



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 81-103 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1216845

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Geçmişten Günümüze Kıbrıs'taki Yabancı Dil Eğitim Politikaları Bağlamında İngilizce Eğitime İlişkin Gelecek Senaryoları* Future Scenarios for English Language Education in the Context of Foreign Language Education Policies in Cyprus from Past to Present

Merve Uysal

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, geçmişte Birleşik Krallık hakimiyeti altında olan Kıbrıs'tan başlayarak İngiliz dili eğitimine yönelik bugüne kadar izlenen yabancı dil eğitim politikalarını kapsamlı bir biçimde analiz ederek, 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' isimli OECD çalışmasında ortaya konulan dört farklı gelecek senaryosu referans alınarak Kıbrıs'taki İngilizce eğitiminin olası geleceğinin resmini çizmektir. Bu kapsamda geçmişten günümüze Kıbrıs Adası'ndaki İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmalar ve İngiliz arşiv belgeleri ile OECD'nin olası senaryolarını içeren raporunun nitel analizi bağlamında bir doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bulgularda öne çıkan sonuçlar eşliğinde, İngilizcenin KKTC'deki geleceğine yönelik potansiyel senaryolar eğitime katılım ve eğitimde geçirilen sürelerin artırılması, yaygın eğitim süreçlerinin de insan yaşamında daha fazla yer bulması, öğretmenlerin rollerinin kritik bir şekilde dönüşüme maruz kalması, yerel yönetimlerin yetki alanlarının genişlemesi gibi başlıca eylemler etrafında değerlendirilmektedir. Mevcut eylemlerden yola çıkarak farklı gelecek senaryoları tanımlamak, eğitim sistemi üzerinde ne gibi etkileri olabileceğini araştırmak ve olası politika çıkarımlarını belirlemek KKTC'deki İngilizce eğitimin geleceği için fayda sağlayabilmektedir.

ABSTRACT

This research aims to draw a picture of the possible future of English language education in Northern Cyprus by comprehensively analyzing the foreign language education policies that have been followed so far for English language education starting from Cyprus, which was under the rule of the United Kingdom in the past, by making inferences about the changes it has shown throughout the process, concerning the four different future scenarios put forward in the OECD study 'Back to the Future of Education'. In this context, a document analysis was carried out in the context of research on English language teaching on the island from the past to the present and the qualitative analysis of British archival documents and the OECD report on possible scenarios. In the light of the results highlighted in the findings, potential scenarios for the future of English in the TRNC are evaluated around crucial actions such as participation in education and increasing the time spent in training, the increase in non-formal education processes in human life, the critical transformation of the roles of teachers, and the expansion of the jurisdiction of local governments. Defining future scenarios based on current actions, exploring their impact on the education system, and identifying possible policy implications can be helpful for the future of English language education on the Northern Cyprus.

Yazar Bilgileri

Merve Uysal

Dr. Öğr. Üyesi, Uluslararası
Final Üniversitesi, Girne,
KKTC

merve.uysal@final.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yabancı dil eğitim politikası
İngilizce öğretim programı
Geleceğin okulları
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Keywords

Foreign language education-
policy
English language teaching-
program
Schools of the future
Turkish Republic of Northern-
Cyprus

Makale Geçmişi

Geliş: 09/12/2022

Düzeltilme: 07/05/2023

Kabul: 09/05/2023

Atıf için: Uysal, M. (2023). Geçmişten günümüze Kıbrıs'taki yabancı dil eğitim politikaları bağlamında İngilizce eğitime ilişkin gelecek senaryoları. *JRES*, 10(1), 81-103. <https://doi.org/10.51725/etad.1216845>

Etik Bildirim: Bu araştırmanın verilerini sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu sebeple bu araştırma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Çalışma 16-18 Kasım 2022 tarihinde Ankara'da düzenlenen Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri-II Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildirinin içeriği geliştirilerek hazırlanmıştır.

Giriş

Bir ülkede oluşturulmak istenen bireysel ve toplumsal yapının (fonksiyonlar sebebi ile) başlıca ögesi olan eğitim, kamu politikaları çerçevesinde baskın bir yere sahip olan ve farklı aktörlerin doğrudan ya da dolaylı yoldan etkilemeye çalıştıkları sosyal bir alandır. Dolayısıyla ayrılmaz parçalar olarak tasvir edilen devlet ile eğitim arasındaki ilişki Aristoteles öncülüğünde Antik Yunanistan'daki Klasik Dönemden itibaren Batı dünyasının politika ve eğitim geleneklerinde daima kendine yer bulmuştur. Konu ile alakalı Fransız filozof Louis Althusser'in "Eğitim devletin ideolojik aracıdır. "sözü (Kazamias, 2009) şeffaf bir şekilde eğitimin amaçlarına ve ona göre sistemi şekillendirmede devletin elinde bulundurduğu gücün son derece kritik olduğuna işaret etmektedir. Siyasi erkin en sık kullandığı enstrümanlardan biri olan eğitim politikaları kendine has bir sosyopolitik düzlemde oluşturulan oldukça karmaşık, dinamik ve tabakalı bir kavramdır. Çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda eğitim politikalarının başarılı olabilmesi için alt boyutlarının da yerel ya da uluslararası düzeyde yaşanan değişimlerin zemininde oluşturulması ve hayata geçirilmesi elzemdir. Değişimin oldukça hızlı olduğu günümüz post-modern dünyasında bireyin donanımlı bir şekilde ayakta durabilmesi sahip olduğu birçok yetkinliğe bağlıdır. Yabancı dil bilmenin de arzu edilen niteliklerin üst sıralarında yer aldığı bilinen bir gerçektir. Toplumların birbirine daha fazla yaklaşmasına imkân tanıyan seçeneklerden biri de ana dile ek başka yabancı bir dil bilmektir (Uysal ve Çağanağa, 2022). Hangi yabancı dilin içinde ne gibi amaçlar barındırarak ne kadar sürede öğretilmesi ise bir ülkenin yabancı dil eğitimine ilişkin izlediği politikayı yansıtmaktadır. Nitekim ülkeler, uluslararası standartlara ulaşabilmek için bütünlük içinde oluşturduğu eğitim politikalarına azami özen göstermektedir (Yüce ve Mirici, 2022). Farklı bir dil öğretimi kapsamında önyargısız ve gerçekçi bir ülke profili oluşturma noktasında yürütülen çalışmalar, alan yazında yabancı dil eğitim politikasının açıklaması olarak yer almaktadır (Bausch, Christ ve Krumm, 2007). Daha açık bir şekilde söz konusu politika, örgün eğitim sistemi içinde öğrencilerin kendi dillerindeki yetkin olma durumunu artırmayı veya ikinci veya yabancı dil öğrenmelerini düzenleyen bir tür dil politikasıdır (Poon, 2000). Bahsi geçen politikanın ideolojisi, yabancı dilin öğretiminde kültürel, ekonomik, eğitim ve ülkelerarası durumlar göz önünde bulundurularak tek taraflı veya diğer ülkelerle karşılıklı geliştirilip ilerletebilmektir. Dünya üzerinde öteki dillere nazaran daha fazla insan tarafından konuşulan İngilizce, uluslararası alanda iletişim, ticaret, bilim, teknoloji, savaş ve barışın dili hâline gelmiştir (Crystal, 2003). İngilizce dünya çapında neredeyse her noktada kullanıldığı için diğer dillere göre apaçık bir avantaja sahiptir. Bilhassa ülkenin resmî dilinin İngilizce olmadığı yerlerde, Shohamy'nin (2006) vurguladığı gibi, öğrenilmek istenen ilk yabancı dildir. Hatta bu tercih genelgeçer bir kural hâline gelmiş durumdadır. Dolayısıyla İngilizce uluslararası düzlemde yabancı dil eğitim politikasını bir hayli yönden etkisi altına almıştır. Statü, prestij, işlevsellik, nüfus, milliyetçilik gibi faktörler malum dilin politik açıdan önemli bir noktada olmasına katkı sağlamaktadır. Bu faktörleri farklı ülkeler ile paylaşan İngilizce, aynı ülkede bir ya da birden çok etmeni bir araya toplayabilmektedir. Böylelikle, İngilizce dünyada küresel bir dil olarak kabul edilerek geçerlik kazanmıştır (Bamgbose, 2020; Jenkins, 2009). Buna paralel olarak da yabancı dil eğitim politikasının formüle edilmesi ve alan yazında söz konusu politikanın eşdeğeri olarak yer alması da sürpriz bir sonuç değildir.

Nitekim yabancı dil eğitim politikası siyasi, sosyal ve ekonomik unsurların zemininde şekillenerek birçok açıdan bağımlı olduğundan yabancı dil eğitimine atfedilen değerinde ülkelere göre değişkenlik gösterdiği yadsınamaz. Söz gelimi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC), İngilizce rolü, ülkenin sömürge geçmişinin sonucunda oluşan bir dil yapısı ile ilişkilidir. Günümüzde ise ülkede İngilizcenin rolü hakkında bir fikir birliği oluşmamış ve ayrıca sömürü zihniyeti nedeniyle

eğitim sisteminde bahsi geçen dil ideolojisinin etkileri hâlâ görülmektedir. 19. yüzyıldan itibaren sosyoekonomik, tarihsel ve politik faktörler sebebi ile Kıbrıs'ta güç kazanan İngilizce, şu an ise toplumun birçok alanına nüfuz eden bir dil olarak varlığını sürdürmektedir. Kıbrıs'ın uzun ve fırtınalı tarihinde, İngilizcenin adaya yayılmasının en önemli sebebi, 1878-1960 yılları arasında adaya hâkim olan Britanya İmparatorluğu'nun sömürge gücünün etkisiydi. Hegemonyanın ilk yıllarında, kendi dilleri ile ilgili konuda serbest olan Rum ve Türk toplulukları, eğitim yöntemlerini oluşturabilmede İngiliz hegemonyasındaki diğer toplumlara (örneğin; Hong-Kong) kıyasla Kıbrıs Adası'nda daha az sömürgecilik teşebbüsleri görmüştür (Hadjioannou, Tsiplakou ve Kappler, 2011). Ancak 1930'lu yıllardan sonra, Birleşik Krallık'ın tutumunda hükümetin kendi siyasi ajandalarındaki değişikliklerden kaynaklı olarak toplulukların eğitim sistemlerinde sömürge gücünün kullandığı dilin etkisine tanık olunmaya başlandı. Bununla birlikte, standart Türkçe ile İngilizcenin yayılmasının bir diğer sebebi de Kıbrıslı Türk Okul Kurulunun İngilizceyi bir ders olarak rüştiyelerin öğretim programına dâhil etmesi ile olmuştur. Bu durum, iç çatışmaların başlangıcına kadar devam etmiş; huzursuzlukların başlaması ile beraber Yunanca öğretim programlarından kaldırılmıştır. 1950'lerin ortalarından itibaren yaşanan iç çatışmaların sonucu olarak da üç ülkenin garantörlüğünde (İngiltere, Türkiye ve Yunanistan) Kıbrıs Cumhuriyeti kurularak Türkçe ve Yunanca resmi dil olarak kabul edilmiştir. Ancak her iki topluluk da karşı tarafın diline tam manasıyla hâkim olmadığından tek bir resmi ortak dil seçilememiştir ve bu yüzden eski sömürgeci gücün dili olan İngilizceye bu işlev verilmiştir (Özerk, 2001). Birbiriyle iç çatışma yaşayan iki taraf için İngilizce, üçüncü bir dil olarak resmi dil seçilebilmek için uygun bir konumdaydı. Karoulla-Vrikki'nin (2001, s. 260) vurguladığı gibi, "İngilizce dili ne yerel ne de ana dil olan, resmi olmayan, sözde tarafsız üçüncü bir dildi". 1974 tarihinde gerçekleşen nüfus mübadelesinin ardından Yeşil Hat üzerinden sınır kapılarının açıldığı 2003 yılına kadar ki süre zarfında, her iki topluluğun da birbirleriyle etkileşimleri asgari düzeydeydi. Bugün hâlâ, iki topluluk arasındaki ortak dil görevini İngilizce üstlenmektedir. Aynı zamanda, Kıbrıs Hukuku'nun tercümesi, bazı politika kararları ve turizm etkinlikleri gibi kamusal veya sosyal alanlarda da yaygın olarak kullanılmaktadır.

