

**T.C.**  
**SİNOP ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**



**KÜRESEL BİR EĞİTİM MODELİ OLARAK UBDP:**  
**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ PERSPEKTİFİNDEN PROGRAM**  
**DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**KADER FIRAT**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. GÜROL YOKUŞ**

**SİNOP - 2025**



## TEZ KABUL

**KADER FIRAT** tarafından hazırlanan “**KÜRESEL BİR EĞİTİM MODELİ OLARAK  
UBDP: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ** ”  
başlıklı bu çalışma, 18.06.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı  
bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

**Başkan**

Prof. Dr. Ali YILMAZ  
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

**Üye  
(Danışman)**

Doç. Dr. Gürol YOKUŞ  
Sinop Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi

İmza

**Üye**

Doç. Dr. Burak AYÇİÇEK  
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi

İmza

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Hüseyin Turan ARAT

.....

## **ETİK BEYANI**

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Kader Fırat

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KÜRESEL BİR EĞİTİM MODELİ OLARAK UBDP: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ  
PERSPEKTİFİNDEN PROGRAM DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**KADER FIRAT**

**SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN:DOÇ. DR. GÜROL YOKUŞ**

Bu araştırmanın amacı, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) kapsamında öğretmen ve öğrencilerin öğrenim sürecine ilişkin deneyimlerini, programın niteliğine dair görüşlerini ve UB misyonunu ne düzeyde yaşadıklarını ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımıyla yürütülmüştür. Maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen 14 öğretmen ile bireysel görüşmeler, 17 öğrenciyle ise iki oturumda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Veriler, Giorgi'nin dört aşamalı analiz yöntemi ile Miles ve Huberman'ın içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiş ve altı ana tema oluşturulmuştur: (1) UB öğrenen profilleri, (2) öğrenme modellerinin yansımaları, (3) bütüncül gelişim, (4) program geçiş deneyimi, (5) okul ekosistemi, (6) değerlendirme süreci. Bulgular, öğrenen profillerinin kısmen deneyimlendiğini; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiğini; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişiminin desteklendiğini göstermektedir. Değerlendirme sürecine yönelik subjektiflik ve ölçüt belirsizliği; öğretmenlerin yoğun iş yükü ve ulusal programla uyum sorunları dikkat çekmiştir. Araştırma, UBDP'nin Türkiye bağlamındaki uygulamasına öğretmen ve öğrenci perspektifinden bütüncül ve özgün bir bakış sunmaktadır.

**ANAHTAR KELİMELEER:** Uluslararası Bakalorya Diploma Programı; Öğrenen Profili; Öğrenme Modelleri; Fenomenolojik Araştırma; Deneyim

Haziran 2025, 169 Sayfa

## **ABSTRACT**

### **MSC THESIS**

#### **UBDP AS A GLOBAL EDUCATION MODEL: EXAMINING PROGRAM EXPERIENCES FROM TEACHER AND STUDENT PERSPECTIVES**

**KADER FIRAT**

**SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES**

**DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION**

**SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. GÜROL YOKUŞ**

The purpose of this study is to reveal the experiences of teachers and students regarding the learning process within the International Baccalaureate Diploma Program (IBDP), their opinions on the quality of the program, and the extent to which they experience the IB mission. The study was conducted using the phenomenological approach from qualitative research designs. Individual interviews were conducted with 14 teachers selected through maximum diversity sampling, while focus group interviews were conducted with 17 students in two sessions. The data were analyzed using Giorgi's four-stage analysis method and Miles and Huberman's content analysis technique, resulting in the identification of six main themes: (1) UB learner profiles, (2) reflections of learning models, (3) holistic development, (4) program transition experience, (5) school ecosystem, (6) evaluation process. The findings indicate that learner profiles are partially experienced; the constructivist learning approach is adopted; and students' cognitive and affective development is supported. Subjectivity and uncertainty regarding evaluation criteria, teachers' heavy workload, and issues with alignment with the national curriculum were noted. The research offers a holistic and unique perspective on the implementation of the UBDP in the Turkish context from the perspectives of teachers and students.

**KEYWORDS:**International Baccalaureate Diploma Program; Learner Profile; Learning Models; Phenomenological Research; Experience

June 2025, 169 Page

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması, Sinop Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından EĞTF-1901-25-001 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir. Araştırma süresince akademik gelişimime katkı sunan değerli danışmanım Doç. Dr. Gürol YOKUŞ’a, veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen ve maddi destekle çalışmamın gerçekleşmesini mümkün kılan BAP Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde bilgilerini, deneyimlerini, akademik titizliği ve sabrı ile her daim desteğini hissettiğim, bu zorlu süreçte defalarca bırakmayı ve ertelemeyi düşündüğüm noktada olumlu ve yapıcı tutumu ile beni yüreklendiren, çeşitli projelerle süreci keyifli hale getiren sayın danışmanım Doç. Dr. Gürol YOKUŞ’a en içten dileklerle teşekkür ederim. Sabırla yanımda durduğunu, gelişimimi önemseyerek beni sürekli desteklediğini hissettiğim ve bana güven duyduğu için kendisine minnettar olduğumu söylemek ister kendisiyle çalışmak benim için bir ayrıcalık olmuştur.

Ve en önemli destekçim maddi-manevi desteğini esirgemeyen, her aradığımda kızım ne zaman geliyorsun diyen kıymetli annem Azime FIRAT’a, süreci keyifli hale getiren ve Sinop için neden yurtdışına gittin diye benimle eğlenen sevgili abim Fırat FIRAT’a ve hedeflerimi hep hatırlatarak pes etmemem gerektiğini söyleyen, zor zamanlarımda moral veren nazik ve güzel ablam Merve FIRAT’a, telefonla aradığımda Kader sen nerdesin diyen güzel yeğenim Çınar ERELİ’ye, bana her zaman kendimi hatırlatan manevi ablam olan Gülçin BERBERGÜZELİ’ne, en eski dostum Rozalin GEÇER’e, lisansta tanıştığım ve kendisine civciv diye hitap ettiğim Ayşegül KARADAŞ’a, polis olarak kariyerinde radikal bir değişiklik yapan Esra ÇETİN’e bu süreçte destekleri için çok teşekkür ederim.

Kader Fırat

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

|                                            |             |
|--------------------------------------------|-------------|
| <b>TEZ KABUL .....</b>                     | <b>ii</b>   |
| <b>ETİK BEYANI.....</b>                    | <b>iii</b>  |
| <b>ÖZET .....</b>                          | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT.....</b>                       | <b>v</b>    |
| <b>TEŞEKKÜR.....</b>                       | <b>vi</b>   |
| <b>İÇİNDEKİLER.....</b>                    | <b>vii</b>  |
| <b>TABLolar DİZİNİ.....</b>                | <b>xii</b>  |
| <b>ŞEKİLLER DİZİNİ.....</b>                | <b>xiii</b> |
| <b>SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....</b> | <b>xv</b>   |
| <b>1. GİRİŞ .....</b>                      | <b>1</b>    |
| 1.1.Problem Durumu.....                    | 1           |
| 1.2.Araştırmanın Amacı.....                | 2           |
| 1.3.Araştırmanın Önemi .....               | 2           |
| 1.4.Varsayımlar.....                       | 4           |
| 1.5.Sınırlılıklar .....                    | 4           |
| 1.6.Tanımlar .....                         | 4           |
| <b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>           | <b>6</b>    |
| 2.1.Uluslararası Eğitim .....              | 7           |
| 2.2.Çokkültürlü Eğitim .....               | 9           |
| 2.3.Küresel Vatandaşlık Eğitimi.....       | 12          |
| 2.4.Uluslararası Bakalorya Programı.....   | 14          |

|                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.4.1.Öğrenme öğretme süreçlerine yönelik genel yaklaşım..... | 15        |
| 2.4.2.Uluslararası bakalorya öğrenen profili .....            | 16        |
| 2.4.3.Eğitim kademeleri.....                                  | 17        |
| 2.4.3.1.İlk yıllar programı (PYP).....                        | 17        |
| 2.4.3.1.1.Zorunlu projeler ve uygulamalar .....               | 19        |
| 2.4.3.2.Orta yıllar programı (MYP).....                       | 20        |
| 2.4.3.2.1.Zorunlu projeler ve uygulamalar .....               | 20        |
| 2.4.3.3.Diploma programı.....                                 | 21        |
| 2.4.3.3.1.Diploma programı'nda değerlendirme.....             | 24        |
| <b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>                           | <b>26</b> |
| 3.1.Ulusal Çalışmalar.....                                    | 26        |
| 3.2.Uluslararası Çalışmalar.....                              | 29        |
| <b>4. YÖNTEM .....</b>                                        | <b>32</b> |
| 4.1.Araştırma Modeli .....                                    | 32        |
| 4.2.Araştırma Deseni .....                                    | 32        |
| 4.3.Çalışma Grubu .....                                       | 34        |
| 4.3.1.Maksimum çeşitlilik örneklemenin gerekçeleri.....       | 34        |
| 4.4.Araştırmacının Rolü.....                                  | 37        |
| 4.5.Verı Toplama Araçları .....                               | 39        |
| 4.6.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....                  | 42        |
| 4.6.1.Geçerlik çalışmaları .....                              | 42        |
| 4.6.1.1.İç geçerlik .....                                     | 43        |
| 4.6.1.2.Dış geçerlik .....                                    | 43        |
| 4.6.2.Güvenirlik çalışmaları.....                             | 46        |

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| 4.7.Araştırma Uygulama ve Veri Toplama Süreci .....         | 48 |
| 4.8.Verilerin Analizi .....                                 | 49 |
| 4.8.1.Giorgi 4 basamaklı analiz .....                       | 49 |
| 4.8.2.İçerik analizi .....                                  | 51 |
| <b>5. BULGULAR</b> .....                                    | 53 |
| 5.1.Programın Kalbi ve Gözlemlenen UB Öğrenen Profili ..... | 54 |
| 5.1.1.Sorgulayan .....                                      | 55 |
| 5.1.2.Bilgili .....                                         | 56 |
| 5.1.3.Düşünen .....                                         | 58 |
| 5.1.4.İletişim kuran .....                                  | 59 |
| 5.1.5.İlkeli .....                                          | 60 |
| 5.1.6.Açık görüşlü.....                                     | 61 |
| 5.1.7.Duyarlı .....                                         | 61 |
| 5.1.8.Dengeli.....                                          | 62 |
| 5.1.9.Yansıtıcı .....                                       | 63 |
| 5.2.Öğrenme Modellerinin Uygulamadaki Yansımaları.....      | 64 |
| 5.2.1.Yapılandırmacı öğrenme.....                           | 66 |
| 5.2.2.Disiplinlerüstü öğrenme.....                          | 67 |
| 5.2.3.İşbirliğine dayalı öğrenme .....                      | 68 |
| 5.2.4.Proje temelli öğrenme .....                           | 69 |
| 5.2.5.Bireyselleştirilmiş öğretim.....                      | 71 |
| 5.3.Bütüncül Gelişim .....                                  | 73 |
| 5.3.1.Öz yönetim becerileri.....                            | 74 |
| 5.3.2.Toplumsal katkı ve girişimcilik .....                 | 78 |

|                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3.3.Psikomotor beceriler .....                                         | 79         |
| 5.4.Programlar Arası Geçiş Deneyimi .....                                | 81         |
| 5.4.1.Uluslararası sistemin getirdiği zorluklar .....                    | 83         |
| 5.4.2.Önceki sistemden gelen öğrenci yeterlilikleri .....                | 84         |
| 5.4.3.İçerik farklılıkları .....                                         | 87         |
| 5.4.4.MEB otaöğretim programlarının gelişimi .....                       | 89         |
| 5.5.Okul Ekosistemi ve Deneyimler .....                                  | 91         |
| 5.5.1.Öğretmen rollerinin ayrıştırılması .....                           | 92         |
| 5.5.2.İletişim ve koordinatörlerle etkileşim .....                       | 94         |
| 5.5.3.Öğrenme araçları ve fiziksel kaynaklar .....                       | 97         |
| 5.6.Değerlendirme Süreci ve Algısı .....                                 | 100        |
| 5.6.1.Değerlendirme yöntemleri ve soru tipleri .....                     | 101        |
| 5.6.2.Değerlendirme adaleti .....                                        | 104        |
| 5.7.Okul Gözlem Formuna İlişkin Bulgular .....                           | 106        |
| <b>6. TARTIŞMA .....</b>                                                 | <b>108</b> |
| 6.1.Programın Kalbi ve Gözlemlenen UB Profilleri Üzerine Tartışma .....  | 108        |
| 6.2.Öğrenme Modellerinin Uygulamadaki Yansımaları Üzerine Tartışma ..... | 110        |
| 6.3.Bütüncül Gelişime İlişkin Tartışma .....                             | 114        |
| 6.4.Programlar Arası Geçiş Deneyimi Üzerine Tartışma .....               | 116        |
| 6.5.Okul Ekosistemi ve Deneyimlere İlişkin Tartışma .....                | 118        |
| 6.6.Değerlendirme Süreci ve Algısı Üzerine Tartışma .....                | 119        |
| <b>7. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                                        | <b>120</b> |
| 7.1.Uygulayıcılara Yönelik Uyarılar .....                                | 120        |
| 7.2.Araştırmacılara Yönelik Uyarılar .....                               | 121        |

|                                                  |            |
|--------------------------------------------------|------------|
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>                            | <b>134</b> |
| <b>EKLER .....</b>                               | <b>135</b> |
| EK 1 Okulların UB Listesi .....                  | 135        |
| EK 2 Uzman Dönütleri .....                       | 139        |
| EK 3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları ..... | 151        |
| EK 4 Odak Grup Görüşme Soruları.....             | 154        |
| EK 5 Etik Kurul Onay Belgesi .....               | 156        |
| EK 6 MEB İzin Belgesi .....                      | 157        |
| EK 7 MEB İzin Belgesi .....                      | 158        |
| EK 8 Öğretmen Bilgilendirme Onam Formu .....     | 159        |
| EK 9 Öğrenci Bilgilendirme Onam Formu .....      | 162        |
| EK 10 Veli Onam Formu .....                      | 163        |
| EK 11 Gözlem Formu Dilekçe .....                 | 167        |
| EK 12 Okul Gözlem Formu.....                     | 168        |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                  | Sayfa |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Tablo 2.1 Uluslararası bakalorya programı yaş grupları .....                     | 15    |
| Tablo 2.2 Uluslararası bakalorya programı öğrenen profili.....                   | 17    |
| Tablo 2.3 Diploma programı dersleri.....                                         | 22    |
| Tablo 4.1 Öğrencilerin demografik dağılımları .....                              | 35    |
| Tablo 4.2 Öğretmenlerin demografik dağılımları .....                             | 36    |
| Tablo 4.3 Giorgi ve Miles Huberman içerik analizi uyumu .....                    | 52    |
| Tablo 5.1 Araştırmalarda elde edilen temalar ve alt temalar .....                | 53    |
| Tablo 5.2 UB öğrenen profiline ilişkin bulgular.....                             | 54    |
| Tablo 5.3 Öğrenme modellerinin uygulamadaki yansımalarına ilişkin bulgular ..... | 65    |
| Tablo 5.4 Bütüncül gelişime ilişkin bulgular.....                                | 73    |
| Tablo 5.5 Programlar arası geçiş deneyimine ilişkin bulgular .....               | 81    |
| Tablo 5.6 Okul ekosistemi ve deneyimlere ilişkin bulgular .....                  | 91    |
| Tablo 5.7 Değerlendirme süreci ve algısına ilişkin bulgular .....                | 101   |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 2.1 Uluslararası eğitim kapsamı .....                                                             | 9  |
| Şekil 2.2 Karşılaştırmalı eğitimin paydaşları.....                                                      | 10 |
| Şekil 2.3 Küresel vatandaşlık eğitimi ve kapsamı .....                                                  | 13 |
| Şekil 2.4 İlk yıllar programı.....                                                                      | 18 |
| Şekil 2.5 Örnek PYP sergisi.....                                                                        | 19 |
| Şekil 2.6 Orta yıllar programı .....                                                                    | 20 |
| Şekil 2.7 MYP toplum proje sergisi.....                                                                 | 21 |
| Şekil 2.8 Diploma programı.....                                                                         | 22 |
| Şekil 4.1 Görüşme sorularının hazırlık süreci.....                                                      | 40 |
| Şekil 4.2 Odak grup görüşmesi.....                                                                      | 41 |
| Şekil 4.3 Nitel araştırmalarda geçerlik.....                                                            | 45 |
| Şekil 4.4 Nitel araştırmalarda güvenilirlik .....                                                       | 48 |
| Şekil 4.5 Veri toplama sürecinin aşamaları .....                                                        | 49 |
| Şekil 4.6 4 basamaklı analiz.....                                                                       | 50 |
| Şekil 5.1 Programın kalbi ve gözlemlenen UB öğrenen profillerine ilişkin alt temaların grafiği.....     | 55 |
| Şekil 5.2 Programın kalbi ve gözlemlenen UB öğrenen profili hiyerarşik kodların görselleştirilmesi..... | 64 |
| Şekil 5.3 Öğrenme modellerinin uygulamadaki yansımalarına ilişkin kodların görselleştirilmesi .....     | 65 |

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 5.4 Öğrenme modellerinin uygulamadaki yansımalarına ilişkin tema alt tema ve kodların görselleştirilmesi..... | 72  |
| Şekil 5.5 Bütüncül gelişime ilişkin alt temaların grafiği .....                                                     | 74  |
| Şekil 5.6 Programlar arası geçiş deneyimine ilişkin alt tema kod haritası .....                                     | 82  |
| Şekil 5.7 Okul ekosistemi ve deneyimlere ilişkin alt temaların grafiği.....                                         | 92  |
| Şekil 5.8 Değerlendirme süreci ve algısına ilişkin hiyerarşik kodların görselleştirilmesi .....                     | 101 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

### Kısaltmalar

|             |                                                                |
|-------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>UB</b>   | : Uluslararası Bakalorya                                       |
| <b>UBP</b>  | : Uluslararası Bakalorya Programı                              |
| <b>UBDP</b> | : Uluslararası Bakalorya Diploma Programı                      |
| <b>PYP</b>  | : İlk Yıllar Programı                                          |
| <b>MYP</b>  | : Orta Yıllar Programı                                         |
| <b>CP</b>   | : Kariyer Programı                                             |
| <b>CAS</b>  | : Yaratıcılık, Aktivite ve Hizmet Projesi                      |
| <b>TOK</b>  | : Bilgi Kuramı Dersi                                           |
| <b>EE</b>   | : Extended Essay (Bitirme Tezi)                                |
| <b>ATL</b>  | : “ <i>Approaches to Learning</i> ” Öğrenmeye Yönelik Yaklaşım |

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve araştırmada yer alan kavramların tanımları yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Ülkelerde belirli aralıklarla eğitim reformları gerçekleştirilmektedir. Hedeflenen; eğitim ve öğretim ile yetiştirilmek istenen öğrenci profilini belirlemektir (Özerbaş ve Safi, 2022). Eğitimde yenileşmenin en önemli sebeplerini doğuran teknolojik ilerlemeler programların işlevselliğini de sorgulamaktadır. Gelişen ve dönüşen dünyaya ayak uydurmak, öğrencileri bu perspektifte yetiştirebilmek, öğretim programlarının hedefleri arasında yer almaktadır. Eğitim sistemleri; ulusal kimlik oluşturma, ortak değerleri benimsetme ve kültürel değerlerin devamlılığında önemli bir yere sahiptir (Durkheim, 1956). Eğitimde uluslararası standardı korumak için ise; farklı kültürlerin, dillerin, dinlerin eğitim ve öğretim sürecine olumsuz etkisini avantaj haline getirebilen yaklaşımlar öne plana çıkmaktadır (Ayyıldız ve Üzümcü, 2015). Tüm ülkelerin ortak problemlerine etkili çözümler üretilmemesi, teknolojinin bilinçsizce kullanımı günümüz eğitim programlarında çokkültürlü eğitim ve uluslararası eğitim kavramını yaygınlaştırmaktadır. Çokkültürlü eğitim ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceri; farklı kültürleri tanıyarak, bakış açılarını zenginleştirmek ve bu farklı bakış açıları ile kendi kültürlerini daha iyi özümsemesine olanak vermektir (Karadağ ve Özden, 2020). Bu sebeple eğitim sistemlerinin yapısı küreselleşmenin sonuçlarına göre değişmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Uluslararası iletişimin hızlı ve kolay bir şekilde yapılması ulusal kimliğin sınırlarını genişletmektedir (Eser, 2014). Küreselleşme ile günümüzde adından sıkça söz ettiren Uluslararası Bakalorya Programı (UBP) değişen ve yenilenen eğitim sistemine farklı bir bakış açısı sunarak birçok ülkede geçerliliği olan çerçeve program yapısı ile ulusal programlara entegre edilen bir programdır. UB'nin amacı *''sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkel, açık fikirli, risk alan, ilgili, dengeli, dönüşümlü düşünen''* ve ulusal sınırlar dışına çıkabilen öz

düzenleme, öz yeterlilik, öz denetim ve öz yönetim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir (IBO, 2017).

Bu araştırmanın problem durumu; Türkiye’deki özel okullarda uygulanmakta olan Uluslararası Bakalorya Diploma Programında (UBDP) yer alan öğretmen ve öğrencilerin; programın güçlü ve geliştirilebilir yönlerini, programın işleyişinin ne şekilde yönetildiğini, programın öğrencilerin bireysel farklılıklarına ne şekilde yanıt verdiğini, süreçte yaşanan zorluk ve kolaylıkların neler olduğunu öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelemektir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Eğitimde yapılan her yeniliğin amacı daha iyi bir eğitim ve öğretimi desteklemek olduğu söylenebilir. Uluslararası Bakalorya Programı ise bu yeniliğe farklı bir pencere açmış ve 1996 yılından itibaren MEB öğretim programı ile birlikte uygun koşulların sağlanabildiği okullarda yerini almaktadır (IBO, 2021). MEB Ortaöğretim Program kazanımları ve UBP kazanımları arasında yetiştirilmek istenen öğrenci profillerinde farklılıklar gözükse de Türkiye’de UB programının eğitimciler için bir kaynak oluşturabilmesi olası görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; Uluslararası Bakalorya Diploma Programında görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin; UBDP eğitim felsefesini ne düzeyde deneyimledikleri, programın niteliğine dair görüşleri, kültürlerarası anlayış kavramını ne şekilde ve ne düzeyde deneyimledikleri, bu programa ilişkin risk ve tehditlerin neler olabileceğini öğretmen ve öğrencilerin kişisel deneyimlerinden ve okul gözlem formundan yola çıkarak detaylı bir şekilde ortaya koymaktır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

UB programları yaşam boyu öğrenmeyi hedef alan, çevreye ve insanlara duyarlı davranmayı amaç edinen program olmakla birlikte UB öğrencilerde şunları hedeflemektedir;

- Öğrencinin eleştirel düşünmesini ve problemlere birden fazla yanıt verebilmesini teşvik etmek.

- Program kapsamında öğrencileri bir üst programa en iyi şekilde hazırlamayı amaçlamak.
- Programın en önemli özelliklerinden biri olan dil yeterliliğini en üst düzeye ulaştırmak için birden fazla dil eğitimini önemsemek.
- Küreselleşen ve hızla gelişen dünyaya ayak uydurmayı temel almak. (IBO, 2010)

UB programı eğitimde sürekliliği sağlamaya çalışırken öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanda gelişimini ön plana koymaktadır. Uygulanmakta olan bir programın etkililiğinin değerlendirilmesi ise araştırmacılar için merak konusu olabilmektedir. Buradaki temel amaç programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymakla birlikte programın belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyini, programın geliştirilebilir yönlerini ortaya koymaktır (Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). Demirtaş (2017), eğitimde program değerlendirmenin amacını eğitimcilere ve paydaşlarına bilgi vermek olduğunu ifade etmektedir. Program değerlendirme çalışmalarının bir bütün içerisinde yapılması gerekmektedir. Nicel verilerin beraberinde; kişisel görüşlerin ve gözlemlerin, değerlendirme aşamasındaki programın etkililiğini ölçmek için önemli ipucularını barındırmaktadır (Stake, 1967).

Bu araştırma, UBDP'nin öğrenci ve öğretmen deneyimlerine odaklanarak; programın pedagojik yaklaşımını, öğrenen profili, öğrenmeye yaklaşımlar (ATL), disiplinlerarası yapılar ve ölçme-değerlendirme gibi temel bileşenlerinin sahadaki yansımalarını ortaya koymaktadır. Özellikle Türk eğitim sistemi bağlamında, UBDP gibi uluslararası bir programın öğrencilerde ve öğretmenlerde nasıl bir etki yarattığına ilişkin nitel veriler sunması açısından çalışma alanyazına bir katkı sağlamaktadır.

Araştırma, MEB Ortaöğretim Programı ile UB Diploma Programı'nın yapısal ve pedagojik farklılıklarının uygulamadaki etkileri ile gözler önüne sermektedir. Mevcut iki sistemde yer alan öğrencilerin uyum süreci, motivasyon, stres ve beceri gelişimi gibi konularda özgün bulgular sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, uluslararası program uygulayıcılarına ve Türk eğitim sisteminde farklılaştırılmış öğrenme ve bütüncül gelişimi desteklemek isteyen eğitimcilere yol gösterici niteliktedir. UB Diploma Programı kapsamında yürütülen bu

araştırmanın, literatüre katkı sağlaması ve bu alandaki yeni çalışmaları teşvik etmesi beklenmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

- Çalışmada yer alan katılımcıların çalışma kapsamında sorulan sorulara objektif ve içten yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırma sorularının, araştırmanın amaca hizmet ettiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- Çalışma 2024-2025 eğitim öğretim yılında, Antalya ilinin Muratpaşa ve Döşemealtı ilçelerinde bulunan Uluslararası Bakalorya Diploma Programlarının uygulandığı liselerde görev yapan gönüllü öğretmenler ve öğrenciler ile sınırlıdır.
- Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin UB deneyim yılı 1-10 (en sık 3-5) arasında sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Uluslararası Eğitim:** Eğitim ve öğretim politikalarının küreselleşme ile birlikte farklı kültürlerle birlikte küresel problemlere yanıt verebilmesini amaçlayan eğitim modelidir.

**Çokkültürlü Eğitim:** Cinsiyet, dil, din, ırk, mezhep vb. fark etmeksizin eşit eğitim imkanlarının sunulduğu ve kültürel farklılığın yadırganmadığı eğitim modelidir.

**Küresel Vatandaşlık Eğitimi:** Sorumluluk bilinci gelişmiş, bireysel problemlerin beraberinde toplumsal problemlere karşı duyarlı ve çözüm üretebilen, sosyal adaleti savunan ve farklılıklara saygılı (dil, din, cinsiyet, ırk vb.) bireyler yetiştirmeyi amaç edinen eğitim modelidir.

**Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO):** Merkezi İsviçre'nin Cenevre kentinde 1968 yılında kurulan, kar amacı olmayan ve üç farklı yaş grubuna ait öğrencileri barındıran bir eğitim kuruluşudur.

**PYP (İlk Yıllar Programı):** İlk Yıllar Programı olup 3-12 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayan UB programıdır.

**MYP (Orta Yıllar Programı):** Orta Yıllar Programı olup 11-16 aralığındaki öğrencileri kapsayan UB programıdır.

**DP (Diploma Programı):** Diploma Programı olup 16-19 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayan UB programıdır.

**CP (Kariyer Odaklı Program):** Kariyer Odaklı Program olup 16-19 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayan UB programıdır.

**CAS (Yaratıcılık- Hareket-Toplum Hizmeti):** Diploma Programı öğrencilerinin mezun olabilmesi için kişisel gelişim ve sosyal sorumluluk projelerine denir.

**TOK (Bilgi Kuramı):** Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ortaya koyan 1600 kelimelik makale veya gerçek dünyayla bağlantı kurabilecekleri nesneleri sunması beklenen projedir (IBO, 2022).

**EE (Extended Essay) (Bitirme Tezi):** Öğrencilerin 2 yıllık UBDP sürecinde 4000 kelimelik akademik makale yazdıkları ve bağımsız araştırma yöntemlerini kullandığı araştırma raporudur (IBO, 2021).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tarih boyunca eğitim belirli aralıklarla değişerek geliştirilmektedir. Ülkelerdeki ekonomik, siyasi ve toplumsal değişiklikler revizyon çalışmalarının sebepleri olarak görülmektedir. Ülkelerde görülen başarı, gelişmeye çalışmakta olan diğer ülkelerin de dikkatini çekmektedir. Bu noktada özellikle gücü elinde barındıran bireyler ve toplumlar örnek alınmıştır (Mavi, Yaykiran ve Elçevik, 2020). Burada önemli olan başarılı olan ülkelerin sorunlara ne gibi çözümler ürettiğidir. Eğitimsel alandaki başarı diğer ülkelerin dikkatini çekerken bu durum *“karşılaştırmalı eğitim”* kavramını da literatüre eklemiştir. Karşılaştırmalı eğitim kavramı konusunda birden fazla tanım yer almaktadır. *“Araştırmacıların sosyal, kültürel ve politik açıdan edindikleri farklı yaklaşımlar bu kavramlara ait tanımların da farklılaşmasına neden olmaktadır”* (Mavi vd., 2020). Ergün (1985) karşılaştırmalı eğitimi, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini bir veya birden fazla yönlerini tespit ederek kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerine entegre edip reform gerçekleştirmek olarak tanımlamaktadır. Noah (1984, akt. Şahin, 2021) karşılaştırmalı eğitimi, ülkelerin eğitim sistemlerinde neleri yapıp neleri yapmadığı ve kendi eğitim sistemlerine nasıl revize ettiklerini açıklayan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Neff, Lauwerys ve Varış (1979) karşılaştırılan toplulukların mevcuttaki eğitim sorunlarını; nedenleriyle ve sonuçlarıyla birlikte inceleyen bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Hayden (2006) ise karşılaştırmalı eğitimi; farklı ülkelerin eğitim programlarını inceleyerek kendi yerel programlarına ne düzeyde deneyimlediklerini veya deneyimleyeceklerini ifade eden bir konu alanı olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak karşılaştırmalı eğitim çalışmaları; farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve kültürlerinin araştırılıp ve karşılaştırılması yoluyla, tüm ülkelerin ulusal eğitim modellerine destek verebilecek bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Ada ve Baysal, 2008). Nitelikli eğitim ise çağdaş bilim teknolojileri ile uyumlu, bilime ve akla dayalı evrensel değerlere sahip eğitim politikalarıyla gerçekleştirilmektedir (Gültekin ve Anagün, 2006).

Günümüzde ise eğitim politikalarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar hızla artmaktadır. Bu çalışmaların temel nedeni, insan odaklı yatırımların birey-toplum etkileşimini geliştireceği yönündeki yaklaşımdır. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak,

eğitimin öncelikli yatırım alanı olması gerektiği savunulmaktadır (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul, 2011; Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016). Türkoğlu'nun (1984) *“Türkiye ve Fransa’da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”* adlı çalışması, Türkiye’deki ilk karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada Türkoğlu 19. yüzyıldan Cumhuriyet dönemine kadar olan eğitim kurumlarını (Sıbyan okulları, Medreseler) Fransa’daki eğitim kurumlarıyla (ilkokullar, kolejler ve üniversiteler) karşılaştırmıştır. Kara (2001), Türk ve Fransız eğitim sistemlerini ele alan bir yüksek lisans tez çalışması hazırlamış; Topbaş (2001) ise aynı ülkeler arasındaki karşılaştırmayı sınıf öğretmeni yetiştiren kurum programları üzerinden yaparak öğretmen rollerine odaklanmıştır.

Günümüzde ise karşılaştırmalı eğitim alanındaki çalışmalar çeşitlenerek devam etmektedir. Özellikle uluslararası sınavlarda başarı gösteren ülkelerin bu başarıyı nasıl elde ettikleri, eğitimde neyi farklı yaptıkları ve eğitim programlarının yapılandırılmasında hangi unsurların belirleyici olduğu gibi konular araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmektedir.

## **2.1. Uluslararası Eğitim**

Uluslararası eğitim, kapsamını içinde bulunduğu dönemin ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedir. Hill’in (2012) belirttiği üzere, 17. yüzyılda okuryazarlık oranlarının oldukça düşük olduğu bir dönem yaşanmış, bunu takiben ulusal eğitim sistemlerinin kurulması ve zorunlu eğitimin başlamasıyla önemli dönüşümler gerçekleşmiştir. Başlangıçta ezbere dayalı olan bu eğitim anlayışı, zamanla değişime uğramış; kara ve deniz yolculukları sayesinde bireylerin sınır ötesi deneyimler edinmesi, uluslararası eğitim fikrinin yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır.

OECD’nin (2019) bulgularına göre, yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci hareketliliği, ev sahibi ülkelere ekonomik ve kültürel katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası eğitim; ülkelerin ortak sorunlarına çözüm üretme ve küresel düzeyde iş birliği geliştirme açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim politikalarının bu doğrultuda yeniden şekillendirilmesi ve kapsamının genişletilmesi, sürdürülebilir bir gelecek için temel bir gereklilik haline gelmiştir.

Eğitimde başarı yalnızca bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda toplumsal gelişmişliğin bir göstergesidir. Toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilen bir eğitim sistemi, yalnızca kalkınmayı desteklemekle kalmaz; aynı zamanda çağın gerektirdiği yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini sağlar. Knight’a (2004) göre, uluslararası eğitim; eğitim sistemleri, kurumlar ve bireyler arasında ulusötesi iş birliğini teşvik eden bir süreçtir. Bu süreç, sadece öğrencileri değil, eğitimcileri ve aileleri de kapsayarak sınırların ötesine taşan bir öğrenme deneyimi sunar.

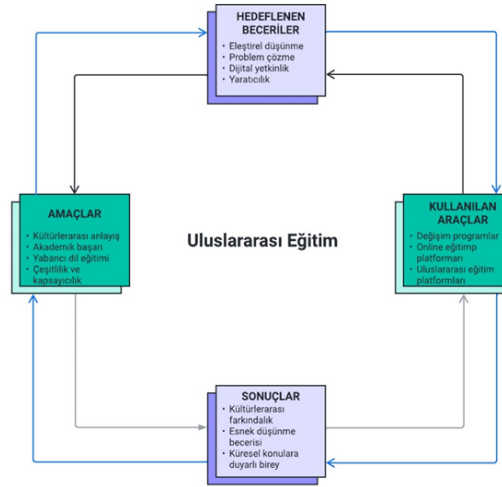
Toplumsal ve siyasal düzeyde yaşanan küresel değişimler, eğitim anlayışında da dönüşüme yol açmaktadır. Toulmin’e (1999) göre, değişen ve küreselleşen dünyada bireyler, ülke sınırlarını aşarak ticaret, sanat, spor ve özellikle eğitim gibi alanlarda aktif olarak yer almaktadır. Bu çerçevede eğitim; bireyin ve toplumun gereksinimlerine yanıt veren, dinamik ve kapsayıcı bir yapıya dönüşmektedir (Ateş, 2011). Toplumla bütünleşmiş, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, problem çözme becerilerine sahip; öz-yönetim ve öz-denetim kapasiteleri gelişmiş bireyler yetiştirmek, çağdaş eğitim anlayışının öncelikli hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Bu anlayış, bireylerin yalnızca bilişsel değil; sosyal, kültürel ve duyuşsal yönlerden de çok yönlü gelişimini desteklemektedir.

Bu doğrultuda şekillenen eğitim politikaları, “21. yüzyıl becerileri” adı verilen ve eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi temel yeterlilikleri kapsayan bir eğitim reformunu beraberinde getirmiştir (Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012). Bu yenilikçi yaklaşım, aynı zamanda bireylerin küresel ölçekte yetkinlik kazanmasını hedefleyen uluslararası eğitim anlayışını da güçlendirmiştir. Bu anlayış, Uluslararası Bakalorya Programı, Cambridge Uluslararası Eğitim ve OECD Learning Compass gibi çeşitli ulusal ve uluslararası programların temelinde yer almaktadır (OECD, 2018; IBO, 2017).

19. yüzyıldan itibaren gelişimini sürdüren uluslararası eğitim, yalnızca bir eğitim modeli değil; aynı zamanda küreselleşme, göç, sosyal tabakalaşma ve çokkültürlülük gibi kavramların da şekillenmesinde etkili olan bir dönüşüm alanıdır (Resnik, 2012). Leask (2015), uluslararası öğretim programlarının öğrencilere kültürel farkındalık kazandırdığını ve küresel vatandaşlık bilincini güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Küreselleşmenin ivme kazandığı günümüzde, uluslararasılaşma yalnızca eğitim alanıyla sınırlı kalmayıp, siyasi, ekonomik ve kültürel yapıları da doğrudan etkilemektedir. Ülkelerin yaşadığı deneyimler ve karşılaştıkları krizlere üretilen çözümler, uluslararasılaşmanın eğitim politikalarındaki önemini daha görünür kılmaktadır.

Bu doğrultuda uluslararası eğitim; bireylerin yalnızca kendi ülkelerinde değil, farklı coğrafyalarda da öğrenim görmesini teşvik eden; onları farklı kültürlerle, eğitim sistemleriyle ve toplumsal yapılarla doğrudan etkileşime geçiren çok yönlü bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Hayden & Thompson, 2013). Marshall (2014) ise uluslararası eğitimi yalnızca eğitimle sınırlı olmayan; siyasal ve kültürel boyutlarıyla da çok katmanlı bir kavram olarak değerlendirmektedir.



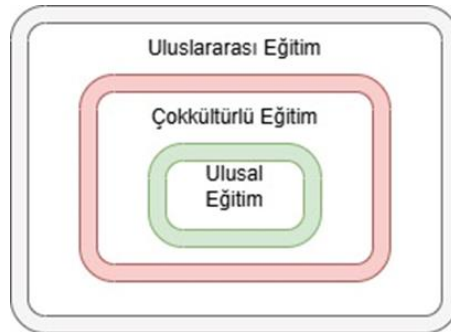
**Şekil 2.1** Uluslararası Eğitimin Kapsamı

## 2.2. Çokkültürlü Eğitim

Küreselleşmenin etkisiyle önemi giderek artan uluslararası eğitim, farklı kültürel kimliklere sahip bireylerin eşit olanaklardan yararlanmasını zorunlu kılmakta ve bu durum çokkültürlü eğitim anlayışını gündeme getirmektedir (Durmuş, 2017). Genellikle uluslararası eğitim ile çokkültürlü eğitim kavramları birbirinin yerine kullanılsa da,

çokkültürlü eğitim; farklı etnik köken ve kültürel geçmişe sahip grupların eğitim sürecine dâhil edilmesini esas alan bir yaklaşımdır. Gay (1994), çokkültürlü eğitimi, okulların bu reform hareketine uyum sağlaması gereken bir dönüşüm süreci olarak tanımlamaktadır. Baptiste (1979), eşitlik, saygı ve adalet ilkelerine dayanan kültürel çoğulculuk felsefesinin kurumsal yapıların temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Bennet (1990), çokkültürlü eğitimi; kültürel çeşitliliği yadırgamayan, demokratik değerler çerçevesinde öğretme ve öğrenme süreçlerini çeşitlendiren bir reform hareketi olarak tanımlamaktadır. APA (2002) ise, çokkültürlü eğitimi etnik köken, cinsiyet, dil ve din gibi farklılıkların tanınması ve saygı çerçevesinde değerlendirilmesi olarak ifade etmektedir. Cushner (2015), çokkültürlü eğitimin göçmen çocukların ihtiyaçlarına yanıt vermeye yönelik bir yapı olduğunu vurgularken; Cırık (2008) ise bu yaklaşımı farklı gruplar arasında eşitliği sağlamaya yönelik bir adım olarak değerlendirmektedir.

Çokkültürlü eğitim; din, dil, cinsiyet ve cinsel yönelim gibi farklılıklara saygı temelinde şekillenen bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmakta ve bu yönüyle eğitim programlarının kapsayıcılığını artırmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Bu bağlamda çokkültürlü eğitim, tüm bireylerin eşit öğrenim olanaklarına sahip olması gerektiğini savunur. Kültürel çeşitliliği engel değil, bir zenginlik olarak gören bu anlayış, özellikle küreselleşen dünyada eğitimin vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir ve öğretim programlarında yer alması gerekmektedir (Banks, 2008). Hill (2007) de çokkültürlü eğitim ile uluslararası eğitimin birçok ortak özelliğe sahip olduğunu ifade etmektedir.



