel okul, uluslararası okul olma gibi durumlarından bağımsız olarak tüm okullar için aynıdır. Cambridge teftiş sürecinde dikkat edilen ve sağlanması gereken koşullara koordinatörler tarafından şu örnekler verilmiştir:

- En az bir-iki sınıfın aynı anda çalışmasına imkân tanıyacak bir okul kütüphanesi
- Kütüphanede serbest okuma dışında kitap ve kaynağa erişim
- Sınav sorularının saklanacağı odanın beton duvarla örülmüş olması ve pencere erişiminin olmaması
- Sınav sorularının saklanacağı odada demir ve çelik kasa olması
- Kurumun sınav görevlisi [exams officer] olacak kişinin donanımlı olması
- Laboratuvar ortam ve koşullarının uygunluğu ile malzeme eksikliğinin olmaması
- Öğretim kadrosunun Cambridge programıyla ilgili eğitim alması

Bakanlık Onayı. Cambridge programını uygulamak isteyen ve Cambridge tarafından onay süreci tamamlanan okulların bir sonraki aşamada Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından (TTKB) programların uygunluğuna yönelik onay alması gerekmektedir. Bakanlık onay sürecinde okullar, önceki başlıkta da belirtildiği gibi ortak [*associate*] kurum ve kuruluşlar aracılığıyla işlemleri yürütülebilmekte ya da kendi başlarına doğrudan olarak TTKB'ye başvuruda bulunabilmektedir. Yapılacak onay başvurusunda Kurul'a önceden teslim edilmesi gereken dokümanlar bulunmakta, bunların başında Cambridge programının uygulanacağı dersler, ders süreleri, ulusal programın yanında nasıl uygulanacağı gibi bilgiler yer almaktadır. Onay sürecinin ulusal olan bu kısmıyla ilgili Cambridge'in rolü bulunmamakta, bu süreç tamamen okullar nezdinde yürütülmektedir. Koordinatörlerin görüşlerine göre TTKB, MEB programlarının ders, süre ve içeriklerinin uluslararası programla ne kadar örtüştüğünü değerlendirmektedir. TTKB kararının çıkmasının

ardından okullar, programları resmi olarak uygulamaya başlayabilmektedir. Bu aşamadan sonraki süreçlerde MEB'in ya da TTKB'nin herhangi bir denetleme, destek ya da takip mekanizması bulunmamaktadır. Bütün süreçlerde okulların yaşadıkları sorunları ve talepleri, Cambridge'in koordinatörlüğünde çözmeleri beklenmektedir. Cambridge'in Türkiye'de bölgesel ya da yerel bir ofisi bulunmamaktadır. Cambridge, eğitim programının uygulanması konusunda Cambridge Üniversitesine bağlı diğer bir birim olan ve Türkiye'de de aktif biçimde faaliyet gösteren ve temsilciliklere sahip olan Cambridge University Press ile iş birliği yapmakta ve bu kurumun Türkiye distribütörleri olan yayınevlerinden lojistik destek almaktadır.

Okulun Uyumlanması

Bu başlık altında, okulların Cambridge programına uyum sağlama sürecindeki geçiş uygulamaları; *program çalışmaları*, *merkezi sınavların olduğu sınıf düzeyleriyle uyum ve öğretmenlerin yeni rol ve sorumlulukları* şeklindeki üç alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Program Çalışmaları. Okulların Cambridge programına uyumlanma süreçleri incelendiğinde öncelikli olarak Cambridge programının okul programına entegre edilmesine yönelik çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Ulusal programlar ile Cambridge programının kıyaslanarak incelendiği bu çalışma, program haritalama [curriculum mapping] olarak adlandırılmaktadır. Bu süreç, Cambridge programının kazanımları ile MEB kazanımlarının benzerlik ve farklılıklarına göre ayrıştırılmasını, ayrıca bu çalışmadan sonra da uzun, orta ve kısa dönemli ders planlamalarını hazırlamayı içermektedir. Program haritalama çalışması, özellikle sertifika sınavının ve YKS'nin rekabetçi olduğu lise kademesindeki Cambridge programları olan IGCSE ve A Level için yapılmaktadır. Ders odaklı olarak yapılan bu çalışmada MEB programını destekleyen ve desteklemeyen kazanımların belirlenmesiyle birlikte yıllık plan hazırlıklarına geçilmektedir.

Okullar, ilgili derste yalnızca (1) IGCSE programını uygulayabilmekte ya da (2) IGCSE programı kazanımları ile MEB kazanımlarını bütünleştirdikleri yeni bir hibrit okul programı oluşturabilmektedir. Bazı okullar, öğrencilerinin hem MEB diplomasını hem de IGCSE sertifikasını ve/veya IB DP diplomasını almasını zorunlu kılmaları

nedeniyle uluslararası program ile ulusal programı bütünleştirerek öğrencinin hiçbir kazanım eksikliği olmayacak biçimde okul programını düzenlemektedir (Örneğin; F Okulu, I Okulu). MEB ve Cambridge programı arasında bütünleştiremeyecek düzeyde farklılıkların olması durumunda okul saatleri dışında hafta içi ya da hafta sonu ek kurs programı oluşturulmaktadır. Bu kurs programı, Cambridge’te ya da IBDP gibi diğer uluslararası eğitim programlarının kapsamına girmeyen ve eksik kalan MEB kazanımlarını yetiştirmek üzere, ancak daha yaygın olarak öğrencileri YKS’ye hazırlamak amacıyla yapılmaktadır. Cambridge ve MEB programlarını karşılaştıran öğretmenler, MEB programının IGCSE’ye göre daha detaylı, A Level programının ise ilgili yıllardaki (genellikle onuncu ve on birinci sınıf) MEB programına kıyasla daha detaylı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, programlar arasında farkların olması kaçınılmaz bir durumdur.

Program haritalama çalışması, okullarda ağırlıklı olarak konu ve kazanım odaklı yapılmaktadır. Program haritalama çalışmasının öğretim programının yalnızca bu iki bileşenine odaklanarak yapılmaması gerektiğine dikkat çeken Ö12, Cambridge programları tamamlandığında yapılan sertifika sınavlarında sorulan soruları gözeterek kazanımların kapsamının ya da içeriğin derinliğinin belirlenmesi gerektiğini, aksi takdirde derste odaklanılan ve edinilen kazanımın yüzeysel kalabileceğini vurgulamaktadır. Bazı kazanımların ulusal ve uluslararası programlarda konu ve kazanım olarak incelendiğinde benzer olduğunu, ancak sertifika sınavında odaklanılan kısmın daha farklı bir boyutunun olabildiği belirtilmiştir. Öğretmenler genel olarak Cambridge programındaki kazanımların daha spesifik olduğunu ve ölçme-değerlendirmede de bu nedenle daha belirli kazanımların yer aldığını düşünmektedir. Öğretmenlerin, özellikle uluslararası eğitim programlarıyla ilgili mesleki deneyimi olmayanların, program haritalama aşamasındaki iş ve işlemlerle ilgili bilgilendirilmeleri gerektiği de özellikle altı çizilen bir nokta olmuştur.

Yeni bir hibrit okul programının oluşturulduğu durumda içeriğin sıralanmasıyla ilgili referans olarak alınan öğretim programı, okulun öncelik ve bağlamına göre değişebilmektedir. Program haritalama çalışması yapıldıktan hemen sonra, uygulanacak eğitim programını oluşturmada okullar (1) referans noktası olarak ulusal programı alıp Cambridge programını düzenleyebilmekte ya da (2) Cambridge programını referans noktası olarak alıp ulusal programın içeriğini bu doğrultuda sıralayabilmektedir. Bu aşamada ise *program içeriğinin ve kazanımlarının ardışık ya da eş zamanlı olarak düzenlenmesi* gibi iki eğilim gündeme gelmektedir. Örneğin, dördüncü sınıf matematik

dersindeki kesirler konusu Cambridge’te ilk işlenen konular arasında yer almasına rağmen ulusal programda ikinci döneme ait olması nedeniyle öğretmenler yıllık planlarında bu konuyu ikinci döneme yerleştirmektedir. Bu örnekteki gibi durumlarda, okul programının oluşturulmasında ulusal ve uluslararası programın benzer konularının aynı zamana denk gelecek biçimde, yani eş zamanlı olarak düzenlendiği görülmektedir. Okulların bir kısmı ise bir konu ya da kazanımın öncelikle ulusal programa ait derslerde Türkçe olarak işlenmesini, ardından Cambridge derslerinde İngilizce olarak işlenmesini tercih edebilmektedir. Konu ve kazanımların önce Cambridge derslerinde işlenmesi sonra MEB derslerinde işlenmesi eğilimine de rastlanmaktadır. Bu durumda da eş zamanlı değil ardışık bir içerik ya da kazanım sıralamasının olduğunu söyleyebiliriz. Bu iki durum dışında okullar, Cambridge programında bulunan ancak ulusal programda yer almayan konu ve kazanımları *okul programından tamamen çıkarıp* yıllık plana dâhil etmeyebilmektedir. Örneğin; hem ulusal hem de Cambridge uluslararası programı aynı anda uygulayan bir okulun programının düzenlenmesinde MEB programının referans noktası olarak alındığını belirten Ö2’nin görüşleri incelendiğinde, yıllık planların hazırlanmasında tamamen MEB odaklı bir yaklaşım izlendiği ve MEB’de bulunmayan Cambridge konu ve kazanımlarının okul programına dâhil edilmemesi gibi bir anlayışın olduğu görülmektedir.

Ya mesela burada dördüncü sınıflardan gideyim, ondalıklı sayılar var. Negatif sayılar var. Ama ulusal programda olmadığı için biz onu anlatmıyoruz. Çünkü bu sefer çocuk öğretmeninden görmediği için zorluk çekebilir diye. Aslında negatif sayıları bence anlayabilir. Çünkü çok başlangıç seviyesinde. Ama ondalıklı sayılar biraz ağır basmakta. O yüzden ulusal programda olmayan konuları yıllık plandan çıkardık. Önce zaten çıkarılmış. Ben de onu devam ediyorum...(Ö2-G)

Ancak Ö2’nin özellikle Cambridge programını ilerletebilmek için oldukça kritik olan bazı programa özgü çalışmaları ise MEB’de olmamasına rağmen ilgili sınıf düzeyinde uyguladığını belirttiği görüşleri de bulunmaktadır. Buna örnek olarak ikinci sınıf düzeyinde Cambridge programında olan ancak MEB’de olmayan matematik dersine ait küçük-büyük sembolünü vermiştir. Ö2, MEB’de işlenmemiş olması nedeniyle öğrencilerin ilgili konunun kazanımlarını daha uzun sürede işlemek zorunda kaldığını vurgulamıştır. MEB-Cambridge arasında farkın olduğu konu ve kazanımların ilk olarak İngilizce işlenmesinin öğrenciler için zorluğundan bahseden Ö2, sınıf öğretmenin daha önce Türkçe olarak işlediği derslerin öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiğinin altını çizmiştir.

Öte yandan, lise kademesinde IGCSE programını kendi sıralaması ve kendi bütünlüğü içerisinde işleyen Ö3 ise bu iki farklı programın birbirinden bağımsız bir şekilde kendi rotasında ilerlemesini, öğrencilerin öğrenmesini destekleyen bir süreç olarak değerlendirmiştir. Öğretmenin görüşüne göre, konu ve kazanımların önce bir programda daha sonra başka bir zaman diliminde diğer programda tekrar işlenmesi, öğrenciye öğrendiklerini tekrar ile pekiştirme fırsatı sunması nedeniyle öğrencilerin performansları da gittikçe daha iyi hale gelmektedir.

Biz ne yaptık, tamamıyla bağımsız rotalar çizdik, yani IGCSE kendi başına özgün, ulusal kendi başına özgün. Bunun şöyle bir avantajı oldu. Mesela fizik özelinde konuşuyorum, mekanik diye bir bloğumuz var. İçerisinde bir sürü konu var. Ulusalın da var böyle mekanik diye bir konusu. Sıralama farklı ama ben fizikte mekaniği anlattığım zaman öğrenci onu ulusalda bir kere daha dinliyor. Başka bir yerde, başka bir zaman diliminde yani iki ay-üç ay sonra dinliyor. Bu öğrencide ciddi anlamda bir öz güven ve şey sağladı. Yani arada bir zaman geçmiş olması onun zaten daha önce sınavına girmiş, çalışmış IGCSE'deyken. Ulusalda daha sonradan gelmiş. Hem öğrenci temel şeyleri biliyor hem de bunun üzerine farklı bir bakış açısı daha öğreniyor. Bu çok verimli oldu yani, hatta şunu söyleyebilirim size. Mesela IGCSE mock examler [deneme sınavı] yapıyorduk. İlk mock examlerde öğrenciler daha düşük net yapıyorlar, ama ulusal arkadan toparlayarak geldiğinden dolayı netler de çok ciddi yükseliyor. Yani böyle karşılıklı bir fayda zinciri oluştu. (Ö3-G)

Ö3'ün görüşüne göre Cambridge programında işlendikten sonra ulusalda öğrencilere zaman kazandırmak amacıyla çok kısa ve eksik kalan kısımların özetine odaklanmak ve daha pratik odaklı olarak programları ilerletmek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran ve kalıcı kılan bir süreci beraberinde getirmektedir. Ayrıca, iki programın konu ve kazanımlarının birbirine paralel olacak biçimde ya da bir bütünlük oluşturacak şekilde tek bir program olarak düzenlenmesini uygun bulmayan koordinatör ve öğretmenlerin sayısı yadsınamayacak kadar fazladır. Örneğin programları birbirinden ayrı ve müstakil biçimde uygulayan bir vakıf okulunda görev yapan K6, Ö3'ün bu iki programın bütünleştirilmemesi ve her bir programın kendi bütünlüğü içerisinde sunulmasına yaptığı vurguyu destekleyen görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Türkiye'de hocam iki müfredatı entegre etme gibi bir problem var. Aslında iki müfredatın entegre edilmemesi gerekiyor. İki müfredat kendi güzergahında ilerlemesi gerekiyor. Şöyle, şimdi Türkiye'deki sistem şu: Sınıf öğretmeni diyor ki örneğin millî eğitim müfredatına, ben diyor toplama işlemine başlamadan diyor Cambridge müfredatı Matematik toplama işlemine başlamasın diyor ya da simetriyi ben vermeden diyor o yapmasın. Böyle bir şey yok dünyanın hiçbir yerinde yok, iki müfredat kendi güzergahında ilerlemesi gerekiyor. Dolayısıyla %100 zaten içerik aynı, Cambridge primary, secondary'de. Lisede kısmen

farklılıklar oluyor konularda, %85 konu sıralaması zaten birbirine benziyor, %10-15 konular ileri geri yapıyor, farklılık arz ediyor dolayısıyla buradaki problem, Türkiye’deki problem genelde okulların bunu entegre etme-integrated curriculum yapma gayretleri ve bunla uğraşmalarından kaynaklanan sıkıntılar yaşamışlar ama biz bunu böyle yapmadık. İki programın tarzı şöyle farklı: Millî eğitim müfredatı sonuç odaklı gidiyor birinci sınıftan itibaren, Cambridge müfredatı tamamen süreç odaklı giden bir eğitim sistemi, dolayısıyla bunu integrated yapmanın bir anlamı yok. (K6-G)

K6’nın vurguladığı temel nokta, program haritalama çalışmaları ile ulusal ve uluslararası programların birbiriyle bütünleştirilmeye çalışılmasının doğru bir yaklaşım olmadığı, her iki programın da kendi bütünlüğü içerisinde konu ve kazanımların birbirinden ayrı tutularak işlenmesi gerektiğidir. Bu argümanını iki programın farklı eğitim yaklaşımlarına sahip olmasına dayandırmakta ve MEB programlarının sonuç odaklı, Cambridge’in ise süreç odaklı olmasını ön plana çıkarmaktadır.

Program çalışmaları başlığı altında yer bulan okul düzenlemelerinden bir diğeri ise *programın zorluk derecesini belirlemektir*. Cambridge IGCSE programı, tüm derslerde olmasa da bazı derslerde düzeylendirilmiş öğretim programına sahiptir. Okullar, kendi öğrencilerine uygun olacak biçimde daha az kapsamlı, kapsamlı ya da çok kapsamlı programları seçebilmektedir. Örneğin; matematik dersi için Mathematics (0580), Mathematics Additional (0606) ve Mathematics International (0607) olmak üzere 3 farklı öğretim programı bulunmaktadır. İngilizce dersi için de yaygın biçimde kullanılan iki öğretim programı bulunmaktadır. Bu iki İngilizce programı da derecelendirilmiş ya da farklılaştırılmış programlar olarak düşünülebilir. Bunlar; English as a Second Language (0511), English as an Additional Language (0472), English First Language (0500) şeklinde devam etmekte, Mısır ve ABD gibi ülkelere özgü İngilizce ve dil edebiyata yönelik öğretim programları da bulunmaktadır. Genel olarak öğretim programlarının yapısal özellikleri arasında bir katman düzeylendirme daha dikkat çekmektedir. Bu da öğretimin tasarlanmasının ve ölçme-değerlendirme sürecinin çeşitlendirilmesidir. Örneğin; English as a Second Language (0511) öğretim programının, core [temel] ve extended [genişletilmiş] olmak üzere iki kapsamı bulunmaktadır. Bu düzeylendirme, sınıf içi öğretme-öğrenme etkinliklerinin tasarlanmasında kullanılmakta, ayrıca adaylar sertifika sınavlarına da bu iki seçeneğin birisinden girebilmektedir. Öğretim programının ve ölçme-değerlendirme sürecinin bireye özgü olarak çeşitlendirilebilen bu esnek yapısı, programın farklılaştırılmış öğretimsel özelliklere sahip olduğunun somut göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

IGCSE ve IBDP'nin ikisini de uygulayan, hazırlık sınıfı bulunan okullarda ya da uluslararası okullarda genellikle English First Language öğretim programı tercih edilmektedir. Bunun nedeni, İngilizcenin ana dil düzeyinde öğrenilmesinin öğrencileri daha donanımlı kılacağına düşünülmesidir. Lise kademesinde yalnızca uluslararası program uygulayan bir okulda görev yapan K4'ün görüşleri incelendiğinde koordinatörün görev yaptığı okulda en üst düzeydeki öğretim programlarının seçilmesinin, okulun ayırt edici özelliklerinden biri olarak görüldüğü anlaşılmaktadır:

Aslında düşünüyorum, şimdi şöyle; Fen derslerinde, fizik, kimya, biyoloji extended yapıyoruz yani IGCSE kapsamında Cambridge kapsamında verilen en üst düzey dersi yapıyoruz. Matematik dersini de Additional Matematik yapıyoruz yine verilebilecek aynı şekilde en üst düzey. İngilizce dersinde First Language English yapıyoruz, İngilizceler bakımından verilebilecek en yüksek İngilizceyi veriyoruz. Hani düşündüğüm zaman da gerçekten bu dersler bizim vermemiz gereken zorunlu derslerse şunu da yükseltebiliriz diyebileceğim bir ders yok. (K4-G)

Okulun uyumlanması kapsamında yapılan program çalışmalarından bir diğeri ise *programın öğretim dilini belirlemektir*. Cambridge programının uygulanma aşamasında kullanılan öğretim diliyle ilgili eğilimler temelde ikiye ayrılmaktadır: (1) öğretim dili olarak yalnızca İngilizcenin kullanılması ya da (2) anlaşılabilirlik için Türkçenin öğretim dili olarak kullanılması. Uluslararası eğitim programları, doğası gereği çoğunlukla yabancı dilde eğitim ve öğretim imkânı sunma özellikleriyle ön plana çıksalar ve okullar tarafından bu özellikleri nedeniyle tercih edilseler de sınıf içi uygulamalarda Türkçenin kullanılması gibi bir eğilimin olduğu koordinatörler ve özellikle öğretmenler tarafından vurgulanan bir nokta olmuştur. Öğretim dili olarak yalnızca İngilizce kullanıldığında, tüm program ve bazı okullarda yalnızca yabancı dille eğitim verilmesi nedeniyle MEB programları da İngilizce olarak işlenmektedir (Örneğin; F Okulu, I Okulu, K Okulu). Öğretmenlerin ortak görüşü, öğrencilerin derslerin tamamen ve yalnızca İngilizce olarak işlenmesi nedeniyle özellikle programın ilk yıllarında oldukça zorlandıkları ve işlenen konuyu anlamadıkları, ancak ilerleyen süreçlerde dil gelişiminin bu nedenle oldukça iyi ilerlediği yönündedir.

Çocuğun kendine İngilizce anlamında güvenmesini sağlamak için bu anlamda dil becerisini geliştirmek için kesinlikle dilin İngilizce olması lazım. İlk başlarda anlamıyor, doğru. Zorlanıyor, tahmin ediyor, öyle gidiyor. Ama daha sonra anlama seviyesi artıyor, bir yerden sonra artık tamamım ben diyor, İngilizce ya da Türkçe fark etmiyor benim için. Bu şuna da sevk ediyor çocuğu, yani siz derste Türkçe anlatmayıp İngilizce anlattığınız zaman o çocuk o kitabı okumasını da

sağlıyor yani coursebook’u alıyor eline. Benim anlamadığım yerler var diyor, okuyor. Ha şunu anlatmak istemiş böyle yapmış falan o yavaş yavaş o dil becerisi geliyor öğrencide. Öteki türlü olursa hep böyle o kadar yıllar İngilizce eğitim görmüş İngilizce konuşamayan ve bunun yanında da diğer akranlarına karşı dünya çapında bir şey var, işte bir interview’a katılacak. Ona katılmaya endişe eden, bir sunum yapması lazım başka bir ülkedeki bir akranına iş hayatında, bunu yapamayan ama işte metni iyi okuyan bir kitle oluşuyor yani bunun çok bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. (Ö3-G)

Bazı okullarda ise öğretmenler, işlenen konu ve kazanımların anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla kısmen ya da tamamen Türkçe açıklamalar yapabildiklerini belirtmiştir (Örneğin; C Okulu, D Okulu). Öğretmenler, çocukların kendi anadillerinde konular işlendiğinde daha iyi anlamlandırdıklarını söylemekte, bu nedenle yazılı dokümanlarda, sınavlarda, ders notlarında ve sunumlarda olmasa da sözlü olarak Türkçeyi kullanmaya müsaade edebilmektedir. Devlet okulunda görev yapan K9, öğrencilerle yaptıkları oylama sonucunda dersleri tamamen İngilizce olarak işlemeye karar verdiklerini, ancak bir dönem sonunda sınavlardaki sonuçların beklenenden daha düşük geldiğini dile getirmiştir. Daha sonra dersleri Türkçe olarak işlemeye geçtiklerini ve öğrencilerin bu süreç sonunda daha verimli performans elde ettiklerini vurgulamıştır:

Türkçeden daha çok verim aldık hocam. Ne olursa olsun Türkçeden daha çok verim alıyorsunuz. Yani İngilizce anlatıp %10 İngilizce kazanıp %50 fen kaybedeceklerse, %10 İngilizce kaybedsinler, %50 fen kazansınlar bence daha kıymetli. Onun için ben fen derslerini Türkçe anlatılabilmesi. Şeyse çocuk İngilizce anlama konusunda sıkıntı çekmiyorsa, öğretmen de İngilizce anlatmak konusunda sıkıntı çekmiyorsa tabii ki İngilizce olsun, program bu. Ama kaybımız daha fazla oluyorsa ben Türkçeye dönülmesinde bir sakınca görmüyorum. Bizim okulda oranlarsam hani belki %60 İngilizce, %40 Türkçedir. (K9-G)

Cambridge derslerini %50 İngilizce-%50 Türkçe işlediklerini belirten başka öğretmenler de olmuştur. Ulusal program ve Cambridge programının birlikte uygulandığı bir vakıf okulunda her iki programda da görev yapan bir öğretmen, lise düzeyinde IGCSE dersini tamamen Türkçe işlediğini, ancak yazılı tüm dokümanlarda ise İngilizce olarak ilerlediklerini söylemiştir. Türkçe işlerken terminolojiyi İngilizce olarak telaffuz ettiğini belirten öğretmen, sınıfta kullandığı bu dili “Tarzanca” olarak nitelendirmekte ve bu süreci şöyle açıklamaktadır:

Terminolojiyi tek İngilizce veriyorum ama günlük konuşmaları, açıklamaları İngilizce yapmanın hiçbir mantığı yok ki karşıdaki zaten Türkçe biliyor. Tarzancanın daha etkili olduğunu düşünüyorum açıkçası. Çünkü benim amacım

gerçekten öğrenciye terminolojiyi öğretmek. Eğer amacım terminolojiyi öğretmekse bunu en iyi kendi dilinde öğrenir. (Ö4-G)

Öğretmenlerin bu yolu seçmelerindeki temel gerekçe, öğrencilerin kendilerini ana dillerinde daha iyi ifade etmeleri ve konuyu daha iyi anlamaları olarak gösterilmektedir. Özetle, Cambridge programının uygulandığı okullarda ilgili uluslararası eğitim programının hangi dilde işleneceği yani öğretim dilini belirlemek temel bir çalışmadır. Okullar, eğitim programlarını İngilizce ya da Türkçe olarak işleme ya da duruma göre her ikisini birden harmanlayarak kullanma eğilimindedir. Bu karar, çoğunlukla bir okul politikası değilse de öğretmenin kendi başına verdiği önemli öğretimsel kararlardan birisidir.

Merkezi Sınavların Olduğu Sınıf Düzeyleriyle Uyum. Okulun uyumlanma sürecinde program çalışmalarının tamamlanmasının ardından programların hangi kademelerde ne kadar süreyle uygulanacağını belirlemek gelmekte ve merkezi sınavların olduğu sekizinci ve on ikinci sınıfa kadar ilgili kademede uygulanan uluslararası programın tamamlanması için çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Bu uygulamaların başında, LGS sınavına hazırlanıldığı sekizinci sınıflarda Cambridge programının uygulanmaması ve lise kademesinde ise uluslararası programların YKS'ye hazırlanıldığı on ikinci sınıftan önce tamamlanabilmesi için lise hazırlık sınıfının eklenmesi gelmektedir. Öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlık sürecinin olumsuz biçimde etkilenmesini istemediğini vurgulayan okullar bu nedenle *hazırlık sınıfı uygulamasına* geçtiklerini belirtmiştir. IGCSE programı hazırlık sınıfının ikinci yarısında başlayabilmekte ya da yalnızca dokuzuncu sınıfı kapsayacak biçimde uygulanmaktadır. Böyle olduğunda Türkiye'de okullarda IGCSE programının uygulaması süresi bir ile bir buçuk yıl arasında değişmektedir. Bu tür bir yol izleyen okullar, onuncu ve on birinci sınıfta IBDP ya da AS & A Level programlarını tamamlamaktadır. Genellikle IGCSE programı daha kısa sürede tamamlanmaya çalışılsa da IBDP ve AS & A Level gibi uluslararası programların uygulanma süresinin iki yıl olduğu görülmektedir.

LGS'nin olduğu sekizinci sınıf için K6, Türkiye'de bir sınav gerçeği olduğunu ve bu nedenle bu sınıf düzeyinde Cambridge programını kısmen “*baypas*” ettiklerini belirtmiştir. Özellikle matematik ve fen bilimleri derslerine sekizinci sınıflarda ara verilmekte, ancak İngilizce ya da Global Perspectives gibi dersler öğrencilerin genel İngilizce düzeylerine katkı sağlaması amacıyla sürdürülmektedir. Benzer biçimde K6,

YKS nedeniyle on birinci ve on ikinci sınıflarda Cambridge programının tamamen *self-study* [bireysel çalışma] şeklinde düzenlenmek zorunda olduğun ve Cambridge programının sistemden çekildiğini gerekçelendirerek açıklamıştır:

Şöyle, çocuklarda çünkü YKS yükü artıyor, hem bu yükü arttırarak hem de Cambridge müfredatını devam ettirme şansımız yok...Ben bunu (Cambridge programını) velinin ve öğrencinin birinci hedef olarak Türkiye’de bir üniversiteye girmeyi hedeflediği son iki yıllık bir dönemde kalkıp bir de Cambridge müfredatını dayatırsam handikap ve çatışma yaşarım. Biz bunu zaten dayatmıyoruz. Dolayısıyla sadece yapabilecek çocuklar isterse alıyorlar. (K6-G).

Bazı okullar, IGCSE’den sonra IBDP’yi uygulasa da yine benzer biçimde bu uluslararası eğitim programını da on birinci sınıfın sonunda tamamlayacak biçimde programlarını düzenlemektedir (Örneğin; D Okulu, H Okulu). Merkezi sınavların olduğu sınıf düzeylerinde herhangi bir uluslararası programın yerleştirilmemesi hem okulun hem de öğrencilerin tercih ettiği ortak bir karar gibi görünmektedir. Bu düzeylerde hem Cambridge programlarını hem de ulusal programı uygulayan bir öğretmen bu anlamda yaşadığı zorluktan şöyle bahsetmiştir:

Ben yedi yıldır öğretmenim, ben en zor yılımı geçen yıl geçirdim o da sekizinci sınıfların Cambridge derslerinde yaşadığım zorluklardı. Kesinlikle reddediyorlar, biz iki yeni nesil sorusu fazladan çözsük bu saatlerde daha iyi diyorlar. Her şekilde dersi sabote etmek için ellerinden geleni yapıyorlar. (Ö6-G)

Bir devlet okulunda görev yapan Ö19 da IGCSE’nin tek sınıf seviyesine düşürülerek öğrencilerin okuldan ayrılması sorununu çözdüklerine değinmiştir:

Biz eskiden iki sene uyguluyorduk bu programı. Dokuzuncu ve onuncu sınıflarda IGCSE yapıyorduk on birinci ve on ikinci sınıfta IB yapıyorduk. Sonra IB’de öğrenciler on ikinci sınıfta üniversiteye hazırlanma konusunda sıkıntı yaşadıkları için ayrıldılar. Dedik ki boşu boşuna öğrencileri ayırtmayalım. IGCSE’yi tek bir seviyeye düşürdük. Öğrenci dokuzda sadece IGCSE’yi görüyor ve kaldırıyor. (Ö19-G)

IGCSE’den sonra, öğrencilerin büyük bir kısmı üniversite sınavına hazırlık kaygısıyla uluslararası programa devam etmede çekimser davranabilmektedir. Ö4’ün görüşüne göre okulda IGCSE’yi bitirdikten sonra A Level’a devam etmek istemeyen öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle okul, merkezi sınavın olduğu kademeyi yalnızca sınava hazırlığı mümkün kılacak biçimde düzenleme yolunu tercih etmiştir:

Her ikisi birden (YKS hazırlık ve uluslararası program) on ikinci sınıfta ilerlemez diyorlardı. Onun için de okul yönetimi şöyle bir şey yaptı: On birinci sınıfta tüm A Level'ı bitireceğiz, işte en geç on ikinci sınıfın kasımında sınava gireceksiniz. Ondan sonra tekrardan TYT ve AYT'ye hazırlanmak için zamanınız kalacak denildi ve bence çocuklarda bu bir motivasyon sağladı. (Ö4-G)

Merkezi sınavlar nedeniyle programların öngörülenden daha kısa sürede tamamlanmak zorunda olması daha yoğun bir çalışma rutinini gerekli kılmaktadır. Bu da bazı okullarda ilgili derslerde ders saatlerinin yeterli olmaması, kısa sürede fazla konu işleme, konuları yetiştirememeye gibi zorlukları beraberinde getirebilmektedir (Örneğin; C Okulu, D Okulu, L Okulu). Öğretmenlerin ve koordinatörlerin görüşüne göre bu zorluk İngilizce, Türkçe ve matematik gibi derslerde yaşanmamakta; daha çok fizik, kimya ve biyoloji gibi alan bilgisinin ve deneylerin yoğun olduğu programlarda yaşanmaktadır. Devlet okullarında Cambridge uygulanması durumunda MEB tarafından onaylanan haftalık çizelgedeki ders saatleri iki saat ile kısıtlı kalmaktadır. Okullar bir yandan ulusal programı bir yandan da Cambridge'i uyguladıkları için; örneğin fizik dersi için iki saat MEB, iki saat ise IGCSE için ders yerleştirmesi yapılmaktadır. Bu tür durumlarda, IGCSE programı tamamlanamadığı için hafta içi ya da hafta sonu ek kur ve ek ders gibi çözümlerle öğrencilerin sertifika sınavlarına konu ve kazanım eksikliği olmadan girmeleri sağlanmaktadır. Bu durum, ders çizelgelerinin daha esnek bir şekilde tasarlanabildiği özel okullarda genellikle daha az rastlanan bir sorundur. Ancak yine de alan dersleri için ders saatlerinin yeterli gelmediğini belirten özel okul öğretmenleri de bulunmaktadır. Programların tek bir yıla sığdırılmaya çalışılmasının olumsuz yanlarından bahseden bir öğretmen, kısa sürede hap bilgileri vererek ve çocukları IGCSE sınavına bu şekilde hazırlayarak bir anlamda "Cambridge dershaneciliği" yaptıkları tespitinde bulunmuştur. Bir koordinatör de her ne kadar uzun vadede öğrencilerin YKS hazırlığı açısından fayda ile sonuçlanacak olsa da IGCSE'nin tek yılda bitirilmesini pedagojik anlamda uygun bulmadığını ve bu durumun öğretmenleri Cambridge dershaneciliğine yönlendirdiğini şöyle ifade etmiştir:

Hocam ama orada hatamız şu, bunu layıkıyla bitirmesi lazım. İki yıllık program, tek yıla sıkıştırıyoruz. Sürekli akademik yükle, akademik yükle, akademik yükle. Biraz şeyi kaçırıyoruz programın ruhunu, yani bu uluslararası programlar IB'de olsun IGCSE'de olsun, süreç odaklı yani o çocuğun biraz yaşaması, hissetmesi gerekiyor, araştırması gerekiyor. Bulması gerekiyor, kendi yorumlaması. Şu anda bir yıla düşürdüğümüz için bunlar yok. Yüklüyoruz, paso akademik yüklüyoruz böyle çocuklara. Şu an biz de Cambridge dershaneciliğine döndük. Bu bizim eğitim sistemimizin biraz kusuru mu diyeyim, eksikliği mi diyeyim yani çok sonuç odaklıyız. (K9-G)

Cambridge programının merkezi sınavlara hazırlığa etkisiyle ilgili koordinatör ve öğretmen görüşmelerinin yanı sıra konuyla ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde bazı öğrencilerin Cambridge programının merkezi sınavlara hazırlanmada faydalı olduğuna inandıkları görülmektedir.

Cambridge derslerimizin üniversite sınavına hazırlık üzerinde önemli bir olumsuz etkisi olmadığına inanıyorum. Dürüst olmak gerekirse, ders içeriğin seviyesi etkili bir şekilde yüksek olduğundan, sınavlara daha iyi hazırlanmamıza yardımcı oluyor. Cambridge kurslarımızda, karşılaştığımız zorluklar aracılığıyla stres seviyemizi nasıl kontrol edeceğimizi, nasıl odaklanacağımızı ve hem üniversitede hem de üniversite sınavlarında yardımcı olacak diğer birçok yararlı beceriyi öğrenmemize yardımcı olur. (ÖR-23-A)

En başlarda üniversite sınavı açısından olumsuz düşünüyordum. Cambridge dersleri on ikinci sınıf için önümde bir engel gibiydi. Çünkü müfredatlar çok farklı ancak sonra fark ettim ki insanların dokuz-on-on bir-on ikinci sınıfta öğrendikleri matematik bilgilerini biz karma olarak dokuzuncu sınıfta aldık. En başta üniversite sınavı için sıfır olduğumu düşünüyordum ama sonra anladım ki şu an hâlâ onuncu sınıfların görmedikleri konuları dâhi biz biliyoruz. Ve ayrıca bilgi bir yana düşünce sistemini tamamen değiştiriyor ve IGCSE'den önce ve sonra test çözmemi kıyaslayınca düşünce yapısı ile büyük bir değişim var. Sadece test odaklı kalmadığımdan farklı yollar ile soruyu çözmeye çalışıyorum. Olumlu etkilediğini söyleyebilirim. Analitik düşünmem kolaylaşıyor ayrıca konu bakımından da o yaşlarda MEB müfredatını işleyen birinden pek farkım olmuyor. (ÖR-8-A)

Devlet okulunda okuyan ÖR-9 da programın daha kısa sürede tamamlanmasını biraz zorlayıcı bulmasına rağmen önceki yıllarda okulunda programın iki yılda tamamlanması uygulamasına kıyasla daha olumlu olarak görmektedir:

Eskiden benim okulunda IGCSE iki sene, IB iki sene idi ve bu yüzden üniversite sınavı baya sıkıştırıyordu ama artık IGCSE bir seneye düştü. Eskiden çok rahatmış artık biraz zorluyor ancak böyle daha iyi oldu. IB zaten zor ama ona devam etmedim MEB'den devam ediyorum... IGCSE programının sadece dokuzuncu sınıfta uygulanması durumunda, konuların TYT ile gösterdiği uyum öğrencinin YKS açısından avantajlı olmasını sağlıyor, ancak dokuzuncu ve onuncu sınıflarda uygulandığında TYT açısından konu eksiklikleri daha fazla olabilir. (ÖR-9-A)

Öte yandan bazı öğrenciler ise MEB ve IGCSE arasında bazı konuların farklı olmasından kaynaklı olarak YKS'ye hazırlanma sürecini olumsuz etkilediğini ve IGCSE'nin fazla vakit aldığını düşünmektedir. Örneğin devlet okulunda okuyan bir öğrencinin şu sözleri bu vakit darlığı meselesini daha iyi anlamamızı sağlayabilir: "Cambridge derslerinin ağır olması sebebiyle ulusal müfredattaki derslere daha az zaman ayırmama ve onları biraz görmezden gelmeme sebep olmuştu ki ortalamam da IGCSE

okurken normale göre düşmüştü.” (ÖR-5-A). Her iki programı da devam ettirmekte ve tamamlamakta zorlandıkları anlaşılan öğrencilerin bazıları ulusal ve uluslararası eğitim programlarının birbirinden farklı olmasının üniversite sınavı için ayrı bir yük oluşturduğunu ve yalnızca ulusal programa devam eden öğrenciyle kıyaslandığında üniversiteye hazırlık aşamasında iki yıl kayıp yaşadıklarını belirtmiştir. Bu argümanı destekleyen öğrenci görüşleri şöyledir:

Dokuzuncu sınıfta mesela matematiğin en önemli konularında olan geometriyi hiç görmedim, on birinci sınıftaki matematik dersinde zorluk çekiyorum. (ÖR-25-A)

Üniversite sınavına hazırlanırken yapmamız gereken bir program var. Bunu başka bir müfredat okuyor olsak da üniversite sınavı için tamamlamalıyız. Bunun dışında öğrendiğimiz IGCSE de bu açıdan bir yük aslında. (ÖR-27-A)

Farklı bir dil ve müfredat olması bakımından olumsuz etkiliyor. Özellikle bazı derslerdeki terimler farklılık gösterdiği için üniversite sınavında sıkıntı yaratabilir. (ÖR-29-A)

Olumsuz anlamda ulusal matematik ve edebiyat dersleri yerine IGCSE dersleri gördüğüm için konu eksikim oldu. (ÖR-7-A)

Öğretmenlerin Yeni Rol ve Sorumlulukları. Okulun uluslararası programa uyumlanma sürecinin bir diğer önemli bileşeni öğretmenlere yeni rol ve sorumlulukların tanımlanmasıdır. Bu rol ve sorumluluklar, öğretmen ve koordinatörlerin görüşlerinden hareketle Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9

Okulun Uluslararası Programa Uyum Sürecinde Öğretmenlere Yönelik Uygulamaları

Uygulama	Açıklama
Zümrelerin yeniden düzenlenmesi	Cambridge derslerine giren öğretmenler ayrı bir zümrede toplanabilmekte ya da uluslararası program öğretmenlerinin (genellikle Cambridge ve IBDP) tamamı ayrı bir zümre olarak düzenlenebilmektedir.
Öğretmen takımlarının ve sınıf düzeylerinin çakılı olması	Cambridge öğretmenlerinin her yıl görev yaptığı kademe ve sınıflar değiştirilmemektedir. Öğretmenlerin ders verdiği sınıf düzeyleri ve kademeler çakılıdır, dolayısıyla öğretmenler materyal hazırlama ve kaynak bulma konusunda ek bir zorluk yaşamamaktadır. Bazı okullarda, sınıf öğretmenleri ilkokullarda dört yıl boyunca değil yalnızca tek bir sınıfta görevlendirilmektedir (Örneğin; N Okulu). Bu durum, okullar tarafından İngiliz sistemine tam olarak yaşatmak amacıyla takip ettikleri etkili bir yol olarak değerlendirilmektedir.
Takım liderliği	Cambridge derslerinin uygulandığı sınıf düzeylerinde her sınıf düzeyinden ya da iki sınıf düzeyinden sorumlu “takım liderleri” görevlendirilebilmektedir. Takım lideri, aynı zamanda Cambridge öğretmenidir. Diğer öğretmenlere göre daha deneyimli ve rehberlik kabiliyeti yüksek olan bir öğretmen görevlendirilerek programın uygulanma sürecinin daha sistematik biçimde yürütülmesi ve Cambridge koordinatörüyle iletişim sağlanmaktadır.
Mentorluk sistemi	Aynı kademede ders veren iki öğretmeni “buddy” olarak atamak ve derslerini birbirlerine danışarak tasarımlarını sağlamak şeklinde bir uygulama yapılmaktadır. Uluslararası programlara geçiş sürecinde, yeni programın öğretim tasarımını anlamlandırmak ve pratiğe yansıtmak için etkili bir akran mentorluğu uygulaması faydalı olarak değerlendirilmektedir.
Tek derste iki öğretmen görevlendirme	Bir sınıf kademesinde sınıf öğretmenin ve Cambridge öğretmenin birlikte derse girmesidir. Buradaki amaç, okuldaki sınıf öğretmenin yeni uyum sağlanan ve İngilizce olarak işlenen bir uluslararası programa geçişte, öğrencilere ve Cambridge öğretmenine kolaylaştırıcılık yapmaktır. Görüşülen bir okuldaki bu uygulama, bir sınıfta hem sınıf öğretmenin hem de Cambridge branş öğretmenin görevlendirildiği bir sistemdir. Koordinatörle yapılan görüşmede belirtildiği üzere bu uygulamanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme yaklaşımlarını uluslararası programa uygun hale getirmek ve ihtiyaç duyulan anlayış değişikliğini gerçekleştirmektir.