Tarihsel arka planı nedeni ile toplumdaki ve eğitim sistemindeki yeri daima farklı olan İngilizce, Kıbrıs'ta hep ön plandaydı. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) bağlamında yabancı dil öğretiminin temel hedefi, Kıbrıslı Türklerin başka ülkelere mensup vatandaşları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri adına evrensel bir dilin etkili kullanılmasıdır. KKTC'nin siyasi, ekonomik, teknolojik ve toplumsal bağlamlarda gelişmesi bu sayede çok daha kolay hâle gelmektedir (KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2005). Fakat günümüz dünyasında çeşitli bağlamlarda meydana gelen değişimler, toplumların sosyal dokusuna etki ederek dinamizmin artmasına sebebiyet vermektedir. Bu duruma paralel olarak da ülkelerin sahip olduğu eğitim sistemlerinin yenilenmesi, geliştirilmesi, güncellenmesi noktasında dünün, bugünün ve yarının bağdaştırılarak geleceğe ilişkin yatırımlar yapmak elzemdir.

Elbette, belirsizliğin yüksek olduğu bir dünyada geleceği tahmin etmeye veya öngörmeye çalışmak kolay bir işlem değildir. Eğitim sistemleri şu anda ekonomik bozulma; uluslararası gerilimler; kutuplaşma; büyük ölçekli göç ve yaşanan nüfus gibi birçok baskıyla karşı karşıyadır. Günümüzün zorluklarının aciliyeti çoğu zaman hükümetlerin, bu noktalardan çıkıp gelecekle ilgilenmek için zaman ayıramadıkları anlamına gelmektedir (Fuerth ve Faber, 2012). Ancak gelecek de daha az zorlu olmayacaktır: İklimle ilgili krizler, ekonomilerin ve toplumların daha fazla dijitalleşmesi ya da gerek yurt içinde gerekse de yurt dışındaki yeni siyasi çalkantı biçimleri, genellikle beklenenden çok farklı bir gelecek yaratabilmektedir (The Organisation for Economic Co-operation and

Development, 2020, s. 14). Özellikle küresel salgınlar, savaşlar ve doğal afetler gibi olağanüstü hâller değişimin hızlanmasını sağlayabilmektedir. Bu durumun en belirgin örneği Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılının aralık ayında epidemik şekilde başlayan ve hızla dünya ülkelerine yayılarak etkisini hâlen aralıklarla sürdüren Coronavirus pandemisidir. Hükümetlerin çoğu bu süreç içerisinde vatandaşlarını korumak için katı yaptırımlar ve fiziksel mesafe önlemleri uygulamıştır. Söz konusu önlemlerin başlıcası ise eğitim kurumlarının kapatılarak bir gecede uzaktan eğitim platformları ile sürecin yönetilmeye başlanması ile olmuştur (Yüce, 2022, s.2). Dolayısıyla bir dizi farklı makul gelecek senaryosu belirlemek, bunların ne gibi etkileri olabileceğini araştırmak ve politikalar için potansiyel çıkarımları belirlemek eğitim sistemlerinin geleceği için oldukça kritiktir.

Bu minvalde 1947 yılından beri, eğitim alanında çok ciddi çalışmalar yürüten uluslararası bir kuruluş olan Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-operation and Development) [OECD] üye ülkelerinin sahip oldukları eğitimin kalitesini artırarak eşitsizlikleri azaltmaya yönelik uğraş göstermektedir. En geniş anlamda OECD, ülkelerinin refahı için okullaşma olgusuna ayrı bir atıfta bulunarak; bu konuyu eğitim politikalarının merkezinde tutmaktadır. OECD'nin (2001) vurgusuna göre okullaşma, eğitim-öğretimin beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesinde ve büyüme, bilgi, sosyal kalkınma ve kapsayıcılığın desteklenmesindeki kilit bir görevi üstlenirken, söz konusu hedeflerin ilerletilmesinde de merkezi bir rol oynamaktadır. Aynı derecede önemli olmakla birlikte, okullaşmanın gençlerin sosyalleşmesinde, sağlıklı ve aktif vatandaşlar olmalarında ciddi bir işlevi vardır. Bu işlev, aile ve toplum yaşamının diğer birçok alanında hızlı değişim ve parçalanmanın yaşandığı bir dünyada daha da güç kazanmaktadır. Okullaşmanın bahsedilen işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, mevcut önceliklerin yanı sıra orta ve uzun vadede geleceğe yönelik politikalar üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Bütün bunlardan yola çıkarak, 2001 yılında OECD Eğitimsel Araştırmalar ve İnovasyon Merkezi (Centre for Educational Research and Innovation) yaklaşık 20 yıldır çeşitli eğitim uzmanları ile üzerinde çalıştığı politika analizleri kapsamında, eğitimin geleceğine ilişkin altı farklı okul senaryosu sunmuştur. Söz konusu senaryolar, son 50 yılın eğitim sistemlerinin içinde en karmaşık zorluğu olan küresel salgın (Daniel, 2020, s. 91) ile karşılaşınca pandeminin eğitimdeki yapısal değişiklikleri hızlandıracağına dair öngörülerden yola çıkarak gözden geçirilerek 2040 yılı için 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' (Back to the Future of Education) isimli çalışmada dört ana başlık altında birleştirilmiştir. Bu küresel salgın ele alındığında, en iyi hazırlanmış planlara rağmen, geleceğin şaşkırtmayı sevdiği gerçeği aslında hükümetlere bir kez daha hatırlatılmış oldu. Bununla beraber ülkeler, eğitim sistemlerini olabileceklere hazırlamak için, yalnızca en olası görünen değişiklikleri değil; aynı zamanda beklenmeyen değişiklikleri de dikkate almaları gerektiğinin farkına varmışlardır. Elbette, geleceğin her zaman birden fazla versiyonu vardır: bazıları varsayımlar, diğerleri umutlar ve korkular, hatta bir şeylerin zaten değişmekte olduğuna dair sinyallerdir. Bu noktada belirtmek gerekir ki, senaryolar gelecekteki bir bağlamın görüntüsünü veren anlık izlenimler veya hikâyeler biçimindeki alternatif gelecek kümeleridir. Kasıtlı olarak kurgusaldırlar ve asla tahmin veya öneri içermemektedirler. Senaryolar ne olacağını ya da ne olması gerektiğini değil, sadece neler olabileceğini ele almaktadırlar. Bir başka deyişle, senaryolar bir gelecek tavsiyesi veya tahmini olmaktan çok ötedir; onlar güncel eğilimlerden hareketle gelecek oluşturma amacı taşıyan zihinsel gelecek kurgularıdır. Dolayısıyla eğitim sistemlerinin var olan hâline en yakın olandan en uzağına doğru sıralanan senaryolar şu şekildedir (OECD, 2020, s.7):

1. Genişleyen okullaşma (Schooling extended): Örgün eğitime katılım artış göstermektedir. Akademik sertifikalar ekonomik ve sosyal başarının ana kaynağı olmaya devam etmektedir.

Ülkelerin ortak bir öğretim programı ve ölçme-değerlendirme araçları kullanmasıyla formel program ön plana çıkmaktadır.

2. Geleneksel okul dışında eğitim (Education outsourced): Toplum, bireylerin yetişmesinde daha aktif rol almaya başladıkça, geleneksel okul sistemine alternatif olarak özelleştirilmiş girişimler ortaya çıkmaktadır. Öğretim programlarında ise daha fazla seçenek (uzunluk, kapsam, maliyet vb.) öğrencilere kendi hızlarında hareket etme esnekliği sağlamaktadır.
3. Öğrenme merkezli olarak okullar (Schools as learning hubs): Okullar işlevlerinin çoğunu korur; ancak yeni deneyimler yaygınlaşmaktadır. Bu noktada, yerel aktörleri ve sürekli değişen öğrenme yaklaşımlarını desteklemektedir.
4. Hareket hâlinde öğrenme (Learn-as-you-go): Zaman ve mekândan bağımsız öğrenmenin yaygınlaşması ile yerleşik öğretim programlarının yapısının çöküşüne ve okul sisteminin parçalanmasına işaret etmektedir. Eğitim artık kolektif zekadan yararlanarak gerçek hayattaki sorunları çözmek için dijital teknoloji ve yapay zekâ üzerine kuruludur.

Tüm bunların ışığında, sürekli değişen dünya düzeninde var olan sistemlerin ve söz konusu sistemlerin etkilediği örgütlerin değişmeden kalması, değişen şartlara uyum göstermeye gereksinim duymamaları ve değişime direnç göstererek var olan durumlarını koruma çabaları artık mümkün olmamaktadır. Bu açıardan ele alındığında, toplumların gelişmelerinde kritik bir öneme sahip olan eğitim kurumlarının da değişme karşısında sabit kalamayacağı aşikardır. KKTC bağlamında yürütülen araştırmalara bakıldığında, güncel eğitim sorunlarına ilişkin mevcut durumu betimleme, kısa vadeli eğilimler ile genel değerlendirmeler olduğu görülmektedir (Erden, 2019; Karahanoğlu, 2015; TEPAV, 2012). Son yıllarda, KKTC’de İngilizce ile ilgili yazılan raporlara bakıldığında, sorunların eskiye nazaran daha ayrıntılı bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı’nın (TEPAV) yayınladığı KKTC Millî Eğitim Bakanlığı’nın Kurumsal ve Fonksiyonel Analizi raporunda (2012), yabancı dil öğreniminin güçlendirilmesi adına eğitim sisteminde değişiklikler yapılması gerekliliğine işaret edilmiştir. 2014 yılında gerçekleşen son Milli Eğitim Şûrası’nda da Dil Eğitim Komisyon’unun yürütmüş olduğu çalışmalar neticesinde, yabancı dil eğitiminin yetersiz kalmasının sebebi olabilecek faktörler olarak; sınıf mevcudunun fazlalığı, teknolojik alt yapıya erişimde eksiklik, meslek okullarında bransa uygun günlük konuşma yerine dil bilgisi kuralları üzerine verilen eğitim, özellikle ilk eğitimi veren öğretmenlerin pedagojik formasyonunun istenilen düzeyde olmayışı gibi sorunlar ele alınmıştır. Yabancı dil öğretiminde iletişim becerilerini ön plana çıkaracak daha kapsamlı ve programlı bir eğitimin verilmesi gerektiği, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nca hazırlanan geleceğe yönelik bir proje olarak Vizyon 2030 Eğitim Stratejik Plan Çalıştay Raporu’nda (2019) da ayrıca yer almıştır. İngilizceyi, yabancı dil eğitim politikaları çerçevesinde büyük, orta ve küçük ölçeklerin zemininde inceleyen tek çalışma Uysal ve Çağanağa (2022) tarafından yürütülmüş ve KKTC’deki devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin dil seviyelerinin çok düşük olduğu; İngilizce öğretmenlerinin niteliklerinin yetersiz olduğu ve daha da önemlisi son yapılandırılan temel eğitim İngilizce dersi öğretim programı ile öğretmenlerin eliyle yürütülen sınıf içi uygulamalar arasında tutarsızlık olduğu sonucuna varılmıştır. Genel hatları ile KKTC’deki raporlar ve yapılan araştırmalar incelendiğinde, gelecek perspektifli araştırmalara günümüzde daha fazla gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Bunlar temel alınarak bir değerlendirme yapıldığında, araştırmamızın alan-yazındaki bir boşluğu dolduracağı ve İngilizce öğretmenleri ile politika yapıcılar için bir yol haritası niteliği taşıyabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla araştırmamızın amacı, geçmişte Birleşik Krallık hakimiyeti altında olan Kıbrıs’tan başlayarak İngiliz Dili eğitimine yönelik bugüne kadar izlenen yabancı dil eğitim politikalarını detaylı bir şekilde

irdeleyerek, gösterdiği değişime yönelik çıkarımlarda bulunarak, 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' isimli OECD çalışmasında ortaya konulan dört farklı gelecek senaryosu referans alınarak KKTC'deki İngilizce eğitiminin olası geleceğinin resmini çizmektir. Bu ana amaca hizmet etmek üzere araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. 1878 yılından itibaren Kıbrıs'ta İngilizce eğitime yönelik olarak uygulanan yabancı dil eğitim politikaları nelerdir?
2. OECD'nin önerdiği gelecek okul senaryoları zemininde KKTC'deki İngilizce eğitiminde gerçekleşebilecek değişimler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma kapsamında, öncelikle Birleşik Krallık hakimiyeti altında olan Kıbrıs'tan başlayarak yabancı dil eğitim politikaları ile bunların İngilizce eğitime etkileri tarihsel süreç içinde ele alınması ve daha sonra OECD'nin öne sürdüğü gelecekteki okul senaryoları ışığında İngilizce eğitiminin olası durumunun ele alınması amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi benimsenmiştir. Sosyal bilimlerde sıklıkla başvurulan bir araştırma yöntemi olan nitel araştırmalar ele alınan konunun kendi ortamında derinlemesine incelenmesine imkân tanımaktadır (Bayyurt ve Seggie, 2018). Doküman inceleme ise ele alınan konu hakkında bilgi veren yazılı ve elektronik belgelerin sistematik bir düzen içinde analiz edilmesine ve değerlendirilmesine yönelik bir süreçtir (Bowen, 2009). Söz konusu süreç, amaca yönelik referans bulma, tarama, not alma ve sonuçlandırma işlemlerini nitelendirmektedir (Karasar, 2020).