**Şekil 2.2** Karşılaştırmalı Eğitimin Paydaşları (Gün, Topaloğlu ve Yalçın, 2020)

Şekil 2.2’de karşılaştırmalı eğitimin paydaşları arasındaki ilişkileri gösteren yapı yer almaktadır. Ulusal eğitim kapsamında çokkültürlü eğitime yönelik süreçler izlenirken, uluslararası eğitim anlayışını benimseyen kurumlar da öğretim programlarında çokkültürlü eğitime yer vermektedir. Bu bağlamda Uluslararası Bakalorya Programı, çokkültürlü eğitimi ve uluslararası eğitimi temel alan, farklı din, dil ve ırka sahip bireyler arasında saygıyı önceleyen bir program olarak örnek gösterilebilir (IBO, 2023). Hill (2007), çokkültürlü eğitimin ulusal eğitim programlarının kapsamında da yer aldığını vurgulamaktadır. Umar (2013), uluslararası eğitimin çokkültürlü eğitimi içerdiğini ve farkındalık düzeyinin artmasıyla birlikte uluslararası bilinç düzeyinin de yükseldiğini belirtmektedir.

Gay (1994) tarafından çokkültürlü eğitimin hedefleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bireyin içsel gelişimini, kimlik gelişimini desteklemek; olumlu bir benlik algısı geliştirmesi yardımcı olmak,
- Dil, din, ırk, kültür ve değerlerin kavramlarının toplumdan topluma değişebileceğini kabul ettirerek bu farklılıklara karşı saygılı bir tutum geliştirmelerini sağlamak,
- Kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek ve alternative iletişim yollarını öğretmek (Gay, 1994, Akt. Cırık, 2008).

Garcia (2009) ise çokkültürlü eğitimin hedeflerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Farklı dil, din, ırk, cinsiyet farketmeksizin güvenli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak,
- Küresel farkındalık bilincini geliştirmek,
- Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek,
- Önyargı ve ayrımcılıkla mücadele etmek (Garcia, 2009; akt. Durmuş, 2017).

Uluslararası eğitimin ulusal programlar üzerindeki etkisi, çokkültürlü eğitime yönelik çalışmalarda belirgin bir artışa neden olmuştur. Ünlü ve Örtten’in (2013) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik algılarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi eksiklikleri tespit edilmiş; buna rağmen olumlu tutumlar

sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Damgacı ve Aydın (2013a) tarafından İstanbul'daki akademisyenlerle yürütülen çalışmada, katılımcıların çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akhan ve Yalçın (2016) tarafından sosyal bilgiler öğretim programları üzerinden yürütülen araştırmada, çokkültürlü eğitime ilişkin ifadeler programlarda zamanla daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Arslan (2016) ise çokkültürlü eğitimin Türkiye'deki mevcut durumu, beklentileri ve potansiyelini diğer ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırarak değerlendirmiştir. Özellikle Kanada ve Avustralya gibi göçmen nüfusu yüksek ülkelerde bu alanda önemli ilerlemeler sağlandığı; Türkiye'de ise gelişimin sürdüğü ifade edilmiştir.

Son olarak Nayir ve Sarıdaş'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışmada, çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve kültürel duyarlılık kavramları eğitim bağlamında ele alınmış; bu kavramların benzerlik ve farklılıkları irdelenmiştir. Araştırma, Türkiye özelinde çokkültürlülüğten çok kültürlerarasılık kavramının ön planda olduğunu ve farklı kültürlerle duyarlı bir eğitim anlayışına olan gereksinimi vurgulamıştır. Elde edilen bulgular, eşitlik, ayrımcılık karşıtlığı, ötekileştirmenin önlenmesi ve sosyal bütünleşme gibi kavramların geliştirilmesi için duyarlılığa dayalı bir eğitim yaklaşımının önemini ortaya koymuştur.

### **2.3. Küresel Vatandaşlık Eğitimi**

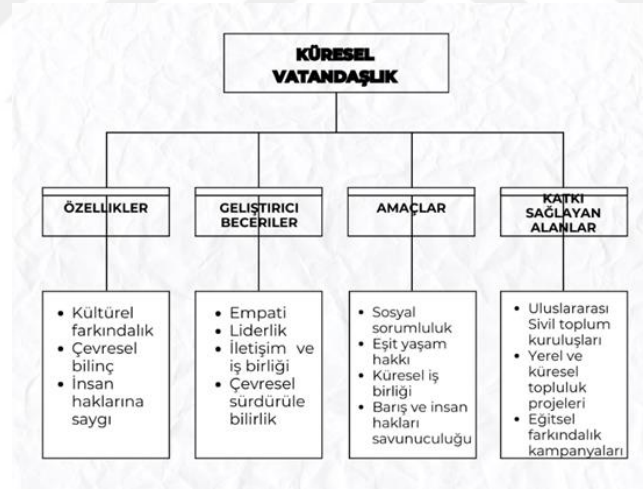
Günümüzde ülkeler, sorunlara yalnızca kendi ulusal sınırları içerisinde çözüm üretmekten ziyade, evrensel düzeyde çözüm yolları geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu durum, toplumların ulusal vatandaşlık eğitiminden farklı olarak küresel vatandaşlık kavramına yönelmesine neden olmaktadır (Güven, 2010). Küresel vatandaş, yaratıcı düşünebilen, yaşadığı ülkenin sınırlarının ötesindeki sorunlara duyarlı, eşitlik ve özgürlük gibi evrensel değerleri benimseyen birey olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2015).

Oxfam (2015) küresel vatandaş kavramını, şu özellikleri taşıyan bireyler olarak açıklamaktadır:

- Küresel sorunların farkında olan,
- Farklı din, dil, ırk ve değerlere saygı gösteren,
- Sosyal adaleti savunan,
- Yerel topluluklarla birlikte uluslararası topluluklarda da aktif rol olan,

- Daha yaşanabilir bir dünya için işbirliği içinde çalışan,
- Ve tüm eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen bireyler.

Birey ile toplum arasındaki ilişkinin küresel ölçekte gelişebilmesi ve uyumlu bir şekilde sürdürülebilmesi için bireylerin, küresel vatandaşlık özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Balbağ, 2016). Bu nedenle, uluslararası eğitim anlayışı çerçevesinde, öğretim programlarında küresel vatandaşlık becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Küresel vatandaşlık eğitiminin temel amacı, yalnızca bilgi sahibi bireyler değil, aynı zamanda dünyayı sürdürülebilir kılmak için sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Oxfam, 2006). Ayrıca bireylerin, küreselleşen dünyada sahip oldukları hakların ve bu haklardan doğan sorumluluklarının bilincinde olmaları amaçlanmaktadır (Balbağ, 2016).



**Şekil 2.3** Küresel Vatandaşlık Eğitimi ve Kapsamı

Birey ile toplum arasındaki ilişkinin küresel ölçekte gelişebilmesi ve uyumlu bir şekilde sürdürülebilmesi için bireylerin, küresel vatandaşlık özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Balbağ, 2016). Bu nedenle, uluslararası eğitim anlayışı çerçevesinde, öğretim programlarında küresel vatandaşlık becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Küresel vatandaşlık eğitiminin temel amacı, yalnızca bilgi sahibi bireyler değil, aynı zamanda dünyayı sürdürülebilir kılmak için sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler

yetiştirmektedir (Oxfam, 2006). Ayrıca bireylerin, küreselleşen dünyada sahip oldukları hakların ve bu haklardan doğan sorumluluklarının bilincinde olmaları amaçlanmaktadır (Balbağ, 2016).

Küresel vatandaşlık eğitiminin temelini “sorumluluk bilinci” oluşturmaktadır. Bireylere kazandırılması gereken beceriler konusunda çeşitli görüşler bulunsa da, küresel vatandaşlık eğitiminde genel olarak üzerinde uzlaşılan bazı temel kavramlar mevcuttur. Bu kavramlar arasında eleştirel ve yaratıcı düşünme, empati kurabilme, işbirliği yapabilme ve çevresel farkındalık öne çıkmaktadır. Özellikle yenilenemeyen enerji kaynaklarının bilinçli kullanımı ve yenilenebilir enerji kaynaklarının sürdürülebilirliği konusunda farkındalık geliştiren bireyler, küresel vatandaşlık eğitiminin merkezinde yer almaktadır.

Oxfam’a (2006) göre, küresel vatandaşlık eğitimi bireylerin daha adil bir dünya inşa etmeye yönelik faaliyetlerde bulunmalarını ve bu doğrultuda sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini amaçlamaktadır. Sonuç olarak, küresel vatandaşlık eğitimi bireylere yalnızca bilgi, beceri ve değer kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda toplumsal gelişim ve dönüşüm için bir temel oluşturur. Bu sayede öğrenciler, uluslararası sorunlar karşısında bilinçli bir şekilde hareket ederek, küresel eğitim sürecinde edindikleri becerileri kullanarak çözüm üretme yetkinliği kazanırlar (Aydın, Oğurlu, Andrews, Masalimova, Dorozhkin ve Malygin, 2019).

#### **2.4. Uluslararası Bakalorya Programı (UBP)**

Uluslararası Bakalorya Programı (UBP), merkezi İsviçre’nin Cenevre kentinde bulunan ve 1968 yılında kurulan uluslararası bir eğitim programıdır. İlk olarak Diploma Programı (DP) ile uygulamaya konulan bu sistem, farklı yaş gruplarındaki öğrencilere yönelik çok yönlü bir yapı sunmaktadır. 1970 yılında, on farklı ülkedeki on iki okul için ilk resmi UBP uygulaması tanınmış; 1976 yılında ilk UBP konferansı gerçekleştirilmiş, 1977 yılında ise Cenevre merkezli ilk resmi toplantı düzenlenmiştir (IBO, 2017b). Program, başlangıçta II. Dünya Savaşı sonrasında artış gösteren diplomat ve uluslararası görevlerde bulunan bireylerin çocuklarına yönelik olarak tasarlanmıştır. Temel amaç; ülkeler arasında sık sık yer değıştiren öğrencilerin eğitimde yaşadığı süreklilik sorunlarını ortadan kaldırmaktır. Bu bağlamda UBP, uluslararası hareketlilik içinde olan öğrencilere istikrarlı ve nitelikli bir

eğitim sunmayı hedeflemektedir. Günümüzde ise her yaştan öğrenciye hitap eden genişletilmiş yapısıyla, bu misyonunu sürdürmektedir. UBP bünyesinde, üç farklı yaş grubuna hitap eden dört uluslararası eğitim programı yer almaktadır. Bunlar Tablo 2.1’ de yer almaktadır.

**Tablo 2.1** Uluslararası Bakalorya Programı Yaş Grupları

|                           |                                                           |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 3-12 yaş öğrencileri için | İlk Yıllar Programı (PYP) (Primary Years Programme)       |
| 11-16 yaş öğrenciler için | Orta Yıllar Programı (MYP) (Middle Years Programme)       |
| 16-19 yaş öğrenciler için | Diploma Programı (DP) (Diploma Programme)                 |
| 16-19 yaş öğrenciler için | Kariyer Odaklı Program (CP) (IB Career-Related Programme) |

Uluslararası Bakalorya Programı (UBP), 2022–2023 verilerine göre 161 ülkede uygulanmaktadır. Program, Afrika, Avrupa ve Orta Doğu; Amerika kıtası; Asya-Pasifik olmak üzere üç bölgesel ofis tarafından yürütülmektedir. Bu bölgesel yapılanmanın temel amacı, eğitimcilerle yakın bir ilişki kurarak yerel ihtiyaçlara daha hızlı ve etkili çözümler sunabilmektir. Türkiye, coğrafi konumu itibarıyla Afrika, Avrupa ve Orta Doğu bölge ofisi ile çalışmaktadır. Türkiye’de ilk Uluslararası Bakalorya okulu 1994 yılında Koç Lisesi bünyesinde açılmış; 1996 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ilk UB ders çizelgesi hazırlanmıştır. Günümüzde, 2022–2023 verilerine göre Türkiye’de toplam 112 okulda Uluslararası Bakalorya programı uygulanmakta olup, 16 üniversite de bu programın diploma denkliğini tanımaktadır [Ek 1’de yer almaktadır]. Türkiye’de hâlihazırda üç farklı UB programı uygulanmaktadır. Bunlar: İlk Yıllar Programı (PYP), Orta Yıllar Programı (MYP) ve Diploma Programıdır (DP).

#### 2.4.1. Öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik genel yaklaşım

UBP’nin felsefesi; *sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkel, açık fikirli, risk alan, ilgili, dengeli ve duyarlı* bireyler yetiştirmeye dayanmaktadır (IBO, 2023). UBP, aynı zamanda kültürlerarası anlayışı ve uluslararası bilinci geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim

anlayışı benimsemektedir. Program, öğrenme stratejileri, yaratıcı öğrenme stilleri, iş birliği ve risk alma becerilerini desteklemenin yanı sıra, “*Approaches to Learning*” (ATL) olarak adlandırılan araştırma ve öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesine de odaklanmaktadır (IBO, 2023). Bu beceriler tüm UB programlarında yer almakta olup öz yönetim, öz disiplin, öz güven, iletişim ve sosyal yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır. Sonuç olarak, UBP programları; yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, çevreye ve insanlara karşı duyarlılığı önceleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Bu kapsamda UB programları;

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi geliştirerek problemlere birden fazla çözüm üretebilmesini,
- Bir sonraki eğitim basamağına etkili biçimde hazırlanmasını,
- Dil yeterliliğini en üst düzeye taşımasını,
- Küresel sorunlara duyarlılıkla yaklaşarak çözüm arayabilen bireyler hâline gelmesini hedeflemektedir.

UB programı, eğitimde sürekliliği sağlamaya çalışırken öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal gelişimlerini de desteklemeyi amaçlamaktadır. Farklı öğretim stratejilerini benimseyen program, öğretme ve öğrenme süreçlerinde “sorgulama–eyleme geçme–düşünme” döngüsü ile hareket etmekte ve tüm programlarda evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (IBO, 2013).

#### **2.4.2. Uluslararası bakalorya programı öğrenen profili**

UB’nin temel amaçlarından biri; yaşanabilir bir dünya için çalışan, küresel sorunların farkında olan ve bu sorunlara çözüm üretebilen, bilgili ve duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda, tüm UB programlarında ortak olarak benimsenen “*Öğrenen Profili*” (*Learner Profile*) tanımlanmıştır. Tablo 2.2’de yer alan bu profil, öğrencilerin kişisel, sosyal ve bilişsel becerilerini çok yönlü şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

**Tablo 2.2** Uluslararası Bakalorya Programı Öğrenen Profili

| Öğrenen Profili | Açıklama                                                                                                                                                                                 |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sorgulayıcı     | Öğrenciler bağımsız araştırma becerilerini geliştirir ve meraklarını araştırarak sorgulayarak geçirirler. Bu keşif sürecinde zevk alır ve ömür boyu öğrenmeyi misyon edinir (IBO, 2017). |
| Bilgili         | Yerel ve küresel problemlerin farkında ve problemlere yanıt arayan bireylerdir. Çeşitli disiplinlerarasında konuları derinlemesine inceleyen bireylerdir (IBO, 2017).                    |
| Düşünen         | Eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerdir.                                                                                                                                               |
| İletişim Kuran  | Fikirlerini ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade edebilen ve birden fazla dili etkin kullanabilen, farklı bakış açılarını anlamaya çalışan bireylerdir (IBO, 2017).                   |
| İlkeli          | Adalet, dürüstlük, eşitlik ve etik gibi değerlere sahip olan bireylerdir (IBO, 2017).                                                                                                    |
| Açık Görüşlü    | Kendi kültürünü tanıyan ama başka kültürlerle ve değer yargılarına saygılı bireylerdir (IBO, 2017).                                                                                      |
| Duyarlı         | Empati kurabilen, başkalarının ihtiyaçlarını önemseyen ve dünyanın problemlerine duyarlı bireyler (IBO, 2013).                                                                           |
| Risk Alan       | Yeni fikirlere, belirsiz durumlara açık olan ve cesur kararlar alabilen bireyler (IBO, 2013).                                                                                            |
| Dengeli         | Fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan gelişen bireylerdir (IBO, 2013).                                                                                                                       |
| Yansıtıcı       | Kendi öğrenmelerini değerlendirebilen, güçlü ve zayıf yönlerini fark eden bireylerdir (IBO, 2017).                                                                                       |

### 2.4.3. Eğitim öğretim kademeleri

#### 2.4.3.1. İlk yıllar programı (PYP)

1997 yılında Türkiye’de uygulanmaya başlanan İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme - PYP), 3 ila 12 yaş arasındaki öğrencilere yönelik olarak yapılandırılmıştır. Uluslararası Bakalorya (UB) felsefesine dayalı olarak geliştirilen bu program, geleceğin toplum ihtiyaçlarına yanıt verebilen ve değişen koşullara kolayca uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. PYP, öğrencilerin güçlü bir öğrenme topluluğu içerisinde gelişmesini hedeflemekte; ancak bu programdan mezun olan öğrencilere

mezuniyet belgesi verilmemektedir. Programın merkezinde disiplinlerüstü öğrenme yaklaşımı yer almakta olup temel hedef, öğrencilerin küresel problemlere çözüm üretebilen bireyler haline gelmesi ve bütüncül bir bakış açısı kazanmalarındır (IBO, 2018).



Şekil 2.4 İlk Yıllar Programı Erişim: <https://www.ibo.org/>

Şekil 2.1 de de görüldüğü üzere programın dış halkasında disiplinlerüstü tema yer almaktadır. Disiplinlerüstü tema; öğrencinin farklı dersleri birleştirerek dünyaya bütüncül bakmalarını hedeflemektir (IBO, 2018). Bu temalar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Kim olduğumuz; bireyin kendi doğasını veya kendilik algısını, inançlar ve değerlerini, kişisel, fiziksel ve ruhsal sağlık ilişkilerini bunun yanı sıra aile, arkadaş ve toplulukların kültür değerlerine olan ilişkilerini inceler (IBO, 2018).
- Bulduğumuz zaman ve mekan; kişisel tarihi, evler ve seyahatler, insanlığın keşifleri, icatları ve göçleri, yerel ve küresel bakış açısından bireyler ve uygarlıklar arasındaki ilişkiler ve bunların birbirleriyle bağlantılarını inceler (IBO, 2018).
- Kendimizi ifade etme yollarımız; duygu ve düşünceleri, kültürleri, inançları ve değerleri nasıl ifade ettiğini inceler
- Dünya'nın işleyişi; doğa ve insan arasındaki etkileşimi, insanların bilim ilkelerini nasıl kullandığı üzerine çalışır.

- Gezegeni paylaşma; bir arada yaşama kuralları, kaynakları paylaşma, eşitlik ve fırsatlık, sınırlılığın ne demek olduğu, barışın nasıl sağlanabileceği gibi terimler üzerine odaklanılmaktadır.
- Kendimizi düzenleme biçimi; insan yapısı sistemler ile toplulukların birbiriyle olan bağlantıları hakkında sorgulama; örgütlerin yapısı ve işlevi, toplumun karar alması, ekonomik etkinlikler ve bunların insanlık, çevre üzerindeki etkisi üzerine odaklanmaktadır.

Tanımlanan bu disiplinlerüstü temalar ilk yıllar programını şekillendirerek eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler inşa etmesine, düşünme becerilerini geliştirmesine, küresel farkındalık bilinci yüksek bireyler olmasına yardımcı olmaktadır (IBO, 2018).

#### **2.4.3.1.1. Zorunlu projeler ve uygulamalar**

PYP öğrencileri ilköğretim sürecinin 4. veya 5. Sınıf düzeyinde, öğrenme yolculukları boyunca edindikleri bilgi ve becerileri sentezledikleri bir sergi (PYP Exhibition) çalışması gerçekleştirmektedirler. Bu süreçte öğrenciler gerçek yaşamla bağlantılı küresel bir sorunu araştırmakta ve çözüm yolları üreterek elde ettikleri sonuçları topluluk önünde sunma fırsatı bulmaktadır (IBO, 2020). Şekil 2.5'te, Özel Arı Okulları tarafından 2024 yılında gerçekleştirdiği bir örnek sergiye ait görsel yer almaktadır.

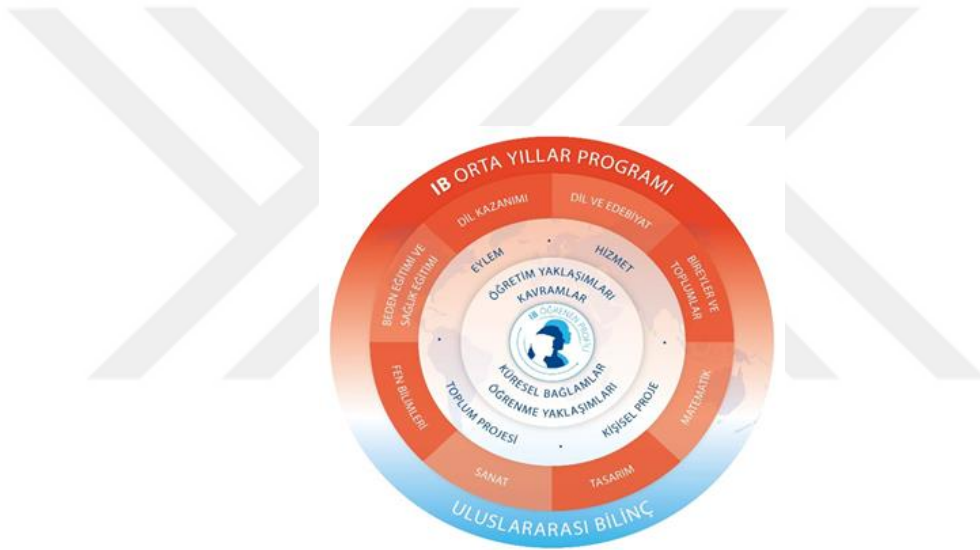


**Şekil 2.5 Örnek PYP Sergisi Erişim:**

<https://www.ariokullari.k12.tr/haberler/surdurulebilir-dunya-icin-farkindalik-ve-merak-olusturan-ib-pyp-sergisi/>

#### 2.4.3.2.Orta yıllar programı (MYP)

1994 yılında uygulanmaya başlanan Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme - MYP), 11 ila 16 yaş aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. Programın temel amacı, “giderek artan küresel bir topluma katılmak için gerekli olan beceri, tutum ve bilgiye vurgu yaparak, genç bireylerde uluslararası farkındalığı teşvik etmek” şeklinde tanımlanmıştır (IBO, 2014; akt. IBO, 2017d). MYP öğretim süreci, ATL çerçevesinde şekillenmekte olup; öğrencilerin araştırma, düşünme, öz düzenleme, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.



Şekil 2.6 Orta Yıllar Programı Erişim: <https://www.ibo.org/>

MYP kapsamında öğrenciler sekiz temel dersten sorumludur. Bunlar; dil ve edebiyat, yabancı dil edinimi, bireyler ve toplumlar, fen bilimleri, matematik, sanatlar, beden eğitimi ve sağlık son olarak ise tasarım derslerinden oluşmaktadır. Program öğrencilerden bu alanlar arasında disiplinlerüstü bir yaklaşımla ile gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını ve MYP ‘nin temelinde yer alan “global contexts” yaklaşımı doğrultusunda yapılandırmalarını beklemektedir. (IBO, 2022).

##### 2.4.3.2.1. Zorunlu projeler ve uygulamalar

MYP’nin son yılında öğrenciler, “Personal Project” (Bireysel Proje) hazırlamakla yükümlüdür. Bu projeler, öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklılık göstermekte olup özgün

bir ürün, hizmet veya projenin gerçekleştirilerek sunulması beklenmektedir. Program kapsamında yer alan “*Service as Action*” (Hizmet Yoluyla Eylem) ise öğrencilerin toplum yararına bir proje üretmelerini amaçlamaktadır. Bu projeler aracılığıyla öğrenciler; araştırma, öz yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Şekil 2.7’de, İstanbul NUN Okulları’nda gerçekleştirilen MYP Toplum Projesi Sergisi’ne ait bir görsel yer almaktadır.



Şekil 2.7 MYP Toplum Proje Sergisi. Erişim:

<https://www.nunokullari.com/nun/haberler/myp-toplum-proje-sergisi-1>

#### 2.4.3.3.Diploma programı (DP)

Diploma Programı (DP), diğer UB eğitim kademelerinde olduğu gibi, kurumun genel eğitim anlayışını ve felsefesini yansıtmaktadır. Program, üniversiteye hazırlık sürecinde olan 16–19 yaş aralığındaki öğrencilere yöneliktir. Bu programda yalnızca akademik başarı değil; entelektüel gelişim göstermiş, küresel topluma uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Diploma Programı, diğer UB programlarına kıyasla daha kapsamlı bir yapıya sahiptir ve öğrencilere eylem ile hizmet boyutlarında daha fazla sorumluluk yüklemektedir (IBO, 2023).



Şekil 2.8 Diploma Programı. Erişim: <https://www.ibo.org/>

Tablo 2.3 Diploma Programı Dersleri

| Dil ve edebiyat alanında çalışmalar | Dil edinimi   | Bireyler ve toplumlar | Bilimler                         | Matematik                | Sanat           | DP çekirdeği*                   |
|-------------------------------------|---------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------------|-----------------|---------------------------------|
| Dil A: edebiyat                     | Klasik diller | Şirket Yönetimi       | Biyoloji                         | Analiz ve Yaklaşımlar    | Dans            | Yaratıcılık, etkinlik ve hizmet |
| Dil A: dil ve edebiyat              | Dil Başlangıç | Dijital Toplum        | Kimya                            | Uygulamalar ve Yorumlama | Film            | Genişletilmiş Makale            |
| Edebiyat ve performans *            | Dil B         | Ekonomi               | Bilgisayar Bilimi                |                          | Müzik           | Bilgi Teorisi                   |
|                                     |               | Coğrafya              | Tasarım Teknolojisi              |                          | Tiyatro         |                                 |
|                                     |               | Küresel Politika      | Çevresel Sistemler ve Toplumlar* |                          | Görsel Sanatlar |                                 |
|                                     |               | Tarih                 | Fizik                            |                          |                 |                                 |
|                                     |               | Dil ve Kültür*        | Spor, egzersiz ve sağlık bilimi  |                          |                 |                                 |

Tablo 2.3'ün devamı

|  |  |                                      |  |  |  |  |
|--|--|--------------------------------------|--|--|--|--|
|  |  | Felsefe                              |  |  |  |  |
|  |  | Psikoloji                            |  |  |  |  |
|  |  | Sosyal ve<br>Kültürel<br>Antropoloji |  |  |  |  |
|  |  | Dünya<br>Dinleri                     |  |  |  |  |

(\*) Zorunlu

Bu altı ana dersle birlikte öğrencilerin DP'den diploma alabilmeleri için CAS (*Creativity, Action, Service*), TOK (*Theory of Knowledge*) ve EE (*Extended Essay*) çalışmalarını da yapmak zorundadırlar. Bu derslerin içerikleri ve amaçları kısaca şöyledir;

- CAS (Yaratıcılık- Hareket-Toplum Hizmeti)

UB 'de CAS öğrencilerin ders dışı etkinliklerin tümü olup yaratıcı, fiziksel aktivite ve toplumsal hizmet çalışmalarını içerir. Programın başarıyla tamamlanabilmesi için 150 saatlik çalışma yönergelerine uygun hareket edilmelisi gerekmektedir (IBO, 2023)

- TOK (Bilgi Kuramı)

Bilgi kuramı dersi UB dersleri içinde eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı teşvik etmek için oluşturulan bir derstir. Derste öğrencilere UB'nin genel misyonuna uygun sorgulayan, yaratıcı düşünen, problemlere yanıt arayabilen neyi nasıl öğrendiğini bilen öğrenciler yetiştirmek hedeflenir. TOK, sözlü sunum ve 1600 kelimelik deneme yazısı ile değerlendirilmektedir. Öğrencilerden beklenen ne bildiği, nereden öğrendiği ve nasıl bildiği; üzerine eleştirel düşünerek deneme yazısı yazmaları beklenmektedir (IBO,2023).

- EE (Bitirme Tezi)

Öğrencilerden 4000 kelimelik yazması beklenen bir rapordur. Tez yazımı üniversiteye hazırlık süreci için yapılmaktadır. Öğrencilerden 6 konu arasından biriyle ilişkili tez

yazması beklenmektedir. Tez araştırma sürecinde öğrencilerden aşağıdaki alanlardan beceri geliştirmeleri beklenmektedir (IBO, 2023)

- Öğrenci uygun araştırma sorusu yazabilmeli
- Araştırma sürecinde aktif olmalı
- Fikirlerini açıkça beyan etmeli
- Argüman geliştirmeli

#### **2.4.3.3.1. Diploma programı'nda değerlendirme**

DP'de değerlendirme 2 süreçten oluşmaktadır. İç değerlendirme (Internal assessment – IA) ve dış değerlendirme (External assessment) biçimindedir. İç değerlendirme öğretmenlerin yönlendirmesiyle gerçekleştirilerek her ders alanında IA hazırlamasıyla yapılır. Öğrenciler deney çalışmaları, küçük ölçekli analizler, portfolyo çalışmaları, veri analizleri ve modelleme çalışmaları yapmaktadırlar. İç değerlendirme öğrencinin toplam puanın %25'sini oluşturmaktadır (IBO, 2023). İç değerlendirmeler aşağıda ifade edilen koşullara uygun olmalıdır:

- UB'nin gerekliliklerine uygun olmalıdır.
- Değerlendirmeler için birden fazla strateji ve araç kullanmalıdır.
- Değerlendirme, öğrenmeleri geliştirmek ve geri dönüt vermek amacıyla yapılmalıdır.
- Okul, öğretme ve öğrenmeyi bilgilendirmek için değerlendirme verilerini analiz etmelidir.
- Değerlendirme sürecine öğrenciler katılmalı ve süreç hakkında düşünceleri için fırsatları sunulmalıdır.
- Okuldaki tüm öğrencilerin tüm çalışmalarını bir araya sistemler olmalıdır.

UB'de her ders için en yüksek not 7 olup en düşük not ise 1 şeklindedir. Geçer not ise 4'tür. DP' de olan öğrenci tüm derslerini başarıyla tamamladıktan sonra TOK, EE ve CAS yükümlüklerini gerektiği gibi yerine getiremezlerse diploma alamamaktadır. Bu durumda öğrenciler sadece aldıkları derslerde başarılı olduklarını gösteren sertifika almaktadırlar.

Fakat alınan bu sertifikaların, üniversitelere geçiste diploma kadar geçerliliği olmayabilir (Van Loo, 2004, akt. Gültekin Göçmen).

Dış değerlendirme ise UB tarafından değerlendirilir ve diploma için ağırlığı fazladır. Burada yazılı sınavlar (Paper 1, paper 2), bitirme tezi (EE) ve TOK dersi kapsamında yazılan makale çalışmaları ve TOK Exhibition (sunum) değerlendirilir. Ayrıca CAS aktivitelerinin de tamamlanması beklenir fakat puanlanmaya tabi tutulmaz. (Diploma için zorunludur.)



### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırma uluslararası bakalorya diploma programında görev yapan eğitimcilerin ve uluslararası bakalorya diploma programında eğitim alan öğrencilerin UB eğitimi sürecinde edindikleri deneyimleri ortaya koymayı amaçladığından bu bölümde ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilmiştir.

#### 3.1. Ulusal Çalışmalar

Demirer (2002) UB öğretmenlerinin UB programına karşı olan tutumlarıyla iş tatminleri arasındaki ilişkinin varlığını sorgulamaktadır. Araştırma 70 Türk ve yabancı öğretmenlerle gerçekleştirilmiş olup araştırmacı tarafından 5'li likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda UB öğretmenlerinin iş tatminlerinin ortalamanın üzerinde olduğu fakat ücrete yönelik iş tatminlerinin vasat düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç ise yabancı öğretmenlerin ücrete yönelik iş tatminleri ile Türk öğretmenlerin sosyal yardıma yönelik iş tatminlerinin yüksek olduğu ve UB deneyim süresi arttıkça iş tatminlerinin de arttığıdır.

Demir (2009) ise yaptığı araştırmada Uluslararası Bakalorya Diploma Programına ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve mezun görüşlerini içeren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 55 okul yöneticisi, 146 öğretmen, 70 veli ve UBDP 'den mezun olmuş 140 kişiden oluşturmaktadır. Araştırma tarama modeli temel alınarak hazırlanmış olup katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile *''Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'na ilişkin yönetici, öğretmen veli ve mezunların görüşleri ''* araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda UBDP programının amaçlarından olan öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirildiği, küresel problemler hakkında öğrencilerin bilinçlenmelerine hizmet eden bir program olduğu, öğretim programının çok amaçlı olduğu ve birden fazla etkinliklere yer verdiği, öğretim programında ilgili paydaşlara değerlendirme raporu sunulurken açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanıldığı tespit edilmiştir. Mezun öğrencilerin ise UBDP'de öğrenim görmek istemelerinin en büyük nedeni daha kaliteli bir eğitim ve üniversite yaşamına olan katkısı sebebiyle tercih edildiği tespit edilmiştir.

Göçmen ise (2010), UBDP ‘nin ‘‘uluslararası anlayış’’ geliştirmeye olan katkısını incelediği araştırmada nedensel-karşılaştırma araştırma deseni kullanmış ve bağımlı değişken olan ‘‘uluslararası anlayış’’ kavramının deney ve kontrol grubunda ne şekilde gözlemlendiğini araştırmıştır. Araştırmada ‘‘Uluslararası Anlayış Ölçeği’’ kullanılmış olup araştırmancının çalışma grubunu 100 UBDP ve 100 Ulusal Program öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere öncelikle uluslararası anlayış kavramının tanımını yazmaları istenmiş olup sonraki süreçte ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda UBDP öğrencilerinin ulusal program öğrencilerine kıyasla ‘‘uluslararası anlayış’’ kavramına literatürde yer alan tanımlara yakın yanıtlar verdiği fakat anket sonuçlarında bir farklılık gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Keleş (2013), UB programını sunan okullarda 12. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okumaya yönelik tutumlarını UB programına kayıt olma, bölüm ve cinsiyete göre inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularında UB Diploma programında kayıtlı olan öğrencilerin olmayanlara ve kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre daha çok okudukları tespit edilmiş ve bölümlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bir diğer bulgu ise UB öğrencilerinin ‘‘zevk alma’’ alt boyutunda, kız öğrencilerinin ise tüm alt boyutlarda daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

Büyükgenç (2014) ise yaptığı araştırmada UBDP’den 2002-2012 yılları arasında mezun olan öğrencilerin UBDP’yi seçme nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda ailelerin istekleri ve kaliteli eğitim alma gibi nedenlerden dolayı tercih edildiği bunun yanı sıra bireyler üst düzey beceriler kazandığını, gerçekleşmeyen beklentilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Mezun öğrenciler ise programın bireysel katkılarının olduğunu ifade ederek yakınlarına önerdiklerini fakat üniversite sınavına hazırlanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler program sayesinde farklı bakış açısı kazandıklarını fakat yoğun ödevler ve raporların yazılmasını da eleştirmektedirler. Ayrıca mezun öğrenciler yoğun çalıştıkları ve zaman sıkıntısı yaşadıklarını bu gibi problemleri de çözerken akran desteğinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer sonuç ise mezunların UBDP’nin üniversite seçimlerine etkisi olmadığını fakat programın üniversite

giriş sınavlarında zor soruları çözebilme becerisi kazandırdığını ve akademik başarıyı arttırmakta etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Kızılaslan & Eryaman (2018), ‘‘*The International Baccalaureate Diploma Programme: A Case Study of Curriculum Reform in Turkey*’’ adlı çalışmada ise Türkiye’deki UBDP uygulamalarını inceleyerek programın MEB ulusal programına etkisini değerlendirmeyi amaçlamış, Türkiye’deki UBDP uygulayan okullarla vaka çalışması ile araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle görüşmeler yapmış programın öğretim sürecindeki uygulanışını gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda UBDP’nin Türkiye’deki eğitim sistemine başarı ile uyum sağladığını ve program öğrencilerde küresel bakış açısı kazandırmanın yanında ulusal programın gerekliliklerini de karşılayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca UBDP öğretmenlerin mesleki gelişimine de önemli derecede katkıda bulunduğu sonucunu da araştırma bulgularında ifade etmiştir.

Başaran (2019), karma araştırma desenini kullanarak UBDP öğretmenlerinin ve yöneticilerinin hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamış ve araştırmada anket, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Araştırmayı 3 devlet ve 38 özel okul ile gerçekleştirmiş; araştırma sonucunda UB programının özellikle toplumsal duyarlılık gibi alanlarda olumlu katkıları olduğunu, yöneticilerin ise öğretmenlere kıyasla toplumsal etkilere dair daha olumlu görüşlere sahip olduğunu tespit etmiştir.

Güçlü (2023) UB program öğretmenleri ve Ulusal MEB programı öğretmenleri arasındaki çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelemiş ve araştırmada betimsel tarama modeli kullanmıştır. Araştırma kapsamında UB programlarında 158 ve MEB programlarında 161 öğretmene ulaşarak ‘‘*Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçekleri*’’ uygulamıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, demokratiklik, okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı ve etkenleri, samimiyet, okul iklimi ve örgütsel bağlılık gibi konularda beceri düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Sonuç olarak UB öğretmenlerinin çatışma çözme stratejileri, demokratiklik, okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı ve etkenleri, samimiyet, okul iklimi ve örgütsel bağlılık gibi konularda

MEB öğretmenlerine kıyasla daha yüksek puan aldıkları fakat çatışma çözme alt boyutunda MEB öğretmenlerinin daha yüksek puan aldığını tespit etmiştir.

Aslan (2024) ise yaptığı yüksek lisans tez araştırmasında UB okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerini, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görüşlerine başvurarak bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada fenomenoloji araştırma desenini kullanarak 4 yönetici ve 6 öğretmenden görüş almıştır. Araştırma sonucunda UB okullarında görev yapan yöneticilerin, öğretimsel liderliğin 5 boyutunda (eğitim vizyonu oluşturma, öğretim programını destekleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etme, okul iklimini yönetme ve öğrenci başarısını artırma) liderlik davranışları sergilediklerini tespit etmiş ve hem yöneticiler hem de öğretmenler, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikleri konusunda görüş birliğine sahip olduğunu vurgulamıştır.

### **3.2. Uluslararası Çalışmalar**

Bishop, Mane & Bishop (2001), gerçekleştirdikleri çalışmada UBDP'nin öğrencilerin üniversite başarıları, kariyer beklentileri ve genel akademik performansları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada UBDP mezunu öğrenciler ile ulusal programlardan mezun olan öğrencilerin üniversite başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre UBDP mezunu öğrenciler üniversitede daha yüksek not ortalamalarına sahip olmuş ve UBDP'nin özellikle eleştirel düşünme ve araştırma becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Stacki & Langer (2002), UBDP öğrencilerinin akademik disiplinlerini ve üniversiteye nasıl hazırlandıklarını incelemiş, programın akademik ve entelektüel gelişimlerine ne derecede katkıda bulunduğunu araştırmıştır. Çalışma durum araştırma (*case study*) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş veriler öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle görüşme yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda UBDP'nin öğrencilere disiplinlerarası bir eğitim ve derinlemesine öğrenme fırsatları sunduğunu; bunun yanı sıra öğrencilerin araştırma yapma ve analiz etme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Hill (2012), *‘‘The International Baccalaureate Diploma Programme: An International Pathway to University’’* adlı çalışmasında, UBDP'nin üniversiteye giriş ve akademik

başarı üzerindeki etkilerini, üniversite hazırlık düzeyini arttırmadaki rolünü, uluslararası geçerliliğini ve akademik beceri gelişimindeki katkısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada farklı ülkelerden seçilen UB mezunları, öğretmenler ve okul yöneticileri ile çalışılmıştır. Karma araştırma desenine dayanan bu çalışmada, öğrenci ve öğretmenlerden anket yoluyla görüşler alınmış; elde edilen veriler, akademik başarı ile üniversite kabul istatistikleri ile desteklenmiştir. Araştırma sonucunda, UBDP mezunlarının akademik başarılarının ulusal program mezunlarına kıyasla daha yüksek olduğu; UBDP diplomasının üniversiteye girişte geçerli ve avantajlı kabul edildiği; ayrıca UB mezunlarının zaman yönetimi, öğrenme becerilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hayden & Thompson (2013), gerçekleştirdikleri araştırmada, UBDP'nin farklı ülkelerdeki uygulamalarını karşılaştırmayı ve programın küresel etkileri ile yerel eğitim programlarına nasıl entegre edildiğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, birden fazla UBDP uygulayan okulla çalışılmış ve karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler; okul ziyaretleri, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile resmi belgeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, UBDP farklı ülkelerdeki yerel eğitim sistemlerine başarıyla entegre edilebilmekte; programın esnek yapısı sayesinde farklı kültürel bağlamlara uyum sağladığı tespit edilmiştir.