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

<i>Okulun Uluslararası Programa Uyum Sürecinde Öğretmenlere Yönelik Uygulamaları</i>	
Uygulama	Açıklama
Ulusal ve uluslararası programda derse giren öğretmenleri ayırtmak	MEB derslerine giren öğretmenler ile Cambridge derslerine giren öğretmenlerin tamamen birbirinden ayırtılmasıdır. Örneğin, MEB matematik dersi öğretmeni, yalnızca MEB matematik derslerine girmekte; Cambridge matematik öğretmeni ise yalnızca Cambridge matematik derslerine girmektedir.
Bir öğretmeni hem ulusal hem uluslararası programda görevlendirmek	Bazı okullarda, özellikle yeterli sayıda branş öğretmeni istihdam edilmeyen okullarda, öğretmenler hem Cambridge derslerine hem de ulusal programın derslerinde görevlendirilebilmektedir (Örneğin; C Okulu, L Okulu).
İngilizce öğretmenlerini ilkökulda alan derslerinde görevlendirmek	İlkokulda fen ve matematik dersleri İngilizce öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ortaokul kademesinde çok yaygın olmayan bu uygulamada, öğretmenler genellikle beşinci ve altıncı sınıfa kadar derse girmektedir. Sonrasında ise alan dersleri, branş öğretmenleri tarafından verilmektedir.
Yabancı dil zümresini öncü ekip olarak görevlendirmek	İngilizce zümresinin uluslararası programlara geçiş ve uygulama süreçlerinde öncülük ettiği görülmektedir. Programların incelenmesinden program haritalama çalışmasına, hatta ulusal onay sürecinde yerine getirilmesi gereken çeviri süreçlerinde okulların İngilizce zümresi aktif görev almaktadır. Ülke genelinde Cambridge uygulayan neredeyse tüm okullarda bu uygulama dikkat çekmektedir.
Uluslararası program koordinatörlüğü	Genellikle bu görev, halihazırda öğretmenlik yapan kişilere ek bir koordinatörlük görevi olarak tanımlanmaktadır ya da okulun müdür yardımcılarının birisi görevlendirilmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Uyumlanması

Bu başlık altında, Cambridge programını uygulamak üzere onay almış okullarda görev yapan Cambridge öğretmenlerinin mesleki uyumlanma süreci; *mesleki gelişim ihtiyaçları* ve *mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanma biçimleri* şeklindeki iki alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Mesleki Gelişim İhtiyaçları. Okulun uluslararası programa uyumlanma sürecinde öğretmenlere tanımlanan yeni rol ve sorumluluklarla birlikte mesleki gelişim ihtiyaçları da daha spesifik hale gelmektedir. Bu mesleki ihtiyaçlar Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları

Mesleki Gelişim İhtiyaçları	Açıklama
Alan bilgisi	Bazı öğretmenler, Cambridge programında alan bilgisinin yoğun olması nedeniyle kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmektedir.
Deney derslerinin tasarımı	Fizik, kimya ve biyoloji dersleri için geçerli olan bu ihtiyaç, öğretmenlerin programa başlarken en çok zorlandıkları alanlardan biridir. Öğretmenler hangi deneyleri önceliklendirmeleri, deneyleri nasıl yürütmeleri ve öğrencilere nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır.
Öğrenci merkezli tasarım	Cambridge programının öğrenci odaklı olması nedeniyle öğretmenlerin program başlangıcında en çok ihtiyaç duydukları alanlardan biri de öğrenci merkezli ders tasarımı olmaktadır. Öğretmenler, bu konuda iyi örneklerin paylaşılmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Cambridge programında, program geliştirme sorumluluğu öğretmende olması nedeniyle ve ders kitabını takip etmekten çok daha fazlasını gerektirmesi nedeniyle öğretmenler, ders tasarımı ve materyal geliştirme konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadır.
Öğretim programıyla ilgili genel bilgiler	Cambridge öğretmenleri, programa başladıkları ilk aşamada uygulayacakları/uygulamakta oldukları programlara yönelik programın anlayışı, felsefesi ve genel özelliklerine yönelik eğitim ihtiyacında olmaktadır.
Ölçme ve değerlendirme	Cambridge sertifika sınavlarına öğrenci hazırlayan öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarından birisi açık uçlu soruların nasıl değerlendirilebileceğine yönelik eğitim gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilere daha etkili biçimde sınavlara hazırlamak için sınav okuyucuları kadar profesyonel bir destek sunmak, geribildirimde bulunmak istemekte, bunun için de sınav kağıtlarının belirli ölçütler doğrultusunda nasıl değerlendirilebileceğinin [marking workshop] eğitimini alma gereği hissetmektedirler.
İngilizce öğretim yapma	Öğretmenlerin bir kısmı, dersleri İngilizce olarak işleme konusunda desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Özellikle uzun yıllardır İngilizce ders işlememiş ya da İngilizce eğitim almamış öğretmenlerin program başında belirli bir süre İngilizce destek ihtiyacı oluşabilmektedir.

Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılama Biçimleri. Cambridge programında ders veren öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar ve

öğretmenler farklı yöntemlere başvurabilmektedir. Mesleki ihtiyaçların karşılanma biçimleri Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılanma Biçimleri

Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılanma Biçimi	Açıklama
Destek internet siteleri	Cambridge tarafından geliştirilmiş ve her yıl güncellenen ve “school support hub” olarak adlandırılan destek siteleri ve öğretmen forum siteleri öğretmenlerin ihtiyaç duyabileceği içeriklere ve kaynaklara sahiptir. Bu destek siteleri aracılığıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılayan öğretmen sayısı oldukça fazladır. Ayrıca, Cambridge’in resmi kanalları dışında dünyada aynı programı uygulayan farklı okulların ve öğretmenlerin çeşitli web siteleri ve platformlardan yayımlamış oldukları eğitici videolar da öğretmenlerin ilk sırada faydalandıkları kaynaklar arasında gelmektedir.
Mesleki gelişim merkezi olmak	Cambridge mesleki gelişim merkezi olmak için Cambridge’in gerekli gördüğü koşulları karşılamak ve onay almak gerekmektedir. Professional Development Qualifications Programme olarak anılan bu program Cambridge öğretmenlerinin bütüncül gelişimi için gerekli olabilecek mesleki gelişim etkinliklerini modüler olarak öğretmenlere sunmaktadır. Türkiye’de yalnızca bir okulda olmasına rağmen etkili bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Bu programın uygulandığı okulda program ücretli olarak sunulmakta ve bir tür yüksek lisans programı olarak düşünülmektedir.
Mentor okul sistemi	Cambridge programını uygulamaya yeni başlayan bazı okullar, programı yıllardır uygulayan deneyimli okullardaki öğretmenlerden birebir destek alabilmektedir (Örneğin; B Okulu, E Okulu). Branşlara göre akran öğretmenlik yöntemiyle alınan gözlem ve değerlendirme ve iyi örneklerin paylaşımı gibi çalıştaylar aracılığıyla öğretmenler, kendi alanlarında deneyimli öğretmenlerle kısa süreli de olsa çalışma fırsatı elde edebilmektedir.
Okul temelli eğitimler	Okullar, Cambridge programını uygulamaya başladıktan sonra öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını kendi imkânları doğrultusunda karşılayabilmektedir. Genellikle yayınevleri, <i>freelance</i> olarak çalışan eğitimler, IB eğitimleri vb. gibi araçlarla karşılanan bu eğitimler, çoğunlukla dönem başlarında ve sonlarında hizmet içi eğitim dönemlerinde yapılmaktadır.

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılama Biçimleri

Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Karşılama Biçimi	Açıklama
Yaparak yaşıyarak öğrenme	Öğretmenlerin büyük bir kısmı, Cambridge programını uygulamayı kendi başlarına yaparak yaşayarak öğrendiklerini vurgulamaktadır. Özellikle IGCSE sertifika sınavlarına hazırlık için önceki sınav sorularının konu ve kazanımlarla doğru biçimde analiz yapılmasını ve buradan hareketle öğretmenin kendi öğretim yöntemini belirlemesini ve planını yapmasını en etkili mesleki öğrenme deneyimi olarak düşünmektedirler.
Zümre öğretmenlerinin mentorluğu	Özellikle Cambridge programıyla ilgili deneyimi olmayan ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenler, kendi zümrelerindeki deneyimli öğretmenlerin mentorluğundan oldukça faydalanmaktadır. Cambridge programında görev yapan öğretmenler hem kendi programlarındaki hem de IBDP'deki öğretmenlerin deneyimlerinden etkin biçimde faydalanmaktadır.
İngilizce eğitim veren üniversitelerden mezun olmak	Öğretmenlerin bir kısmı, Cambridge programına geçtikten sonra dâhi mesleki gelişim ihtiyaçlarının az olduğuna değinmiş, bunun nedenini de halihazırda kendilerinin İngilizce eğitim imkânı sunan üniversitelerden ya da uluslararası programlardan mezun olmalarına bağlamıştır. Öğretmenler, kaynak ve materyal ihtiyaçlarını kendi eğitimlerinde edindikleri deneyim ve birikimlerden faydalanarak kolaylıkla karşılayabildiklerini belirtmektedir.
IPTP eğitimi (Cambridge International Primary Teaching Programme)	Bu program, Cambridge University Press'in ilköğretim ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler için geliştirdiği bir oryantasyon programıdır. Okul tarafından belirlenen konularla ilgili İngiltere'den gelen uzmanlar, bu programı uygulamak üzere anlaşma yapılan Cambridge okullarında çalıştay, gözlem ve değerlendirme yapmaktadır. Bu program, okulun talebine göre bir ya da iki yıl süren ücretli bir programdır. Program sonunda öğretmenlerin Cambridge programını uygulayacak mesleki becerileri edinmiş olması amaçlanır.

Velilerin Uyum Süreci

Cambridge programını uygulayan okullarda çocukları eğitim alan veliler, programlara geçiş aşamasında tüm paydaşlar gibi bir uyum sürecine ihtiyaç duymaktadır. Okullar, bu ihtiyacı dönem başlarında düzenledikleri program tanıtımına yönelik sunum ve toplantılarla gidermeye çalışmaktadır. Öğretmen ve koordinatörlerin büyük bir

çoğunluğu, velilerin programların ve getirilerinin farkında olarak çocuklarını bu programlara ve okullara kaydettirdiklerini ve bu nedenle Cambridge programına uyum sürecinde çok büyük zorluklarla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Özellikle, daha büyük yaşta çocukları aracılığıyla uluslararası eğitim programlarıyla tanışmış olan veliler için oryantasyon süreci çok daha hızlı olmaktadır. Ancak çocuğu ilk kez bir uluslararası programa katılım gösteriyorsa anne-babaların belirli konularda desteğe ihtiyaç duyduğu da vurgulanmaktadır. Örneğin uluslararası bir okulda görev yapan K11, uluslararası eğitim programlarıyla ilgili hiçbir bilgisi olmayan bazı velilere Cambridge programını ve çocuğun yaşamındaki olası getirilerini adım adım anlattıklarını şu sözlerle açıklamıştır:

Öğrencilerimizin eğer büyük çocukların Cambridge veya diğer uluslararası yeterlilikler test edilmişse büyük çocuklarda, biz çok kendimizi paralamıyoruz anlatmak için veya velinin desteğini almak için. Ama yok ise birinci çocuk veya ilk çocuk, ilk defa okul tecrübesiyle o zaman sıfırdan önce taşı yuvarlak hale getiriyorsunuz. Sonra bundan tekerlek yapıyorsunuz, basamak basamak anlatmak durumundasınız çünkü veli çalışarak çabalayarak veya miras yoluyla para edinmiş ama çocuğun için de bir şey yapmak istiyor. Halbuki uluslararası demir ticaretiyle uğraşan bir arkadaşım sizin kadar eğitimle bilgisi olmasını, tecrübesi olmasını bekleyemezsiniz. Ama sizinle beraber yol yürümesi için o arkadaşı doldurmanız gerekiyor. Bakın bu tercihler şundan dolayı oluyor, bundan dolayı oluyor. (K11-G)

Velilerle yapılan toplantılar için kullanılmak üzere Cambridge web sitesinde yer alan, okullarla da paylaşılan sunumlar ve çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Koordinatör ve öğretmenler, veli ve öğrenciye programların etkili biçimde açıklanması, gelebilecek olası soruların nasıl yanıtlanabileceği gibi Cambridge oryantasyon dokümanlarından faydalanmaktadır. Veliler özellikle, çocuklarının girmesi gereken sınavları ve okulun nasıl bir hazırlığı olacağı konularıyla ilgili bilgilendirilmektedir. Velilerin programın somut çıktılarını görebilmeleri ve çocukları için faydalı bilgi ve becerilerin öğrenildiğini tam anlamıyla kavrayabilmeleri için programın uygulanmasının üzerinden belirli bir süre geçmesi ve velilerin öğrencideki değişikliği gözlemlemesi gerektiğini belirten bir koordinatör, velilerin Cambridge Üniversitesinin sağladığı prestijin farkında olmaları nedeniyle programları kabul etmelerinin ve çocuklarının geleceği açısından faydasına inanmalarının zannedildiği kadar zor olmadığına altını çizmiştir.

Biz ne yaptık, tabii ki bunu web sitemizde duyurduk, bir yazı gönderdik. Bizim okulumuzda velilere sık sık seminerler verilir. O şekilde de tanıttık. Ama buna rağmen tabii ki velilerin tam olarak anlaması çocuklarındaki değişikliği görmeleriyle başladı... Cambridge adına şöyle bir kolaylığımız oldu tabii ki. Adı var, çok bilinen, bir de üniversiteden dolayı çok bilinen, tanımayan yok. Bizim tek

yapmamız gereken, artık bunun bir zincir olduğu her sene bir sene önceki öğretmenün üstüne aslında bir şeyler koyduğu ve de sertifika sınavları diye diploma sınavları yaptığımız. (K3-G)

“Programın Onay ve Uyum Süreci” Temasına Yönelik Tartışma

Cambridge programının onaylanma ve uyum aşamasında okulların, öğretmenlerin ve velilerin deneyimlerine yönelik bulgular bir önceki başlıkta incelenmiştir. Bu başlık altında, programların onay ve uyum süreciyle ilgili *uluslararası ve ulusal onay süreci, okulun uyumlanması, öğretmenlerin mesleki uyumlanması ve velilerin uyum süreci* kategorilerinde öne çıkan bulgularla ilgili tartışmalara yer verilmektedir.

Uluslararası bir eğitim programının Türkiye’de bir okul programına yerleştirilme sürecindeki program uyarlama eğilimleri incelendiğinde yaygın olarak kullanılan iki durum öne çıkmaktadır. Bunlar; uluslararası programın ulusal programdan ayrı olarak uygulanabilmesi ya da ulusal program ile eş zamanlı düzenlenebilmesidir. Okullar, kendi okul programlarına ve uluslararası programı uygulama amaçlarına göre uygun buldukları düzenlemeyi kendi bünyelerinde gerçekleştirebilmektedir. Ulusal ve uluslararası programların bir arada yürütülmesi, program haritalama çalışması aracılığıyla okul programına anlamlı bir bütünlük oluşturacak biçimde yapılmadığı takdirde uygulayıcılar ve öğrenciler açısından zorlukları da beraberinde getirebileceği için **uluslararası programların okul programıyla bütünleşmesine** yönelik çalışmalar oldukça önemlidir. Okul program çatısı altında bütünleştirilmediğinde ya da bağımsız bir şekilde uygulansa da öğrenci ve öğretmenlerin iş yükü ve zamanlarının düzenlenmesi açısından dikkatli biçimde planlanmadığı takdirde uluslararası programın uygulayıcılar ve katılımcılar üzerinde bir yük oluşturabildiği düşünülmektedir. Koçer (2019)’in IBDP’yi incelediği araştırması kapsamındaki öğretmen ve öğrenciler, ulusal ve uluslararası programların birlikte uygulanmasının yoğun iş yükü oluşturduğunu ve öğrencilerin ders seçimini de sınırlandırdığını vurgulamıştır. Bu açıdan program haritalama çalışması ve bütüncül bir okul programının oluşturulmasının uygun çözümlerden biri olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de kademe fark etmeksizin okullarda halihazırda uygulanan bir uluslararası eğitim programının olmasının, sonradan uygulanacak olan Cambridge programının onaylanmasını ve uyum süreçlerinin paydaşlar açısından daha rahat geçmesini sağladığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, yerleşik bir uluslararası eğitim programının varlığı, yeni uluslararası eğitim programının onay ve uyum sürecini

kolaylaştırmaktadır. Ersoy (2021) da çalışmasında iki kamu lisesinde uygulanan IGCSE programını incelediğinde, programın ulusal onay sürecinde bürokratik ve yasal bir sorun yaşanmadığını, bunun nedeninin ise okulda halihazırda uygulanmakta olan IBDP'den kaynaklandığını belirlemiştir. Uluslararası bir eğitim programının uygulanması, okulda yeni bir öğretme ve öğrenme kültürünün oluşması ya da okul programına yeni bir ögenin eklenmesiyle mevcut okul kültürünün yeniden şekillenmesi anlamına da gelmektedir. Bu nedenle, ulusal programın uygulandığı okullara Cambridge programını dâhil etme aşaması yeni bir anlayışla birlikte yeni düzenlemeleri gerekli kılmaktadır.

Ulusal ve uluslararası programın okul programının anlamlı bir parçası haline dönüştürülmesi sırasında izlenen yol, ulusal eğitim sisteminin yapısal özellikleri, merkezi sınavları ve eğitim felsefesinden de ister istemez etkilenmektedir. Örneğin; bulgular incelendiğinde özellikle **merkezi sınavlara hazırlığın** olduğu sekizinci ve on ikinci sınıflarda Cambridge programının uygulanmamasının yaygın biçimde tercih edilmesi nedeniyle öncesinde programların yerleştirilmesiyle ilgili önemli stratejik kararların alınması gerektiği görülmektedir. Cambridge programının düzeyleri/basamakları ile ulusal eğitim sisteminin ilkökul-ortaokul-lise kademelendirmesindeki sınıf temelli düzenlemeleri birbiriyle örtüşmediği için bu tür program haritalama ve okul programına yerleştirme aşamasında zorluklar yaşanmaktadır. Örneğin; IGCSE ya da AS & A Level programları tek bir eğitim öğretim yılına sığdırılmaya çalışılmaktadır. Bulgularda ele alındığı üzere, programların tek bir yıla sığdırılmaya çalışılmasının olumsuz yanlarından bahseden bir öğretmen, kendi okulunda öğrencilere sınavda çıkabilecek “hap bilgileri” vererek ve çocukları IGCSE sınavına kısa sürede hazırlayarak bir anlamda “Cambridge dershaneciliği” yaptıkları tespitinde bulunmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde programların yerleştirilmesi aşamasında yaşanan sınırlıklar ve kısıtlı uygulamaların, Cambridge programının uygulanma sürecini olumsuz biçimde etkileyebildiği görülmektedir. Buradan çıkan çarpıcı sonuç, Türkiye’de eğitim sisteminin eleştirildiği temel noktalardan biri olan okulların merkezi sınavlara hazırlanma yeri olarak anlamlandırılması argümanına Cambridge Uluslararası Eğitim Programının uygulanma biçimlerinde de rastlanmasıdır. Öğrencilerin, Cambridge programını da bir sertifika sınavına hazırlık olarak düşünmelerine neden olabilecek düzenlemeler yapıldığında ve önceki başlıklarda ele alınan Top in the World ödülünü almak yönündeki öğrenci motivasyonlarıyla birlikte düşünüldüğünde, uluslararası eğitim programının uygulanmasının da yalnızca öğrencilerin sınavlara hazırlanması sürecine dönüşmesine neden olabilir. Bu tür başarı odaklı eğilimler, ulusal eğitim sisteminde olduğu gibi

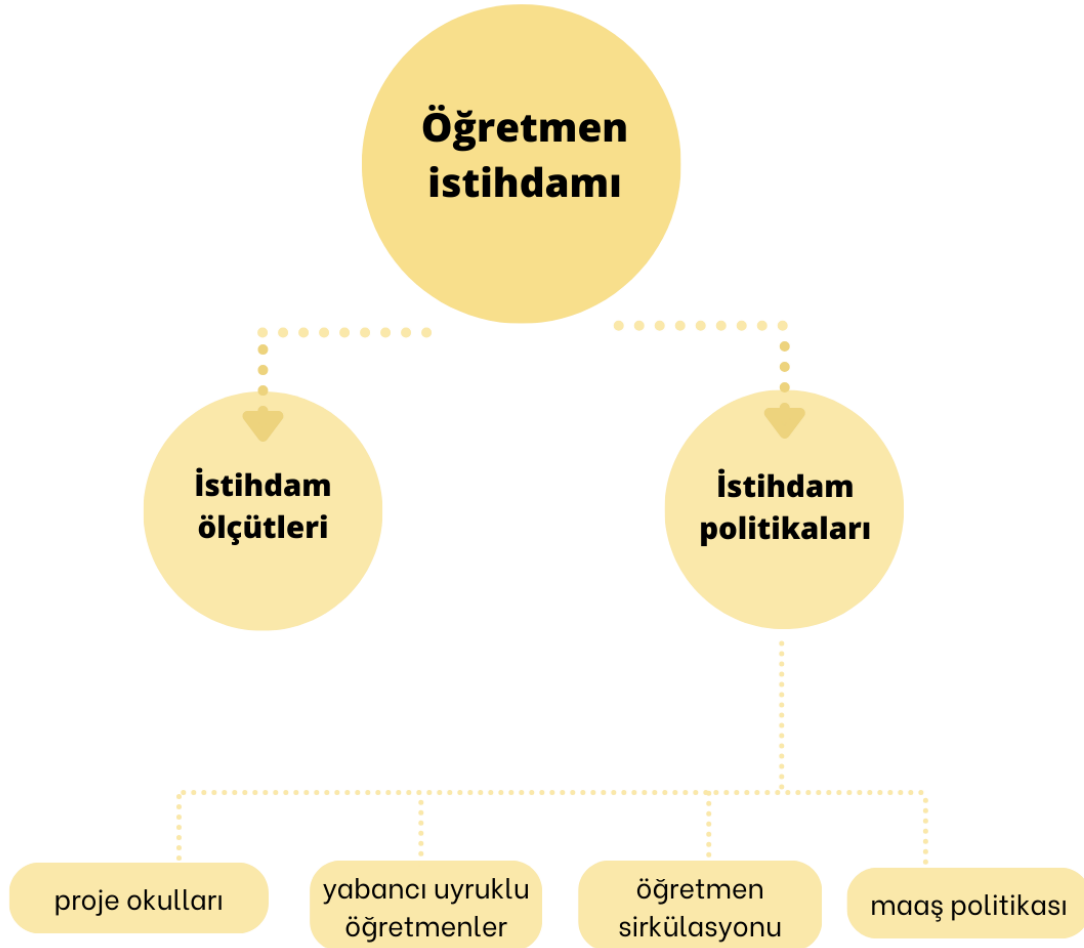
uluslararası eğitimde de dershaneleşme eğilimini doğurma tehlikesini barındırmaktadır. Ersoy (2021)'un da araştırmasındaki iki kamu lisesinde IGCSE ve MEB programı arasında uyumsuzlukların oluşması nedeniyle iki programın bir arada uygulanabileceği bir ders programı hazırlanmış, ancak bunun için ek ders, hafta sonu ve yaz dönemi kursları açılmak zorunda kalınmıştır. Ersoy'un çalışmasında, ek kurslar ve ek ders saatleri düzenlemesinin yanı sıra “öğretmenlerin fedakarlıkları” ile programın sürdürülebildiğinin altı çizilmiştir. Cambridge programının okul saatleri dışında, ek saatlerde, yaz tatili başlarken ya da sona ererken düzenlenen kurslar kapsamında uygulanıyor olması, “sınava hazırlanma” amacına hizmet etmekte ve sınava hazırlanma mantığını pekiştirmektedir. Bunun yanı sıra, uluslararası programın önerilen süreden daha kısa sürelerle sıkıştırılmış bir program olarak uygulanması, uygulayıcılara ve katılımcılara ilave yükler getirmektedir.

Cambridge programının daha kısa sürede tamamlanmaya çalışılması ve sınav odaklı ders işleme eğiliminin de bu nedenle olabildiğine yönelik bulgular incelendiğinde bir başka tartışma alanı daha oluşmaktadır. Bu da **Cambridge derslerinde kullanılan öğretim dili** tartışmasıdır. Bulgularda, Türkiye’de Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, doğası gereği çoğunlukla yabancı dilde eğitim ve öğretim imkânı sunma özellikleriyle ön plana çıksa ve okullar tarafından bu özellikleri nedeniyle tercih edilse de sınıf içi uygulamalarda Türkçenin kullanılması gibi bir eğilimin olduğu koordinatörler ve özellikle öğretmenler tarafından vurgulanan bir nokta olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmının belirttiğine göre derslerin Türkçe olarak işlenmesi öğrencilerin sertifika sınavlarından daha yüksek not almalarını sağlamakta, bunun nedeni de işlenen konuların öğrenciler tarafından ana dilde daha iyi anlamlandırılması olarak açıklanmaktadır. İngilizce ve Türkçenin harmanlanarak kullanıldığı ya da yalnızca İngilizcenin kullanıldığı okullar ve sınıflar da bulunmaktadır. Bu eğilimler incelendiğinde, öğrencileri sınava hazırlama kaygısında olduğunda Türkçe işlemenin daha da yaygınlaştığı yorumu yapılabilmektedir. Uluslararası okullarda, tüm derslerin İngilizce işlenme zorunluluğunun olması nedeniyle derslerde Türkçe kullanılmamakta, ancak bu sınıflamanın dışındaki tüm okul türlerinde Cambridge programlarında Türkçenin kullanıldığı örneklerle rastlanmaktadır. Öğretim dili tartışması, öğretme-öğrenme sürecinin verimliliği açısından ele alındığında alanyazında bulunan ‘translanguaging’ yönteminin Türkiye’deki Cambridge programının uygulanmasında karşılaşılan bu iki dilli öğretim eğilimine benzer olduğu görülmektedir. Translanguaging yönteminden bahseden Burr (2018), uluslararası ya da birden fazla dilin konuşulduğu okullarda,

öğrencilerin ve öğretmenlerin tek dilde öğretim programlarını uygulama ve İngilizcede yeterlik kazanma mecburiyetiyle karşı karşıya kaldığına dikkat çekmekte ve bu durumun translanguaging yöntemiyle aşılabileceğini belirtmektedir. Bu tür tek dilli sınıf ortamlarında translanguaging yöntemi aracılığıyla, sınıf ortamında iki dil dinamik ve işlevsel bir şekilde kullanılarak anlama, konuşma, okuma, yazma ve genel olarak öğrenme sürecini kolaylaştıracak biçimde öğretme-öğrenme süreci düzenlenebilir (Lewis, Jones ve Baker, 2012). Çift dilli sınıflarda translanguaging yönteminde, öğretmenler iki dili kasıtlı ve planlı bir şekilde kullanırlar. Örneğin; dersin bir kısmındaki etkinliğin (okuma, dinleme vb.) bir dilde yapılmasının ardından geliştirme etkinliği (tartışma, çalışma kağıdı, deney gibi) ise başka bir dilde sürdürülebilir; translanguaging yönteminde, girdi (okuma ya da dinleme) bir dilde, çıktı (konuşma ya da yazma) ise bir başka dilde olabilir (Baker, 2001). Bulgularda bahsedilen Cambridge programının uygulanma sürecinde öğretim dili olarak Türkçenin İngilizce ile birlikte kullanılmasında Baker'ın bahsettiği gibi sınıf içi öğretme-öğrenme etkinliklerinin diller arasında paylaştırılması durumunun söz konusu olduğu görülmektedir. Bu şekilde iki dilin kullanıldığı uluslararası eğitim programlarında, çift dil kullanımının öğrenen özelliklerinin edinilmesine etkisinin bilinmemesi nedeniyle hangi eğilimin daha olumlu sonuçlanacağına yönelik kestirimde bulunmak güçleşmektedir.

Öğretmen İstihdamı

Bu temada Türkiye'deki Cambridge okullarında Cambridge programını uygulamak üzere öğretmen istihdam edilmesi sürecine yönelik bulgular; *istihdam ölçütleri ve istihdam politikaları* olmak üzere iki kategori altında incelenmektedir (Şekil 10). Bu tema altında sunulan bulgular, şu araştırma sorusuna yanıt vermektedir: “Soru 2.b. Cambridge programında öğretmen istihdamı sürecindeki dinamikler nelerdir?”



Şekil 10. “Öğretmen İstihdamı” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler

İstihdam Ölçütleri

Bu başlık altında, Cambridge programında öğretmenlerin istihdam edilme ölçütleri ele alınmaktadır. Öğretmen istihdamı sürecinde Cambridge programında görev yapacak öğretmen adaylarının bazı mesleki ve kişisel özelliklere sahip olması gerektiği ve bu özellikleri merkeze alan bir işe alım sürecinin işletildiği neredeyse tüm öğretmen ve koordinatörler tarafından önemle vurgulanmaktadır. Bu ölçütler Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12

Cambridge Programında Öğretmen İstihdam Ederken Aranılan Öğretmen Özellikleri
Ölçütler

Gelişim odaklılık
Öğrenme çevikliği
Çocuk koruma
Dijital vatandaşlık
İletişim becerisi
Yüksek standartlara ulaşmayı hedefleme
Uluslararası fikirlilik ve küresel vatandaşlık
Uluslararası program deneyimine sahip olma
Yabancı dilde eğitim veren bir üniversite mezuniyeti
Yabancı dilde yetkinlik
Araştırma becerisi
Derin alan bilgisi
Etkin materyal kullanımı
Öğrenci odaklılık
İletişimsel yaklaşım odaklı yabancı dil öğretim becerisi
Yüksek motivasyon
Empati sahibi ve duyarlı olma

Okulların kendi bağlamlarına ve önceliklerine göre öğretmen adaylarının sahip olmasını bekledikleri bilgi, beceri ve tutumlar ile birlikte işe alma ölçütleri değişebilmektedir. Okullar ve öğretmen alımından/görevlendirilmesinden sorumlu kişiler/kurullar, her ne kadar bu ölçütleri gerekli koşullar da bazı koordinatörler bu ölçütlerin bazen retorik kalabildiğini ve adayın özelliklerine göre esnetme ve farklılıkların yapılabildiğini vurgulamıştır. Örneğin hem ulusal hem de Cambridge programının uygulandığı bir vakıf okulunda görev yapan K5, okulları için en önemli görülen öğretmen özelliğinin “öğrenme çevikliği” olduğunu, öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerileri farklı bağlamlara transfer edebilme ve yeni ortam ve koşullara uyum sağlayabilme kapasitelerine önem verdiklerini belirtmiştir. Ancak K5 çoğu zaman bu ölçütlere uygun öğretmen bulamadıklarının da altını çizmiştir:

Böyle öğretmen var mı, o kadar zor ki bu tarz öğretmenleri bulmak. Bizim belirlemedeki birinci unsurumuz dil bilmesi yani alan uzmanı artık dil yani o hedef dilde alanını öğretebilecek yeterlilikte dil bilgisinin olması birinci kriterimiz bu. Sonrasında da biz işte komisyonlarla dersine giriyoruz bakıyoruz ne kadar yapabiliyor, yani öğretmenin içinde yoksa ya da öğretmenlik felsefesi doğru değilse değişen pek bir şey olmaz.

Benzer biçimde devlet okulunda görev yapan K8 de alan bilgisi ve dil yeterliğinin kişisel özelliklerle tamamlandığında öğretmenlerin istihdam edilebildiğini ya da

görevlendirildiğini ve bu sürecin başarı ile sonuçlanabildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla Cambridge okullarındaki öğretmen istihdamında ölçütler farklılaşsa da öğretmenlerin alanlarında derinlemesine bilgi, beceri ve yetkinlik sahibi olmalarıyla birlikte etkin bir İngilizce dil yeterliğinin önceliklendirildiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö3, alan bilgisi ve İngilizcenin önemsendiğini şöyle dile getirmektedir:

Content bilgisi [alan bilgisi], fizik bilgisi, üst düzey olması lazım çünkü normal fizik bilgisi yetmiyor. Neden çünkü yani ulusal müfredatta öğrenilmeyen bir sürü konu var. O konularda biraz üniversite birinci sınıf fiziği gibi oluyor. Dolayısıyla az çok onları yapabilecek seviyede olması lazım. Bunun haricinde geri kalan hepsi normal öğretmenlik becerisi yani bir fark göremiyorum ben. Deneylerle alakalı bir beceriye sahip olması lazım ama bunların hepsi normal öğretmenlikte de var. Sadece ortaya çıkartmanız lazım. Siz yapmazsanız olmuyor, yaparsanız oluyor, hepsi deneme yanılma yoluyla çok rahat öğrenilecek şeyler gibi geliyor bana. Yani iki tane şey aslında bir tanesi content bilgisi, yani fizik subject matter [alan bilgisi] diyorlar, asıl fiziği iyi bilme. Bir de İngilizce diline hâkim olma. (Ö3-G)

Özellikle uluslararası okullar ya da yüksek dilimden öğrenci alan okullar, öğretmen istihdamı sürecinde daha ayırt edici özellikler talep edebilmektedir. Bu tür bir okulda görev yapan ve lise kademesinde yalnızca uluslararası programlar uygulayan bir okulda görev yapan K4, öğretmen istihdamı sürecinde sürekli olarak bir “mükemmeliyetçilik” arayışında olduklarını belirtmiştir. K4, mükemmeliyetçilik arayışında olmalarının temel gerekçesini şöyle açıklamıştır:

Bu tarz okullar özellikle uluslararası program yapan okullar yalnızca yerel contexte [bağlam] yarışmadıkları için international bir contexte [uluslararası bağlam] yarıştıkları için yarıştıkları ekipte çok kapsamlı çok geniş yani her yerden öğrenci var, her yerden öğretmen var, dolayısıyla öğrencisine en iyi eğitimi vermek için de en iyi öğretmeni almaya çalışıyor veya aldığı öğretmeni en iyi yapmaya çalışıyor dolayısıyla akademik olarak mükemmeliyetçiliğe sıcak bakan kişiler olması lazım öğretmen adaylarının diye düşünüyorum.

İstihdam Politikaları

Bu başlık altında, Cambridge okullarının izlediği öğretmen istihdam politikaları *proje okulları, yabancı uyruklu öğretmenler, öğretmen sirkülasyonu ve maaş politikası olmak üzere* dört alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Proje Okulları. Proje okullarında Cambridge programında görev alacak öğretmenlerin istihdam sürecinde diğer devlet okullarından farklı bir yol izlenmektedir.

Proje okulları, uluslararası programda ders verecek öğretmenini doğrudan kendisi seçebilmekte; şehir içi ya da şehir dışı atama ya da görevlendirme yoluyla öğretmenlerin kadro naklini ilgili proje okuluna MEB tarafından özel olarak ve doğrudan yapabilmektedir. Proje okullarında öğretmenler, ilk aşamada bir yıl süre ile görevlendirilmekte; bir yılın sonunda okul yönetimi, öğretmenin okuldaki görevine devam etmesini talep ediyorsa öğretmenin kadrosunu proje okuluna aktarabilmektedir. Öğretmenler, proje okuluna dört yıllığına atanmakta, öğretmenin ve okul yönetiminin görevin devamlılığını talep etmesi durumunda ise bu süre dört yıl daha uzatılabilmektedir.

Bizim şöyle bir avantajımız var, biz proje okuluyuz. Proje okulları biliyorsunuz bakanlıktan atamayla öğretmen buluyor. Yani bir öğretmen bizim okulu tercih ettiğinde bizim okula gelebiliyor. Gelip görüşme yaptıktan sonra müdürümüzün onayı sonrasında talep ediliyor. Bakanlığa yazısı yazılıyor ve bu şekilde ataması yapılıyor. Ve bunun dışında bir iki bazı öğretmenlerin deneme süresi geçirmesi gerekiyor. Bizim derse girip ya da bazı çalışmalarını inceleyip bunun gibi şeyler. Yani bu mülakat sürecine giriyorlar diyebilirim açıkçası. Devlet okulu ama evet öğretmenler farklı kualifikasyondan geçmiş oluyorlar. (K8-G)

Proje okullarında görev almak isteyen öğretmenler, görev almak istedikleri okula dilekçe yoluyla başvurmakta; bundan sonraki süreç doğrudan okul müdürünün inisiyatifine bırakılmaktadır. Okul yönetimi, öğretmenin özgeçmişini ve başvurusunu değerlendirerek okullarındaki ilgili pozisyona uygun olup olmadığını tayin ederek bir karara ulaşabilmektedir. Okullar, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla da okuldaki Cambridge dersleri için açık pozisyonlara aradıkları öğretmenleri bulabilmektedir. Proje okulu olarak nitelendirilen devlet okullarındaki bu istihdam özerkliğinin okullara avantaj sağladığını belirten öğretmen ve koordinatörler, ancak böyle bir süreç aracılığıyla İngilizce öğretim yapabilen, nitelikli öğretmen istihdamının sağlanabildiğini vurgulamaktadır. İlginç biçimde bir devlet okulunda görev yapan Ö16, proje okullarının öğretmen istihdamı bakımından taşıdığı bu özellik nedeniyle “artık bir özel okul gibi işlemeye başladığına” dikkat çekmiştir.

Yabancı Uyruklu Öğretmenler. Okullar, Cambridge programında görev yapmak üzere ulusal öğretmenlere kıyasla daha az sayıda da olsa yabancı uyruklu öğretmen istihdam edebilmektedir. Uluslararası okullarda yani öğretimin tamamen İngilizce olarak sürdürüldüğü okullarda bu uygulama daha sıklıkla tercih edilmektedir. Yabancı uyruklu öğretmen istihdamı özel okullara özgü bir uygulamadır, yani proje okulu dâhi olsa devlet okullarında böyle bir görevlendirme politikasından bahsetmek mümkün

değildir. Bu istihdamı sağlayabilmek için okullar ülke genelindeki iş ilanları sayfalarına başvurmak ya da profesyonel ağ ve iletişim gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra uluslararası bağlamda hizmet veren iş arama siteleri ve abonelik sistemiyle çalışan iş ilanları sayfalarından faydalanmaktadır. Ücretli olarak hizmet veren bazı iş ilanları sayfaları, adaylara yönelik sabıka kaydı ve sicil kaydı gibi hizmetleri ön koşul olarak incelemesi nedeniyle istihdam sağlayacak okul yöneticileri tarafından daha güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Koordinatörler, bu tür internet sitelerinden daha rahat bir şekilde öğretmen istihdam edebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, Cambridge okullarında uluslararası öğrenci organizasyonu olan AISEC programı kapsamında da yabancı uyruklu öğretmen istidamı yapılabilmektedir. Bu tür istihdam biçimi, staj özelliği taşıması nedeniyle birkaç yıl ile sınırlı olmakta yani ihtiyaç duyulandan daha kısa süreli olmaktadır. Okullar, bu durumun farkında olarak öğretmen görevlendirmesini yapabildiklerini vurgulamaktadır.

Öğretmen Sirkülasyonu. Gerek uluslararası gerekse ulusal düzlemde öğretmen istihdam edildiğinde öğretmenlerin ne sıklıkla değiştiği meselesi gündeme gelmektedir. Özellikle proje okullarında öncelikle bir yıllık süreyle öğretmenin görevlendirilmesi ya da yabancı uyruklu öğretmenlerin kısa sürelerle de olsa görevlendirilebilmesi argümanlarıyla birlikte ele alındığında özel ya da devlet okulu olmasına ya da ulusal ya da uluslararası öğretmen olmasına bakılmaksızın Cambridge okullarında öğretmen sirkülasyonunun olduğunu söylemek mümkündür. Koordinatör ve öğretmenler de sirkülasyonunun olduğu konusunda neredeyse hemfikirdir. Bu aşamada öğretmen sirkülasyonunun programın sürdürülebilirliği açısından değerlendirilmesi ve öğrenci başarısını etkileyip etkilemediği sorusu gündeme gelmektedir. Devlet okulunda görev yapan K9'un bu argümanla ilgili görüşünü ele aldığımızda, öğretmen sirkülasyonunun programın akışını çok etkilemediği anlaşılmaktadır. Ancak burada, okuldaki öğrencilerin başarı düzeylerinin önemli olduğunun altı çizilmiştir, dolayısıyla bu görüşe göre öğretmen ve öğrencinin nitelikli ve koordinatörün değişimiyle “elit” olması, öğretmen sirkülasyonundan etkilenmemelerine neden olmaktadır.