Veri Toplama Araçları

Araştırma ile ilgili gerek basılı gerekse elektronik veriler taranarak, yabancı dil eğitim politikalarında yaşanan değişim ve gelişmelere dair olgusal veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Çalışma, için hem Kıbrıs hem de İngiltere arşiv kayıtları kullanılmıştır. İngiltere hükümetinin yayınladığı 'The Cyprus Gazette' isimli gazete ile konuya ilişkin telif eserlere de yer verilerek Sömürge hükümetinin yürürlüğe koyduğu eğitim yasaları, eğitim raporları ile bu hükümetin görevlilerinin iç yazışmaları incelenmiştir. Sömürgeler Bakanlığı ve Kıbrıs İdaresi arasında gerçekleşen karşılıklı yazışmalar da araştırmanın ana donelerini oluşturmaktadır. Aynı zamanda, OECD'nin dört farklı gelecek senaryosunu aktardığı 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' (Back to the Future of Education) isimli rapor da veri kaynağı olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada kullanılan dokümanların analizi, içerik analizi tekniği kullanılarak yapılandırılmıştır. Öncelikle dokümanlar, ait oldukları türe yönelik olarak sistematik bir şekilde organize edilmiştir. Ardından, temalara ulaşarak daha derin bir analiz sağlayabilmek için başlıca örüntüleri temaların tanımlanması, kodlanması, kategorize edilmesi ve etiketlenmesi basamaklarını kapsayan içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir (Miles ve Huberman 1994; Patton 2002). Bununla beraber, analizin inandırıcılığı artırmak amacıyla Creswell'de (2012) önerilen stratejilerden biri olan çeşitleme kullanılmıştır. Çeşitleme, özellikle sosyal olguların tek taraflı bakış açısı ile ele alınmasının ötesinde birden fazla bakış açısının doğru bilgiyi temin ettiği yargısıdır. Araştırmacı süreci, her bir bilgi kaynağını inceleyerek ve her bir temayı destekleyecek kanıtlar bulurak yürütmektedir. Bu, çalışmanın doğru olmasını sağlar; çünkü bilgiler birden fazla bilgi kaynağından yararlanılarak

meydana getirilmektedir. Dolayısıyla araştırmacıyı hem doğru hem de inandırıcı bir rapor geliştirmeye teşvik etmektedir (Creswell, 2012). Araştırmada, Kıbrıs'ın tarihsel süreci içerisinde kapsamlı bir şekilde yabancı dil eğitim politikasının ele alınabilmesi için veri eşitilmesi yapılmıştır. Merriam ve Grenier (2019) farklı veri toplama araçlarını kullanmanın geçerliği artırmada etkili olduğu belirtmektedir. Bu araştırmada da araştırmacı, yabancı dil eğitim politikası olgusuyla ilgili derinlemesine bir araştırma yürüterek sonucunda benzer ve farklı veriler elde etmiş, bunun yanında da aynı bilginin teyidi içinde birkaç farklı kaynaktan doküman analizi yaparak verileri OECD raporu ile derinlemesine karşılaştırmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öncelikli olarak Kıbrıslı Türklerdeki yabancı dil eğitim politikasının tarihçesine değinilmiş; daha sonra süreç boyunca gösterdiği değişime yönelik çıkarımlarda bulunarak, 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' isimli OECD çalışmasında ortaya konulan dört farklı gelecek senaryosu referans alınarak Kuzey Kıbrıs'taki İngilizce eğitiminin çağın gereklerine uygun olarak gösterdiği ve göstereceği gelişimin olası senaryoları üzerinde durulmuştur.

1. Kıbrıslı Türklerde Yabancı Dil Eğitim Politikası Geleneği

Kıbrıs'ta en uzun süre hüküm süren devlet Osmanlı İmparatorluğu (308 yıl) olmasına rağmen bu alışma, İngilizce eğitimine odaklandığı için kronoloji Kıbrıs Adası'nın Birleşik Krallık'a devredilmesi ile başlamaktadır. Dolayısıyla yabancı dil eğitim politikasında yaşanan değişimlerin değerlendirilmesi ve İngilizce eğitimine yansımaları önemli tarihi/siyasi olaylar dikkate alınarak üç farklı döneme ayrılarak incelenmiştir.

1878-1960 yılları arasında izlenen yabancı dil eğitim politikası

Britanya İmparatorluğu'nun himayesindeki Kıbrıs'ta, İngiliz idaresi ile Rum ve Türk topluluklarının arasındaki iletişim 82 yıl boyunca İngilizce üzerinden yürütölmüştür. Türk ve Rum toplumlarının İngilizce konuşmaları, İngiliz idaresi tarafından yönetime sadık kalan vatandaşların yetişmesinde önemli bir husus olarak görölmüştür. Bu yaklaşımla, her iki toplumun da İngilizce öğrenmeleri için gerekli birçok teşvik sağlanmış ve girişimde bulunulmuştur. 1900 yılında, adada Eğitim Müdürü (Director of Education) olarak yetki alan Anglikan din adamı ve aynı zamanda eğitimci olan Canon Frank Darvall Newham şu an hâlâ Güney Kıbrıs'ta bulunan İngiliz Okulu'nu (The English School) kurmuştur. Bu okulun öğretim programı, öğrencileri devlet memurluğuna hazırlamak amacıyla yabancı dil, stenografi, muhasebe gibi dersleri içermekteydi (Orr, 1918; Varnava ve Clarke, 2014). Kıbrıs Adası'nın gelişim sürecinde (modernite ve bürokratik hükümet sistemi) sömürgeci idarenin İngilizce bilen vasıflı öğretmenleri elinde bulundurması gerekiyordu. Bu sebeple, bahsedilen ideolojiye sahip İngiliz okullarına ihtiyaç duyulması, bu okullara mali destek verilmesini sağladı. Bu tür okullar desteklendiği için özel okullar olarak nitelendirildi ve belirli yükümlölüklerin gözetiminde devletten finansal destek aldılar. Okulun faaliyete geçtiği yıl sadece 13 öğrenci kayıt yaptırmış; ancak okul kısa sürede büyüyerek Kıbrıs'ın en önde gelen eğitim kurumu olmuştur. Hatta, İngilizlerin sıkı yönetiminin altında ileri seviyede yabancı dil eğitimi veren bu okuldaki, Kıbrıs Türklerinin önderi Rauf Raif Denktaş ve Rum halkının önderi Glafkos Clerides mezun olmuşlardı. 1960 yılında İngilizler okulun yönetimini Kıbrıslılar devretmiş ancak 1974'ten 2003 senesine kadar hiçbir Kıbrıslı Türk öğrenci okula kabul edilmemiştir. 2003 yılından sonra okula alınmaya başlanan Kıbrıslı Türkler bugün hâlâ bahsedilen okulu tercih edebilmektedir (Antoniou, 2015). Britanya İmparatorluğu, 5 Kasım 1914'te yayınladığı yazılı bir buyruk ile Kıbrıs'ın son durumuna karar

vermeden, egemenliği altına aldığını bildirmiştir. Bu bildiriden sonra Britanya İmparatorluğu, Kıbrıs hakkında kolay ve rahat karar alabilir hâle gelmiştir. Eğitim ile ilgili denetimin artırılmasını sağlamak amacı ile hükümet ilk olarak 1920 yılında Kıbrıs'taki okulların denetlenebilmesi için Eğitim Yasası (Education Law) çıkarmıştır. Yasanın amacı ise Rum ve Türk toplumlarının kendi eğitim modelleri ile eğitilerek otorite oluşturabilmesiydi. Yasa düzenlemesi ile açılan okullar, öğretmenlerin görev yerleri, atanmaları veya memuriyetlerini sonlandırma gibi kararlar Yüksek Komiserin (High Commissioner) onayına bağlanmıştı (Elementary Education Law, 1920). 1925 yılından itibaren İngiltere Kralı'nın direkt olarak atadığı valilerle yönetilmeye başlanan artık bir taç kolonisi olan Kıbrıs'ta, İngilizler eğitim sisteminin üzerinde daha müdahaleci bir siyaset izlemeye başlamışlardı. Aynı dönemde Kıbrıslı Rumlar, Kıbrıs'ın Yunanistan'la birleşmesi ve kendilerinin de Kıbrıs'ta daha fazla anayasal temsil kazanmaları yönünde defalarca talepte bulunmalarına rağmen hükümet daima bu istekleri geri çevirmiştir (Persianis, 1996). Kıbrıs'ın maarif sisteminin denetlenmesi konusunda koloni yönetiminin diğer icraatı ise 1929'da yürürlüğe giren Eğitim Yasası'dır. Eğitimin sisteminin Britanya yönetimini tehdit edebilecek bir araç olabileceği düşüncesine sahip olan iktidar yapısı, siyasi gerekçeler sunarak bahsi geçen yasa ile politikacıların eğitimi şekillendirmesinin önüne geçilmiştir. Sömürge hükümet, özellikle ilkokullarda eğitim veren öğretmenlerin İngiliz yönetimine karşı siyasi oluşumlar aracılığıyla yönlendirildiğine ve bu okulların iktidar karşıtı düşüncelerin yayılmasında etkili olduğunu düşünmektedir. Bunlara bağlı olarak 1929'da yürürlüğe giren yasa ile öğretmenlerin tayini konusu valinin kontrolüne bırakılmıştır (Güneş, Çapraz ve Erdönmez, 2018).

Osmanlı yönetiminin sona ermesinden itibaren Yunanistan'ın ilk hedefi Rumları aynı bayrağın altında toplayarak 'Megali İdea'ya erişmektir. Kıbrıs'taki Rum toplumu da bu hedefi gözetiyordu ki bunun en açık ifadesi olarak 1931 Rum ayaklanması olmuştur. Rum toplumunda artan milliyetçilik ideolojisi ve Yunanistan ile birleşme isteği beraberinde İngiliz hükümetine konu ile ilgili başvuruların hız kazanmasını sağlamıştır. Siyasi yönlerden girişimlerin sonuçsuz kalması ile birlikte silahlı şiddete başvurma yolunu seçen Rumlar, 21 Ekim 1931 tarihinde Kıbrıs Adası'nda çıkarılan isyanın ilk adımını Vali Konağı'nı yakmakla başlatmışlardır. Olaylara anında el koyan hükümet, olaya karışan kişileri sınır dışı ederek, kısa sürede düzeni sağlamıştır. Ancak hükümetin aldığı tedbirler bunlarla sınırlı kalmamış, Türk ve Rum cemaatlerinin eğitim sistemindeki uygulamalarına yaptırım getirmiştir (Güneş vd., 2018). Bu isyan başlayana dek hem Türk hem de Rum toplumunun eğitimini kısıtlama gereği duymayan İngiliz hükümeti, isyandan sonra tavrını değiştirmiştir (Heraclidou, 2012). Katı yönetim sistemini takip eden zamanda, sosyal yaşamda, okullarda ve öğretmenler üzerinde artan baskı daha fazla kendini göstermeye başlamıştır (Temiz, 2009). Rum isyanının durdurulmasından sonra, Kıbrıs valisi olarak görev yapan Storrs, 5 Kasım 1931'de Sömürgeler Bakanı Philip Cunliffe-Lister'e gönderdiği mektupta alınması gereken önlemleri bildirmiştir. Alınması gereken önlemler arasında eğitim sistemi ile ilgili ikinci madde de şunlar yer almaktadır:

- i. Bütün ilkokulların ders öğretim programları ile sistemlerinin kontrol altına alınması
- ii. Ortaöğretimlerin de olabildiğince teftiş edilmesi (Güneş vd., 2018; Heraclidou, 2012).