Swartz & McGuinness (2014) ise yaptığı araştırmada UBDP'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, standart test sonuçları ve öğrenci çalışmalarının incelenmesi yoluyla karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma bulguları, UBDP'nin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin karmaşık problemleri çözebilme ve analiz etme becerileri kazandıklarını ortaya koymuştur.

Perry, Deneen & Wright (2022), UBDP'nin öğrencilerin akademik başarıları ile psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, programda yer alan öğrencilerin stres düzeyleri, motivasyonları ve programa ilişkin memnuniyet düzeylerin değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, UBDP uygulayan okullarda öğrenim gören öğrencilere anketler uygulanmış

ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, UBDP öğrencilerine zaman yönetimi, stresle başa çıkma becerileri ve küresel bakış açısı kazandırmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler, programın yoğun yapısının stres düzeylerini arttırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar, programın sosyal ilişkileri olumlu yönde etkilediğini belirtmiş genel olarak memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Hopfenbeck, Double, El Masri ve McGrane (2020), gerçekleştirdikleri uluslararası çok merkezli araştırmada, Avustralya, İngiltere ve Norveç'te öğrenim gören UBDP öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırma hem standartlaştırılmış test sonuçları hem de öğretmen ve öğrenci görüşmeleri aracılığıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, UBDP öğrencilerinin karşılaştırma gruplarına kıyasla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Tarekowski (2020), UBDP'nin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, UBDP uygulayan okullardaki öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma nitel araştırma modeli ile yürütülmüş ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, UBDP'nin öğrencilerde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklediği, aynı zamanda öz düzenleme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişimini teşvik ettiği tespit edilmiştir.

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO, 2024) tarafından yürütülen araştırmada ise, UBDP mezunlarının üniversite yaşamındaki akademik performanslarını incelemiştir. Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen çalışmada, UBDP öğrencilerinin üniversite not ortalamaları, ders devam oranları ve başarı düzeyleri, ulusal program mezunlarına kıyasla anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur.

## **4. YÖNTEM**

### **4.1. Araştırma Modeli**

Nicel çalışmalar yapılan araştırmaların nesnelliğini vurgularken nitel çalışmalar araştırılması planlanan çalışmaların derinlemesine analiz edilmesine imkan vermektedir (Seggie & Bayyurt, 2021). Nitel araştırmalar araştırmacıya doğal ortamda gözlem yapma imkanı sunarken beraberinde araştırma konusunu bir bütün içerisinde inceleme fırsatı sunmaktadır (Creswell, 2009). Bogdan ve Bilken (1992) nitel araştırmaların betimsel özellik taşıdığını ve araştırmacıların veri toplamak için sadece gözlemden yararlanmayıp günlükler, notlar, görüşmeler yaparak, kişisel dökümanlardan yararlanarak nitel araştırmaların gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Nitel araştırmalar bireysel olguların yanında toplumsal olay ve olgularında incelendiği; doğal ortamlarda gözlem, görüşme, kültürel çalışmaların yapılmasına imkan veren araştırmalardandır. Sonuç olarak nitel araştırmalar insan deneyimlerini ve gerçeklikle ilgili bilgileri kapsamlı sorular ışığında derinlemesine analiz eden betimsel çalışmalar olarak adlandırılabilir (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu araştırmada ise UBDP programının; niteliğine, öğretim programındaki geliştirilebilir yönlerinin ve programın riskli yönlerinin neler olabileceğini öğretmen ve öğrenci görüşleriyle araştırmak amacıyla nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

### **4.2. Araştırma Deseni**

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi birden fazla araştırma deseni bulunmaktadır. Bunlar arasında temellendirilmiş kuram, durum çalışması, eylem araştırması, etnografi, fenomenoloji (olgubilim), tarihsel araştırma ve söylem analizi yer almaktadır (Seggie & Yıldırım, 2021). Bu çalışmada ise olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni tercih edilmiştir. “Olgu” kavramı, Türkçede genellikle durum veya vaka anlamında kullanılmakta olup, belirli bir olay ya da yaşantının birey tarafından nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır. Olgubilim deseninin temel dayanağı, bireyin deneyimidir. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların öznel bakış açılarını derinlemesine anlamayı amaçlayan nitel yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Konaklı & Arslan, 2017).

Fenomenolojik yaklaşımın felsefi temeli Edmund Husserl'e dayanmaktadır. Husserl (2012), tüm bilgilerin temelinde bireysel deneyimlerin yer aldığını ve fenomenolojik analizlerin kaynağını da bu deneyimlerin oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, olgubilim araştırmaları; belirli bir olguya ilişkin bireysel yaşantıları ve bu yaşantılara yüklenen anlamları incelemekte, elde edilen nitel veriler aracılığıyla söz konusu olgunun özü ortaya konulmaktadır.

Fenomenoloji deseni yalnızca eğitim alanında değil, farklı disiplinlerde de uygulanabilmektedir. Ancak bu araştırmada, öğretim deneyimlerine odaklanması nedeniyle eğitim bağlamı esas alınmıştır. Eğitim alanında bireysel yaşantıların ve algıların derinlemesine analizine olanak tanıdığı için bu desen tercih edilmektedir (Hocaoğlu, 2024; Aygün & Taşkın, 2019).

Fenomenolojik araştırma desenin iki temel türü bulunmaktadır: Yorumlayıcı ve betimleyici fenomenoloji. Yorumlayıcı fenomenolojide, bireylerin deneyimlerinin ötesine geçilerek, katılımcıların doğrudan dile getirmediikleri anlamlar da analiz edilmeye çalışılır. Bu yaklaşımda araştırmacıdan, ön yargılarından arınmış fakat yüksek yorumlama yetisine sahip olması beklenir (Kıral, 2021). Buna karşılık, betimleyici fenomenoloji, katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin herhangi bir yorum katılmadan doğrudan aktarılmasını esas alır. Creswell (2013), bu türü, bir olgunun özünü yansıtabilmek amacıyla katılımcı deneyimlerinin değiştirilmeden, olduğu gibi sunulması şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Mutluer (2018), olgubilim araştırmalarında araştırmacının sürece ön yargılardan arınmış biçimde yaklaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sayede araştırmanın odağındaki olgunun özüne ulaşmak daha mümkün hale gelmektedir.

Bu araştırmada ise Uluslararası Bakalorya Diploma Programının öğretim programı olgu hedef alınarak öğretmen ve öğrencilerin program kapsamında öğretimin niteliğine, kültürlerarası anlayış kavramına, öğretim sürecindeki programın geliştirilebilir yönlerine ve bu programa ilişkin risk ve tehditlerin neler olabileceğini, öğretmen ve öğrencilerin kişisel deneyimlerinden yola çıkarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji araştırma deseni olan betimsel fenomenoloji araştırma deseni kullanılmıştır.

### 4.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nı (UBDP) uygulayan okullarda görev yapan öğretmenler ile bu programda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin deneyimlerini ve programın geliştirilebilir yönlerine dair görüşlerini ortaya koymak olduğundan, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deneyim çeşitliliğini yakalayabilmek amacıyla çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

#### 4.3.1. Maksimum çeşitlilik örneklemenin gerekçeleri

Maksimum çeşitlilik örneklemenin kullanılmasında birden fazla gerekçe bulunmaktadır. Bunlar; Antalya şehrinde farklı ilçelerinde bulunan UB okulları ve bu okulların farklı eğitim anlayışına sahip okullar olmasına (okullar arasındaki yapısal, kültürel ve pedagojik farklılıklar), disiplinler çeşitlilik (farklı branşlardaki öğretmenler), deneyim çeşitliliği (öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimleri), cinsiyet farklılığı, UBDP’de farklı deneyim sürelerine sahip öğretmenler, öğretmenlerin eğitim düzeyi (lisans, yüksek lisans, doktora) ve farklı yaş aralığındaki öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin seçilmesini açıklamaktadır. Ayrıca çalışmanın araştırma soruları öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim sürecinin niteliğine, kültürlerarası anlayış kavramına, öğretim sürecindeki programın geliştirilebilir yönlerini ve programa ilişkin risk ve tehditlerinin neler olabileceğine dair öğretmen ve öğrencilerin deneyimleriyle ortaya koymayı amaçladığından farklı perspektiflerden veri toplamayı gerektirmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, bu tür bir analizi destekleyecek zengin ve derinlemesine veri sağlamaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Patton (2015), maksimum çeşitliliğin özellikle farklı bağlamlardaki ortak deneyimleri anlamak amacıyla kullanılan stratejilerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada kapsamında ise gönüllülük ilkesi göz önüne alınarak 2 okulla araştırma gerçekleştirilmiş ve 14 öğretmen, 17 öğrenciyle araştırma tamamlanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen ve öğrencilerin demografik dağılımları tablo 4.1’de yer almaktadır.

**Tablo 4.1** Öğrencilerin Demografik Dağılımları

| Katılımcılar | Cinsiyet | Sınıf     | IBDP Programına Başlamadan Önce Hangi Eğitim Sisteminde Öğrenim Gördükleri |
|--------------|----------|-----------|----------------------------------------------------------------------------|
| Katılımcı 1  | Erkek    | 12.Sınıf  | MEB                                                                        |
| Katılımcı 2  | Kadın    | 12. Sınıf | MEB                                                                        |
| Katılımcı 3  | Kadın    | 12. Sınıf | MEB                                                                        |
| Katılımcı 4  | Kadın    | 12.Sınıf  | MEB                                                                        |
| Katılımcı 5  | Kadın    | 12. Sınıf | MEB                                                                        |
| Katılımcı 6  | Kadın    | 12. Sınıf | MEB                                                                        |
| Katılımcı 7  | Kadın    | 12. Sınıf | Rusya Eğitim Sistemi                                                       |
| Katılımcı 8  | Kadın    | 11. Sınıf | Cambrige (IGCS)                                                            |
| Katılımcı 9  | Kadın    | 11. Sınıf | IGCSE                                                                      |
| Katılımcı 10 | Kadın    | 11. Sınıf | IGCSE                                                                      |
| Katılımcı 11 | Kadın    | 11. Sınıf | IGCSE                                                                      |
| Katılımcı 12 | Kadın    | 11. Sınıf | IGCSE                                                                      |
| Katılımcı 13 | Erkek    | 11. Sınıf | IGCSE                                                                      |
| Katılımcı 14 | Kadın    | 12. Sınıf | IGCSE                                                                      |
| Katılımcı 15 | Kadın    | 12. Sınıf | IGCSE                                                                      |
| Katılımcı 16 | Kadın    | 12. Sınıf | IGCSE                                                                      |
| Katılımcı 17 | Erkek    | 12. Sınıf | IGCSE                                                                      |

Tablo 4.1’de de görüldüğü üzere araştırmaya katılım sağlayan öğrenciler farklı eğitim sistemlerinde UBDP’ye geçiş yapmış öğrenciler, sınıf düzeyleri farklı öğrenciler ve cinsiyetleri farklı öğrencilerdir. Farklı eğitim sistemlerinden geçiş yapan ve farklı sınıf düzeylerine sahip olan öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesinin temel amacı; Diploma Programındaki deneyimlerin çeşitliliğini ve derinliğini ortaya koymaktır. 11. sınıf öğrencilerinin ilk yılında edindiği deneyimleri ortaya koymak ve 12. sınıf öğrencilerinin ise programın bütününe yönelik algı ve deneyimlerini, üniversiteye başvuru sürecinde edindiği deneyimleri daha bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır. Araştırmaya 17 öğrenci

katılım sağlamıştır. 3 erkek ve 14 kız öğrenci olmakla beraber okul 1 den 7 kişik odak grup görüşmesi ve okul 2 den 10 kişik odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bir diğer çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik dağılımları ise şu şekildedir.

**Tablo 4.2** Öğretmenlerin Demografik Dağılımları

| Katılımcılar | Cinsiyet | Yaş aralığı | UB'den Önce Hangi Eğitim Sisteminde Yer Aldınız | Branş                                            | Öğretmenlik Deneyimi (Yıl) | Öğrenim Durumu | UB Öğretmenlik Deneyimi (Yıl) |
|--------------|----------|-------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------------|
| Öğretmen 1   | Erkek    | 36-46       | MEB                                             | Grup 4 Kimya                                     | 10-20                      | Lisans         | 3-5                           |
| Öğretmen 2   | Kadın    | 36-46       | MEB                                             | Grup 1 İngilizce A                               | 5-10                       | Lisans         | 1-2                           |
| Öğretmen 3   | Kadın    | 25-35       | MEB                                             | Grup 5 Matematik                                 | 5-10                       | Yüksek Lisans  | 3-5                           |
| Öğretmen 4   | Kadın    | 25-35       | MEB                                             | Grup 4 Biyoloji                                  | 5-10                       | Lisans         | 3-5                           |
| Öğretmen 5   | Erkek    | 46+         | UBDP                                            | Extended Essay (Bitirme Tezi)                    | 20-30                      | Yüksek Lisans  | 6-10                          |
| Öğretmen 6   | Kadın    | 36-46       | MEB                                             | Grup 3 Dijital Toplum                            | 10-20                      | Lisans         | 3-5                           |
| Öğretmen 7   | Erkek    | 25-35       | UBDP ve MEB                                     | Grup 3 ve Grup 4 Çevresel Sistemler ve Toplamlar | 5-10                       | Yüksek Lisans  | 3-5                           |
| Öğretmen 8   | Erkek    | 36-46       | MEB                                             | Grup 6 Tiyatro                                   | 1-5                        | Lisans         | 3-5                           |
| Öğretmen 9   | Erkek    | 25-35       | MEB                                             | Grup 3 Psikoloji                                 | 1-5                        | Yüksek Lisans  | 1-2                           |
| Öğretmen 10  | Kadın    | 25-35       | UB                                              | Grup 1 Türk Dili ve Edebiyat                     | 3-5                        | Yüksek Lisans  | 3-5                           |

Tablo 4.2'nin devamı

|             |       |       |           |                  |       |               |     |
|-------------|-------|-------|-----------|------------------|-------|---------------|-----|
| Öğretmen 11 | Kadın | 36-46 | UB        | Grup 4 Kimya     | 1-5   | Yüksek Lisans | 3-5 |
| Öğretmen 12 | Erkek | 46+   | UB        | Grup 5 Matematik | 5-10  | Lisans        | 3-5 |
| Öğretmen 13 | Erkek | 46+   | UB ve MEB | Grup 4 Biyoloji  | 30-40 | Yüksek Lisans | 3-5 |
| Öğretmen 14 | Kadın | 25-35 | MEB       | Grup 5 Matematik | 5-10  | Lisans        | 3-5 |

Tablo 4.2 de görüldüğü üzere çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin branşları, cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumu ve deneyim yılları farklılık göstermektedir. Temel amaç; farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin Diploma Programında deneyimlerini farklı açılardan ele almaktır.

#### 4.4. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü nicel araştırmacılara göre farklılık gösterebilir. Nicel araştırmacılar verilerin nesnelliğini vurgularken nitel araştırmacıların çalışmanın benzer deneyimlerde benzer sonuçlar verilebileceğini vurgulamaktadır. Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda nesnellik, ölçülebilirlik ve genellenebilirlik ön planda iken nitel araştırmalarda; benzer araştırmalarda deneyimlerin aktarılabilirliğini ortaya koymanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Nitel araştırmalarda uygun araştırma deseni ve veri toplama aracı seçilmesi araştırmacının rolünü önemli kılabilmektedir. Yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı belirli sorular ışığında araştırmayı yürütürken yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı sorular ve katılımcıların verdiği dönüte göre görüşmeyi yapılandırmaktadır. Bu çalışmada ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmasının temel nedeni Uluslararası Bakalorya Diploma Programında görev alan öğretmenlerin deneyimlerinin farklılaşması ve programın yenilik çalışmalarına öğretmen ve öğrencilerin nasıl yanıt verdiği. Araştırmacının buradaki rolü görüşme sorularının yanıtlarını olabilecek en kapsamlı şekilde elde etmektir.

Araştırmacı araştırma sorularını hazırlarken araştırma konusuna uygun sorular hazırlamalıdır. Patton (2015, akt. Merriam and Tisdell, 2016) görüşmecinin katılımcıyı teşvik eden ve araştırmanın niteliğini arttıran etkili sorular sorması için bazı soru kategorileri olduğunu bildirmektedir. Bu sorular aşağıda 6 kategori başlığında şu şekilde ifade edilmiştir.

- Deneyimi ve davranışı ortaya çıkarabilecek sorular: Araştırmacının açık uçlu sorular sorarak katılımcının yaptığı veya yapmasını planladığı faaliyetlerin öğrenilebileceği sorulardır. Örneğin; bir ders saatinizi anlatır mısınız? Derste ilk olarak yaptıklarınız nedir? Gibi sorular araştırmacının daha çok veri elde edebileceği sorulardır.
- Fikir ve değerlerin neler olduğunu ortaya koyacak sorular: Araştırmacının katılımcıya araştırma konusuna uygun inanç ve fikirlerini ortaya koymaya çalıştığı sorulardır. Örneğin: öğretmen olarak öğrencilerinize rol model olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- Duyguları ön plana çıkartan sorular: Araştırmacı katılımcının duygularını ön plana çıkartan daha çok katılımcıya bu konu hakkında ne hissediyorsunuz? (mutluluk, endişe, sevin., korku vb.)
- Bilginin varlığını veya yokluğunu ortaya döken sorular: Araştırmacı katılımcının araştırma konusuna uygun soruları sorarken katılımcının araştırma konusu hakkında bilgilerini ortaya döken sorulardır.
- Duyusal sorular; Araştırmacı katılımcıya deneyimle birlikte neyin görüldüğü ve duyulduğu hakkında daha kapsamlı sorulardır.
- Demografik yapıyı ortaya çıkaran sorular: Katılımcının belirli demografik özelliklerini ortaya koyan ve burdan elde edilen verilerin diğer katılımcılarla homojenliğini veya heterojenliğini ortaya koyan sorulardır.

Bu sorular ışığında araştırma problemine ve araştırma desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve odak grup görüşmesi soruları hazırlanarak 2 program geliştirme ve değerlendirme uzmanından 1 fenomenolojik nitel araştırma çalışmaları mevcut uzmandan ve 1 UB koordinatöründen geri dönüt alınmış ve son haliyle araştırma sürecine sunulmuştur. [EK 2’de yer almaktadır]

Araştırmacının rollerinden biri de katılımcı ve görüşmecinin etkili bir iletişim kurmasıdır. Araştırmacı araştırma konusuna dair bilgili olmalı ve soruları sorarken araştırma probleminin kapsamını yansıtacak şekilde iletişim kurması gerekmektedir. Araştırmacı saygılı, ön yargılardan arınık olmalı ve araştırmaya gözlemci rolü ile katılıyor ise kendi görüş ve değerlerini araştırma sürecinde bir kenara bırakmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce mutlaka katılımcıyı rahatlatması gerekmektedir. Ve görüşme sürecinin planını katılımcıya anlatarak, katılımcının gizlilik konusundaki endişelerini gidermelidir. Ayrıca araştırmacı katılımcıya görüşme sürecinde ses kaydı, video veya notlar tutabileceğini belirtmesi gerekmektedir.

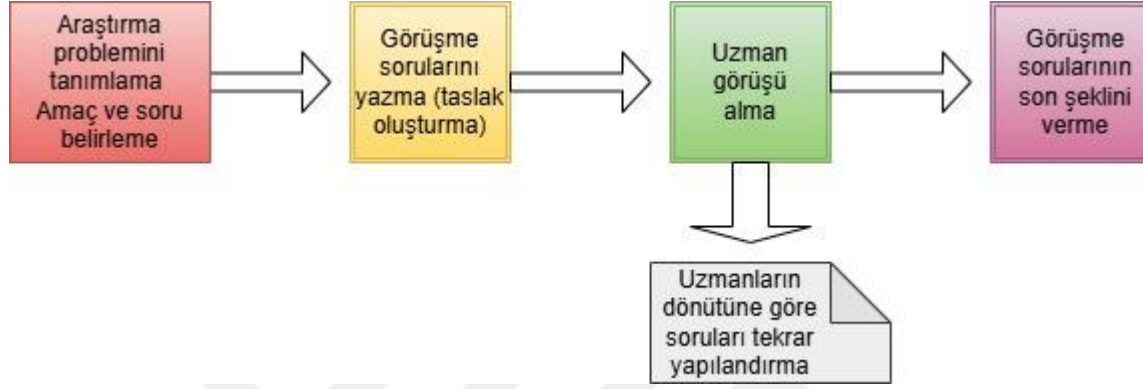
Bu araştırmada ise katılımcılarla birden fazla görüşülerek araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara araştırma verilerinin sadece araştırmada kullanıldığı ifade edilmiş ve araştırmada ses kaydı ve varsa öğretmen günlükleri kullanılacağı ifade edilmiş ve onay alınmıştır. Görüşmelerde katılımcılarla saygılı ve ön yargılı olmayan bir tutum sergilenmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara fikirlerini rahatça ifade edebileceği bir ortam; fikirlerini ve deneyimlerini paylaşma konusunda teşvik edici bir üslup sergilenmiştir.

#### **4.5. Veri Toplama Araçları**

Fenomenolojik araştırmalarda, nicel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmaktadır. Bu araçlar arasında yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşmeler, günlükler, gözlemler ve derinlemesine mülakatlar yer almaktadır. Özellikle yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıların katılımcıların öznel bakış açılarını derinlemesine anlamalarına olanak tanıyarak fenomenolojik araştırmalarda sıkça tercih edilmektedir.

Bu araştırmada, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra, öğretmenlerin varsa tuttukları günlükler ve araştırmacı tarafından hazırlanan okul gözlem formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken, literatürde yer alan bazı çalışmalar temel alınmıştır. Bu kapsamda incelenen tezler arasında Demirer (2002), Bora (2010), Göçmen (2010), Büyükgenç (2014), Başaran (2019), Sezer (2020), Kalafatoğlu (2020), Güçlü (2023) ve Günaydın'ın (2024) çalışmaları

yer almaktadır. Bu kaynaklardan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmanın amacına uygun sorular yapılandırılmıştır. Araştırma sorularının geliştirilme süreci Şekil 4.1’de sunulmuştur.



**Şekil 4.1** Görüşme Sorularının Hazırlık Süreci

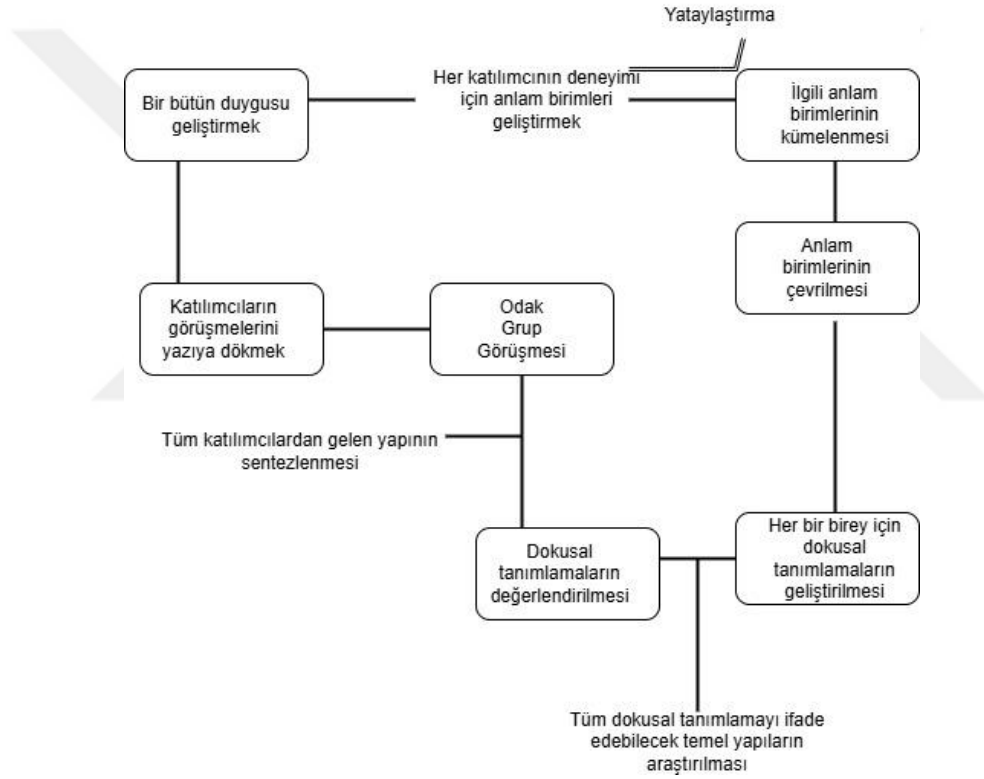
Katılımcı günlükleri, nitel araştırmalarda bireylerin yaşantılarını ve duygularını anlamlandırmalarına katkı sağlayan önemli veri toplama araçlarındandır. Morrell-Scott (2018), yürüttüğü fenomenolojik çalışmada günlüklerin, zengin içerikli nitel verilerin elde edilmesine önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Alaweski (2006), günlüklerin özellikle gözlemlenmesi zor olayların anlaşılmasını kolaylaştıran ve hafızaya bağlı sınırlılıkları azaltan esnek araçlar olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmada da öğretmenlerin öğretim sürecine dair tuttukları günlüklerin analize dâhil edilmesi planlanmıştır. Ancak öğretmenlerin yoğun iş yükü nedeniyle düzenli günlük tutamamış olmaları, bu verilerin kullanılmasını olanaksız kılmıştır.

Odak grup görüşmeleri, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir diğer veri toplama aracıdır. Genellikle 4 ila 12 katılımcı ile gerçekleştirilen bu görüşmeler, araştırmacı tarafından yönlendirilmekte ve grup etkileşimi yoluyla derinlemesine veri elde edilmesini amaçlamaktadır. Düşük maliyetli olması ve kısa sürede geniş veri sağlayabilmesi, bu yöntemin tercih edilme nedenleri arasındadır (Aygün & Taşkın, 2019). Brayman (2012),

odak grup görüşmelerinde ortak deneyimlere sahip bireylerin bir araya gelmesinin, katılımcı etkileşimini artırarak anlamlı veri üretimini desteklediğini vurgulamaktadır.

Sağlıklı ve geçerli verilerin elde edilebilmesi için, odak grup görüşmelerinin belirli etik ve yöntemsel ilkelere uygun biçimde planlanması önem taşımaktadır. Bu ilkelere ilişkin detaylı açıklamalar Şekil 4.2’de sunulmuştur.



**Şekil: 4.2** Odak grup görüşmesi: Alhazmi ve Kaufmann, (2022) ‘*Phenomenological Qualitative Methods Applied to the Analysis of Cross-Cultural Experience in Novel Educational Social Contexts*’ adlı çalışmasından esinlenilerek hazırlanmıştır.

Odak grup görüşmelerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uygun katılımcı seçimi büyük önem taşımaktadır. Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre, odak grup süreci şu yedi temel aşamadan oluşmaktadır: *araştırma amacının belirlenmesi, yer ve teknolojik altyapının planlanması, pilot uygulamanın yapılması, katılımcıların seçimi ve davet*

*edilmesi, görüşmelerin yürütülmesi, verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesi.* Araştırmacıların, araştırma problemine uygun görüşme soruları hazırlamaları ve bu süreci nesnel biçimde yürütmeleri beklenmektedir.

Bu araştırmada, odak grup görüşme soruları hazırlandıktan sonra bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmede katılımcılar, belirlenen 9 sorudan ikincisinin araştırma amacına uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda ilgili soru araştırmadan çıkarılmıştır. Diğer sorular ise katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiş ve araştırmanın doğasına uygun nitelikte oldukları teyit edilmiştir.

#### **4.6.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

##### **4.6.1. Geçerlik çalışmaları**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik sağlama yaklaşımları, nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bunun temel nedeni, nitel araştırmaların odak noktasının insan deneyimleri ve durumların derinlemesine analizi olmasıdır (Arastaman, Fidan & Fidan, 2018). Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, uygun veri toplama araçlarının seçimi, uygun araştırma deseninin belirlenmesi ve dikkatli biçimde yürütülen uygulama ve analiz süreçlerinin ardından raporlaştırma yoluyla sağlanmaktadır. Buna karşılık, nitel araştırmalarda araştırmacının çalışmaya yönelik geçerliği sağlaması; kapsamlı bir literatür taraması yapması, araştırmanın doğasına uygun veri toplama sürecini etkili biçimde yürütmesi ve süreci yansız bir şekilde gözlemleyip aktarması ile mümkündür (Başkale, 2016).

Nitel araştırmalara ilişkin en çok dile getirilen eleştirilerden biri, bulguların genellenebilirliğinin sınırlı olduğudur. Ancak bu bağlamda önemli olan, elde edilen sonuçların benzer bağlamlarda ve farklı örneklemelerde de benzer deneyimleri yansıtır yansıtmadığıdır. Literatür incelendiğinde, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kavramlarının isimlendirme biçimlerinin farklılaştığı görülmektedir. Geçerlik; iç geçerlik ve dış geçerlik olarak ele alınırken, güvenirlilik ise iç güvenirlilik, dış güvenirlilik veya objektiflik kavramları ile açıklanmaktadır (Arastaman vd. 2018; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen yaklaşıma göre ise, nitel araştırmalarda

geçerlik inandırıcılık (*credibility*) ve aktarılabirlik (*transferability*) kavramlarıyla ifade edilmektedir. Buna göre, inandırıcılık nitel bir çalışmada iç geçerliği, aktarılabirlik ise dış geçerliği karşılamaktadır.

#### **4.6.1.1.İç geçerlik**

Miles ve Huberman (1994), nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgu ve sonuçların doğruluğunu değerlendirmek amacıyla, araştırmacıların iç geçerliği sağlamaya yönelik bazı temel soruları kendilerine sormalarını önermektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorular, araştırmanın iç geçerliliğini değerlendirmede yol gösterici olabilir:

- Bulgular, araştırma alanını yansıtacak şekilde tanımlanmış mıdır?
  - Bulgular, çalışma grubunu temsil edecek biçimde tutarlı ve anlamlı mıdır?
  - Farklı veri toplama araçları, veri kaynakları ve analiz yöntemleri kullanılmış mıdır?
- Bu çeşitliliğe rağmen bulgular arasında tutarlık ve genellenilebilirlik sağlanmış mıdır?

Bu tür sorular, iç geçerliği sağlamada araştırmacıya yardımcı olmaktadır. Şimşek ve Yıldırım'a (2011) göre araştırmacı, çalışmasını bir bütün olarak ele almalı ve ulaştığı sonuçların doğruluğunu çeşitli yöntemlerle teyit etmelidir. Bu amaçla, çeşitleme, katılımcı teyidi ve meslektaş teyidi gibi yöntemler yaygın olarak kullanılmaktadır. Denzin ve Lincoln (2005, akt. Arastaman vd., 2018), çeşitlemenin birden fazla veri toplama aracının kullanımıyla çapraz kontrol yapılmasını içerdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, araştırmalarda tekrarlı gözlem ve görüşmelerin yapılması, bulguların inandırıcılığını artırmaktadır.

#### **4.6.1.2.Dış geçerlik**

Nitel araştırmalarda, nicel çalışmalara kıyasla daha küçük örneklem gruplarının kullanılması, araştırmanın genellenilebilirliğine yönelik bazı kısıtlamalar getirebilmektedir. Bu nedenle, araştırmacıların elde ettikleri bulguların benzer ortamlarda benzer sonuçlar üretip üretemeyeceğini açık bir şekilde ortaya koymaları önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Miles ve Huberman (1994), dış geçerliğin sağlanabilmesi için

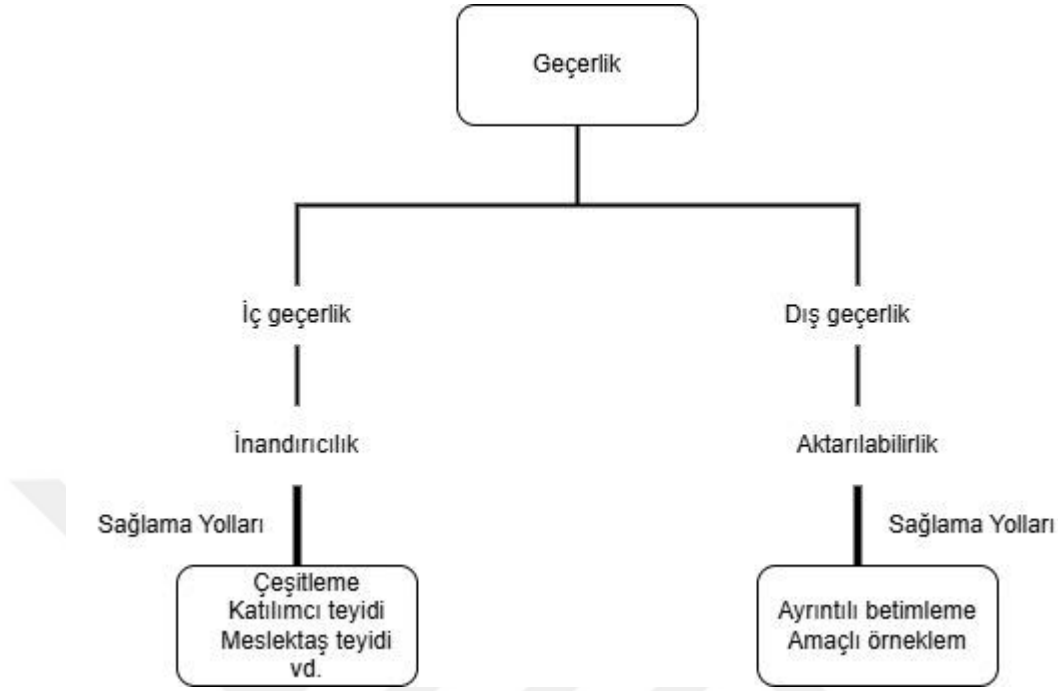
araştırmacıların belirli sorulara yanıt aramaları gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda dikkate alınması gereken bazı sorular şunlardır:

- Araştırmanın çalışma grubu ve ortamı benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında yeterince ayrıntılı şekilde tanımlanmış mıdır?
- Çalışma grubu genelleme yapılabilecek kadar çeşitlendirilmiş midir?
- Araştırma kapsamlı tanımlamalar içermekte midir?
- Okuyucu araştırma bulgularını kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek sonuçların benzer durumlara genellenebilir olduğunu düşünebilir mi?

Bu tür sorular, araştırmacının dış geçerlik açısından süreci planlamasına yardımcı olur. Yıldırım ve Şimşek (2011), araştırmanın tüm aşamalarının okuyucuya açık şekilde aktarılması gerektiğini, böylece okuyucunun kendi bağlamında araştırmayı değerlendirme ve çıkarım yapma olanağı elde edeceğini ifade etmektedir.

Erlandson vd. (1993, akt. Yıldırım & Şimşek, 2011), nitel araştırmalarda genellenebilirliği artırmak amacıyla iki temel yönetime dikkat çekmektedir:

- Amaçlı örnekleme: Katılımcıların benzer deneyimlere sahip olması ve örneklem büyüklüğünün benzer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşmayı desteklemesi (Creswell, 2013).
- Ayrıntılı betimleme: Araştırma modelinin, deseninin, örneklem büyüklüğünün gerekçesinin, veri toplama sürecinin ve analiz adımlarının detaylı biçimde sunulması; araştırmanın kod ve temalarının açık ve doğrudan aktarılması yoluyla okuyucunun zihninde araştırma sürecinin canlandırılabilmesinin sağlanması. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).



**Şekil 4.3** Nitel Araştırmalarda Geçerlik

Bu araştırmada geçerlik çalışmaları için birden fazla yol izlenmiştir. İlk etapta araştırmacı tarafından öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularının 2 program geliştirme ve değerlendirme uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 UB koordinatöründen geri dönüt alarak sorular son halini almıştır. [Ek 2’de]. Sonraki aşamada 1 pilot görüşme yapılarak araştırma sorularının araştırma problemine hizmet edip etmediği test edilmiştir. Görüşme 18 Şubat 2025 Salı günü gerçekleşmiş ve katılımcı DP koordinatörü olup araştırma sorularına detaylı yanıtlar vererek UBBDP’nin farklı alanlarına da değinmiştir. Görüşme 2 saat sürmüştür ve görüşme sonunda katılımcı araştırma sorularının öğretmen deneyimlerine odaklandığını, UB’nin geliştirilebilir yönlerini ortaya koyduğunu, MEB ortaöğretim programıyla benzer ve farklılıklarına değindiği gibi dönütlerle araştırma sorularının fenomenolojik araştırmaya uygun olduğunu beyan etmiştir. Bu yönüyle içerik geçerliği sağlanmıştır. Bir sonraki aşamada ise odak grup görüşme soruları için pilot görüşme gerçekleşmiş olup farklı okullardan 6 öğrenciyle Online olarak 1 saat 3 dakikalık bir görüşme gerçekleşmiştir. Görüşme sonucunda katılımcıların soruları net bir şekilde anladığı ve soruların öğretim sürecindeki deneyimlerini ortaya koyabilecek nitelikte

olduğu anlaşılmış olup fakat öğrencilerin eş zamanlı olarak MEB programını almadığı UBDDP derslerini aldığı ve bunun sonucunda 2. Araştırma sorusunun odak grup görüşmesinden çıkarılmasına karar verilmiştir. [Ek 3 ve 4’de]. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonraki aşamada ise araştırmacı tarafından düzenlenen ses kayıtları katılımcılara e-posta yoluyla iletilmiş ve katılımcı teyidi alınarak araştırmanın iç geçerliği sağlama çalışmaları tamamlanmıştır.

İkinci etapta ise araştırmacı tarafından; araştırmanın modeli, desenini, örneklem büyüklüğünün sebep ve sonucunu, veri toplama araçları ve süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Böylelikle dış geçerlik çalışmaları sağlanmıştır.

#### **4.6.2. Güvenirlik çalışmaları**

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak, nicel araştırmalara kıyasla daha zorlayıcı olabilir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, nitel araştırmalarda çalışma grubunun genellikle küçük olmasıdır; bu da araştırmanın inandırıcılığını etkileyebilmektedir. Kirk ve Miller (1986, akt. Yıldırım & Şimşek, 2011), nitel çalışmalarda güvenirliliğin sağlanmasında zamana bağlı ve gözleme bağlı güvenirlilik kavramlarına dikkat çekmektedir. Zamana bağlı güvenirlilik, aynı olgunun farklı zamanlarda aynı şekilde ölçülebilmesini ifade ederken; gözleme bağlı güvenirlilik, birden fazla araştırmacının aynı anda aynı olguyu benzer şekilde gözlemlemesidir.