Şöyle hocam, muhakkak (öğretmen sirkülasyonu var) ama bunun büyük bir ağırlık olduğunu düşünmüyorum. Yani öğrencimiz şey olmasa bu kadar elit öğrenci olmasa bu dedikleriniz sebep olabilir. Ama öğrencimiz şey olduğu için onlar durumun farkında. Yani öğretmen bu işin %5'i, %10'u. Geriye kalan %95'i çocuklar, çocuklar da onu halledebildiği için hani o süreç boyunca çok öğretmene

takılmıyorlar...Böyle bir iki branşta sirkülasyon var, öyle çok sirkülasyon yok hocam ama oluyor. Başarıyı etkiliyor mudur, yani çok düşünmüyorum hocam... Şüphesiz hocam, yani en elit öğretmenleri bulmaya çalışıyorlar. (K9-G)

Yabancı uyruklu öğretmen istihdamının daha kısa süreli olabilmesinin de öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilemediğini belirten K1'e göre kendi okullarında istihdam ettikleri öğretmenler, dünyanın çeşitli ülkelerinde uluslararası okullarda bu programları sürdürdükleri ve Türkiye'yi de farklı yerleri gezip görmek amacıyla ziyaret ettikleri için sözleşmeleri daha kısa süreli düzenlenmektedir. Koordinatörün belirttiğine göre, yabancı uyruklu öğretmen sözleşmesi okullarında dört yıllık süreli olarak yapılmaktadır. Bu sürenin ulusal öğretmen istihdamı düşünüldüğünde çok da kısa olmadığı söylenebilir. Bu nedenle, bu örnekteki okulda yabancı uyruklu öğretmen istihdamında öğretmen sirkülasyonunun öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilemediği çıkarımında bulunulabilir.

Uluslararası staff [öğretmenler] bu mesleği dünyanın çeşitli ülkelerinde uluslararası okullarda yürütüp, az parayla dünyanın çok yerini gezmek amacıyla öğretmenlik yapanlar. İşte dört senelik kontratları oluyor yabancı hocaların. Türkiye'yi çok sevip burada kalmaya karar veren, çok uzun süredir burada olan burada bir Türk ile evlenen hocalar dışında, çoğunlukla dört yılda bir sirküle olur. Çünkü kontratlar dört senedir, hoca artık der ki tamam artık Türkiye'yi de gördüm. Şimdi ben işte Tayland'daki bir özel okula gideceğim. Kabul de gördüyse der ki bir dört sene de Tayland'da yaşayacağım. Tayland'ı gezeceğim. Ama dediğim gibi bu sirkülasyonun okulla pek bir alakası yok. Uluslararası okullardaki bir doğal bir sirkülasyondur. (K1-G)

Diğer koordinatör ve öğretmenlerin görüşleri de incelendiğinde Cambridge programında görevlendirilen öğretmenlerin iş değişikliği yapma durumunun ulusal programdaki öğretmenlerden çok farklılaşmadığı, dolayısıyla bu durumun eğitim öğretim üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Maaş Politikası. Cambridge programında görev alan öğretmen ve koordinatörler için izlenen maaş politikasının ulusal programda görev almakta olanlardan farklı olmaması dikkat çekmektedir. Cambridge programının uygulandığı devlet okullarında da özel okullarda da görüşülen koordinatör ve öğretmenlerin ortak görüşüne göre Cambridge programında ders veren öğretmenler diğer öğretmenlerden daha yüksek bir maaş almamakta yani programda görevlendirildikleri için öğretmen maaşlarında bir artış da olmamaktadır. Ancak, bazı okullar ek ders ücreti yöntemiyle Cambridge öğretmenlerine

diğer öğretmenlerden farklı biçimde bir ek ücret yatırabilmektedir (Örneğin; C Okulu, L Okulu). Öğretmenler ve koordinatörler, bu ücretin programdaki emeklerinin karşılığı olacak bir meblağa denk gelmediğini belirtmiştir. Örneğin, devlet okulunda görev yapan K9'un belirttiği şu birkaç cümle bu pozisyonu açıklar niteliktedir:

Bu işi yapanların ben paranın en son olduğunu düşünüyorum, zararına çalışıyorlar. Onun çok daha fazlasını, verdikleri emekten, zahmetten çok daha fazlasını dışarıda bir özel dersle halledebilirler hocam ki bu dersleri veren öğretmenler donanımlı öğretmenler.

Öğretmenlerin “zararına çalıştığı” ifadesi, programa katılmadaki motivasyon kaynağının farklı olmasıyla açıklanabilir. Programa katılmadaki öğretmen motivasyonlarının incelendiği önceki başlıklarda da ele alındığı biçimde Cambridge programında görev alan öğretmenlerin temel motivasyon kaynakları arasında ayrıcalıklı ve cezbedici bir maaş politikasının olmadığı açık biçimde görülmektedir. Ö3'ün görüşleri de bunu doğrular niteliktedir. Hem ulusal hem Cambridge programının uygulandığı bir vakıf okulunda AS & A Level programında yarı zamanlı olarak çalışmasına rağmen izlenen ücret politikasından memnuniyet duymadığını belirten Ö3, Cambridge programını uygulayan okullardaki maaş politikasının öğretmenler açısından cezbedici olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Çok samimi söylüyorum, A Level anlatmak istemeseydim o ücrete ben çalışmak istemezdim. Part-time [yarı zamanlı] geliyorum ben. Bana biraz komik geldi ücret. A Level anlatmak istiyordum, güzel oldu benim için yani. Bunun için bir yadırgadığım durum yok... Ama dışarıdan birisini işte bu işe yönlendirdiğiniz zaman çok makul ücret verilmiyor. Kesinlikle arada bir fark olmalı yani öğretmenler ya ben de böyle bir öğretmen olmalıyım deyip kendini geliştirip ya ben de bunun öğretmeni olmalıyım demeli. Bunun için de elbette teşvik edici şeyler olmalı, yani bir fark olmalı.

“Öğretmen İstihdamı” Temasına Yönelik Tartışma

Önceki başlıkta, Türkiye’de Cambridge programını uygulayan okullardaki öğretmen istihdamı politikaları incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu başlık altında ise *istihdam ölçütleri ve istihdam politikaları* kategorilerine yönelik bazı tartışmalara yer verilmektedir.

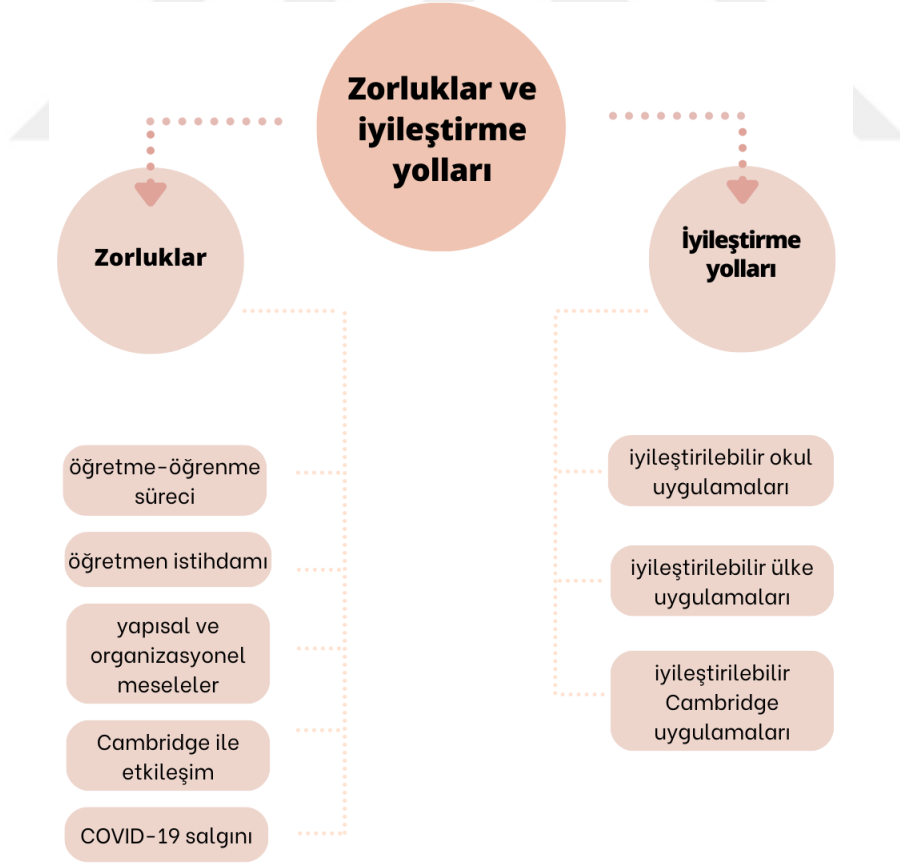
Bulgularda belirtildiği üzere Cambridge programını uygulayan okulların öğretmen istihdamı ölçütlerinin başında; öğrenme çevikliği, alan bilgisi ve iyi bir

İngilizceye sahip olmak gelmektedir. İstihdam ölçütleri okuldan okula farklılaşmasına rağmen bu üç yeterliğin genel anlamda okullarda aranan öğretmen nitelikleri olduğunu söylemek mümkündür. Uluslararası okullar, daha çok uluslararası fikirliliği vurgulasalar da bu küresel bakış açısının her okul tarafından öne çıkarılmadığı da görülmekte, bu durumun ise okulların misyon ve vizyonu ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Okullarda aranan öğretmen niteliklerine ilişkin görüşlerini dile getiren Van Werven (2015) de bugünün ve yarının uluslararası okullarının; esnek, kültürlerarası yetkinlik sahibi, uluslararası yönlü ve dilbilimsel olarak yetenekli öğretmenlere ihtiyaç duyduğuna dikkat çekmektedir. Uluslararası okullarda istihdam edilmek üzere aranan öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili yürüttükleri çalışmada Budrow ve Tarc (2018), okul yöneticilerinin görüşlerine göre aranan öğretmen niteliklerini araştırmış, bu ölçütlerin başında ‘pedagojik esneklik’ gelmiştir. Diğer ölçütleri ise şöyle sıralamışlardır: Yeni öğretim stratejilerini keşfetmeye istekli, öğrencilerin iyi oluşunu destekleyen, okul kültürüne bağlı, kültürlerarası anlayışa sahip, karar vermede esnek davranabilen, uluslararası fikirli, uyum yeteneği gelişmiş, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve takım oyuncusu olabilen öğretmenler. Aslında bu aranan öğretmen özelliklerinin yalnızca uluslararası program uygulayan okullar için değil tüm okullar için geçerli olabileceği düşünülebilir. Sınıfların gün geçtikçe daha fazla kültürel arka planı çeşitli olan öğrencileri barındırdığı da göz önünde bulundurulduğunda yalnızca uluslararası programların uygulandığı okullarda değil tüm okullarda kültürlerarası yetkinliğin aranan bir öğretmen niteliği olması gerektiği düşünülmektedir. Diğer yeterlikler arasında en önemli olarak görülen esneklik, takım oyuncusu olmak gibi yeterlikler ise 21. yüzyılın gerekliliklerini yerine getirecek nitelikte öğretmen arayışına dikkat çekmektedir. Bu noktada, ulusal eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan aday öğretmenlerin, 21. yüzyıl öğretmeni olma niteliklerini taşıyıp taşımadığı ve programların bu nitelikleri kazandıracak biçimde düzenlenip düzenlenmediğiyle ilgili sorular gündeme gelmektedir. Koordinatörlerin ve öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, öğretmenlerin uluslararası eğitim programlarını uygulama konusunda yeterlik elde etmelerinin çoğunlukla hizmet içi eğitim ve süreç içinde yaparak yaşayarak öğrenme aracılığıyla mümkün olduğu çıkarımında bulunulabilir. Ancak, lisans eğitimini İngilizce olarak tamamlayan öğretmenler uluslararası eğitim programlarını uygulamaya daha odaklı bir öğretmen yetiştirme sürecinden geçtiklerini vurgulamıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin daha sınırlı oranda lisans programlarında gerekli yeterlikleri kazandığı, ancak çoğunlukla mesleki yaşamlarındaki deneyimler ve eğitimler ile uluslararası programlarda öğretmenlik

yapmayı öğrendikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan, uluslararası okul sektörünün artan öğretmen ihtiyacı da göz önünde bulundurulduğunda uluslararası eğitim bağlamına uygun olarak yetiştirilmiş öğretmenleri istihdam etmenin oldukça önemli olduğu da görülmektedir (van Werven, 2015). Öğretmenlerin istihdam edilme süreçlerinde bir takım zorlukların yaşandığına bu temaya ait bulgularla kısaca değinilmiş olsa da bu süreçle ilişkin katılımcı görüşlerine bir sonraki başlık olan “Zorluklar ve iyileştirme yolları”nda etraflıca yer verilmektedir.

Zorluklar ve İyileştirme Yolları

Bu başlık altında Cambridge programının uygulanmasıyla ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri; zorluklar ve iyileştirme yolları olmak üzere iki kategori altında incelenerek sunulmaktadır (Şekil 11). Bu tema altında sunulan bulgular, şu araştırma sorusuna yanıt vermektedir: “Soru 2.c. Cambridge programını uygulama aşamasındaki deneyimler ve uygulamayı iyileştirmeye yönelik öneriler nelerdir?”



Şekil 11. “Zorluklar ve İyileştirme Yolları” Temasına Ait Kategoriler ve Alt Kategoriler

Zorluklar

Bu temada Türkiye’de Cambridge programını uygulama aşamasında paydaşların yaşadığı zorluklar; *öğretme-öğrenme süreci, öğretmen istihdamı, yapısal ve organizasyonel meseleler, Cambridge ile etkileşim ve COVID-19 salgını* olmak üzere beş kategori altında incelenmektedir.

Öğretme-Öğrenme Süreci. Bu başlık altında, Türkiye’de Cambridge programının uygulandığı okullarda öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşanan zorluklar; *ders kitabını bitirme beklentisi, ek kaynak ve materyal arayışı, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını sürdürmek istemesi* şeklindeki üç alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Ders Kitabını Bitirme Beklentisi. Cambridge öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların başında ders kitabını bitirmek gelmektedir. Cambridge programında okutulan ders kitapları ve çalışma kitapları, yurt dışı menşeli kitaplar olması nedeniyle velilerin ulusal yayın evlerine ait kitaplara ödenenden daha yüksek ücretler ödemesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin görüşüne göre veliler, özellikle artan kur fiyatları nedeniyle de daha fazla ücret ödemek durumunda kaldıkları için ders kitaplarının tamamlanıp tamamlanmadığını takip etmektedir. Koordinatörler tarafından da vurgulanan bu görüşe göre dönem sonunda tamamlanmayan kitaplarla ilgili velilerin kaygı düzeyi yüksek olabilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da bu nedenle, okul idarelerinden ders kitapları ve çalışma kitaplarının tamamlanması, onların tabiriyle “eksik ve yazısız sayfa kalmaması” konusunda uyarı aldıklarını belirtmiştir. Ö1, ders kitabını bitirip bitirememekle ilgili stres yaşadığını, çocukların öğrendiklerini ne kadar pekiştirdiğini ne kadar kalıcı hale getirdiğini bilmenin kitabı tamamlamaktan daha öncelikli bir hedef olması gerektiğini söylemiştir. Öğrencilerin ilgili kazanımı ya da konuyu öğrendiğinden emin olduktan sonra başka konu ve kazanımlara geçilmesi gerektiğini düşünmesi nedeniyle sürecin ders kitabını tamamlayamamakla sonuçlanabildiğini vurgulamıştır. Hem ulusal programı hem de Cambridge programını uygulayan bir okulda ilkokul kademesinde görev yapan Ö1, velilerin yaşadıkları kaygının nedenini şöyle açıklamaktadır:

Yani asla amaç kitabı bitirmek olmamalı. Ama veliler buna bir para harcadıkları için paraların karşılığını sanırım kitabın bitmesiyle görüyorlar. Yani ne kadar öğrendiğiyle değil, aslında içeriğe bakılması gereken bu, kitap ne kadarmış ne kadarı boş. Böyle bir algı var ne yazık ki. (Ö1-G).

Öğretmenler, her zaman kitabı takip etmenin doğru olmadığını ve yalnızca bir kitaptan değil öğrencilerin dersteki ilgili kazanımı elde edebilmeleri için daha faydalı buldukları çeşitli kaynaklardan da öğretme-öğrenme sürecini destekleyerek derslerini yürüttüklerini, bu nedenle kitabı bitirmenin dersin hedeflerine ulaşp ulaşılmadığını değerlendirmede tek kriter olmaması gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Bazı kitapların çok yoğun olduğunu belirten öğretmenlere göre bu zorluğun çözümü olabildiğince yoğunlaştırılmış fakat kısaltılmış kitap kullanmak ve kitap kullanımını ise öğretmenin inisiyatifine bırakmaktır. Neredeyse tüm öğretmenler, “kitapların amaç değil araç” olduğunu belirtmekte, ancak kitap bitirme beklentisinin uluslararası eğitim programlarındaki temel veli beklentilerinden biri olmasının da kendilerine ve öğrencilere yarattığı zorluklara dikkat çekmektedir.

Ek Kaynak ve Materyal Arayışı. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, Cambridge programında özellikle öğretme-öğrenme sürecini kendileri tasarlamak zorunda olmaları ve tek bir ders kitabının kazanımları elde etmede yeterli olmadığının ve materyal ve kaynak bulmakta zorlandıklarının altını çizmiştir. Öğretim programına ait bir ders kitabının olmadığı durumlarda program geliştirme sorumluluğu tamamen öğretmene bırakıldığı için öğretmenler daha da zorlandıklarını belirtmektedir. Örneğin devlet okulunda görev yapan Ö13, örnek olarak alınacak bir kaynağın ya da ders kitabının olmaması nedeniyle yaşadığı zorluktan bahsederken bunu aşmasını sağlayan yöntem hakkında da şöyle bilgi vermiştir:

Ben en çok kaynak sıkıntısı konusunda problem yaşadım. Çünkü önünüzde bir örnek olmadığı için kendiniz bir şeyler yapmaya çalışıyorsunuz. Ve bu sürecin usta-çırak ilişkisi şeklinde öğrenilebilecek bir süreç olduğu kanaatindeyim. Yani mesela benim ustam vardı. O bana öğretmemiş olsaydı ben sürekli bir bocalama içerisinde olacaktım. Çünkü bunu öğrenmenin yeri yok ya yaza yaza, uygulaya uygulaya öğreneceksiniz. Ama sistemin de belli bir işlerliği var, belli bir sizden istediği kriterler var. İşte bu noktada bilen birinin size öğretmesi çok önemli. O kişiyi bulmak da çok kolay olmuyor. Benim şanslı tarafım Türkiye’de uygulayan üç okulda da çalıştım. Ve bir tanesi de bunun öncüsüydü. O okulda çalışmış olmak benim en büyük avantajımdı diyebilirim. (Ö13-G)

Bu örnekte öğretmen, akranlarından öğrenerek ve onlarla dayanışarak kaynak ve materyalle ilgili eksiklikleri giderebildiği anlaşılmaktadır. Özel kurucusu olan bir okulda görev yapan bir koordinatör de ders kitabı olmayan bir ders olan Türkçenin uygulanmasında yaşadıkları güçlüklerden şöyle bahsetmiştir:

Bazı derslerin mesela Türkçenin, ben bunu Cambridge'e de yazdım, supported document [destekleyici müfredat dokümanı] yok. Yani Cambridge'in sitesine girdiğinizde bu syllabus'ı support [müfredatı destekleyecek] edecek bir doküman Türkçe müfredatı için yok. Hâlâ hangi kitaptan yapacağız biz bu müfredatı sorusunu cevabı yok. Türkçede bu sorunu çok yaşadık. Diğer subjectlerde [derslerde] biliyorsunuz, üç tane endorsed [programa uyumlanmış olan] yayın evi var. Cambridge, Hodder ve Collins, ama hiçbirinin Türkçe kitabı yok. Kaynakta biraz sıkıntı çektik başta. (K2-G)

Öğretmenlerin özellikle IGCSE ve AS & A Level programlarının işlendiği kademelerde öğrencileri sertifika sınavlarına hazırlayacak soruları bulmakta zorlandığı da anlaşılmaktadır. Çıkmış sınav soruları dışında fazla kaynak olmaması, öğretmenlerin kendi sorularını hazırlamalarını zorunlu kılmakta ve bu durum da fazla mesai ile sonuçlanması nedeniyle öğretmenlerin zorlukla yerine getirdikleri bir süreç olabilmektedir. Görüşülen tüm IGCSE ve AS & A Level öğretmenleri, sertifika sınavlarına hazırlıkta yaşadıkları soru bulma ve oluşturma güçlüğünden bahsetmektedir. Ö8, Cambridge'in bu konuda kaynak eksikliği olduğuna dikkat çekerek şu ifadeleri kullanmıştır:

Cambridge'te yardımcı olacak kaynak çok istenilen düzeyde değil. Yani birazcık internete güveniyorlar gibi geliyor bana. İnternette her şey var, her şeyi bulursunuz mantığıyla mı yaklaşıyorlar ama internetteki bazı siteler de paralı. Sorun burada çıkıyor.

Öğretmenler, çıkmış sınav sorularını kullanmak zorunda kaldıklarında da öğrenciler için bu durumun çok öğretici olmadığından yakınmaktadır. Çıkmış sınav soruları herkes tarafından ulaşılabilir ve sınırlı sayıda olmaları nedeniyle öğrencilerin bu soruları ve yanıtlarını ezberlediklerini belirten öğretmenler, Cambridge programında öğretmen olmanın dersane öğretmeni gibi sürekli soru hazırlamaya evrildiğine dikkat çekmektedir. Kısacası, bu anlamda yaşanan kaynak eksikliği öğrencilerin öğrenme ve sınavlara hazırlık sürecini olumsuz olarak etkileme potansiyeline sahiptir.

Öğrencilerin Öğrenme Alışkanlıklarını Sürdürmek İstemesi. Öğrencilerin bir kısmının ulusal derslerde sergiledikleri öğrenme davranışlarını uluslararası programda da sürdürmek istedikleri öğretmenler tarafından belirtilen bir zorluktur. Bu iki program arasında öğretme ve öğrenme yaklaşımları açısından farklar olması nedeniyle dersler farklı şekillerde işlenmektedir. Örneğin, hem ulusal programı hem de Cambridge programını aynı anda uygulayan bir vakıf okulunda her iki programda da görev yapan Ö5 matematik dersinde işlenen konunun günlük yaşamdaki yeri, ortaya konulan kural ya da formülün mantığı ve gerekçesinin işlendiği derslerde öğrencilerin bu tür yaklaşımları değil içeriğin doğrudan didaktik bir şekilde öğretilmesini ve ezberlenmesi gerekenleri ezberleyerek hızlıca soru çözümüne geçmeyi talep edebilmektedir. Bu durumlarda, IGCSE programının gerçek hedeflerine ulaşamadıklarını belirten Ö5'e göre ulusalda sınav odaklı öğrenme alışkanlığı, uluslararası programların da benzer biçimde işlenmesi beklentisini doğrulabilmektedir. Ö5'in şu sözleri bu durumu daha açık biçimde özetlemektedir:

Türk müfredatıyla uluslararası müfredat arasındaki paralellikler yüzünden belki de IGCSE matematiğin gerçek hedeflerine gidemiyoruz. Çünkü oradakilere bağımlı çocuk, onu istiyor, öyle öğrenmiş öyle gidiyor yani değiştiremiyor bazı şeyleri.

Öğretmen İstihdamı. Bu başlık altında, Türkiye'de Cambridge programının uygulandığı okullarda öğretmen istihdamıyla ilgili yaşanan zorluklar; *ölçütlere uygun öğretmen bulma* kategorisi altında ele alınmaktadır.

Ölçütlere Uygun Öğretmen Bulma. Cambridge okullarında görev yapmak üzere öğretmen istihdam etmede güçlükler yaşandığı hem koordinatörler hem de öğretmenler tarafından öne çıkarılmıştır. Özellikle, proje okullarına öğretmen ataması, yalnızca halihazırda MEB'de görev yapan öğretmenlerden görevlendirme yolu ile yapılabildiği için okullar, “devlette çalışan, İngilizce bilen, matematik, fizik, biyoloji vb. alanlarda İngilizce ders anlatabilecek” özelliklere sahip öğretmen bulma konusunda güçlükler yaşayabilmektedir. MEB'de bir karşılığı olmayan derslerde öğretmen görevlendirme de önemli zorluklardan biridir. Örneğin, IGCSE programında yer alan Global Perspectives dersi Türk eğitim sisteminde karşılığı olmayan ve disiplinlerarası bir ders olması nedeniyle herhangi bir branşın öğretmeni belirli yeterliklere sahip olmadığı takdirde bu dersi yürütmekte zorlanabilmektedir. Bu nedenle, bu gibi disiplinlerarası boyutu yüksek

olan, belirli bir alan ya da branş kapsamına girmeyen Cambridge derslerine öğretmen görevlendirme ya da istihdam etmede güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öğretmenler buna benzer bir durumun IBDP’de TOK (*Theory of Knowledge*-Bilgi Kuramı) dersi için de yaşandığının altını çizmiştir.

İstihdam aşamasında okulun ölçütlerine uygun öğretmen bulamamasının temel nedenleri arasında, uluslararası eğitim programlarında ders verecek biçimde bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olunmaması gösterilmektedir. Örneğin; K6 İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında dil bilgisi ve kelime ağırlıklı öğretim teknik ve yöntemlerinin ağırlıklı olarak öğretildiğini, ancak Cambridge programında İngilizce kullanımının önceliklendirilmesi nedeniyle iletişimsel odaklı bir öğretim anlayışının olduğunun altını çizmiştir. Öğretmenlerin, Cambridge programındaki İngilizce derslerinde bu tür bir yaklaşımsal farklılıktan dolayı programa başladıkları yıllarda zorlandıklarını gözlemlediğini vurgulamıştır.

Öğretmen seçimi ve istihdam süreçleriyle ilgili bazı öğrenci görüşlerine de rastlanmaktadır. Öğrencilerin dikkat çektiği noktalar arasında ise nitelikli öğretmen seçiminin yapılması gerektiği, öğretmenlerin dil yeterliğinin yüksek olması gerektiği, yabancı uyruklu öğretmen istihdamında özenli davranılması gerektiği gibi başlıklar öne çıkmaktadır. Bu argümanla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Hocalarımız daha iyi lisan bilseler daha iyi olur. (ÖR-16-A)

Okul kurulduğunda her ne kadar kalifiyeli hocalar okula alınmış olsa da şimdi, eski hocalar dışında getirilen yabancı hocaların yeterince kalifiyeli olmadıklarını ve bunun sonucunda da bize daha fazla yük bildiği düşüncesindeyim. Matematik ve TOK derslerinde hocalarımızın konuyu ve genel amaçları açıklamada yetersiz kalmaları sonucunda öğrenciler kendileri araştırma yapıp bazı sınavlara kendileri hazırlanmak zorunda kalıyor. YKS öncesi yılda bu durum öğrencinin üzerine daha da yük bindirmiş oluyor. Ve herhangi bir sorunu öğrenciler olarak görüşmeye çalıştığımızda yönetimin zamanını almaktan ve örgütlenmekten ceza alıyoruz. (ÖR-2-A)

Global Perspectives dersinin öğretmeni programın ortasında değişmişti, kalıcı bir öğretmen bulunamıyor bu ders için ikinci bir öğretmenin çok iyi olmasına rağmen bu değişiklik ödevlerimi tamamlamamı ve dersin genel işleyişini olumsuz etkiledi bence. (ÖR-5-A)

Sertifika ve diploma programları ülkemizde çok yaygın olmadığından dersleri verebilecek öğretmen sayısı İstanbul da dâhi çok kısıtlı, öğretmenlerin sürekli değişmesi programlara adaptasyon ve benimseme açısından zorlu. (ÖR-11-A)

Okulun genel olarak bu programları yürütmekte biraz zorlandığını düşünüyorum. Öğretmen bulabilecekleri dersler seçmeleri gerektiğini düşünüyorum. (ÖR-12-A)

Yapısal ve Organizasyonel Meseleler. Bu başlık altında, Türkiye’de Cambridge programının uygulandığı okullarda yapısal ve organizasyonel açıdan yaşanan zorluklar; *mentor eksikliği, okullardaki misyon karmaşası, ulusal ve uluslararası programlardaki sınıf düzeyleri ve kademe yapılanmasının farklılığı, öğrencilerde programa devamlılığa yönelik motivasyon düşüklüğü, uluslararası program kültürünün olmayışı, ulusal ve uluslararası programın birlikteliği, mevzuat eksikliği, Cambridge’in seçmeli ders gibi anlamlandırılması, yetersiz ders saatleri ve haftalık ders çizelgesinin hazırlanmasındaki dengesizlikler* şeklindeki dokuz alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Mentor Eksikliği. Cambridge programını uygulamaya yeni başlayan okullarda, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler, uluslararası eğitim programının uygulanmasına yönelik tüm aşamalarda meslektaş desteğine ihtiyaç duyduklarını söylemektedir. Öğretim programında içeriğin sıralanması, öğretme-öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin hazırlanması ve notlandırılmasıyla ilgili destek ihtiyacı programın uygulanmaya başladığı ilk yılda daha yoğun biçimde yaşanmaktadır. Öğretmenler, bu süreçleri daha çok kendi kendilerine yönetmek ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmek zorunda kaldıklarını vurgulamıştır. Öğretmenler, programa uyum sürecinin özellikle usta-çırak ilişkisi ile yürütülebilecek bir aşama olduğunun altını çizmiştir. Öğretmenler, mentor eksikliğini diğer okullar ve çeşitli internet siteleri aracılığıyla gidermeye çalıştıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö4, bu sürecin başında çok zorlandığını ancak zaman içinde bir yol bulabildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

İnternette inanılmaz videolar vardı, video konu anlatımları vardı özellikle Cambridge fizikle alakalı. Açtım onları seyrettim ben anlamaya çalıştım, anladım, sonra anlattım. Yani 3 kademeli bir işlem oldu açıkçası. O videolar, özellikle Hindistan temelli şeyler mesela Khan Academy falan filan şeklindeki kısımlarda Cambridge işlenmiş ve çok güzel bir İngilizceyle anlatılmış. Önce kendim öğrenmeye çalıştım, öğrendim, son kademedeyi anlattım. O yüzden çok yorucuydu, yol gösterici kimse yoktu. Kendim sürekli yol kazmak zorunda kaldım. (Ö4-G)

Okullardaki Misyon Karmaşası. Cambridge programını uygulayan bazı okullarda, yalnızca ulusal program uygulanması nedeniyle buna ek olarak Cambridge programının uygulanmasıyla birlikte okulun misyonunda farklılık olabilmektedir

(Örneğin; B Okulu, C Okulu, L Okulu). İlave ya da yeni bir eğitim programı, okulun yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci profilinde de değişikliği beraberinde getirmektedir. Bunun nedeni, yeni program ile halihazırda uygulanan program arasında felsefi açıdan farklılıkların olmasıdır. Bu misyon farklılığı ya da değişikliği, özel okullarda da devlet okullarında da yaşanmaktadır. Cambridge programını uygulayan devlet okulları, halihazırda bünyelerinde farklı program seçeneklerini de barındırmaları nedeniyle bunların yanında Cambridge programının da uygulanması, misyonun yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılabilir. Öğretmenlerin ve koordinatörlerin görüşlerine göre bazı okullar, uyguladıkları programların sayıca çok olmasıyla öne çıkmayı tercih etmektedir (Örneğin; H Okulu, J Okulu, L Okulu). Hem özel okullarda hem de devlet okullarında birden fazla okul türü olabilmektedir. Örneğin; fen ve sosyal bilimler proje okulu, imam hatip lisesi, fen lisesi, Anadolu lisesi, IBDP ve Cambridge programı gibi farklı lise türlerine ait proje, program ve uygulamalar tek bir okul bünyesinde çeşitli kombinasyonlarla bir arada olabilmektedir. Görüşme yapılan okullardaki bir öğretmenin okullardaki program yoğunluğunu nitelik ve nicelik arasındaki ilişkiyi açıklayarak ele aldığı şu sözleri oldukça çarpıcıdır:

Şimdi bir okula sosyal bilimler ve fen lisesi demek tamamen bana şey geliyor, ne derler popülist yaklaşım. Yanlış mı? O okul sosyal bilimler lisesi mi fen lisesi mi imam hatip lisesi mi? Yani bu mesela zaman zaman çalıştaylar vardı, bunun için otele gittiğimizde açık büfede bir sürü yemek var ama karnınız aç öğlen geçiyordu bazen. Niye? Azar azar alıyorsunuz her birinden, sağlam doymuyorsunuz. Burada öğrenci kaybı olabiliyor. Sıkıntı o. Bir sürü etkinlik oluyor normal zamanda. Ders çok geri planda kalabiliyor... Bakın şimdi müdürümüzün güzel bir ifadesi var, dedi ki mesela “Arabanın yağ lambası yanıyordu ben eksik zannettim, meğersem fazla olduğundan yanıyormuş”. Yani bazı şeylerin eksikliği kötü, bazı şeylerin çokluğu kötü. Kemiye-keyfiyet olayı var ya. Çok şey var, çok şey olunca seyreliyor. Kalite düşüyor. (Ö19-G)

Ulusal ve Uluslararası Programlardaki Sınıf Düzeyleri ve Kademe Yapılanmasının Farklılığı. Cambridge programı ilköğretim için altı basamaktan, ortaokul için ise üç basamaktan oluşmaktadır. İngiliz eğitim sistemine uygun olan bu düzeylendirmenin Türkiye’deki eğitim basamaklarına yerleştirilmesinde bazı güçlükler yaşanabilmektedir. Örneğin, dört sınıftan oluşan ilköğretim programı için Cambridge Primary uygulanmasına rağmen, bunun diğer basamakları ortaokulun beşinci ve altıncı sınıflarına kaydırılmaktadır. Bu durumda, Cambridge Lower Secondary üç yıllık olmasına rağmen yedinci ve sekizinci sınıfa sığdırılmak zorunda kalmaktadır. Bazı okullarda ise, Cambridge Primary’nin beşinci ve altıncı basamakları dördüncü ve beşinci

sınıf düzeylerine yedirilmekte, bu durumda altıncı sınıf itibarıyla program tamamlanarak Cambridge Lower Secondary'ye geçilebilmektedir (Örneğin; C Okulu, M Okulu). Ancak merkezi sınavların olduğu sekizinci sınıf kademesinde Cambridge'in uygulanamaması durumları söz konusu olduğunda programın tamamlanamaması ya da yarıda kalmasıyla da karşı karşıya kalılabilmektedir. Türkiye'deki okullardaki uygulanma biçimleri incelendiğinde kombinasyonların özeti Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

<i>Cambridge Programının Türkiye'deki Sınıf Düzeylerine Göre Harmanlanma Biçimleri</i>	
Cambridge Programı	Ulusal Programdaki Sınıf Düzeyleri
Primary Curriculum-Stage 1	✓ Okul öncesi ✓ Okul öncesi ve 1.sınıfa harmanlanmış ✓ Birinci sınıf
Primary Curriculum-Stage 2	✓ İkinci sınıf ✓ Birinci ve ikinci sınıfa harmanlanmış
Primary Curriculum-Stage 3	✓ Üçüncü sınıf ✓ İkinci ve üçüncü sınıfa harmanlanmış
Primary Curriculum-Stage 4	✓ Dördüncü sınıf ✓ Üçüncü ve dördüncü sınıfa harmanlanmış
Primary Curriculum-Stage 5	✓ Beşinci sınıf ✓ Dördüncü ve beşinci sınıfa harmanlanmış ✓ Daha az oranda altıncı sınıfa harmanlanmış
Primary Curriculum-Stage 6	✓ Altıncı sınıf ✓ Beşinci ve altıncı sınıfa harmanlanmış ✓ Daha az oranda yedinci sınıfa harmanlanmış
Lower Secondary Curriculum-Stage 7	✓ Yedinci sınıf ✓ Altıncı ve yedinci sınıfa harmanlanmış ✓ Daha az oranda sekizinci sınıfa harmanlanmış
Lower Secondary Curriculum-Stage 8	✓ Sekizinci sınıf ✓ Yedinci ve sekizinci sınıfa harmanlanmış ✓ Daha az oranda hazırlık ya da dokuzuncu sınıfa harmanlanmış ✓ Hiçbir şekilde uygulanmayabilir.
Lower Secondary Curriculum-Stage 9	✓ Sekizinci sınıf ✓ Hazırlık sınıfı ✓ Dokuzuncu sınıfa harmanlanmış ✓ Hiçbir şekilde uygulanmayabilir.

(Devam ediyor)

Tablo 13 (Devam)

<i>Cambridge Programının Türkiye’deki Sınıf Düzeylerine Göre Harmanlanma Biçimleri</i>	
Cambridge Programı	Ulusal Programdaki Sınıf Düzeyleri
IGCSE	✓ Hazırlık ve dokuzuncu sınıf ✓ Hazırlığın ikinci yarısı ve dokuzuncu sınıf harmanlanmış ✓ Dokuzuncu sınıf ✓ Dokuzuncu ve onuncu sınıf
AS & A Level	✓ Onuncu sınıfın ikinci yarısı ve on birinci sınıf ✓ Onuncu sınıf ve on birinci sınıf ✓ On birinci ve on ikinci sınıf

Cambridge programının basamakları ile Türkiye’deki eğitim kademeleri ve sınıf düzeylerinin uyumlu olmaması, okulların öğretim programlarını harmanlaması zorunluluğunu çoğunlukla beraberinde getirmektedir. Özellikle ulusal ve uluslararası programların bir arada sunulduğu okullarda, programları bütünleştirme ya da paralel hale getirme uygulamaları olduğunda öğretmenler Cambridge programını birden fazla kademeye paylaştırabildiklerini belirtmiştir. Örneğin; altıncı sınıf matematik dersi öğretim programındaki konu ve kazanımlar, Cambridge programında altıncı ve yedinci basamaklarda yer alabilmektedir. Bu durumda, öğretmenler öğrencilerine her iki basamağın da ders kitabını aldırarak ancak tamamını bitiremedikleri için bir sonraki yıl devam edebilmektedir. Bu tür uygulamaların, öğretmenler ve öğrenciler açısından karmaşa oluşturduğunu vurgulayan öğretmenler, okullarında bu basamak-sınıf düzeyi farklılığından kaynaklanan sorunları çözebilecek, yapılandırılmış ve düzenli bir eğitim programı yapılanmasının olmadığından yakınmaktadır.

Öğrencilerde Programa Devamlılığa Yönelik Motivasyon Düşüklüğü.

Cambridge programına dâhil olan özellikle lise kademesindeki IGCSE ve AS & A Level programlarındaki öğrencilerin bir kısmı programlara devam etmek istemeyebilmekte, programı yarıda bırakabilmekte ya da bir sonraki Cambridge programına devam etmemeyi tercih edebilmektedir. Öğrencilerin programı ya da belirli bir dersi bırakma gerekçelerinin başında programın yoğun olması, öğrencilerin yorulması, iki programı bir arada sürdürmede zorluk yaşaması ve üniversite sınavlarına hazırlanmak istemesi gelmektedir. Örneğin bir vakıf okulunda görev yapan Ö5 ile yapılan görüşmede, öğretmen anne-baba zoruyla programı tercih eden öğrencilerin programa devam etme konusunda daha az istekli olduklarını şöyle açıklamıştır:

Artık anne-baba diyor ki bu çocuk diyor normal bizim verdiğimiz işleri yapamıyor diyor, IG'yi (IGCSE programını) nasıl yapsın? Bırakıyorlar yani en çok gerekçe bu. Çocuk başarısız oluyor ulusda o yüzden bırakıyor. IG'deki başarısızlığı değil ki, ama zaten anne-baba zoruyla gelenler tavanı izliyor, ona bakıyor buna bakıyor. Biraz ilgisini çekerse izliyor sonra gidiyor. (Ö5-G)

Programların seçmeli olarak sunulduğu okullarda daha sık yaşanan bir sorun olan öğrencilerin dersi ya da programı bırakma durumu öğretmenlerin de motivasyonlarında düşüşe neden olmaktadır. Bir öğretmen, çok başarılı ve umut vaat eden bir öğrencisinin programın ilk haftasından sonra çok yorulduğunu belirterek programdan ayrılmasına çok üzülüğünü belirtmiş; bu tür kopuşlarda da programa yönelik öğretmen ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır. Dönem başında bir sınıf mevcudu on kişiye kadar ilerleyen haftalarda mevcut üç kişiye kadar düşebilmektedir. Öğrenciler, dersi bırakmaya devam ettikçe diğer arkadaşları da bu durumdan etkilenerek dersi ya da programı tamamen bırakabilmektedir. Örneğin böyle bir sorun yaşadığını açıklayan Ö3'e göre üniversite sınavına hazırlanmak isteyen öğrenciler daha çok dersi ya da programı bırakmak istemektedir. Bu tür durumlarda, öğretmen “Çok zorlarsam giderler, az zorlarsam başarısız oluruz.” olarak ifade ettiği bir ikilemde kaldığını belirtmiştir. Bu sorunun çözümü ise Ö3'e göre Cambridge programına başlayan öğrencilerin programdan çıkmasına kolay kolay müsaade etmeyecek bir yapılanmaya gitmektir. Uluslararası eğitim programlarının seçmeli olarak sunulmasını eleştiren Ö3, programın zorunlu olması ve yükümlülüklerinin öğrencilere iyi açıklanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde de öğrencilerin daha fazla bilgilendirme talepleri olduğu görülmektedir. Örneğin devlet okulunda okuyan ÖR-6, bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Henüz yeni olan programın öncelikle oturması gerektiğini düşünüyorum. Bunun yanı sıra programın başında öğrencilerin tamamlaması gereken sorumlulukları daha açık bir şekilde öğrenciye anlatılması gerektiği ve akademik takvimin daha önceden öğrenciye verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (ÖR-6-A).