Aynı dönemde, Türk ve Rum toplumlar için 1931'de getirilen "Bayrak Yasağı" ile bu toplumların bayrak ve flama gibi diploması belirtisi simgeler bulundurmaları yasaklanmıştır. Aynı zamanda, başka bir ülkenin bayrağı ve sembolünün de kullanılması engellenmiştir. (Güneş vd., 2018). Ek olarak, valinin, bakanlığa yazdığı mektupta belirtilen önlemler nezdinde İngiliz hükümeti, Kıbrıslı Rum ve Türk toplumlarının eğitim sistemindeki etkilerini sonlandırmak amacıyla 27 Mayıs 1933'te İlköğretim Yasası'nı (Elementary Education Law, 1933) çıkarmıştır. Bu yasa ile öğretim programlarının hazırlanması, eğitim ortamlarına karar verilmesi ve öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi noktalarda vali söz sahibi olmuştur (Hadjoanno vd., 2011; Heraclidou, 2012). İngiliz yönetiminde, coğrafya ve

tarih derslerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliğin nedeni olarak coğrafya ve tarih derslerinin toplumun kimliğini oluşturarak köklerine bağlı kalmalarını sağlamasıydı. Bu bağlılığın ise milliyetçilik duygularını arttırdığı düşünülüyordu. Bu düşünce doğrultusunda, bu iki topluma verilen tarih ve coğrafya derslerinin içeriği sömürge hükümetinin kendi kültür ve tarihini yansıtması için değiştirilmiş ve böylece ‘emperyal sömürge vatandaşı’ inşasında önemli bir nokta olarak görülmüştür (Hadjioannou vd., 2011; Heraclidou, 2012). Bunun yanında, ilkokullarda verilen İngilizce eğitimi hükümet için oldukça hassas bir konuydu. Birleşik Krallık, yönetimine dâhil ettiği topluluklara kendi dilini öğreterek yönetimde kalıcılığı sağlayabilmek adına bunu stratejik bir yol olarak kullanmıştır. Bu sayede, İngiliz hükümeti, farklı sömürgelerde edindiği deneyimlerini Kıbrıs’ı idare etme aşamasında da kullanmıştır.

Bunların dışında, bahsi geçen iki toplumun eğitim sistemlerinden arındırılan aidiyet duygusunu geliştirebilecek araçların yerine sömürgeci semboller getirilmiştir. Buna, kral ve kraliçenin portreleri altına üç dilde alt başlık yazılarak okulların duvarlarına asılması örnek gösterilebilir. Sömürgeler Bakanı 22 Kasım 1934’te Birleşik Krallığa bir teşekkür mektubu yazmış ve bu girişimin uyum politikasına hizmet edeceğine ve sömürgelerin devlete olan bağlılığını arttıracığına ilişkin inancını ve görüşlerini dile getirmiştir (Güneş vd., 2018). Eğitim Bakanlığı, Kral VI. George ve Kraliçe Elizabeth’in tahta çıkmalarını kutlamaları için 12 Mayıs 1937’de okulların tatil edildiği duyurmuştur. Bu aşamada, hükümetin ilkokullarda etkili olabilme politikasını başarılı bir şekilde pekiştirdiği ve Kıbrıs’taki öğrencilerin büyük ölçüde İngiltere’de uygulanan öğretim programını izlediği aşıkârdı. Palmer’ın valiliği döneminde öğrenim gören Michalis Maratheftis, içinde bulunulan atmosferi şu sözlerle anlatmaktadır: *“İlkokulda bana ne Yunanistan’ın tarihi ne de coğrafyası öğretildi. Yunan Devrimi kahramanlarının resimlerini bile görmedim. Fakat İngiltere hakkında çok şey öğrendim. Kralın doğum gününü ve İmparatorluğun kuruluş gününü kutlardık. Tüm kutlamalarda İngiliz Milli Marşını söyler ve İngiliz bayrağını göndere çekerdik”* (Heraclidou, 2012). Bununla beraber, Güzelyurt’ta 1937-1938 öğretim yılında kurulan Omorfo Öğretmen Koleji (Morphou Teacher Training Center), Türk ve Rum erkek öğrenciler için yatılı okul olarak açılmıştır. Koleje müdürlük yapan ilk idareciler, İngiliz yönetiminin seçmiş olduğu İngiliz kökenli kişilerdi. Okulların öğretmen kadrosunda ise üç milletten oluşan Türk, Rum ve İngiliz uyruklu öğretmenler yer almaktaydı (Aziz, 1978). Eğitim dili İngilizce olan kolejde, Türk ve Rum öğrencilere haftada iki- üç saat Türkçe ve Yunanca eğitim verilirdi. Daha sonraki dönemlerde ise her iki toplumun aday öğretmenlerinin ayrıştırılarak eğitim aldıkları Öğretmen Kolejleri kurulmuştur. 2000 yılında Kolej, yasa ile Türk uyruklu öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü Atatürk Öğretmen Akademisi hâline gelmiştir.

1940’lı yıllarda İngiliz idaresindeki devlet kurumlarında memur olarak çalışmak veya yükseköğrenimlerini sürdürmek isteyen öğrenciler Lise 2. sınıfta ‘ordinary level’ ve son sınıfta ise ‘distinction level’ düzeyindeki İngilizce seviye tespit sınavlarına girebilmek için çalışırlardı. Bu sayede İngilizler, kendi dilleri ile birlikte kendi kültürlerini de benimseyen bir nesil oluşturma hedeflerinde başarıya ulaşmışlardı. İngiliz idaresi döneminde, lise eğitimini tamamlayan bireylere bazı seçenekler sunulurdu: İngilizce seviye tespit sınavlarından istenilen puana ulaşan kişiler için devlet dairelerinde görev alabilme, ilkokullarda öğretmen olabilme için Öğretmen Koleji’nde eğitim alma veya İngiltere ve Türkiye’de üniversite okuyabilme şansı (Hadjioannou, Tsiplakou ve Kappler, 2011). 1949’da ilkokul programlarına yönelik program dâhilinde İngiliz diline önem verilmiştir. Ayrıca İngilizce, sadece ilkokul eğitiminde değil ortaokul (idadi okul) eğitiminde de yer almaktaydı. Devlet, İngilizcenin konuşulmasını desteklemek için İngilizce bilen ve konuşan eğitmenlerin ücretlerine artış yaparak teşvik etmiştir. Hem İngilizce ders sayılarını artırmış hem de İngilizce bilmek öğretmen olma yolunda önemli bir koşul hâline gelmiştir (Weir’den aktaran Pehlivan, 2018).

1960-1974 yılları arasında izlenen yabancı dil eğitim politikası

1960 senesinde kurulan Kıbrıs Cumhuriyeti ile yeni anayasal düzenlemeler getirilmiştir. Bu değişiklik kapsamında anayasanın 3. Maddesine göre Kıbrıs Cumhuriyeti'nin resmi dilleri Türkçe ve Elence olarak belirlenmiştir (Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası, 1960). Bunun sebebi ise Kıbrıs kökenli Rumların Türkçeyi bilmemeleri ve Kıbrıs kökenli Türklerin asimetrik iki dilliliğe (asymmetrical bilingualism) sahip olmasıydı. Yani Kıbrıslı Türkler Yunancayı sadece konuşabildiklerinden dolayı ülkenin resmi dili tek bir dil olarak kabul edilemezdi. Fakat küresel bir dil olarak kabul gören İngilizce bunun dışında kaldı. Yayımlanan tüm diplomatik yazılar ve kurumsal işler bu üç dil zemininde yürütülmekteydi (Özerk, 2001). Bununla beraber, bahsi geçen yasadan yola çıkarak, İngilizce birincil dil olmamasına rağmen gerek okullarda gerekse öğretim programının İngilizce yapıldığı okullarda varlığını sürdürmeye devam etti. Bu sebeple, eğitimde İngilizcenin etkisinin azalmadığı da görülmektedir (Pehlivan, 2018).

1963 yılında Kıbrıs uyruklu Türkler ile Rumlar arasında ortaya çıkan toplumsal sorunlar nedeniyle eğitime ara verilmiştir. Kıbrıs kökenli Türkler kuzey ve güney olmak üzere ikiye ayrılan Lefkoşa şehrinin kuzey bölümünde yaşamaya başlamıştır. Ancak çoğu öğrencinin ders aldığı İngiliz Okulu'nun güney bölümde bulunması nedeniyle okullarına gitmeleri zorlaşmıştır. Okullarda görev almış bazı Kıbrıs kökenli Türk öğretmenlere, kuzey kısmında yer alan Köşklüçiftlik'te 'İngiliz Okulu' ismi ile bir okul oluşturulmuştur (Çağlar ve Reis, 2007). 1963'te toplumsal olayların yaşanmasıyla beraber, sadece Türk öğrencilere yer verilmesi adına kurulmuş olan bu okul, aslında İngiliz kültürünü ve hâkimiyetini yansıtarak eğitim veren İngiliz Okulu ile aynı nitelikleri taşımaktadır (Aziz, 1978). 1967'de Maarif Dairesi yönetimine aktarılan bu okul, 1974'ten sonra 'Türk Maarif Koleji' olarak anılmış ve 'İngiliz Okul' prensipleriyle günümüzde de hâlen eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmektedir. İngilizce eğitim diline sahip olan Türk Maarif Koleji'nde hem IGCSE/GCE (International General Certificate of Secondary Education) bölümü hem de YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) sınıfı yer almaktadır. Türkiye'nin yanı sıra, İngiltere ve Amerika gibi ülkelere öncelik veren kolej, genellikle yurtdışında bulunan elit yükseköğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmektedir. Günümüzde de öğrencilerin ve velilerin en çok tercih ettiği okulların başında her bir şehirde bulunan bu kolejler bulunmaktadır (Uysal ve Çağanağa, 2022). 1963'te yaşanan olayların sonucunda, bazı karşı köylerde ikametgâh eden Kıbrıslı Türkler Ada'nın başka yerlerine göç etmek zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla Kıbrıslı Türklerin bu süreçte eğitimden ziyade hayat gairesine odaklanmaları eğitimin durmasına sebep olmuş; bir önceki dönem kadar da İngilizce ön planda olamamıştır. 1960 yılından sonra, İngilizce resmi bir dil olmamakla beraber; her iki toplumun ortak yazışmaların ve toplumlararası görüşmelerin müşterek dili olmaya devam etmiştir. Hatta birçok mahkeme davası ve hükümet tartışmaları gibi benzeri formel çalışmalar İngilizce olarak yürütülmüştür. 1960-1974 yılları arasında aynı şekilde, öğretim programlarında İngilizce kendi yerini muhafaza ettiğinden temel eğitim kademesinde zorunlu dil olarak kalmıştır. Dil yeterlikleri düşük olan öğretmenler de çoğunlukla kamu hizmetinden istifa etmeye mecbur olmuşlardır (Özerk, 2001).

1974'ten bugüne kadar izlenen yabancı dil eğitim politikası

1974 yılında Türkiye 1960 antlaşmalarındaki Garantör devlet sıfatı ile Kıbrıs Adası'na Barış Harekâtı düzenlemiş; bunun sonucunda Türkler ve Rumlar arasında nüfus mübadelesi gerçekleşmiştir. Bu tarihten itibaren Kıbrıslı Türkler kendi eğitim sistemlerini geliştirmek için çalışmalara başlamıştır. Geçmişten gelen İngiliz Yönetimi'nin etkisi ile okuma-yazma oranları her zaman yüksek olan Türkler de yıllar içinde İngilizce eğitiminin kalitesi giderek düşme eğilimi göstermiştir. Bunu fark eden ve imkânı olan aileler, çocuklarını İngilizce eğitimi veren okullara

yönlendirmeye başlamıştır. 15 Kasım 1983 tarihinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ilan edilmesi ile birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nin de desteğiyle eğitim konusunda daha planlı ve organize çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İngilizce dilinde eğitim veren kolej tipi okullar halkın dil öğrenme konusunda en fazla güven duydukları kurumlar olmaya devam etmiştir. 1991'de yapılan II. Milli Eğitim Şurası'nda İngiliz tarihi, İngiliz coğrafyası ve İngiliz edebiyatı kaldırılmış, sosyal içerikli derslerin Türk dilinde verilmesi kararı üretilmiştir (Sarpten, 2020). Kıbrıs Adası'nda yaşayan iki halk, 1974-2003 yılları arasında birbirleriyle çok az iletişim kurmuştur. 2003 yılında Kuzey ve Güney arasındaki sınır kapılarının açılması ile birlikte iki toplum arasında ilişkiler kurulmaya başlanmıştır. Bu durum da 29 yıllık bir bölünmeden sonra Kıbrıs'ın iki ayrı etno-dil topluluğunun haberleşebilmeleriyle yaşanan dil sorunu da gün yüzüne çıkmıştır. Her iki genç kuşağın diğer halkın konuştuğu dili bilmemesi ile 'ortak dil' İngilizce olmuş ve İngilizce Kıbrıs'ta gücünü tekrar kazanmaya başlamıştır.