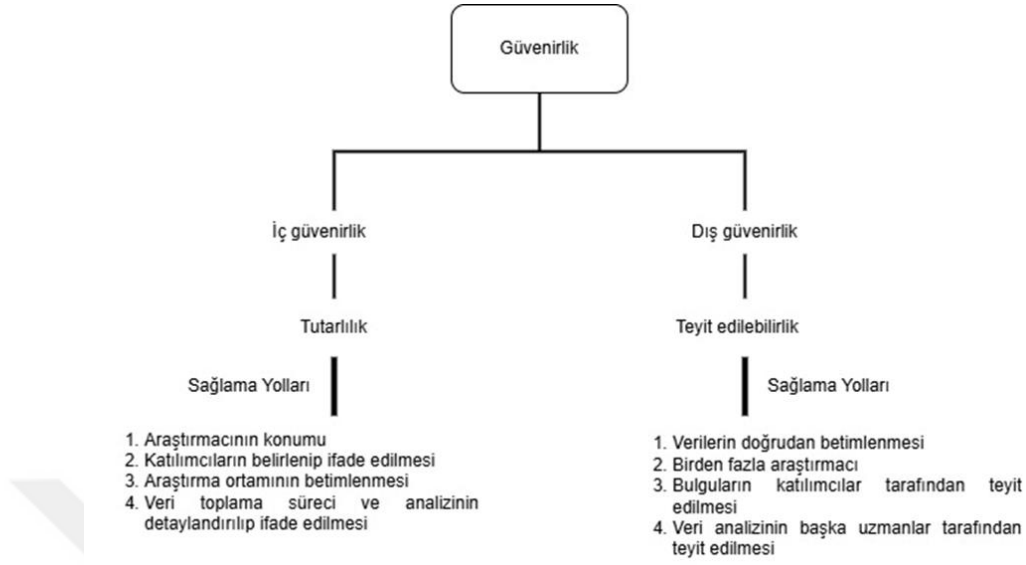
Araştırmacının elde ettiği bulguları açık biçimde sunması ve tekrarlanabilirliğini sağlaması, çalışmanın güvenirliliğini artıran unsurlar arasında yer almaktadır (Arastaman vd., 2018). LeCompte ve Goetz (1982), zamana bağlı güvenirliliği dış güvenirlilik olarak tanımlamış ve araştırmacının süreçteki konumunun açıklanmasının önemini vurgulamıştır. Araştırmacının gözlemci mi yoksa katılımcı mı olduğu, benzer çalışmalarda diğer araştırmacılar için referans niteliği taşıyabilir. Bu sayede araştırmanın farklı araştırmacılar tarafından benzer koşullarda yürütülmesiyle tutarlılık sağlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu araştırmada güvenirliliğin sağlanması amacıyla üç öğretmenin görüşleri ve on yedi öğrencinin beş açık uçlu soruya verdiği yanıtlar ikinci bir kodlayıcı tarafından

kodlanmıştır. Ardından, farklı bir uzman tarafından aynı yanıtlar kodlanmış ve her iki kodlama arasında uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994), araştırmacılar arası kodlama uyumunun güvenilirlik açısından önemli olduğunu ve bu oranın en az %70 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada kullanılan güvenilirlik formülüne göre (Görüş Birliği / [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] × 100), uyuşum yüzdesi %80 olarak bulunmuştur.

Güvenirliği sağlamak adına araştırmacının; örneklem grubunu açık şekilde tanımlaması, araştırma ortamını ayrıntılı olarak betimlemesi, analiz sürecini şeffaf biçimde ortaya koyması ve benzer yöntemler kullanıldığında benzer sonuçlara ulaşılabilirliğini göz önünde bulundurması önerilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021). Ayrıca, verilerin doğrudan ve yorum katılmadan sunulması; katılımcıların görüşlerinin detaylı biçimde betimlenmesi; farklı araştırmacıların sürece dahil olması; görüşme bulgularının katılımcılar tarafından onaylanması ve analiz sonuçlarının alan uzmanlarınca teyit edilmesi, araştırmanın güvenilirliğini destekleyen diğer yöntemler arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada, araştırmacı veri toplama süreci boyunca gözlem yapan konumunda yer almış ve bu durumu açıkça belirtmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, verilerin nasıl kullanılacağı ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi verilmiş, veri toplama süreci sonunda veriler katılımcılarla paylaşılmış ve teyitleri alınmıştır. Ayrıca birden fazla uzman ile kodlama süreci yürütülmüş ve analiz adımları detaylı biçimde bölüm 4.7’de açıklanmıştır. Tüm bu uygulamalarla hem iç hem de dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.



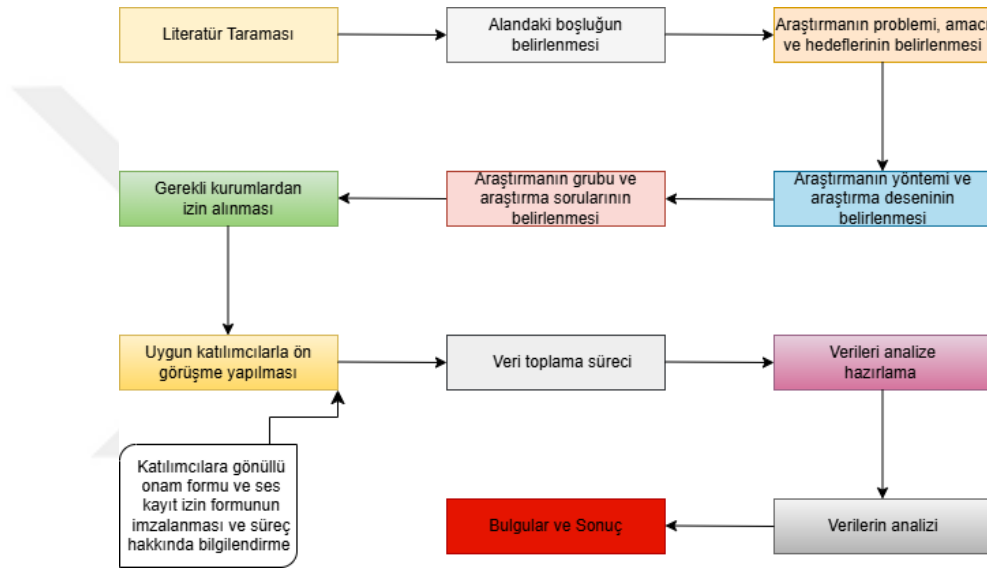
**Şekil 4.4** Nitel Araştırmalarda Güvenirlilik Çalışmaları

#### 4.7. Araştırma Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu, odak grup görüşme soruları ve okul gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. İlk aşamada, araştırma sorularının geliştirilmesi amacıyla kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve alandaki boşluklar belirlenmiştir. Araştırmanın problemi, amacı ve hedefleri doğrultusunda ilk taslak oluşturulmuş; soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve yönteme uygunluğu konusunda alan uzmanları ve Uluslararası Bakalorya (UB) koordinatörlerinden geri bildirim alınmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda görüşme formu nihai haline getirilmiştir. Ardından, etik kurul onayı [EK 5] ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) izinleri [EK 6 ve EK 7] alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır.

İkinci aşamada, program koordinatörleriyle iletişime geçilmiş; araştırmanın amacı, kapsamı ve yöntemi kendilerine açıklanarak çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılamayacakları sorulmuştur. Gizlilik ilkeleri doğrultusunda okul isimleri belirtilmeden iki farklı okul ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmacı ve koordinatörler tarafından ortaklaşa hazırlanan takvim doğrultusunda veri toplama süreci dört hafta sürmüştür. İlk hafta, birinci

okulda altı öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmış; odak grup görüşmesine katılmak üzere gönüllü öğrenciler belirlenmiş ve veli onam formları dağıtılmıştır. İkinci hafta, okul program ilkeleri dikkate alınarak birinci okulda odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Üçüncü hafta, farklı bir ilçede bulunan ikinci okulda sekiz öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmış; dördüncü hafta ise ikinci odak grup görüşmesi yürütülmüştür.



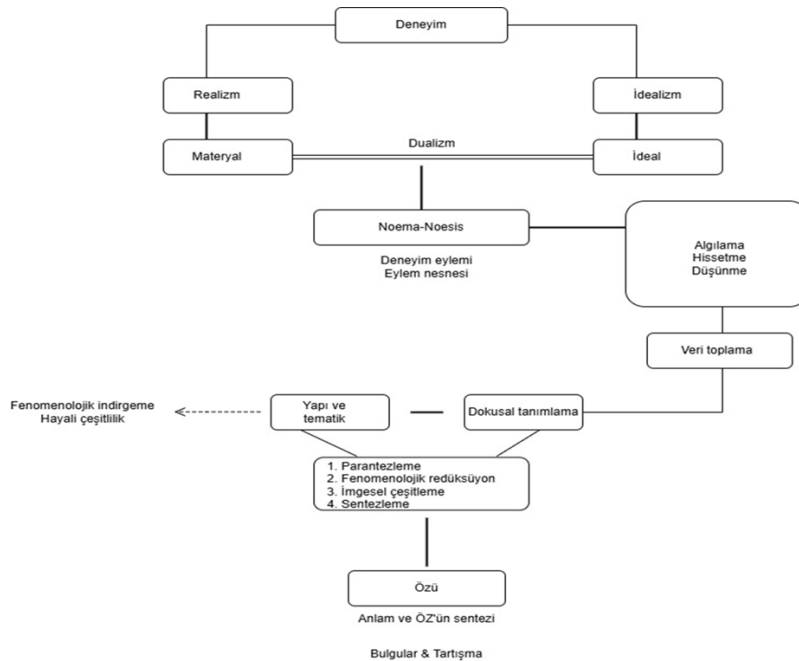
Şekil 4.5 Veri toplama sürecinin aşamaları

## 4.8. Verilerin Analizi

### 4.8.1. Giorgi 4 basamaklı analiz

Bu çalışmada, katılımcıların öğrenme süreçlerine dair deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla Giorgi'nin (2009) dört aşamalı fenomenolojik analiz yaklaşımı temel alınmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin yaşantılarına dair öznel anlamları betimlemeyi amaçlar. Giorgi'ye göre, deneyimlerin özünü ortaya çıkarmak, araştırmacının ön kabullerden arınarak katılımcının bakış açısını merkeze almasıyla mümkündür (Giorgi, 1985; 2009). Giorgi'nin analiz yöntemi şu dört temel aşamadan oluşmaktadır:

- Parantezleme: Araştırmacının kendi değer yargılarını, ön kabullerini ve deneyimlerini bir kenara bırakarak, olguya nesnel ve açık bir şekilde yaklaşmasını ifade eder. Bu aşamada amaç, katılımcıların deneyimlerine önyargısız bir biçimde ulaşmaktır (Moustakas, 1994).
- Fenomenolojik indirgeme: Katılımcıların deneyimlerini anlamaya yönelik olarak, parantezleme sonrasında ortaya çıkan verilerin sistematik biçimde analiz edildiği aşamadır. Bu süreçte bireylerin “neyi” ve “nasıl” yaşadıkları üzerinde durulur (Giorgi, 1985; Creswell, 2013).
- İmgesel çeşitleme: Katılımcıların deneyimlerinin altında yatan temel yapılar araştırılır ve bu deneyimler farklı bağlamlarda sorgulanarak çeşitlendirilir. Amaç, deneyimlerin özünü oluşturan değişmez unsurları ortaya çıkarmaktır.
- Özlerin sentezlenmesi: Son aşamada katılımcıların kültürel kimliği, toplumsal değerleri ve inançları göz önünde bulundurularak, bireysel deneyimler anlamlı bir bütünlük içinde sentezlenir (Alhazmi & Kaufmann, 2022).



**Şekil 4.6** 4 Basamaklı Analiz. Alhazmi & Kauffman (2020)’dan uyarlanmıştır.

#### 4.8.2. İçerik analizi

İçerik analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan temel nitel veri analiz tekniklerinden biridir. Kızıltepe (2021), içerik analizini bir veya birden fazla metindeki kelime ve kavramların anlamını ortaya çıkarmaya yönelik sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu yöntem sadece yazılı metinlerle sınırlı olmayıp; kitap bölümleri, görseller, resimler ve görüşme dökümanları gibi farklı veri kaynaklarına da uygulanabilmektedir. Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2018) göre, içerik analizi şu aşamalardan oluşmaktadır: *amaçların belirlenmesi, kavramların tanımlanması, analiz birimlerinin belirlenmesi, verilerin konumlandırılması, mantıksal yapı kurulması, kodlama kategorilerinin tanımlanması, sayısallaştırma, yorumlama ve bulguların raporlanması*. Bu bağlamda, nitel veriler analiz süreci öncesinde düzenlenmekte; açık kodlama, kategori oluşturma ve özetleme yoluyla yapılandırılmaktadır (Kızıltepe, 2021).

Bu araştırmada içerik analizine ilişkin süreç, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bütüncül bir okuma ve n kodlama ile başlatılmıştır. Kodlama sürecinde, Miles ve Huberman'ın (1994)  aşamalı içerik analizi modeli temel alınmıştır. İlk aşamada, veriler tematik kodlara ayrılmış; frekanslı kodlar yoluyla tematik örüntüler belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994), kodların temaların yapısal taşıyıcısı olduğunu ve örüntüleri keşfetmede önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Yıldırım ve şimşek'e (2018) göre ise, kodlama temalar ve alt temaların yapılandırılmasında temel bir rol üstlenmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen kodlar analiz edilerek tümevarımsal bir süreç sonunda görselleştirilmiş ve tematik yapı haline getirilmiştir.

Kodlama sürecinde analizlerin daha sistematik ve denetlenebilir olması amacıyla MaxQDA nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Öncelikle, görüşme verileri Word formatında n okuma yapılarak değerlendirilmiş; ardından MaxQDA'ya aktarılmış ve yeniden okunarak analiz süreci başlatılmıştır. Katılımcılar gizlilik ilkeleri doğrultusunda öğretmenler için 1, 2; öğrenciler için K1, K2 ve odak grup katılımcıları için OG1, OG2 şeklinde anonimleştirilmiştir. İçerik analizine '*veri azaltma*' aşamasıyla başlanmıştır. Bu aşamada, n kodlamalar elenmiş ve daha anlamlı yapılar oluşturulmuştur. İkinici aşamada

veriler tematik kodlara dönüştürülmüş ve bu kodlamaların %20'si ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Son aşamada ise anlamlı kod kümeleri altında alt temalar ve ana temalar yapılandırılmıştır.

Bu araştırmada hem Giorgi'nin (2009) dört basamaklı fenomenolojik analiz yaklaşımı hem de Miles ve Huberman'ın (1994) içerik analizi süreci birlikte kullanılmıştır. Amaç, katılımcı deneyimlerinin özünü yansıtan bütüncül ve sistematik bir analiz ortaya koymaktır. Tablo 4.3'de Giorgi ve Miles-Huberman'ın analiz yaklaşımlarının uyumlu entegrasyonuna yer verilmektedir.

**Tablo 4.3** Giorgi ve Miles-Huberman İçerik Analiz Uyumu

| Özellik            | Giorgi (2009)                                                                                             | Miles-Huberman (1994)                                                                                  |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anlamanın Odağı    | Deneyimlerin özünü ifade eder. Katılımcıların ifadelerinde neyi anlatmak istediğine odaklanılır.          | Katılımcıların ifadelerine odaklanılır ve tekrar eden ifadelerin teması oluşturulur.                   |
| Yöntemsel Yaklaşım | Görüşlerin nasıl yaşandığına ve bunun katılımcı için ne anlama geldiğine odaklanılır.                     | Veriler, gruplandırılır ve hangi temaların ön planda olduğu, ne sıklıkta ifade edildiğine odaklanılır. |
| Amaç               | Öz'e ulaşmaktır.                                                                                          | Sistematik bir şekilde analiz yapmak.                                                                  |
| Analiz             | Derinlemesine analiz edilir. İfadelerden anlam ve anlamdan öz'e ulaşılır. Bireysel ifadeler ön plandadır. | Bütüncül bir yaklaşımla hareket edilerek birden fazla katılımcıyla görüşme sağlanır.                   |
| Çıktı              | Tüm ifadeler uygun temalara yerleştirilir ve anlamlı bir bütün oluşturulur.                               | Sonuçlar tablolar ve frekanslarla ifade edilir.                                                        |

## 5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiş; bu doğrultuda verilerden hareketle temalar ve alt temalar yapılandırılmıştır. Analiz süreci sonucunda toplamda 6 ana tema ve 24 alt tema ortaya çıkarılmıştır. Bulgular, her bir ana temaya ilişkin genel açıklamalarla sunulmuş; ardından alt temalar detaylandırılarak katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Temalara ilişkin genel yapı ve alt temaların dağılımı Tablo 5.1’de gösterilmektedir.

**Tablo 5.1** Araştırmada elde edilen temalar ve alt temalar

| Tema                                              | Alt Tema                        |
|---------------------------------------------------|---------------------------------|
| Programın Kalbi ve Gözlemlenen UB Öğrenen Profili | Araştıran Sorgulayan            |
|                                                   | Açık Görüşlü                    |
|                                                   | Bilgili                         |
|                                                   | Dengeli                         |
|                                                   | Duyarlı                         |
|                                                   | Düşünen                         |
|                                                   | İletişim Kuran                  |
|                                                   | İlkeli                          |
|                                                   | Yansıtıcı                       |
|                                                   | Yapılandırmacı Öğrenme          |
| Öğrenme Modellerinin Uygulamadaki Yansımaları     | Disiplinlerüstü Öğrenme         |
|                                                   | İşbirliğine Dayalı Öğrenme      |
|                                                   | Proje Temelli Öğrenme           |
|                                                   | Bireyselleştirilmiş Öğretim     |
| Bütüncül Gelişim                                  | Kendini Yönetme Becerileri      |
|                                                   | Toplumsal Katkı ve Girişimcilik |
|                                                   | Psikomotor Beceriler            |

Tablo 5.1'in devamı

|                                 |                                                    |
|---------------------------------|----------------------------------------------------|
| Programlar Arası Geçiş Deneyimi | Uluslararası Sistemin Getirdiği Zorluklar          |
|                                 | Önceki Sistemden Gelen Öğrencilerin Yeterlilikleri |
|                                 | İçerik Farklılıkları                               |
| Okul Ekosistemi ve Deneyimler   | MEB Ortaöğretim Programlarının Gelişimi            |
|                                 | Öğretmen Rollerinin Ayrıştırılması                 |
|                                 | İletişim ve Koordinatörlerle Etkileşim             |
|                                 | Öğrenme Araçları ve Fiziksel Kaynaklar             |
| Değerlendirme Süreci ve Algısı  | Değerlendirme Yöntemleri ve Soru Tipleri           |
|                                 | Değerlendirme Adaleti                              |

### 5.1. Programın Kalbi ve Gözlemlenen UB Öğrenen Profilleri (Learner Profile)

UB öğrenen profili öğrencilerin hem akademik gelişimini hem de kişisel gelişimini hedef alan program 10 öğrenen profilinden söz etmektedir. Bunlar; araştıran sorgulayan, açık görüşlü, bilgili, düşünen, dengeli, yansıtıcı, duyarlı, riski göze alan, ilkeli ve iletişim kurandır (IBO, 2014).

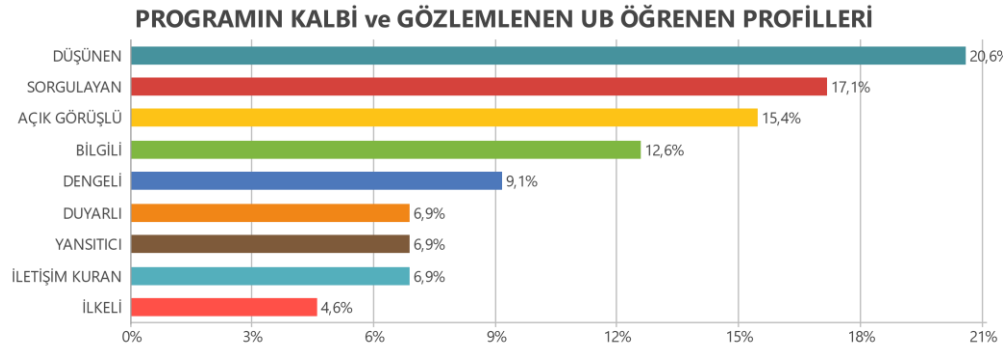
Katılımcılara ilk olarak UB misyonu ifade edilmiş ve bu misyonu kendi branşında ne düzeyde deneyimledikleri sorulmuştur. Ve ilk soruya katılımcıların UB öğrenen profillerine uygun ifadeler verdiği gözlemlenmiştir. Tablo 5.2'de UB öğrenen profillerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 5.2** Programın kalbi ve gözlemlenen UB öğrenen profiline ilişkin bulgular

| Tema | Alt Tema   | Kod                                                       | Katılımcılar           | F  |
|------|------------|-----------------------------------------------------------|------------------------|----|
|      | Sorgulayan | Araştıran Sorgulayan Birey                                | Ö1, Ö2, Ö3, Ö6...      | 30 |
|      | Bilgili    | Yerel ve Küresel Konular Hakkında Bilgi Sahibi Olan Birey | Ö1, Ö4, Ö7, K8, K10... | 22 |

Tablo 5.2'nin devamı

|                                                   |                |                                                         |                           |
|---------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------|---------------------------|
| Programın Kalbi ve Gözlemlenen UB Öğrenen Profili | Düşünen        | Eleştirel ve Yaratıcı Düşünen Birey                     | Ö1, Ö4, Ö7, 35 K3, K5...  |
|                                                   | İletişim Kuran | Fikir ve Bilgilerini İfade Edebilen Birey               | Ö2, Ö7, Ö9, 12 K2, K4...  |
|                                                   | İlkeli         | Haklara ve Değerlere Saygılı Birey                      | Ö5, Ö6, Ö7, 8 Ö10...      |
|                                                   | Açık Görüşlü   | Farklı Kültürlere ve Kültürel Çeşitliliğe Saygılı Birey | Ö2, Ö7, K2, 27 K5, K10... |
|                                                   | Duyarlı        | Empati Kurabilen Birey                                  | Ö2, Ö3, Ö7, 12 Ö11..      |
|                                                   | Dengeli        | Akademik ve Kişisel Yaşam Dengesini Kurabilen Birey     | Ö3, Ö4, Ö8, 16 K4, K7...  |
|                                                   | Yansıtıcı      | Kendi Öğrenme Süreçlerini Değerlendiren Birey           | Ö1, Ö9, Ö11, 12 Ö12...    |



**Şekil 5.1** Programın kalbi ve gözlemlenen UB öğrenen profiline ilişkin alt temaların grafiği

### 5.1.1. Sorgulayan

Sorgulamaktan çekinmeyen, merak eden, bağımsız araştırabilen ve araştırma sürecine yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler olarak ifade edilir (IBO, 2017).

**Araştıran-sorgulayan birey;** öğrenme sürecinde öğrencinin bilgiye nasıl ulaştığını, hangi araştırma metodlarını kullandığını ifade eden (f=30) öğretmen ve öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*...Çocuk özgürce deney uygulaması yapıyor ve o deneyin ardından evde araştırmalarına devam ediyor. Nerde geldi, nasıl yaptı, nasıl bir sonuca vardık işte bunu öğrenmiştik ama aslında bunun aslı böyleymiş deneyimleyerek (yaparak yaşayarak) öğrenmiş oluyor. Aynı zamanda da bunları okuyarak destekliyor. Yani deneyini gerçekleştirdi, araştırmasını yaptı aynı zamanda bunu kaynak taraması yaptığı için de okuyup araştırdı ve bilginin kaynağına ulaşmış oluyor. Tüm araştırma yöntemlerini kullanabiliyoruz. (Ö4)*

*...TOK denilen bir şey var burda öğrenmeyi nasıl öğreniriz bir çeşit filozofik bir yaklaşım diyebiliriz. Ve EE dediğimiz o Bitirime tezini yazmaları gibi derslerin aslında öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve akademik araştırma becerilerini geliştirdiği yönünde bir kaanatım var. (Ö7)*

*...bence o da hem kültürel anlayışımızı geliştiriyor. Hemde sorgulayıcı bireyler olmamı sağlıyor. (K11)*

*...derslerim hakkında çalışma yaparken çok fazla araştırma yapıyorum. Ve bu araştırmalarla da kendimi daha bilgili, duyarlı hissediyorum burada da dediği gibi. Kendimi ben bu şekilde geliştirdim. (K14)*

Katılımcılar, öğrenme ve öğretme sürecinde bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla sorguladığını, derslerde bolca araştırmalar yaptıklarını, derslerin akademik araştırma becerilerini geliştirdiğini ve çeşitli araştırma becerileriyle öğrenme sürecini yapılandırdıklarını ifade etmişlerdir.

### **5.1.2. Bilgili**

Farklı disiplinlerarasında bilgiyi keşfeden ve edindiği bilgiyi kullanan, yerel ve küresel konularda derinlemesine bilgi geliştiren bireylerdir (IBO, 2013).

**Yerel ve küresel konular hakkında bilgi sahibi olan birey;** sadece yerel problemler değil ulusal problemlere de hakim, farklı kültürleri tanıma imkanı bulan (f= 22) öğretmen ve öğrencilerin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir.

*...Yani bununla ilgili yapılan araştırmaların ne sonuç verdiği ya da ne bileyim bununla ilgili nasıl bir Nobel ödülü kazanılmış, kim kazanmış, hangi ülke kazanmış...(Ö1)*

*...daha çok dünya üzere global sorunlara dijital teknolojilerin nasıl çözüm bulduğu, bu teknolojilerin ne derece faydalı olduğu, işte neler yapılıyor, çözümler nelerdir, bu çözümlerin avantajı ve dezavantajı, istenmeyen sonuçlar, ortaya çıkan istenmeyen sonuçlar nelerdir gibi başlıklarımız var. (Ö6)*

*...IB'nin misyonuna baktığımız zaman bu kültürlerarası anlayış vs. teşvik ederken işte aynı zamanda sorgulayan, bilgili ve duyarlı bireyler yetiştirmek olarak tanımlanabilir...(Ö7)*

*...en çok dünya vatandaşı olmamı sağlayan ders aslında Digital Society dersi oldu. Çünkü orada her dersimizde dünyanın etrafından farklı haber kaynakları okumamız gerekiyor. Bu da dünya hakkında olup bitenler açısından fikrimizi geliştirmemizi sağladı. (K2)*

*...TOK sisteminden biraz daha farklıydı fakat yani spesifik olarak derslerden genel kültürümüzü geliştirebiliyoruz ve felsefi düşünceleri yorumlamamızda da aynı zamanda yani diksiyonumuzu geliştirmemizde de yardımcı olan bir ders bence. (K4)*

*...Ayrıca TOK ve CAS aktivitelerimizle bize dünyanın farklı perspektiflerini okutuyor. Farklı fikirleri okuyoruz. Farklı insanlarla, milletlerle ve etniklere göre farklı hakikati okuyoruz. Ayrıca farklı ve farklı işler yapıyoruz. (K7)*

*...CAS farklı kültürlerle tanışmaya ittiğine inanıyorum. (K14)*

Katılımcılar; yerel ve uluslararası kültürleri tanıdığını, uluslararası problemlerin çözümünü bulmak için yaratıcı düşünmeye teşvik edildiğini, kaynakların kültürlerle eşleştiğini ifade etmiştir.

### 5.1.3. Düşünen

Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini kullanan bunun yanı sıra karmaşık problemlere çözüm üretebilen bireylerdir (IBO, 2017).

**Eleştirel ve yaratıcı düşünen birey;** olaya, duruma ve bilgiyi tek bir açıdan ele almaktan farklı olarak bütün perspektiften değerlendirebilen öğrencilere ilişkin görüşler (f=35) şu şekilde ifade edilmiştir:

*...ve bununla alakalı neler yapılmış, neler uygulanmış ve neler uygulanabilir alanında çalışıyorlar daha çok. Yani üst düzey düşünme becerilerini kendi branşında da uyguluyorum. (Ö4)*

*...TOK (Theory of Knowledge) dersi, öğrencilerin bilginin doğasını sorgulamalarını sağlar. Bu dersin temel amacı, öğrencinin “Nasıl biliyoruz?” sorusu üzerinden farklı bilgi alanlarına eleştirel yaklaşabilmesidir. Bu sayede öğrenciler: Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir çünkü verilen bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine, kaynağını, doğruluğunu ve geçerliliğini sorgularlar. Yaratıcı düşünme becerileri de gelişir çünkü TOK öğrenciden yalnızca analiz değil, aynı zamanda özgün bağlantılar kurmasını ve alternatif bakış açılarını keşfetmesini ister. (Ö7)*

*...teorinin sahnede nasıl şekillenmesi gerektiği veya işte o teoriyi nasıl yansıtabileceğimizi konuşuyoruz...(Ö8)*

*...Eğer varsa herhangi bir sorun ya da anlaşılması gereken herhangi bir konu dünya genelindeki, yaşadığımız çevremizdeki herhangi bir konuyu matematiksel anlamda ele alıp bir amaç edinip sonuç olarak niye ortaya koyabiliriz?...bilgi öncelikli hareket edebilen yapıya nasıl ulaştırabiliriz? IB aslında bu tam bahsettiğiniz becerileri karşılıyor. (Ö12)*

*...TOK, eleştirel düşünme becerilerimi büyük ölçüde geliştirdi. Bilginin doğasını sorgulamamı sağlayarak farklı perspektiflerden düşünmeyi öğretti. (K9)*

*...ülkelerde bulunan haberler ya da uluslararası oluşan olaylardan nasıl çözümler olduğunu ya da nasıl sonuçlar bulunduğunu anlamamız sınıfta yaptığımız tartışmalar bize bir konuda yardımcı oluyor.(K10)*

Katılımcılar, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini eğitim süreçlerinde nasıl deneyimlediklerini ifade etmiş ve derslerin eleştirel becerilerini, bakış açılarını genişlettiğini ifade etmiştir.

#### **5.1.4. İletişim kuran**

Fikir ve bilgilerini etkili bir şekilde farklı dillerde ve çeşitli yollarla ifade edebilen bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu bireyler birden fazla dili kullanabilen bireylerdir (IBO, 2017).

**Fikir ve bilgilerini ifade edebilen birey;** farklı dillerde bilgi ve deneyimlerini paylaşabilen (f=12) bireylere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

*...en iyi şekilde ifade etmesi gerekiyor ki benle iletişim kurarken, arkadaşlarıyla iletişim kurarken kendini ifade biçiminin inanılmaz gelişmiş olması gerekiyor ki bu derste harbiden dersin gerekliliğini yerine getirmiş olsun. Haliyle ona da odaklandığını düşünüyorum ben. (Ö2)*

*...TOK dersleri, farklı kültürlerden insanlarla etkili iletişim kurmamızı sağlıyor...(K9)*

*...derste farklı kültürlerden olayları ve oluşmuş önyargıları da görüp bunları kendi aramızda sınıf ortamında yorumluyoruz...(K6)*

*...farklı uluslardan gerçekten birbirimizden çok şey öğreniyoruz. Ve bu programda bizi bireyler olarak çok geliştiriyor ve geleceği hazırlıyor. Başka milletlerle anlaşabilmemiz için. (K9)*

Katılımcılar, farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurabildiğini, sınıf ortamında fikir ve bilgilerini rahatça ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

#### 5.1.5. İlkeli

Doğruluk, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi değerlere sahip, sorumluluk sahibi ve etik kararlar alabilen bireylerdir (IBO, 2017).

**Haklara ve değerlere saygılı birey;** etik kararlar alabilen, farklılıklara eşit yaklaşabilen ve aynı ortamı paylaşabilen bireylere (f= 8) ilişkin öğretmen ve görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

*Çünkü benim deneyimlerime göre mesela IB mesela öğrencilere...akademik dürüstlük ve küresel bilinç kazandırma konusunda oldukça etkili oluyor. (Ö7)*

*...kendi uzmanlık alanları dışındaki fikirleri anlamaya ve bunlara saygı göstermeye çalışır. Farklı bakış açılarına saygı öğrenilir; örneğin bir fizik öğrencisi, bir biyoloji öğrencisinin yaklaşımına açık olmak zorundadır. (Ö7)*

*Eşitlik konumuz var. İşte nerede eşitlik? Yapay zekanın ya da işte dijital teknolojilere erişimin eşitliği. Her yerde aynı mı? Ya da işte her ülkenin dijital teknolojiler konusundaki yasaları nasıl? Bunları da inceliyoruz. (Ö6)*

*...Cinsiyet eşitliği olması gerekiyor. Kadın ve erkek yazarları eşit sayıda işlememiz gerekiyor. Ya da farklı dillerde yazılmış olması gerekiyor. (Ö10)*

Katılımcılar; UBDP öğrenim sürecinde kaynakların eşitlik ilkesine göre yapılandırıldığını ve öğrencilerin akademik dürüstlük becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

#### 5.1.6. Açık görüşlü

Kendi kültürlerine bağlı ama diğer kültürlere ve bakış açılarına da saygı gösteren bireydir (IBO, 2017).

**Farklı görüşlere ve kültürel çeşitliliğe saygılı bireyler;** farklı kültürleri tanıyan ve değerlerine saygı gösteren bireylere ilişkin görüşler (f=27) şu şekilde ifade edilmiştir:

*...hani tiyatro adına konuşacak olursak bu farklı kültürleri deneyimleme ve anlama, tanıma, anlama, empati kurma...(Ö8)*

*...çok farklı ülkelerden farklı kitaplar okuyoruz. Mesela Türkçe'de şimdi Türk yazarları işliyoruz ama daha önce mesela Gabriel García Márquez'i işledik, Franz Kafka'yı işledik.*

*Onlara da o zamanın tarihine bakıp, onların düşüncelerini, o zamanki toplumsal durumlarını falan işlemek bence o da hem kültürel anlayışımızı geliştiriyor...(Ö11)*

*...Farklı kültürlerin çevre olan bakış açısıyla ilgili bazen gerçek yaşam örnekleri okuyoruz. Onlar olabilir. (K3)*

*...Ayrıca TOK ve CAS aktivitelerimizle bize dünyanın farklı perspektiflerini okutuyor. Farklı fikirleri okuyoruz. Farklı insanlarla, milletlerle ve etniklere göre farklı hakikati okuyoruz...(K7)*

*...Ama bence de bizim okulda verilen Digital Society, Business Management, Global Politics dersleri farklı bakış açılara yön açıyor ve bizim open-minded olmamızı sağlıyor. (K13)*

Katılımcılar farklı kültürleri tanıdığını, empati yapabildiklerini, ve bazı kaynakların bakış açılarını genişlettiklerini ifade etmişlerdir.

#### **5.1.7. Duyarlı**

Empati kurabilen, başkalarına saygılı, dünyanın daha yaşanılabilir olmasına yardımcı olan ve yardımsever olan bireylerdir (IBO, 2017).

**Empati kurabilen birey;** farklılıklara saygılı, yardımsever bireylere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (f=12) şu şekilde ifade edilmiştir:

*...bütün farklılıklara saygılı, empati yapabilen, tanıyan bireyler yetiştiriyoruz. (Ö3)*

*TOK dersinde empati nasıl gelişir? TOK'un temel yapı taşlarından biri de farklı bakış açılarını anlamaya çalışmaktır. Dersin içinde yer alan "perspectives" (bakış açıları) teması, öğrencilerin başka bireylerin, kültürlerin veya toplulukların olaylara veya bilgilere nasıl yaklaştığını incelemelerini gerektirir. Örnek: Bir TOK tartışmasında öğrenciler, tarihsel bir olayın farklı ulusların tarih kitaplarında nasıl anlatıldığını inceleyebilir. Bu inceleme sırasında, sadece kendi kültürel perspektifinden değil, karşı tarafın perspektifinden de düşünmeyi öğrenir. Bu da empati kurma becerisini güçlendirir. Ayrıca, TOK sunumları ve yazılı görevlerde öğrenciler çoğu zaman etik, dil, din, kültürel farklar gibi konuları işler. Bu da onları farklı inançlara ve değerlere sahip bireylerin dünyaya nasıl baktığını anlamaya iter. (Ö7)*

*...birbirlerine Rusça anlatıyorlar, anlayan anlamayana. Rusça anlatıyor. Yani ben bu deneyimde saygıyı çok iyi, saygıyı ve empatiyi çok iyi yani duyarlı çocuklar olduklarını çok iyi gözlemliyorum. Bunu gözlemliyorum. (Ö13)*

*...Yardım kampanyaları düzenlemekten sokak hayvanları için barınaklar yapmaya kadar uzanan...(Ö15)*

*...farklı bakış açılarıyla beraber kalmakta bizi daha duyarlı daha yeni fikirlere açık insanlar haline getiriyor. (K 6)*

*...iki ülkeden bir savaş çıkıyor. Ve farklı olan ülkelerden iki öğrenci kendilerine yani o direkt bu IB'yle birlikte yani o savaşı geriye bırakıp yani aslında hepimizin bir birey olduğunu hepimizin birbirimize saygı göstermesi gerektiğini bir yandan da kendimizi hatırlatıyoruz bir şekilde. (K8)*

Öğretmenler öğrencilerin yardımsever olduklarını, birbirlerine karşı saygılı ve duyarlı bireyler olarak yetiştirdiklerini ifade etmiş. Öğrenciler ise farklılıklara karşı duyarlı bireyler olduklarını ifade etmiştir.

### **5.1.8. Dengeli**

Akademik başarı ile fiziksel, duygusal ve sosyal olarak dengeli bireysel yetiştirmek amaçlanmaktadır. Böylelikle bireylerin bütünsel gelişimi desteklenmektedir (IBO, 2013).

**Akademik ve kişisel yaşam dengesini kurabilen birey;** öğrencinin bilişsel, sosyal ve psikomotor becerilerini bir bütün olarak ele alan öğretmen ve öğrenci görüşleri (f=16) şu şekilde ifade edilmiştir.

*...biz geçen hafta sonu hep birlikte bir tane arkadaşımızın kamp alanı gibi bir yere gittik ve orada hepimiz çok güzel, verimli bir zaman geçirdik. Yeni aktiviteler yaptık. Rock climbing, dağ tırmandık. Onun gibi aktiviteler yaptık. Arkadaşlarımıza zaman geçirdik ve bu da bizim için bir CAS oldu. Hem CAS 'e akademik bir açıdan bakmamak, bu kadar akademik bir şeyin içerisinde CAS in olması bizi gerçekten dengeliyor. (K10)*

*...dışarıda da çok fazla atıyorum sosyal sorumluluk projelerine katılıyorlar...Akademik beceriyi herkes her yerden bir şekilde öğrenir. Ama en çok o sosyal becerilerini geliştirmeye zorunlu tuttuğu için en çok ona katkısı var. (Ö3)*

Katılımcılar akademik çalışmalarla birlikte çeşitli sosyal aktivitelerin öğrencilerdeki öğrenim sürecine olan olumlu etkisinden söz etmiştir.

#### 5.1.9. Yansıtıcı

Kendi öğrenme süreçlerini değerlendiren, güçlü ve gelişime açık yönlerini fark eden bireylerdir (IBO, 2017).