Bunun yanı sıra motivasyon meselesiyle ilgili bazı öğrencilerin kendilerinin motivasyonlarını sağlamaları için okulun yeterince destekleyici olmadığına dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin devlet okulunda okuyan ÖR-9, öğrencilerin daha çok teşvik edilmesine duyduğu ihtiyacı şöyle dile getirmiştir:

Bence IGCSE, IB gibi programlar gerçekten kıymetli programlar. Öğrencileri akademik açıdan geliştiriyor olmasının yanı sıra özellikle eğitim hayatına

yurtdışında devam etmek isteyen öğrenciler için bir kurtuluş kapısı. Bu yüzden bu programı kendi isteğiyle seçen ve az çok hedeflerini belirlemiş insanların, kısıtlanmaktansa daha çok teşvik edilmesini isterdim. (ÖR-9-A)

Uluslararası Program Kültürünün Olmaması. Bazı öğretmenler, okullarında Cambridge programının uygulanmasıyla birlikte oluşturulmasını bekledikleri uluslararası program kültürünün henüz olmadığına dikkat çekmiş; bunun ise okullarda yaşanan temel zorluklardan biri olduğuna vurgu yapmıştır. Örneğin bir öğretmen, Cambridge derslerinin de ulusal programdaki dersler gibi tasarlanıp işlendiğini, değerlendirildiğini ve “*okul içerisinde dershaneciliğe yönelmenin*” söz konusu olduğunu söylemiştir. Cambridge programının kendi bütünlüğü ve felsefesi içinde uygulanmaması nedeniyle programın çıktılarına ulaşmada yaşadıkları zorluklardan bahseden ve hem ulusal programda hem de Cambridge programının uygulandığı bir vakıf okulunda her iki programda da görev yapan Ö6’ya göre Cambridge programında alan bilgisinin İngilizcesi öğretilmektedir:

Biz sadece İngilizcesini öğretiyoruz, fraction ne demek, bunu öğretiyorsak o zaman neden ulusal programın içerisine bunların İngilizcelerini yedirmiyoruz. Ama okul kültürü oluşturmak istiyoruz. Ama okul kültürü oluşturmak için de hiçbir şey yapmıyoruz. Böyle bir ne buradayız ne buradayız öyle bir sallanma var. (Ö6-G).

Ulusal ve Uluslararası Programın Birlikteliği. Dünya genelinde de Türkiye’de de Cambridge programı, ulusal eğitim programına paralel bir şekilde uygulanabilmektedir. Koordinatörler, dünya genelindeki yaygın eğilimin çift eğitim programı olduğunu belirtmiş, bir okulda birden fazla program uygulanmasının Türkiye’de olağan bir durum olduğunu söylemiştir. Ancak Türkiye’de millî eğitimin programıyla Cambridge programının entegre edilmeye ve tek bir programın ortaya çıkarılmasına çalışılmasının doğru bir yaklaşım olmadığı, bunun süreçte farklı sorunları beraberinde getirerek programın nitelikli bir şekilde uygulanmasına engel teşkil edebileceğine dikkat çekilmiştir. Her iki programda işlenen konuların aynı zamana denk getirilmeye çalışılması ya da birbirini takip edecek biçimde düzenlenmesi öğrenciler ve öğretmenler için zorlukları beraberinde getirmektedir. Her iki programın eğitim felsefelerinin, yöntem ve tekniklerinin birbirinden farklı olması nedeniyle de bu tür bir birlikteliği sağlama süreçleri olumsuz etkileyebilmektedir (Bu meseleyle ilgili argümanlara, *Programın Onay ve Uyum Süreci* başlığı altında bulunan *Okulun uyumlanması* alt kategorisinde yer verilmiştir).

Ulusal ve uluslararası programların herhangi bir ayrıntılı düzenleme yapılmadan birlikte sunulması çoğu koordinatör ve öğretmen tarafından bir sorun alanı olarak değerlendirilmese de okulun her iki programı düzenlemesi, takip etmesi ve değerlendirmesi aşamalarında alt sorun alanları doğurduğu anlaşılmaktadır. Bu alt sorun alanlarının başında öğretmen görevlendirme, iş yükünü düzenli dağıtma, öğrencilerin yoğun çalışma programı, her iki programın haftalık ders saatleri içerisine yedirilmesi ve üniversite sınavına hazırlık açısından yarattığı yoğunluk sayılabilir. Ulusal ve uluslararası programın bir arada sunulmasıyla ilgili bazı öğrenci görüşleri de bulunmaktadır. Öğrenciler; IGCSE programının ulusal dersleri arka planda bırakmalarına neden olduğu, bu nedenle her iki programı bir arada yürütürken çok daha fazla çalışmaları gerektiğini sıkça vurgulamıştır. Bazı öğrenciler ise programları bir arada yürütmenin zor olduğunu ancak bu süreci yönetebildiklerini belirtmiştir. Bu iki argümanla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

IG derslerinin işleniş stiliyle ulusal derslerinki farklı olduğundan dolayı eğitim hayatım ikiye bölünmüş durumda gibi bunun yanı sıra ders çalışırken de IG derslerinin yoğunluğundan dolayı ulusal dersleri geri planda bırakmama sebebiyet veriyor. (ÖR-11-A)

Cambridge müfredatının dersleri yoğun tempolu oldukları ve çok efor gerektirdikleri için ulusal müfredatın derslerine ayırdığım zamandan kısmak zorunda kalmıştım ve o ulusal derslerin sınav notları IGCSE öğrencisiyken düşüktü. İkisini beraber yürütmek için normal bir öğrenciden daha fazla çalışmak gerekiyor ve yorucu olabiliyor. (ÖR-5-A)

Her ikisini de yapmak zor olacak çünkü Cambridge programı oldukça yoğun. Öğrencinin tek bir programa odaklanması gerektiğine inanıyorum. (ÖR-34-A)

İkisini birden yürütmek zor ama idare edilebilir düzeyde oluyor. Bence bu konuda en önemlisi, programa katılan öğrencinin ne istediğini biliyor olması. Ben önceliğimi Cambridge programına verdim ve bu sayede o derslerden istediğim notları alabildim. Ama bazen ufak fedakarlıklar yapılması gerekiyor, örneğin bir kere fizikten 60 aldım. Ama genel olarak bakıldığında, ne kadar ilk tercihim sadece IGCSE müfredatı görüyor olmak olsa dâhi, yürütülebildiğine inanıyorum. (ÖR-9-A)

Mevzuat Eksikliği. Türkiye’de uluslararası eğitim programlarının sürdürülmesini düzenleyen maddeler içeren yasal metinler şunlardır:

- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Uluslararası Program Uygulama Yönergesi

- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği

Bu yasal metinlerde uluslararası programların iş ve işleyişleri açısından eksikler olduğu, okullardaki eğitim öğretim süreçlerini düzenlemede yeterli gelmediği öğretmenler ve koordinatörler tarafından ortak biçimde vurgulanan bir zorluk olmuştur. E-okul sisteminin de bu kapsamda Cambridge programındaki dersleri kapsayacak biçimde yenilenmediği belirtilmiştir.

Cambridge'in Seçmeli Ders Gibi Anlamlandırılması. Cambridge programının ulusala ek olarak uygulandığı okullarda Cambridge programı, karne notlarına ve öğrenci başarısına bir etkisi olmayan ek bir kurs programı gibi sürdürülmektedir. Öğretmenlerin görüşüne göre, bu sorunun çözümü Cambridge derslerini TTKB'den onaylandığı haliyle e-okul sistemine işletmek ve karnede karşılığı olacak biçimde okul programına entegre etmekten geçmektedir. Hem ulusal hem de Cambridge programını uygulayan bazı okullarda, Cambridge'e katılmak gönüllülük esasına dayalı olduğu için okul programında aynı sınıftaki öğrencilerin bir kısmı Cambridge derslerini alırken geri kalan kısmı müzik, resim, beden eğitimi, felsefe, din kültürü, rehberlik ve kulüp dersleri gibi dersleri almaktadır (Örneğin; C Okulu, H Okulu). Cambridge dersleriyle bu derslerin aynı saate denk getirilmesi, yani çaprazlama yapılması öğrencilerin bir kısmının bu dersleri hiç almamasına neden olmakta ve de Cambridge'in de seçmeli bir ders gibi anlamlandırılmasına neden olmaktadır.

Benim dersim (Cambridge kimya) rehberlik ve kulüp dersine denk geliyordu. İlk başlarda on bir-on iki öğrencim vardı. Ama yavaş yavaş bu öğrenciler bırakmaya başladı. Çünkü rehberlik ve kulüp dersinde çocuğun tek rahatladığı ders herhalde hafta içi, ama yukarıda etkinlik yapılıyor, bir şey var, zaten Cambridge ders saatleri de yetmiyor hani her hafta aa etkinlik varmış hocam biz, etkinliğe mi katılacağız, ders mi yapacağız? Her hafta bunu yaşıyordum ben... Öğrenciler bırakmak istedi, öğrencilerin dikkati dağıldı. Onları toplamaya çalıştım. Ya da derse gelemiyor sürekli provaları var o var şu var, aksıyor dersleri mesela derse gelemeyişi oluyordu öğrencilerin, rehberlik kulüp dersleri de olunca, ilk sene böyle bir durum yaşadım. Çocukları sürekli motive etmeye çalışma durumları yaşıyordum. (Ö12-G)

Yetersiz Ders Saatleri ve Haftalık Ders Çizelgesinin Hazırlanmasındaki Dengesizlikler. Özellikle birden fazla programın uygulandığı okullarda ders saatlerinin yeterli olmaması sorunuyla karşılaşmaktadır. Öğretmenler özellikle biyoloji, kimya ve

Fransızca gibi derslerde programları yetiştirme konusunda yetersiz ders saatleri nedeniyle zorluklar yaşadıklarını söylemektedir. Örneğin, kimya öğretim programında 19 ünitenin bitirilmesi gerektiği için haftalık iki ders saati yeterli olmamaktadır.

Mesela bazı dersler beş saat, içeriğinde ne yapıyorsunuz diyorum. Tamam önemli, ama içeriğinde ezber oluyor diyorlar. Yani o beş saati oraya işgal etmeye gerek yok. Ama IGCSE fizik iki saat, senin orada göbeğin çatlıyor konuları yetiştireyim diye. Öbür taraf geniş, yayla gibi. Beş saatte. İçerisini doldursa beş saatlik iş yapsa bir şey demeyeceğim. Bir sürü etkinlik yapıyorsun kaliteye değil de sayısal niceliğe önem vermek çok doğru değil. Kalite daha önemli olmalı. (Ö19-G)

Devlet okullarında Cambridge programı uygulanırken ders saati yetersizliği sorununun daha çok yaşandığına dikkat çeken K9, özel okullarda haftalık ders çizelgelerinin daha esnek biçimde oluşturulabildiğini ancak devlet okulunda bunun rahatlıkla yapılamadığını söylemiştir. Devlet okullarının özel okullara göre ulusal programa ve ders saatlerine daha sadık kalmak zorunda olduğu yorumunda bulunmuştur. Programın yetişmemesi, özellikle fizik, kimya, biyoloji gibi alan derslerinde ve lise programlarında yaşanan bir zorluk olarak öne çıkmaktadır. Program yetişmediğinde, ek kurslarla örneğin hafta içi okul sonrası, hafta sonu kurslarıyla ek destekler sunulmak zorunda kalındığı da sıkça anımsatılan bir durum olmuştur.

Ders saatleri sınırlı olduğunda ve sertifika sınavına hazırlık için de yeterli vakit kalmadığında öğretmenler sınavda çıkacak olan en gerekli bilgi ve becerileri işlemek amacıyla daha kestirme ve sonuç odaklı yolları izlemek zorunda kalmaktadır. Örneğin; bir vakıf okulunda görev yapan Ö4 sonuç odaklı ilerlediklerinin altını çizerek “Cambridge dershaneciliği” yaptıklarını şöyle açıklamıştır:

Genellikle ben bunun Cambridge’in biraz veliye yaranma olduğunu düşünüyorum. Neden Ankara’da 12 tane okul var, neden Türkiye’de 40 okul var. Farkımız ne, biz Cambridge yapıyoruz. Ama yapıyor muyuz, yapmıyoruz. Yani biz Cambridge dershaneciliği yapıyoruz. Yani Cambridge’in sınavına öğrenci hazırlıyoruz. Yaptığımız şey bu. Yani Cambridge’in bir mentalitesi var yani bir şeyi var, öğrenci odaklı eğitim yap der. Ama maalesef bizde o yok. Yani bize verilen iki saat, diyor ki haftada iki saatle bunu bitireceksin. O zaman işin mentalitesini uygulamak yerine dersane gibi sınava öğrenci yetiştiririz, yaptığımız işlem bu. (Ö4-G)

Cambridge ile Etkileşim. Bu başlık altında, Türkiye’de Cambridge programının uygulandığı okullarda Cambridge ile etkileşim sürecinde yaşanan zorluklar; *etkileşimin sınırlı olması* kategorisi altında sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Etkileşimin Sınırlı Olması. Okullar genellikle Cambridge ile e-posta yoluyla iletişim kurdukları ve bunun da çoğunlukla yeterli ve hızlı bir iletişim yolu olduğu konusunda hemfikirdir. Öte yandan, özellikle salgın süreciyle birlikte oluşan belirsizlik durumlarında ve okullar programları uygulamaya başladıkları ilk yıllarda e-posta ile gerçekleştirilen soru-cevap etkileşiminden daha fazlasına ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedir. Cambridge, teftiş süreci sonunda program onayının alınmasıyla birlikte tüm doküman ve web sitesi kaynaklarıyla destek sürecini başlatmaktadır. Okul koordinatörlerinin tüm sorularına e-posta ve telefon aracılığıyla ulaşıldığında hızlı biçimde yanıt vermekte ve yönlendirmelerinin faydalı olduğu koordinatörler tarafından vurgulanmaktadır. Ancak koordinatörler, tüm bilgilere, sorulara ve sorunlara yazılı dokümanlar, rehberler aracılığıyla ulaşılabilen olmasının süreç içinde zorlanmalarına neden olduğuna dikkat çekmiştir. Örneğin hem ulusal hem de Cambridge programının aynı anda uygulandığı bir vakıf okulunda görev yapan K5, bu tür rehberler aracılığıyla okul programının sürdürülmesi ve sınavların yapılabilmesinin Türkiye’deki işleyişte pek işlevsel olmadığını altını çizmiştir.

Biz şöyle bir milletiz ya announcementı [duyuru] bile anlayamayız yani yanımızdakine sorarız ne dediler diye burada da öyle bir durum var. Okuyorum ama okullar birbirine soruyor aynı şeyi gönderiyor herkese ve assessmenta (Cambridge Assessment) sorduğunda bununla ilgili bir kişi yok, ben bunun çok çabası içerisindeydim hani biri kualife edilmeli birine öğretilmeli, bu okullara yardım etmeli. Ama şimdi bu yıl daha net anladım ki adamların öyle bir mantığı yok yani benim her şeyim çok net diyor hakikaten net, adım adım yazıyorlar ama onu okuma yolunu bilmen lazım kendi, okul, bununla ilgilenen kişiler ve okullar kendini bu konuda bence yetiştirmeliler. (K5-G)

Cambridge’in programın yürütülmesi sürecini tamamen okulların marifetine bırakmış olması, süreçte sorunlar yaşandığında okulların birbirinden sorarak öğrenme yolunu tercih etmesine de neden olmaktadır. Okullar, Cambridge programındaki deneyimlerine göre birbirlerinden destek almak üzere iletişime geçerek sorularının yanıtlarını bulmaya, mentorluk ve program değerlendirme, öğretmen eğitimi gibi hizmetleri kendi aralarında gidermeye çalışmaktadır.

COVID-19 Salgını. Bu başlık altında, Türkiye’de Cambridge programının uygulandığı okullarda uzaktan eğitimin yapıldığı COVID-19 salgını sürecinde Cambridge programını yürütmede karşılaşılan zorluklar; *sınav süreci belirsizliği*,

deneylerin yapılamaması ve konu anlatımı odaklı öğretim süreci şeklindeki üç alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmaktadır.

Sınav Süreci Belirsizliği. COVID-19 salgını nedeniyle normalde yüz yüze gerçekleştirilen Cambridge sertifika sınavlarının haziran ve kasım aylarında yapılıp yapılmayacağıyla ilgili özellikle salgının ilk aylarında belirsiz durumlar yaşanmıştır. Cambridge, salgının iki yılında da öğretmen değerlendirmeleri sistemine geçmiş; okul ve öğretmen temelli olarak ve kanıta dayalı olarak yapılan notlandırmaları kabul edecekleri yeni ve geçici bir sistem oluşturmuştur. Bu durumda, her yıl haziran ve kasım aylarında uygulanan sertifika sınavları yerine okullarda uzaktan yapılan sınavlar ya da ödevler/görevler aracılığıyla öğretmenlerin kendi öğrencilerini değerlendirmeleri ve öğrencinin notunu Cambridge'e iletmesini gerektiren bir sistem açıklamıştır. Yine de bu sistem, öğrencilerin ve öğretmenlerin belirsizliklerle mücadele etmesine neden olmuştur. Özel kurucusu olan ve yalnızca Cambridge uygulayan bir okulda görev yapan Ö7'nin görüşüne göre salgın dönemi Cambridge programının uygulanmasını da öğrenci başarısının değerlendirilmesini de olumsuz biçimde etkilemiş ve öğrenciler üzerinde strese neden olmuştur:

Şu anda sınavların yapılması pek mümkün olmayınca tabi bir de bu belirsizlik hali daha çok üzerlerinde gerginlik yarattı açıkçası. Ondan önceki yılda zaten değerlendirmeleri öğretmenler yapıp göndermişti Cambridge'e. Aslında iki senedir tam anlamıyla A Level'lardan alınması gereken şeyi alamadığımız için bu pandemi dolayısıyla, öğrencilerin hissettikleri tek şey gerginlik şu anda. Hani sınavlar olacak mı olmayacak mı? Olursa ne yapacağız? Olayındalar daha çok. (Ö7-G)

Deneylerin Yapılamaması. 2020 Mart'tan itibaren ilan edilen küresel salgın nedeniyle eğitim öğretim uzaktan sürdürülmüş, Cambridge okullarında uygulanan uluslararası programlar da yaklaşık bir buçuk yıl boyunca okulların kapalı kalması nedeniyle uzaktan eğitim aracılığıyla yapılmıştır. Uzaktan eğitim boyunca Cambridge öğretmenlerinin zorlandığı en önemli nokta, deneylerin ve uygulamalı eğitimlerin yapılamaması olmuştur. Deneylerin yapılamaması nedeniyle Cambridge, salgının yaşandığı yıllarda belirli alan derslerinde uygulanan deney sınavı olarak da bilinen Paper 6 sınavını kaldırmış, yerine diğer sınavlarda olduğu gibi öğretmen değerlendirmesi sistemi gelmiştir. Deneylerin yapılamaması sorununu öğretmenler hem Cambridge hem de farklı platformlar aracılığıyla edindikleri videolarla çözdüklerini söylemektedir. Her

ne kadar öğrenci kazanımları açısından laboratuvar deneyleri kadar etkili ve kalıcı olmasa da yeterli düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirecek kaynakların olduğu belirtilmiştir.

Konu Anlatımı Odaklı Öğretim Süreci. Salgın döneminde yaşanan zorlukların başında, deneylerin ve uygulamalı eğitimlerin yapılamaması örneğinde olduğu gibi etkileşimli öğretim ilke ve yöntemlerinin yeterince kullanılamaması da gelmektedir. Öğretmenler, uzaktan eğitimle sürdürülen Cambridge derslerinde de öğrencilerin görüntü ve seslerini açmadan derse katıldığını, böyle olunca da öğrenci-öğretmen etkileşiminin oldukça sınırlı düzeyde kaldığını belirtmektedir. Salgın boyunca doğrudan anlatım yöntemini tercih etmek zorunda kaldıklarını ifade eden öğretmenler azımsanmayacak kadar fazladır. Cambridge derslerinin günün son ders saatlerine yerleştirildiğine dikkat çeken bir öğretmen, uzaktan eğitim yorgunluğuna ek olarak son saatlerde öğrencilerin motivasyonlarının da en düşük düzeyde olması nedeniyle etkili biçimde ders işleyemediklerini söylemiştir.

İyileştirme Yolları

Bu temada Türkiye’de Cambridge programını uygulama aşamasında paydaşların yaşadığı zorluklarla baş etme stratejileri; *iyileştirilebilir okul uygulamaları*, *iyileştirilebilir ülke uygulamaları* ve *iyileştirilebilir Cambridge uygulamaları* olmak üzere üç kategori altında incelenmektedir.

İyileştirilebilir Okul Uygulamaları.

Bireysel Çalışma Saati. Cambridge programında görev yapan öğretmenlerin daha fazla bireysel çalışma saati ihtiyacı olduğu koordinatörler tarafından belirtilmiştir. Öğretim tasarımı, materyal geliştirme gibi öğretimsel etkinlikler için bireysel çalışma saatlerinin tanımlanmasının öğretmenler için etkili bir süreci beraberinde getireceği vurgulanmıştır.

Nitelik. Öğrenci başarısının artırılmasının öğretme-öğrenme sürecinin iyileştirilmesi ve daha nitelikli hale getirilmesinden geçeceğini belirten koordinatörlere

göre programların etkili biçimde uygulanmaması sorunu hemen her okulda yaşanmaktadır. Örneğin, fen bilimleri derslerinin işlendiği ve deneylerin yapıldığı laboratuvarların daha kullanışlı ve nitelikli hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ders saatlerinin kısıtlı olmasının eğitim öğretim süreçlerindeki niteliği olumsuz olarak etkilemesi nedeniyle öğretmenler ders saatlerinin artırılmasını önermiştir. Niteliği artırmanın bir diğer yolu da hazırlık sınıfının eklenmesi olarak belirtilmiştir.

Fiziki Koşullar. Okulun fiziki koşullarının Cambridge programını uygulamak için kritik önem taşıdığı öğretmenler ve koordinatörlerce altı çizilen bir noktadır. Örneğin; laboratuvarlar için malzeme alımları, öğrencilerin bireysel çalışmalarına izin verecek yapıda laboratuvarların düzenlenmesi, özellikle A Level programı için gerekli düzenek ve sistemin oluşturulmasına önemle dikkat çekilmiştir. Bilgisayar dersliklerinin yeterli ve tüm öğrencilerin kullanımına izin verecek bir yapıda olması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrenci Odaklılık. Öğretmenler, Cambridge programının öğrenci odaklı olarak işlenmesiyle ilgili okullarda desteğe ve yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu söylemiştir. Özellikle COVID-19 salgını nedeniyle yüz anlatım yönteminin sıklıkla kullanıldığını, öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecinin merkezine alındığı Cambridge programının bu şekilde uygulanmasının programın hedeflerine uygun olmaması nedeniyle öğrenciye odaklanan yöntem ve tekniklerin, etkinlik ve uygulamaların artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğrenciler Cambridge programında istedikleri dersleri seçemediklerini, okul tarafından belirlenen dersleri seçmek zorunda kaldıklarını belirterek ders seçme haklarının olması gerektiğine ve yurt dışındaki Cambridge okullarında olduğu gibi ders çeşitliğinin de sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Mesleki Gelişim ve İstihdam Politikası. Özellikle programların ücretli olarak sunulduğu okullarda Cambridge programında görev yapan öğretmenlere ek ve yeterli düzeyde ödeme yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı herhangi bir ek ücret almadıklarını söylerken bir kısmı da alınan ek ücretin çok cüzi olması nedeniyle programda kalma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye neden olmadığına dikkat çekmiştir. Ücretle ilgili bir düzenleme yapılamadığında ise öğretmeni rahatlatarak farklı çözümlerin devreye sokulması gerektiği, örneğin daha az ders saati gibi, önerilen bir

nokta olmuştur. Ayrıca, öğretmenler mesleki gelişimlerini daha iyi sağlayabilmek ve iletişimi artırabilmek açısından Cambridge öğretmenleriyle aynı zümrede olmayı önermiştir. Disiplinler arası zümre çalışmalarının da bu vesileyle artırılmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Mesleki gelişim için önerilen bir diğer uygulama ise mentor öğretmen ya da danışman rehberliği hizmetinin etkili biçimde okullarda uygulamaya başlamasıdır.

Yurt Dışı Eğitim Danışmanlığı. Cambridge programının uygulandığı okullarda, yurt dışında üniversitelerden kabul almak isteyen öğrenciler için eğitim danışmanlığı ihtiyacı olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin yurt dışı kariyer hedeflerine yönelik bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi gerektiğini belirten öğretmenlere göre okullar kendi bünyelerinde ya da okul dışından hizmet alma yoluyla öğrencilerine bu tür bir hizmeti sunmalıdır. Bir okulda öğrencilerin kendi sorunlarını çözmek amacıyla yurt dışı danışmanlık kulübü kurduğu ve bu kulüp aracılığıyla düzenledikleri etkinliklerle kendi ihtiyaçlarını karşılayabildikleri örneği verilmiştir. Bazı öğrenciler de meslek seçimi, yurt dışında üniversite eğitimi gibi kariyerleriyle ilgili kararları vermekte zorlandıklarının altını çizmiştir.

Program Ücretini Azaltmak. Bazı okullarda, özellikle devlet okullarında uluslararası eğitim programları ücretli olarak sunulmaktadır.³⁵ Öğrencilerin okul odaklı iyileştirme önerilerinden birinin okullarındaki IGCSE program ücretinin düşürülmesi gerektiği olmuştur. Sınav ücretlerinin halihazırda sistemsal olarak zorunlu olduğunun farkında olan öğrenciler, sınav ücretlerinin kalmasını ancak IGCSE program ücretinde öğrencileri programa teşvik edebilmek amacıyla azalmaya gidilmesini önermektedir.

Öğretim Dili Olarak İngilizce. Bazı okullarda, Cambridge programı işlenirken Türkçenin belirli oranlarda konuşulduğu, hatta derslerin doğrudan yalnızca Türkçe işlendiği okulların ve sınıfların olduğu, ancak tamamen İngilizce işlenen sınıfların ve okulların da bulunduğu belirtilmektedir.³⁶ Öğrenciler, okullarında iyileştirilmesi gereken

³⁵ Bu konuyla ilgili argümanlar, “Bir Eğitim Programı Olarak Cambridge”e başlığı altında *Maliyet* alt kategorisinde ele alınmıştır.

³⁶ Bu meseleyle ilgili argümanlar, “Programın Onay ve Uyum Süreci” başlığı altında *Okulun Uyumlanması* alt kategorisinde ele alınmıştır.

uygulamalardan birinin derslerin tamamen İngilizce olarak işlenmesi olduğuna dikkat çekmektedir. Sınıf içinde konuşma dili olarak İngilizcenin kullanılması önemle vurgulanmıştır.

İyileştirilebilir Ülke Uygulamaları.

İyi Örnekler Paylaşımı. Öğretmenlerin, iyi geliştirilmiş öğretim etkinlikleri ve örnek uygulamalar hakkında bilgi edinme ihtiyacında olduğunu vurgulayan koordinatörler, bu tür etkinliklerin ülke genelinde tüm öğretmenlerin katılımına açık biçimde düzenlenmesini önermiştir.

Yerel Sisteme ve Kültüre Uygunluk. Cambridge sisteminin de bir ülkeye ait eğitim programını merkeze alarak geliştirilmiş olması nedeniyle bu programların her bir kültürde farklı biçimde uygulandığı ve karşılık bulduğunu düşünmenin mümkün olduğunu belirten koordinatörler, programların yerel kültüre uyarlanarak uygulanması gerektiğinin altını çizmiştir. Hiçbir eğitim/öğretim programının ya da uygulamanın doğrudan Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi ve bunun başarılı olmasının beklenmesinin mümkün olmadığını ve Cambridge başta olmak üzere uygulanacak programların ülke koşulları ve kültürüne uygun bir şekilde yeniden ele alınması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Uluslararası Program Ağırlıklı Lise Türü. Fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, meslek lisesi gibi lise türlerinin yanı sıra uluslararası programları uygulayan okullar için uluslararası program ağırlıklı yeni bir lise türünün oluşturulması önerilmiştir. Bu öneri özellikle, birden fazla program uygulayan ya da birden fazla lise türüne hizmet eden okullar tarafından öne çıkarılmıştır.

Uluslararasılaştırılmış Bir Öğretmen Eğitimi Programı. Bazı koordinatörler, özellikle öğretmen istihdamı sorununu çözmenin yabancı dilde eğitim veren ve uluslararası boyutlara odaklanan öğretmen eğitimi programlarının açılmasından geçtiğini söylemiştir. Özellikle sınıf öğretmenliği alanında yabancı dil bilen ya da yabancı dilde eğitim almış öğretmen bulma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirten koordinatörler,

uluslararası programlarda görev alması beklenen öğretmen adaylarının da bu doğrultuda geliştirilmiş bir program aracılığıyla yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

İyileştirilebilir Cambridge Uygulamaları.

IGCSE'yi IBDP Odaklı Hale Getirme. Bazı koordinatörler, IGCSE programının sonuç odaklı ve sertifika sınavı odaklı yapısının IBDP'ye hazırlanmak için yeterli olmadığına dikkat çekerek IGCSE'nin IBDP'ye odaklanan bir yapıya dönüştürülmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bir koordinatör, IBDP'nin CAS ve TOK gibi bileşenlerinin benzerlerinin hazırlık amaçlı IGCSE programında da olması gerektiğini, programların bu paralellikte düzenlendiği takdirde öğrencilerin IGCSE programı aracılığıyla IBDP'ye daha hazırlıklı olarak başlayabileceğini söylemiştir.

Okullar Arası İletişim Ağı. Türkiye'deki Cambridge okulları arasında sıkı bir iletişim ağı olması gerektiği özellikle koordinatörler tarafından vurgulanan bir nokta olmuştur. Okullar, koordinatörler arası iş birliği ve yardımlaşmayı artırmak amacıyla bu tür bir iletişim ağının Cambridge tarafından oluşturulmasını talep etmiştir. Özellikle pandemi döneminde sınavların iptal olması, yerine okul ve öğretmen temelli bireysel değerlendirmeye geçilmesi aşamalarında mesleki akran etkileşimine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Kaynakların Niteliği ve Niceliği. Cambridge programına uyarlanmış ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çeken daha güncel meselelerle ilgili olması gerektiği öğretmenler ve koordinatörler tarafından dile getirilmiştir. Bazı ders kitaplarının da öğrencilerin düzeylerinin altında kalması gerekçesiyle etkili biçimde kullanılamadığına dikkat çekilmiştir. Ayrıca, fen bilimleri derslerinde deneylere odaklanan bir kaynak kitap ihtiyacının olduğu da önemle vurgulanan bir nokta olmuştur.

Denetleme Sistemini İyileştirme. Cambridge, programların onaylanmasının ardından okulları sık ziyaret etmemekte ve yalnızca sınav dönemlerinde müfettiş yollayabilmektedir. Öğretmenler, Cambridge'in denetleme ve değerlendirme sistemi konusunda IBDP gibi olmadığını, akreditasyon süreçlerinden sonra sınav uygulamalarını ve sonuçlarını izlediklerini, ancak bu sürecin daha yakın takip odaklı ilerlemesi

gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, Cambridge'in yalnızca sonuca değil süreçlere de odaklanan bir yapıya evrilmesi önerilmiştir.

Sınav Okuyucusu Sayısını Artırma. Sınav sonrasında sınav kağıtlarının okunması işlemi için Cambridge dünya genelinden uzmanlarla çalışmakta ve bu süreci şeffaf ve güvenilir kılmak için geliştirdiği bir sistemle hizmet vermektedir. Bir öğretmen, IGCSE Türkçe ana dil sertifika sınavı sonuçlarının tek bir okuyucu tarafından değerlendirildiğini ve okul sayısındaki artışla birlikte de bu durumun sürdürülebilir olmayacağını, bu nedenle sınav okuyucusu sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmede okuyucu sayısının artırılmasının daha güvenilir bir yöntem izlenmesine neden olacağına da dikkat çekmiştir.

Ülke İhtiyaçlarına Odaklanma. Öğretmenler, programlardaki içerik ve kazanımların Türkiye'deki öğrenen ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini önermiştir. Örneğin yabancı dil eğitiminde, eğitim sisteminde desteklenmeyen beceri ve dil kullanımlarına öncelik verilmesi ve programlarda bunların ağırlıklandırılmasının öğrenciler açısından faydalı olacağı belirtilmiştir. Hem öğrencilerin ihtiyacına daha fazla odaklanan bir yapılanma önerilmiş hem de öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları açısından da ülke odaklı gelişim alanlarına yönelik eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Öğretmen eğitimi çalıştaylarının ülkedeki öğretmen ihtiyaçlarına yönelik olması ve ülke sınırları içerisinde yapılması gibi yerel odaklı uygulamalar aracılığıyla öğretmenlerin daha hızlı ve faydalı bir şekilde mesleki eğitim süreçlerini tamamlayabileceklerine inandıkları görülmektedir. Bir başka vurgulanan nokta da ülkedeki eğitim sistemine uygun bir program aşamalandırmasının yapılması olmuştur. İngiliz eğitim sisteminin kademe ve sınıf düzeylendirmesinin Türkiye'dekinden farklı olması nedeniyle programların uygulanacağı sınıf düzeyleri tam olarak örtüşürülememektedir.³⁷ Bu sorunun, ülkeye özgü basamaklandırılmış bir eğitim programı yapılanmasından geçtiği öğretmenler tarafından öne çıkarılmıştır.

³⁷ Bu konuyla ilgili argümanlar "Zorluklar"-Yapısal ve Organizasyonel Meseleler başlığı altındaki *Ulusal ve uluslararası programlardaki sınıf düzeyleri ve kademe yapılanmasının farklılığı* altında etraflıca ele alınmıştır.

“Zorluklar ve İyileştirme Yolları” Temasına Yönelik Tartışma

Önceki başlıkta Cambridge programının uygulanması sırasında yaşanan zorluklar ve iyileştirme yolları incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu başlık altında ise bulgulardan öne çıkan argümanlara yer verilmektedir.

Bulgulardan öne çıkan argümanların başında, uluslararası eğitim programlarının etkili biçimde uygulanabilmesi amacıyla **uluslararası eğitime yönelik makro eğitim politikalarının** sistematik biçimde geliştirilmesine ve planlanmasına ihtiyaç duyulması gelmektedir. Halihazırda uluslararası programların uygulanmasına yönelik; “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği”, 2016 yılında yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Uluslararası Program Uygulama Yönergesi” ile 2016 yılında yayımlanan ve 2023 yılında değiştirilerek son halini alan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği” yürürlüktedir. Bu yasal metinlerde uluslararası programların uygulanmasını düzenleyen maddelere yer verilmiştir. Ancak bu araştırma kapsamında görüşme yapılan uluslararası program uygulayan okullardaki yöneticiler ve öğretmenler, Türkiye’de uluslararası programların etkili biçimde ulusal eğitim sistemine dâhil edilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda ilgili mevzuat bağlamında belirsizlikler yaşandığının üzerinde önemle durmuştur. Halihazırdaki mevzuatın iş ve işleyişleri düzenlemede yeterli olmadığı, belirsizlik ve plansızlıktan dolayı okulların misyon karmaşası yaşadığı ve uluslararası eğitimle ilgili gerekli düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Özellikle proje okullarındaki program yığılması olarak tabir edilebilecek biçimde çok çeşitli programların uygulandığı ve bunların da uygulayıcılar üzerinde bir yük oluşturduğu açık biçimde görülmektedir. Koçer (2019) ve Pehlivan Polat (2019) da araştırmalarında Türkiye’de IBDP’nin ulusal programla birlikte uygulandığı okullardaki öğretmen ve öğrenciler, ulusal ve uluslararası programın birlikteliğinin yarattığı aşırı iş ve çalışma yükünden bahsetmiş, programların ortaklaşmayan felsefelerinin bir karmaşa yarattığına ve programların çakiştığına yönelik belirlemelerde bulunmuşlardır. Nitekim Cambridge programını uygulayan okullar, sınav komisyonu [examination board] üzerinden onay almakta ve okullar Cambridge’in sınav setlerini uygulamakta, ancak öğretme-öğrenme yaklaşımı ve kaynaklar açısından önerileri olmasına rağmen programların uygulanmasına yönelik denetim ve gözleme mekanizması bulunmamaktadır (Kopsick, 2018). Bu açıdan hem proje okullarında hem de ulusal program ile birlikte uluslararası programların

uygulandığı okullardaki işleyiş, program düzenlemesi, uygulamanın niteliği, değerlendirme ve denetim süreçlerinde ulusal eğitim politikaları kapsamında destek sağlanması oldukça gereklidir.

Gerek proje okullarında gerekse ikili program uygulayan okullarda (uluslararası program ve uluslararası program) öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak ve kariyer hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmak amacıyla **öğrenci rehberliği ve kariyer danışma birimlerine** ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararasılaşma ile birlikte okullara ve öğretmenlere organizasyonel ve öğretimsel açıdan rehberlik etme; öğrencilere eğitsel rehberlik etme, yurt içi ve yurt dışında üniversite yaşamı ya da kariyerleriyle ilgili fırsatlar konusunda bilgilendirme ve yardımcı olma gibi ek hizmetlere ihtiyaç da artmaktadır. Bu ihtiyaçlar, okullar tarafından karşılanmak zorunda olduğu için uluslararası programları uygulamaya başladıktan itibaren önemle durulması gereken bir mesele olmaktadır. Eksikliğinde Cambridge programının uygulanması sırasında uyumsuzluk, amaçsızlık ve motivasyon düşüklüğü olabildiği gibi program çıktılarının da istenen düzeye ulaşamamasına neden olabilmesi bakımından önemli bir meseledir. Öğrencilerin, Cambridge programından elde edecekleri sertifika ve diplomalar ile kariyer hedeflerini nasıl şekillendireceklerine ilişkin bir rehberlik hizmetinin sunulmuyor olması nedeniyle öğrenciler program sonunda bu tür bir uluslararası eğitim programından mezun olmanın avantajlarını da kullanamıyor olabilir. Fırsat ve imkânların farkında olmaları, yurt dışı üniversitelere başvuru hakkında bilgi ve yönlendirmeden faydalanmaları ve yurt içinde üniversite tercihlerinde de eğitim gördükleri uluslararası programlarla bağlantı kuracak bir kariyer planlaması yapmalarını sağlamak, okullar için önemle ele alınması gereken bir meseledir. Ayrıca, devlet okullarında finansal kaynakların da yeterli olmadığı göz önünde bulundurulduğunda devlet okullarındaki öğrenciler için de Millî Eğitim Bakanlığının bu tür bir hizmeti sunacak destek mekanizması geliştirmesine ve uygulamasına gerek duyulmaktadır.