2000'li yıllarda KKTC'deki eğitim politikaları milliyetçiliğin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Öncelikle, ders öğretim programlarının yerleşme ilkesi etrafında yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir. Milliyetçilik ideolojisinin gündeme gelmesi ile de İngiliz Dilinde sunulan öğretim ortamları okullarla ciddi bir şekilde zayıflatılmıştır. 2005 yılında çağın ihtiyaçlarına uygun öğretim programı oluşturulması neredeyse bir zorunluluk hâlini almıştır. Türkiye'nin programlarını takip ederek eğitim sistemini şekillendirmeye çalışan KKTC hükümeti bu paralelliğin, öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin bir kısmını karşılayabildiğini açıkça görmüştür. Aslında siyasi statüko, ambargolar ve tanınmamışlık kendini öğretim programlarında da bir hayli gösteriyordu. Yürütülen araştırmalar incelendiğinde, o güne kadar hiçbir ders için öğretim programı yazılmadığı ortaya çıkmıştır. Söz gelimi, KKTC özelinde İngilizcenin ne bir planı ne de arşiv kayıtları mevcuttur (Uysal ve Çağanağa, 2022). 2005 yılında oluşturulan yeni öğretim programları o günün şartlarına cevap verebilecek şekilde öğrenci merkezli eğitim ilkelerini göz önünde bulundurmıştır. Buna göre temel eğitim kademesinde verilen İngilizce dersinde de değişikliğe gidilmiş; Avrupa Birliği normlarına uyarlanmış bir program ile İngilizcenin dört dil becerisiyle harmanlanarak öğretilmesine imkân tanımıştır. Bu çalışmalara ek olarak, 2007 yılında İngilizce eğitimine başlama yaşı ile ilgili değişiklikler yapılmış, İngilizcenin öğrenilmesi adına ana okul ve ilkokul derecesinden başlanarak İngilizce Farkındalık Eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Böylelikle, erken yaşta yabancı dil eğitimi almış olmaktan faydalanmaları düşünülmüştür (KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2007). İlkokul 3. sınıftan sonra da İngilizce dersleri devam etmiş ve burada dil bilgisi kurallarından çok öğrencinin günlük yaşamda dili kullanma beceresine sahip olması amaçlanmaktadır. Ek olarak, öğrencilerin ilkokuldan mezun olurken, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (The Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) yer alan A1 seviyesinde olmaları beklenmektedir. Ortaokul bitişinde de öğrencilerin bahsedilen çerçevedeki A2 ve/veya B1 seviyesine gelmesi liseyi tamamlarken B2 düzeyinde dil yeterliğine sahip olmaları istenmektedir (KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2005).

Türk milliyetçiliğinin yeniden önem kazanması 2009-2013 yıllarında kurulan hükümetle ile gerçekleşmiştir. Fakat yeni kurulan hükümet ile birlikte milliyetçilik duygusunun hâli hazırdaki dil politikasını etkileyip etkilemediği tartışılabilir. Yapılan yeni düzenlemelerde, eğitim dili olarak yine İngilizcenin kullanılması kararlaştırılmıştır (Pehlivan, 2018). Kıbrıslı Türklerin beklentilerini karşılayan, ülke şartlarına elverişli, içinde bulunulan devrin gereksinimlerini karşılayan ve bilimsel gelişmelerden haberdar olan bir program ihtiyacı, ana okuldan ortaokul sona kadar tüm dersleri kapsayan bir temel eğitim programı sonucunu doğurmuştur. 2014 yılında toplanan 5. Milli Eğitim Şurası'nda bu ihtiyaç doğrultusunda Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP)

geliştirilmiştir. Kitap seçimi/uyarlaması da dâhil olmak üzere tüm proje, 16 farklı ders için geliştirilen ders içeriğinin, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından onaylanmasının ardından 4 yıl sürmüştür. Bu projede “KKTC nasıl bir insan kaynağı arıyor?” sorusuna cevap verebilecek bir eğitim programı oluşturmayı amaçlanmıştır. Bilgiye dayalı düşünme ve çözüme yeteneği, eklettik felsefelere dayanan programlarda anahtar görevi görmektedir. Bu açıdan, demokratik, iş birliğinin önemini kabul eden, teknolojiyi kullanma yetkisine sahip ve çağdaş kişilikler yetiştirmek için bir program oluşturulmuştur (KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2018). Yeni temel eğitim programı kapsamında İngilizce dersinin öğretim programı hazırlanmış; ancak onun için ayrı bir kitap yazılmasına geçilmemiş, İngiltere’den ders kitapları seçilerek okullardaki eğitim içeriklerinde yer almaya başlamıştır. 2005 yılında başlayan İngilizce dersi öğretim programı çalışmaları, uzun uğraşların sonucunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bütün temel eğitim kademesinde uygulanmaya başlanmıştır.

Tarihsel dönemler açısından değerlendirildiğinde, Britanya İmparatorluğu’nun sömürgesi iken emperyal vatandaş kimliği yaratılmaya çalışıldığı, Kıbrıs Cumhuriyeti döneminde ortak iletişim dili vasfı taşıdığı 1974 sonrasında ise resmî dil olmamasına karşın İngilizce eğitimi özellikle yabancı ülkelerde okumak isteyen öğrencilerin en iyi şekilde öğrendiği bir süreç yaşanırken, KKTC’nin kurulması ile uluslararası veya toplumlararası ilişkiler ve eğitimi İngiltere başta olmak üzere yabancı ülkelere devam ettirmek isteyen bireylerin olması sebepleri İngilizce Kıbrıs Adası’nda eğitim sistemini hep yakından etkilemiştir.

2. Olası Senaryolar ve KKTC’de İngilizce Eğitiminin Geleceği

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak bu bölümde, OECD’nin “Eğitim Geleceğine Dönüş” çalışmasında önerilen dört ayrı gelecek senaryosuna atıfta bulunularak, KKTC’deki İngilizce eğitiminin günün ihtiyaçlarına bağlı olarak gösterdiği veya gösterebileceği değişim ve gelişim doğrultusunda olası senaryolar vurgulanmıştır.

Genişleyen Okullaşma

Bu senaryoda, yaşamın ilk yıllarında formal eğitime katılım birçok birey için genişlemeye devam etmektedir. Eğitimin ekonomik rekabet edebilirliğin temeli olarak daha fazla kabul edilmesi söz konusudur ve birçok ülke yaşamın ilk yıllarından itibaren ve lise öğreniminden sonra formal öğrenime erişimi evrensel hâle getirmeye yönelik çabalar artmış durumdadır. Formal eğitim sertifikaları ve diplomalar hâlen sosyoekonomik başarının başlıca göstergesi olmaya devam etmektedir. Aynı zamanda, sertifikalar da giderek yetersiz kalmaya başladığından; bireyler, işgücü piyasasında daha çekici hâle gelebilmek için alternatif bilgiler ile yaygın iş deneyimi yelpazesi biriktirmektedirler. Bununla birlikte, okul sistemlerinin bürokratik karakteri devam etmektedir. İlginin büyük bir kısmı ise ders öğretim programlarına odaklanmış durumdadır; birçok ülke ortak bir program ve değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Tanımlanmış temel yetkinlikler elde edildiği sürece, öğrencilere öğrenimlerinin içeriğini seçme konusunda daha fazla seçenek tanınmakla birlikte, tekdüzeliğe ve standartların uygulanmasına yönelik baskı da devam etmektedir. Bilgi ve becerilerle güçlü bir vurgu olmasının yanında, değerler ve tutumlar daha fazla ön plana çıkmaktadır (OECD, 2020).

Organizasyon yapısı ele alındığında, uluslararası kamu sektörü – özel sektör iş birlikleri dijital öğrenme sistemlerine güç vermeye devam etmektedir, bunlar da öğrenme süreçleriyle ve ülkeler arasında paylaşılan verilerle desteklenmektedir. Devletlerin hükümet yetkilileri karar vermenin başlıca aktörü olmaya sürdürmektedirler; ancak uluslararası hizmet sağlayıcılar güç kazandıkça

bunların etkisi azalmaktadır. Okullarda, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde yenilikçi uygulamalara yer olsa da genel olarak değişime karşı bir direnç hâkimdir. Okullar sınıf/birey yetişkin modelinde işlemeyi sürdürmektedir; ancak karma öğretim yöntemlerinin benimsenmesiyle ve geleneksel akademik konular arasındaki katı sınırların yumuşamasıyla beraber daha esnek hâle gelmektedir. Ek olarak, öğrenci gelişimi anlık olarak raporlandığından hem öğrencilere hem de velilere geri bildirim bekletilmeden yapılabilen ve ayrıca sınıf ortamı noktasında davranış bozuklukları ile ilgili uyarılar yapılabilir. Okullar ve okul ağları, dijitalleşme ve veri enformasyon sistemlerini güçlendirerek kaynaklarını daha etkili şekilde planlamak ve kullanmak için ölçek ekonomilerini kullanabilir. Böylelikle, okullarda daha belirgin bir görev dağılımı ve profesyonel profillerde daha fazla çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Daha az ancak daha farklılaşmış, iyi eğitilmiş öğretim kadroları öğrenme içerikleri ve etkinliklerinin tasarlanmasından sorumlu olmaya devam etmektedir, bunlar sonrasında farklı çalışma düzenlemeleriyle (gönüllü/ücretli, kısmi zamanlı/tam zamanlı, yüz yüze veya çevrimiçi) istihdam edilecek diğer personelle beraber eğitim robotları tarafından, ya da doğrudan doğruya eğitim yazılımları tarafından uygulanabilir ve denetlenebilirler. Okul ağlarında veya başka yerlerdeki 'öğrenme endüstrilerinde' istihdam edilen öğrenme veri analistleri gibi yeni roller güçlü bir şekilde gelişmektedir. Dijitalleşme öğrencilerin daha özerk çalışmasına izin verdiğinden, okul personeli öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını ve öğrenme motivasyonunu desteklemeye daha yoğun bir şekilde odaklanabilir. Dijital araçlara yapılan vurgu, geleneksel öğretimi etkiler ve eğitimcilerin sınıftaki birçok görevi 'olasılık yönetimi' ile sınırlandırılabilir. Mesleki gelişim ve kariyer yapılarını yeni duruma uyarlamak bu senaryoda kritik öneme sahiptir: okullardaki profesyoneller, mesleki gelişimleri ile yapmaları istenen görevler arasında bir kopukluk algıarlarsa işlerinden daha az tatmin olabilirler (OECD, 2020).