**Kendi öğrenme süreçlerini değerlendiren birey;** öğrencinin öz değerlendirme becerilerine ilişkin (f=12) öğretmen ve öğrenci görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

*...Demek ki ben bunu böyle yapsam daha iyi olacak sonucuna bile deneyi yaparken fark edebiliyor. (Ö1)*

*...Kendi deneyini kendisi değerlendiriyor sonuçta. Yani deneyinin eksiklerini, zayıf yönlerini, güçlü yönlerini hepsini yazmak zorunda. Çünkü bizim internal assessment kriterlerimiz içinde de bunlar var...(Ö13)*

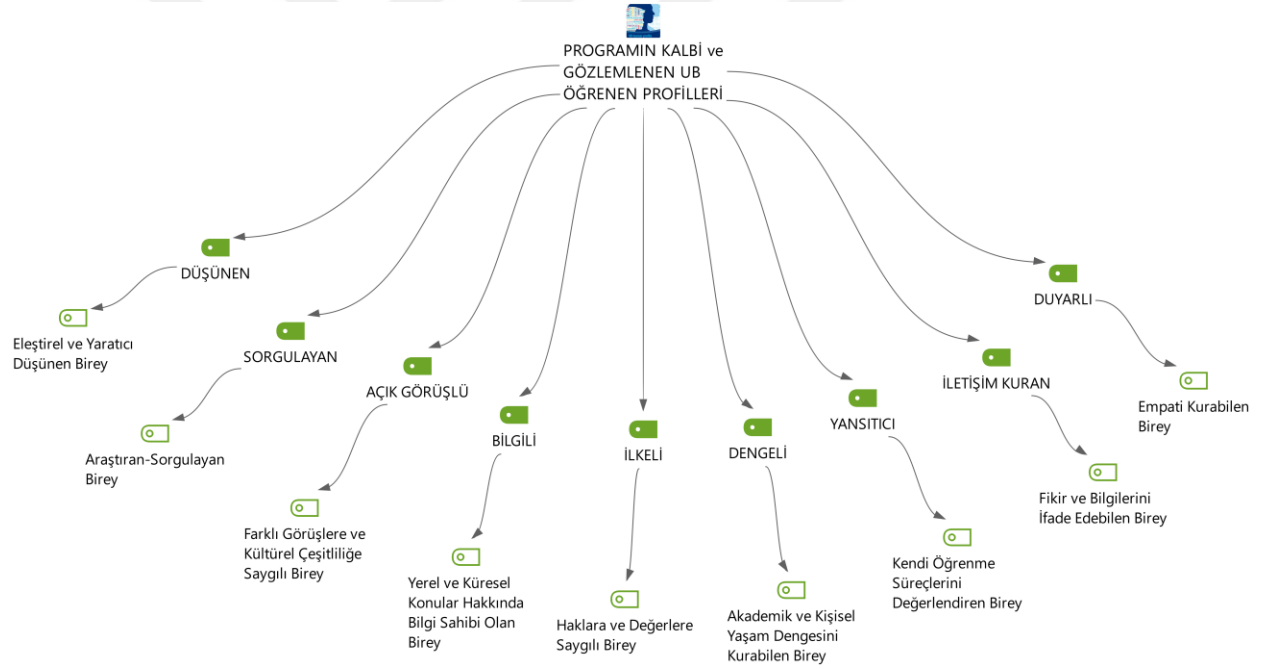
*Benim de aynı şekilde ezber çok büyük bir değişiklik oldu. Ezberin değişmesi. Ama benim zorlandığım başka bir şey ise zaman yönetimiydi. Ben hiçbir zaman zaman yönetiminde kendimi iyi bir olarak görmedim. Ama IB gerçekten bunu sınıadığı için ve buna göre bir sonuç aldığım için bu beni daha çok etkiledi ve farkına varmamı sağladı. Açıkçası zaman yönetimi değişmedi. Yani hala kötü. O yüzden çok zorlandım ama. (K2)*

*...TOK gelirse TOK biraz daha felsefe dersi gibi ama bilgi kuramı diye geçiyor zaten daha farklı bir ders...derslerden genel kültürümüzü geliştirebiliyoruz ve felsefî düşünceleri yorumlamamızda da aynı zamanda yani diksiyonumuzu geliştirmemizde de yardımcı olan bir ders bence. (K4)*

Öğretmenler öğrencilerdeki organizasyon becerilerini değerlendirmiş ve öğrenciler ise öğrenim sürecini değerlendiren ve dersin çok yönlü katkısını ifade eden cümleler kullanmıştır.

Araştırma sonucunda UB öğrenen profiline ilişkin elde edilen bulgular; farklı branşlardaki (Biyoloji, kimya, tiyatro, Türk dili ve edebiyatı, matematik, dijital bilim, bitirme tezi) öğretmenlerin, öğrenim sürecinde öğrencilerin araştırma becerilerini geliştiren yöntemler kullandıkları ve öğretim kaynaklarının eşitlik ilkesine göre düzenlendiği görülmüştür.

Öğrencilerin ise UBDP sürecinde araştırma becerilerini geliştiren bir eğitime maruz kaldıkları, farklı kültürleri incelediği, yerel ve kültürel konularda bilgi sahibi olduğu, küresel problemlere duyarlı ve çözüm üretmeye çalıştıkları, empati yapabildiği bir öğrenim süreci deneyimledikleri görülmüştür. Ayrıca CAS (Creativity, Activity, Service) bileşenin programın yoğunluğunu dengeleyen bir yapıda olduğu, TOK dersinin öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdığı katılımcılarla desteklenmektedir. Bir diğer önemli bulgu ise risk alabilen öğrenciler alt temasına ulaşılammıştır. Öğretmen ve öğrenciler UB misyonunda risk alabilen öğrenciler ifadesine yer versede öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerinde risk alabilen bireyler bulgusuna ulaşılammıştır.



**Şekil 5.2** Programın kalbi ve gözlemlenen UB öğrenen profili hiyerarşik kodların görselleştirilmesi (MaxQDA Maps)

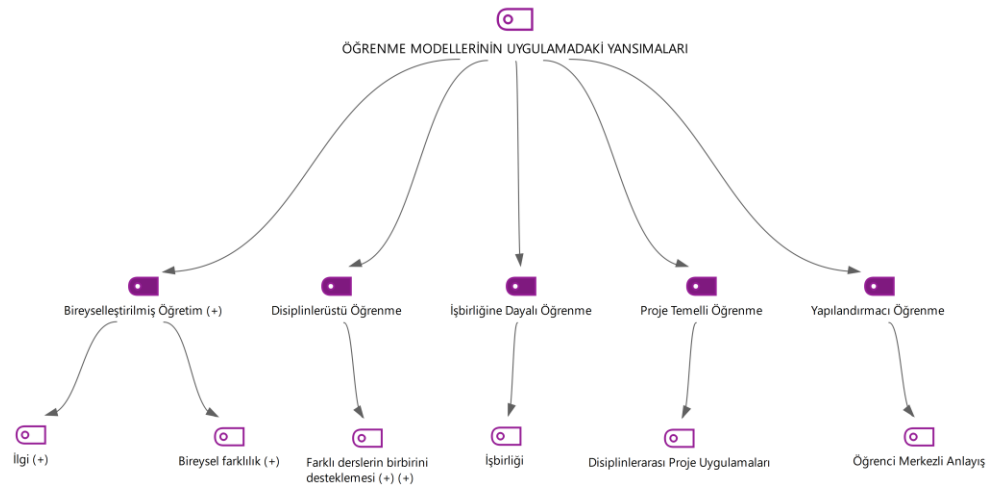
## 5.2. Öğrenme Modellerinin Uygulamadaki Yansımaları

Eğitim ve öğretim sürecinde, öğrenme modelleri öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin kavramsal bir çerçeve sunabilmektedir. Bu modeller, öğretim sürecinin yapılanmasına, çeşitli kaynak ve materyallerin kullanılmasına ve farklı ölçme

değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesine yardımcı olabilmektedir. Bu araştırmada ise öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak UBDP sürecinde çeşitli öğrenme modellerine yer verdiği gözlemlenmektedir. Tablo 5.3’de araştırma sonucunda deneyimlenen öğrenme modellerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodlar yer almaktadır.

**Tablo 5.3** Öğrenme modellerinin uygulamadaki yansımalarına ilişkin bulgular

| Tema                                          | Alt Tema                    | Kod                                     | Katılımcılar                          | F        |
|-----------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------|----------|
| Öğrenme Modellerinin Uygulamadaki Yansımaları | Yapılandırıcı Öğrenme       | Öğrenci Merkezli Anlayış                | Ö3, K3, K5, Ö12, Ö14...               | 17       |
|                                               | Disiplinlerüstü Öğrenme     | Farklı Derslerin Birbirini Desteklemesi | Ö1, Ö11, K11...                       | 29       |
|                                               | İşbirliğine Dayalı Öğrenme  | İşbirliği                               | K8, K4 ...                            | 22       |
|                                               | Proje Temelli Öğrenme       | Disiplinlerarası Proje Uygulamaları     | Ö1, Ö7, Ö10, K5, K9...                | 20       |
|                                               | Bireyselleştirilmiş Öğretim | Bireysel Farklılık İlgi                 | Ö3, Ö8, Ö12, Ö14...<br>Ö1, Ö8, Ö14... | 19<br>26 |



**Şekil 5.3** Öğrenme modellerinin uygulamadaki yansımalarına ilişkin kodların görselleştirilmesi (MaxQDA Maps)

### 5.2.1. Yapılandırmacı öğrenme

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin bilgiyi araştırarak ve sorgulayarak ulaştığı, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı ve bilgiyi anlamlandırarak inşa ettiği öğrenme modelidir. Jean Piaget yapılandırmacı öğrenmeyi; bireyin kendi deneyimleriyle öğrenebildiğini ve öğrenmenin bir keşif süreci olduğunu vurgulamaktadır (Piaget, 1970). Jerome Bruner ise öğrencinin aktif katılım sağladığı, kendi öğrenme süreçlerini takip edip yönlendirdiği öğrenme modeli olarak ifade etmektedir (Bruner, 1966).

**Öğrenci merkezli anlayış;** öğrenin deneyerek, araştırarak, kendi ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, öğretmenin bu süreçte rehber olduğu ve çeşitli sorularla sürece katkı sağladığı öğretim sürecine yönelik (f=17) öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri şu ifade edilmiştir:

*IB'nin diğer programlardan ayrılan bir özelliği gerçekten tam anlamıyla öğrenci merkezli bir program olması ve bunu her fırsatta bize de hatırlatmaları. Çünkü biz farklı gelenekten gelen bir öğretim sistemine sahibiz. Ama bu şu an içinde bulunduğumuz program tamamen öğrenci merkezde program olduğu için çocuğun kendisinin araştırması gerekiyor. (Ö3)*

*Öğrenci merkezli bir program, öğretmenin tamamen yol göstermesi gereken ve öğrenciyi yönlendirdikten sonra öğrencinin gelişimini izlemesi gereken bir program. (Ö4)*

*Bilgi aktarımı değil, deneysel olarak hayatı aslında yani yaparak yaşayarak bilgiye erişiyor. (Ö7)*

*Daha çok öğrencilerin matematiği güncel hayatta modelleyerek kullanmaları gerektiği konusunda çalışan bir program, IBDP programı. (Ö12)*

*...IB çok fazla sorumluluğu öğrenciye bırakan bir program. Normalde MEB'te olduğu gibi öğretmenin sorumluluk alıp da çocuğu yönlendirdiği bir sistem yok. Çok öğrenci merkezli. (K5)*

*...benim grammerim düştü ve İngilizce hocamız bana yardımcı oldu. Ek notlardır, ek çalışmalardır. Ya da işletme dersinde baya bir gerilik yaşamıştım. Öğretmenimiz aynı şekilde bana tüyolar vermişti. (K8)*

*...İlk aylarda sınıf arkadaşlarım birçok experience kazanırken benim hiç yoktu ve bu da beni endişelendiriyordu. Ancak sonrasında, hem arkadaşlarımın hem de öğretmenlerimin yardımıyla bunu aştım...(K8)*

Öğretmen ve öğrenciler, UBDP sürecinde öğrenci merkezli bir programı benimsediklerini, bilgiye ulaşırken öğretmenin rehber olduğunu, öğrenim sürecini gerçek yaşamdan hikayelerle desteklediklerini ifade etmişlerdir.

### **5.2.2. Disiplinlerüstü öğrenme**

UBDP birden fazla disiplini bir araya getirerek öğretimin daha bütüncül bir yapıda olmasını hedeflemektedir. Bu yapı sayesinde öğrencilerin farklı disiplinlerde edindiği bilgi ve becerileri harmanlayarak yerel ve küresel, karmaşık problemleri analiz edip, çözüm üretebilme imkanı sunar (IBO, 2015). UBDP özellikle *Grup 4 Project* ve *Theory of Knowledge (TOK)*, *Extended Essay* (Bitirme Tezi) bileşenleri bu öğrenme modelini destekleyecek niteliktedir. Türkiye’de yapılan bir araştırmada Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programının disiplinlerüstü öğrenmenin öğrencinin düşünme becerilerini, sorgulama becerilerini ve öğrenmeyi istekliliğini arttırdığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler bu öğrenme modelinin dersler arası kopukluğu ortadan kaldırdığını ve öğretimin daha bütüncül bir şekilde gerçekleştiğini vurgulamıştır (Özer, 2010).

**Farklı derslerin birbirini desteklemesi;** farklı alanlarda ve ortak problemlerde birden fazla disiplinin kullanılmasına ilişkin (f=29) öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri şu ifade edilmiştir:

*Digital Society ve IB'nin zorunlu T.O.K. derslerinde genelde bunları bize deneyimleme imkanı sunuyor. Örneğin Digital Society'de nasıl bir toplumdaki bireyleri hedef alıyoruz ve TOK’ de de bunları sorgulamayı öğreniyoruz. (K1)*

*...Dolayısıyla organik kimya boyutunda bir şeyler anlattığım zaman biyoloji öğrencileri mesela daha çabuk ona adapte olabiliyorlar çünkü biyolojide gördükleri kazanımlarla örtüştürebiliyorlar. Bazı elektrokimya gibi enerji gibi hız gibi konular daha fizikokimya, üniversite düzeyinde fizikokimyaya kalan kazanımlı konularda da mesela şeyler daha çok adapte olabiliyor. Fizik alan öğrenciler. (Ö1)*

...“Group 4” altında toplanır. Bu projelerde öğrenciler farklı bilim dallarından öğrencilerle birlikte ortak bir problem üzerine çalışır...çünkü farklı disiplinlerden gelen öğrenciler birlikte çözüm üretmek zorundadır...Bir Group 4 projesinde öğrenciler “iklim değişikliğinin yerel etkileri” üzerine çalışabilir. Bu çalışmada fiziksel ölçümler, kimyasal analizler ve biyolojik etkiler birlikte değerlendirilir. (Ö7)

...Farklı disiplinlerden. Grup4 projeleri var hepsinin. Şimdi adı değişti. Collaborative Science'da oldu. Değişik fen dersini alan çocukları bir araya getirip birlikte projeler yapmalarını sağlıyor. (Ö11)

...Swimsus'u yüzmeye yüzücülerin giydiği o mayoların biri şeyini araştırarak. Onların ne kadar rahat gitmesini sağladığını araştırarak. Kimyayla ilgili olan kısımda nasıl su geçirmediğini araştırarak. Öbürü işte spor science diye bir dersimiz de var. Beden eğitimi değil de spor bilimi dersi. O da işte onun sporcuya olan faydasını araştırarak. Ve bunların hepsi birlikte bir projeyi sunacaklar. Bu tam olarak disiplinlerüstü bir bağlantı oluyor sanırım. (Ö11)

Katılımcılar, farklı disiplinleri kullanarak projeler gerçekleştirdiğini ve farklı derslerin aynı bağlamlar çerçevesinde harmanlandığını ifade etmiştir.

### 5.2.3. İşbirliğine dayalı öğrenme

Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak araştırma ve proje yapmalarına işbirlikli öğrenme denir. Bu öğrenme modelinde öğrenciler ortak bir hedef için fikir alışverişi, iş bölümü ve birbirlerinin öğrenme sorumluluklarını almaktadır. Uluslararası Bakalorya Programının“İletişim kuran, duyarlı ve açık görüşlü” öğrenen profili bu öğrenme modelini destekler niteliktedir. Özellikle UBDP'nin bileşenlerinde olan CAS (yaratıcılık, aktivite, hizmet) bu öğrenme modelini desteklemektedir (IBO, 2017). Bu çalışmada ise öğretmen ve öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmelerini destekleyen ifadeler aşağıda yer almaktadır.

**İşbirliği;** öğrencinin işbirliği içerisinde grup çalışmalarını yürütmesi, fikirlerini paylaşarak görüş sunabileceği ve zamanı yönetebileceği bir öğrenme ortamına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin işbirliğini destekleyen (f=22) görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

*TOK Exhibition'dan bahsetmek istiyorum. TOK Exhibition'da ben çok emek harcamak istedim bu konuda. Çünkü yani çok güzel bir şey yapılması istedim. Çünkü bütün sınıfımızın bir arada bulunduğu ve aslında çok güzel anı kalacak bir şeydi. Ama süreç benim için özellikle çok zorlu oldu. Ne kadar sosyal becerilerimi sonuna kadar kullanmam gerekti. Çok fazla işte tiyatro şeyi yazıyordum, eseri yazıyordum. İnsanların bunları beğendirmesi var. Ama işte insanları her zaman mutlu edemeyeceğimi öğrendim. Aynı zamanda arkadaşlarımla da birbirimizin fikirlerimizle danışarak yani ortaya aslında çok da güzel bir şey ortaya çıktı. Ve TOK Exhibition sayesinde de sınıfla hem daha iç içe olduk ve aslında hepimizin de gurur duyduğu bir sergi, bir yani gösteri ortaya çıkmış oldu. (K4)*

*Şu an sınıfça TOK Exhibition yazıyoruz ve yazarken gerçekten eğleniyorum. Exhibition için belirli sorular var ve bunlardan birini seçiyoruz. Seçtiğimiz soruyla bağlantılı üç obje belirleyerek bu objeler hakkında bir essay yazıyoruz. Gelecek sene de bununla ilgili bir etkinlik düzenleyeceğiz. İlk başta anlamasak bile, bana oldukça eğlenceli geliyor. (K8)*

*Bizim mesela Digital Society hocamızla anlaşmamız var. O sürece geldiğimizde biz okul dışında, kafelerde buluşup bunun üzerinde çalışmalar yapacağız birlikte hocaların yardımıyla. Bunu da katmak istiyorum yani sosyalleşme için yani. (K12)*

*mesela bizim işletme derslerinde öyle yapılıyor. Gruplara bizi toplayıp, farklı bizi zorlayacak sorular veya oyunlar yaratıp bu derse yönelik bir topluca, aynı zamanda sosyalleşerek bir ilerleme yapmamıza sağlıyor. (K12)*

*Öğrenciler, iletişim ve işbirliği içerisinde çeşitli projeler gerçekleştirdiğini ve gerçekleştireceğine dair ifadeler kullanmışlardır.*

#### **5.2.4. Proje temelli öğrenme**

Proje temelli öğrenme; öğrencinin merak ve ilgisi doğrultusunda araştırma yaptığı, farklı disiplinlerden yararlanarak projeler hazırladığı ve işbirliği içerisinde proje çalışmalarını yürüttüğü, süreci planlıyıp yönettiği ve somut bir ürün ile projeyi tamamladığı öğrenme modelidir. Proje temelli öğrenme UBDP de doğrudan yer almasa da UB'nin öğrenen profili ile kor (CAS, TOK, EE) bileşenleriyle açıklanabilmektedir. CAS ile öğrenciler toplumsal yararı gözeterek çeşitli aktiviteler gerçekleştirip EE (Bitirme tezi) ise öğrencilerin 2 yıl boyunca ilgi duyduğu alanda 4000 kelimelik bir araştırma yaptığı ve TOK Exhibition da

ise öğrencilerin soyut bir kavramı objeyle somutlaştırarak sunum haline getirmesi beklenmektedir (IBO,2017).

**Disiplinlerarası proje uygulamaları;** öğrencilerin öğrenmelerini projelerle ve deneylerle gerçekleştirme sürecine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşleri (f=20) şu şekilde ifade edilmiştir:

*Internal assessment konusunda deney raporu bir tane yazmaları gerekiyor iki yıl boyunca. (Ö1)*

*...Özellikle CAS programı sayesinde öğrenciler kendi ilgi alanlarına göre projeler yürütebiliyor...(Ö7)*

*...Ya da mesela bu çalışmaları çoğunlukla grup olarak yapıyoruz. Ve bu gruplarda her öğrencinin kendi görevi oluyor ve grup lideri oluyor. Orada grup liderleri hem denetliyor arkadaşlarını hem de aslında her birinin kendi görevi olsa da aslında birlikte çalışmak zorundalar...(Ö10)*

*Farklı disiplinlerden. Grup4 projeleri var hepsinin. Şimdi adı değişti. Collaborative Science'da oldu. Değişik fen dersini alan çocukları bir araya getirip birlikte projeler yapmalarını sağlıyor. (Ö11)*

*...bunun dışında deney yapıyoruz. Deney raporu yazıyorlar yaptıkları deneylere. En az dönemde 4-5 deney. Yapmak durumundalar ve detaylı rapor yazıyorlar. (Ö13)*

*...Çünkü 20 kişiyiz ve 4 tane büyük projeyi aynı anda yürütmeye çalışıyorduk. Bu ciddi bir sorumluluk almak demek...(K5)*

*...asıl bizi üniversite ve iş hayatını hazırlayan deneyimler ediniyoruz bu sayede bence. Gerçek hayata adım atarak projelerle deneyim kazanıyoruz. (K9)*

*...Benim mesela düşüncem bir tık farklı bu konuda çünkü bazı derslerde de derslerin kendi derslerin projeleri de var. Mesela ben bir arkadaşımın, öğrenci dokuzla matematikte bir proje yapıyorduk. Proje gayet büyük ve uzun süren bir şey olduğu için okul dışında sürekli buluşup duruyorduk bunu tamamlamak için. (K12)*

Öğrenciler, öğrenmelerini projelerle yapılandırıdıklarını ve bu projelerde işbirliği içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

### 5.2.5. Bireyselleştirilmiş öğretim

Bireyselleştirilmiş öğretim; öğrencinin ilgi alanlarına yönelik çalışmalarına olanak veren, farklı öğrenme stilleriyle öğretimi gerçekleştiren, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine göre öğretimin şekillenmesine olanak tanıyan ve öğrenin hedeflerine göre eğitim almasına fırsat veren öğrenme modelidir. Uluslararası Bakalorya Programı ise öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeterak öğrenciye HL (Yüksek seviye) ve SL (Standart seviye) ders seçimine olanak tanıyan, öğrencinin ilgilerine göre çeşitli aktivilerde bulunmasına fırsat tanıyan, CAS ve EE bileşenleriyle öğretim sürecini planlamasına olanak tanıyan bir programdır (Bunnel, 2011).

**Bireysel farklılık;** öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim sürecini yapılandırmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (f=19) şu şekilde ifade edilmektedir:

*...Ben özellikle dönem sonlarında daha çok bireyselleştirilmiş ödevler veriyorum. Yani dönem içerisinde böyle çok büyük farklılıklara gitmiyorum ama standart level, high level tabii ki mutlaka farklı. Ama bir standart level içindeki öğrencilerin mesela bireysel ihtiyaçlarına göre özellikle dönem sonlarında o eksiklerini kapatmaları için bireysel ödevler veriyorum. (Ö3)*

*Yani IB aslında bireysel farklılıklara hem öğrencinin ileride olabileceği mesleği seçme konusunda bir seçenek sunuyor. Direkt. Hem de öğretim yöntemi anlamında bir seçenek sunuyor. (Ö9)*

*...görüşmelerin ardından çocuğa uygun program ve bir çalışma düzeni ayarlanıyor. (Ö10)*

*...Farklı tekniklerle onların anlayabileceği şekilde süreci yapılandırmaya çalışıyoruz. (Ö12)*

Öğretmenler, öğrenim sürecini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre şekillendirdiğini ifade etmişlerdir.

**İlgi;** öğrencilerin kişisel ilgisine ve beklentilerine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşleri (f=26) şu şekilde ifade edilmiştir:

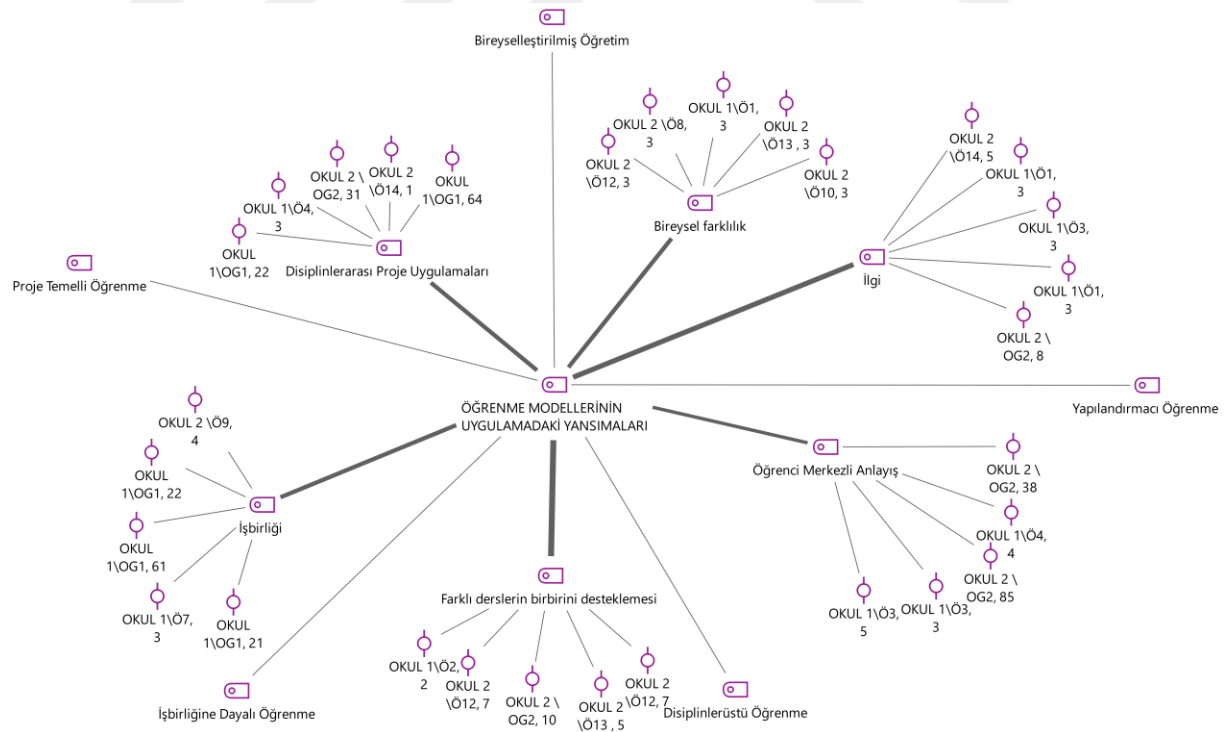
*...Bir de SL HL ayrımının da o farklılıklara ve ilgilere hizmet ettiğini düşünüyorum...(Ö1)*

CAS gibi. İşte... T.O.K gibi veya EE gibi böyle alanları da var. Bu alanlar tamamen öğrencinin kişisel ilgisine, kişisel becerilerine dönük alanlar. (Ö8)

...projede 6 tane, 7 tane örnek konu belirledim. İçlerinden kendi ilgi alanlarına göre ya da kendi, nasıl diyeyim, önem sıralarına göre. Uygun olan konuyu seçip onun üzerine çalışma şansları oldu. (Ö14)

Öğretmenler, UBDP'nın öğrencilerin ilgilerine göre seçimler yapmasına fırsat verdiklerini ifade etmişlerdir.

Eğitimde çeşitli öğrenme modellerine yer verilmesi öğrencinin farklı öğrenme stillerini keşfetmesine ve çeşitli araştırma becerilerini öğrenip geliştirmesine olanak tanımaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular UBDP'nin, öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir öğretime tabi tutulduğu, ilgilerine göre çeşitli aktivitelerde bulunmasına imkan tanıyan bir yapıda olduğu, güçlü yönlerini keşfetmeye fırsat verdiğini, meslek seçiminde çeşitli eğitimler almasına olanak tanıyan bir program olduğu; öğretmen ve öğrencilerin görüşleriyle belirtilmiştir.



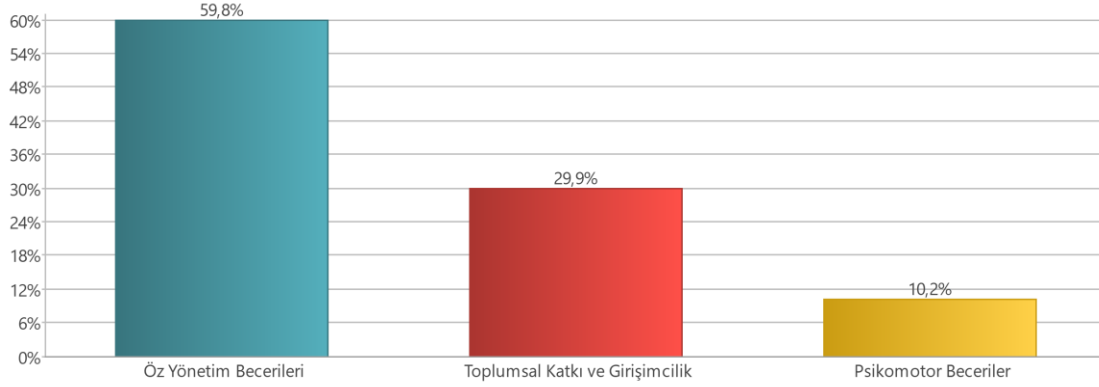
Şekil 5.4 Öğrenme modellerinin uygulamadaki yansımalarına ilişkin tema alt tema ve kodların görselleştirilmesi (MaxQDA Maps)

### 5.3. Bütüncül Gelişim

Eğitim; akademik becerileri yüksek bireylerden ziyade sosyal, duygusal ve psikomotor becerilerini etkin kullanabilen bireyler olmasını da hedeflemektedir. Sosyo-duygusal beceriler, öğrencinin kendini tanımasına, duygularını fark edip iletişim becerilerini geliştirmesine ve böylelikle iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olurken psikomotor beceriler ise öğrencinin el-göz koordinasyon yetilerini geliştirerek öğrenme süreçlerinde aktif katılımını desteklemektedir (IBO, 2017). Bu araştırmada ise öğretmen ve öğrencilerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programının bütüncül gelişimine olan katkısı hakkında oluşturulan ifadeler ulaşılmış ve bu ifadeler Tablo 5.4’de tema alt tema şeklinde yer almaktadır.

**Tablo 5.4** Bütüncül gelişime ilişkin bulgular

| Tema             | Alt Tema                        | Kod                                       | Katılımcılar                       | F  |
|------------------|---------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------|----|
| Bütüncül Gelişim | Öz Yönetim Becerileri           | Akademik ve Sosyal Özgüven                | Ö1, Ö2, Ö3, Ö12, Ö14, K3, K5, K6.. | 22 |
|                  |                                 | Zaman Yönetimi                            | K2, K3, Ö6..                       | 26 |
|                  |                                 | Öz Düzenleme Becerisi                     | Ö1, Ö6, K5, K10..                  | 13 |
|                  |                                 | Öz Değerlendirme Becerisi                 | Ö11, Ö12, K10...                   | 15 |
|                  | Toplumsal Katkı ve Girişimcilik | Sosyal Sorumluluk Projeleri               | Ö5, Ö7, Ö8, K1, K10...             | 20 |
|                  |                                 | Girişimcilik                              | Ö7, Ö13, K2..                      | 18 |
|                  |                                 | Psikomotor Becerilerin Uygulama Örnekleri | Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13      | 7  |
|                  | Psikomotor Beceriler            | Ders Bazlı Becerisel Uygulama Sınırlılığı | Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö14           | 6  |



**Şekil 5.5** Bütüncül gelişime ilişkin alt temaların grafiği

### 5.3.1. Öz yönetim becerileri

Uluslararası Bakalorya Programı öğrencinin akademik başarısının yanında yaşam becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. IBO (2015) ‘‘Approaches to Learning (ATL)’’ çerçevesinde tanımlanan beceri alanından biri olan kendini yönetme becerileri (self management skills) öğrencide disiplinli çalışmayı ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirerek öğrencinin kendi öğrenmelerini organize edip, değerlendirip, düzenlemesini gerekli kılmaktadır.

**Akademik ve sosyal özgüven gelişimi;** öğrencinin kendini daha net ifade etmesine ve akademik olarak kendini yeterli hissetmesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri (f=22) şu şekilde ifade edilmiştir:

#### **Öğrencilerin akademik ve sosyal özgüven gelişimine ilişkin görüşler:**

*...Fakat bu makale yazma süreci bence özellikle zaten IB'nin amacı üniversiteye öğrenci hazırlamak olduğu için akademik writeting yönümüzü baya geliştirdiğini düşünüyorum. Ve ben IB'de bu makale yazma derslerinin pardon sürecinin olduğu için o kadar minnettarım ki üniversiteye gideceğim yani üniversitede de böyle şeylerle özellikle hukuk okuyacağım mesela onun için çok büyük katkısı olacağını düşünüyorum. ve gerçekten minnettarım. (K4)*

*...Öte yandan bütün bunlar, tezi bitirdiğimde ne kadar çok şey öğrendiğimi ve beceri kazandığımı kanıtlıyor. Düşündüğümde, Türk sisteminde asla kazanamayacağım akademik*

*beceriler bunlar, kendimi öğrenim hayatım açısından olgunlaşmış ve özgüvenli hissediyorum. (K5)*

*...kendimi rapor yazma ve tez oluşturma alanlarında daha yeterli ve özgüvenli hissetmemi sağladı. Bu akademik gerekliliğin üniversite zamanlarında da faydasını göreceğimi düşünüyorum. (K6)*

*...Extended Essay üniversite için mükemmel bir hazırlık oldu. Bu süreç sayesinde, araştırma makaleleri yazma konusunda değerli bir deneyim kazandım ve bu deneyim, yükseköğretime geçtiğimde hiç şüphesiz benim için bir kazanç olacak. Akademik zorlukların üstesinden gelmek için kendimi daha donanımlı ve özgüvenli hissediyorum, bu da üniversite eğitimi ihtimalini daha az ürkütücü ve çok daha heyecan verici hale getiriyor. Genel olarak, Diploma Programının bu unsurları sadece akademik becerilerimi şekillendirmekle kalmadı, aynı zamanda kişisel gelişimime ve gelecekteki çabalarımaya hazır olmama da önemli ölçüde katkıda bulundu. (K7)*

*Mesela üniversiteye girerken girişte interview yapıyoruz ya. Mesela orada kendimi özgüvenli ifade edebileceğimi düşünüyorum. Onun için bu konuda bana sosyalleşmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum. (K14)*

### **Öğretmenlerin akademik ve sosyal özgüvene ilişkin görüşleri:**

*Yani aslında güçlü yönlerini daha çok öne çıkarıyor. Yani ders seçmek öğrenciye bence özgüvende kazandırıyor. (Ö1)*

*Muazzam katkısı var çocukların özgüvenine diyeyim totalde. Çünkü bunların hepsi aslında totalde özgüvende buluşuyor...(Ö3)*

*...Özellikle iletişim becerilerini, hepsinin yazması gereken raporlarda. Sözlü bir sınavı yok IB'in ama en azından yazılı olarak kendilerini ifade etme becerilerini sıkça deniyor ve geliştirmelerini sağlıyor. (Ö11)*

UBDP eğitiminin, öğrencileri akademik olarak üniversiteye hazırlaması öğrencilerde öz güven gelişimini arttırdığı ve kendini daha net, iyi ifade edebileceğine yönelik öğretmen ve öğrencilerin ifadeleriyle desteklenmiştir.

**Zaman yönetimi:** öğrencilerin UBDP kapsamında zaman yönetimini sağlayabilme becerileri hakkındaki görüşleri (f=26) şu şekilde ifade edilmiştir:

*...benim zorlandığım başka bir şey ise zaman yönetimiydi. Ben hiçbir zaman zaman yönetiminde kendimi iyi bir olarak görmedim. Ama IB gerçekten bunu sınıadığı için ve buna göre bir sonuç aldığım için bu beni daha çok etkiledi ve farkına varmamı sağladı. Açıkçası zaman yönetimi değişmedi. Yani hala kötü. O yüzden çok zorlandım ama. (K2)*

*...Aynı zamanda zaman yönetimi becerilerimi geliştirdi ve yeni ilgi alanları keşfetmemi sağladı. (K9)*

*...CAS süreci başta zorlayıcıydı çünkü etkinlik bulmak ve kayıt tutmak zaman alıyordu...(K11)*

*...Bitirme Tezi ise zaman yönetimi açısından zorlayıcı ama araştırma yapmayı öğrendiğim için faydalı bir deneyim oldu. (K11)*

*...akademik açıdan çok odaklanamıyorum. Daha çok projelere zamanımı harcamam gerektiği için birkaç aksatma yaşadım. (K12)*

*...belli hani kriter olarak bunları yapmam gerekiyor diye yeni bir şeyler bulman gerekiyor. Bunlar zaman alıyor, işte dediğim gibi zaman aldığı yer senin öteki projelerine vermen gereken zamandan alıyor, okul zamanından alıyor...(K15)*

Öğrenciler UBDP'nin zaman yönetimini sorguladığını ve kimi öğrencilerin zaman yönetimi konusunda hala sorun yaşadıklarını ve bazı öğrenciler ise süreçte zaman yönetimi becerilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir.

**Öz düzenleme becerisi;** öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, organizasyon becerilerini kontrol etmelerine ilişkin görüşlerini (f=13) şu şekilde ifade etmiştir:

*3000 kelimeyi minimum tamamlayacak şekilde yazması gereken raporda sürekli feedback alması gerekiyor. Ama deney düzeninin başında kendisi. Kendi yapması gerekiyor bu çalışmaları. (Ö1)*

*...bizim internal assessment da iki aşamalı. Yani pratik aşaması var, bir de yazma aşaması var. Yani akıl yürütme öncesinde onun prosedürünü çıkartma kısmı mesela. Yazma*

*aşamasında da onu böyle güzel bir şekilde dile dökerek karşı tarafa aktarmak anlamında...(Ö1)*

*...grup içerisinde sıkıntı çıktı diyelim, o gruptaki sorunu çözmek zorundalar. Çünkü görev tamamlanmak zorunda, belirtilmiş saate kadar. onu bitirmek zorunda olduklarından dolayı kendi içlerinde problemi çözmek zorundalar ilk etapta. (Ö10)*

*...Evet mesela bazı çocuk daha istikrarlı bir şekilde araştırmasını oturup kendi başına yapabiliyor...(Ö6)*

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenim sürecinde UBDP'nin öz düzenleme becerilerini geliştirdiklerini, organizasyon becerilerini deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

**Öz değerlendirme;** öğrencilerin UBDP sürecinde gelişim alanlarını fark etmesi ve geleceğe yönelik hedefler belirlemesine ilişkin (f=15) görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

*...Ama yine de onların yönlendirmesiyle bile yapmamız gereken bazı yükümlülükleri, örneğin işte EE (Bitirme Tezi) essay gibi ya da IA'larımız gibi bitirme tezleri vs. ikinci seneye bıraktık. Ve bunların geri dönüşü bize kötü oldu. Çok fazla zaman programımın konusunda problem çektik. Ama şu an, yani ikinci yılının sonunda gerçekten IB öğrencisine dönüşmüş hissediyorum ve uyum saldığım için de mutluyum. (K5)*

*...EE yazmak, akademik araştırma yapma becerilerimi geliştirdi. Uzun soluklu bir çalışmayı planlama, kaynak tarama ve akademik yazım kurallarına uygun bir şekilde makale yazma gibi yetkinlikler kazandım. (K9)*

*...TOK için makalem için bir soru belirledim ve bu soruyu açıklayacak üç obje buldum. Makalemi yazmaya başladım ve bu süreçte iyi bir ilerleme kaydettiğimi düşünüyorum, ancak daha hızlı ilerleyebilirim ve daha fazla çaba harcamam gerektiğinin farkındayım. (K10)*

Öğrenciler UBDP öğrenim sürecinde kendi öğrenme sürecini değerlendirebildiğini ve gelecek odaklı hedefler belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Bu araştırma sonucunda UBDP'nin, öğrencilerin özgüven, zaman yönetimi, öz düzenleme becerileri ve öz değerlendirme becerilerini sorguladığı bir program olduğu görülmüştür. Çeşitli CAS aktivelere sonucunda kendini yönetme becerilerinin geliştiği fakat programın

yoğun ve zorlayıcı beklentiler içerisinde olması zaman yönetimi becerilerini, özdisiplin becerilerini sorguladıkları görülmüştür.

### 5.3.2. Toplumsal katkı ve girişimcilik

Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerin akademik başarılarının yanında sosyo-duygusal becerilerinin gelişimini de ele alan bir yaklaşımı benimser. UB öğrenen profili öğrencinin empati becerisini, zihinsel, bedensel ve duygusal gelişimini ve küresel problemlere karşı bilgili, duyarlı öğrenciler yetiştirmeyi hedefleyerek sosyo-duygusal becerilerinin gelişimini desteklemektedir (IBO, 2017).