Önceki başlıklarda da değinildiği üzere Cambridge programının sadece yüksek not alınması gereken bir sertifika sınavı ve yaklaşık iki yıl süren uluslararası eğitim öğretim sürecinin ise bu sınavlara hazırlanma süreci olarak anlamlandırılmasının önüne geçmek için de kariyer rehberliği ve danışmanlığı ayrıca önem taşımaktadır. Motivasyon kaynağı yalnızca bir sınavdan başarılı olmak ve sınav için çalışacak kısmi bilgileri edinmiş olmanın ötesinde uluslararası düzeyde nitelikli eğitim almak, bilgi, beceri ve yeterliklerini ulusal programın da ötesine taşımak isteyen ve bu motivasyonla hareket ederek kariyerlerindeki hedeflediği noktaya gelmek isteyen öğrencilerin yetiştirilmesi

için öğrenci yönlendirmenin büyük bir rolü bulunmaktadır. Aksi takdirde, Türkiye’de örneklerine şimdiden IBDP’de rastlanan ve “IBDP’ye hazırlık kursu” adı altında sunulan özel eğitim öğretim ve kurs desteklerinin Cambridge programı için de oluşabileceği ve dolayısıyla bu sürecin uluslararası eğitimde de dershaneleşme eğilimini doğurabileceği öngörüsünde bulunmak için destekleyici bulgulara bu araştırmada rastlanmıştır. Süreçten ziyade sonuç odaklı yaklaşıma sahip olan uluslararası eğitim programları küreselci ve pragmatik amaçlarla geliştirilmiş programlar olarak tanımlanmaktadır (Cambridge ve Thompson, 2004). Bu açıdan, Cambridge programlarının dershanecilik mantığıyla sınava hazırlık sürecinden ibaret olarak görüldüğü okullarda Cambridge’in bireylerin piyasada talep edilen yeterlikleri taşıdığını gösteren sertifika ve diplomaların elde edilmesinde araçsal bir konuma yerleştirildiği anlaşılmaktadır. Cambridge (2002), okulların sınav düzenleyen kurum ve kuruluşlar tarafından üretilen akademik yeterlikler, diplomalar, ders kitapları gibi ürünlerin perakende satıcısı gibi bir rol üstlenmesi durumunu “tartışmaya açık sembiyotik bir ilişki” olarak değerlendirmektedir. Bu sembiyotik ilişkide, ortakların karşılıklı çıkarlarının söz konusu olduğunu vurgulayan Cambridge (2002), okulların da sınav düzenleyen kurum ve kuruluşların ününden ve isminden faydalanarak franchise mantığında olduğu gibi yerel piyasadaki talepleri karşılamaya yönelmesine dikkat çekmektedir. Uluslararası eğitim programlarını, sınava hazırlık mantığından çıkarmanın ve öğretme-öğrenme sürecini ön plana çıkaran yapısal özelliklerine odaklanmanın okulların uluslararasılaşma çabalarının karşılık bulmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Zorluklar ve iyileştirme yollarına ilişkin bulgulardan öne çıkan tartışmalardan bir diğeri, uluslararası eğitim programlarının uygulandığı okullarda öğretmen istihdamında zorlanılması gelmektedir. Bunu karşılamak üzere **uluslararasılaştırılmış öğretmen eğitimi lisans programlarına** duyulan ihtiyaç ve bu eksiklikten kaynaklanan istihdam süreçlerindeki zorluklardır. Türkiye’de uluslararası eğitim programlarını uygulayan ulusal okullarda ya da uluslararası okullarda görev alan/alacak öğretmenlerin, çoğunlukla bu göreve uyum sağlaması hizmet içi eğitim kapsamında düzenlenen programlarla olmaktadır. Çok sınırlı sayıda öğretmen, uluslararası eğitim programlarını uygulamak üzere lisans ya da lisansüstü eğitimi sırasında modüler bir programa katılmıştır. Van Werveen (2015)’e göre öğretmen gelişiminin bir parçasının deneme yanılma yoluyla iş ortamında olması kaçınılmazdır; ancak öğretmen eğitimi lisans programlarının uluslararası eğitime dâhil olacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine büyük katkı sunma potansiyeli bulunmaktadır. Öğretmenliğe yönelik mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerin

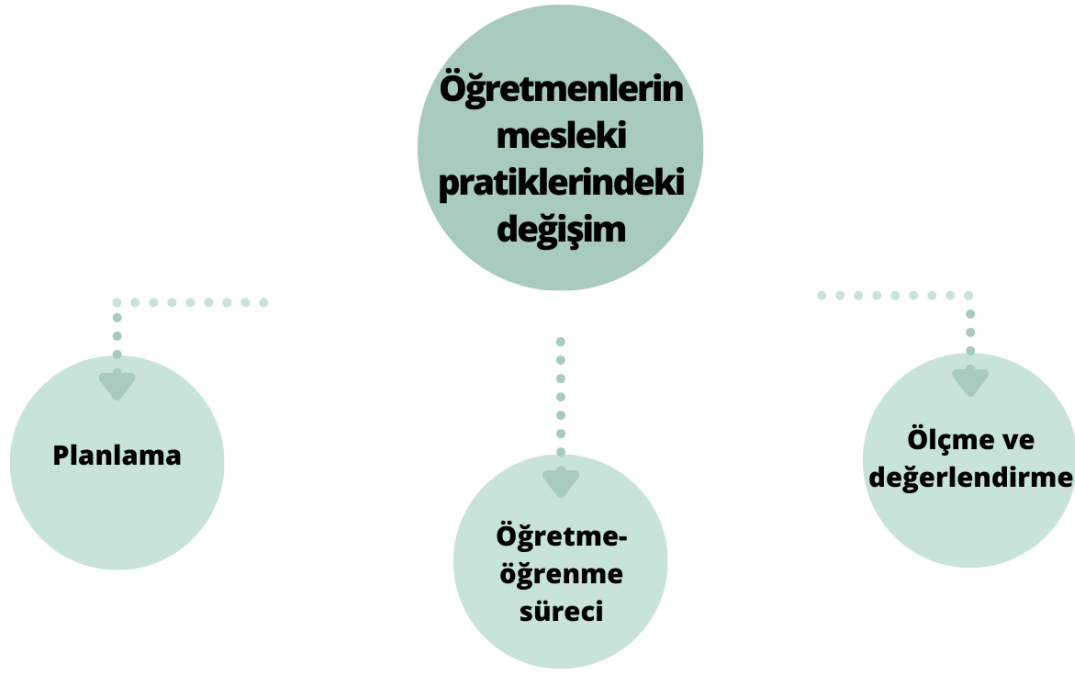
edinildiği öğretmenlik lisans programları sırasında uluslararası eğitimle ilgili bir boyutun olması, hem öğretmen yetiştirme sürecini daha kapsayıcı hale getirmeye hem de uluslararası programlarda istihdam edilecek öğretmen nüfusunu yaratmak için etkili olabilir. Bu nedenle, öğretmenlik lisans programlarının buna uygun geliştirilmesi, uluslararası boyutun eklenmesi gerekli görülmektedir. Öte yandan, uluslararası eğitim programlarında görev alacak uluslararası fikirlilik becerisine sahip öğretmenler yetiştirmek tek bir dersle, tek bir öğretmen eğitimcisinin yönlendirmesiyle geliştirilecek bir durum olmamakla birlikte; bu açıdan sorumluluk tüm eğitim fakültelerine ve öğretmen eğitimcilerinin, politika yapımcılarının, araştırmacıların ve bu meseleyle ilgili kişilerin yükümlülüğünde olması gereken bir durumdur (Shaklee ve Baily, 2012; van Werven, 2015). Olmedo ve Harbon (2010), öğretmen eğitimini uluslararasılaştırmak için yapılması gerekenlerin başında öğretmen eğitimcilerinin küresel bir bakış açısıyla öğretmek için bilgi, beceri ve eğilimleri öncelikle kendilerinin edinmeleri ve bunları uygulamaya yansıtarak öğretmen adaylarını etkilemelerine ihtiyaç olduğuna vurgu yapmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştiren ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin de bu anlamda uluslararasılaştırılmış öğretmen eğitimi programlarını geliştirebilmek ve uygulayabilmek için gerekli donanımlara sahip olması gerektiği ve bunun da bir ihtiyaç alanı olarak varlığını sürdürdüğü düşünülmektedir.

Bulgularda ortaya çıkan ve alanyazındaki farklı çalışmalarda da belirtilen pedagojik esneklik ve öğrenme çevikliği anahtar becerilerini edinmek, uluslararası eğitimin nitelikli biçimde sürdürülebilmesi açısından hem öğretmen eğitimcileri için hem de öğretmen adayları için oldukça gereklidir. Pedagojik esnekliğe sahip eğitimciler yetiştirmek, öğretmenlerin öğretim programlarına dogmatik davranmamaları, onu harfiyen uygulamak değil öğrenci ihtiyaçlarına ve bağlama göre değiştirip yeniden şekillendirebilmelerini sağlamak anlamına gelmektedir (Budrow ve Tarc, 2018). Türkiye’deki okullarda Cambridge programının bağlama göre şekillendirilebilmesi konusunda yapılan esneklik vurgusu da düşünüldüğünde programı uygulayan kişilerin pedagojik esnekliğe sahip olmasının kaçınılmaz biçimde önemli olduğu değerlendirilmektedir. Uluslararasılaşmış bir öğretmen eğitimi programı için farklı uygulama önerileri de alanyazında yer bulmaktadır. Bunlar arasında sıralanan; öğretmen eğitimi programlarındaki öğretme-öğrenme sürecine uluslararası örnekler ve etkinliklerin dâhil edilmesi, diğer ülkelerde yaşayan ve çalışan öğretmenlerle çevrimiçi bağlantılar yaparak tartışma ve etkileşim kurma imkânı tanınması (Budrow ve Tarc, 2018); uluslararası öğretmenlik uygulamasına yer verilmesi (Budrow ve Tarc, 2018; Olmedo ve

Harbon, 2010; van Werven, 2015) gibi uygulamaların küresel bakış açısı edinmenin neden gerekli olduğuna yönelik öğretmen adaylarının farkındalık edinmesi açısından büyük bir kazanım olarak görülmektedir. Bilkent Üniversitesinin 2000 yılında başlattığı; biyoloji, matematik, İngilizce, Türkçe ve tarih bölümü mezunlarına yüksek lisans derecesiyle birlikte pedagojik formasyon yeterliğini de kazandırmayı hedefleyen bir lisansüstü eğitim programının yurt dışında öğretmenlik deneyimini içermesi Türkiye’deki uluslararası eğitim konusunda deneyimli öğretmen yetiştirme girişimi açısından oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Ateşkan (2016)’ın bu program kapsamında ABD’de iki ay süren uluslararası öğretmenlik deneyimine katılan öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada, uluslararası öğretmenlik deneyiminin öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerini, kişisel becerilerini, 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği ve küresel farkındalıklarını artırdığı değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Pratiklerindeki Değişim

Cambridge okullarında görev yapan öğretmenlerin programları uygulamaya başladıklarından itibaren program geliştirme sürecinin planlama, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme aşamalarının tamamına yönelik olumlu ya da olumsuz anlamda değişen öğretmenlik pratiklerine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen *Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğretmen Anketi* aracılığıyla veri toplanmıştır. Öğretmenlerin Cambridge programını uygulamaya başladıktan sonra mesleki olarak uyumlanma süreçleriyle ilgili bilgi edinmek ve olası gelişim alanlarına yönelik tahminde bulunabilmek amacıyla bu alt kategoride, anketten elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Öğretmenlerin mesleki uyumlanma pratiklerindeki değişim; planlama, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme açısından ele alınmaktadır (Şekil 12). Bu tema altında sunulan bulgular, şu araştırma sorusuna yanıt vermektedir: “Soru 3. Cambridge programını uygulayan öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme açısından mesleki pratiklerindeki değişim nasıldır?”

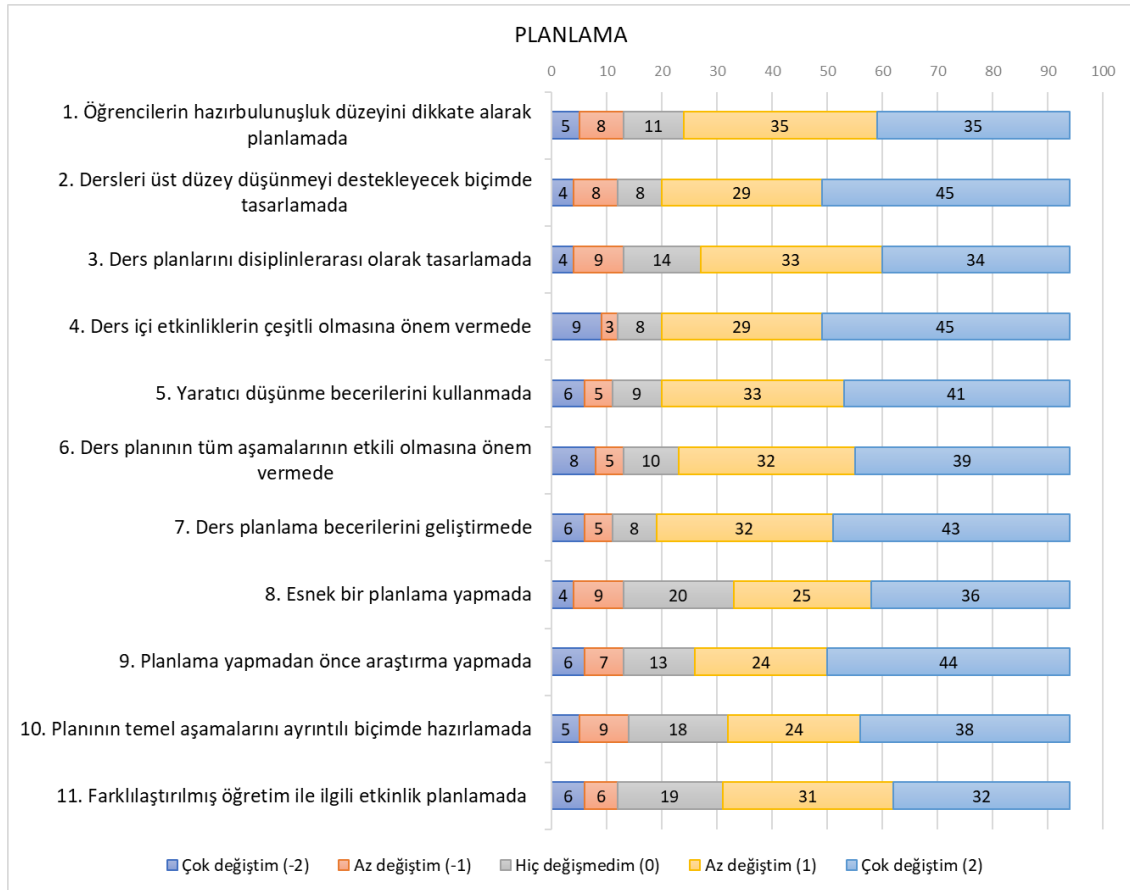


Şekil 12. Öğretmenlerin Mesleki Değişim Pratiklerindeki Değişim

Planlama

Grafik 1’de planlama ile ilgili 11 anket maddesi ve anketi doldurarak çalışmaya katılan 94 öğretmenin kendi beyanlarına göre mesleki değişimlerine yönelik frekans bilgileri verilmiştir. Anket maddeleri, Cambridge programını uygulamada birer ölçüt gibi düşünülmektedir. Aşağıdaki grafikte yer alan 11 anket maddesi incelendiğinde, genel bir eğilim olarak Cambridge öğretmenlerinin planlama ile ilgili öğretmenlik pratikleri açısından kendi beyanlarına göre olumlu anlamda “çok ya da az” değişim yaşadığı görülmektedir. En yüksek değişim frekansına sahip olan maddeler şunlar olmuştur:

- Madde 7-Ders planlama becerilerini geliştirmede (75 kişi)
- Madde 2- Dersleri üst düzey düşünmeyi destekleyecek biçimde tasarlama (74 kişi)
- Madde 4-Ders içi etkinliklerin çeşitli olmasına önem vermede (74 kişi)
- Madde 5-Yaratıcı düşünme becerilerini kullanmada (74 kişi)
- Madde 6-Ders planının tüm aşamalarının etkili olmasına önem verme (71 kişi)
- Madde 1-Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alarak planlama (70 kişi)



Grafik 1. Planlama Süreciyle İlgili Değişim

Öğretmenlerin Cambridge programını uygulamaya başladığından itibaren “hiç değişmedim” olarak nitelendirdiği planlama pratikleri arasından ise şu üç madde diğerlerine göre daha çok öne çıkarılmıştır:

- Madde 8-Esnek bir planlama yapmada (20 kişi)
- Madde 11-Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili etkinlik planlamada (19 kişi)
- Madde 10-Planın temel aşamalarını ayrıntılı biçimde hazırlamada (18 kişi)

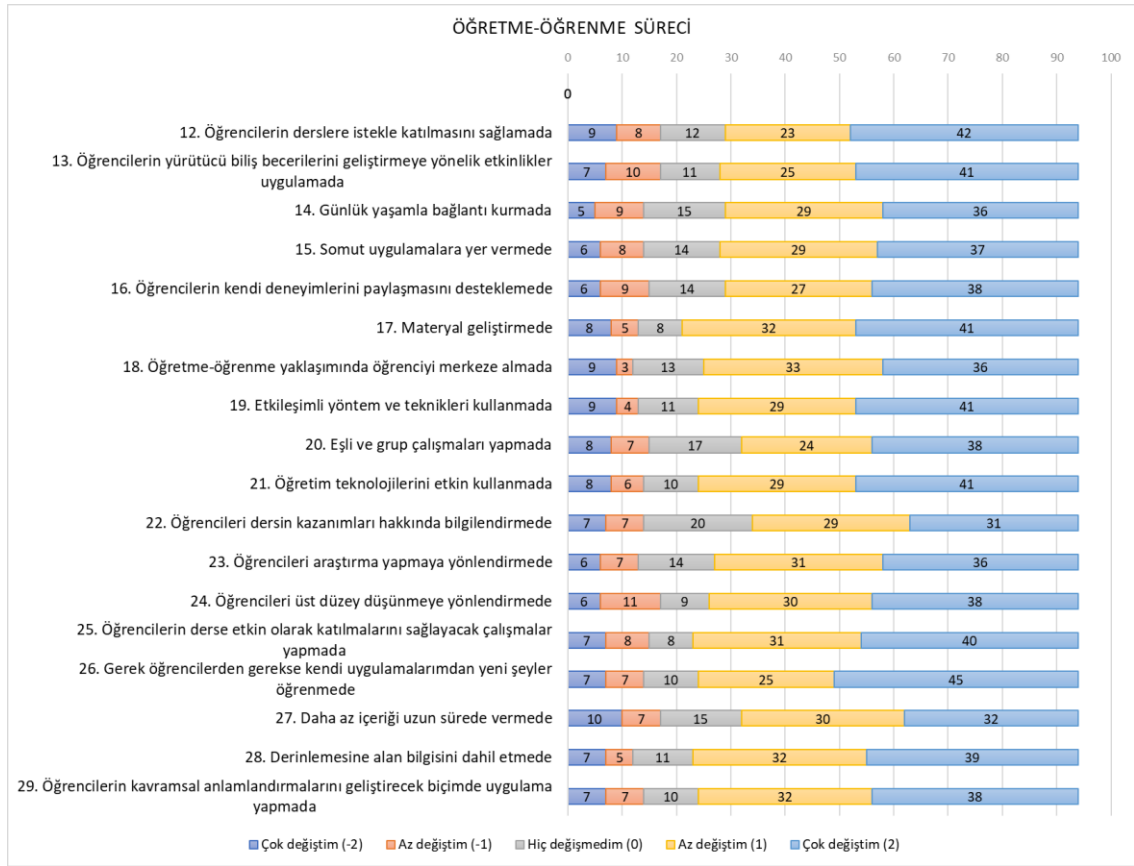
Bu maddelere verilen yanıtlardan Cambridge öğretmenlerinin, Cambridge programını uygulamaya başlamadan önce de bu planlama pratiklerine sahip oldukları çıkarımında bulunulabilir. Değişmediğini belirten Cambridge öğretmenlerinin halihazırda esnek bir planlama yaptıkları, farklılaştırılmış öğretim tekniklerine göre planlama yaptıkları ve ders planı hazırlamanın temel aşamalarını ayrıntılı biçimde uyguladıkları düşünülebilir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %10'u ise anketin planlama kısmıyla ilgili maddelere yönelik olumsuz anlamda “az ya da çok değişim” yaşadıklarını belirtmiştir. Bu verilerin yorumlanabilmesi için nitel açıdan desteklenmesine ihtiyaç duyulmakla beraber bu

maddeleri olumsuz olarak oylayan öğretmenlerin Cambridge uygulamaya başladıktan sonra planlama pratiklerinde olumsuz anlamda bir değişimin olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretme-Öğrenme Süreci

Grafik 2’de öğretme-öğrenme süreciyle ilgili yaşanan değişimlerle ilgili 18 anket maddesi ve anketi doldurarak çalışmaya katılan 94 öğretmenin değişime yönelik frekans bilgileri verilmiştir. Bu maddelere öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde genel bir çıkarım olarak Cambridge öğretmenlerinin Cambridge programını uygulamaya başladıktan sonra öğretme-öğrenme sürecine yönelik pratiklerinde kendi beyanlarına göre olumlu anlamda “az ya da çok değişim” olduğu görülmektedir. En çok değişimin yaşandığı öğretme-öğrenme süreci pratikleri aşağıdaki gibidir:

- Madde 17-Materyal geliştirmede (73 kişi)
- Madde 25-Öğrencilerin derse etkin olarak katılmalarını sağlayacak çalışmalar yapmada (71 kişi)
- Madde 28-Derinlemesine alan bilgisini dâhil etmede (71 kişi)
- Madde 19-Etkileşimli yöntem ve teknikleri kullanmada (70 kişi)
- Madde 21-Öğretim teknolojilerini etkin kullanmada (70 kişi)
- Madde 26-Gerek öğrencilerden gerekse kendi uygulamalarımndan yeni şeyler öğrenmede (70 kişi)
- Madde 29-Öğrencilerin kavramsal anlamlandırmalarını geliştirecek biçimde uygulama yapmada (70 kişi)



Grafik 2. Öğretim-Öğrenme Süreciyle İlgili Değişim

Cambridge öğretmenlerinin “hiç değişmedim” olarak belirttiği öğretim-öğrenme süreci pratikleri arasında frekansı en yüksek çıkanlar ise şöyledir:

- Madde 22-Öğrencileri dersin kazanımları hakkında bilgilendirmede (20 kişi)
- Madde 20-Eşli ve grup çalışmaları yapmada (17 kişi)
- Madde 14-Günlük yaşamla bağlantı kurmada (15 kişi)
- Madde 27-Daha az içeriği daha uzun sürede vermede (15 kişi)

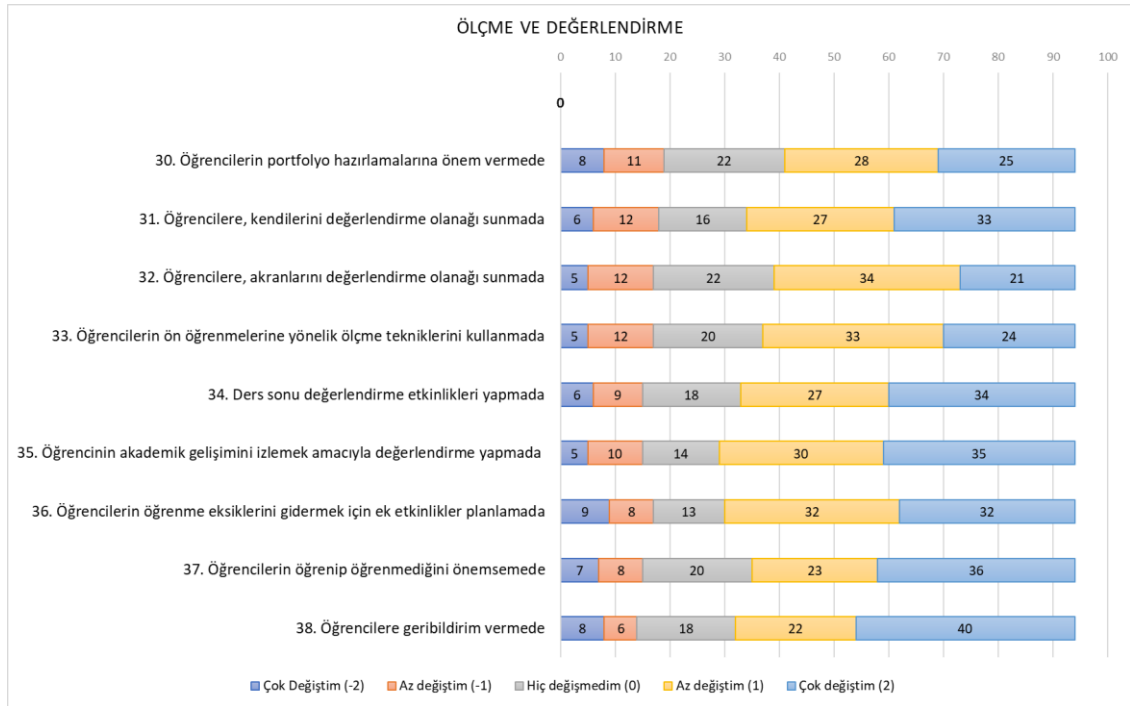
Bu maddelere verilen yanıtlardan Cambridge öğretmenlerinin, Cambridge programını uygulamaya başlamadan önce de bu planlama pratiklerine sahip oldukları çıkarımında bulunulabilir. Değişmediğini belirten Cambridge öğretmenlerinin halihazırda öğrencileri dersin kazanımları hakkında bilgilendirdikleri, eşli ve grup çalışmalar yaptıkları, günlük yaşamla bağlantı kurdukları ve daha az içeriği daha uzun sürede işledikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %15’i ise anketin planlama kısmıyla ilgili maddelere yönelik olumsuz anlamda “az ya da çok değişim” yaşadıklarını belirtmiştir. Bu verilerin kapsamlı biçimde yorumlanabilmesi için nitel açıdan desteklenmesine ihtiyaç duyulmakla beraber bu maddeleri olumsuz olarak oylayan

öğretmenlerin Cambridge uygulamaya başladıktan sonra öğretme-öğrenme süreçlerindeki pratiklerinde olumsuz anlamda bir değişimin olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçme ve Değerlendirme

Grafik 3'te ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili yaşanan değişimlerle ilgili 9 anket maddesi ve anketi doldurarak çalışmaya katılan 94 öğretmenin değişime yönelik frekans bilgileri verilmiştir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde planlama ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik değişim verilerinden daha farklı bir durum görülmektedir. Cambridge programını uygulamaya başladığından itibaren ölçme ve değerlendirme pratiklerinde kendi beyanlarına göre olumlu anlamda “az ya da çok değişim” yaşadığını belirten öğretmen sayısı anketin diğer boyutlarına kıyasla daha düşüktür. Ancak yine de öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirmede olumlu bir mesleki uyumlanma süreci geçirdiği görülmektedir. En yüksek sıklığa sahip maddeler aşağıdaki gibidir:

- Madde 35-Öğrencilerin akademik gelişimini izlemek amacıyla değerlendirme yapmada (65 kişi)
- Madde 36-Öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek için ek etkinlikler planlamada (64 kişi)
- Madde 38-Öğrencilere geribildirim vermede (62 kişi)
- Madde 34-Ders sonu değerlendirme etkinlikleri yapmada (61 kişi)
- Madde 31-Öğrencilere, kendilerini değerlendirme olanağı sunmada (60 kişi)



Grafik 3. Ölçme ve Değerlendirme Süreciyle İlgili Değişim

Cambridge öğretmenlerinin Cambridge programını uygulamaya başladığından itibaren “hiç değişmediğini” belirttiği ölçme ve değerlendirme pratikleri de planlama ve öğretme-öğrenme sürecine kıyasla daha yüksektir. Değişimin olmadığı en sık biçimde belirtilen maddeler şunlardır:

- Madde 30-Öğrencilerin portfolyo hazırlamalarına önem vermede (22 kişi)
- Madde 32-Öğrencilere, akranlarını değerlendirme olanağı sunmada (22 kişi)
- Madde 33-Öğrencilerin ön öğrenmelerine yönelik ölçme tekniklerini kullanmada (20 kişi)
- Madde 37-Öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini önemsememe (20 kişi)

Bu maddelere verilen yanıtlardan Cambridge öğretmenlerinin, Cambridge programını uygulamaya başlamadan önce de bu planlama pratiklerine sahip oldukları çıkarımında bulunulabilir. Değişmediğini belirten Cambridge öğretmenlerinin, halihazırda öğrencileri portfolyo hazırlattıkları, akran değerlendirme yaptıkları, öğrencilerin ön öğrenmelerini ölçtükleri ve öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini takip ettikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %15’i ise anketin planlama kısmıyla ilgili maddelere yönelik olumsuz anlamda “az ya da çok değişim” yaşadıklarını belirtmiştir. Bu verilerin daha kapsamlı yorumlanabilmesi için nitel açıdan

desteklenmesine ihtiyaç duyulmakla beraber bu maddeleri olumsuz olarak oylayan öğretmenlerin Cambridge uygulamaya başladıktan sonra ölçme ve değerlendirme pratiklerinde olumsuz anlamda bir değişimin olduğunu söylemek mümkündür.

“Öğretmenlerin Mesleki Pratiklerindeki Değişim” Temasına Yönelik Tartışma

Önceki başlıkta öğretmenlerin mesleki pratiklerinde yaşadıkları değişim incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu başlık altında ise bulgulardan öne çıkan argümanlara yer verilmektedir.

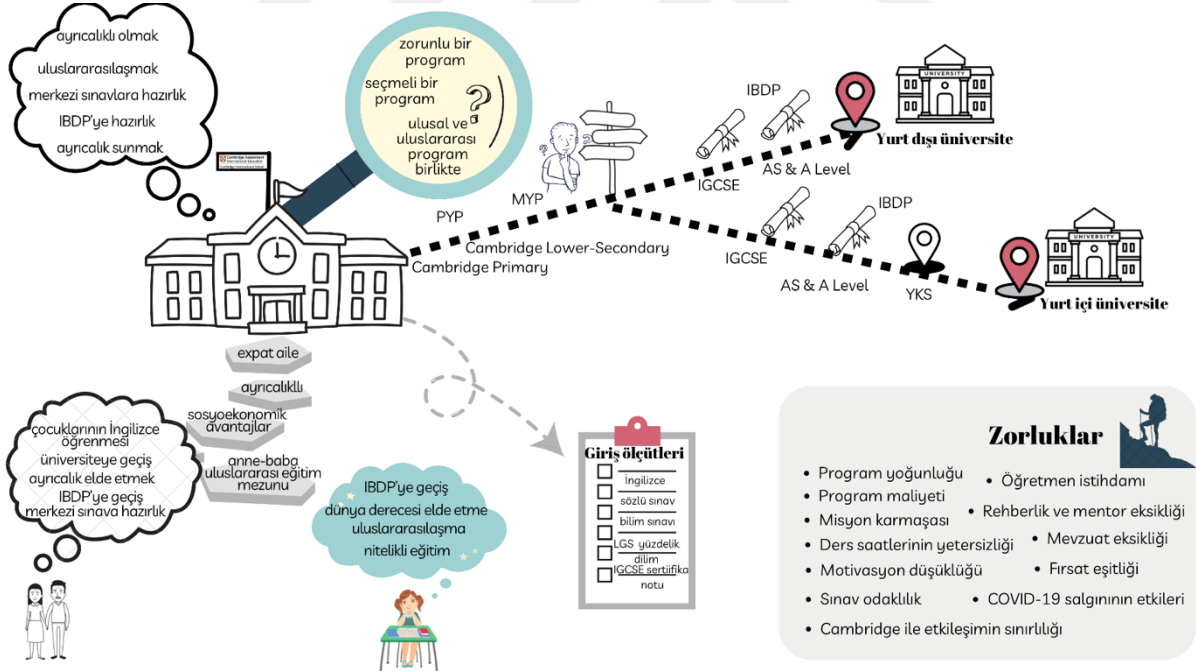
Cambridge programlarını uygulamaya başlayan öğretmenler, kendi beyanlarına göre mesleki pratiklerinde *planlama, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme açısından çoğunlukla olumlu değişim* göstermişlerdir. Bu durum, Cambridge programlarını uygulamaya başlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki pratiklerinde iyileşme yaşadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Her ne kadar ders gözlemi ve farklı ölçme araçlarıyla ölçülerek desteklenmesi ile mesleki değişimlerin boyutu ve kapsamına yönelik daha kesin sonuçlara ulaşılabileceği düşünülse de anket sonucu kendi başına incelendiğinde dâhi mesleki gelişimin yaşandığına yönelik güçlü bulgulara işaret etmektedir. Öğretmenler, uluslararası programı uygulamaya başladıklarından itibaren programın gerektirdiği öğretimsel pratikleri edinmeye farklı mesleki gelişim süreçlerine dâhil olarak başlayabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılama biçimlerinin incelendiği önceki başlıklarda da görüldüğü üzere mentor desteği, destek internet siteleri, kendi başlarına yaparak yaşayarak öğrenme, mentor okul desteği, çevrim içi ve yüz yüze Cambridge eğitimleri ve okulların kendi düzenlediği mesleki gelişim etkinlikleri en yaygın biçimde başvurulmuş mesleki gelişim kaynaklarıdır. Anket sonuçları incelendiğinde özellikle ölçme ve değerlendirme başta olmak üzere bazı öğretmenlik pratiklerinde öğretmenler, olumsuz değişim yaşadıklarını ya da hiç değişim yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu açıdan, öğretmenlerin daha profesyonel biçimde desteklenmiş mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyduğu çıkarımında bulunulabilir. Cambridge programının etkili biçimde sürdürülmesi ve öğrenme çıktılarının da istenen düzeyde olabilmesi için planlama, öğretme-öğrenme ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde gerekli mesleki pratiklerine sahip olmak bu programlarda ders veren öğretmenler için gereklilik olmalıdır.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Son yıllarda sayıları artış gösteren Cambridge Uluslararası Okulu ünvanına sahip okullarda Cambridge programının eğitim öğretim süreçlerine yansımalarının incelendiği bu çalışmada; programın öne çıkarılan özellikleri, uygulanma biçimleri, programa katılmadaki motivasyon kaynakları, programın onaylanma ve okulun uyumlanma süreçleri, öğretmen istihdamındaki dinamikler, programın uygulanmasında yaşanan zorluklar, iyileştirme yolları ve öğretmenlerin mesleki değişim pratiklerine ilişkin kapsamlı bulgular elde edilmiş; bulgulardan ulaşılan temel sonuç ve öneriler ise araştırma sorularına göre sınıflandırılarak bu başlıkta sunulmuştur. Şekil 13, öne çıkan sonuçların şematik özetini içermektedir.



Şekil 13. Öne Çıkan Sonuçların Şematik Özeti

Araştırma Soruları Odağında Öne Çıkan Sonuçlar

1. Paydaşların (Öğrenci, Öğretmen ve Koordinatör) Cambridge Programıyla İlgili Düşünceleri Nelerdir?

- Cambridge programı; planlı bir program geliştirme sürecine ve açık hedeflere sahip olması, kavramsal gelişim odaklılığı ve hesap verebilirliği yüksek, güçlü bir ölçme-değerlendirme anlayışına sahip olması gibi yapısal özellikleriyle öne çıkarılmaktadır.
- Cambridge programı, öğrenme çıktıları üzerinden öğretmen performansını değerlendirmede bir araç olarak görülmektedir.
- Cambridge IGCSE programı, katılımcılar tarafından IBDP'ye ya da AS & A Level'a açılan bir kapı olarak düşünülmekte ve bu açıdan bir geçiş programı niteliği taşımaktadır.
- Cambridge programı, okulun kendi bağlamına göre esnetebildiği bir uluslararası eğitim programı olarak kabul görmektedir. Bu durum, ulusal programın merkezîyetçi ve katı yapılanmasının uluslararası eğitim programının uygulanması sürecinde aranmayan bir özellik olduğunun göstergesidir.
- Cambridge programı, ulusal eğitim sisteminin eksiklerini tamamlamada ya da oluşan dezavantajları bertaraf etmede alternatif ve etkili bir yol olarak değerlendirilmektedir.
- Cambridge programı, üniversite sınavlarına hazırlanmada ve daha iyi sonuçlar elde etmede etkili bir yol olarak kabul görmektedir.

2. Cambridge Programı Okul Programına Nasıl Dâhil Edilmektedir?

- Cambridge programı, okul türüne göre katılımın gönüllülüğe göre belirlendiği seçmeli bir program ya da tüm öğrencilerin katılması gereken zorunlu bir uluslararası eğitim programı olarak uygulanabilmektedir.
- Okullarda tek bir derste Cambridge programını uygulayan okul sayısının yadsınamayacak düzeyde olmasının ve bu yolla Cambridge Uluslararası Okulu ünvanını almanın piyasa odaklı kaygılarla ya da veli beklentilerini karşılamakla ilgili olduğu görülmektedir.

- Yalnızca ulusal programı uygulayan okullar, Cambridge programının onayını aldıklarında ulusal programla eş zamanlı olarak yürütme yolunu seçmektedir. Ulusal ve uluslararası programın bir arada uygulanması, yeterli ve profesyonel düzeyde program haritalama çalışmasının yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

a. Cambridge programına katılma, uyum ve işleyiş süreci nasıl gerçekleşmektedir?

- Cambridge programına geçişin ilk aşamasında okulda yerleşik bir uluslararası eğitim programının varlığı, Bakanlık ve Cambridge onayı sürecindeki bürokratik süreçleri ve okul içi program uyarlama çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Programa öğrenci kabulünde akademik ölçütlerin olması ve bir sonraki uluslararası programa geçişte de Cambridge sertifika sınav sonuçlarının kullanılıyor olması, bu programa yalnızca halihazırda ulusal ya da uluslararası programda başarısını kanıtlamış öğrencilerin seçildiğini göstermektedir.
- Okulların Cambridge programını uygulama gerekçelerinin başında gelen ‘diğer okullardan ayrılmak, kendi türündeki diğer okullara örnek teşkil etmek, bölgede Cambridge uygulayan tek okul olmak’ gibi motivasyon kaynaklarıyla birlikte ele alındığında Cambridge programını uygulamanın başlı başına ayrıcalıklı olmak ile özdeşleştirildiği görülmektedir.
- Anne-babalar, çocuklarının eğitim yaşamlarında avantaj oluşturacak bilgi, beceri ve yeterlikleri edinmesinde ulusal eğitim sisteminin sunduklarından farklı ve birden fazla seçeneğe sahip olma motivasyonu ile çocuklarını Cambridge programına yönlendirmektedir.
- Anne-babalar, İngilizceyi iyi bilmeyi ve özellikle de erken yaşlardan itibaren İngilizce konuşmayı uluslararasılaşma göstergesi olarak düşünmektedir. Bu nedenle, Cambridge programı aracılığıyla çocuklarının iyi bir İngilizce eğitimi almasını, yurt içinde ya da yurt dışında nitelikli bir üniversiteye geçiş yapabilmesini ve iş piyasasında gerekli becerileri edinmeye akranlarından daha önce lise eğitimi sırasında başlayabilmesini hedeflemektedir.
- Cambridge programını uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sırasında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları oluşmakta; bunların başında da Cambridge programının İngilizce olarak öğretilmesi, öğrenci odaklı işlenmesi ve ölçme-değerlendirme yaklaşımına özgü tekniklerin öğrenilmesi gelmektedir.

- Cambridge'in öğretmenler için düzenlediği hizmet içi eğitime yönelik çalıştaylara katılım gösterilse de bu programların ücretli olması ve öğretmenlerin ya da okulun ihtiyaçlarına göre geliştirilmiyor olması, okulların kendi bağlamlarına uygun mesleki gelişim çözümleri üretmeleriyle sonuçlanmaktadır.

b. Cambridge programında öğretmen istihdamı sürecindeki dinamikler nelerdir?

- Öğretmen istihdamı sürecinde okulların aradığı ölçütlerin başında öğrenme çevikliği, alan hakimiyeti ve yabancı dilde yetkinlik gelmektedir.
- Devlet okullarında uygulanan Cambridge programlarında görev alacak öğretmenlerin istihdamı süreci okul yönetiminin yetkisindedir.
- Özel/vakıf okullarında yabancı uyruklu öğretmen istihdamı yapılmakta ve çeşitli platformlar aracılığıyla aday öğretmenlere ulaşılabilir. Yabancı uyruklu öğretmenlerin okullardaki görevlendirmeleri nispeten daha kısa süreli olabilmektedir.
- Öğretmen eğitimi lisans programlarının uluslararası eğitim programları ve buna yönelik öğretmen yeterliklerini edindirme amacını taşıyor olması, piyasadaki okullarda bu programlarda görev alacak öğretmenlerin bulunması sürecini zorlaştıran bir unsur olarak kabul görmektedir.

c. Cambridge programını uygulama aşamasındaki deneyimler ve uygulamayı iyileştirmeye yönelik öneriler nelerdir?

- Birden fazla misyonu olan proje okullarında birden fazla uluslararası program ve ulusal programın farklı projelerinin uygulanması nedeniyle okul programları arasındaki uyumsuzluk ya da program yoğunluğu karmaşaya neden olabilmektedir.
- Okul programının uyumsuz, aşırı yüklü ya da karmaşık olması öğrencilerde ve öğretmenlerde programa devamlılığa yönelik motivasyon düşüklüğü oluşturmaktadır.
- Cambridge programı kapsamındaki destek internet siteleri ve e-posta aracılığıyla sunduğu rehberlik hizmeti faydalı olarak değerlendirilse de okulların süreç boyunca karşılaştıkları zorlukları nasıl aşabileceklerine karar verme aşaması daha deneyimli okullardan meslektaş desteği ile sürdürülmektedir.

- İlgili mevzuatın okullardaki uluslararası eğitim öğretim süreçlerinin düzenlenebilmesini, daha standart hale getirilmesini sağlamada ve uygulamadaki sorunları çözmede yeterli olmadığı görülmektedir.
- IGCSE sertifika sınav sonuçlarının bir sonraki uluslararası programa kabul için gerekli olması öğrencilerin ve öğretmenlerin kaçınılmaz biçimde sınava hazırlık sürecine yönelmelerine neden olmaktadır.
- Süreç ve öğrenen odaklı öğretme-öğrenme pratiklerine sahip olan Cambridge programının bu özgün yapısının ülke uygulamalarında da karşılık bulmasını sağlayacak değerlendirmeler Cambridge tarafından yürütülmelidir.
- Öğrencilerin Cambridge programına dâhil olarak elde ettikleri bilgi, beceri ve yeterlikleri nasıl kullanabileceklerine yönelik meslek seçimi, yurt içi ve yurt dışında üniversite eğitimi gibi kariyerleriyle ilgili kararları vermelerinde onlara yardımcı olacak eğitim danışmanlığı ve rehberlik hizmeti okullarda sunulmalıdır.

3. Cambridge Programını Uygulayan Öğretmenlerin Öğretimi Planlama, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme Açısından Mesleki Pratiklerindeki Değişim Nasıldır?

- Öğretmenler, Cambridge programını uygulamaya başladıktan sonra öğretimi planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme pratiklerinde çoğunlukla olumlu anlamda değişimler yaşamaktadır.
- Öğretmenlerin mesleki değişim sağlayamadığı ya da olumsuz pratikler geliştirdiği alanlarda mesleki gelişim etkinliklerine dâhil olmaya ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacın en çok ölçme ve değerlendirme boyutunda olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin portfolyo hazırlamasına önem verme, öğrencilere kendilerini ve akranlarını değerlendirme fırsatı sunma alanlarında eksiklerin olduğu görülmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Cambridge programından mezun olan öğrencilerin bir sonraki kademedeki başarı durumlarının izlenmesine yönelik uzun vadeli araştırmalar yapılabilir.