Bütün bunlardan hareketle, bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde KKTC özelinde geleneksel okul sisteminin sosyal ve ekonomik işlevleri göz önünde bulundurularak kitlesel öğretimin varlığını sürdüreceği öngörülmektedir. Ekonomik boyutuyla ele alındığında, gün içinde çocuklarla ilgilenen okul, ailelerin iş hayatında da var olmalarını kolaylaştırabilir. İş hayatının içerisinde olan ebeveynlerin sayısı arttıkça KKTC'de eğitim veren kurumların sayısında da artış meydana gelebilir. Bu artışla birlikte kurumlar arasında rekabetin yaşanması ve yeniliklere daha açık olmaları beklenmektedir. Kıbrıs çevresel ve siyasal sorunlardan dolayı değişik ülkelerden (Rusya, Ukrayna, İran, Irak, Arap Yarımadası vb.) sürekli göç almaktadır; bu da kültürel noktada çeşitlilik sağlamaya devam edebilir. Günümüzde KKTC'nin neredeyse tüm şehirlerinde geniş yer tutan kozmopolitik bir öğrenci profili bulunmaktadır. Farklı ülkelerden adaya yerleşen öğrencilerin kültürel farklılıkları ve ülkede konuşulan dili bilmemeleri ve bunun için de dil eğitimi almaları gerektiği göz ardı edilerek okullara kayıtları yapılmaktadır. KKTC'deki nüfus artışı ve dış gücün etkisi ile bu durumun devam edeceği değerlendirilmektedir. Bu öğrencilerin neredeyse tümünün Türkçe bilmemesinin yanında ortak dil kabul edilen İngilizceyi dahi bilmeyen birçok öğrenci ve velisi okul yönetimiyle ya da sınıf ortamında öğretmenle yüz yüze kalmaktadır. Yönetim mekanizmalarında bulunanlar öncelikle dil destek sınıflarının açılması ile ilgili planlar yürütebilir; ardından yabancı dil eğitimine geçişi daha sağlıklı bir şekilde sağlayabilir. Bu senaryo gerçekleştiği takdirde buna ek olarak, en çok kozmopolitik bir yapıya sahip olan Lefkoşa ve Girne bölgelerinde bu öğrenciler için devlet tarafından yabancı dille eğitim verilen okullar açılabilir. Diğer bir seçenek de her ilçede bir okulda göçmen öğrencilerin bir arada eğitim göreceği sınıflar açılarak İngiliz Dilinde eğitim almaları sağlanabilir. Bu noktada, devlet okullarındaki öğretmenlerin ve konu ile ilgili diğer paydaşların çok kültürlü eğitimi kabullenmiş bireyler olmaları önemlidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle hem aday öğretmenlerin hem de

sahada çalışan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

KKTC’de öteden beri okullaşma oranı yüksektir. Bunun yanında, günümüzde toplam 21 olan yükseköğrenim kurumu ile de üniversite okuma şansı oldukça artmıştır. Gelecek dönemlerde de diploma ve eğitim sertifikalarının önemini koruyacağı düşünülmektedir. Kamu ve özel sektör ise güç birliği yaparak dijital öğrenme yöntemlerini geliştirici uygulamalar hazırlayabilirler. Mezuniyet sonrasında yaşam boyu öğrenmenin önemini kavratan uzaktan veya yüz yüze eğitim modelleri ile kişisel gelişimlerini sağlamaya devam eden bireyler yetiştirilebilir. KKTC’de üniversite öncesi kurumların hiçbirinde dil laboratuvarları bulunmamaktadır. Dolayısıyla örgün eğitim içinde öğrenciler podcast, akıllı tahta gibi uygulamalardan faydalanmamaktadır. Bu bağlamda, gelecekte okullarda dil laboratuvarları oluşturularak dijital öğrenmenin tüm imkânlarından öğrencilerin faydalanmasına imkân verilebilir. Bununla beraber bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde, gerçek yaşam ortamları, simülasyon, artırılmış gerçeklik ve mobil uygulamalar gibi farklı öğrenme öğretme süreçleri eğitim programlarına yavaş yavaş dâhil edilebilir. Böylelikle öğrencilerin, dört temel dil becerisini okul ortamında kazanmalarında artış meydana gelebilir.

Geleneksel Okul Dışında Eğitim

Bu senaryoda, okullaşmaya alternatif olarak çeşitli özel ve topluluk temelli inisiyatifler ortaya çıkmaktadır. Oldukça esnek çalışma düzenlemeleri çocukların eğitimine velilerin daha fazla müdahale etmesini sağlamıştır ve kamusal sistemler de ailelerin özelleştirme baskılarıyla mücadele etmektedir. Tercih burada anahtar rol oynamaktadır – eğitim hizmetlerini satın alanların tercihleri ve işverenler gibi aktörlerin farklı öğrenme yollarına piyasa değeri verirken yaptıkları tercihler. Örgütsel biçimler üzerinde büyük bir deney süreci işlemektedir; bu süreç ev-okul karışımı, özel ders, çevrim içi öğrenme ve topluluk temelli öğretimin farklı biçimlerini içermektedir. Bazı ülkelerde özel ve kamu hizmet sağlayıcıları, hizmet sunumunun kalitesini iyileştirmek için rekabet etmektedir. Bazılarında ise kamusal hizmet sunumu saf bir ‘iyileştirici çözüm’ hâlinindedir; ebeveynlere ücretsiz veya düşük maliyetli bir çocuk bakımı hizmeti sunmakta ve çocuklara günlerini yapılandırılmaları için öğrenme fırsatlarına ve etkinlikler erişim sağlamaktadır. Eğitimde dış kaynak kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber geleneksel bürokratik yönetim ve hesap verebilirlik modellerinin ciddi şekilde aşındığı görülmektedir. Özel çözümler algılanan ihtiyaçları ne kadar iyi karşıladıklarına bağlı olsa da -özel girişimlerin oluşturduğu- ‘öğrenme pazarında’ sağlayıcıların sayısındaki büyük artışla beraber sertifikasyon şekilleri ve farklı göstergeleri ortaya çıkmaktadır. Küçük çocukların ebeveynleri, bakımları için kamu bakım hizmetlerine güvenir veya kendi kendini örgütleyen topluluk ağlarına veya dijital platformların aracılık ettiği piyasa tabanlı hizmetlere dâhil olurlar. Öğrencilerin yaşlarının büyümesi ile öğrenmelerinin daha özerk ve daha sofistike konuları kapsaması, özelleşmiş öğrenme platformları ile tavsiye sistemlerini (dijital veya yüz yüze, kamusal ve özel) öne çıkarmaktadır. İşverenler eğitim işine daha fazla müdahil olurlar; bu durum hem büyük şirketler hem de küçük ve orta ölçekli işletmeler için geçerlidir. Genellikle müdahil olmak için gereken finansal ve teknik kapasiteden yoksun oldukları için, küçük ve orta ölçekli şirketler, okul konsolidasyon süreçlerinin ortaya çıkardığı ilave kaynaklardan elde edilen artan finansal destekten faydalanmaktadır. Geleneksel okullaşmanın katı yapılarının terk edilmesi (örn. yıllara göre gruplandırma, eğitsel aşamalar) öğrencilere kendi hızlarında hareket edebilmeleri ve formal eğitimi diğer etkinliklerle potansiyel olarak birleştirebilmeleri için daha fazla esneklik sunmaktadır. Bu anlamda, öğrenme programlarında daha fazla seçenek (uzunluk, kapsam, maliyet vb.), bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmekte ve yaşam boyu öğrenme hedefine daha uyumlu öğrenme çözümlerine dönüşmektedir. Öte yandan, çok çeşitli

öğrenme tedarikçileri, öğrenciler için kökten farklı öğretme ve öğrenme deneyimleriyle sonuçlanmayabilir. Öğretmen ve öğrenci rolleri gibi geleneksel eğitim örgütlenmesinin kültürel yönleri de bu senaryoda hayatta kalabilir (OECD, 2020).

Bu senaryonun gerçekleşmesi ile KKTC'deki okulların, fiziki ortamlarının dışına çıkarak esnek çalışma saatine sahip ailelerin de sürece dâhil olduğu özel dersin arttığı bir döneme girilmesi beklenmektedir. Burada KKTC'deki kurumlar arasındaki tercih ve rekabet anahtar rol oynamaktadır. Öğrenmeyi satın alanların tercihleri ile bunu vermeye çalışan kurumlar arasındaki rekabet kaliteyi beraberinde getirebilir. Bu şekilde, KKTC'de bulunan okullardaki verilen İngilizce eğitiminin geleneksel bürokratik yapısının dışına çıktığı hesap verilebilirliğin en aza indirgeneceği bir döneme şahit olacağı söylenebilir. KKTC'nin eğitim sisteminin yönetilmesi tek elden merkezi bir şekilde olmaktadır. Bu senaryo gerçekleştiği takdirde, geleneksel okul yapısına alternatif olarak özel temelli girişimler yabancı dil eğitimi dış kaynaklarla destekleyebilir. Yabancı dil eğitimi sadece okul sınırları içinde öğretilmeyecek özel ders, çevrim içi ders, evde öğretim ve yüz yüze geleneksel modelin bir karması olarak bu senaryoda uygulanabilir. Nitekim özelleşmenin artmasına imkân veren senaryoda, oluşturulan öğrenme pazarlarının ciddi bir sonucu olarak bilhassa eşitsizlik ve KKTC'de yaygın olarak bulunan devlet okullarının artık statüsünün düşmesi gibi riskleri beraberinde getirebilir.

Bununla beraber bahsedilen senaryo hayata geçirilirse, eğitim sistemlerinin içerisinde daha fazla dijital öğrenme araçları yer alacağından yabancı dil eğitimi uzaktan sürdürülebilir. Böylelikle hem öğrenme süresinin farklı günlere yayılması ve okul dışında da farklı mekân alternatiflerinin genişlemesi ile öğretimin devamı sağlanabilir. Bu sayede de geleneksel öğretmen rolüne gereksinim azalarak yabancı dilin öğrenileceği piyasada faaliyet gösterecek yeni öğretim uzmanları (kamu, özel, tam zamanlı veya yarı zamanlı) istihdam edilebilirler.

Öğrenme Merkezli Olarak Okullar

Güçlü okullar işlevlerinin büyük bir kısmı bu senaryoda muhafaza edilmektedir. Öğrencilerin zamanını etkili bir şekilde yapılandıran öğretim aktiviteleri ile onların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı yapmaktadırlar. Aynı zamanda, iş piyasasında daha karmaşık ve çeşitli yeteneklerin tanınması, eğitimi ve dolayısıyla okulları formal belge sisteminin aşırı baskılarından özgürleştirmektedir. Böylece, okullaşma süresinde artışa ilişkin mevcut akımı tersine döndürmüştür. Âdem-i merkezleşmiş sistemin öne çıktığı bu senaryoda, yerel aktörler önemli gördükleri değerlere ulaşmak için kendi inisiyatiflerini geliştirmektedir. Okullar, toplumla ve diğer yerel hizmetler ile yoğun bağlantıların geliştirildiği durumlarda güçlü yerler olarak tanımlanmaktadır. Bu, bir yandan, belirli bir okulun düşük performans gösterdiğine dair kanıtların olduğu yerlerde düzeltici eylem için güçlü baskıların ortaya çıkmasına rağmen sistemlerin artık tekdüzeliğe dayanmadığı anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, standardize bir sisteme dayanmamakla birlikte okullar performanslarını geliştirme konusunda kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Okulların değerlendirilmesinde kullanılan kriterler bir toplumdan topluma değişmektedir ve kapatma gibi yüksek riskli kararlar, yerel paydaşlar arasında bir dereceye kadar fikir birliğine varılıp varılmamasına bağlı olabilmektedir. Diğer taraftan, düzenleyici ve stratejik çerçeveler (yerel, ulusal, uluslararası) ve hedefe yönelik, dağıtım öncesi yatırım ve teknik yardım, yerel toplulukların eylemlerini destekleyerek daha zayıf sosyal altyapıya sahip topluluklarda kilit bir rol oynamaktadır.

Okullar ise kapsayıcılık, deneyim ile çeşitlilik kültürleri ile tanımlanmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenme yolları, işbirlikçi çalışma, öz değerlendirme ve akran sorumluluğu

çerçevesinde güçlendirilmektedir. Notlara göre öğrencilerin gruplandırma uygulaması terk edilerek; öğrenme- öğretme organizasyonunun içinde esnek ve sürekli değişkenlik gösteren öğrenme grupları oluşturulmuştur. Artık çok çeşitli öğrenme kaynakları değer kazandığından örgün ve yaygın öğrenme arasındaki ayrımlar bulanıklaşmaktadır. Öğrenme devam etmektedir; eğitim profesyonellerinin rehberliğindeki tüm gün devam eden bir etkinliktir, fakat her zaman derslik ve okulların sınırları içinde gerçekleşmeyebilir. Okul etkinlikleri kendi duvarlarının ötesindeki daha geniş eğitim planlaması bağlamında tasarlanmaktadır; bu ise dijital enformasyon sistemlerinin desteklediği karma öğrenme etkinliklerini kullanmaya yönelik esnek yapıların (fiziksel altyapı, ders programları) ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Okullar bu anlamda daha geniş ve dinamik bir eğitim ekosisteminin merkezi unsurudur. Dolayısıyla birçok farklı beceri ve uzmanlık alanlarından bireysel ve kurumsal aktörler öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için adımlar atmaktadır. Bununla beraber öğrenme, tek tip ve katı müfredat yerine hem bireyin hem de yerelin özel ihtiyaçları tarafından tanımlanan 'öğretilbilir anlar' üzerine kuruludur. Öğretmenler, sürekli gelişen öğrenme etkinliklerinin mühendisleri olarak hareket eder ve öğretmen profesyonelliğine olan güven yüksektir. Güçlü bir pedagojik bilgiye sahip olmasının yanında öğretmenin birçok iletişim ağının içinde yer alması bu senaryo kapsamında oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu senaryo, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile öğretmen eğitimi sürecine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda, okullar öğretim mesleği dışından kişilerin öğretim etkinliklerine katılımına da açıktır. Öğretmenler dışındaki profesyoneller, topluluk aktörleri, ebeveynler ve diğerleri için temel bir rol, beklenmekte ve esasında hoş karşılanmaktadır. Okullar müzeler, kütüphaneler, yerleşim merkezleri, teknolojik merkezler ve diğerleri gibi dış kurumların alanlarını kullanabileceği iş birlikleri esnasında ortaya çıkan güçlü ortaklıklar da memnuniyetle karşılanmaktadır.