**Sosyal sorumluluk projeleri;** öğretmenlerin ve öğrencilerin toplum yararına yaptığı aktivitelere ilişkin görüşleri (f= 20) şu şekilde ifade edilmiştir:

*CAS'in oldukça esnek yapısı sayesinde, adayların bu görevi yerine getirmek için gerçekleştirdiği çeşitli hizmetler ve kendi tasarladıkları etkinlikler görülebilmektedir. Yardım kampanyaları düzenlemekten sokak hayvanları için barınaklar yapmaya kadar uzanan çok ilginç fikirleri oluyor. (Ö5)*

*Örneğin okulumuzda biz engelliler için konser verdirdik onları mutlu etmek için. Bu tarz aktivitelere katıldık. Bu da bizim sosyal olarak gelişmemizi etkiledi. (K1)*

*...CAS hobilerimiz ve sosyal sorumluluk açısından genişlememize çok büyük bir yer sağladı. (K2)*

*TEGEV'de çalıştık. TEGEV eğitimi aldık grup olarak. Farklı yaşta insanlarla hem benden küçük çocuklarla hem benden büyük yetişkinlerle iletişimde bulunma, program kurma ve bir yere gönüllü olarak gitme ayrıcalığım oldu. Ve bu her ne kadar topluma bir katkısı olsa da bana olan katkısının da çok büyük olduğunu düşünüyorum... (K6)*

*...Bu hafta sonu hepimize çok iyi geldi. Akademik hayatımızdan uzak durup. CAS sayesinde hem topluma katkıda bulunabiliyoruz hem de sosyal becerilerimizi geliştirebiliyoruz. Arkadaşlarımdan dediği gibi Ironman'a gittik. Oradaki sporculara yardımcı olduk. Ya da başka bir yerlere bağışlar yaptık, turnuvalara katıldık. (K10)*

*...Ve çok işte yardımseverlik projelerine de katıldım. Ve şuan mesela biz Rotary kulübünün interaktif kulüp üyesi olarak birkaç proje yapıyoruz ve mesela en son bir toplantımız vardı*

*ve tüm Türkiye'deki kulüplerden üyeler geldi. Ve çok güzel kaynaşma etkinliği oldu. Çok fazla insanla tanıştım ve onlarla sohbet etme imkanı yakaladım. (K12)*

Öğretmen ve öğrenciler UBDP sürecinde çeşitli aktiviteler düzenlediklerini, yardımseverlik kampanyalarına katılım sağladıklarını ve akademik yoğunluktan sıyrılarak zihinsel rahatlama yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

**Girişimcilik;** öğrencilerin öğretmenlerin yeni deneyimlere ilişkin görüşleri (f=18) şu şekilde ifade edilmiştir:

*...CAS 'in yaptığı şeylerden biri bir insanı konfor alanından çıkarıp yeni şeyler denemeye sağlamaktır. (K12)*

*...CAS Sayesinde hem sosyalleşme yaşatlarımız arasında hem de bazı konularda yetişkinlerle ya da bazı şirket sahiplerine ya da government officials. Onlarla birlikte tanışmamızı ve konuşmamızı destekliyor. Mesela ben birkaç projem için yapmak istedim. Birleşmiş Milletler temsilcileriyle görüşebildim. Mercedes'le görüştüm, Microsoft'la görüştüm bu sene. Projelerimi gerçekleştirmek amacıyla. (K14)*

Öğrenciler UBDP sürecinde çeşitli dersler sayesinde yeni bağlantılar ve yeni insanlarla tanışabildiklerini ifade etmişlerdir.

### **5.3.3. Psikomotor beceriler**

Uluslararası Bakalorya Programı bütüncül eğitim anlayışını benimseyerek öğrencinin bilişsel, duyuşsal gelişiminin beraberinde psikomotor becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. ‘Approaches to Learning (ATL)’ kendini yönetme becerileri altında öğrencilerin ince motor, kaba motor ve fiziksel farkındalık çalışmalarıyla psikomotor becerilerin gelişimini desteklemektedir. İnce motor becerileri olarak; yazı yazma, çizim yapma ve araç-gereç kullanımı olarak tanımlanırken kaba motor becerileri; spor, hareket temelli öğrenme olarak tanımlanmaktadır (IBO, 2015).

**Psikomotor becerileri uygulama örnekleri;** öğretmenin sınıfta veya okulda el-göz koordinasyonu gerektiren uygulamalara ilişkin (f=7) ifadeleri şu şekildedir:

*Hem düşünce anlamında nasıl uygulayabilirim hemde fiziksel olarak el koordinasyonu anlamında, hızlı hareket etme anlamında bir deneyi önce 1 saate yapıyorsa ilerleyen süreçte 10 dakikaya düşürebiliyor (Ö4)*

*Ben burada mesela şeyi çok seviyorum, onu uyguluyorum. Mandala. Çocuklara mesela renkli kalemler, işte boyalar, pastel boyalar ya da işte çeşitli malzemeler veriyorum. Ya da dergiler veriyorum. Kolaj çalışması, hani kesiyorlar onları mesela. Ve bir mesela bunu daha çok duygu çalışmaları üzerinden yapıyorum. O gün mesela bir eserdeki duyguyu, temayı inceledik. Oradaki temayı görselleştirmelerini istiyorum. Ya bir mandala çalışmasıyla ve o mandala için genellikle bir A4 veriyorum ve renkli kalemler. Ya da o dergileri kesip yapma noktasını kesip görselleştirmede, kolaj yaparken de yine mesela orada bir karanlık ve negatif bir atmosfer var. Öğrenciler oradan daha böyle karanlık bir imaj verecek görselleri kesip yapıştırabiliyorlar. Bu mesela birazcık daha el becerilerini kullanabilecekleri bir nokta. (Ö10)*

*Psikomotor becerilerinin laboratuvarı çok sık kullandıkları için orada zaten özellikle geliştirebiliyorlar. Yani o böyle çok ince işler yapıyoruz laboratuvarında. Benden daha yetenekliler diyebilirim bazıları. Benim ellerim titrer, onların titremiyor. (Ö11)*

Öğretmenler öğrenim sürecinde psikomotor becerilerine yönelik çalışmalarını ifade etmiştir. Kimi öğretmen el göz koordinasyonu gerektiren aktivitelere öğrenim sürecinde yer verdiklerini kimi öğretmenler ise laboratuvar uygulamalarını öğrencilerde psikomotor becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

**Ders bazlı uygulama sınırlılığı;** öğretmenlerin psikomotor becerilerinin gelişimine yönelik verdiği ifadeler (f=6) şu şekildedir:

*Fen bilimlerine göre. Tabii ki. Yani ne olursa olsun onun önüne geçmek bizim edebiyat bölümünde psikomotor becerileriyle ilgili şunu yapıyoruz diyebilmek çok zor. (Ö2)*

*Matematikte biraz zor ya. Matematik biraz çünkü deneysel olmanın ötesinde bir... Çok teorik ve konu kapsamı anlamında da deneylere çok müsait de değil açıkçası. Dolayısıyla kendi dersim anlamında. Benim dersimin buna katkısı diğer branşlara oranla sınırlı yani. (Ö3)*

*...Ben sonuçta bir fen bilimleri dersini vermiyorum, o anlamda bir laboratuvar kullanımı mevcut değil. (Ö10)*

Öğretmenler ders içeriğinin psikomotor becerilerini geliştirmeye uygun olmadığını ve bazı derslerin ise psikomotor becerilerini geliştirmek için sınırlı bir içeriğe sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

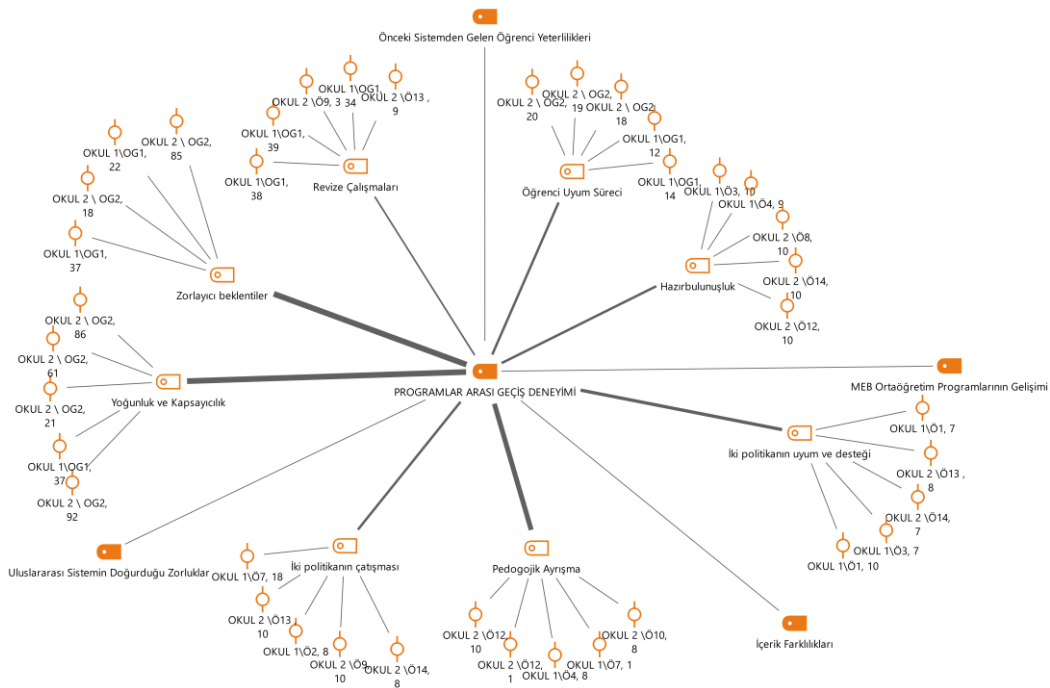
Bu araştırma sonucunda Uluslararası Bakalorya Programı öğrencinin kendini yönetme (self- management skills) becerilerini geliştirdiği, öğrencinin yerel ve küresel problemler hakkında bilinç sahibi olduğu, çeşitli aktivitelerle öz güven gelişimini, özdüzenleme becerilerini ve süreç sonunda öz değerlendirme becerilerini geliştirdiği öğretmen ve öğrenci görüşleriyle desteklenmektedir. Fakat UB programının yoğunluğu, öğrencinin zaman yönetimi becerisini sorguladığını ve süreç içerisinde zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca programın CAS, TOK ve EE bileşenlerinin öğrencide psikomotor becerilerini geliştirmeye katkı sunduğu fakat bazı derslerin (psikoloji, ingilizce A, matematik analiz ve yaklaşımlar) yapısı gereği öğrencilerde bu gelişimin sınırlı kaldığı görülmüştür.

#### **5.4. Programlar Arası Geçiş Deneyimi**

Öğrencilerin yerel programdan uluslararası bir programa geçiş sürecinde zorluklar ve çatışmalar yaşanması muhtemeldir. Ulusal bir program olan UB programı ve Cambrige (IGCS) programı gibi programlarda öğrenim gören öğrenciler daha kapsamlı bir eğitime maruz kalırken yerel programların kapsamı dar veya öğretim yöntemleri açısından farklılıklar görülebilir. Fakat MEB ortaöğretim programı evrensel ihtiyaçlara yanıt verebilmek için zaman zaman ortaöğretim programlarında yenilik çalışmaları yapmaktadır. Bu çalışmada ise; öğretmenlerin ve farklı eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin UBDP sürecine yönelik deneyimleri, MEB ortaöğretim programının gelişimi, UBDP ve ulusal programlar arasındaki farklılıkları-benzerlikleri araştırılmış ve araştırma bulgularına ilişkin temalar ve alt temalar aşağıdaki Tablo 5.5’de ifade edilmiştir.

**Tablo 5.5** Programlar arası geçiş deneyimine ilişkin bulgular

| Tema                               | Alt Tema                                      | Kod                             | Katılımcılar           | F  |
|------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|------------------------|----|
| Programlar Arası Geçiş Deneyimleri | Uluslararası Sistemin Doğurduğu Zorluklar     | Yoğunluk ve Kapsayıcılık        | Ö1, Ö4, Ö5, K1, K15... | 33 |
|                                    |                                               | Zorlayıcı Beklentiler           | Ö1, Ö3, K5, K6, K16... | 32 |
|                                    |                                               | Revize Çalışmaları              | Ö9, K1, K5, K6...      | 8  |
|                                    | Önceki Sistemden Gelen Öğrenci Yeterlilikleri | Öğrenci Uyum Süreci             | K3, K5, K15...         | 14 |
|                                    |                                               | Hazırbulunuşluk                 | Ö4, Ö8, Ö9, Ö12...     | 13 |
|                                    | İçerik Farklılıkları                          | Pedagojik Ayrışma               | K1, K4, Ö4, Ö11...     | 28 |
|                                    |                                               | İki Politikanın Çatışması       | Ö2, Ö7, Ö8, K3...      | 16 |
|                                    | MEB Ortaöğretim Programlarının Gelişimi       | İki Politikanın Uyum ve Desteği | K9, Ö2, Ö3, Ö4, Ö14... | 18 |



**Şekil 5.6** Programlar arası geçiş deneyimine ilişkin tema alt tema kod haritası (MaxQDA Maps)

#### 5.4.1. Uluslararası sistemin getirdiği zorluklar

Uluslararası eğitim programlarının kendi politikaları doğrultusunda yaptığı çalışmalar bazı belirsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Bu belirsizlikler araştırma kapsamında 4 kod ile gruplandırılmıştır.

**Yoğunluk ve kapsayıcılık;** öğretmenlerin ve öğrencilerin UBDP ders içeriklerinin yoğunluğuna ve kapsamının geniş olduğuna dair görüşleri (f=33) şu şekilde ifade edilmiştir:

*...IB yoğunluğu çok fazla, içerik çok dolu, çok kazanım var vermemiz gereken...(Ö1)*

*...IB'nin fazlası var, eksiği yok. MEB'i zaten kolaylıkla geçiyoruz...(Ö3)*

*...IB Biyoloji zor bir müfredat ve çok yoğun bir müfredat...(Ö4)*

*...Yani yoğun bir program IB zaten...(Ö11)*

*...zorunlu tutulan IB'nin cor içerikleri bana hem katkıları oldu hem de çok zor anlar yaşattılar. Çünkü IB' de bunları gerçekten çok fazla zaman harcamak gerekiyor. Ve bu arada bu süreçte ders çalışmamız bir nevi nerdeyse imkansız hale geliyor. (K1)*

*...çünkü IB'nin programı çok yoğun. Aynı zamanda akademik writing gibi aldığımız dersler mesela tez yazmamızda ... (K4)*

*...fakat IB'nin yoğunluğu beni yine de çok zorladı... (K9)*

Öğrenciler ve öğretmenler, UBDP'de yoğun bir eğitim sürecine maruz kaldığını ifade etmişlerdir.

**Zorlayıcı beklentiler;** öğretmen ve öğrenciler UBDP'nin gerekliliklerinin zorlayıcı ve ağır olduğunu (f=32) şu şekilde ifade etmişlerdir.

*...bence mesela mezun olduktan belki bir, belki iki sene sonra anlıyordur ne yaşadığını. Sadece bilişsel anlamda değil, bence psikolojik anlamda da altından kalkamıyor birçoğu. Eziliyorlar yani programın altında...(Ö3)*

*...Çünkü 6 tane makale yazması lazım. Her dersten. Bir tane genişletilmiş makale yazması lazım. TOK'ye teslim etmesi lazım. Ondan sonra CAS 'te 150 saat tamamlaması lazım.*

*Dolayısıyla çok disiplinli olmaları lazım. 17-18 yaşındaki gençlerden de o kadarını beklemek biraz ağır hakikaten...(Ö3)*

*...UBDP fikrin veya sistemin tüm gereksinimleri karşılama yeterliliği çok zorlu...(Ö5)*

*...CAS zoraki bir şey olduğu için bence hepimiz yaparken azıcık zorlama hissettiğimiz için hiçbirimiz %100 istekli bir şekilde ve %100 eğlenerek yapmadı...(K2)*

*...kadar kapsamlı olması bir lise öğrencisine yüklenebilecek bir yük olduğunu düşünüyorum. Tahmin ediyorum ki bazı diğer IB derslerinde müfredatının gereksiz fazla yoğun ve ağır olduğunu düşünüyorum. (K4)*

*...bir şeyleri sürekli belgeliyor olmak beni biraz yordu mental olarak. Çünkü yaptığım iyiliği örneğin kanıtlamam gerekiyor. Bence çok hoş bir şey değil. Biraz zoraki kılan şey buydu. Sürekli olarak gösteriyorsunuz. Bunu yaptım, bunu yaptım, şu kadar saat yaptım. Bir de saat sınırı mesela. Bilmiyorum, bence formalite biraz ağırdı. (K5)*

*...6 tane dersimiz olsa da gerçekten çok zorlayıcı detaylar oluyor. İşte bu 6 dersin IA yazmak, bazılarının dil derslerinde sözlü IA oluyor. Onları yapmak gerçekten üzerine çalışmak zor oluyor. Başlangıçta CAS anlamamız da birazcık zor oldu açıkçası benim için...(K10)*

Öğretmen ve öğrenciler, UBDP eğitiminin zorlu bir süreç olduğunu ve programın yeterliliklerini karşılamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

**Revize çalışmaları;** UB eğitim programı değişen ve dönüşen dünya ile program içeriklerinde güncelleme çalışmaları yapmaktadır. Bu çalışmalara ilişkin (f=8) deneyimlerini paylaşan öğretmen ve öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

*Digital Society dersi, IB'de yeni çıkmış bir ders. Bu ders yeni çıktığı için şu anda çok fazla belirsizlikler var. Ben bunun IA yaparken de çok acı çektim. (K1)*

*...Ama bu şuna sebep oluyor, örneğin 2-3 yılda bir sürekli müfredatta ciddi değişimler oluyor. Fizik üzerinden baktığımızda örneğin, benim en çok gözüme çarpan şey oluyor çünkü bizim hocamız da bunu IB'nin Genel Merkezine şikayet etti. Örneğin bir önceki seneki öğrencilerden çok daha farklı bir kapsamı var şu an aldığımız müfredatın. Bizim gördüğümüz bazı dersleri onlar görmediler. Çünkü onlar da seçmeli sayılıyordu. Bu şu*

*demek oluyor, biz mezun olduğumuzda eğer aynı mühendislik fakültesine gidersek örneğin, aslında o öğrenciden ben farklı bir fizik eğitimi almış olacağım. Yani bunu, üniversitelerin onlara güvenmesinden bir şekilde yararlanarak önemsemiyorlar belki ama bence bu çok suistimal edilebilecek bir şey değil. Bunu dengelemeleri gerekiyor. Bunu biraz güvenceye almaları gerekiyor. (K5)*

*IB sisteminin sürekli, yani yenilenmek tabii ki güzel bir şey. Sonuç olarak dünya teknolojiyle beraber de yenileniyor. Ama her iki, üç senede hatta bir senede bir bazen bizim müfredatlarımız değişebiliyor. Bu kadar hızlı ve ani müfredat değişimleri hem öğrencilere hem öğretmenlere sarsıyor. Çünkü öğretmenlerin de bu yeni öğretecekleri konuya hazırlanmak için az bir vakitleri oluyor aslında. Hani yeni müfredatı öğrenmek ve nasıl anlatacaklarını anlamak için. İlk olarak müfredat değişikliği bence başı başına büyük bir sıkıntı. (K6)*

*Ama burada standartla edilmesi gereken belli noktalar var. Onlar da zaten sistem bazında. Mesela ben geçen seneki aldığım kitap ile... ..önümüzdeki sene 12'leri 11'leri okutacağım kitaplar birbirinden farklı. Çünkü içerik değişiyor sürekli. O nedenden dolayı farklılık noktasında değişip değişip dönüşüp dönüşüp duruyor. Psikolojinin tanımını değiştirdiler mesela şu anda. Aynı bir psikoloji kitabının içinde. (Ö9)*

*Yani çok hızlı değişen bir program. Sürekli revize ediliyor. Sürekli My IB'nizi kontrol etmeniz gerekiyor. Sürekli her yaptığınız işte bir geriye dönüp acaba doğru mu yapıyorum diye kontroller, feedbackler, reflectionler gerekiyor kendimize de. (Ö13)*

Katılımcılar program geliştirme çalışmalarının zamansız olduğunu ve içeriklerin farklılaştıklarını ifade etmiştir.

#### **5.4.2. Önceki sistemden gelen öğrenci yeterlilikleri**

Programlar arası geçişte öğrencilerin yeterlilikleri ve hazırbulunuşlukları önem taşır. Özellikle uluslararası bir programın gerekliliklerini karşılamak için belirli bilgi birikimine ve beceriye sahip olmak gerekmektedir. Böylelikle programlar arası geçişte programa

adaptasyon süreci kolaylaşabilmektedir. Bu araştırma kapsamında önceki sistemlerden gelen öğrenci yeterlilikleri 2 kod ile kodlanmıştır.

**Öğrenci uyum süreci:** öğrencilerin UBDP sürecine adaptasyonu sorulmuş ve verdikleri (f=14) yanıtlar şu şekilde ifade edilmiştir:

*İlk başta bu nedensellik ilişkisini kurmakta çok zorlanıyordum. Çünkü öğretmenlerim de her zaman diyordu, ben bir şeylerin belirli kalıpları olmadığı sürece ve ezberlenmediği sürece mantığıma sığdıramıyordum. Ama süreç içerisinde aslında o mantıkla beraber öğrenmenin çok daha kalıcı ve anlamlı olduğunu fark ettim. Bir konuya mesela çalışsam bile bir sene sonra hala hatırladığımı fark ediyorum. Çünkü artık o nedensellik ilişkisi komple oturmuş. (K3)*

*10 sene MEB programında okumuş biri olarak IB 'ye geçmek başta çok zorladı. İlk olarak ana diliniz olmayan bir dilde eğitim görmek her ne kadar o ikinci diliniz iyi olsa da kesinlikle zorluklarıyla beraber geliyor. (K6)*

*...IB'ye başlamamızda işte ne kadar uyum sağlamaya birazcık zorlansak da benim için önceden IGCS'yi ve Checkpoint yapmamız yardımcı oldu uyum sağlamamıza. (K10)*

*...Ama yani çok zorlandığımı da söyleyemem çünkü söylediğim gibi bundan önce biz IGCS programı Cambridge programında ilerlediğimiz için soru tipleri vesaire benziyordu aslında. Ya işleyişlerde benziyordu. (K12)*

Öğrenciler, IGCS sisteminden UBDP sürecine kolay uyum sağladıklarını ve MEB ortaöğretim programından UBDP sürecine geçiş yapan öğrenciler ise zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

**Hazırbulunuşluk;** öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ilişkin (f=12) ifadeler şu şekildedir:

*...bir program ama biraz daha Türk müfredatını lise de 9 ve 10 da çocuğu hazırlayarak IB 'ye göndermek daha iyi olacak. (Ö4)*

*Öğrenci düzeyine şöyle öğrencinin yüksek profilli olması gerekiyor. Ki öğrenci düzeyi o zaman o yüzden herkese uygun değil. Çok derin düşünebilen, kültür seviyesi yüksek, çalışmayı ve gerçekten disiplini olan öğrencinin çalışmayı seven ve disiplini seven öğrencilerin yapabileceği bir program. (Ö6)*

*Yani mesela bizim IB seçtiğimiz öğrenciler burda bir küçük dahileri seçiyoruz. Ne anlamda 9. Ve 10. Sınıf ortalaması 85 in altında olmayan çalışmaya gayet meyilli çocukları seçiyoruz ki bu dersleri başarabilsin. (Ö7)*

*Öğrencinin IB'ye hazırbulunuşluğu veya IB'nin ondan beklentilerine ne derece hazır geldiği çok önemli. Eğer öğrenci buna hazır gelmiyorsa biraz zorlanıyor. (Ö8)*

Öğretmenler, öğrencilerin UBDP sürecini verimli yönetebilmeleri için MEB ortaöğretim programlarından gerekli donanımına sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

#### **5.4.3. İçerik farklılıkları**

MEB ortaöğretim programı ve UBDP’de farklı beklentiler ve yetiştirilmek istenen öğrenci profili arasında bazı farklılıklar görülebilir. Uluslararası bir program olan UBDP, çerçevesi kapsamında daha yoğun ve öğrenim süreci farklı pedagojik anlayış ile şekillenebilmektedir. Bu araştırmada katılımcılar UBDP’nin öğrenim sürecinde farklı ders içeriklerine sahip olmanın zorluklarını, katkılarını ifade etmiş ve her iki programın yürütülmesine ilişkin çatışmalar yaşandığına dair ifadeler kullanmıştır.

**Pedagojik ayrışma;** MEB ortaöğretim programının işleyişi, kaynakların içerikleri UBDP ile karşılaştırılmış ve katılımcıların ifadeleri (f=28) şu şekildedir:

*MEB kitaplarında çok görmediğim ama IB kitaplarında çok gözlemlediğim International Mindness diye bir bölüm var mutlaka kitapların içerisinde. (Ö1)*

*...Mesela biz ne yapıyoruz MEB sisteminde? Senin proje ödev konun bu. Bundan bir tane dönem ödevi hazırlayacaksın. İşte her yıl bir dersten veriyoruz. Hani orada birazcık ilgi alakadar değil, ne yapıyor öğrenci? Biraz daha zayıf olduğu alanda işte notumu*

*yükselteyim diye bakıyor olaya. O yüzden de zayıf olduğu dersten ortalamamı yükseltsin diye bir seçim ediyor. Burada tamamen odak çok farklı. (Ö1)*

*...IB müfredatında olupta MEB müfredatında olmamış bir şeyi IB de ilk kez söylediğiniz zaman aslında bu bir zorluk yaratabiliyor. Hem terimsel anlamda hem çocuk bu nerden geldi diye bakabiliyor. Daha ayrıntılı verebiliyor. Hiç duyulmayan terimleri ortaya dökabiliyor. Ya da Türk müfredatında çok detaylı öğrendiği bir şeyi IB de öğrendiği zaman ya Türk müfredatında bunu 11 ve 12 de daha detaylı anlatıyormuş IB de neden daha dar anlatmış diyebiliyor. Karşılaştırmasını çocukta yapabiliyor...(Ö4)*

*...MEB'den gelen öğrencilerdeki farkı görebiliyorum. Hep böyle bir doğru cevabı bulmaya yönelik sadece. Düşünce değil de karşılıklarına seçenek sunarsan seçeneğin içinden seçebiliyorlar ama sıfırdan kendileri. Seçenek yaratamazlar mesela ya da bir şey açıklayamıyorlar. Sorularını bile anlamakta zorluk çekiyorlar. Tabi burada biraz dil bariyeri de oluyor ama yaklaşımların çok farklı olduğunu görebiliyorum...(Ö11)*

*...IB'de CAS denilen bir programımız var bizim. Gönüllülük gibi tarzda yeni aktiviteleri bize teşvik eden bir program. MEB'de bunu çok görmüyorduk. Daha çok sürekli test çözmekten...(K1)*

*...MEB de yurtdışında okumak isteyen bir insanı üniversiteye gidince çok büyük zorluk çekeceğini tahmin ediyorum. Fakat bizim hem IB üniversite öğrencisi hazırladığından yani bu tür yüksek düzey bitirme tezi gibi yazmanın formatını biz çok daha erkenden öğrenmiş oluyoruz. Ve bu bence çok büyük bir katkısı oluyor. Yani bu üçüde bence IB'yi yani diğer müfredatlardan farklı kılan şeyler...(K4)*

Öğretmen ve öğrenciler UBP materyallerini, içeriğini MEB ortaöğretim içerik ve materyalleri ile karşılaştırmış her iki programın avantaj ve dezavantajlı yönlerine dair görüşlerini belirtmiştir.

**İki politikanın çatışması;** öğretmen ve öğrencilerin iki programın çatıştığına dair ifadeleri (f=16) şu şekildedir:

*...Şu an Milli eğitim Türk edebiyatı, Türkçe edebiyatı sınavlarında listening yani dinlemeyi zorunlu tutuyor. Biz de şimdi edebiyat dersi olarak geçtiğimiz için dinleme yapıyoruz çünkü Milli eğitimde böyle bir zorunluluk var. Şimdi ne oldu? IB'nin Listening gibi bir beklentisi yok. Benim dersim hiç Listening, dinleme diye bir şey yok. Şimdi ne oldu? O şeyle, IB'nin oturttuğu sistemle, Milli Eğitimin oturttuğu sistem aslına bakarsanız çakıştı...(Ö2)*

*...Milli Eğitim ve işte bizim okulumuzla alakalı öğretmenlerin hareket alanları kısıtlanabiliyor...(Ö7)*

*...Zaten hani tiyatro diye bir ders yok MEB'te. Hatta tiyatro öğretmenliği diye bir alan da yok. (Ö8)*

*Bence MEB sistemi ile IB sistemi komple ayrı tutulmalı. Çünkü ikisi aynı anda yürüyebilecek işler kesinlikle değil...(K3)*

*...MEB'te bir dersimiz İngilizce iken, IB'de neredeyse tüm Türkçe dışında tüm derslerimiz İngilizce veriliyor. (K8)*

*...bazen bir çatışma yaşıyor. Çünkü MEB sistemiyle IB sistemini aynı anda yapmamız gerekiyor. Örneğin CAS için, projelerimiz için bazı şeylere MEB izin vermiyor. Bu, IB'nin politikalarıyla çakışıyor...(K9)*

Öğretmen ve öğrenciler, UBDP öğrenim sürecinde her iki programın gerekliliklerini yerine getirirken programların yapısal olarak farklı olduğunu, yerel politikanın süreçte aktiviteleri sınırlı tuttuğuna dair görüşlerini ifade etmiştir.

#### **5.4.4. MEB Ortaöğretim programlarının gelişimi**

MEB ortaöğretim programı küreselleşme ile beraber program içeriklerinde bazı değişiklikler yapabilmektedir. Bu değişiklikler UB çerçeve programıyla benzerlik yakalayabildiği ve MEB ortaöğretim programının UB programını destekleyebilen bir yapıda olduğu araştırmanın katılımcılarıyla desteklenmiştir. Bu alt temada 1 kodlama ile bu benzerlikler ifade edilmiştir.

**İki politikanın uyum ve desteği;** öğretmen ve öğrencilerin MEB ortaöğretim programının UB programını destekleyen ve yapılan yenilik çalışmalarıyla öğretim içeriğinin uluslararası bir çereçeveye evrildiğini gösteren ifadeler (f=18) şu şekildedir:

*...çok zor bir MEB müfredatımız sadeleşerek geldiğinin de farkındayım. Dolayısıyla da o bilgiyi de bazen ister istemeden geçiyorum tabi. Yıllar yıllar öncesinde diyorum ki benim zamanımda vardı bunlar, şimdi yok mesela diyorum. Gibi gibi. Şey de oluyor ister istemeden. Yeni gelen dokuz sistemini de inceledim. Artık bazı kelimelerin yabancılaştığını fark ediyorum. Terminolojik anlamda IB'den esinlendiklerini fark ediyorum. Ya da yabancı öğretim programlarından esinleniyorlar, bilmiyorum. Değerlik elektron sayısı kavramında valans elektron diye artık kullanmaya başladı. Yani bazı teknik terimler, terminolojik terimler artık yeni öğretim programına da girmiş durumda. Ve biraz daha böyle bakıyorum, yani ister istemeden karşılaştırabiliyorsunuz çünkü. Oradan bir esinlenme var gibi hissediyorum IB'den. Daha çok oradan besleniyor yeni öğretim programı, o marif modeli dediğimiz modelin. Biraz ben IB'den beslendiğini düşünüyorum açıkçası. (Ö1)*

*...Nedenler örtüşüyor yani artık yavaş yavaş. Hele ki programın da beklediği şeyler MEB de biraz buraya evrildiği için MEB de biraz bu tarafa doğru özellikle Ziya Selçuk'tan sonra bu tarafa doğru evrildikten sonra Müfredat programları çok yakın birbirine... (Ö3)*

*...baktığımda biraz bizim artık Müfredat da o yöne doğru kaymaya çalışıyor. Daha becerileri ön plana çıkaran öğrenci merkezli...(Ö14)*

*...MEB 'in de iyi yanları var öğrenci çok iyiye kavramsal olarak kendini geliştirmişse IB de bunu destekliyor...(Ö2)*

*...Aslında MEB müfredatı tamamen IB programını destekleyici bir program. Çünkü Türk müfredatı çok detaylı olduğu için çok geniş kapsamlı olduğu için çok öğretici olduğu için IB'ye çok destek sağlıyor bu anlamda...(Ö4)*

*...MEB tabii ki de son yıllarda artık yeni nesil soru dedikleri sorularla, beceri temel soru dedikleri sorularla oldukça gelişti. (Ö14)*

*...Yani MEB'den IB'ye gelen öğrenciler matematik ve fen de bence fazla zorlanmıyor çünkü MEB sistemi de matematik ve fen konularında çok zorlayıcı olabiliyor. (K9)*

Öğretmenler ve öğrenciler MEB ortaöğretim içeriklerinin UB'yi destekleyen bir yapıda olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu araştırma bulgularında UBDP'nin MEB ortaöğretimden farklı yaklaşımlarla öğretim sürecini yapılandırdıkları, UBDP'nin kapsam ve içerik olarak MEB ortaöğretim programına göre daha yoğun olduğu, öğrencilerin bu süreçte UBDP yeterliliklerini tamamlamaya çalışırken zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca MEB ortaöğretim programının yenilik çalışmalarında ulusal programları takip ettiği ve ders içeriklerini bu şekilde yapılandırdıkları öğretmenlerin görüşüyle desteklenmiş, MEB ortaöğretim programının UBDP için destekleyici öğretim içeriklerine sahip olduğu katılımcılarla ifade edilmiştir. Bir diğer önemli bulgular ise; UBDP'nin belirli aralıklarla yapılan revize çalışmalarının zamansız ve içerik farklılıkları gibi değişimlerle öğrencilerin ve öğretmenlerin programa yönelik olumsuz bir görüş belirtmesine; uluslararası eğitimden UBDP'ye geçiş yapan öğrencilerin adaptasyon sürecinde zorlanmadıkları ifade edilmiş fakat MEB ortaöğretim programından UBDP'ye geçen öğrencilerin zorlandığı ve öğrenme süreçlerinde farklılıklar yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### 5.5. Okul Ekosistemi ve Deneyimler

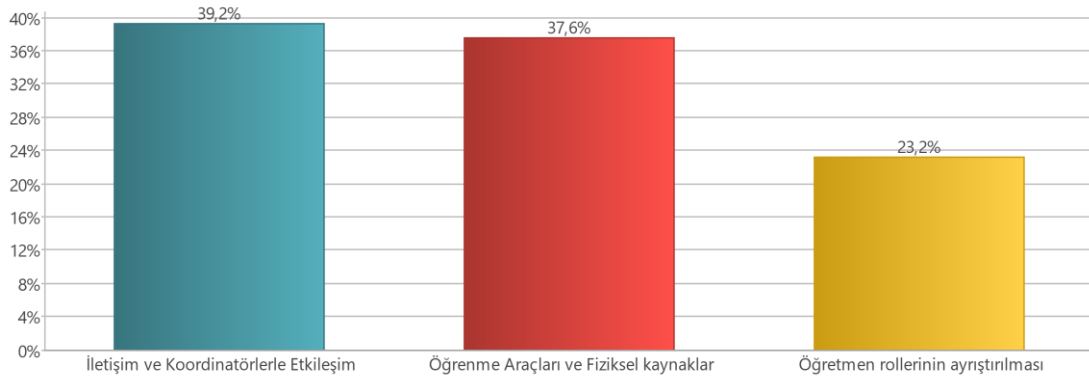
Ulusal ve uluslararası programlardan UBDP'ye geçiş sürecinde kaynaklar, öğretmenlerin sorumluluk ve görevleri, öğretmenlerin yeterlilikleri, öğretmenler arası iletişim gibi unsurlar eğitim sürecini etkilemektedir. Öğretmenlerin yoğun iş yüküne sahip olması, kaynakların sınırlılığı, erişim olanaklarının yetersizliği ve uygun materyallerin seçilmemesi gibi unsurlar bu araştırma kapsamında dikkat çeken unsurlar olmuştur. Tablo 5.6'da bu unsurlara yönelik bulgular alt temalar ve kodlamalar şeklinde yer almaktadır.

**Tablo 5.6** Okul ekosistemi ve deneyimlere ilişkin bulgular

| Tema | Alt Tema                           | Kod                  | Katılımcılar   | F  |
|------|------------------------------------|----------------------|----------------|----|
|      |                                    | Öğretmen Yeterliliği | K2, K3, K11... | 15 |
|      | Öğretmen Rollerinin Ayrıştırılması | Yoğun İş Yüğü        | Ö1, Ö5, Ö6...  | 14 |

Tablo 5.6'nın devamı

|                               |                                        |                                           |                             |    |
|-------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------|----|
| Okul Ekosistemi ve Deneyimler | İletişim ve Koordinatörlerle Etkileşim | Koordinatörlerle İşbirliği ve İletişim    | Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11... | 26 |
|                               |                                        | Koordinatörün Akademik Süreçteki Etkisi   | Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10...  | 9  |
|                               |                                        | Koordinatörlere Ulaşılabilirlik ve Destek | K4, K5, K8...               | 14 |
|                               | Öğrenme ve Kaynaklar                   | Laboratuvar Olanakları                    | K2, K5, K6...               | 8  |
|                               |                                        | Materyal Uyumsuzluğu                      | K3, K12, K14...             | 5  |
|                               |                                        | Kaynak Eksikliği                          | K1, K2, K3, K4...           | 21 |
|                               |                                        | Teknolojinin Entegrasyonu                 | Ö1, Ö7, Ö10...              | 13 |



Şekil 5.7 Okul ekosistemi ve deneyimlere ilişkin alt temaların grafiği

### 5.5.1. Öğretmen rollerinin ayrıştırılması

Ulusal programlarda eğitim gören öğretmenlerin uluslararası programlarda öğretmenlik yapabilmesi çeşitli beceri ve yeterliliğe sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Yerel ve küresel problemlere yanıt verebilecek ve bunu aktarabilme yetisine sahip olması beklenmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin birden fazla görev ve sorumluluklarının olması karmaşıklığa ve eğitim sürecindeki akademik doygunluğa olumsuz etkileri görülebilmektedir. Bu araştırmada öğretmen rollerinin ayrıştırılmasına ilişkin 2 kodlama süreci gerçekleştirilmiştir.