- Cambridge mezunlarının programın amaçladığı öğrenen özelliklerini edinip edinmediği incelenebilir.
- Türkiye’de uygulanan tüm uluslararası eğitim programlarının uygulanma biçimleri ve program çıktıları karşılaştırmalı olarak incelenerek ulusal eğitim sistemine katkıları ve dezavantaj oluşturduğu durumlar ortaya çıkarılabilir.
- Cambridge programında eğitim gören öğrencilerin programı deneyimleme ve anlamlandırma biçimlerine odaklanan gözlem ve görüşmeye dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Cambridge programı ve ulusal programın aynı anda uygulandığı okullardaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve iki programı yürütmekle ilgili stratejileri incelenebilir.
- Cambridge programı sertifika sınav sonuçları ile YKS sonuçları ilişkisel olarak incelenebilir.
- Cambridge programının öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamları üzerindeki uzun vadeli etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen eğitimi lisans programlarına uluslararası boyutun nasıl eklenilebileceğine yönelik model önerileri geliştirilebilir.
- Uluslararası eğitim programlarını uygulayan öğretmenlere yönelik hizmet içi mesleki eğitim programı geliştirilebilir.
- Uluslararası eğitim programlarını uygulayan ve uygulayacak öğretmenlere özgü yabancı dilde öğretim ile ilgili mesleki dil programı geliştirilebilir.
- Uluslararası eğitim programlarının uygulandığı okullarda, okul programını değerlendirme yaklaşım ve modelleri araştırılabilir.
- Uluslararası programlarda görev yapan öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek üzere mesleki gelişime odaklanan bir değerlendirme modeli geliştirilebilir.
- Uluslararası bir eğitim programının ulusal eğitim sistemine dâhil edilmesi aşamasında program haritalama ve uyarlama çalışmaları için yeni bir yöntem ya da model geliştirilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Ulusal ve uluslararası programların bir arada uygulanmasının tercih edildiği okullarda, öğretmen ve öğrenci motivasyonunun sağlanması ve sürdürülmesi için bütüncül bir okul programı geliştirilmelidir.
- Programların farklı felsefelere sahip olmasından kaynaklanabilecek misyon karmaşasını giderecek sistemsel düzenlemeler yapılmalıdır.
- Cambridge programı katılımcılarının motivasyonlarını sağlamak amacıyla Cambridge derslerinin okulun ulusal programındaki temel derslerle eş değer pozisyonda tutulmasını sağlayacak yapısal düzenlemelerin yapılması önerilir.
- Türkiye’deki okullarda Cambridge IGCSE programı kapsamında sunulan derslerin çeşitliliği artırılmalı ve tek bir derste uygulamaktan ziyade öğrencilerin farklı alanlarda kendilerini geliştirmelerini sağlayacak fırsatlarla karşılaştırılması sağlanmalıdır.
- Cambridge programlarına öğrenci kabulünde yalnızca akademik başarının önemsendiği yapı, farklı başarı düzeylerine ve yeteneklere sahip öğrencilerin de programlara dâhil olabilmelerini sağlayacak biçimde daha kapsayıcı hale dönüştürülmelidir.
- Cambridge programlarının büyük çoğunlukla özel/vakıf okulları kapsamında uygulandığı görülmektedir. Fırsat eşitliğini sağlayabilmek ve okullar arası başarı farklılığını gidermek amacıyla ekonomik ve sosyal avantajlardan bağımsız bir şekilde isteyen öğrencilerin Cambridge programına erişimini mümkün kılacak çözümler geliştirilmelidir.
- Türkiye’de yaygın olarak uygulandığı biçimiyle Cambridge programı, akademik başarı ve sınav odaklı olmaktan çıkarılmalıdır. Dershaneleşmiş bir ulusal eğitim sistemi içinde varlık gösteren uluslararası eğitim programlarının da dershaneleşmesini önlemek için Cambridge, etkili okul yönetimi sisteminin geliştirilmesinde okullara destek sunmalıdır.
- Cambridge lise programlarının tek yıla sığdırılması uygulaması, dershaneleşme eğilimini pekiştirmektedir. Bu açıdan, Cambridge programı zamana yayılmalı, öğretmenlere, programın öğrenme çıktılarına odaklanan öğretme-öğrenme süreçleri tasarlayabilmelerine fırsat tanıyacak ve program yetiştirme kaygısını giderecek ders saatleri verilmelidir.

- Cambridge, mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul temelli olarak uygulanmasında okullara destek sunmalıdır. Halihazırda düzenlenen çalıştay ve eğitim programları öğretmen ihtiyaçlarına odaklanacak biçimde ülkeye özgü geliştirilmeli ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini karşılayacak hizmetleri içermelidir.
- Cambridge'in programın onay ve uyum süreci ile uygulama sürecinde okullara daha fazla rehberlik etmesi, programların nasıl uygulandığına yönelik yapıcı bir program değerlendirme sürecinin işletilebileceği daha sıkı bir denetim sistemi geliştirmesine ihtiyaç vardır.
- Uluslararası eğitim programı uygulayan okullardaki iş ve işleyişi düzenlemek amacıyla halihazırdaki mevzuatın, başta "Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Uluslararası Program Uygulama Yönergesi" olmak üzere güncellenmesi ve okullardaki sorunları çözecek biçimde daha kapsamlı olarak yenilenmesi önerilir.

KAYNAKLAR

- ACER. (2015). Australian Council for Educational Research. *The International Baccalaureate (IB) Middle Years Programme (MYP): Comparing IB Diploma Programme outcomes of students who complete the MYP and other middle years courses of study*. Research Report. Retrieved from <https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/comparing-dp-outcomes-with-myp-report-en.pdf>
- Aguiar, A. & Nogueira, M. A. (2012). Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 353-368. doi: 10.1080/09620214.2012.745344
- Ateşkan, A. (2016). Pre-service teachers' cultural and teaching experiences abroad. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 135-148. doi: 10.1080/02607476.2016.1144634
- Aube, D. N. (2018). *A relational study of international general certificate of secondary education (IGCSE) scores to the American College Test (ACT) scores in a Mississippi innovative high school* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Mississippi, Mississippi, United States.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed). Multilingual Matters.
- Başaran, T. & Olsson, C. (2017). Becoming international: On symbolic capital, conversion and privilege. *Millennium: Journal of International Studies*, 46(2), 96-118. doi: 10.1177/0305829817739636
- Bates, R. (2012). Is global citizenship possible, and can international schools provide it?. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274. doi: 10.1177/1475240912461884
- Bosworth, D. (2011). The cultural contradictions of philanthrocapitalism. *Society*, 48(5), 382-388. doi: 10.1007/s12115-011-9466-z
- Brooks, R. & Waters, J. (2015). The hidden internationalism of elite English schools. *Sociology*, 49(2), 212-228. doi: 10.1177/0038038514525517
- Budrow, J. & Tarc, P. (2018). What teacher capacities do international school recruiters look for?. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 860-889.
- Bunnell, T. (2007). The international education industry: An introductory framework for conceptualizing the potential scale of alliance. *Journal of Research in International Education*, 6(3), 349-367. doi: 10.1177/1475240907083201

- Bunnell, T. (2021). The crypto-growth of international schooling: Emergent issues and implications. *Educational Review*, 74(1), 39-56. doi: 10.1080/00131911.2021.1907316
- Burr, E. C. (2018). Challenging the monolingual habitus of international school classrooms. *The International Schools Journal*, 37(2), 77-84.
- Büyükgenç, F. (2014). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Mezunlarının Program İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- CAIE (2015). *Cambridge Assessment International Education. Cambridge IGCSE first language syllabus*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/Images/203223-2017-2019-syllabus.pdf>
- CAIE (2023a). *An international education from Cambridge: What lies at the heart of our approach*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/Images/417448-overview-brochure.pdf>
- CAIE. (2023b). *Cambridge Early Years*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-early-years/>
- CAIE. (2023c). *Facts and figures*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/about-us/what-we-do/facts-and-figures/>
- CAIE. (2023d). *Cambridge pathway*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/>
- CAIE. (2023e). *Cambridge Pre-U*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/cambridge-pre-u/>
- CAIE. (2023f). *Cambridge Advanced*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/>
- CAIE. (2023g). *Cambridge IPQ*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/cambridge-ipq/>
- CAIE. (2023h). *What is the difference between Cambridge IGCSE and Cambridge O Levels?* Retrieved from <https://help.cambridgeinternational.org/hc/en-gb/articles/115004449425-What-is-the-difference-between-Cambridge-IGCSE-and-Cambridge-O-Levels->
- CAIE (2023i). *Find a Cambridge school database*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/why-choose-us/find-a-cambridge-school/?Location=Turkey>

- CAIE (2023k). *Cambridge AICE Diploma qualification*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/cambridge-aice-diploma/qualification/>
- CAIE (2023j). *About us*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/about-us/our-history/>
- Cambridge, J. (2002). Global product branding and international education. *Journal of Research in International Education*, 1(2), 227-243. doi: 10.1177/147524002764248158
- Cambridge, J. (2011). The IB Diploma Programme as pedagogic discourse. In M. Hayden and J. J. Thompson (Eds). *Taking the IB Diploma Programme forward* (pp. 65-76). Woodbridge: John Catt Educational.
- Cambridge, J. (2012). Pedagogic discourse: a language for the description and analysis of international curriculum implementation. *International Schools Journal*, 31(2).
- Cambridge, J. A. & Thompson, J. (2001). A Big Mac and a coke? Internationalism and globalisation as contexts for international education. Unpublished paper. Centre for Education in an International Context, University of Bath, UK. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c35c509b881ecb91c29bbb82e834233252954cc5>
- Cambridge, J. & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175. doi: 10.1080/0305792042000213994
- Chesworth, N. & Dawe, A. (2000). *The executive's guide to international schools*. London: Kogan Page.
- CIE (2023). *Introducing our new name and look*. Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/news/news-details/view/introducing-our-new-name-and-look-20231018/>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edition). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3rd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Curran, M., Rujas, J. & Castejón, A. (2023). The silent expansion of internationalisation: exploring the adoption of the International Baccalaureate in Madrid. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(7), 1244-1262. doi: 10.1080/03057925.2021.2022456
- Çil, T. (2021). *Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifika (IGCSE) Programına Ait Matematik Sınavı Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

- Çorlu, M. S. (2014). Which preparatory curriculum for the International Baccalaureate diploma Programme is best? The challenge for international schools with regard to mathematics and science. *International Review of Education*, 60 (6), 793-801. doi: 10.1007/s11159-014-9446-9
- Dulun, Ö. (2018). *Student perceptions of successful preparation for IBDP: Implications for developing 21st century skills* (Unpublished doctoral dissertation). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara, Türkiye.
- Dulun, Ö. (2020). Investigating the predictors of the International Baccalaureate Diploma Programme outcome scores. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 136-151. doi: 10.19126/suje.612141
- Ecolint. (2023). *Our history*. Retrieved from <https://www.ecolint.ch/en/our-history>
- Ersoy, E. (2021). *Cambridge IGCSE Uluslararası Akreditasyon Programının Kamu Liselerinde Kabul Edilme ve Uygulanma Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ezra, R. (2007). Caught between cultures: A study of factors influencing Israeli parents' decisions to enrol their children at an international school. *Journal of Research in International Education*, 6(3), 259-286. doi: 10.1177/1475240907083
- Hayden, M. (2006). *Introduction to international education: International schools and their communities*. Sage Publications.
- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: The growth of the international school sector. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 211-224. doi: 10.1080/14767724.2011.577203
- Hayden, M. (2016). Institutional interpretations of international education in national contexts. In *International education: Current issues in promoting international education in national and regional contexts* (pp. i-xiv). Sage Publications.
- Hayden, M. (2022). International education: setting the scene. In M. Hayden (Ed.), *Interpreting international education: In honour of Professor Jeff Thompson* (pp. 1-8). Routledge.
- Hayden, M. & Thompson, J. J. (1995). International schools and international education: A relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, 21(3), 327-345. <http://www.jstor.org/stable/1050876>.
- Hayden, M. & Thompson, J. J. (2013). Antecedents, current issues and metaphors for the future. In R. Pearce (Ed.), *International Education and Schools: Moving beyond the First 40 Years* (pp. 3-23). London: Bloomsbury.
- Haywood, T. (2015). International mindedness and its enemies. In M. Hayden, J. J. Thompson & J. Levy (Eds.), *The Sage handbook of research in international education* (pp. 45-59). Sage Publications.

- Hill, I. (2001). Early stirrings: The beginnings of the international education movement. *The International Schools Journal*, 20(2), 11.
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*, 5(1), 5-33. doi: 10.1177/1475240906061857
- Hill, I. (2012). An international model of world-class education: The International Baccalaureate. *Prospects*, 42(3), 341-359. doi: 10.1007/s11125-012-9243-9
- Hudson, K. (2019). *Differences between gifted and non-gifted students' perceptions of advanced international certificate of education course quality* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, Virginia, United States.
- IBO. (2023). *Find an IB World School*. Retrieved from <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/>
- Jonietz P. L. (1991) *International Schools: developing a consensus of opinion* (Unpublished doctoral dissertation). Brunel University, Uxbridge, United Kingdom.
- Koçer, E. (2019). *A study on the acquisition of International Baccalaureate learner profile attributes* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Kopsick, K. (2018). Continuing the discussion of international education in the global south: A Cambridge perspective. *The International Schools Journal*, 38(1), 67-75.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. doi: 10.1080/13803611.2012.718488
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Macdonald, J. (2007). Daring to be different: How differentiation strategies help determine the educational success and fiscal health of international schools. *Journal of Research in International Education*, 6(2), 151-169. doi: 10.1177/1475240907078612
- MacKenzie, P. (2010). School choice in an international context. *Journal of Research in International Education*, 9(2), 107-123. doi: 10.1177/1475240910370813
- Matthews, M. (1989). The scale of international education. *International Schools Journal*, 17, 7-17.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, 7 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28758). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>

- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th edition)*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Metli, A. & Özcan, O. (2021). Investigating the relationship between International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) and International Baccalaureate Diploma Program (IBDP): A correlation and regression analysis in languages, sciences, and mathematics. *International Journal of Educational Reform*, 30(2), 163–178. doi: 10.1177/1056787920967118
- Ng, V. (2012). The decision to send local children to international schools in Hong Kong: Local parents' perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 13, 121-136. doi: 10.1007/s12564-011-9178-5
- Nogueira, M. A. & Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? [The education of elites and the internationalization of the studies: May we talk about an "international goodwill"?]. *Education et Sociétés*, (1), 105-119. doi: 10.3917/es.021.0105
- Olmedo, I. & Harbon, L. (2010). Broadening our sights: Internationalizing teacher education for a global arena. *Teaching Education*, 21(1), 75-88. doi: 10.1080/10476210903466992
- Ödün, S. (2013). *A comparative analysis of ecology units in the biology textbooks of secondary school programs* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara, Türkiye.
- Pehlivan Polat, M. (2019). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk Okullarındaki Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Pollock, D. C., Van Reken, R. E. & Pollock, M. V. (2010). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds: the original, classic book on TCKs*. Hachette UK.
- Potter, D. & Hayden, M. (2004). Parental choice in the Buenos Aires bilingual school market. *Journal of Research in International Education*, 3(1), 87-111. doi: 10.1177/1475240904041462
- Sagun, S. & Çorlu, M. S. (2014). Resolving the dilemma of international school curriculum: The case of biology. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(2), 153-158. doi: 10.12973/eurasia.2014.1026a
- Shaklee, B. D. & Baily, S. (2012). Introduction: A framework for internationalizing teacher education. In B. D. Shaklee & S. Baily (Eds.), *Internationalizing teacher education in the United States* (pp. 1–13). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Shaw, S. D. (2019). *Cambridge qualifications proven to be good preparation for university studies in the US*. Retrieved from <https://blog.cambridgeinternational.org/cambridge-qualifications-good-preparation-for-university/>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sklair, L. (2002). The transnational capitalist class and global politics: deconstructing the corporate-state connection. *International Political Science Review*, 23(2), 159-174. <http://www.jstor.org/stable/1601254>
- Song, J. J. (2013). For whom the bell tolls: globalisation, social class and South Korea's international schools. *Globalisation, Societies and Education*, 11(1), 136-159. doi: 10.1080/14767724.2012.750476
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research (3rd edition)* (pp. 443-467). Sage Publications.
- Tate, N. (2016). What are international schools for. In M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International schools: Current issues and future prospects* (pp. 17-36). Symposium Books Ltd.
- Tay, I. (2023). The movement of international education towards the globalising approach: Comparing the International Baccalaureate Diploma Programme and the International A-Levels. *Journal of International and Comparative Education*, 87-102. doi: 10.14425/jice.2023.12.2.1205
- Thomas, P. (2023). *Ecolint and the origins of the International Baccalaureate*. Retrieved from https://www.ecolint.ch/sites/main/files/assets/04-history/documents-history/ib_origins_final_v3.pdf
- Thompson, C. (2004). Towards a model for international education. In M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International education: Principles and practice* (pp. 276-290). Routledge Farmer.
- Tüzün, Ü. N. (2016). *Bilim Eğitiminde Lise Öğrencilerinin Argümantasyon Becerilerinin Geliştirilmesi Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- UWC. (2023). United World Colleges. *History*. Retrieved from: <https://www.uwc.org/history>
- van Werven, I. (2015). Preparing globally competent teachers for the international school context. In M. Hayden, J. Levy & J. J. Thompson (Eds.), *The Sage handbook of research in international education* (2nd ed., pp. 298–308). Los Angeles, CA: Sage Publications.

- Walker, G. (2000). International education: Connecting the national to the global. In M. Hayden & J. J. Thompson (Eds.), *International schools and international education* (pp. 193-204). London: Kogan Page.
- Walker, G. (2012). Tea and oysters: metaphors for a global education. *International Schools Journal*, 31(2).
- Wilcox, A. (2009). The emergence of ‘internationally minded’ national schools in Australia. *International Schools Journal*, 29 (1), 38-49.
- Willows, D. (2008). Branding your school: Ten lessons in marketing not to be ignored. *International Schools Journal*, 28(1), 17-24.
- Yağız, B., Navruz, B. & Çorlu, M. S. (2016). Investigating the impact of International General Certificate of Secondary Education scores and gender on the Diploma Program scores in mathematics and science. *International Journal of Educational Reform*, 25(3), 250-264. doi: 10.1007/s11159-014-9446-9
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish (2nd edition)*. New York: Guilford Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th edition)*. Sage Publications.
- Zamir Khan, İ. (2017). *Cambridge Uluslararası Sınavları ve Millî Eğitim Bakanlığı 11. sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının Laboratuvar Uygulamaları Bakımından Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.



EK 1. Cambridge Öğrenen Özellikleri

Kaynak: CAIE, 2023a

Kendine güvenen: Kendisine ya da başkasına ait bilgi ve fikirleri kullanarak çalışma konusunda kendine güvenir. Cambridge öğrencileri sağlam bilgiye sahiptir. Kendisine bu açıdan güvenir. Bir şeyi sorgulamadan kabul etmeye karşı olup entelektüel riskler almaya hazırdır. Fikirleri ve argümanları keşfetmeye; yapılandırılmış, eleştirel ve analitik bir yolla değerlendirmeye isteklidir. Görüş ve fikirlerini iletişim kurarak savunabilir ve diğerlerinin fikirlerine saygı duyar.

Sorumluluk sahibi: Kendilerine karşı sorumluluk sahibidir ve başkalarına karşı saygılı ve sorumludur. Cambridge öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır, hedefler koyar ve kendi entelektüel bütünlüğünü korumaya çalışır. İşbirlikçi ve destekleyicidir. Eylemlerinin başkaları ve çevreleri üzerine etkileri olacağının farkındadır. Kültür, bağlam ve toplumun önemli olduğunun farkındadır.

Yansıtıcı düşünen: Öğrenme becerisini geliştirmesini sağlayacak biçimde yansıtıcı düşünür. Cambridge öğrencileri kendisini öğrenen olarak anlamlandırır. Öğrenmenin ürünleri kadar öğrenme süreçleriyle de ilgilidir ve yaşam boyu öğrenen olmak için farkındalık ve strateji geliştirir.

Yenilikçi: Gelecekte karşılaşacağı yeni güçlükler için donanımlıdır. Cambridge öğrencileri akıllıca, yaratıcı ve hayal gücüne dayalı çözümler geliştirerek karşılaştığı yeni güçlükleri aşar. Sahip oldukları bilgiyi kullanarak yeni ve farklı sorunları çözebilir. Yeni düşünme biçimleri gerektiren yeni durumlara uyum sağlamada esnekler.

Katılımcı: Entelektüel ve sosyal olarak katılımcıdır ve fark yaratmaya hazırdır. Cambridge öğrencileri meraklı, araştırma hevesine sahip ve derinlemesine incelemeye yapmaya isteklidir. Yeni becerileri öğrenmeye ve yeni fikirler edinmeye isteklidir. Bağımsız bir şekilde etkili çalışır; ancak başkalarıyla iş birliği içinde de etkili bir şekilde çalışabilir. Topluma ve ekonomiye; yerel, ulusal ve küresel açıdan yapıcı bir şekilde katılma konusunda donanımlıdır.

EK 2. Cambridge Kapsamındaki Öğretim Programlarının Listesi

Kaynak: CAIE, 2023d

Cambridge Early Years	
	Bütüncül bir eğitim programı bulunmaktadır.
Cambridge Primary	
	Cambridge Primary Art and Design (0067) Cambridge Primary Computing (0059) Cambridge Primary Digital Literacy (0072) Cambridge Primary English (0058) Cambridge Primary English as a Second Language (0057) Cambridge Primary Global Perspectives (0838) Cambridge Primary Mathematics (0096) Cambridge Primary Music (0068) Cambridge Primary Physical Education (0069) Cambridge Primary Science (0097) Cambridge Primary Wellbeing (0034)
Cambridge Lower Secondary	
	Cambridge Lower Secondary Art and Design (0073) Cambridge Lower Secondary Computing (0860) Cambridge Lower Secondary Digital Literacy (0082) Cambridge Lower Secondary English (0861) Cambridge Lower Secondary English as a Second Language (0876) Cambridge Lower Secondary Global Perspectives (1129) Cambridge Lower Secondary Mathematics (0862) Cambridge Lower Secondary Music (0078) Cambridge Lower Secondary Physical Education (0081) Cambridge Lower Secondary Science (0893) Cambridge Lower Secondary Wellbeing (0859)

Cambridge IGCSE	
Creative and Professional	Accounting – 0452 Accounting (9-1) – 0985 Art & Design – 0400 Art & Design (9-1) 0989 Business Studies – 0450 Business Studies (9-1) – 0986 Computer Science – 0478 Computer Science (9-1) – 0984 Design & Technology – 0445 Design & Technology (9-1) – 0979 Drama – 0411 Drama (9-1) – 0994 Enterprise – 0454 Food & Nutrition – 0648 Information and Communication Technology – 0417 Information and Communication Technology (9-1) – 0983 Music – 0410 Music (9-1) – 0978 Physical Education (9-1) – 0995 Travel & Tourism - 0471
English Language and Literature	English - First Language – 0500 English - First Language (9-1) – 0990 English - First Language (US) – 0524 English – Literature (US) – 0427 English – Literature in English – 0475 English – Literature in English (9-1) – 0992 English (as an Additional Language) – 0472 English (as an Additional Language) (9-1) – 0772 English as a Second Language (Count-in speaking) (0511) English as a Second Language (Count-in Speaking) (9-1) (0991) English as a Second Language (Speaking endorsement) – 0510 English as a Second Language (Speaking Endorsement) (9-1) – 0993 World Literature - 0408
Humanities and Social Sciences	Economics – 0455 Economics (9-1) – 0987 Geography – 0460 Geography (9-1) – 0976 Global Perspectives – 0457 History – 0470 History - American (US) – 0409 History (9-1) – 0977 Islamiyat – 0493 Latin – 0480

	Pakistan Studies – 0448 Religious Studies – 0490 Sanskrit – 0499 Sociology – 0495
Languages	Afrikaans - Second Language – 0548 Arabic - First Language – 0508 Arabic - First Language (9-1) – 7184 Arabic - Foreign Language – 0544 Bahasa Indonesia – 0538 Chinese - First Language – 0509 Chinese - Second Language – 0523 Chinese (Mandarin) - Foreign Language (0547) English (Core) as a Second Language (Egypt) – 0465 French - First Language – 0501 French - Foreign Language – 0520 French (9-1) – 7156 German - First Language – 0505 German - Foreign Language – 0525 German (9-1) – 7159 Hindi as a Second Language – 0549 IsiZulu as a Second Language – 0531 Italian - Foreign Language – 0535 Italian (9-1) – 7164 Malay - First Language – 0696 Malay - Foreign Language – 0546 Portuguese - First Language – 0504 Setswana - First Language – 0698 Spanish - First Language – 0502 Spanish - Foreign Language – 0530 Spanish - Literature – 0488 Spanish - Literature in Spanish – 0474 Spanish (9-1) – 7160 Swahili – 0262 Thai - First Language – 0518 Turkish - First Language – 0513 Urdu as a Second Language – 0539 Vietnamese - First Language - 0695
Mathematics	Mathematics – 0580 Mathematics - Additional – 0606 Mathematics - International – 0607 Mathematics (9-1) – 0980 Mathematics (US) – 0444
Sciences	Agriculture – 0600 Biology – 0610 Biology (9-1) – 0970 Chemistry – 0620 Chemistry (9-1) – 0971 Environmental Management – 0680 Marine Science – 0697 Physical Education – 0413

	Physical Science – 0652 Physics – 0625 Physics (9-1) – 0972 Science - Combined – 0653 Sciences - Co-ordinated (9-1) – 0973 Sciences - Co-ordinated (Double) - 0654
--	---

Cambridge O Level	
Creative and Professional	Accounting – 7707 Art & Design – 6090 Business Studies – 7115 Commerce – 7100 Computer Science – 2210 Design & Technology – 6043 Fashion & Textiles – 6130 Food & Nutrition – 6065 Statistics – 4040 Travel & Tourism - 7096
English Language and Literature	English Language – 1123 Literature in English – 2010
Humanities and Social Sciences	Bangladesh Studies – 7094 Biblical Studies – 2035 Economics – 2281 Geography – 2217 Global Perspectives – 2069 Hinduism – 2055 History – 2147 Islamic Studies – 2068 Islamiyat – 2058 Pakistan Studies – 2059 Religious Studies – 2048 Sociology – 2251
Languages	Arabic – 3180 Bengali – 3204 French – 3015 Setswana – 3158 Sinhala – 3205 Tamil – 3226 Urdu - First Language – 3247 Urdu - Second Language – 3248
Mathematics	Mathematics - Additional – 4037 Mathematics (Syllabus D) – 4024
Sciences	Agriculture – 5038 Biology – 5090 Chemistry – 5070 Environmental Management – 5014 Marine Science – 5180 Physics – 5054 Science - Combined - 5129

Cambridge AS & A Level	
Creative and Professional	Accounting – 9706 Art & Design – 9479 Business (9609) Computer Science – 9618 Design & Technology – 9705 Design & Textiles – 9631 Digital Media & Design – 9481 Drama – 9482 Information Technology – 9626 Media Studies – 9607 Music – 9483 Physical Education – 9396 Sport & Physical Education (AS Level only) (8386) Thinking Skills – 9694 Travel & Tourism – 9395
English Language and Literature	English - Language and Literature (AS Level only) – 8695 English - Literature – 9695 English General Paper (AS Level only) – 8021 English Language – 9093
Humanities and Social Sciences	Biblical Studies (9484) Classical Studies – 9274 Economics – 9708 English General Paper (AS Level only) – 8021 Geography – 9696 Global Perspectives & Research – 9239 Hindi - Literature (AS Level only) – 8675 Hinduism – 9487 History – 9489 Islamic Studies – 9488 Law – 9084 Psychology – 9990 Sociology - 9699
Mathematics	Mathematics – 9709 Mathematics - Further – 9231
Sciences	Biology – 9700 Chemistry – 9701 Environmental Management (AS only) – 8291 Marine Science – 9693 Physics – 9702
Languages	Afrikaans - Language (AS Level only) – 8679 Arabic – 9680 Arabic - Language (AS Level only) – 8680 Chinese - Language & Literature (A Level only) – 9868 Chinese - Language (AS Level only) – 8681 Chinese (A Level only) – 9715 Chinese Language (AS Level only) – 8238

	French - Language (AS Level only) – 8682 French (A Level only) – 9716 French Language & Literature – 9898 French Language (AS Level only) – 8028 German - Language (AS Level only) – 8027 German - Language (AS Level only) – 8683 German (A Level only) – 9717 German Language & Literature (A Level only) – 9897 Hindi - Language (AS Level only) – 8687 Hindi (A Level only) – 9687 Japanese Language (AS Level only) – 8281 Portuguese - Language (AS Level only) – 8684 Portuguese (A Level only) – 9718 Spanish - First Language (AS Level only) – 8665 Spanish - Language & Literature (A Level only) – 9844 Spanish - Language (AS Level only) – 8685 Spanish - Literature (AS Level only) – 8673 Spanish (A Level only) – 9719 Spanish Language (AS Level only) – 8022 Tamil - 9689 (A Level only) Tamil - Language - 8689 (AS Level only) Urdu - Language (AS Level only) – 8686 Urdu - Pakistan only (A Level only) – 9686 Urdu (A Level only) - 9676
--	--

Cambridge Pre-U	
Creative and Professional	Art & Design – 9837 Art History – 9799 Music – 9800
English Language and Literature	English – Literature in English – 9765
Humanities and Social Sciences	Business & Management – 9771 Classical Greek – 9787 Economics – 9772 Geography – 9768 Global Perspectives (Short Course) (UK only) – 1340 Global Perspectives and Independent Research (UK only) – 9777 History – 9769 Latin – 9788 Philosophy & Theology – 9774 Psychology - 9773
Languages	French – 9779 German – 9780 Italian – 9783 Mandarin Chinese – 9778

	Russian – 9782 Spanish – 9781
Mathematics	Further Mathematics – 9795 Mathematics - 9794
Sciences	Biology – 9790 Chemistry – 9791 Physics - 9792



EK 3. AICE Diploma Programı İçin Kredi Hesaplaması

Kaynak: CAIE, 2023k

A Level (her bir ders 2 kredi)	AS Level (her bir ders 1 kredi)	Cambridge International AS Level Global Perspectives & Research (9239)	Toplam
3	0	1	7 kredi
2	2	1	7 kredi
1	4	1	7 kredi
0	6	1	7 kredi

Öğrenen, Cambridge International A Level Global Perspectives & Research ile birlikte 3 Cambridge International A Level sertifikası aldığında toplam 8 kredi elde etmiş olsa bile AICE Diploması almaya hak kazanır. Bir öğrenenin alabileceği en yüksek puan 420'dir.

**EK 4. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında Türkiye’de Cambridge Uluslararası
Eğitim Programını Uygulayan Okulların Listesi**

No	Okulun Adı	Bağlı Olduğu İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
1	Gündoğdu Koleji	ADANA
2	Başkent Üniversitesi Özel Başkent Okulları	ADANA
3	Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları	ANKARA
4	Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla Koleji	ANKARA
5	Beştepe Koleji	ANKARA
6	MEV Koleji	ANKARA
7	Nesibe Aydın Koleji	ANKARA
8	Bilkent Laboratory and International School	ANKARA
9	Al-Rafidain International Schools	ANKARA
10	Pakistan Embassy International Study Group	ANKARA
11	Gazi Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları	ANKARA
12	Özel Antalya Koleji	ANTALYA (Manavgat, Konyaaltı, Muratpaşa)
13	Özel Antalya Toplum Koleji İlk ve Ortaokulu	ANTALYA
14	Bilkent Erzurum Laboratory Schools	ERZURUM
15	Gökkuşuğu Okulları	İSTANBUL (Esenyurt, Bahçelievler, Ümraniye, Beylikdüzü)
16	Tarabya British Schools	İSTANBUL
17	Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi	İSTANBUL
18	Kazanım International School	İSTANBUL
19	MEV Koleji	İSTANBUL (Basınköy, Büyükdere)
20	İstanbul Bilim Koleji	İSTANBUL
21	Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi	İSTANBUL
22	The British International School	İSTANBUL
23	Açı Koleji	İSTANBUL
24	International Gateway Academy	İSTANBUL
25	Atatürk Fen Lisesi	İSTANBUL
26	British Council	İSTANBUL
27	Kabataş Erkek Lisesi	İSTANBUL
28	Özel İstanbul International Lisesi	İSTANBUL
29	MEF Okulları	İSTANBUL
30	MEF International School	İZMİR
31	MEV Koleji	İZMİR
32	Ordu Altaş Koleji	ORDU

EK 5. Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğretmen Anketi

Değerli Öğretmenler,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Doktora Programında yürütülen tez araştırması kapsamında Türkiye’de 1994 yılından bu yana farklı öğretim kademelerinde uygulanan Cambridge Uluslararası Eğitim Programını incelenmektedir. Araştırmanın amacı, farklı öğretim kademelerinde uygulanan Cambridge Uluslararası Eğitim Programının eğitim öğretim süreçlerine yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaçla geliştirilen ‘Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğretmen Anketi’ aracılığıyla, öğretim programının planlama, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları ile öğretim programlarını uygularken yaşanan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğretmen Anketi, 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde Cambridge Öğretim Programlarını planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Üçüncü bölüm ise, Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygularken yaşanan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin açık uçlu sorular içermektedir.

Ankette yer alan her bir ifade için sizlere sunulan maddelerde yer alan pratiklerinize ilişkin olumlu ya da olumsuz anlamda değişme düzeyinizi -2 ile 2 arasında derecelendirmeniz beklenmektedir.

Cetvelde “-” olarak belirtilen derecelendirme etiketi, değişimlerin olumsuz yönde olduğunu; “+” yönde olanlar ise olumlu yönde değişim yaşadığınızı belirtmek için gösterilmiştir. 0 ise herhangi bir değişimin olmadığını belirtmeniz için yer almaktadır.

Tüm maddelere ilişkin derecelendirmenizi yaparken Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulamadan önceki ve sonraki durumlarınızın göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Derecelendirme birimleri şu şekildedir:

- -2: Çok değiştim
- -1: Az değiştim
- 0= Hiç değişmedim
- 1= Az değiştim
- 2= Çok değiştim

Sizlerden beklenen anket maddelerini içtenlikle ve eksiksiz biçimde yanıtlamanızdır. Bu ölçme aracıyla elde edilen veriler, tamamen bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Ölçme aracına isim yazmanız gerekmemektedir.

Katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülbahar Yılmaz
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Program Geliştirme Doktora Programı Öğrencisi
E-posta:

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()
Yaşınız:	☐ 20-25 ☐ 31-35 ☐ 41-45 ☐ 51-55 ☐ 26-30 ☐ 36-40 ☐ 46-50 ☐ 56-60 ☐ 61-65 ☐ 66-70	
Lisans derecenizi aldığınız üniversite:		
Lisans derecenizi aldığınız bölüm:		
Lisans mezuniyet yılınız:		
İngilizce anadiliniz mi?	Evet ()	Hayır ()
Görev yaptığınız il:		
Görev yaptığınız ilçe:		
Görev yaptığınız okulun adı:		
Şu anda görev yaptığınız kademe (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz):	Okul öncesi () İlkokul () İngilizce () Matematik () Fen Bilimleri () Diğer.....	Ortaokul () Lise () Fizik () Kimya () Biyoloji ()
Branşınız:		
Öğretmenlik mesleğindeki deneyim yılınız:		
Şu an çalıştığınız kurumdaki deneyim yılınız:		
Cambridge programındaki deneyim yılınız:		
Bu dönem verdiğiniz Cambridge dersleri:	İngilizce () Matematik () Fen Bilimleri () Global Perspectives () Diğer.....	Fizik () Kimya () Biyoloji () Türkçe ()
Şimdiye kadar verdiğiniz Cambridge dersleri:	İngilizce () Matematik () Fen Bilimleri () Global Perspectives () Türkçe () Diğer.....	Fizik () Kimya () Biyoloji ()
Şimdiye kadar Cambridge programıyla ilgili katıldığınız hizmetiçi eğitim, seminer, çalıştay vb.		
Cambridge Programından önce hangi eğitim programını uyguluyordunuz?	Ulusal eğitim programı () Öğretmenliğe Cambridge programını uygulayarak başladım. () Diğer (lütfen belirtiniz)	
Aşağıdaki soruları lisansüstü eğitim aldıysanız yanıtlayınız, lisansüstü eğitim almadıysanız ikinci bölüme geçebilirsiniz.		
Son lisansüstü eğitiminizi aldığınız üniversite (Varsa):		
Son lisansüstü eğitiminizi aldığınız bölüm (Varsa):		
Son lisansüstü mezuniyet yılı (Varsa):		

II. BÖLÜM: CAMBRIDGE ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

Aşağıdaki maddelere ilişkin değerlendirmenizi yaparken Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygulamadan **önceki ve sonraki** planlama, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme pratiklerinizi-alışkanlıklarınızı göz önünde bulundurunuz.

-2: Çok değişim
-1: Az değişim
0=Hiç değişim
1= Az değişim
2=Çok değişim

PLANLAMA		-2	-1	0	1	2
Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uyguladıktan sonra,						
1	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alarak planlamada					
2	Dersleri üst düzey düşünmeyi (eleştirel, analitik düşünme vb.) destekleyecek biçimde tasarlamada					
3	Ders planlarını disiplinlerarası olarak tasarlamada					
4	Ders içi etkinliklerin çeşitli olmasına önem vermede					
5	Yaratıcı düşünme becerilerini kullanmada					
6	Ders planının tüm aşamalarının (dikkat çekme, geliştirme, değerlendirme vb.) etkili olmasına önem vermede					
7	Ders planlama becerilerini geliştirmede					
8	Esnek bir planlama yapmada					
9	Planlama yapmadan önce araştırma yapmada					
10	Planının temel aşamalarını ayrıntılı biçimde hazırlamada					
11	Farklılaştırılmış öğretim (öğrencilerin öğrenme, ilgi ve yeteneklerine göre oluşturdukları bireysel farklılıklara göre) ile ilgili etkinlik planlamada					
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ						
Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uyguladıktan sonra,						
12	Öğrencilerin (Cambridge) derslerine istekle katılmasını sağlamada					
13	Öğrencilerin yürütücü biliş (öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkında olması) becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulamada					
14	Günlük yaşamla bağlantı kurmada					
15	Somut uygulamalara yer vermede					
16	Öğrencilerin kendi deneyimlerini paylaşmasını desteklemede					
17	Materyal geliştirmede					
18	Öğretme-öğrenme yaklaşımında öğrenciyi merkeze almada					
19	Etkileşimli yöntem ve teknikleri kullanmada					
20	Eşli ve grup çalışmaları yapmada					
21	Öğretim teknolojilerini etkin kullanmada					
22	Öğrencileri dersin kazanımları hakkında bilgilendirmede					
23	Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmede					
24	Öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirmede					
25	Öğrencilerin derse etkin olarak katılmalarını sağlayacak çalışmalar yapmada					
26	Gerek öğrencilerden gerekse kendi uygulamalarından yeni şeyler öğrenmede					
27	Daha az içeriği uzun sürede vermede					
28	Derinlemesine alan bilgisini dâhil etmede					
29	Öğrencilerin kavramsal anlamlandırmalarını geliştirecek biçimde uygulama yapmada					
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME						
Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uyguladıktan sonra,						
30	Öğrencilerin portfolyo hazırlamalarına önem vermede					
31	Öğrencilere, kendilerini değerlendirme olanağı sunmada					
32	Öğrencilere, akranlarını değerlendirme olanağı sunmada					
33	Öğrencilerin ön öğrenmelerine yönelik ölçme tekniklerini kullanmada					
34	Ders sonu değerlendirme etkinlikleri yapmada					
35	Öğrencinin akademik gelişimini izlemek amacıyla değerlendirme yapmada					
36	Öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek için ek etkinlikler planlamada					
37	Öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini önemsemede					
38	Öğrencilere geribildirim vermede					

III. BÖLÜM
CAMBRIDGE ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMINI
UYGULARKEN YAŞANAN SORUNLAR, NEDENLERİ VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ

39. Cambridge Uluslararası Eğitim Programını uygularken yaşadığınız zorluklar oluyor mu? Kısaca açıklayınız.

a. Uygulama sırasında yaşadığınız zorlukların nedenleri nelerdir?

b. Bu zorlukları aşmak için siz ne yapıyorsunuz?

c. Bu zorlukları aşmak için sizce nasıl bir yol izlenebilir?

40. Cambridge Uluslararası Eğitim Programıyla ilgili eklemek istediğiniz diğer görüşlerinizi buraya yazabilirsiniz.

—Anketin Sonu—

Araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgi edinmek istiyorsanız, e-posta adresinizi buraya yazabilirsiniz ya da yukarıda bildirilen e-posta adresine mail yollayabilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK 6. Yansıtıcı Düşünme Yazıları-1

Ekim 2018

1. İlkokul Öğretmeni (Sınıf öğretmeni)

Cambridge International Program ile ilgili kendi şahsi beklentim; İngilizce düzeyimin günden güne artarak, İngilizceyi ana dilde konuşacak düzeyde grammar hatası yapmadan rahatça, düşünmeden konuşmak. Öğrendiğim ve öğreneceğim yeni yöntem ve teknikler ile öğrencilere bu dersi sevdirecek nitelik ve istek uyandırmak. Öğrencilerin bu program sonrasında hem yurtdışında hem de Türkiye’de ileri düzeyde İngilizce seviyesine sahip olmaları.

Bu programa ilişkin düşüncem; öğrencilerin farklı branş dallarında İngilizcelerini ve yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini geliştirerek çok yönlü düşünebilen uluslararası öğrenci niteliğine ulaşmaları. Bu programdan mezun olduktan sonra hem Türkiye’de hem de yurtdışında bu programdan mezun olmanın artılarını yaşayacak fırsatlara sahip olmaları.