Hâlihazırda KKTC'nin üzerindeki ambargolara, siyasi statükonun ve tanınmamışlığın etkileri ile beraber KKTC'de eğitime erişim ve okullaşma oranları bir hayli fazladır. Okullaşmanın ekonomik bazda maliyeti çok yüksek olsa da hükümetler için şu aşama da vazgeçilmezdir. Özellikle nüfusu az olan ve bu kadar fırtınalı tarihi ve bugünü ile ayakta kalmaya çalışan bir ülkenin 'nitelikli birey' yetiştirmesi önceliği olmalıdır. Bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde ise okullaşmanın formal eğitimi çerçevesinde bireylere sunduğu not dökümü ve diploma gibi belgeler, yeterlik göstergesi olma noktasında zayıflayabilir. Hatta uluslararası şirketler bahsedilen yeterlik belgeleri olmadan da bireylerin deneyim ve becerisine bakarak onları işe alabilirler. Ayrıca bu senaryo gerçekleşirse, yabancı dil özelinde şirketler işe almadan önce ilgili lisans programından mezun olması şartı aramak yerine İngilizce seviyesi için bir standart getirerek belirlenen seviyede olduğuna dair yeterlik belgesi talep edebilirler. Yahut liseden mezun olurken öğrencinin İngilizcede ulaştığı dil seviyesine ilişkin yetkinlik belgesi verilebilir.

Bu senaryoda okul, toplumsal parçalanmaya ve değerler krizine karşı en etkili siper olarak geniş çapta tekrar kabul görmeye başlamaktadır. Okullaşmanın bir 'kamu malı' olduğuna dair güçlü bir algı ve okulların genel statüsünde belirgin bir yükseliş söz konusudur. Öğrenmenin bireyselleştirilmesi açık bir kolektif vurgu ile yumuşatılmıştır. Okulların sosyal/toplumsal rolüne daha fazla öncelik verildiğinden KKTC'deki, diğer sürekli eğitim merkezleri ile program ve sorumluluklar daha açık bir şekilde paylaşılabilir. Özellikle diğer şehirlere nazaran daha uç noktalarda kalarak bir nebze imkânlardan uzak olan Dipkarpaz ve Lefke bölgeleri için yüksek düzeyde destekten (mali, öğretim, uzmanlık ve diğer toplum temelli kaynaklar) yararlanmaları sağlanabilir. Ayrıca bu senaryoda, yerel yönetimlerin yetkilerinin ve eğitime dahlinin genişlemesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla KKTC yüzölçümü bakımından küçük olsa da 18 belediyenin ihtiyaç analizleri birbirinden farklıdır. Kimi daha kırsal kesim sorunları ile uğraşırken kimi yabancı göçü ile gittikçe

kalabalıklaşmaktadır. Bu bağlamda, kırsalda teşvik edilen agroturizmden başlayarak genel ölçekte yabancı dil eğitimi yaygınlaştırılabilir.

Hareket Hâlinde Öğrenme

Bu senaryo, nesnelerin interneti, yapay zekâ ve sanal/artırılmış gerçeklik alanlarındaki hızlı gelişmeler temelinde şekillenmektedir. Kapsamlı ve zengin bir dijital altyapı tarafından desteklenen geniş bağlantı ve veri bolluğu, eğitim-öğrenim algısını tamamen değiştirmiştir. Geleneksel yapılandırılmış öğretim programları ve okul sisteminin dağılmasına işaret eden öğrenme fırsatları, 'ücretsiz' olarak herkesin erişimine açık bir şekilde servis edilmektedir. Dijitalleşmeye bağlı olarak bilgi, beceri ve tutumların değerlendirilmesi noktasında eğitim kurumlarının veya bireylerin rolüne artık ihtiyaç kalmamıştır. Zengin öğrenme fırsatlarının her zaman her yerde erişilebilir olduğu ve bireylerin kendi öğrenmelerinin profesyonel tüketicileri olduğu bu toplumda öğretmenlik mesleği yok olmuştur. Aynı zamanda sınıflar, dersler ve çeşitli ders verme biçimleri hem çevrim içi hem de çevrim dışı olarak makineler veya bireyler tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Böylelikle, informal ve formal öğretim arasındaki tamamen ortadan kalkmıştır. Bu senaryo öğrenmeye yönelik olan tüm kaynaklarının 'meşru' hâle geldiği ve insanların eğitiminin gerçek yaşam problemlerini çözmek için kolektif zekâyı güçlendirmek suretiyle ilerlediği bir dünya resmetmektedir. Yaşam boyu kişisel yapay zekâ asistanları bulunmaktadır ve bireyin hem merakı hem de ihtiyaçlarına dayalı olarak kişiselleştirilmiş öğrenme çözümlerini, bilgi-beceri açıklarını tespit ederek, çevreyle bağlantı kurmayı sağlamaktadır. Öğrenmeye erişimde ya da başkalarıyla iş birliğinde hiçbir dil engeli yoktur; doğru çeviri artık otomatik ve gerçek zamanlıdır.

Ayrıca bu senaryo, kurumsal olarak inşa eden okul binalarına kalkmasıyla akıllı alt yapıya sahip, güvende öğrenme arasında zengin kamusal ile özel alanın yaratılmasını desteklemektedir. Piyasada ve sivil toplumda özel çıkarlar karşısında devletin rolünün geliştirilmesi zordur. Küresel dijital şirketler örneğin, öğrenme sistemlerine ve yeni insan-makine ara yüzlerine güç verme noktasında temel bir rol oynayabilir, ancak bunların çeşitli aşağıdan yukarıya, kâr amacı gütmeyen girişimlerle birlikte sürdürülmesi de mümkündür. Kesin olmasa da bu gelişmeler güçlü düzenleyici rejimlerin sınırları içinde – örneğin algoritma şeffaflığı veya tasarımda etik sağlayarak- veya kamu otoriteleri tarafından desteklenen veya doğrudan yürütülen platformlar – yerel, ulusal veya uluslararası- aracılığıyla da gelişebilir. Veri mülkiyeti, demokrasi ve vatandaş yetkilendirme etrafındaki gelişmelerin bahsedilen tartışmalar üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde, özellikle yapay zekâ sistemleri, artırılmış gerçeklik ve nesnelerin interneti KKTC'deki birçok farklı alanda faaliyet gösterdiği gibi eğitimde de hızla gelişim göstermektedir. Covid-19 salgını hasebiyle de söz konusu gelişmeler daha çabuk öne çıkmakla beraber çevrim içi veya karma (hibrit) eğitime geçişle okulların bir ögesi hâline gelmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde yararlanılan platformlar ve uygulamalar hem materyal hazırlamada hem de ödevlerin kontrol edilmesi, sınavların değerlendirilmesi noktalarında vakit kazandırmıştır. Dolayısıyla bu senaryo gerçekleştiği takdirde -Covid-19'un etkisi ile de- bir dereceye kadar ileri düzeydeki teknolojiye çok daha fazla aşına olabilecek olan bireyler sistemde yer alabilirler. Ancak bu senaryonun temelleri ülkelerin dijital altyapılarına dayandığından öncelikle KKTC'deki altyapı sorununun kaldırılması veya sorunun en aza indirgenebilmesi elzemdir. Buna ek olarak, bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde KKTC'de kurumsal olarak inşa eden okul binaları ortadan kalkmaktadır. Nitekim bugün ağ toplumunda aktif bir katılımcı olamayan ve düşük sermaye sahip olan bir KKTC'de yabancı dil

eğitimde olabilecek olan ciddi kalite sorunlarının ya da dijital uçurumun önüne geçilebilmesi adına fizibilite ve sürdürülebilirlik noktalarında hükümetin müdahalesi gerekebilir.

Yapay zekâ sistemleri, bilgisayar destekli öğrenmenin mümkün olduğu her konuya uyarlanabildiğinden yabancı dil öğretiminde de kullanımı rahatlıkla sağlanabilir. Buna göre, bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde söz konusu sistem, verilen konulara göre herkesin erişebileceği şekilde ücretsiz kaynaklar hazırlayabilir, değerlendirebilir ve konuşma, problem çözme, kodlama, ödev veya proje kontrolü gibi bir testteki yanlış cevaplara dayalı uygulamalar veya sorular hazırlayabilir. Değerlendirmenin yanı sıra, sınavlardan sonra intihal sorununu da kontrol edebilir. Yapay zekâ kullanımında sözlü olarak sohbet edebilme yeteneği, öğrencilere yabancı dil öğrenirken gerçek hayata dayalı bir öğrenme ortamı sunabilir. Ayrıca senaryoda kullanılan yapay zekâ asistanları sayesinde öğrenimde hiçbir dil bariyerinin olmaması da İngilizcenin yanında öğrencilerin birine bağlı olmadan bağımsız bir şekilde başka dilleri de öğrenebilmesi ve farkı topluluklardan insanlarla iletişim kurarak konuşma becerisini geliştirmesine yardımcı olabilir. Bahsedilen senaryoda kullanılan teknolojiler sayesinde işitme ve/veya görme engelli öğrencilerin de sağlık problemleri çözümlenebilir hale gelmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretimini daha kolay hâle getirebilmek için çeşitli (yapay zekâ, sanal gerçeklik, makine öğrenimi) teknolojiler KKTC’de yaygın duruma getirilebilir.

Bununla beraber, yapay zekâ sistemleri kendilerine özgü bir dile sahip olduklarından yabancı öğretiminin yanında veya öncesinde çevrim içi olarak ücretsiz robotik kodlama, yapay zekâ tabanlı öğrenme ve bilgisayar kodlama konuları ders olarak öğrencilere sunulabilir. Bu senaryoda mevcut olan teknolojik öğrenme fırsatları, birçok interaktif aktiviteyi ve alıştırmayı içerisinde bulundurmasının yanında kullanıla yazılımlara dair hata kontrolü ya da anında geri bildirim özelliği taşımaktadır. Böylelikle, öğrenci konu veya konuya göre zayıf yönlerini görerek daha fazla alıştırma yapabilir. Bu durumda, hâlihazırda öğretmenler tarafından yürütülen İngilizce öğretiminin, bu senaryo eşliğinde bir insanın eliyle yürütülmesi de ortadan kalkmaktadır.

Tartışma

Genel hatları ile ele alındığında, Kıbrıs’ın üç tarihsel döneminde de farklı yönetimler tarafından açık veya örtük bir şekilde yabancı dil eğitim politikalarının oluşturulduğu ve uygulandığı, çeşitli resmi dillerin kullanıldığı, bunun yanında da İngilizcenin tüm dönemlerde hatırı sayılır bir öneme sahip olduğu gözlenmiştir. Dünyanın her yerinde geçerli olan ve sömürge mirası nedeni ile Kıbrıs özelinde farklı bir konumda değerlendirilen diğer dillerle de çok fazla rekabet edemeyen İngilizcenin, çağdaş gelişmeler ışığında nasıl değişebileceğinin analizi yapmak geçmiş, bugünü ve geleceği birleştirme noktasında kritiktir. Tüm ülkelerde yaşayan insanların sosyo-ekonomik refahını artıracak politikaları şekillendirmeyi kendine ana misyon edinen OECD, daha iyi yaşam koşullarına insanları hazırlayabilmek adına baz aldığı okullaşma olgusunu içeren eğitimdeki güncel gelişmeleri takip ederek hazırladığı geleceğin okul senaryoları kapsamında, mevcut okul statükosunun sürdürülmesinden başlayarak okulların konumunda önemli bir düşüşe şahitlik edecek olan olası dünyanın resmini çizmiştir. Bilhassa, dijital teknolojiler insan yaşamının her alanına nüfuz ederken eğitim sistemlerinde olası yapısal değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Örneğin; Ivan Illich’in 1971 yılında yayımladığı ‘Okulsuz Toplum’ (Deschooling Society) eserinde, iddia ettiği farklı öğrenme ağları eliyle okulsuzlaşmaya doğru gidilmesi o dönem nezdinde çok ütöpik bir şeymiş gibi algılanmasına rağmen bugün uluslararası yapılandırılan OECD’nin geleceğin okulları senaryosunda (hareket hâlinde öğrenme) açıkça belirtilmiştir (Aypay ve Özdemir, 2021, s.42). Alan yazındaki çalışmalarda, özellikle yapay zekânın hızla değişim gösterek, öğrendiği yeni kabiliyetleri ile gelecekte