**Öğretmen yeterliliği;** öğrencilere değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin adil ve yeterliliği sorulmuş ve verdikleri yanıtlar (f=15) şu şekildedir:

*...Ama onların da çalışması gerektiğine yüzde yüz katılıyorum. Önce öğretmenlerin bir özeleştirisi yapmalı. Hocalar çok iyi bir öğretmen olabilir ama IB öğretmeni olmayabilir. (K11)*

*Çoğu öğretmen, şu ana kadar bize öğretmenlik yapan çoğu kişi bu kriterleri fazla zorlamadı diyeyim. Çoğu öğretmenden, nasıl desem, bizim onları kovalamamız gerekiyor çoğu öğretmeni. Çünkü çoğu nasıl bize dönüş vermeleri gerektiğini tam çözmemiş durumda oluyorlar. Onlar da bizimle aynı botta oluyorlar. Asıl olması gereken şey, mesela biz bir projemizi yaptığımızda üç defa bize geri dönüş vermeleri gerekiyor. Sonrasında artık biz ne yapıyorsak yapıyoruz. Onlar kendileri bizim projelerimizi bakıyorlar. Sonra IB gönderiliyor. Bence bu yeterli bir süreç olmuyor. (K15)*

*...Ama yeterlilik hakkında bazı şüphelere düştüm bu iki yıl içerisinde. Bazı öğretmenlerimiz gerçekten çok çabaladı. Biz de gördük, biz de onlarla birlikte çabaladık ve süreç içinden birlikte geçtik. Öyle olması gerekiyor aslında ama bazı öğretmen, yani öğrenci odaklı bir program olsa bile bazı noktalarda öğretmenlerimizden yardıma ihtiyaç duyuyorum. (K2)*

*...Dolayısıyla bu alanda da çoğu öğretmenimiz yeni. Hani IB'yi gerçekten bilen ve IB öğretmeni olan sayılı hocamız var. Birkaç hocamız gerçekten IB sistemine adapte olmaya çabalıyor ve kendi bilgisi açısından da donanımlı. Ama bazı hocalarımız da gerçekten hem çok IB için yeterli donanımlı değil ve bunun için bir çaba da sarfetmiyor. (K3)*

Öğrenciler öğretmenlerin UBDP sürecinde etkili geri dönüş veremediklerini ve kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Yoğun iş yükü;** öğretmenler UBDP sürecindeki performanlarını (f=14) şu şekilde ifade etmiştir:

*Hani öğretmen külfeti bence biraz daha burada doğuyor zaten. Yani ben IB öğretmenin daha külfetli bir işle meşgul olduğunu düşünüyorum. O soruları hem hazırlama anlamında her ne kadar eski şeylerden çekseniz de soruları adapte etmeniz gerekebiliyor. Yani çok yorucu. Yani sonuçta siz, internal assessmentları siz değerlendiriyorsunuz. (Ö1)*

*IB öğretmenlerinin maalesef yükü çok ağır oluyor. Çok detaylı ve değerlendirme süreci olsun, ders işleme süreci olsun, öğrencilerle birebir çok ilgilenmesi gerekiyor onlarla. Bu yüzden de zamana ihtiyaç oluyor. (Ö6)*

*...Yani öğrencilerin aslında iki programın gerekliliklerini aynı anda yerine getirmeleri büyük bir akademik yük oluşturuyor bu çocuklarda. Ve özellikle sınav dönemlerinde öğrenciler hangi sisteme öncelik vereceklerini belirlemede zorlanabiliyorlar. Ve öğretmenler açısından da farklı müfredatları aynı anda yürütmek, planlama ve zaman yönetimi açısından aslında zorluklar yaratabilir diyebiliriz dürüst olmak gerekirse. (Ö7)*

*...asıl sıkıntı okul liderleriyle alakalı. Çünkü okul liderleri hem koordinatörümüze hem de öğretmenlerimize birden fazla yük yüklüyorlar. Eğer bir IB öğretmeni ya da koordinatörü olman gerekiyorsa sadece o işle ilgilenmen lazım. Hem MEB derslerine girmelerini zorluyorlar hem de müdür yardımcılık gibi bir görevle yüklüyorlar. (K2)*

Öğretmenler UBDP sürecinde yoğun bir süreç geçirdiklerini ve öğrenciler ise öğretmenlerin birden fazla işle meşgul olduklarını ifade etmişlerdir.

### **5.5.2. İletişim ve koordinatörlerle etkileşim**

UBDP sürecinin etkili ve verimli yürütülebilmesi için koordinatör ve okul liderleri süreçte önemli roller üstlenmektedir. Aynı zamanda uluslararası programların yerel programlarla birlikte yürütülebilmesi için altyapı ve kaynakların sağlanması, okul ekosisteminde iletişim sürecinin sağlıklı yönetilmesini sağlamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlere koordinatör ve okul liderlerine iletişim deneyimleri sorulmuş aynı zamanda öğretmen ve öğrencilere

kaynak, teknoloji ve altyapı hizmetleri sorulmuş ve katılımcıların ifadeleri 3 kod altında toplanmıştır.

**Koordinatörlerle işbirliği ve iletişim;** öğretmenlere okul koordinatörleri ve okul liderleri arasındaki iletişimi sorulmuş verdiği yanıtlar (f=26) şu şekilde ifade edilmiştir:

*Yani program yöneticileri, koordinatörümüz...Biz onunla zaten sürekli 7-24 burada birlikteyiz. O zaten fırsatı buldukça bizlerle ayaküstü bile olsa çoğu zaman hep geri bildirim de verir...(Ö1)*

*Bizim IB koordinatörümüz bizim katta, öğrencilerimizin sınıflarıyla aynı katta odası var. O yüzden bizim iletişimimiz gayet rahat...(Ö6)*

*...düzenli toplantılarımız oluyor. Burdada aldığımız kararlar bütün kararlar ortak oluyor birbirimize süreç hakkında bilgi veriliyor. (Ö7)*

*Şimdi şöyle. Koordinatörlerimiz aslında genel süreci yönetiyor zaten. IB ile ilgili. İşleyişi de takip ediyorlar. Güncellemeleri bizi mesela özellikle Eda hocamız sık sık bilgilendirir. Ya da işte bizim kariyer gelişimimizle ilgili bir şey varsa o mutlaka duyurur, paylaşır. İşte katılımımız için bizi bilgilendirir, şey yapar. Motive eder. Yani bu şekilde iletişimimiz genellikle ilerliyor. (Ö14)*

Öğretmenler koordinatörlerle iletişim içersinde olduklarını ve düzenli toplantılar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

**Koordinatörün akademik süreçteki etkisi;** öğretmenlere koordinatörlerle iletişim deneyimleri sorulmuş ve bazı öğretmenler kordinatörün akademik etkilerine yönelik görüşlerini (f=9) belirtmiştir. Aşağıda bu görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

*Çocuklar bazen özellikle ders seçimleri konumunda da kararsız kalabiliyorlar ya da bir problem gibi görünebilir başta. Seçtiği ders yüksek seviyedir ama vazgeçti ondan, baktı ki zorlanıyor. Ders seviyesini değiştirmek istiyor. Yani bu anlamda mesela Koordinatör de elinden geldiğince destek olmaya çalışır. Hani belli bir süre bir esneklik sağlıyoruz. Hani görüyor, bakıyor, yaşıyor öğrenci. Hangisini, baktı ki mesela HL'de zorlanacak veya*

aslında ona o HL seviyeye gerek yok. Tekrar bir araştırma yaptı. Standart seviye de işini görecektir. Böyle bir değişim yapabiliyor. Çok başta olmak şartıyla başlarda, dönemin, yılın başlarında, birkaç ay içinde. (Ö1)

Öğrenci problemi olarak öğrencinin IA sürecinde aslında bir gayt var ama yine de ucu açık kalmış bir durumlar var. Bu durumların herkesin dediğim gibi global olarak dersin gidişatında herkesin başına gelen değişik şeyler oluyor. Mesela bir öğrenci IA formunda normalde indeks kısmı olmaması gerekiyor. Ama bir öğrenci bunu koymuş. Ne yapmalıyım? Gibi sorular. Basit bir sorun oldu. Anında cevap geliyor bu facilitatör dan olmasa bile diğer deneyimli öğretmenlerden de cevap geliyor. Bu da süreci kolaylaştırıyor bizde. (Ö6)

Şöyle, IB programında aslında koordinatörlerle sürekli iletişim halinde olmak gerekiyor. Özellikle işte Extended Essay, CAS dediğimiz, TOK gibi bileşenlerin takibi aslında koordinatörlerin yönlendirmesiyle daha verimli hale geliyor. (Ö7)

Çocuğu ben öğretiyorum ama bu çocuğun en sonunda bir tahmin notunun belirlenmesi, bunun yurt dışına başvuracağı üniversitelere gitmesi gerekiyor, bunun tamamından koordinatör sorumlu. (Ö10)

Öğretmenler koordinatörlerin akademik süreçte etkili bir rol üstlendiğini ve koordinatör görevlerini ifade etmişlerdir.

**Koordinatörlere ulaşılabilirlik ve destek;** öğrencilere koordinatörlerle iletişim deneyimleri sorulmuş ve verdikleri ifadeler (f=14) şu şekildedir:

Ben okul koordinatörümüzün her ne kadar üzerine çok yük yüklense de bize olabildiğince yardımcı olabileceğini düşünüyorum. Ne zaman okul liderleriyle konuştuğum konularla yani onlardan almaya çalıştığım izinleri koordinatörlerim tabi ki bana çok yardımcı oluyor ve benim şu ana kadar yani rahatsız olduğum bir durum ya da beni hoşuma gitmeyen bir durum olmadı ve okul koordinatörümüz için gerçekten ona da minnettarım. (K4)

*Ben ana koordinatörümüzden gayet memnunum. Bence üstüne düşen şeyleri gerçekten iyi yaptı. Çünkü o bürokratik kısmıyla ilgileniyordu işin. Özellikle küçük hesapları yapması gerekiyordu ve çok dikkatliydi. (K5)*

*...Ama onun dışında benim koordinatörüm ve okul liderimle iletişimim gayet iyi ve saygılı bir düzeyde olduğunu düşünüyorum. Yardıma ihtiyacım olduğunda gereken yardımı maksimum bir şekilde bana sunduklarına inanıyorum. Aynı olarak onlar da benden bir şey istediklerinde yapabileceğim en iyisini yapmaya çalışıyorum. (K10)*

Öğrenciler koordinatörlerle iletişim kurabildiklerini ve koordinatörlerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

### **5.5.3. Öğrenme araçları ve fiziksel kaynaklar**

UBDP gibi uluslararası programlar; yerel programların felsefesine uygun eğitim sürecini yapılandırması için bazı gereklilikleri karşılaması gerekmektedir. Bu araştırmada ise öğretmen ve öğrencilere kaynak ve materyallerin uygunluğu, yeterliliği sorulmuş ve verdikleri yanıtlar 4 kod ile kodlanmıştır.

**Laboratuvar olanakları;** öğrencilere sağlanan kaynak ve materyallere uygunluğu sorulmuş ve öğrencilerin laboratuvar olanaklarına yönelik (f=8) görüşleri şu şekildedir:

*Laboratuvar olarak da kesinlikle belki her deney için değil ama birçok deney için yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bazı aletlerimizin dengesizliğinden raporların doğruluk oranı yanlış çıkabiliyor ve düzenli bir laboratuvar kontrolünün yapılması gerektiğini düşünüyorum. Mesela birkaç ayda bir laboratuvara bakılıp hangi malzemeler bitmiş, neler lazım bunların belirlenip hızlı bir şekilde temin edilmesi gerek bence. (K6)*

*Biz konuları şöyle işliyoruz. Laboratuvarımızdaki materyaller eksik olduğu için, yetersiz olduğu için konuları ona göre işliyoruz. Çünkü internal assessment'lara başlamak gerekiyor. O yüzden sadece elimizde olan materyallere göre konu işliyoruz. Bence o çok yanlış ve şey bir şey. (K12)*

Öğrenciler laboratuvar imkanlarının sınırlı olduklarını ve çalışmalarını okul kaynaklarına göre gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

**Materyal uyumsuzluğu;** öğrenciler materyalleri, dersin yeterliliklerine uygun olup olmadığına göre değerlendirmiş (f=5) ve şu ifadeleri kullanmıştır:

*...IB ile çok daha paralel olan ve çok daha sık kullanılan bazı sayfalar var. Açıkçası onun yerine onların bize sunulmasını tercih edebilirdim. (K3)*

*...mesela matematikte bize seçilen kitap daha çok soru bankası, soru işte arkadaşım dediği gibi sorun bankası gibi ve konu anlatımı sıfır, bazı konular eksik. Bunu çok yetersiz ve yanlış buluyorum. O yüzden biz kitabı mesela komple bırakıp artık tahtadan başka kitaplardan işliyoruz dijital olarak. O yüzden elimizde çalışabileceğiniz bir kitap da yok doğru düzgün. Fizikte de aynı şekilde kitap çok yanlış seçildi. Ve içinde ciddi önemli olanlar ve en az sınavlarda çıkan sorular da anlatılmıyor. O konular bazen anlatılmıyor. (K12)*

Öğrenciler öğretim kaynaklarının derslerle uyumlu olmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Kaynak eksikliği;** öğrencilerin UB materyallerinin varlığı ve yokluğuna ilişkin görüşleri (f=21) şu şekildedir:

*...bir dersimiz var. Dersimiz de hem yeni olduğu için, IB'de de yeni olduğundan dolayı çok fazla kaynak bulamıyoruz. Ben derse zorlanıyorum. İnternete sorduğumda, bu konunun videosu var mı dediğimde böyle bir şey çıkmıyor benim genellikle. O yüzden çok zorlandığımı söyleyebilirim. (K8)*

*...Ve hiç hiç kaynak yok. Bir soru bankası olmaz mı? Ben tabletimden kalemle işaretlemekten çok yoruldum. Bir kitap olsun, ne yaptığım, ne yapmam gerektiğimi anlayabildiğim, üzerine çizibildiğim... Öyle bir şey de yok. Sadece pass paper var. Gerçekten çok şikayetçiyim bu konuda. (K11)*

UBDP öğrencileri UBDP'nin kaynak ve materyallerinin eksik olduğunu ve dersin gerekliliklerini karşılamadıklarını ifade etmişlerdir.

**Teknolojinin entegrasyonu;** öğretmenlerin, öğrencilerde medya okuryazarlığına ilişkin deneyimleri ve teknolojiyi eğitimde nasıl entegre ettiklerine yönelik görüşleri (f=13) şu şekildedir:

*Teknoloji okuryazarlığı konusunda zaten ben IB öğrencilerinin üst düzey olduğunu düşünüyorum. Zaten derslerde tabletliler, tabletlere hakimiyetleri, bilgisayar kullanımına hakimiyetleri, ayrıca işte akademik writing dersi alıyorlar. Ki tüm alanlara hitap ediyor bu akademik writing. Yani Excel'inden tutun'da işte ne bileyim bizim accuracy precision her türlü mesela deney sonucunda işte uncertainty'lere varıncaya kadar her türlü mesela. (Ö1)*

*...Hatta yani sadece akıllı tahtalarla kalmıyoruz. Çünkü biliyorsunuz her dersin öğretme metodu farklıdır. Fakat benim dersime baktığım zaman ben hem teknoloji tabanlı hem animasyon yeri geldiğinde de geçiyorum beyaz tahtaya yazıp çizebiliyorum yani mesela. Farklı öğrenme metodlarını kullanıyoruz. (Ö7)*

*...ama yine de tabii şöyle teknolojinin gelişmesiyle beraber artık çocuklara mesela posterler yaptırıyoruz. Mesela kitap kapağı tasarlama ya da o kitabın belli bir kısmıyla alakalı onu görselleştirme çalışması. Ya da bir sunum hazırlama. O sunumu tahtaya çıkıp sunma. Ya da bir broşür hazırlama gibi. Birçok bu tarz görevleri oluyor. Fakat bunları daha çok bilgisayar ortamında yapıyorlar. (Ö10)*

*Bilgi, medya, teknoloji okuryazarlığı yine aynı şekilde her bir deneyden sonra yazdığı raporlarda bir geriye dönüp background information buldukları sırada sadece kitapta kalmıyor hiçbiri, hatta kitaptan çok belki diğer medya kaynaklarını kullanıyorlar. (Ö11)*

*...yani data loggerları kullanmayı öğreniyorlar. Yani sonuçta belli teknolojik aletleri kullanmayı öğreniyorlar. (Ö13)*

Öğretmenler UBDP sürecinde teknolojiyi kullandıklarını ve öğrencilerin teknolojiyi etkili kullanabilme yetilerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularında öğrencilere değerlendirme sürecinde öğretmenlerin adil ve yeterlilikleri sorulmuş; öğrenciler adil olduklarını fakat yeterliliklerinin

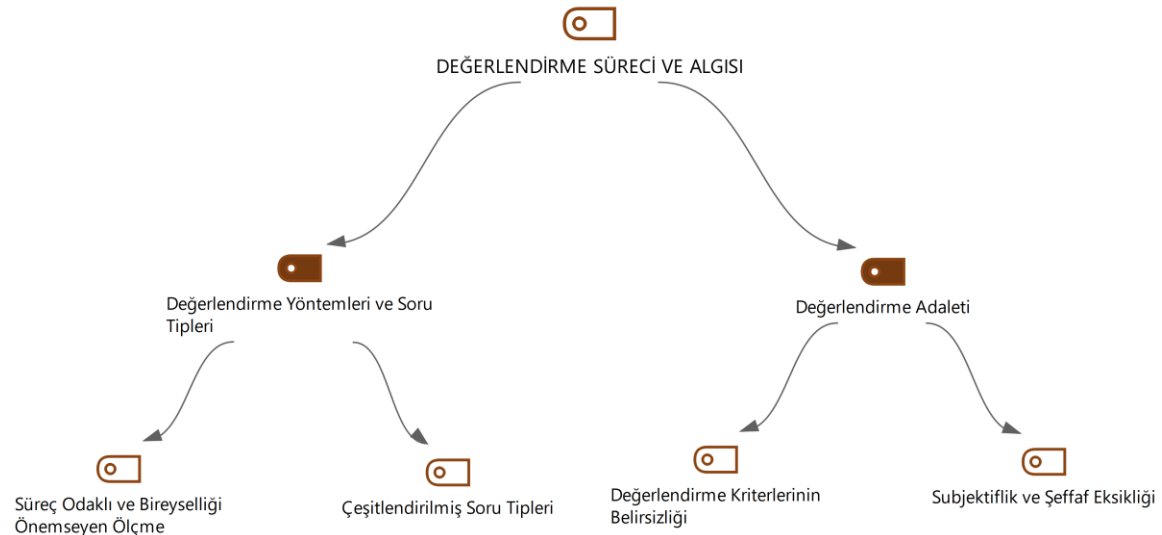
sorgulanabileceğine yönelik görüşler belirtmiştir. Öğretmenlerin UB felsefine uygunluğu sorgulanmış ve süreç içerisinde tatmin edici geri bildirimler alamadıklarına, yoğun bir işyüküne sahip olduklarına dair ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenler ise yoğun işyüküne sahip olduklarını birden fazla sorumlulukları ve UB'nin yoğunluğu sebebiyle zaman yönetimi noktasında problemler yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir. Koordinatörlerin ise öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerle iletişim kanallarının açık olduğu, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve akademik süreçlerine yönelik olumlu katkıları olduğu öğretmen ve öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir. Eğitim ve öğretim sürecinde ise UBDP gibi uluslararası programların yeterliliklerini karşılayan materyal ve kaynakların sınırlı olduğu, yapılan revize çalışmaları sonucunda ulaşılabilir kaynakların sayıca az olduğu ayrıca okulların laboratuvar çalışmaları kapsamında yeterli olmadığı ve araştırma sürecinde okulun fiziki kaynaklara göre çalışmalar yürütüldüğü öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler ise öğrencilerin teknolojiyi etkin kullandığına dair görüşlerini belirtmiştir.

#### **5.6. Değerlendirme Süreci ve Algısı**

Uluslararası programların belirli misyonlara sahip olması ve ulusal programlarla yoğrulması değerlendirme sürecinde farklı yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılabilmektedir. UBDP'nin ölçme ve değerlendirme yöntemleri MEB ortaöğretim programlarıyla farklılıklar gösterebilmektedir. UBDP değerlendirme süreci, iç değerlendirme ve dış değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır. İç değerlendirmeler her ders için öğrencilerin çeşitli deneyler yapması, araştırma yapması ve portfolyo çalışmalarıyla gerçekleşirken dış değerlendirmeler yazılı sınavları ve EE, TOK gibi bileşenlerin dış değerlendiriciler tarafından puanlandırılmasıyla gerçekleşir (IBO, 2020). Bu araştırmada ise katılımcıların değerlendirme sürecine yönelik algıları 2 alt tema ve 4 kod ile toplanmış ve Tablo 5.7'de değerlendirme süreci ve algısına yönelik bulgular yer almaktadır.

**Tablo 5.7** Değerlendirme süreci ve algısına yönelik bulgular

| Tema                              | Alt Tema                                       | Kod                                                | Katılımcılar               | F  |
|-----------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------|----|
| Değerlendirme<br>Süreci ve Algısı | Değerlendirme<br>Yöntemleri ve<br>Soru Tipleri | Çeşitlendirilmiş<br>Soru Tipleri                   | K16, Ö14, Ö4,<br>Ö2, Ö2... | 7  |
|                                   |                                                | Süreç Odaklı ve<br>Bireyselliği<br>Önemseyen Ölçme | K8, Ö14, Ö13,<br>Ö7...     | 21 |
|                                   | Değerlendirme<br>Adaleti                       | Değerlendirme<br>Kriterlerinin<br>Belirsizliği     | K9, K16, K12,<br>K10...    | 10 |
|                                   |                                                | Subjektiflik ve<br>Şeffaflık Eksikliği             | K1, K3, K5...              | 9  |

**Şekil 5.8** Değerlendirme süreci ve algısına ilişkin hiyerarşik kodların görselleştirilmesi (MaxQDA Maps)

### 5.6.1. Değerlendirme yöntemleri ve soru tipleri

UBDP sürecinde değerlendirme yöntemlerinin MEB ortaöğretim programlarına göre farklılıklarının olması ve soru çeşitlerinin farklı olması UBDP'ye geçen öğrenciler için

yeni deneyimler elde etmesine olanak sağlamıştır. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin görüşleri süreç odaklı ölçme ve çeşitlendirilmiş soru tipleri olarak 2 farklı şekilde kodlanmıştır.

**Çeşitlendirilmiş soru tipleri;** öğretmenler ve öğrenciler UBDP değerlendirme sürecinde farklı soru çeşitlerine yönelik görüşlerini (f=7) şu şekilde ifade etmiştir.

*Paper 1'i var, Paper 2'si var. Puan dağılımları çok yüksek. Test değil. Hep multiple choice üstüne değil. Short answer sorular var, database sorular var. (Ö1)*

*...Paper 1 ile Paper 2 arasında aslında çok farklı bir yaklaşım var. Yani essaylerin birbirinden tür olarak birbirinden farklılar aslına bakarsanız. Bir tanesinde hiç görmedikleri bir kısa hikaye parçasını yorumlarken bir tanesinde zaten okudukları zaten bildikleri İki eseri yorumluyorlar. Haliyle bu ikisi aslında iki farklı beceriyi zaten ortaya koyuyor. Bir de üzerine bizim internal assessment dediğimiz bireysel sözlü var ki 10 dakikalık bir ses kaydı alıyoruz öğrencilerden. Tamamen sözlü bir sınav. Ve bunların ortalamaları alınıyor. Yani şu sınavdan iyi yaparsan geçersin gibi bir şey yok tırnak içinde. (Ö2)*

*...paper 1 ve paper 2 dediğimiz 2 aşamalı iki farklı kitapçıktan sınava giriyorlar paper 1 da aynı MEB sisteminde olduğu gibi çoktan seçmeli sorular var ama sınavın yarısı da klasik dediğimiz sorular var. Data Analyze diye geçiyor grafiklerden oluşan aynı zamanda çocuğun yorum becerilerini de içine katması gerek hem bilgisini hem analizini ortaya dökmesi gereken bir soru tarzıyla karşılaşıyor. Üst düzey düşünme becerilerini ölçüyor. Dolayısıyla birinci aşamada çocuk bildiği bir sınav yaparken ikinci aşamada bu defa yorum yapıp, analiz yapıp, çıkarımda bulunup o soruları yapması gerekiyor. Çocuk 1. Kağıdı bitirdi başka bir zaman diliminde paper 2 dediğimiz 2. Kitapçıkla karşılaşıyor. Orada sadece klasik sorularla karşılaşıyor hem bilgi hem yorumlama hem çıkarımda bulunma yani her şeyi aynı anda ölçen bir değerlendirmeden sınava giriyor. (Ö4)*

*Bence şöyle, değerlendirme çeşitliliği. Şimdi sadece öğrencinin önüne uygulama ve bilgi düzeyi sorular koyarsan orada düşüp kalan çocuk oluyor, takılıyor, matematikte*

*zorlanıyordur mesela. Ama IB ne yapıyor? Farklı soru şekilleri var. Yani işte analiz etmeyi, kritik düşünmeyi, yani bilgi uygulama soruları da var. (Ö14)*

*Bu süreçte gözlemlediğim şeylerden biri IB öğretmenlerinin bazıları kendi sınavlarını oluşturmuş oluyor. Yani öğrenciyi daha iyi hazırlayabilmek için mi yoksa başka bir nedenden mi bilmiyorum ama en azından farklı sorular görüyoruz. (K16)*

Öğretmenler öğrenciler için uygulanan değerlendirme sınavlarının soru çeşitliliklerini vurgularken, öğrenciler ise bazı UB öğretmenlerinin kendi değerlendirme süreçlerinde UBDP soru yaklaşımlarından esinlendiklerini ifade etmiştir.

**Süreç odaklı ve bireyselliği önemseyen ölçme;** öğretmenler, öğrencileri öğrenim sürecinde nasıl değerlendirdiklerine ve hangi yöntemleri kullandıklarına yönelik deneyimlerini (f=21) şu şekilde ifade etmiştir:

*...öğrencinin bireysel farklılıklarını gözler önüne seren birçok değerlendirme yöntemlerini kullanıyoruz. Aslına bakarsanız o assessmentlarda ortaya çıkıyor. (Ö2)*

*Şöyle diyebilirim, çok önemli aslında. Yani öğrencilerin yalnızca sınavlarda değil, yani yapmış oldukları dönem boyunca portfolyo çalışmaları...aslında projeleri, aslında yazılı ödevlerle de biz bunlara total bir değerlendirme veriyoruz. (Ö7)*

*İlk önce internal assessment'larını biz değerlendiriyoruz çocukların. Kendi görüşlerimizi ekliyoruz. Bunları biz kendi notlandırmamızla, kendi görüşlerimizle gönderiyoruz. Nihai not orası tarafından geliyor. Bizim söylediklerimiz, süreci değerlendirmemiz mesela bu çocuk deneyini kendisi yapmadı. Şimdi biz IB merkeze gönderiyoruz. Orada da bizler gibi tecrübeli ama sınav okuyan öğretmenler var işte. Internal assessment okuyan öğretmenler var. (Ö13)*

*Süreç değerlendirilmede konunun girişinde sonunda genellikle bu ne oluyor? Konuya göre gerçek hayat temelli bir çalışma olabiliyor. Öğrenci mesela dizi seriyi bitirdi, bunu günlük hayatta uygulayabileceği bir problem. Ama dediğim gibi, yapılandırılmış, çok zaman isteyen, adım adım ilerleyen, öğrencinin yönergeyi takip etmesi gereken çalışmalar. Ünite*

*çıkışlarında bu tarz şeyler kullanıyorum. Bazen yeri geliyor, bilginin tam geldiği kısımda, işte ileri seviye matematiğe giriyorum şu an mesela, bir formül verilecek, ne bileyim, ikinci dereceden denklemlerin şeyi olsun, discriminant formülü. İşte bu formülü kendileri keşfedip çıkartmasına yönelik genelleme taskları verebiliyorum. Bu tarz şeyler kullanıyorum. (Ö14)*

*Çok daha düşündürten ve zorlayan bir, beynini zorlayan yani geliştiren bir tür ödev biçimini uyguluyorlar. Ve zamanla çalışma yöntemlerimi geliştirerek ve plana hareket ederek sürece uyumu sağladım. Aynı zamanda IB'de sadece derslerin önemli değil, aynı zamanda dışarıda yaptığın CAS'ler ve yazdığımız extended essayler, internal assessments bir sürü faktörler var son puanımıza giren faktörler. Bunlar da çok zorlayıcı oluyor fakat gerçekten insan olarak kendimizin bence hepimiz geliştiğini görüyoruz. Sadece test çözmek yerine bir sürü farklı bakış açısı elde ediniyoruz ve deneyimler yaşıyoruz bence. (K8)*

Öğretmenler, değerlendirme sürecinde rubrik, portfolyo çalışmalarını kullanmış ve öğrenciler değerlendirme sürecinde sadece yazılı sınavlarla değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir.

### **5.6.2. Değerlendirme adaleti**

UBDP öğrenim sürecinde öğrencilerin çalışmaları ve sınavları birden fazla değerlendirici tarafından değerlendirilmesi öğrenciler üzerinde endişe ve kaygıya sebep olmaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin süreç değerlendirmesine yönelik görüşleri sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar subjektiflik ve şeffaf eksikliği ile değerlendirme kriterlerinin belirsizliği şeklinde kodlanmıştır.

**Subjektiflik ve şeffaf eksikliği;** öğrencilerin değerlendirme sürecinde öğretmenlerin objektifliği sorulmuş ve verdikleri yanıtlar (f=9) şu şekildedir:

*...Ha bir de hocalar arkadaşım dediği gibi notları yükseltiyor. Ama bence bu iyi bir şey değil. Çünkü IB'de notları yükseltecek kimse olmayacak...(K13)*

*...IB'de expected puanım 6 ya da 7 demişler. Ben matematikte kendimi bu kadar yeterli görmüyorum...(K14)*

*...CAS koordinatörü yani hocamıza, hocamız mutlu olduğunda CAS bitiyor şeklinde oluyor. Evet, hiç objektif değil bu konuda. (K16)*

*...assessment kriteriyalar net bir cevap üzerine değil, daha çok yorum üzerine. Buna bizim internal assessmentlarımızı IA dahil edebiliriz. (K1)*

*Benim vereceğim örnek mesela TOK Essay üzerinden olacak. 10 puan üzerinden değerlendiriliyoruz. Ama çok öznel bir yargı. Çünkü biz orada bir fikir sunuyoruz ve o fikrimizi savunuyoruz. Bir hoca bunu okuyup çok beğenip atıyorum. A verirken öteki hoca bunu yetersiz bulup beğenmiyor ya da bakış açını doğru bulmuyor. C verebiliyor. Ve oradaki puanlama çizelgesinde de net bir şey yazmıyor. Atıyorum 10 puan almak için çok iyi açıklamıştır. 7 puana iyi açıklamıştır. Ama daha spesifik çerçeveler olsaydı biz de bu süreci yönetirken bizim için daha kolay olurdu. (K3)*

*...assessment kriteriyalar yüzünden biraz öznelliğe kaçabiliyor, özellikle TOK Essay gibi konularda. Bundan emin olmamak ve puanımızın buna göre düşürülmesi veya azaltılması bence kesinlikle üzerine gidilmesi gereken bir konu. (K6)*

Öğrenciler, değerlendirmelerin subjektif olduğunu ve değerlendirme kriterlerinin net olmaması gibi nedenlerden dolayı puanlamaları öğretmenden öğretmene göre çeşitlilik gösterebildiğini ifade etmiştir.

**Değerlendirme kriterlerinin belirsizliği;** öğrenciler UBDP süreci boyunca yaptığı çalışmalarını değerlendirme kriterlerine ilişkin (f=10) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*...değerlendirme kriterlerini daha açık hale getirmek. Biz açıkçası yılın ortasına kadar çoğu kriterleri bilmiyorduk. Ne, yani... Neye ne puan veriliyor? Neye tam olarak...(K9)*

*Kriterleri çok karışık. IA bizim yaklaşık 20 ya da yani derse göre değişiyor 20 ya da 30 % almasına rağmen kriterleri yok. Yani bir andan hocamız diyor ki 2000 kelime, diğer hoca*

*diyor ki hayır 10 sayfa olması gerekiyor. Yani her ders için farklı kriter anlıyorum. Ama ona rağmen tam belli bir kriteri de yok...(K16)*

*Senenin başından daha çok kriter... Değerlendirme kriterlerinin daha açıkça bize açıklanmasının gerektiğine inanıyorum çünkü hani ben hala şu an geldik hani birinci senenin sonuna geldik ona rağmen ben mesela hala çok şey bilmiyorum mesela hangi yüksek seviye derslerinden kaç almam gerekiyor işte toplam geçmek için çünkü bir de arkadaşlarımdan yani farklı insanlarla farklı şeyler duyuyorum o yüzden tam emin değilim bunu spesifik bir dile getirmediler bizi senenin başında tam yani o konuda bence bir eksik var. (K12)*

*Bunların dışında da bazı derslerde IB'nin beklentileri ve değerlendirme kriterleri daha net açıklanabilir. Bu sayede de öğrenciler ne yapacağını, nasıl yüksek puan alacağını daha net bir şekilde algılar. (K10)*

Katılımcılar değerlendirme kriterlerinin belirsiz olduklarını ve bu süreçteki olumsuz duygularını paylaşmıştır.

Bu araştırma bulgularında UBDP sınavlarının birden fazla beceriyi ölçen kapsamlı bir yapıya sahip olduğu, öğretmenlerin çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencileri değerlendirdikleri ve öğrencilerin yazılı sınav, EE ve TOK gibi çalışmalarını da dış değerlendirici tarafından notlandırıldığı görülmüştür. Fakat öğrencilerin ise bu değerlendirme sürecine yönelik algıları; kriterlerin öznellik barındırdıkları, çalışmaların değerlendirilirken yapısal çeşitliliğinin net olmadığı, şeffaf ve açık şekilde değerlendirme sürecinin yapılandırılmadığına dair endişeli oldukları görülmüştür.

## **5.7. Araştırmacı Okul Gözlem Formuna İlişkin Görüşleri**

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan okulun fiziksel yapısını ve ortamını gözlemleyen gözlem formu hazırlanmış ve süreçte okullar gözlemlenmiştir. [Ek 12'de]

Gözlem sürecinde her iki okula merkezden 25 dakika da ulaşım sağlanabildiği gözlemlenmiş, okul bahçelerinin geniş, öğrenci faaliyetlerine izin verebilecek büyüklükte

olduğu, okul giriş lobilerinde öğrencilerin hazırladığı materyallerin sunulduğu, okulun bilgisayar laboratuvarlarının mevcut olduğu, çeşitli atölyelerin bulunduğu, grup çalışma alanlarının ve bireysel çalışma alanlarının mevcut olduğu, deneylerinin gerçekleştirildiğı labortavurlara sahip olduğu, okul koridorlarında UBDP afiş ve bilgilendirici duyurular olduğu, fiziki kütüphanelerin olduğu fakat geliştirilme sürecinde olduğu, okulların yemekhane ve revir birimlerin olduğu gözlemlenmiştir.

Okulların temiz, öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğu, yangın merdivenlerinin, kamera sistemlerinin ve giriş çıkış kontrollerinin yapıldığı gözlemlenmiştir.

## 6. TARTIŞMA

Bu araştırmada, amaçlanan özel okullarda uygulanmakta olan UBDP'nin öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerine göre; programın güçlü ve geliştirilebilir yönlerini, UBDP felsefesini ne düzeyde deneyimlediklerini, programın bireysel farklılıklara ne şekilde yanıt verdiğini ortaya koymaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılarak öğretmenler için 12 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme soruları, 8 soruluk odak grup görüşme soruları hazırlanarak ve okul fiziksel gözlem formu ile araştırma yürütülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak 6 tema 24 alt tema ile analiz süreci gerçekleşmiştir. Temalar, alt temalar ve kodlara ilişkin ifadeler bulgulara yer almaktadır. Bu bölümde araştırma bulguları ilgili literatürle karşılaştırılıp bulguların eğitim sistemine destekleri tartışılacaktır.

### 6.1. Programın Kalbi ve Gözlemlenen UB Öğrenen Profilleri Üzerine Tartışma

Bu tema kapsamında en çok *“düşünen, sorgulayan ve açık görüşlü”* öğrenen profilleri deneyimlenirken *“risk alan”* öğrenen profiline ilişkin bulgular yer almamakla birlikte *“ilkeli”* öğrenen profili ise en az gözlemlenen öğrenen profilidir. Bu bulgular Keser, Altan & Lane (2022) yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Bu araştırmada UB öğrenen profillerinin öğretmenler için anlamı ve nasıl uyguladıkları nitel ve nicel araştırmalarla incelenmiş, araştırma sonucunda öğretmenler en çok sorgulayıcı öğrenen profilini değerli bulduklarını ve *“yaşam boyu öğrenme, kendini sorgulama ve öğrenci ihtiyaçlarını keşfetme”* ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok *“bilgili”* öğrenen profilini deneyimlediklerini ifade etmiştir. Fakat bu öğrenen profilini; konu bilgisine sahip olma şeklinde ifade etmişlerdir. Bir diğer önemli sonuç ise; *“araştıran”* ve *“açık görüşlü”* profillerin UB öğrenen profillerinin tümünü beslediğini ve bu iki profilin; empati kurma, eleştirel düşünme, sorgulama ve kültürel farklılıkları kabul etme gibi özellikleri destekleyen bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçer'in (2019) *“Uluslararası Bakalorya Öğrenen Profili Edinilme Durumu Üzerine Bir Çalışma”* adlı araştırmasında geliştirilen ölçek sonucu öğrenciler *“duyarlı olma”* ve *“açık görüşlü”* özelliğini yüksek düzeyde edindiklerini ifade ederken *“ilkeli”* ve *“rik*

alan'' öğrenen profillerine ilişkin bulgular en düşük düzeydedir. Benzer şekilde bu araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ''ilkeli'' öğrenen profili gözlemlenmiştir.

Başaran (2019), ise '' *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) Uygulanan Okullarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre IB Öğrenen Profili Uygulamalarının İncelenmesi*'' adlı çalışmasıyla UB öğrenen profillerini sınıf içi uygulamalarında incelemiştir. Araştırmada öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri alınmış. Öğrenciler, ''açık görüşlü, ''sorgulayan'' ve ''iletişim kuran'' özelliklerinin daha ön planda olduğunu; öğretmenler ise, UB öğrenen profillerinin bütüncül gelişimi desteklediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde bu araştırmada, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri alınmış ve araştırma sonucunda ''sorgulayan'', ''düşünen'' ve ''bilgili'' öğrenen profillerini deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

Wells (2011) ise, UB öğrenen profilini, eleştirel bir yaklaşımla incelemiş, UB öğrenen profillerinin evrensel bir yapıda olduğu fakat bazı profillerin ülkelerin kültürel ve değerlere göre farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Wells (2011), öğrenen profillerinin açık ve net şekilde ifade edilmediğini belirterek UB okullarının öğrenme profilleriyle nasıl bütünleştiğini önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada ise katılımcılara kültürlerarası anlayış ile UB misyonu hatırlatılmış ve katılımcılar ''dünya vatandaşı'' gibi kavramlara doğrudan maruz kalmadığını belirtmiştir. Bu görüşlerle Wells'in (2011) UB öğrenen profili için ifade ettiklerini doğrular niteliktedir.

Billig, Fredericks, Swackhamer & Espel (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan UBP Öğrenen Profili uygulamalarını incelemiş; farklı okul türlerinde bu profillerin nasıl hayata geçirildiğini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma kapsamında, öğrenen profile özelliklerinin öğretim süreçlerine entegrasyonu ve bu entegrasyonun öğrenci gelişimine katkıları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların, UB öğrenen profillerini genel olarak benzer şekilde yorumladığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin öğrencilere kıyasla öğrenen profilleri hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcılar, DP'nin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, küresel sorunlar hakkında farkındalıklarını arttırdığını ve yeni

fikirler üretebilme becerilerini gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte “*açık görüşlü*” profil özelliğinin okuldan okula değişkenlik gösterdiği ve uygulamada tutarsızlıklar bulunduğu da araştırmanın önemli bulguları arasında yer almıştır. Benzer şekilde bu çalışmada görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve öğrencilerin öğrenen profiline ilişkin benzer yorumlarda bulunmuş; özellikle eleştirel düşünme küresel bakış açısı ve yaratıcı fikirler üretebilme becerilerinin öğrencilerde geliştiğini vurgulamışlardır.

Rizvi, Acquaro, Quay, Sallis, Savage & Sobhani (2014) ise, Hindistan, Avustralya ve Hong Kong’da Öğrenen Profillerinin UBDP uygulamalarına nasıl entegre edildiğini ve ne ölçüde etkili olduğunu incelemiştir. Çalışmada öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anketler, derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gibi çoklu veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Araştırmada öğrenen profillerin bakış açılarına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğrenen profillerini çalışmalar içerisinde önemli bir yer tuttuğunu belirtmiş; ancak DP kapsamında bu profillerin etkili biçimde bir uyarlanmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin öğrenen profillerine yeterince aşina olmadıkları ve özellikle bazı derslerde bu profillerin nasıl uygulandığına dair belirsizlik yaşadıkları da araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Sonuç olarak UB öğrenen profillerine ilişkin yapılan bu çalışmalarda; profillerin ülkelerin kültürlerine ve okulların misyonuna göre farklılıklar gösterdiği bunun yanı sıra “*araştıran sorgulayan*”, “*bilgili*” ve “*açık görüşlü*” öğrenen profillerin daha fazla deneyimlendiği söylenebilir. Bu çalışmada ise öğrenen profillerine öğretmenler daha iyi yanıt verirken, öğrenciler doğrudan öğrenen profillerini tanımlamamışlardır. Yapılan çalışmalar, etkinlikler ve derslerin uygulanma şekli ile öğrenen profillerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılım sağlayan okullar UB’nin misyonu ile uyumlu olduğu ve okulların fiziksel olarak UB yeterliliklerini barındırdığı ve geliştirilmesi gereken yönlerin de mevcut olduğu gözlemlenmiştir.