Bu program sürecinde tam olarak neresinden başladığımı bilmediğim için sadece yaşadığım süreçle ilgili bu programın öğrenci ve veliler için çok istekli ve mutlu olacaklarını düşünüyordum; lakin yapılan veli toplantılarından sonra ilkokul velilerinin bu programı uygulamada çocuklarının İngilizce seviyelerinin bu düzeyde olduklarına dair kaygı duymaları, ortaokul velilerinin ise sınav başarı kaygısından dolayı çocuklarına ek bir yük geleceklerini düşünerek sınav, yazılı, ödev şeklinde zorlanacaklarını düşünmeleri beni hem üzdü hem de şaşırttı.

Bu süreç içinde yapılan gözlemler sonucunda her iki kademe için atanan buddy sistemi, okul başlamadan önce tömer eğitimi programı daha donanımlı ve iyi yürütmemiz için kendi adıma çok ama çok iyi oldu. Sürece başladığımızda tömerden okul çıkışlarında destek alınarak İngilizce seviyemizin artırılması planlanıyordu. Yoğunluk nedeniyle kaldırıldı. Yılın başında hazırlanan yıllık plan dersin daha iyi öğrenilmesi, etkinliklerin artırılması için daha uzun zamana yayılarak yıllık plan programı uygulaması rahatlatıldı.

Süreci kolaylaştırmak adına yapılan çalışmalar, planlamalar olarak buddy uygulaması farklı branşlarda olan teknikleri, yöntemleri öğrenmek ve uygulamak adına faydalı olduğunu düşünüyorum. Tek sorun yaşadığım nokta ders planlarını hazırlarken yıllarca genel hazırlamış olmanın verdiği alışkanlıktan dolayı ders planının dersteki her bir soruyu plana yazacak şekilde detaylı yazılması girdiğim 4 seviye hazırlığı açısından biraz zorlayıcı olduğunu düşünüyorum.

Yönetimin çalışanlarının gelişimini gözeterek yapılan çalışmaların daha iyiye gitmesi için yapılan her şey için ve bize bu süreç içerisinde yaşadığımız duygu ve düşünceleri bu şekilde paylaşma imkanı verdiğiniz için çok teşekkür ederim.

2. Ortaokul Öğretmeni (Matematik)

Cambridge International Program gerçekten zorlu ve yoğun olarak başladı. Zorlu kısmı emek verdikçe, bu yolda ilerledikçe giderek daha kolay, daha tanıdık hale geliyor diyebilirim. Ama itiraf etmeliyim ki yoğun kısmı giderek daha da yoğun hale geliyor. Şu bir gerçek ki ciddi bir zaman ayırmak gerekiyor bu programla ilgili her çalışmaya. Ders planlaması ve çalışma, bu planların yazılı hale getirilmesi, o derse ait materyal geliştirme, video ya da başka görseller bulma, oyun geliştirme gibi bir çok şey her hafta için söz konusu. Ve bu saydıklarımın her biri de ciddi zaman ayırmayı ve çabayı gerektiriyor. Tabi ki zaman ayırma konusunda bunların başında ders planı hazırlama yer alıyor. Benim için en yoğun ve yoğunlaşılması gereken kısım bu kısım. Bir de kendi branşım adına her sınıf seviyesine girdiğimiz için her birinin dersine ayrı ayrı hazırlık yapmak gerekiyor. Bu da bizi bazen gerçekten zorlayabiliyor. Bunların dışında evet gerçekten bu sürecinde içinde olduğum için çok mutluyum. Öğrenciler kadar bize de yeni bir sistem, yeni bir oluşum. Ama zaman ilerledikçe daha bir parçası haline geldik bu sürecin. Bence okul olarak bu programa geç kalmışız bile diyebilirim. O kadar şanslı çocuklar ki Matematiği, Fen'i iki dilde de görüp tecrübe ediyorlar.

Süreci kolaylaştırmak adına en son yapılan toplantıda alınan kitaplar hakkındaki karar gerçekten bizi dersteki zamanlama anlamında çok rahatlattı. Sindire sindire, didik didik işleyerek gitmek, anlamak hem bizim için hem de öğrenciler için daha verimli ve keyifli olacaktır diye düşünüyorum.

Son olarak geliştirdiğimiz her bir materyalin gerçekten bir düzene oturtulması gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü bizim için her biri çok ciddi emek ve zaman gerektiren materyaller. Bir sonraki sene için bizi bir nebze rahatlatacaktır diye düşünüyorum. Bu sene bütün yeniliklere ayak uydurup, kendimiz geliştirip, acemilik atma senesi diyelim.

3. Lise Öğretmeni (Biyoloji)

Tüm öğretmen arkadaşlarım bu programa çok emek vererek her derse yoğun bir hazırlanma süreci geçirmektedir. Ancak bu hazırlıklar özellikle kendi çalışmalarım için geçmiş yıllarda ulusal derslerde edindiğim deneyimleri IGCSE derslerine aktarmak ve yaptığım araştırmalar sonucunda hangi konuya ne kadar ağırlık vermeliyim, nasıl anlatırsam öğrenci konuyu daha iyi anlar şeklinde olmaktadır. Bu da dersin öncesinde ciddi bir hazırlık süreci gerektirmektedir. Ancak yapılan bütün bu çalışmaların öğretmenlik alanlarımızda bizi daha da zenginleştireceğini düşünüyorum. Bu süreçte profesyonel anlamda alanlarımıza yönelik destek almanın, online eğitim ve sertifika programlarına vakfın desteğiyle katılmanın hepimiz için faydalı çalışmalar olabileceğini düşünmekteyim.

Uygulanması çok zor olmayan ancak hazırlık aşamasında ciddi zaman gerektiren, müfredat içeriği bakımından zengin, aktiviteler ve deneylerle öğretmeye yönelik bir program.

Başlangıçta daha önce uygulamadığım bir program olması nedeniyle çeşitli kaygılarım vardı. Ancak programın içeriğini anlayıp uygulamaya başlayınca bazı tedirginliklerimin yersiz olduğunu gördüm. Cambridge Biyoloji müfredatı ulusal müfredat konularını içeriyor ancak bunun dışında birçok konuyu da kapsıyor. Yani biyoloji anlamında zengin bir müfredat içeriği var. Bu durum yeni bilgiler öğrenmemi de sağlıyor. Bir yandan öğrenip diğer yandan öğretiyoruz. Öğrenciler programın ilerleyişinden oldukça memnunar. Başlarda derse katılım noktasında çekimser kalırlarken şimdi derslere daha aktif katılım sağlıyorlar.

Ancak dersimizin 2 saat olması konularda istenilen hızda ilerlememizi engelliyor. Bu da ileriki süreç için problem oluşturabilecek bir durum gibi gözüküyor.

Cambridge dersleri ile ulusal dersleri bir arada götürmek bazı zorlukları getirmekte. Özellikle derse hazırlık süreci ve İngilizcenin kullanımı konusunda. Önümüzde ki yıl için Cambridge öğretmenlerinin sadece IGCSE derslerine girip bu alanda uzmanlaşmalarının sistem için çok daha faydalı olabileceğini düşünüyorum.

Sizlerin zorlandığımız her noktada bizlere destek olabileceğinizi bilmek ve bu konudaki samimiyetinizi görmek gerçekten güven verici, kendi adıma teşekkür ederim. Bununla beraber seminer döneminde Erzurum Bilfen okulları ile Kartal Anadolu Lisesinden gelen öğretmen arkadaşlar ile yapılan çalışma önümüzü görmemizi sağlamış ve işleyişi anlayabilmemiz açısından oldukça faydalı olmuştu. Mümkün olabilirse diğer seminer dönemlerinde de benzer çalışmaların yapılması faydalı olacaktır kanısındayım.

EK 7. Yansıtıcı Düşünme Yazıları-2

Mart 2019

1. İlkokul Öğretmeni (Fen bilimleri)

Cambridge primary science olarak; kişisel gelişim ve öğrenci gelişimi açısından gerçekten her yeni derse yeni bir aktivite bulmak, onun arayışı içinde yaşamak hem çok keyifli hem de yorucu. Birinci döneme göre bu dönem Cambridge programının tam olarak öğrencinin aktif öğretmenin bir mentor gibi yönlendirdiği bilgiye keşfetmeye kendilerinin ulaşması için bir moderatör rolünde olduğunu algılatı.

Planlama süreci gerçekten 40 dakikalık bir ders için en az 2-3 saati almakta. Ders içeriğinin nasıl verileceği, öğrencinin bu konuyu öğrenirken seçilen videoyu beğenip beğenmeyeceği, sorulan sorulara verilebilecek olası cevaplar, İngilizce düzeyinin anlaşılır olup main course dersinde öğrendikleri gramer bilgisine paralel olması, seçilen aktivitelerin malzemelerinin hazırlanıp derste sunulması ve çocukların bu hazırlanan dersi nasıl karşılayacağını merak ederek yapmak hem heyecan verici hem de gerçekten çok yorucu.

Öğretme ve öğrenme olarak öğrenciler Cambridge science dersini bir etkinlik aktivite, oyun ve uygulama dersi olarak gördükleri için büyük bir merakla ve şevkle bekliyorlar ve bugün ne yapacağımızı diye büyük bir merakla soruyorlar. Bu yüzden ders içeriğinin öğrenci odaklı ve dersin sonunda bir ürün, bir uygulama yaparak çıkmaları öğrencilerin öğrenme hevesini, isteğini olumlu yönde artırdığını ve dersi iyi öğrendiklerini gözlemliyorum ki önceden Türkçe olarak işlenip arkasından İngilizce olarak aktarılıp aktivite, deney ve uygulaması yapılarak hem yeniden tekrar etmiş hem de pekiştirmiş oluyorlar. Böylece kalıcılık anlamında tam öğrenme gerçekleşmiş oluyor.

Ölçme değerlendirme olarak; Cambridge science kitabının aktivite kitabı bu derste uyguladığımız yaptığımız deneyleri ölçecek düzeyde hazırlandığı için hem aktivite kitabını hem de kitabın yeterli olmadığı zamanlarda kendimiz tablo, değerlendirme kâğıdı, çıkış kartı, ünite değerlendirme oyunu gibi değerlendirme ölçütleri ile konunun ne kadar kavrandığını gözlemleyebiliyoruz.

Bu süreç içinde İngilizce anlamında daha rahat kendimi ifade ettiğimi günden güne yeni kelimeler, yeni aktiviteler, yeni bakış açıları, el becerimin geliştiği, ders planlama konusunda öğrenciler ne ister nasıl mutlu olur sorusuna verilen ders planı hazırlığının ilk döneme göre biraz daha geliştiğini düşünüyorum. Bu anlamda çok mutluyum. Hayatıma bu programla yaptığım işi renklendiğini her gün yeni konu yeni materyaller hazırlaması, planlaması ve taşınması biraz zorlarsa da çok ama çok keyif veriyor.

Öğrencilerimizde ilk döneme göre dersi programı benimsemiş olup İngilizce olarak yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin bu derste yeni kelimeler yeni bir konu olduğu için herkes İngilizce fen olarak eşit düzeyde olduğundan bu derste kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşünüyorum. Ve İngilizce olarak da cümle kurup yeni kelimeler öğrenmeleri ve main course derslerinde bu öğrendiklerini dile getirmeleri insanı çok mutlu ediyor. Diğer derslerle işbirliği içinde koordine gitmenin öğrencilerin derste kendilerinden daha emin ve derse katılımlarının daha iyi olduğunu düşünüyorum.

Programla ilgili mesleki, duygusal olarak yaşadığınız olumlu/olumsuz tüm deneyimler

Programın İngilizce olması, bir native kadar pronunciation konusunda uzman olmamam ve 9 yıllık bir aradan sonra yeniden İngilizce ders anlatmak, öğrencilere fen, İngilizceyi, grup çalışması yaparak bireyselleşen toplum içerisinde ben kavramından biz kavramına dönüştürmeye çalışmak çok keyifli bir o kadar da zor. Bazı gruplarda hem sınıf ortamının dar olması, sıra düzeyinin grup çalışmasına elverişli olmamasından dolayı ve bazı öğrencilerin paylaşım konusunda maalesef ki yeterli özveri göstermemesi kendine özel bir aktivite olarak düşünüp diğer arkadaşlarına aynı hakkı tanımama davranışı hazırladığımız planı uygulamada beni zorluyor.

Diğer bir açıdan da grup çalışması için yapılan sıra düzeninde de öğrenciler birbiri ile iletişime geçmek zorundaymış gibi hissederek dersi dinleme, konsantre olma konusunda zorluklar yaşıyorlar. Bu anlamda da sınıf öğretmeniyle derse girmemize rağmen sınıf yönetiminde zorlanabiliyoruz. Genel olarak öğrencilerin bu dersi sevmesi, merakla beklemesi gerçekten bir öğretmenin yaptığı işi daha şevkle ve istekle yapmak için iç motivasyonunu işe olan bağlılığını arttırdığını düşünüyorum. İngilizce anlamında kendine ket vuran, İngilizce düzeyi düşük olan öğrencilerin bu bakış açıları ve düzeyleri geliştirilirse bu dersin akışı, sorulan soru düzeylerinin daha açıklamaya yönelik daha düşündürücü sorularla geçeceğini düşünüyorum. Çünkü neden, ne olabilir gibi neden sonuç soruları sorduğumda genel olarak İngilizce uzun cümle kuramadıkları için ya cevap vermemeyi ya da Türkçe söylemeyi tercih ediyorlar. Bu anlamda öğrencilerimiz kendilerini biraz daha geliştirdiklerinde yaratıcılık, düşünme açısından dersin daha da zenginleşeceğini düşünüyorum.

İkinci dönem hedefim; grup çalışması denilince ne yapılır, nasıl davranılır, görev dağılımı nasıl yapıldığını daha da iyi kavratmak. Gözlem yapılırken neye dikkat edilmeli, edinilen sonuçlar hayatta nasıl bağdaştırılır ve kavratılır onu geliştirmeye çalışmak. Sevdikleri bu dersi daha eğlenceli daha ovunsal, uygulamalı yapmaya çalışmak.

Sonuç olarak yeni başlanan bir program olmasına rağmen tüm öğretmenlerin idarecilerin işbirliği ve desteği ile gelişime açık, herkesin elinden geldiğince en iyi şekilde yapmaya çalıştığını düşünüyorum. Bir de uyguladığımız bu dersi İngiltere’de nasıl yapıldığını görüp gözlemlemek bu programı uygulayan kişileri daha da profesyonelleştireceğini oradaki atmosferin buraya taşınacağı kanısındayım.



2. Ortaokul Öğretmeni (Matematik)

Tekrar merhabalar,

Cambridge programı bizim için bir yaşam tarzı oldu artık diyebiliriz sanırım. Evet bu işe ilk başladığımızda gerçekten biz de ne yapacağımızı bilemez durumdaydık. Nasıl planlama yapmalıyız, nasıl öğretmeliyiz, hangi materyal daha doğru olur derken şu an tam olarak her noktasını anladığımızı ve uyguladığımızı düşünüyorum. Planlama yapmak başta zaman açısından bizi zorlasa da süreç içinde aslında bize çok yardımcı bir kılavuz olduğunu gördük. Üstelik geriye dönük olarak bize ne yaptığımızı inceleme fırsatı da veriyor bu planlar. İlk dönem ■■■ hocamız ile yaptığımız planlama çalışmalarının amacını ve içerik olarak nasıl olması gerektiğini anlayıp kendi başımıza bunu yapabilir olduğumuzu farkettilik. Çocuklar yeni bir şeyler bulmak onlara yeni bir oyun ya da aktivite hazırlamak o kadar keyifli ki...üstelik heyecan da verici...bunu şöyle uygularsam çocuklar şu tepkiyi verir, böyle sunarsam daha dikkat çekici olur diye içten içe düşünüyor insan. Aslında amaç tamamen somut düşündürmek bence. Daha önce ki soyut olarak öğretilen, öğrenilen bir çok şeyi çocuğa somut olarak sunabilmek,hissettirebilmek amaç. Dokunarak, görerek, düşündürerek , grup olarak hareket etmeyi öğreterek, aralarında fikir paylaşımıyla bilgi paylaşımları yaptırarak öğrenmeyi gerçekleştirmek aslında amaç bence. Geç bile kalmışız diyorum çoğu zaman içimden. Çocuklar kesinlikle çok daha kalıcı çok daha istekli öğreniyorlar. Başlarda onlar da bizim gibi neyle karşılaşacağını bilmiyordu belki ama şu an çok ama çok benimsemiş durumdalar artık.sınıfa girer girmez 'Bugün bu konuyu nasıl öğrenicez?' diye karşılamaları bunun bir göstergesi sanırım. Aslında şunu söylemeliyim ki öğretmek bizim için, öğrenmekte onlar için daha keyifli bir hal aldı. Evet derse hazırlık yapmak çok zaman alabiliyor gerçekten, oyunu hazırlamak tasarlamak, kesme yapıştırma işi varsa onu yapmak zaman alıcı olabiliyor çoğu zaman. Ama bunu yapa yapa aslında kendimize de mesleki anlamda çok şey kattığımızı farkettilik zamanla. Evet yılladır tecrübesi olan bir öğretmenim ama bu sene benim için ayrı bir tecrübe oldu gerçekten. Bir kez daha gördüm ki insanın kendini geliştirmesinin sonu yok.

Son olarak şunu söylemeliyim ki, geç bile kalmışız...Çocuklarımız, öğrencilerimiz çok şanslılar gerçekten.

Tabi biz de öyle...

3. Lise Öğretmeni (Biyoloji)

IGCSE programına başlarken ilk defa böyle bir öğretim programının içerisinde yer almaktan dolayı çeşitli kaygılarım vardı. Ancak program değişse de öğretme süreci değişmeyeceği için yıllarca öğretim yaptığım ulusal programda edindiğim deneyimleri IGCSE derslerine aktardım. Her ünite için ayrı sunumlar hazırlayıp bu sunumları videolar, animasyonlar ve deneylerle zenginleştirmeye çalıştım. Ancak bu hazırlık süreci için çok fazla efor sarfetmek ve zaman ayırmak gerekiyor. Her ne kadar okulda ki boş ders saatlerimi kullanmaya çalışsam da genelde çalışmalarımı gece evde çalışarak yürütmekteyim. Ancak şunu biliyorum ki ilk iki yıllık süreç tamamlandığında IGCSE Biyoloji programının bütün kazanımlarını sınıf ortamında uygulamış olmak ve biriktirdiğim dokümanlar beni önemli oranda rahatlatacaktır. Hatta bu durumu önümüzde ki yıl bile bir nebze olsun yaşayacağımızdan eminim. Program uygulanırken karşılaşılan bir diğer zorluk ise ders saatlerinin yetersizliğidir. IGCSE Biyoloji programı oldukça yoğun bir içeriğe sahip olup haftalık 2 saatlik ders müfredatı yetiştirmek için yeterli gelmemektedir. 1. dönemin son haftası uygulamış olduğumuz yoğun ders programı süreci bir miktar hızlandırırsa da kısa sürede fazla bilgi aktarımının yapılması öğrenciler için zorluk yaratmıştır. Öğrenci kazanımlarını arttırmak ve IGCSE biyoloji programının doğru işleyişini sağlamak için en sağlıklı olan durum haftalık 4 saat ile dersleri işlemek olacaktır. Ayrıca bir diğer nokta ise IGCSE programını uygulayan diğer okullarda da olduğu gibi ayrı bir IGCSE Zümresinin oluşturulmasının gerekliliğidir. Sürecin içerisinde yer alan arkadaşlarla daha çok paylaşımda bulunmak, programın daha profesyonel uygulanmasını sağlamak adına böyle bir yapılanmanın okulumuz için gerekli olduğunu düşünmekteyim. Son olarak Cambridge dersleri ile ulusal dersleri bir arada götürmek bazı zorlukları getirmekte. Özellikle derse hazırlık süreci ve İngilizcenin kullanımı konusunda. Önümüzde ki yıl için Cambridge öğretmenlerinin sadece IGCSE derslerine girip bu alanda uzmanlaşmalarının sistem için çok daha faydalı olabileceğini düşünüyorum.

IGCSE programının uygulama süreci biyoloji dersi bakımından oldukça keyifli ilerlemektedir. Genel olarak öğrenciler derslerde oldukça ilgilidir. Bazı öğrenciler ise konular ilerledikçe ve zorlaştıkça (şu an ulusal programa göre 11. Sınıf konuları anlatılmaktadır.) konuları anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmektedir. Birinci döneme göre öğrenciler derslerde İngilizceyi daha rahat kullanabilmekte ve kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler. Birinci dönem sonunda yapılan değerlendirme sınavlarında çan eğrisi uygulanması ve ulusal ders notu ortalamalarını olumsuz etkilemeyecek şekilde notlandırma yapılması öğrencileri oldukça motive etmiştir.

Kendi adıma IGCSE Biyoloji programını zorluklarına rağmen okulumuzda yürütüyor olmak benim için çok keyifli bir süreç olarak ilerliyor. Farklı bir programda kendimi geliştiriyor olmak, yeni şeyler öğreniyor ve öğretiyor olmak dinamiğimi korumamı sağlıyor. Bu süreçte öğrencilerle yaptığım her paylaşım oldukça önemli ve konuların ilerleyişinde belirleyici bir durum olarak yerini alıyor. Ayrıca geçen dönem Erzurum Bilkent Okullarına desteğiniz ile yapmış olduğumuz ziyaret benim için çok önemli faydaların yanı sıra bu süreci yaşarken aslında doğru yolda ilerlediğimi görmemi sağlamıştır. IGCSE programında deneyimli aynı branştan öğretmen arkadaşların derslerine katılmak ve aynı öğretim tekniklerinin kullanıldığını görmek doğru yolda ilerlediğim konusunda emin olmamı sağlamıştır. Kendi adıma destekleriniz için çok teşekkür ederim.

Önümüzde ki dönem için gerçekleştirmek istediğim 1. Çalışma past paperları konular bazında önemli oranda tarayabilmek, 2. Çalışma ise önümüzde ki yılın ders hazırlıklarını büyük ölçüde tamamlayabilmektir.

EK 8. Cambridge Öğretmen Yol Haritası Örnek Formlar

Örnek Öğretmen Formu-1

INTERNATIONAL PRIMARY TEACHING PROGRAMME TEACHER ROADMAP

Name:	Skill	Indicator	Subject & Teaching Grades: Reflections on your teaching
1	Planning	-Teachers plan for sequences of lessons based on course resources -Realistic learning objectives/intentions including content and skills -Relevant and logically sequenced activities starting from the teacher resource and making use of the learner's book -Opportunities to assess learning -Activities are adapted to students' different learning needs -Effective use of ICT has been considered	I'd like to say that the plans are more detailed now. We can plan the lessons step by step with help of the teacher resource book. We use different kinds of activities up to students' needs and also classrooms' needs (f.e: 3A and 3B have different levels)
2	Introducing the lesson	-Communicating the objective/intention in an exciting way – a 'hook' -Eliciting prior knowledge including any misconceptions -Making sure students understand each other's prior assumptions	When I introduce the lesson, I try to arouse curiosity about the subject. Students have opportunity to share their responses. If necessary I can repeat and encourage the conversation.
3	Managing the lesson	-Clear instructions with modelling when possible -Logical and orderly transition between activities -Active learning and students are engaged -Regular opportunities for discussion around key subject concepts -Where relevant, safety rules are strictly adhered to	Firstly, I explain the activity sometimes I do modelling for students. I use clear instructions. I ask them a general question then I move to specific one. I use pair work and group work activities. Student based learning are efficient. They're engaged and learning is active.
4	Assessment for learning	-A wide range of techniques used for ongoing assessment -Exposed misconceptions are addressed at appropriate points in the lesson -Oral and written feedback is designed to move learning on	I use some strategies, mini plenary to clarify students' learning. I correct students with the help of other students. Students have opportunities to improve themselves with oral and written feedback.
5	Plenary and reflection	-Reflection on learning against objectives/ intentions	Using "exit cards" at the end of the lesson is an effective wrap-up activity. They can reflect on their new learning.
6	Subject knowledge	-Accuracy of content and skills -Accurate use of technical terms and vocabulary -Pre-emptive clarification of misconceptions	I use clear instructions, relevant vocabulary. I should have a deep understanding of knowledge.
7	Teaching in English	-Proficiency in English – across the four skills -Ability to describe language rules and features -Ability to adjust teaching methodology for L2 learners	In our classrooms, we have some students that have different language level, so we plan detailed and sophisticated lessons with understanding of L2 learners' needs.

REFLECTION ON THE CAMBRIDGE CURRICULUM

1. Have you experienced any changes as a teacher in terms of planning, teaching-learning and assessment? Do you think there is any change or transformation in your students? Explain if any changes have occurred.

We're using more detailed lesson plans. Our lesson plans have 8 or 9 lessons included so when we're planning the lessons, we write the acquisitions and activities step by step. Using 'exit cards' for the wrap-up activity is very useful for assessment of students and ourselves. At the beginning of the first term, when they write 1 or 3 words, they can write sentences^{now} about what have they learned on their exit cards.

2. Compare your teaching in Cambridge curriculum with the one in the national curriculum. Mention about the differences or similarities if you have experiences of teaching both curricula.

Örnek Öğretmen Formu-2

	Skill	Indicator	Reflections on your teaching
1	Planning	-Teachers plan for sequences of lessons based on course resources -Realistic learning objectives/intentions including content and skills -Relevant and logically sequenced activities starting from the teacher resource and making use of the learner's book -Opportunities to assess learning -Activities are adapted to students' different learning needs -Effective use of ICT has been considered	Planning helps us ask and answer relevant questions prior to the lessons. Firstly, do we share the learning objectives? Secondly, are relevant activities which give student the opportunity to develop their learning chosen? Thirdly, are activities adapted to the needs of the students?
2	Introducing the lesson	-Communicating the objective/intention in an exciting way – a 'hook' -Eliciting prior knowledge including any misconceptions -Making sure students understand each other's prior assumptions	By using a "hook", I've found it easier to stimulate interest and it's helped linking the learning to real life. Eliciting prior knowledge has helped prompting meaningful discussion while anticipating misconceptions.

3	Managing the lesson	-Clear instructions with modelling when possible -Logical and orderly transition between activities -Active learning and students are engaged -Regular opportunities for discussion around key subject concepts -Where relevant, safety rules are strictly adhered to	Giving instructions by modelling has helped students know exactly what they need to do and why. It also has given them a chance to ask help prior to an activity. The transition seems to have helped students reflect their learning and discuss outcomes. Student engagement has given them a chance to support, motivate and challenge each other.
4	Assessment for learning	-A wide range of techniques used for ongoing assessment -Exposed misconceptions are addressed at appropriate points in the lesson -Oral and written feedback is designed to move learning on	Encouraging students to discuss their learning in pairs/groups and correcting the mistakes with the help of other students have extended their learning.
5	Plenary and reflection	-Reflection on learning against objectives/ intentions	Reflection gives students opportunities to look objectively on their learning. They clearly see how their learning has changed and it gives them a chance to relate their learning to real life experience.

6	Subject knowledge	-Accuracy of content and skills -Accurate use of technical terms and vocabulary -Pre-emptive clarification of misconceptions	A deeper prior study helps a deeper understanding of the concepts and skills. It also helps being able to respond unexpected questions from the students.
7	Teaching in English	-Proficiency in English – across the four skills. -Ability to describe language rules and features -Ability to adjust teaching methodology for L2 learners	The necessity of meeting the learner's needs makes us realize the fact that a detailed plan should include a high level of language knowledge. So prior research on the concepts/topics is a must.

REFLECTION ON THE CAMBRIDGE CURRICULUM

1. Have you experienced any changes as a teacher in terms of planning, teaching-learning and assessment?
Do you think there is any change or transformation in your students? Explain if any changes have occurred?

Planning enabled me to prepare more efficient and student-oriented lessons. Students has become more eager to participate in lessons, especially if conducted in pairs or groups. As reflection has taken place more, students has started having more opportunities to look objectively on their learning. They now clearly see how their learning has changed and how easily they can express themselves in different occasions.

2. Compare your teaching in Cambridge curriculum with the one in the national curriculum. Mention about the differences or similarities if you have experiences of teaching both curricula.

I haven't experienced teaching the national curriculum. What I can say is that Cambridge curriculum is totally learner-centred. It encourages students to become problem solvers. In order to achieve that it equips students with the necessary skills to cope with the challenges of learning a new language. With the help of well-designed lessons, they also become creative and imaginative. Students learn how to learn from each other by involving in pair or group activities.

EK 9. Cambridge Öğretmen Yol Haritası Formlarının Analizi

Changes in the teachers' routines³⁸

- More effective, structured and detailed lesson planning
- More focus on learners' needs and interests
- Flexibility in lesson planning
- Creating a more learner-centred setting
- Using the end of unit projects leading to permanent learning opportunities
- Increase in teachers' research time allocated for pre-lesson preparations
- Using KWL chart and exit cards more than ever
- Trying to give clear instructions
- Establishing more real-life connections
- Referring to more resources than ever
- Using ICT more for significant learning opportunities (using apps like kahoot, brainpop etc.)
- Paying special attention to smoothly planning the three stages of a lesson: warm-up, lead-in and wrap-up
- Sharing the lesson objectives with learners
- Using games and relevant activities more than ever
- Trying to stick to the lesson plan
- Paying more attention to teaching concepts
- Considering the order of activities
- Preparing more interdisciplinary lesson plans
- Creating more active learning opportunities
- Including more pair and group work activities
- Allocating more time for lesson planning
- Giving a more global viewpoint
- More awareness on anticipated problems of learners
- Using more differentiated and level-based activities
- Providing more oral and written feedbacks
- Being more creative in lesson planning
- Teaching better via clearly set learning objectives and logically sequenced activities
- Reducing teacher talk time
- Taking more care of safety rules
- Using portfolio evaluation to keep the record of learners' progress
- Better at time management
- Encouraging creativity
- Putting more humour in teaching
- Getting used to the 'less is more' principle

Changes in students' routines

- Increase in learners' motivation to learn
- Development in learners' discussion and inquiry skills

³⁸ Cambridge Öğretmen Yol Haritası Formları katılımcılar tarafından İngilizce olarak doldurulduğu için betimsel analizi de aynı dilde yapılmış, anket maddesine dönüştürülecek olan ifadeler Türkçeye çevrilmiştir.

- Eliminating misconceptions through debating and discussing
- Increase in learners' thinking time on their own learning (the beginning steps of metacognition)
- Experiencing peer assessment and self-assessment practices
- Increase in student interactions
- Increase in student engagement
- Learning better via playing games and using learning materials
- Increase in learners' fun time in class
- Increase in the autonomy of learning
- Feeling comfortable in speaking English
- Feeling confident, happy and motivated because of active engagement
- Listening to each other

Difficulties experienced in the implementation process

- Doing differentiation
- Difficulty in the planning process at the very beginning of the semester
- Aligning the Cambridge curriculum with the national curriculum
- Trying to create materials and prepare new activities in a short period of time
- Allocating more time for lesson planning

EK 10. Öğretmen Anketiyle İlgili Uzman Görüşlerinin Özeti

UZMAN GÖRÜŞÜNE BAŞVURULAN KİŞİLERE İLİŞKİN BİLGİLER

Görüşü Alınan Uzmanlar ve Uzmanlık Alanları

Anket formuyla ilgili 8 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.

1. Dr. Öğr. Üyesi-Program Geliştirme
2. Dr. Öğr. Üyesi-Program Geliştirme
3. Dr. Öğr. Üyesi-Program Geliştirme
4. Arş. Gör. Dr.-Program Geliştirme ve Uluslararası Eğitim
5. Arş. Gör.-Nitel Araştırma
6. Dr.-Ölçme ve Değerlendirme
7. Doç. Dr.-Ölçme ve Değerlendirme
8. Dr. Öğr. Üyesi-Ölçme ve Değerlendirme

Görüşü Alınan Öğretmenlerin Alanları

Anket formuyla ilgili 4 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır.

- İlkokul: 1 sınıf öğretmeni
- Ortaokul: 1 Cambridge fen bilimleri öğretmeni
- Lise: 1 Cambridge biyoloji öğretmeni ve 1 Cambridge GP öğretmeni

Pilot Deneme

Üç öğretmenle pilot deneme yapılmıştır.

- İlkokul: 1 sınıf öğretmeni
- Ortaokul: 1 Cambridge fen bilimleri öğretmeni
- Lise: 1 Cambridge biyoloji öğretmeni

UZMAN VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÖZETİ VE YAPILAN DEĞİŞİKLİKLER

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Sorularıyla İlgili Uzman Görüşleri

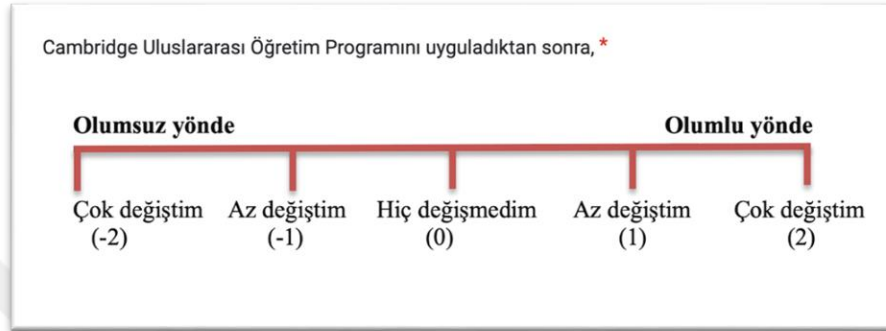
- İki araştırma sorusu daha eklenmesi önerildi:
 - Cambridge Uluslararası Eğitim Programının eğitim felsefesi nedir ve bu felsefe Türk eğitim sisteminin eğitim felsefesi ile örtüşmekte midir? (Eğitimin amacı, temele aldığı beceri, değerler ve ilkeleri bağlamında bir doküman analizine dayalı karşılaştırma)
 - Ulusal ve uluslararası öğretim programlarının birlikte uygulanması durumunda Türkiye’de etkili biçimde uygulamak üzere dikkat edilmesi gereken noktalar neler olmalıdır? İzlenmesi gereken bir okul rehberi/yol haritası nasıl olmalıdır?

Anketle İlgili Uzman Görüşleri ve Düzenlemeler³⁹

- Lisansüstü mezuniyet yılı ve üniversite, bölüm sorusunda yüksek lisans ve doktora ikisi birden varsa hangisini yazacaklarını bilemeyebilecekleri için son mezuniyetleri soruldu.
- Branşlarla ilgili sadece o branşlardaki öğretmenlerin mi dâhil edileceği soruldu. “Diğer” seçeneği eklendi.
- Cambridge kıdemi ile ilgili soru diğer kıdemlerin olduğu bölüme alındı.
- Anket aracılığıyla yaşanan değişim varsa bunun Cambridge’ten dolayı olup olmadığı konusunda kesin bir yargıya varamıyoruz eleştirisi geldi. Bu nedenle, anket 5’li likert tipi kesinlikle katılıyorum-kesinlikle katılmıyorum aralığından, değişime odaklanabilmek amacıyla aşamalı olarak etiketlenmesi önerildi.
- Kontrol listesi gibi yapmak ve değişime ilişkin derece vermenin çok daha iyi olacağı belirtildi. Üst üste uzun bir şeyler karşısına çıktığında öğretmenin okumayabileceği belirtildi. Bu nedenle anket maddelerinde ortak kök oluşturulmuş, kontrol listesi gibi bir formata dönüştürülmüştür.
- “Cambridge programını uygulamaya başladığımdan bu yana” ifadesi en başta ortak olarak yazılabileceği, maddelerin daha kısılacağı için öğretmenlerin doldurmasının kolaylaşacağı belirtildi.
- 18. madde planlama kısmına alındı.
- 36. maddedeki gibi duyuşsal kısımların diğer bölümlere de eklenmesi önerildi.
- Anket iki kısımdan oluştuğu, birincisinde Cambridge programıyla ilgili öğretmende ki olumlu değişimleri ölçmek amaçlandığı belirtilerek anketin birinci kısımda olumlu şekilde değerlendirenlerin, ikinci kısımda olumsuzlukları yazmayabileceği belirtildi.
- Sorunların daha ayrıntılı yazılabilmesi için boş alanın artırılması önerildi.
- Farklılaştırılmış öğretim, izleme testi yapma, yürütücü biliş (üstbiliş) gibi kavramların parantez içinde açıklamasını ya da örneklendirmesinin öğretmenler açısından somutlaştırmak açısından faydalı olacağı belirtildi. İlgili kısımlara eklemeler yapıldı.
- “Cambridge programını uygulamaya başladığımdan bu yana” ifadesinin bir karmaşa yarattığı belirtildi. Bu ifade ile Cambridge’ten önce yapmıyordum ama artık yapıyorum gibi bir anlam çıkarıldığı söylendi. Ulusal programı uygularken de bu maddeleri yapan bir öğretmenin derecelendirme konusunda kararsız kalabileceği belirtildi.
 - Bu durumda anketle ilgili ciddi bir sorun önümüze çıktı. Öğretmen bu ifadelere katılma durumunu kesinlikle katılmıyorum ya da katılmıyorum olarak belirttiğinde çıkarılacak sonuçlar aşağıdakilerden hangisi olacak?
 - 1. Öğretmen, Cambridge uygulamaya başladığından bu yana Cambridge programından kaynaklanan bir değişim yaşamamış.
 - 2. Öğretmen, Cambridge’ten önce de bu maddede yazılanları uyguladığı için bir değişim yaşamamış.
- 0-5 arasındaki değişim derecelerine, etiket verilmesi önerildi ve 4’lü yapıya çevrilmesi önerildi. Derecelendirme etiketleri şu şekilde değiştirildi:

³⁹ Buradaki anket madde numaraları ile son halini almış Anket Formu’ndaki madde ve soru numaraları farklılık göstermektedir. Bu raporda, karışıklık oluşturmaması için anket formunun uzman görüşü alınan formatına yer verilmediği için bu tür bir farklılık söz konusu olmuştur.

- 0-Hiç değişmedim
- 1-Çok az değiştim.
- 2-Değiştim.
- 3-Çok değiştim.
- Anket formu, 5'li likertten, değişme derecesine uygun bir aşamalı etiketlemeye çevrildikten sonra alınan bir uzman görüşünde öğretmenlerdeki değişimin olumlu kadar olumsuz da olabileceğine, anketin bunu ölçmediğine yönelik eleştiri geldi. Bunun için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine yönelik ölçme ve değerlendirme uzmanlarından görüş alındı ve olumlu/olumsuz değişimleri elde edebileceğimiz etiketleme yapısı şöyle belirlendi:



- Maddelere yanıt veren öğretmenlerin, değişim dediklerinde bu daha önce yapmadıkları anlamına geleceği için gerçeği yansıtmada çekingen olabilecekleri belirtildi. Maddelerin sadece Cambridge programıyla değişebilecek becerilerden oluşmasının sağlanabileceği, zaten buna göre yazıldıysa bir sorun olmayacağı belirtildi.
- 13. madde öğretmenler tarafından anlaşılmayabileceği belirtildi. Diğerlerine göre de daha uzun bir madde olduğu vurgulandı. 24. maddenin de bunu karşıladığı düşünülerek 13. maddenin çıkarılması önerildi. 13. madde, 24. maddeden farklı bir özelliği içerdiği için çıkarılmadı.
- 29. maddeyi karşılayan başka maddeler olduğu için bu maddenin çıkarılabileceği belirtildi. Ancak bu maddeyi karşılayan başka bir madde yer almadığı için çıkarılmadı.

EK 11. Görüşme Formuyla İlgili Uzman Görüşlerinin Özeti

UZMAN GÖRÜŞÜNE BAŞVURULAN KİŞİLERE İLİŞKİN BİLGİLER

Görüşü Alınan Uzmanlar ve Uzmanlık Alanları

Görüşme formuyla ilgili 8 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.

1. Dr. Öğr. Üyesi-Program Geliştirme
2. Dr. Öğr. Üyesi-Program Geliştirme
3. Dr. Öğr. Üyesi-Program Geliştirme
4. Arş. Gör. Dr.-Program Geliştirme ve Uluslararası Eğitim
5. Arş. Gör.-Nitel Araştırma
6. Dr.-Ölçme ve Değerlendirme
7. Doç. Dr.-Ölçme ve Değerlendirme
8. Dr. Öğr. Üyesi-Ölçme ve Değerlendirme

Görüşü Alınan Öğretmenlerin Alanları

Görüşme formuyla ilgili 4 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır.

- İlkokul: 1 sınıf öğretmeni
- Ortaokul: 1 Cambridge fen bilimleri öğretmeni
- Lise: 1 Cambridge biyoloji öğretmeni ve 1 Cambridge GP öğretmeni

Pilot Görüşmeler

Üç öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır.

- İlkokul: 1 sınıf öğretmeni
- Ortaokul: 1 Cambridge fen bilimleri öğretmeni
- Lise: 1 Cambridge biyoloji öğretmeni

UZMAN VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÖZETİ VE YAPILAN DEĞİŞİKLİKLER

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Sorularıyla İlgili Uzman Görüşleri

- İki araştırma sorusu daha eklenmesi önerildi:
 - Cambridge Uluslararası Eğitim Programının eğitim felsefesi nedir ve bu felsefe Türk eğitim sisteminin eğitim felsefesi ile örtüşmekte midir? (Eğitimin amacı, temele aldığı beceri, değerler ve ilkeleri bağlamında bir doküman analizine dayalı karşılaştırma)
 - Ulusal ve uluslararası öğretim programlarının birlikte uygulanması durumunda Türkiye’de etkili biçimde uygulamak üzere dikkat edilmesi gereken noktalar neler olmalıdır? İzlenmesi gereken bir okul rehberi/yol haritası nasıl olmalıdır?