öğretmenin yerini alabileceği hatta eğitime sunduğu fırsatlar sayesinde eğitim kurumlarının yapay zekâ destekli öğretime geçmeleri tavsiye edilmektedir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerinde bu konuda gerekli bilgi ve becerileri kazanması yönünde eğitilmesi gerektiği görüşü yapılan çalışmalarda öne çıkmıştır (Çetin ve Aktaş, 2021; İşler ve Kılıç, 2021). Geleneksel eğitim sistemlerinin de yavaş yavaş değişebileceği ve okullarında daha şeffaf bir biçimde yapılandırılacağını öngören üçüncü senaryo kapsamına bakıldığında, hâlihazırda dijital dönüşmenin etkisi ile KKTC’de sunulan eğitimde bazı eğilimlerin hızlandığı görülmektedir. Buna ek olarak, yaşanan COVID-19 salgını, ülkelerin mecburen acil uzaktan öğretimi tercih etmesine sebep olmuştur. Bu noktada, KKTC’de yaşanan eğitim sorunlarının kısa erimde çözülemediği takdirde dördüncü senaryonun (hareket hâlinde öğrenme) çok uzak olduğu sonucu Türk eğitim sistemi özelinde yapılan çalışmaların neticeleriyle de benzerlik göstermektedir (Aypay ve Özdemir, 2021). Ayrıca hem öğretmenler hem de öğrenciler iyi veya kötü kazanımlarla farklı öğretim metotları ile sınıfın o kapalı yapısından uzaklaştığını görmüştür. Dolayısıyla farklı bir eğitimin de olabileceğini gösteren bu durum ile üçüncü senaryonun (öğrenme merkezli okullar) gerçekleşme ihtimalinin arttığı sonucu alan yazındaki çalışmalarda da öne çıkmıştır (Aypay ve Özdemir, 2021). Bunun yanında bu çalışma, KKTC’nin kuruluş tarihi ile sömürge geçmişinin zemininde oluşturulan yabancı eğitim politikalarını incelerken OECD’nin tasarlamış olduğu geleceğin okulları senaryosu ile öneriler sunan ilk çalışma olma özelliğine sahiptir. Bu minvalde, araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak olan araştırmalar için de ışık tutacağı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

2001 yılında OECD tarafından oluşturulan ve COVID-19 salgınının etkileri göz önünde tutularak yeniden düzenlenen geleceğin okulları senaryoları eğitimin gelecekte nasıl olabileceğine ilişkin tartışmalar için kritik bir çerçeve sunmaktadır. Eğitimde yaşanan gelişmeler dikkate alınarak hazırlanan söz konusu senaryolar, bir olayı önceden kestirmeyi veya beklentiyi değil eğitim-öğretim sürecinin önündeki farklı alternatifleri açığa çıkarmaktadır. Senaryoların hepsi kendi içinde birbiriyle uyumlu eğilimlerin birlikte ele alındığı bir seçenek olarak yansıtılmaktadır. Elbette senaryoları birbirinden kesin çizgilerle ayırmanın doğru olmamasının yanında farklı senaryolardaki çeşitli öğeler kendi sistemleri içerisindeki farklı değişkenlere bağlı olarak bir arada gün yüzüne çıkabilmektedir. Bir gün sonrasının dahi bilinmediği bir ortamda uzun vadeli tahminler yapmak oldukça zorlayıcıdır. Ancak var olan bu durumdan hareketle geleceğe dair farklı senaryolar üretmek, eğitim sistemine olacak etkilerini araştırmak ve muhtemel eğitim politikası eğilimlerini tanımlamak fayda sağlayabilmektedir.

Geleceğin okul senaryoları genel hatları ile ele alındığında, eğitime katılım veya eğitime ayrılan sürelerin artış göstermesi; örgün eğitime ek olarak yaygın eğitim süreçlerinin de bireylerin hayatlarında daha geniş yer kaplaması; öğretmenlerin rollerinin kritik bir biçimde dönüşüme uğraması; yerel otoritelerin yetkilerinin de genişlemesi gibi başlıca eylemler bulunmaktadır. Geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmen sınıfın tek hâkimi olduğundan sınıf içinde neler olup bittiği çoğu zaman bilinmemekteydi. Ancak günümüzde eğitim daha şeffaf bir hâl almıştır. Özellikle ebeveynlerin yoğun iş yaşamı içinde okul toplantılarını yeteri kadar zaman ayıramazken süreç içerisinde okul velinin ayağına gelmiş ve her türlü sorusuna cevap verecek hâle gelmiştir. Böylelikle, eğitimciler ve onların mesleki bilgileri daha fazla sorgulanabilir noktaya taşınmaktadır. Bu bağlamda, ‘öğrenme merkezli olarak okullar’ isimli üçüncü senaryo gündeme alınabilir (Aypay ve Özdemir, 2021). Ek olarak, okul sistemleri ve öğretimdeki bazı yaklaşımların son yıllardaki dijital dönüşümün

etkisi ile hızlandığı görülmektedir. Söz gelimi, yaşanan son salgın ile ülkelerin eğitim sistemleri çok hızlı bir şekilde uzaktan eğitim platformlarına taşınmak zorunda kalmıştı. Bahsedilen bu komplike süreç, kimi ülkelerde olduğu gibi Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin de içindeki dijital yetersizlikleri ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini açığa çıkarmıştır. Bu açıdan örgün eğitimi, tamamen uzaktan öğrenme sistemine taşıyacağı düşüncesine dayanan son senaryonun (hareket hâlinde öğrenme), KKTC’de kısa erimde gerçekleşme olasılığının düşük olduğu söylenebilir. Bütün bunların sonucunda, küresel düzlemde yabancı dil öğretiminde ki var olan eğilimleri takip etmek ve ulusal görünümü hangi noktalarda benzerlik ve farklılık gösterdiğini anlamlandırmak karar vericiler için sürecin yönetilmesinde daha etkin kararlar üretilmesine zemin hazırlayabilir. Aynı zamanda, yabancı dil eğitim ile ilgili geleceğe ait eğitim politikaları planlanırken günlük kısır döngülere bağlı kalarak geleceğin ipotek altına bırakılmayarak dünün, bugünün ve yarının bağdaştırılması önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Antoniou, M. (2015). *The prospects for peace education in Cyprus: Exploring the potential for future unified education through the examination of a bi- communal school*. Doktora Tezi. The University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.
- Aypay, A., ve Özdemir, M. (2021). Güncel eğilimlerden hareketle gelecek eğitim politikalarına yönelik çıkarımlar. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 27-49. doi: 10.29224/insanveinsan.816609
- Aziz, A. (1978). Kıbrıs Türk Federe Devleti’nde öğrenim. *Eğitim ve Bilim*, 3(13), 19-29.
- Bamgbose, A. (2020). A recurring decimal: English in language policy and planning. C. L. Nelson, Z.G. Proshina ve D.R. Davis (Ed.), *The handbook of world Englishes* (2. Baskı). (ss. 659–673). New Jersey: Wiley Blackwell.
- Bausch, K. R., Christ, H., ve Krumm, H. J. (2007). *Handbuch fremdsprachenunterricht*. UTB-Francke.
- Bayyurt, Y., ve Seggie, F. N. (2018). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27- 40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Boston: Pearson.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2. Baskı). Cambridge: Cambridge.
- Çağlar, M., ve Reis, O. (2007). *Eğitimde paradigmat dönüşümler sürecinde çağdaş ve küryerel eğitim planlaması*. Ankara: Pegem.
- Çetin, M., ve Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.
- Daniel, J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96.
- Erden, H., ve Erden, A. (2019). KKTC eğitim sisteminde yaşanan güncel sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 282-303.
- Fuerth, L., ve E. Faber (2012), *Anticipatory governance practical upgrades: Equipping the executive branch to cope with increasing speed and complexity of major challenges*. Institute for National Strategic Studies, Washington, DC.

- Güneş, B., Çapraz, H., ve Erdönmez, C. (2018). Kıbrıs Türk eğitimine İngiliz müdahalesi (1920-1935). *CTAD*, 14(28), 111-133.
- Hadjoannou, Z., Tsipevanlakou, S., ve Kappler, M. (2011). Language policy and language planning in Cyprus. *Current Issues in Language Planning*, 16(4), 503-569. doi: 10.1080/14664208.2011.629113
- Heraclidou, A. (2012). Making a British atmosphere in Cyprus, 1931–1939. *The Cyprus Review*, 24(2), 47-72.
- İşler, B., ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. doi: 10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.
- Karahanoglu, S. (2015). *KKTC eğitim sistemindeki güncel sorunların öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yakınoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Karasar N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karoulla-Vrikki, D. (2001). English or Greek language? State or ethnic identity? The case of the courts in Cyprus. *Language Problems and Language Planning*, 25(3), 259-88. doi:https://doi.org/10.1075/lplp.25.3.04kar
- Kazamias, A. M. (2009). Paideia and politeia: Education, and the polity/state in comparative education. R. Cowen ve A. M. Kazamias (Ed.), *International handbook of comparative education* (ss. 161-168). London: Springer.
- Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası (1960). *Kıbrıs Hükümet Matbaası*. http://www.parliament.cy/images/media/assetfile/Syntagma_TU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2005). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi*. <http://talimterbiye.mebnet.net/kibristurkegitimsistemi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2007). *Anasınıflar İngilizce farkındalık eğitimi taslak öğretim programı*. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ogretim-ana.html> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2014). *V. Milli eğitim şûrası*. <http://egitimsurasi.mebnet.net> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2018). *İngilizce dersi öğretim programı* (3.-8. Sınıflar). <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/20182019/ingilizce.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2019). *Vizyon 2030 eğitim stratejik plan çalıştay raporu*. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/CalistayRaporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B., ve Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2. Baskı). John Wiley & Sons.
- Miles, M., ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). Scenarios for the future of schooling. *Schooling for tomorrow: What schools for the future?*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Educational Research and Innovation Back to the future of education four OECD scenarios for Schooling*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Orr, C. W. J. (1918). *Cyprus under British rule*. London: R. Scott.
- Özerk, K. Z. (2001). Reciprocal bilingualism as a challenge and opportunity: The case of Cyprus. *International Review of Education*, 47(3-4), 253-265.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods* (3 Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pehlivan, A. (2018). Medium of instruction policies: Turkish Cypriots and their reflections on instructional technologies. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1683-1693.
- Persianis, P. (1996). The British colonial education lending policy in Cyprus (1878- 1960): An intriguing example of an elusive 'adapted education' policy. *Comparative Education*. 32(1). 45-69.
- Poon, A. (2000). *Medium of instruction in Hong Kong: Policy and practice*. Lanham: University Press of America.
- Sarpten, S. (2020). *Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin tarihsel gelişimi, şura kararları ve eğitim politikaları*. Lefkoşa: Işık.
- Shohamy, E. G. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, UK: Routledge.
- Temiz, E. T. (2009). Kıbrıs Türk toplumunda sosyo-kültürel yapının taşınmasında öğretmenlerin rolü. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- The Elementary Education Law, 1920. http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1920_1_025.pdf sayfasından erişilmiştir.
- The Elementary Education Law, 1933. http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1933_1_018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2012). *KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı kurumsal ve fonksiyonel analizi*. Lefkoşa: KKTC Fokus.
- Uysal, M., ve Çağanağa Ç.K. (2022). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde temel eğitim kademesindeki yabancı dil eğitim politikalarına ilişkin paydaş görüşlerinin değerlendirilmesi ve gelecekte İngilizce eğitimi*. Doktora Tezi. Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Lefke.
- Yüce, E. (2022). The immediate reactions of EFL learners towards total digitalization at higher education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 1-15. doi: <http://doi.org/10.30831/akukeg.939836>

- Yüce, E., ve Mirici, İ. H. (2023). Self-assessment in EFL classes of secondary education in Türkiye: the common european framework of reference for languages (CEFR)-based implementations. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(1), 349-359. doi: 0.47750/pegegog.13.01.38
- Varnava, A., ve Clarke, P. (2014). Accounting in Cyprus during late Ottoman and early British rule, 1840 to 1918. *The Cyprus Review*, 26(2), 33-55.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasında ve yazılı hale getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, kavramsal bir araştırma makalesi olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.