Görüşme Formuyla İlgili Uzman Görüşleri ve Düzenlemeler⁴⁰

Öğretmen görüşme formunun yönetici ve koordinatör formu ile paralel olduğu belirtildi. Amacın, onların görüşlerini birbirleri ile karşılaştırmak mı olduğu sorgulandı. Öğretmen formunun daha çok anket maddelerine benzer olması önerisinde bulunuldu. Ankette edinilen verileri daha iyi anlamlandırabilmek açısından ona benzer olmasının daha uygun olacağı belirtildi.

- Görüşme soruları sayıca fazla ve dağınık bulundu. Görüşmelerin tanınmayan kişilerle yapılacağı için uzun uzun vakitlerini almak doğru olmayabileceği, kısaltmak ve gruplamak gerektiği belirtildi.
- Görüşme formunun sadece araştırma sorularına hizmet edecek şekilde biraz daha sadeleştirmek gerektiği vurgulandı. Bu sayede hem yük azalacağı hem de görüşmeden alınacak verinin daha temiz ve kaliteli olacağı belirtildi.
- “Kendinizden biraz bahseder misiniz?” sorusu için ankette olduğu gibi bir demografik bilgi formu oluşturulabileceği, herkesin istenilen bilgileri vermeyebileceği, bu durumun önüne geçmek için bu şekilde bir yol izlenebileceği vurgulandı.
- Cambridge’in farklı kılan özelliğini sormak yanlılık olarak değerlendirildiği için değiştirildi.
- Örneklerle açıklar mısınız sorusunun yerine doğrudan deneyimi soracak bir soru eklendi.
- 1-f’deki sorunun ilişki düzeyinde sorulması önerildi. Bu şekilde yönlendirmeden uzak genel bilgi almak için soru aşağıdaki hale dönüştürüldü.
 - Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerle iletişiminiz nasıldı? Yaşadığınız bir zorluk var mıydı?
- 2. soruya retorik olabileceği yönünde bir eleştiri geldi. Daha yaşantısal yanıtlar alabilmek için detaylandırmaya çalışıldı.
 - Cambridge programının amaçları size ve okulunuza ne ölçüde uyuyor? (bilgi, beceri, tutum, değerler açısından)
- 3-4-5-6-7-8. soru ile ilgili dönütler doğrultusunda birleştirmeler yapıldı. Aşağıdaki uzman görüşü ve düzeltmesiyle örtüştürüldü.
- 4. sorunun, 3. sorunun sondaj sorusu gibi değerlendirilmesi önerildi. Bu şekilde bir kısaltmaya gidildi:
 - Cambridge programı, ulusal öğretim programlarıyla eşzamanlı olarak mı yürütülüyor? Bu iki programın eşleştirmesini nasıl gerçekleştirdiğinizden bahseder misiniz? (öğretim programları, ders kitaplarının birlikteliği açısından değerlendirme)
- Öğrenci profili ve beklentileri ile velilerin beklentileriyle ilgili görüşme sorularının hangi araştırma sorusuna hizmet ettiğinin tekrar değerlendirilmesi önerildi.
- 6. soru çıkarıldı.
- 9. sorunun, prestij yanlılığı yaratabileceği belirtildi. Katılımcının prestij elde etmek için gerçekçi olmayan bir yanıtlar verebileceği kaygısı iletildi. Bu nedenle bu soru şu şekilde değiştirildi:
 - Cambridge programı, okulunuzun öğrenci profiline uygun mu? Cambridge programına geçişle birlikte öğrenci profilinizde değişiklik oldu mu? (bu durumun ne anlam ifade ettiği vb.)

⁴⁰ Buradaki soru numaraları ile son halini almış Görüşme Formu’ndaki soru numaraları farklılık göstermektedir. Bu raporda, karışıklık oluşturmaması için görüşme formunun uzman görüşü alınan formatına yer verilmediği için bu tür bir farklılık söz konusu olmuştur.

- 11. sorunun amaca hizmet edip etmediği, katkı sağlayıp sağlamayacağı konusunda belirsizlik olduğuna yönelik görüş bildirildi. Bu soru değiştirilmedi. Eklmeler yapıldı.
 - Cambridge dersleri tamamen İngilizce olarak sürdürülüyor. Bu durumun siz ve okul için nasıl bir anlamı var? (Okulun misyon ve vizyonu kapsamında)
- 12. soruya bir ek yapıldı.
 - Öğrencilerinizin tamamı Cambridge programına dâhil oluyor mu? Bir üst programa geçişte kriterleriniz oluyor mu? Farklı öğretim programlarından gelen öğrencilerin uyum sağlayabilmeleri ya da eksik öğrenmelerini tamamlayabilmelerine yönelik neler yapılıyor?
- 17. soru, 15. soru ile aynı amaca hizmet ettiği için kaldırılması önerildi. Bu soru çıkarıldı.
- 16 ve 18. soru, aynı konuyla ilgili olması nedeniyle birleştirildi.
- 20. soru çok uzun olarak değerlendirildiği için kısaltıldı.
 - Velileriniz, çocuklarının bu öğretim programına dâhil olmasını istiyorlar mı? (Veli katılımı, veli itirazlarıyla baş etme durumları vb.)
- 21. soru beklentilerin neler olduğu yönünde daha uygun sorulabileceği belirtildiği için değiştirildi.
 - Cambridge derslerini alırken liselere geçiş sınavına, üniversite sınavına hazırlanan öğrenci velilerinin bu sistemle ilgili sizden ne gibi beklentileri oluyor?
- 22 ve 23.soru aynı amaca hizmet etmesi nedeniyle birleştirildi.
 - Cambridge derslerinizi yürütecek öğretmenlerinizi nasıl belirliyorsunuz? (Cambridge öğretmeni bulma, öğretmen yeterlikleri, istihdam süreci)
- 24. soruda yine prestij yanıllığı olabileceği belirtildi. Bu nedenle birkaç soru tek bir soru altında birleştirildi.
 - Cambridge öğretmenlerinizin mesleki gelişimlerinden biraz bahsedermisiniz? (Sorumluluğun bireysel mi kurumsal mı olduğu, Cambridge’in eğitim felsefesi ve öğretme-öğrenme yaklaşımlarını benimsetme konusundaki çalışmalar vb.)
- 27. soru: “zorlandıkları bir şey oluyor mu?” şeklindeki soru kökü değiştirildi, en çok hangi konularda desteğe ihtiyaçları oluyor şeklinde düzenlendi.
- 30. soru değiştirildi.
 - Cambridge Uluslararası Eğitim Programını daha etkili uygulamak için okulunuzda bir şeyleri değiştirecek olsanız neleri değiştirirdiniz?

EK 12. Görüşme Formu

Görüşme süresince Cambridge Uluslararası Eğitim Programı, kısaca ‘Cambridge’ olarak ifade edilecektir.

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()
Yaşınız:	☐ 20-25 ☐ 31-35 ☐ 41-45. ☐ 51-55 ☐ 26-30 ☐ 36-40 ☐ 46-50 ☐ 56-60 ☐ 61-65 ☐ 66-70	
Lisans derecenizi aldığınız üniversite:		
Lisans derecenizi aldığınız bölüm:		
Lisans mezuniyet yılınız:		
İngilizce anadiliniz mi?	Evet ()	Hayır ()
Görev yaptığınız il:		
Görev yaptığınız ilçe:		
Görev yaptığınız okulun adı:		
Şu anda görev yaptığınız kademe (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz):	Okul öncesi ()	Ortaokul ()
Branşınız:	İlkokul ()	Lise ()
	İngilizce ()	Fizik ()
	Matematik ()	Kimya ()
	Fen Bilimleri ()	Biyoloji ()
	Diğer.....	
Öğretmenlik mesleğindeki deneyim yılınız:		
Şu an çalıştığınız kurumdaki deneyim yılınız:		
Cambridge programındaki deneyim yılınız:		
Bu dönem verdiğiniz Cambridge dersleri:	İngilizce ()	Fizik ()
	Matematik ()	Kimya ()
	Fen Bilimleri ()	Biyoloji ()
	Global Perspectives ()	
	Türkçe ()	
	Diğer.....	
Şimdiye kadar verdiğiniz Cambridge dersleri:	İngilizce ()	Fizik ()
	Matematik ()	Kimya ()
	Fen Bilimleri ()	Biyoloji ()
	Global Perspectives ()	
	Türkçe ()	
	Diğer.....	
Şimdiye kadar Cambridge programlarıyla ilgili katıldığınız hizmetiçi eğitim, seminer, çalıştay vb.		
Cambridge Programından önce hangi eğitim programını uyguluyordunuz?	Ulusal eğitim programı () Öğretmenliğe Cambridge programını uygulayarak başladım. () Diğer (lütfen belirtiniz)	
Aşağıdaki soruları lisansüstü eğitim aldıysanız yanıtlayınız, lisansüstü eğitim almadıysanız ikinci bölüme geçebilirsiniz.		
Son lisansüstü eğitiminizi aldığınız üniversite (Varsa):		
Son lisansüstü eğitiminizi aldığınız bölüm (Varsa):		
Son lisansüstü mezuniyet yılı (Varsa):		

1. Cambridge'i uygulamaya nasıl karar verdiniz? Cambridge diğer programlardan farklı mı? Neden? (Karar verme aşamasında bulunduysanız kısaca bahseder misiniz?)
 - a. Cambridge'i uygulamaya başladığınız aşamada kurumunuzda ne tür hazırlıklar yapıldı?
 - b. Cambridge'in akreditasyonu sürecinden kısaca bahseder misiniz? (seçme nedenleri, istenen belgeler, hazırlanma süreci, dâhil olan kurumlar, zorluklar vb.)
 - c. Bu süreçte öğretmen, öğrenciler ve velilerle iletişiminizde Cambridge'i onlara nasıl anlattınız? Neler hissediyorlardı? (Hazır olma durumları)
2. Cambridge'in amaçları okulunuzun vizyon ve misyonuna ne ölçüde uyuyor? (bilgi, beceri, tutum, değerler açısından)
3. Cambridge, ulusal öğretim programlarıyla eşzamanlı olarak mı yürütülüyor? (eşleştirme-örtüşmeyle ilgili ön planlama, öğretim programları, ders kitaplarının birlikteliği açısından yaşanan olumlu-olumsuz durumlar)
4. Ulusal öğretim programıyla Cambridge arasındaki farklılıkları nasıl çözümlüyorsunuz? Sizce okulunuz için ulusal öğretim programı mı yoksa Cambridge mi daha önemli? (öğrenci, öğretmen, yönetici boyutunda değerlendirme)
5. Cambridge, okulunuzun öğrenci profiline uygun mu? Cambridge'e geçişle birlikte öğrenci profilinizde değişiklik oldu mu? (bu durumun ne anlam ifade ettiği vb.)
6. Türkiye'de eğitim yaşamına devam edecek ve etmeyecek öğrencileriniz, Cambridge'ten mezun olduklarında kendilerini nerede konumlandırıyor? Bu programlardan mezun olmayı nasıl anlamlandırıyorlar? Siz onları nasıl konumlandırıyorsunuz?
7. Öğrencilerinizin tamamı Cambridge'e dâhil oluyor mu? Bir üst programa geçişte kriterleriniz oluyor mu? (Farklı öğretim programlarından gelen öğrenciler, uyum süreci, eksik öğrenmeler)
8. Kademeler arası geçişte Cambridge sistemi, sizce Türkiye'deki eğitim sistemine uygun mu? Örneğin Cambridge ilköğretim programı 6 basamaktan oluşuyor, bizde ise 4 yıl sürüyor. Bunu nasıl telafi ediyorsunuz?
9. Sizce Cambridge, Türkiye'deki merkezi sınav sistemine uygun mu? Bu gibi sistemsel farklılıklarla nasıl baş ediyorsunuz?
10. Cambridge dersleri, öğrencilerin ulusal sınavlarına hazırlanma sürecini ve sonuçlarını etkiliyor mu? Okulunuzda gerçekleştirilen Cambridge Sertifika Sınav sonuçları ile ulusal sınav sonuçları arasında bir ilişki var mı?
11. Cambridge kapsamında velilerin okuldan ne gibi beklentileri oluyor? Cambridge bu beklentileri karşılıyor mu? Karşılamıyorsa işleyişte nasıl değişiklikler yapıyorsunuz? (Veli katılımı, program ücreti, veli itirazlarıyla baş etme durumları vb.)
12. Cambridge derslerini alırken liselere geçiş sınavına ve üniversite sınavına hazırlanan öğrenci velilerinin bu sistemle ilgili sizden ne gibi beklentileri oluyor?
13. Cambridge derslerinizi yürütecek öğretmenlerinizi nasıl belirliyorsunuz? (Cambridge öğretmeni bulma, öğretmen yeterlikleri, istihdam süreci, öğretmenlerin programda yer almayı isteme durumları)
14. Cambridge öğretmenlerinizin mesleki gelişimlerinden biraz bahseder misiniz? En çok hangi konularda desteğe ihtiyaçları oluyor? (Derslere ilk hazırlık süreci, mesleki gelişim sorumluluğunun bireysel mi kurumsal mı olduğu, Cambridge'in

- eğitim felsefesi ve öğretme-öğrenme yaklaşımlarını benimsetme konusundaki çalışmalar vb.)
15. Cambridge öğretmenlerinizin iş bırakma oranı ulusal programdaki öğretmenlere göre farklılık gösteriyor mu? (mesleki gelişim desteği, işte kalmaları için izlenen yol)
 16. Sizce Türkiye’de çalışacak Cambridge öğretmenleri nasıl olmalı? Öğretmen eğitimi programları bu yapıyı destekleyecek biçimde nasıl düzenlenebilir?
 17. Cambridge sistemi, okulunuzun işleyiş yapısına uygun mu? Türkiye’deki okul işleyiş sistemiyle Cambridge’in örtüşmediği durumlar var mı sizce? Varsa, bunlarla nasıl baş ediyorsunuz? (Okul kültürü açısından öğretim programını uyarlama ve uygulama süreci, sorunlar, baş etme yolları)
 18. Cambridge’i daha etkili uygulamak için okulunuzda bir şeyleri değiştirecek olsanız neleri değiştirdiniz?
 19. Cambridge dersleri tamamen İngilizce olarak sürdürülüyor. Bu durumun okul için nasıl bir anlamı var? (Okulun misyon ve vizyonu kapsamında, okulun uluslararası kimliğini pekiştiren okul içi ve okul dışı etkinlikler, bunların okul ve öğrenciler için anlamı)
Cambridge Assessment International Education (CAIE)
 20. CAIE’den öğretim programlarınızı etkili biçimde yürütme konusunda destek alıyor musunuz? (Türkiye’deki okullardaki Cambridge’in desteği, sorunların nasıl çözüldüğü, öneriler vb.)
Öneriler
 21. Tekrar böyle bir programa ilk kez dâhil oluyor olsaydınız neleri farklı yapardınız? Cambridge uluslararası okulu olmak isteyen kurumlar sizce en çok hangi konuda dikkatli olmalılar?
Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 13. Cambridge Uluslararası Eğitim Programı Öğrenci Anketi

Değerli Cambridge öğrencisi,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programındaki tez araştırmam kapsamında Türkiye’de uygulanan Cambridge Uluslararası Eğitim Programını inceliyorum. Bu nedenle, IGCSE programını tamamlamış ya da programa hâlâ devam eden bir Cambridge öğrencisi olarak sana bazı sorular sormak ve görüşlerini almak istiyorum.

Ankete geçmeden önce birkaç noktayı açıklamam sana kolaylık sağlayabilir.

- Ankette 8 soru bulunuyor.
- Anketi doldurmak yaklaşık 10 dakika sürebilir.
- Senin bu formda vereceğin tüm bilgiler benim için çok değerli, bu nedenle olabildiğince samimi ve açıklayıcı yazarsan sevinirim.
- Burada vereceğin bilgilerle, ileride Türkiye’de bu programa katılacak diğer arkadaşlarının programdan daha iyi faydalanmasına yardımcı olabilirsin.
- Tüm bilgiler gizli tutulacak, sadece araştırmamda kullanılacaktır.
- Senden herhangi bir kişisel bilgi istemiyorum ve yazacakların tamamen anonim olarak görünecektir. Bu nedenle, görüşlerini açıkça, samimi ve özgür bir şekilde dile getirebilirsin.
- Sorulara verdiğin yanıtları daha iyi anlayabilmem için açıklamalarını yeterince uzun, açık ve anlaşılır bir dil kullanarak yazarsan sevinirim.

Çalışmayla ilgili herhangi bir sorun ya da önerin olursa aşağıdaki e-posta adresinden bana ulaşabilirsin.

Araştırmama yapmış olduğun katkı için şimdiden teşekkür ediyor, çalışmalarında başarılar diliyorum.

Gülbahar Yılmaz
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Program Geliştirme Doktora Programı Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetin	☐ Kız ☐ Oğlan
Yaşın	☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ Diğer
Okulunun bulunduğu il	
Okulunun bulunduğu ilçe	
Okulunun adı	
Şu an okuduğun sınıf düzeyi	☐ Hazırlık ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12
Cambridge IGCSE’de aldığın dersler	☐ İngilizce ☐ Global Perspectives ☐ Matematik ☐ Fen bilimleri ☐ Fizik ☐ Kimya ☐ Biyoloji ☐ Türkçe ☐ Diğer
Şimdiye kadar tamamladığın Cambridge programları	☐ Primary ☐ Lower Secondary ☐ IGCSE ☐ A Level ☐ Diğer..
Şu anda okuduğun program	IGCSE AS & A Level IBDP Diğer...

B. SORULAR

1. Seni Cambridge programına yönlendiren ve devam etmeni sağlayan itici güç nedir?
2. Cambridge sertifikalarını ne amaçla kullanmayı düşünüyorsun?
3. Cambridge dersleri üniversite sınavına hazırlığını olumlu ya da olumsuz anlamda nasıl etkiliyor?
4. Okulunda MEB programı ve Cambridge nasıl uygulanıyor?
☐ Cambridge IGCSE ve ulusal eğitim programı aynı anda uygulanıyor.
☐ Sadece Cambridge IGCSE uygulanıyor.
☐ Diğer
5. Cambridge ve ulusal eğitim programı aynı anda uygulanıyorsa ikisini birden yürütmek senin için nasıl oluyor?
6. Okulunda Cambridge programının uygulanmasında olumlu gördüğün ve sana fayda sağlayan yönleri yazar mısın lütfen.
7. Okulunda Cambridge programlarının uygulanmasında olumsuz gördüğün, yani iyileştirilmesi gereken yönleri yazar mısın lütfen.
8. 6 ve 7. soruya verdiğin cevaplar dışında eklemek istediğin herhangi bir öneri, görüşü lütfen buraya yazar mısın.

Anket burada sona erdi. Yardımların için teşekkür ederim. Başarılar!

EK 14. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 24/02/2020

Toplantı Sayısı : 2

Karar Sayısı : 49

49- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Gülbahar Yılmaz**'ın "Cambridge Uluslararası Öğretim Programlarının Farklı Öğretim Kademelerinde Uygulanma Biçimleri" başlıklı tezi ile ilgili olarak yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Gülbahar Yılmaz**'ın "Cambridge Uluslararası Öğretim Programlarının Farklı Öğretim Kademelerinde Uygulanma Biçimleri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIĞIR
24/02/2020

EK 15. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

	T.C. ANKARA VALİLİĞİ Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 14588481-605.99-E.643100 Konu : Araştırma İzni	09.01.2020
ANKARA ÜNİVERSİTESİNE (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)	
İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi. b) 31.12.2019 tarihli ve 5104 sayılı yazınız.	
Enstitünüz Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Doktora Programı Öğrencisi Gülbahar YILMAZ'ın "Farklı Öğretim Kademelerinde Görev yapan Öğretmenlerin Öğretim Programını Anlamlandırma Biçimleri" konulu çalışma kapsamında ilimize bağlı, ekli listede bulunan okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.	
Turan AKPINAR Vali a. Millî Eğitim Müdürü	
Dağıtım: Gereği: Ankara Üniversitesi	
Bilgi: Çankaya, Gölbaşı İlçe MEM	
Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA Elektronik AĢ: www.meb.gov.tr e-posta: istanistik06@meb.gov.tr	Bilgi için: D. KARAGÜZEL Tel: 0 (312) 304 89 07 Faks: 0 () _____
Se evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9fa8-3f1f-31f6-a004-be0c kodu ile teyit edilebilir.	

EK 16. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı İzin Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-19919153
Konu : Araştırma Uygulama İzni

29.01.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.12.2020 tarihli ve 98761816-302.08.01-E.3466 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Gülbahar YILMAZ'ın "Cambridge Uluslararası Öğretim Programlarının Farklı Öğretim Kademelerinde Uygulanma Biçimleri" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının <https://forms.gle/g3873vxnCzo6XC4g8> adresinden uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek1: Veri Toplama Araçları (5 Sayfa)
Ek2: Başvuru Evrakları ve Ekleri

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Adana, Antalya, Erzurum,
İstanbul, İzmir ve Ordu Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Adres : Atatürk Bulvarı No:98 06648 Kızılay/ANKARA
Kep:meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: NAGİHAN ÖZBEK

Telefon No : 0 (312) 413 14 81
E-Posta: sgb@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Unvan : Şef
İnternet Adresi: www.meb.gov.tr Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f8eb-070f-3bcd-a9cf-5922 kodu ile teyit edilebilir.

EK 17. Veri Analizine İlişkin NVIVO Çalışma Dosyasından Örnekler

Genel görünüm

The screenshot shows the NVivo software interface. The top menu bar includes FILE, HOME, CREATE, DATA, ANALYZE, QUERY, EXPLORE, LAYOUT, and VIEW. Below the menu is a toolbar with various icons for navigation, editing, and analysis. The main workspace is divided into two panes. The left pane, titled 'Nodes', contains a list of nodes organized into categories: Nodes, Cases, Relationships, and Node Matrices. The right pane, titled 'Sources', contains a list of sources organized into categories: Sources, Classifications, Collections, Queries, Reports, Maps, and Folders. The central area displays a table of nodes and sources.

Nodes	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
1-Cambridge Koordinatör Verileri	0	0 20.10.2021 08:16	GY	28.06.2022 11:52	GY
1-Bir eğitim programı olarak Cambridge	0	0 6.10.2021 08:31	GY	27.06.2022 10:30	GY
2-Uluslararası program uygulamadaki temel gereklilik	0	0 30.09.2021 08:48	GY	13.07.2022 14:12	GY
3-Programın amacı ve uyum süreci	0	0 20.12.2021 18:08	GY	13.07.2022 14:15	GY
4-Okulun uyum ve uygulama süreci	1	1 7.10.2021 08:52	GY	13.07.2022 14:21	GY
5-Programların merkezi sınavlara hazırlanmaya etkisi	3	8 6.10.2021 08:47	GY	13.07.2022 15:30	GY
6-Öğrenci katılımını sağlayan ricci güç	2	2 5.10.2021 08:52	GY	27.06.2022 12:39	GY
7-Velinin uluslararası eğitim anlayış ve beklentisi	4	4 5.10.2021 08:38	GY	27.06.2022 12:40	GY
8-Öğrenci başarısına yönelik anlayış	0	0 6.10.2021 08:12	GY	13.07.2022 15:58	GY
9-Öğretmenlerin mesleki uyumlarına ihtiyaç ve karşılanma biçimleri	1	1 6.10.2021 08:02	GY	13.07.2022 16:49	GY
Cambridge ile etkileşim süreci ve yerel destek	0	0 6.10.2021 08:14	GY	29.05.2022 13:48	GY
Okullar için uluslararası program uygulama rehberi	0	0 7.10.2021 08:28	GY	27.06.2022 16:35	GY
Öğretmen istihdam politikası	4	6 6.10.2021 07:58	GY	13.07.2022 16:54	GY
Uluslararası eğitim uygulamalarını iyileştirme yolları	0	0 7.10.2021 08:24	GY	13.07.2022 17:02	GY
Uluslararası program uygulamada yapılan zorluklar	0	0 7.10.2021 08:20	GY	27.06.2022 16:57	GY
2-ek veriler	0	0 28.05.2022 19:50	GY	25.06.2022 16:59	GY
2-Cambridge Öğretmeni Verileri	0	0 7.11.2021 20:00	GY	28.06.2022 11:53	GY
1-Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler	0	0 21.10.2021 08:10	GY	27.06.2022 17:13	GY
2-Öğretmen anketinden elde edilen veriler	0	0 7.11.2021 20:00	GY	27.06.2022 17:13	GY
3-Cambridge Öğrencisi Verileri	0	0 7.11.2021 21:57	GY	28.06.2022 11:53	GY
1-Programa katılım sağlayan ricci güç	0	0 7.11.2021 22:05	GY	28.06.2022 17:17	GY
2-Programların merkezi sınavlara hazırlanmaya etkisi	1	2 7.11.2021 22:07	GY	14.07.2022 10:10	GY
3-Ulusal ve uluslararası programın birlikteliği sorunsalı	0	0 7.11.2021 22:08	GY	28.06.2022 16:57	GY
4-Uluslararası programın katkısı	1	1 7.11.2021 22:08	GY	28.06.2022 15:54	GY
5-İyileştirilebilir okul uygulamaları	0	0 7.11.2021 22:09	GY	13.07.2022 17:35	GY
2-ek veriler	1	2 7.11.2021 22:31	GY	28.06.2022 17:16	GY

Örnek kodlamalar

The screenshot shows the NVivo software interface with a node selected. The left pane shows the 'Nodes' list, and the right pane shows the 'References' list for the selected node. The central area displays a detailed view of a specific reference, showing the text of the reference and the node it belongs to.

Nodes	References
1-Cambridge Koordinatör Verileri	0
1-Bir eğitim programı olarak Cambridge	0
2-Uluslararası program uygulamadaki temel gereklilik	0
3-Programın amacı ve uyum süreci	0
4-Okulun uyum ve uygulama süreci	1
5-Programların merkezi sınavlara hazırlanmaya etkisi	3
6-Öğrenci katılımını sağlayan ricci güç	2
7-Velinin uluslararası eğitim anlayış ve beklentisi	4
8-Öğrenci başarısına yönelik anlayış	0
9-Öğretmenlerin mesleki uyumlarına ihtiyaç ve karşılanma biçimleri	1
Cambridge ile etkileşim süreci ve yerel destek	0
Okullar için uluslararası program uygulama rehberi	0
Öğretmen istihdam politikası	4
Uluslararası eğitim uygulamalarını iyileştirme yolları	0
Uluslararası program uygulamada yapılan zorluklar	0
2-ek veriler	0
2-Cambridge Öğretmeni Verileri	0
1-Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler	0
2-Öğretmen anketinden elde edilen veriler	0
3-Cambridge Öğrencisi Verileri	0
1-Programa katılım sağlayan ricci güç	0
2-Programların merkezi sınavlara hazırlanmaya etkisi	1
3-Ulusal ve uluslararası programın birlikteliği sorunsalı	0
4-Uluslararası programın katkısı	1
5-İyileştirilebilir okul uygulamaları	0
2-ek veriler	1

Node: 1-Bir eğitim programı olarak Cambridge

References:

- 1-Bir eğitim programı olarak Cambridge
- 2-Uluslararası program uygulamadaki temel gereklilik
- 3-Programın amacı ve uyum süreci
- 4-Okulun uyum ve uygulama süreci
- 5-Programların merkezi sınavlara hazırlanmaya etkisi
- 6-Öğrenci katılımını sağlayan ricci güç
- 7-Velinin uluslararası eğitim anlayış ve beklentisi
- 8-Öğrenci başarısına yönelik anlayış
- 9-Öğretmenlerin mesleki uyumlarına ihtiyaç ve karşılanma biçimleri
- Cambridge ile etkileşim süreci ve yerel destek
- Okullar için uluslararası program uygulama rehberi
- Öğretmen istihdam politikası
- Uluslararası eğitim uygulamalarını iyileştirme yolları
- Uluslararası program uygulamada yapılan zorluklar
- 2-ek veriler
- 2-Cambridge Öğretmeni Verileri
- 1-Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler
- 2-Öğretmen anketinden elde edilen veriler
- 3-Cambridge Öğrencisi Verileri
- 1-Programa katılım sağlayan ricci güç
- 2-Programların merkezi sınavlara hazırlanmaya etkisi
- 3-Ulusal ve uluslararası programın birlikteliği sorunsalı
- 4-Uluslararası programın katkısı
- 5-İyileştirilebilir okul uygulamaları
- 2-ek veriler

Reference: 1-Bir eğitim programı olarak Cambridge

Text:

1-Bir eğitim programı olarak Cambridge

2-Uluslararası program uygulamadaki temel gereklilik

3-Programın amacı ve uyum süreci

4-Okulun uyum ve uygulama süreci

5-Programların merkezi sınavlara hazırlanmaya etkisi

6-Öğrenci katılımını sağlayan ricci güç

7-Velinin uluslararası eğitim anlayış ve beklentisi

8-Öğrenci başarısına yönelik anlayış

9-Öğretmenlerin mesleki uyumlarına ihtiyaç ve karşılanma biçimleri

Cambridge ile etkileşim süreci ve yerel destek

Okullar için uluslararası program uygulama rehberi

Öğretmen istihdam politikası

Uluslararası eğitim uygulamalarını iyileştirme yolları

Uluslararası program uygulamada yapılan zorluklar

2-ek veriler

2-Cambridge Öğretmeni Verileri

1-Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler

2-Öğretmen anketinden elde edilen veriler

3-Cambridge Öğrencisi Verileri

1-Programa katılım sağlayan ricci güç

2-Programların merkezi sınavlara hazırlanmaya etkisi

3-Ulusal ve uluslararası programın birlikteliği sorunsalı

4-Uluslararası programın katkısı

5-İyileştirilebilir okul uygulamaları

2-ek veriler

tez.myp - Willis Pro

Navigation View Find Quick Coding Workspace

Internal Nodes References

Name	Nodes	References
açık uçlu anket_ÖĞRETMENLER	45	121
anket açık uçlu ÖĞRENCİLER	75	221
K1	26	31
K10	21	38
K11	25	46
K2	34	46
K3-O21-22	30	41
K4	38	67
K5	41	73
K6	37	60
K7	19	33
K8	33	57
K9	39	72
O1	15	24
O10	14	29
O11	25	37
O12	56	80
O13	41	51
O14	36	55
O15	16	25
O16	44	54
O17	15	24
O18	14	19
O19	42	63
O2	14	29
O20	24	41
O3	60	77
O4	38	59
O5	29	43
O6	22	32
O7	53	96
O8	37	61
O9	23	35

Click to edit

B. Aynen hocam, bilgisayarımda olmasın lazım sizde paylaşıpabdim. 7-8 sayfalık bir şey yani öğretmen görüşüne bu programa uygun, dışından seçilebilir gibi paylar var ama henüz pay yok. Alan genişletmiş bir durum yok. Olan biraz açını çekiyorum.

A: Tabi iki saat çok az dediniz gibi. 9 da aynı zamanda ulusal da mı görüyorlar?

B. Yok hocam, bu alnı dersi sadece Cambridge'in müfredatıyla, uluslararası programın müfredatıyla görüyorlar. Olan dışındaki diğer derslerin işte coğrafya alanlarına ulusal program giriyor. Sadece şu oluyor işte onlara normal ulusal programdaki öğretiler gibi 9. sınıflar gibi dersi programı veriliyor. A sınıfı ulusal program olsun, oradaki çocuk girip kimya dersini ulusal programda alıyor, B sınıfı IGCSE sınıfı olsun oraya da kimya öğretmeni girildiğinde gene 2 saat ana Cambridge müfredatı alıyor.

A: Ayniyorsunuz o zaman herkes Cambridge alıyor?

B. Tabi tabi, işte şu an onun bağvurdanıyla uğraşıyoruz. Hazırlıktan talepleri alıyoruz, orada da İngilizce parç koyuyoruz işte %60 İngilizce olacak şekilde okuyan aldıkları birinci yan notanın %30'unu alıyoruz, uluslararası sınavlar var O.P.T.S. Pet sınavları oradan aldığımız notanın %30'unu alıyoruz. Toplam İngilizceyi %60, bir de ikinci sınırı yapıyoruz ki IGCSE'ye hazırlanırken gördükleri sınavdan matematik, fizik, kimya bşöyle çıkar. Olan da %40'unu alıyoruz. Ama hocam iki yıldır bu pandomden dolayı bilim sınavını yapamıyoruz. Onu da %70'ini direkt İngilizce'den aldığımız notalar, %35-%35. Birinci sınavdan aldığımız notalar ve set sınavı. %30'unu da tamamen öğretmenin kanatine bırakık. Yani bu çocuk bunu başarabilir mi baktığımız on onların değerlendirilmesi bu sene %100 İngilizce okutuk bu değerlendirilmeye tabi oluyoruz.

A: Kaç sınıftan oluyor IGCSE'de?

B. 3 sınıf var, tabi bu sınıf sayısı bağvuru sayısına göre öğretmenin çocuğu yeterli görüp görmemesine göre değişiyor ama ben başladım başlayla tabi okıda 3 yıldır olduğum için öncemini çok biliyorum ama 3 yıldır 3 tane sınıf vardır. Öncesinde de matrematik 3 sınıf oluyordu. 1 tane kız sınıflar var, 2 tane de erkek sınıflar var. Öğrenci sayımız da geçen sene 41'di bu yıl 45, artık önümüzdeki yıl da bakacağız.

A: Şimdi çocuklar ulusal programdan sınavla girecekler, o yüzde 9.sınıfta ulusal kazanımlar konusunda enforalestiniz varmı?

tez.myp - Willis Pro

Navigation View Find Quick Coding Workspace

Internal Nodes References

Name	Nodes	References
açık uçlu anket_ÖĞRETMENLER	45	121
anket açık uçlu ÖĞRENCİLER	75	221
K1	26	31
K10	21	38
K11	25	46
K2	34	46
K3-O21-22	30	41
K4	38	67
K5	41	73
K6	37	60
K7	19	33
K8	33	57
K9	39	72
O1	15	24
O10	14	29
O11	25	37
O12	56	80
O13	41	51
O14	36	55
O15	16	25
O16	44	54
O17	15	24
O18	14	19
O19	42	63
O2	14	29
O20	24	41
O3	60	77
O4	38	59
O5	29	43
O6	22	32
O7	53	96
O8	37	61
O9	23	35

Click to edit

gerekçe altında puanlardaki düşüşler, okul puan sistemindeki genellemeler bize bunn çok güzel kurtarıyor. Bir de şu son dönemdeki koronada çocukların okula gitmesini, sadece online ortamda ders görüyor olmaları ve gerekli motivasyonu ve enerjisi sunmalarını altında okulları etkilemiş durumda. Okula gelen öğrencilerimiz de, ki önce önce gelen öğrencilerimiz de çok çok iyi İngilizce öğrenmişken, sonradan o kadar iyi İngilizce'den karışamıyoruz. Maalesef bu 10'a, 5'e yani 5 yıldır öğrenci var sadece. O yüzden ilk dönem bizim için önemli. İlk dönemde main course ve skils ile çocukları desteklemeye çalışıyoruz. Çünkü B1 istiyoruz bir bu programa bağlamak için ve başlıktan sonra bile özellikle zorlayarak bir tük daha zorlamamı anlamı yok diye düşünüyoruz. Burada düşüncemizin anlamı yok. ESL bizim bu anlamda istediğimizi karşılıyor.

A: Peki sizin okullarda ulusal mı uluslararası program mı tercih ediyorsunuz?

B. Aklımda şöyle bir çocuk biliyorum. Yeni şöyle söyleyebilirim benim verildiğinden bahsedebiliriz uluslararası programlara. Şimdi bizim okulumuzun puanları çok yüksek görünüyor çünkü biz bir fen lisesi değiliz. Ya da çok önde gelen İstanbul'da bildiğimiz Anadolu lisesinden, atıyorum İstanbul Erkek ya da Kadıncık ya da işte Bakırçevre'de de başka bilinen okullar kadar yüksek olamazlar. Ama bizi önde bilen emen harikada beraber programlarımız. Hem idaremi hem de öğretmenlerimizi çok verimli oldıkları için bunn bir şekilde altında biz avantajı çeviriyoruz. Yani biz bu programları sunuyoruz, tamamen işteği bağlı. Ancak sınavdan sorumluyuz, bunn geliştiğiniz zaman bunn veriyoruz gibi. Ama bunn devam ettayem öğrencilere yüksek öğrenim bir durum söz konusu değil. Akıne çok iyi sonuçlar da var. İyi bir eğitim de veriliyor. Hani bir iki noktada bir destek ve herkeste bir sorumluluk var diye düşünüyorum. Ama bu iş gerek ki bizdeki programlar bizi biraz daha öne çıkarıyor ve dayanmamızı sağlıyor diyebilirim.

A: Peki sizin öğrencilerinizi beklediğiniz nedir?

B. Aklımda okula gelmeden önce 8.sınıftayken veya okul gezileri yapıpken veya okula başlarken zaten bu programları biliyorlar. Ve okula ilk geldikleri zaman bir onları sınavla aldığımızda oral emmelerde konuşuplarında söyledikleri şey şu harikayı ilk döneminden sonra kendimizi iyi bir noktada görüp biz IGCSE programından sonra bir IB ile devam etmek istiyoruz. Bunn bir çoğunluğu söylüyor altında. İstedikleri yurt dışında okumak, bir çoğunun işteği yurt dışında okumak. Bir şekilde yurt dışına kapısı etmek istiyorlar. Yani farklı beklentiler olur, oral çalışma imkanı olur ya da üniversite okumak oranusula gitmek olur. Bunn Hissetmek istiyorlar. Yani bir şekilde kendilerine böyle bir gelecek kurmayı hayal ediyorlar. Hiçbir şey olmasa bile, ale imkanı veremeyecek olsa bile hocam ben bu background'da bu şekilde iyi bir üniversitede bunn güzel bir şekilde yurt dışı sonrası masterda doktorada gitmeyi tercih edebilirim ya da orada çalışmayı tercih edebilirim diyecek de var. Birkaç tane üniversite bunn için ön ayak oluyor zaten. Şunu söylüyor evet belki bu programlar yurt dışı için ama bir oradan merem onlara fayda sağlayabilmeyi. Biliriz bunn yapmaya başladık. İşte Biliriz öğrencinin eğer IB'ı varsa bir noktada altında bunn imkanı sağlıyor. O tarz programlara gitmeyi sağlayabiliyor. Bence bu biraz daha genişletilmeli ve öğrenciler altında bunn kullanımını kendi ülkemiz içerisinde de gömlüldür. Böyle olursa bunn herkeste beklediğimiz bunn olurdu. Yani bu şekilde bir ortamı oluşturulabilir böyle bir hedefe ilerlerdik.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Cambridge Uluslararası Eğitim Programının Uygulanmasının İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışında tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 15/02/2024
Gönderim Numarası	: 2295375854
Sayfa Sayısı	: 269
Sözcük Sayısı	: 66.107
Karakter Sayısı	: 542.052
Benzerlik Oranı	: %4
Savunma Tarihi	: 19.01.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gülbahar Yılmaz

Tarih: 15/02/2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı : Gülbahar Yılmaz

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi:

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Eğitim ve Sosyal Araştırmalar Uzmanı	TEDMEM, Türk Eğitim Derneği Genel Merkezi	2020-2023
Program Geliştirme Uzmanı	Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulu	2018-2020
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2012-2017

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2024
Yüksek Lisans	Felsefe	Ankara Üniversitesi	2022
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2015
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2011

Bazı Yayınları:

- Yılmaz, G.** (2023). Temel eğitim ve ortaöğretim. *2022 Eğitim Değerlendirme Raporu* içinde. (Editör: Sabiha Sunar). TEDMEM Değerlendirme Dizisi 9. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yılmaz, G.** (2022). *Towards understanding international education in Turkey: The case of Cambridge programs*, American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, Cultivating Equitable Education Systems for the 21st Century, April 21-26, San Diego, CA, USA (Virtual participation-Paper).
- Himmetoğlu, B., **Yılmaz, G.**, Demirci-Celep, N., Cengizoğlu, S., Oğuz-Balıktay, S. ve Demirci, S. (2022). *Seçimlerde eğitimin yeri: Siyasi partilerin vaatleri, seçmenlerin beklentileri* (Editör: Sabiha Sunar). TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 7. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yılmaz, G.** ve Albe-İmirzi, Y. (2021). *Cambridge IGCSE: How is it experienced by high school students in Turkey?* 8th International Congress on Curriculum and Instruction-Curriculum Studies in Life Long Learning, 25th-27th of March, 2021, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur (Virtual participation-Paper).
- Yılmaz, G.** ve Bıkmaz, F. (2021). Revealing the professional learning needs of teachers for the successful mentoring of teacher candidates, *European Journal of Teacher Education*, 44:4, 538-554. Doi: 10.1080/02619768.2020.1777978
- Yılmaz, G.**, Demirci-Celep, N., Sunar, S., Oğuz-Balıktay, S. ve Demirci, S. (2021). *Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası* (Editör: Sabiha Sunar). TEDMEM Analiz Dizisi 9. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Himmetoğlu, B., **Yılmaz, G.**, Demirci-Celep, N., Cengizoğlu, S., Oğuz-Balıktay, S. ve Demirci, S. (2021). *20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve öneriler* (Editör: Sabiha Sunar). TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Oğuz-Balıktay, S. ve **Yılmaz, G.** (2021). Öğrenme çıktıları ile ilişkili değişkenlere yönelik bulgular. *Türkiye'nin TIMSS 2019 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler* içinde (Editörler: Emin Karip ve Sabiha Sunar). TEDMEM Analiz Dizisi 8. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yılmaz, G.** (2021). Prof. Dr. Michael W. Apple ile Eleştirel Eğitim Üzerine. TEDMEM Söyleşi Dizisi. Erişim için [tıklayınız](#)