## **6.2. Öğrenme Modellerinin Uygulamadaki Yansımaları Üzerine Tartışma**

Uluslararası Bakalorya Programının, öğrencileri akademik olarak gelişiminin yanında yaşam boyu öğrenmeyi hedef alan, öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen bir yapıda

olduğu söylenebilir. IBO (2013), öğrenenin bilgiyi elde ederken aktif olarak çalıştığını ifade ederek yapılandırmacı öğrenme anlayışını temel aldığını vurgulamaktadır. Hill & Saxton (2014) UBDP'nin yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda temellendirildiğini ve öğrencilere aktif öğrenme ortamları sunduğunu belirtmiştir. Bu görüşler, bu araştırmada elde edilen bulgularla da örtüşmekte; UBDP'nin öğrenci merkezli katılımcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden öğrenme ortamları oluşturduğu yönündeki öğretmen ve öğrenci ifadeleriyle desteklenmektedir. Araştırmada, katılımcılar bilgiye ulaşırken araştırma süreçlerini yoğun olarak deneyimlediklerini ve sebep-sonuç ilişkisini, nedensellik ilişkisini UBDP sürecinde kavradıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu bağlamda *“bilgili”* ve *“sorgulayan”* öğrenen profillerine sıkça vurgu yapmış; bu vurgu, UBO'nun benimsediği *“sorgulama temelli, öğrenci merkezli”* öğrenme anlayışıyla örtüşmektedir. Bu durum, UBDP'nin yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda öğrencilerde araştırma, sorgulama ve nedensel düşünme becerilerini teşvik ettiğini göstermektedir.

IBO (2010), yaptığı araştırmada öğrencilerin öğrenme hızlarını, ilgi alanlarını dikkate alarak bireysel ihtiyaçlara göre öğrenmenin farklılaştırılmasını savunmaktadır. Bu araştırmada ise öğrenciler ilgi alanlarına göre seçimler yaptığını, ders seçimlerini ise kariyer hedeflerine göre seçtiklerini ifade etmiştir. IBO (2020), yaptığı bir diğer araştırmada ise, öğrencilerin akademik ilgilerine göre ve üniversite hedeflerine göre esnek bir yapıyla HL [yüksek seviye] ve SL [standart seviye] ders seçimi imkanı sunma gibi fırsatlarla bireyselleştirilmiş öğretimi desteklediğini vurgulamıştır.

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrenmelerin; etkili, kalıcı ve sürdürülebilir olması için birden fazla disiplinden yararlanılmasını gerekli kılabilmektedir. Drake & Burns (2004) disiplinlerarası ve disiplinlerüstü öğrenmeler sayesinde bireylerin; karmaşık problemleri anlayarak, çoklu bakış açısına sahip olup ve gerçek yaşamla bağlantılı öğrenme deneyimleri gerçekleştirmesine imkan tanıdığını ifade etmiştir. Beane (1997) ise disiplinlerarası öğrenmelerin öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini [bilgilerin ilişkilendirilmesi, yeni anlamlar üretip, sentezleyebilen öğrenci] geliştirebildiğini ifade etmiştir. IBO & Ecctis (2021) raporunda, disiplinlerüstü öğrenmenin öğrenciye çok yönlü bakış açısı kazandırdığını, farklı disiplinleri bağlamsal olarak ilişkilendirme açısından

önemli olduğunu vurgulamışlardır. Disiplinlerüstü öğrenmenin ise disiplinlerarası öğrenmelerin çok üstünde ve belirli sınırları aşarak öğrencinin dünyayı, çevresini daha iyi anlamlandırmasına yardımcı olduğu söylenebilir. UBO, disiplinlerüstü ve disiplinlerarası öğrenme modellerini tüm programlarına zamanla entegre etmiş ve temel amaç ise; öğrencilerin çok yönlü düşünme becerisini geliştirmek, problemlere bütüncül bir anlayışla yaklaşılmasını hedeflemektir. PYP disiplinlerüstü öğrenmenin temelini atarak 6 genel ve evrensel disiplinlerüstü temalarla, öğrencilerin merakını harekete geçirecek, çeşitli disiplinlerden bilgi ve becerileri kullanabilecek bireyler ve eleştirel, yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesini hedeflemektedir (IBO, 2018a). MYP’de ise disiplinlerarası üniteler zorunlu olup yıl sonu projelerle öğrenciler bu becerilerini kullanarak ortak çalışmalar yapmaktadır (IBO, 2021). DP’de ise TOK, EE ve CAS gibi bileşen ile öğrenciler disiplinlerarası aktarım ve öğrenmeler gerçekleştirir. Bu araştırmada ise öğrenciler en çok disiplinlerarası öğrenmeyi TOK derslerinde ve etkinliklerinde deneyimlediklerini, bu dersler sayesinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer önemli olan ise DP’de yer alan Grup 4 dersleridir. Bu dersler bilim dersleri olup [biyoloji, fizik, kimya ve çevre sistemler] öğrencilerin disiplinlerarası aktarım ve işbirliğini gerektiren proje ve çalışmalar yapması beklenen derslerdir (IBO, 2014b). Bu araştırmada ise öğrenciler ve öğretmenler farklı disiplinleri bir araya getirerek çeşitli projeler yaptıklarını, bu süreçte akranlarıyla ve öğretmenleriyle işbirliği içerisinde çalışmalarını yürüttüklerini, ayrıca okullarla toplumsal yarar sağlayan çeşitli aktivitelerde birlikte hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Akbal (2024), öğretmenlerin EE (Bitirme Tezi), TOK ve IA (Internal Assessment) gibi bileşenlerde disiplinlerarası yaklaşımı nasıl entegre ettiklerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler öğretim süreçlerinde disiplinlerarası yaklaşımı benimsemekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu karşın değerlendirme süreçlerinde disiplinlerarası yeterliliğe daha yakın oldukları ve İç Değerlendirme (IA) ile Uzun Dönem Araştırma (EE) çalışmalarında disiplinlerarası yaklaşımın daha belirgin şekilde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca Warr & West (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada da, disiplinlerarası proje temelli öğrenmenin, öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği ve işbirlikli öğrenmelere teşvik ettiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinde çeşitli projelerle işbirliği içerisinde çalışması kalıcı öğrenme deneyimleri elde etmesine olanak tanımaktadır. UBO'da ise öğrencilerin çeşitli projelerde işbirliği içerisinde çalışmalar yapması işbirlikli öğrenmeyi desteklediği söylenebilir. Özellikle CAS, TOK ve EE gibi bileşenlerin bu öğrenme modelini destekleyen bir yapıda olduğu görülmektedir. Johns & Johns (1999), işbirlikli öğrenmeler, öğrencilerin sosyo-duygusal becerilerini geliştirdiğini, Gillies (2007) ise sınıf içi uygulamalarında grup çalışmaları sayesinde öğrencilerde iletişim ve düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada ise öğretmenler ve öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme modelini öğretim sürecinde deneyimlediklerini ve özellikle proje çalışmalarında ‘‘işbirliği’’ çerçevesinde hareket ettiklerini vurgulamışlardır. Proje temelli öğrenme; öğrencilerin, uzun süreli çalışmalar yaptığı ve süreç sonunda bir ürün ortaya koyduğu öğrenme modelidir (Thomas, 2000). Burada öğrenciler bir problemten yola çıkarak öğrenme sürecini plandığı, araştırmalar yaptığı ve süreç sonunda ürünü sunduğu için birçok beceriyi de deneyimleme imkanı edinebilmektedir. Bu araştırma da ise öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri proje temelli öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olduğu ve proje çalışmalarıyla süreci yönettikleri için organizasyon becerilerinin, iletişim becerilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Sert Çıbık & Emrahoğlu'nun (2008) yaptığı araştırmada, fen bilimleri öğretiminde proje temelli öğrenmenin mantıksal düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmış, Karagül (2017) ise ‘‘ *Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Desteklenen Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi*’’ adlı tez çalışması sonucunda proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerde okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aygün (2024), yaptığı araştırmada MEB 2018 tarihli kimya öğretim programını UBDP 11. Ve 12. sınıf programlarını karşılaştırmalı doküman analizi ile incelemiş ve araştırma sonucunda; UBDP kimya öğretim programının, deney temelli uygulama sürecini desteklediği ve öğrenci merkezli anlayışın hakim olduğu araştırma bulgularında yer almıştır. Sonuç olarak proje temelli öğrenme fen bilimlerinde de sosyal bilim araştırmalarında da yer aldığı ve öğrencilerin projeler çerçevesinde birleşip bütünleştiği, işbirliği içerisinde anlamlı öğrenmeler deneyimlediği söylenebilir.

### 6.3. Bütüncül Gelişime İlişkin Tartışma

IBO (2014), öğrencilerin öğrenim sürecinde ‘‘*dengeli*’’ bir süreç geçirmeleri için bazı kavramları açıklamıştır. Temel amaç, öğrenme süreçlerinde öz yönetim becerilerini geliştirmek, öğrenme süreçlerinde stratejik ve bilinçli olmalarına yardımcı olmak, yaşam boyu öğrenmeyi ilke haline getirmelerini sağlamaktır. Kendini yönetme becerileri; öz değerlendirme, öz farkındalık, zaman yönetimi, stres yönetimi, duygusal öz farkındalık gibi becerileri ifade eder (IBO, 2014). Bu araştırmada, öğrenciler DP sürecinde zaman yönetimi konusunda problemler yaşadıklarını ve süreçte yoğunluktan dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin, süreci etkili bir şekilde değerlendirebildikleri gözlemlenmiş ve aldıkları eğitimle akademik-sosyal özgüvenlerinin geliştiğine dair ifadeler de araştırma bulgularında yer almıştır.

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO 2020), yürüttüğü araştırma kapsamında çeşitli okulları ziyaret etmiş; bu ziyaretler sırasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiş ve veri toplamak amacıyla anketler uygulamıştır. Bu ziyaretler kapsamında ‘‘*Approaches to Learning (ATL)*’’ ile öğrencilerin ‘‘*nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri*’’ üzerine veri toplanmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda üç farklı okul tipi belirlenmiştir. İlk grup okullarda, ATL becerileri öğretim çizelgelerinde yer alsa da sınıf içi uygulamalarda bu becerilerin sınırlı düzeyde hayata geçirildiği ve çoğunlukla ‘‘*sistem içi bir görev*’’ olarak algılandığı tespit edilmiştir. İkinci grup okullar ise ATL becerilerini hem öğretim planlarında yer veren hemde uygulamaya çalışan kurumlardan oluşmakta; ancak bu okullarda öğrencilerin ATL becerilerini kendi öğrenme deneyimleriyle ilişkilendirmekte zorlandıkları görülmektedir. Üçüncü grup ise ATL becerilerini öğretim sürecine bütüncül bir şekilde entegre eden ve öğrencilerin beceri gelişimini izleyen okullardan oluşmaktadır. Bu okullarda belirli bir gelişim takip sisteminin bulunduğu ve ATL uygulamalarının sistematik olarak yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu araştırmada katılımcılar ATL becerilerini özellikle CAS, TOK ve EE gibi program bileşenleriyle ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu üç temel bileşenin, öğrencilerin eleştirel düşünme, öz farkındalık, işbirliği ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını vurgulamıştır. Sürece dair öğrencilerden alınan dönütlerde, bireysel projelere rağmen herkesin benzer bir deneyimden geçtiğini bilmenin, öğrenciler için motivasyon artırıcı bir

unsur olduğunu belirtmiştir. Bu durum programın küresel bağlamda ortak bir öğrenme kültürü sunduğunu ve öğrenen topluluk hissini pekiştirdiğini göstermektedir.

Gönen (2024) yaptığı araştırmada TOK derslerinde görevli öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarını, öz yeterlik algılarını ve eleştirel düşünme becerilerini nasıl öğrettiklerini, hangi öğretim stratejilerini kullandıklarını incelemiştir. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi TOK kapsamında vazgeçilmez bir unsur olarak gördüğü, öğretim sürecinde çeşitli materyaller kullandıklarını ve öz yeterlik düzeylerinin UB yeterliliklerini karşıladığı tespit edilmiştir. Ayrıca UBDP eğitiminde öğrenciler en çok topluma katkı sağlayacak projeler yürüttüklerini ifade etmiş, yerel ve küresel problemlere beraber çözüm üretirken birlikte hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle DP'nin CAS bileşeni ile ortaya çıkan projelerde öğrenciler toplum yararını gözetirken, gönüllülük bilinci ile çeşitli aktiviteler gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle bu araştırmada da katılımcılar özellikle CAS ve TOK bileşenlerinin eleştirel düşünme becerilerini, öz yönetim becerilerini ve araştırma-sorgulama becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

UB, öğrencileri bir bütün olarak gelişimini ön plana koymaktadır. Her ne kadar UB “psikomotor beceriler” terimini kullanmasada eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin fen bilimleri derslerinde özellikle el-göz koordinasyonunu destekleyecek ders planlamaları yapmaktadır (IBO, 2014). Özellikle “*Approaches to Learning*” adlı belgede kendini yönetme becerileri altında çeşitli aktivitelerle desteklemişlerdir (IBO, 2015). Bu araştırmada ise öğretmenler, öğrencilerin fen bilimlerinde el-göz koordinasyonunu destekleyecek aktiviteler gerçekleştirdiklerini, edebiyat derslerinde ise çeşitli sunum becerilerini kullanacak aktiviteler ve yaratıcılıklarını ön plana koyan deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bazı derslerin özellikle yapısı itibarıyla bu becerilerin kullanımının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle edebiyat, ingilizce, matematik, psikoloji dersleri bu becerileri sınırlı kullanan derslerden olduğuna dair görüşler bulgularda mevcuttur. Ayrıca öğrencilerin CAS aktiviteler, PYP’de sergi ve MYP’de proje sunumları ise öğrencilerin hem kaba becerilerini ve ince motor becerilerini dengeleyen aktiviteler oldukları görülmüştür. Engin (2024), yaptığı araştırmada UBDP eğitimini bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamış araştırma sonucunda ise; CAS aktivitelerinin

öğrencilerin fiziksel gelişimini desteklediği, özgüven, öz yeterlik ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz denetim ve öz yansıtma becerilerinin süreçte teşvik edildiği araştırma sonuçlarındandır.

Pektaş (2025) ise *“UBDP’nin öğrencilerde öz yönetim becerilerinin inşasında ailenin rolü”* çalışmasında UBDP’nin pedagojik yapısı ve proje temelli yaklaşımlarıyla özellikle CAS ve TOK bileşenlerinin öğrencide; zaman yönetimi, planlama, hedef belirleme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiği araştırma sonucunda yer almaktadır. Pektaş’ın (2025) bu araştırması yapılan bu çalışmayı destekleyecek nitelikte olup; öğrencilerin ve öğretmenlerin; UBDP’nin öz denetim ve öz yönetim becerilerini sorgulayan ve geliştiren bir yapıda olduğu görülmektedir.

#### **6.4. Programlar Arası Geçiş Deneyimi Üzerine Tartışma**

UB programlarının kuruluş amacı; öğrencilerin kapsamlı bir eğitim almalarını sağlamaktır. Kapsayıcı eğitim ile, bütün öğrencilerin öğrenme sürecindeki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlar (IBO, 2016). Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin kendilerini güvenli ifade edebilecekleri, değerli ve olumlu öğrenme ortamını, her öğrencinin eşit fırsatlara sahip olduğunu, öğrenmelerin transfer edilebileceğini, çok dilli bir eğitimi desteklediğini ifade eder (IBO, 2016). Aygün (2024), yaptığı çalışmada MEB 2018 tarihli kimya öğretim programının 11. Ve 12. sınıf programlarını karşılaştırmalı doküman analizi ile incelemiş araştırma sonucunda UBDP kimya programının kapsamlı bir eğitim sunduğu MEB programının teorik ve daha az derinlikte olduğunu vurgulamıştır. Yaşatürk Midilli (2020) tarafından yürütülen çalışmada, UBDP ve MEB ortaöğretim öğrencileri bazı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler MEB programının beklentilerine kıyasla UBDP’nin akademik ve kişisel gelişim alanındaki beklentilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle HL seviye biyoloji dersinin içerik yoğunluğunun, öğrenciler üzerinde akademik baskıyı arttırdığı belirtilmiştir. Araştırmada, UBDP’nin yalnızca akademik değil, aynı zamanda kişisel gelişim boyutunda da yüksek beklentiler oluşturmalarının öğrencilerde zihinsel yükü arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenler ve öğrenciler, UBDP eğitiminin kapsayıcı olduğunu, çeşitli öğrenme deneyimleri elde ettiklerini ve programın yoğun bir içeriğe sahip olduğunu ifade

etmişlerdir. Özellikle öğrenciler üniversiteye hazırlık noktasında kapsamlı ve yoğun bir eğitimi deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

UBDP, uluslararası eğitim anlayışıyla hareket ederek çerçeve programını yapılamaktadır. Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO, 2014) tarafından yürütülen saha çalışmalarında öğretmenlerden geri bildirim alınmış; bu doğrultuda öğretim materyalleri ve programın esnek yapısı güçlendirmiştir. Aynı zamanda 21. yy becerilerini ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yenilikler programa entegre edilmiştir. Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler, birçok alanda yeniliği de beraberinde getirmiştir. IBO (2015a), küreselleşmenin etkisiyle adalet, sürdürülebilirlik ve dijitalleşme gibi kavramların UB eğitim programlarına entegre edildiğini belirtmiştir. Özellikle fen bilimlerinde yapılan güncellemelerle, teknolojinin UB'deki, yeri ve rolü daha da belirgin hale getirmiştir (IBO, 2018). Bu araştırmada ise öğrenciler; yapılan yenilik çalışmalarının zamansız yapıldığını ve öğretim materyallerini bu yenilik çalışmalarıyla güncellemediklerine dair deneyimlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, programın teknolojik araçlarla desteklendiğini ve medya-okur yazarlık becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

UBDP, 16-19 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanan bir programdır. Bu da MEB ortaöğretim programında 11. Ve 12. sınıf kademelerine denk gelmektedir. Öğrencilerin DP'de başarılı olabilmesi 9. Ve 10. sınıf yıllarını başarılı ve verimli geçirmeleri gerekebilir. Dulun (2018), yaptığı araştırmada öğrencilerin 9 ve 10. Sınıf öğrencilerinin UBDP'ye hazırlık algılarını inceleyerek MYP'den DP'ye geçiş yapan öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin MEB ortaöğretimden direk DP'ye geçen öğrencilere göre daha iyi olduğunu, MEB ortaöğretim öğrencilerinin sınavlarda daha yeterli hissettiklerini ve UBDP'nin başarısı için önkoşulun *“eleştirel düşünme, araştırma becerisi ve öz düzenleme becerileri”* olduğunu ifade etmiştir. Gönen (2024), ise yaptığı araştırmada öğrencilerin DP'ye başlamadan önce *“eleştirel düşünme becerisine”* sahip olmaları gerektiğini ve bunun için de 9. Ve 10. sınıfta programın yapılandırılması gerektiğini araştırma sonucunda vurgulamıştır. Benzer şekilde bu araştırmada öğretmenler, öğrencilerin 9. Ve 10. sınıftan hazır gelmeleri gerektiğini böylelikle UBDP sürecini verimli bir şekilde yönetebildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca MEB ortaöğretim programı ile

UBDP'nin farklı pedagojik yaklaşımlara sahip olması, öğrencilerin UBDP sürecindeki yoğunluğu taşımakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Katılımcılar, UBDP'nin özellikle araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşımını desteklemekle birlikte, bu yoğunluk karşısında zaman zaman zorlandıklarını ifade etmişlerdir. UBDP, öğrenci merkezli ve sorgulama temelli bir yaklaşımı benimserken; MEB ortaöğretim programı ise daha çok öğretmen merkezli bir yapıyla süreci bilgi aktarımı odaklı biçimde yapılandırmaktadır (Yaşatürk Midilli, 2020). Bu araştırmada ise geçmiş deneyimlerinden öğretmenler, MEB ortaöğretim programının da sürecin daha çok bilgi aktarımı şeklinde yapılandığını, öğrenciler ise MEB ortaöğretimi sürecinde daha çok sınav odaklı bir çalışma düzenine sahip olduğunu ifade etmiştir. Ve öğrenciler UBDP'de araştırarak bilgiye ulaştıklarını ve yerel küresel konularda daha çok bilgili olduklarını ifade etmişlerdir. Alpaslan Kayıkçı (2022), UBDP'nin üst düzey düşünme becerilerini teşvik ettiğini MEB ortaöğretiminde ise bu becerilerin göz ardı edildiğini ifade etmiştir.

#### **6.5. Okul Ekosistemi ve Deneyimler Üzerine Tartışma**

UBDP eğitimi ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaöğretim sistemi farklı bileşen ve uygulamalara sahip olduğundan, MEB ortaöğretim programında yetişmiş öğretmenlerin UBDP sürecine uyum sağlama sürecinde zorlanmaları olasıdır. Perry (2015), CAS bileşenin nasıl uygulandığını araştırarak CAS koordinatörleriyle ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiş ve CAS sürecinin yoğun, ekstra emek gerektiren bir süreç olduğunu ve öğrencilerin süreçte geri bildirim konusunda yeterli olmadıklarını ve bunun da öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açtığını tespit etmiştir. Bu araştırmada ise öğrenciler, öğretmenlerin yoğun bir iş yüküne sahip olduklarını ve bu yüzden geri bildirim noktasında bazen yetersiz deneyimler yaşadıklarını ifade etmiş öğretmenler ise okul içinde birden fazla iş yüküne sahip olduğunu; ayrıca DP'nin yoğun bir içeriğe sahip olması, her öğrenciyi objektif değerlendirebilmek için, güvenilirliklerini sarsmayacak şekilde hareket etme çabalarının bazen yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Pehlivan Polat (2019), UBDP sürecinde karşılaşılan sorunları ve alternatif çözümleri öğretmen ve öğrenci görüşleriyle ortaya koyduğu araştırmada öğrencilerin; öğretmenlerin yeterli donanımda olmadıklarını, MEB ortaöğretim programı ile birlikte süreci yönetemediklerini ifade etmiş öğretmenlerin ise; okul yöneticilerinin UBDP'yi yeterince bilemediklerini, veli desteğinin sınırlı kaldığını

ve MEB ile UBDP içeriklerinin farklı olduklarını gözlemlemiştir. Bu araştırmada ise öğrenciler; öğretmenlerin yeterliliklerinin iyi olduğunu fakat UBDP için yeterli olamayacaklarını DP'nin evrensel bir program olduğunu ifade etmişler ve okul koordinatörlerinin süreci etkili bir şekilde yönettiklerini, destek ve akademik süreçte etkili bir role sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

#### **6.6. Değerlendirme Süreci ve Algısı Üzerine Tartışma**

UBDP, PYP ve MYP'den farklı olarak iki şekilde değerlendirilir. Bunlar; iç değerlendirme ve dış değerlendirmelerdir. UBDP, öğrencileri çok boyutlu bir değerlendirme süreci ile değerlendirirken öğrenciyi süreç temelli yaklaşımla değerlendirip, öğrencilerin araştırma becerilerini ölçen, eleştirel düşünme becerilerini kapsayan bir değerlendirme yaklaşımı benimser (IBO, 2020a). Özellikle TOK ve EE gibi bileşenler farklı değerlendirme sürecine tabii olurken bu süreçte öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerini ve bilgiyi inşa etme sürecini ölçen bir yapıdadır (IBO, 2020b). Sizmur & Sainsbury (2016), yaptığı araştırmada değerlendirme süreçlerinin çok yönlü bir yapıda olduğunu ve bu durumun öğrencilerde akademik başarıyı arttıran faktörler arasında olduğunu ifade etmiştir. Avustralya'da yapılan bir çalışmada değerlendirme süreçlerinin öğrencilerde derin öğrenmeyi teşvik ettiği, IA süreçlerinde öğrencilere etkili geribildirim verilmesinin başarıyı arttırdığı fakat bu değerlendirme süreçlerinin zorlu, yorucu ve birçok aşamalı olması öğrencilerde stres ve kaygıya neden olduğunu ifade etmiştir (Perry, Southwell & Campbell, 2019). Conley, McGaugh, Kirtner, van der Valk & Martinez-Wenzl (2014) yaptığı araştırmada ise UBDP'nin değerlendirme süreçlerini, öğrencinin eleştirel düşünme ve araştırma becerilerinin yanında sınava hazırladığını ifade etmiş daha da önemlisi akademik hayata katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada ise öğrenciler, değerlendirme süreçlerinin objektif olmadığını ayrıca IA kriterlerinin değişikliğe uğraması ve bunu zamanında net bir şekilde ifade etmediklerini belirtmiş ve ayrıca uluslararası değerlendiricilerin vereceği notların kendilerinde kaygı uyandırdığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise, değerlendirme kriterlerinin çok sıkı ve çok fazla olduğundan zaman zaman bu süreçlerin iş yükü oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak uluslararası sistemin getirdiği bu gibi handikapların öğrencilerde DP'ye yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olduğu söylenebilir.

## 7. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada; öğrencilerin UBDP sürecinde kültürlerarası anlayışı ne düzeyde deneyimlediği, programın bireysel farklılıklara ne şekilde yanıt verdiği, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini keşfetmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda bu bölümde hem UBDP uygulayıcılarına hem de bu alanda araştırma gerçekleştirecek araştırmalara öneriler yer almaktadır.

### 7.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin UBDP felsefini ne kadar kavrasalarda öğrenciler öğretmenlerin yeterliliklerini sorgulamış ve öğretmenlerin UBDP sürecini daha verimli yönetmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle EE, CAS ve TOK bileşenlerinin daha iyi kavranması ATL becerilerinin öğretim sürecinde daha verimli entegre edilmesi için düzenli olarak öğretmenlere hizmetiçi eğitimleri verilmesi öğrencilerin de öğretmenlerinde süreçte verimini artırabilir. Bu eğitimlerde sadece içerik aktarımı değil, örnek uygulamalar, meslektaş paylaşımları yer almalıdır. Ayrıca CAS bileşenlerinin öğrencilerde oluşturduğu kaygı ve stresi yönetebilmek için öğrencilerin duygusal, entellektüel gelişimini destekleyen sistematik yapılar ve özel stratejiler ile süreç yapılandırılabilir.

Öğrencilerin değerlendirme sürecine yönelik dönütleri ise öğretmenlerin UBDP felesefesini tam özümseyemediği ve bu durumun ölçme-değerlendirme sürecinde zorluklarla karşılaştıkları yöndedir. Bu noktada ise öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik profesyonel destek alabilmesi önemlidir. Özellikle subjektiflik algısını ortadan kaldırabilmek için.

MEB ortaöğretim programları ve UB programlarının birlikte yürütülebilmesi zaman zaman çatışmalar doğurmaktadır. Bu araştırmada ise öğrenciler ve öğretmenler bu durumun süreci olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu noktada ise özellikle yöneticilerin ortak alanlara yönelik rehber bir taslak ile süreci kolaylaştırması ve örnek ders planları ile desteklemesi önemli olabilir.

## 7.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada çalışma grubu olarak sadece öğretmen ve öğrencilerle görüşölmüştür. Fakat katılımcıların çeşitlendirildiği bir çalışma ile öğretim süreci daha detaylandırılabilir. Yöneticilerin öğretim kadrosunu oluştururken nelere dikkat ettiği, programın sürekliliğini sağlayabilmek için neler yaptığı araştırılabilir. Mezun öğrencilerin ise UBDP öğrencilerine yönelik deneyimleri ve önerileri araştırma kapsamına eklenebilir.

Bir diğer öneri ise özellikle CAS, TOK ve EE koordinatörlerinden oluşan bir çalışma grubu ile çalışma yürütölebilir. UBDP’de eğitimin önemli bileşenlerini oluşturan CAS, TOK ve EE çalışmalarının özellikle öğrencilerin sosyo-duygusal becerilerini geliştirmekte önemli rol üstlendiği bu araştırmada öğrencilerin görüşleriyle tespit edilmiş ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara sadece CAS, TOK ve EE süreci ile araştırma gerçekleştirmesi önerilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2008). Türkiye ve avrupa birliği'ne üye bazı ülkelerin eğitim yapıları ve yönetimleri açısından karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 16(1-2), 1-23. <https://doi.org/10.29228/mjes.161>
- Akbal, S. (2024). *Examining International Baccalaureate Diploma Programme mathematics teachers' conception of interdisciplinarity and their teaching approach* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akhan, O. & Yalçın, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programında çokkültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), (23-46).
- Aksoy, F., Aras, H. Ö., Çankaya, D. & Karakul, A. K. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kurumlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. Sage, London.
- Alhazmi, A. A., & Kaufmann, A. (2022). *Phenomenological Qualitative Methods Applied to the Analysis of Cross-Cultural Experience in Novel Educational Social Contexts*. *Front. Psychol.* 13:785134. doi: 10.3389/fpsyg.2022.785134
- Alpaslan Kayıkçı, Ö. (2022). *Uluslararası Bakalorya Diploma ve Millî Eğitim Programlarının öz-yönetimli öğrenme becerileri kazandırma etkisi üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- APA (2002). "Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists", <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>, Adresinden 05.12.2024 tarihinde alınmıştır.
- Arastaman, G., Fidan, Ö.İ., & Fidan, T. (2018): Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYU Journal of Education Faculty*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arı Okulları. (2025) *IB Sergi Görseli- İlk Yıllar Programı*. <https://www.ariokullari.k12.tr/haberler/surdurulebilir-dunya-icin-farkindalik-ve-merak-olusturan-ib-pyp-sergisi/>
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), (412-428). doi: 10.17755/esosder.97373
- Arslan, Y. S. & Akman, İ. G. (2020). Küresel vatandaşlık ve eğitim. G. Arastaman (Ed.). *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim içinde* (s. 147-156). Pegem Akademi.
- Aslan, S., (2024). *Uluslararası bakalorya okullarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ateş, M. (2011). Türkiye’de IBDP (Uluslararası bakalorya diploma programı) ve coğrafya içeriği. *Marmara Coğrafya Dergisi* (23), 111-134.

Aydın, H., Oğurlu, Ü., Andrews, K., Masalimova, A., Dorozhkin, E., & Malygin, A. (2019). High school students’ perceptions of global citizenship in central public high schools: implications for teacher educators. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 65, 187-205. <https://doi.org/10.33788/rcis.65.12>

Aygün, H. & Taşkin, Ç. (2019). Pre-service teachers' views on cognitive flexibility within the scope of teaching practice. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1-25. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.8m>

Aygün, Y. (2024). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayyıldız, E., & Üzümcü, Ö. (2015.) Uluslararası Eğitimde Bir Seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64-73.

Balbaş, L. N. (2016). *İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson Education.

Baptiste, H. P., & Baptiste, M. L. (1979). Developing the multicultural process in classrooms. In J. Banks (Ed.), *Multicultural education: Theory and practice* (pp. 23–38).

Başaran, S. (2019). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) uygulanan okullarda öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre IB öğrenen profili uygulamalarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].

Başkale, H., (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753041>

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217

Billig, S. H., Fredericks, L., Swackhamer, L. E., & Espel, E. (2014). *Case studies of learner profile implementation and impact in the United States*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/research/outcomes-research/diploma-studies/case-studies-of-learner-profile-implementation-and-impact-in-the-united-states-2014/>

Bishop, J. H., Mane, F., and Bishop, M. (2001). *The Impact of the International Baccalaureate Diploma Programme on Student Outcomes*. Cornell University ILR School.

Bogdan, R.C. & Bilken, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education an Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon

Bora, G. (2010). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimine ilişkin algıları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi).

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*, 4. Edition, Oxford University Press, New York

Büyükgeç, F. (2014). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı mezunlarının programa ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.

Cambridge Assessment International Education. (2013). *What is international education?* Cambridge University Press.

Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

Cleland, J., MacLeod, A., & Ellaway, R. (2021). The curious case of case study research. *Medical Education*, 55(10), 1131-1141. <https://doi.org/10.1111/medu.14544>

Conley, D. T., McGaughy, C., Kirtner, J., van der Valk, A., & Martinez-Wenzl, M. (2014). *International Baccalaureate Diploma Programme: Examining college readiness*. Educational Policy Improvement Center.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-56.

Çapar, C. M. & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 22(Özel Sayı 2), 295-312.

Çelik, H., & Kerimoğlu N. P. (2020). Küreselleşme ve eğitim. G. Arastaman (Ed.). *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim içinde* (s. 127-144). Pegem Akademi.

Çetin, Kuru S., Korkmaz, P. S., & Öner, S. N. (2017). Karşılaştırmalı eğitim alanında 15 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 28-40. Doi: <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>

Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y., & İnci, T. (2006). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi: Bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446–468. <https://doi.org/10.7884/teke.590>

Cushner, K. (2015). Development and assessment of intercultural competence. In M. C. Hayden, J. Levy, and J. Thompson (Eds.), *The Sage handbook of research in international education* (2nd Ed.) 200-216.

Damgacı, F., & Aydın, H. (2013a). Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.

Demir, K. N., (2009). *Uluslararası bakalorya diploma programına ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve mezun görüşleri*. (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, K., N. (2023). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’na İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Mezun Görüşleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Demirer, V. (2002). *Uluslararası bakalorya (IB) programı uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminlerine yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756–768. <https://doi.org/10.19126/suje.388616GoogleAkademik+6ResearchGate+6DergiPark+6>

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). Meeting standards through integrated curriculum. ASCD.

Dulun, Ö. (2018). *Student perceptions of successful preparation for IBDP* (Doktora tezi). Bilkent Üniversitesi.

Durmuş, G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Engin, U. (2024). *Uluslararası Bakalorya Uygulanan İmam Hatip Liselerinde Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı eğitim. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*: <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>: Erişim tarihi, 23.11.2024

Eser, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224. s

Garcia, E.K. (2009). Multicultural Education in Your Classroom.

Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook: North Central Regional Educational Lab. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsph/le0gay.htm> adresinden 23.11.2009 tarihinde alınmıştır.

- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Sage.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press
- Giorgi, A. (ed.) (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press
- Göçmen, G., (2010). *Uluslararası bakalorya programı'nın uluslararası anlayış geliştirmeye katkısı (Türkiye örneği)*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Gönen, İ. (2024). *International Baccalaureate Diploma Programme teachers' practices and perceived self-efficacy regarding the development of Theory of Knowledge students' critical thinking* (Yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gorski, P. C. (2009). What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Güçlü, M., (2023). *Uluslararası bakalorya ve ulusal öğretim programı uygulayan okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, M. & Anagün, S. Ş. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından türk eğitim sisteminin durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 06(2), 145-170. Doi: <https://hdl.handle.net/11421/418>
- Gün, F., Topaloğlu, H., & Yalçın, S. M. (2020). Uluslararası eğitime giriş. G. Arastaman (Ed.). *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim içinde* (s. 107-123). Pegem Akademi.
- Günaydın, D. (2024). *Uluslararası Bakalorya Orta Yıllar Programında müfredat haritalama uygulamaları: Öğretmen ve program koordinatörünün bakış açıları* (Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi).
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hayden, M. (2006). *Introduction to international education*. Sage Publications, UK.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013). *International schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future*. In R. Pearce (Ed.), *International education and schools: Moving beyond the first 40 years* (pp. 3–24). Bloomsbury Academic.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013). *International schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future*. In R. Pearce (Ed.), *International Education and Schools: Moving beyond the first 40 years* (ss. 3–23). Bloomsbury Publishing

Hayden, M., & Thompson, J. (2013). *Global Perspectives: A Comparative Study of the International Baccalaureate Diploma Programme*. Routledge.

Haywood, T. (2015). International mindedness and its enemies. In M. C. Hayden, J. Levy and J. Thompson (Eds.), *The Sage Handbook of Research in International Education* (2 nd Ed.) 45-58.

Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the twain shall meet? *International Review of Education*, 53(3), 254-264. Doi: 10.1007/ s11159-007-9048-x

Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245-261. doi: 10.1177/1475240912461990

Hill, I. (2012). *The International Baccalaureate Diploma Programme: An International Pathway to University*. International Schools Journal.

Hill, I., & Saxton, S. (2014). *IB Diploma Programme: A constructivist approach to learning*. Higher Learning Research Communications, 4(3), 46–59.

Hocaoğlu, N. (2024). Ortaokul öğrencilerinin ingilizce dinleme sorunları ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Primary Education*, 9(1), 17-31. <https://doi.org/10.52797/tujped.1404281>

Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. New York: Routledge

Hopfenbeck, T. N., Double, K. S., El Masri, Y. H., & McGrane, J. A. (2020). *The effect of the Diploma Programme on critical thinking development: An international multi-site evaluation*. International Baccalaureate Organization.

Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. B. Gibson, Trans.). Routledge. (Original work published 1913)

IBO (2021b). Approaches to learning across the IB continuum. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/continuum/approaches-to-learning-en.pdf>

IBO. (2020). What is the International Baccalaureate? International Baccalaureate Organization. <https://ibo.org/>

International Baccalaureate Organization & Ecctis. (2021). *Interdisciplinary learning in the International Baccalaureate*. Ecctis.

International Baccalaureate Organization (IBO). (2018). *PYP: From principles into practice*. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO). (2021). *MYP: From principles into practice*. Cardiff: IBO.

International Baccalaureate Organization (IBO). (2024). *Australian university outcomes / Postsecondary outcomes of DP graduates in the United States*. IBO Outcome Research Series. <https://ibo.org/research>

International Baccalaureate Organization. (2010). *Research on the International Baccalaureate 2010*. IBO.

- International Baccalaureate Organization. (2013). *What is an IB education?* Cardiff: IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2014). *Review of Diploma Programme curriculum and assessment frameworks*. IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2014). *What is an IB education?* IBO. <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-en.pdf>
- International Baccalaureate Organization. (2014b). *Diploma Programme Group 4 Sciences Guide*. Cardiff: IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2015). *Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme*. Cardiff: IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2015a). *Curriculum review process*. IBO. <https://www.ibo.org/about-the-ib/how-the-ib-is-structured/programme-development/curriculum-review/>
- International Baccalaureate Organization. (2015a). *International-mindedness in the IB: Theory and practice*. IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2017). *Learning and teaching*. Cardiff: IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2017). *Programme standards and practices*. IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2018). *Diploma Programme curriculum review report*. IBO. <https://www.ibo.org>
- International Baccalaureate Organization. (2018). *PYP: From principles into practice*. <https://ibo.org>
- International Baccalaureate Organization. (2018). *Science subject updates and curriculum developments*. IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2020). *Approaches to Learning: Findings from school visits and teacher surveys (Claremont Evaluation Centre)*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2020). *Approaches to learning*. <https://ibo.org/contentassets/901d3baf4a104aea8aaff44364b001e0/approaches-to-learning-claremont-en.pdf>
- International Baccalaureate Organization. (2020). *Assessment principles and practices—Quality assessments in a digital age*. <https://ibo.org/globalassets/publications/assessment/assessment-principles-and-practices-en.pdf>
- International Baccalaureate Organization. (2020). *The IB learner profile*. IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2020). *The PYP Exhibition Guidelines*. <https://ibo.org>

- International Baccalaureate Organization. (2021). *Extended Essay Guide*. Cardiff: IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2021). *IB welcomes 100th school in Turkey*. Retrieved June 2025, from International Baccalaureate official website.
- International Baccalaureate Organization. (2022). *Theory of Knowledge Guide*. Cardiff: IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2023). *International Baccalaureate acquires Generation Global*. <https://www.ibo.org/news/news-about-the-ib/international-baccalaureate-acquires-generation-global/>
- International Baccalaureate Organization. (2023). *Research on the International Baccalaureate: 2023 Annotated Bibliography*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Kalafatoğlu, E. (2019). *Uluslararası bakalorya eğitim felsefesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalafatoğlu, S. (2020). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin Uluslararası Bakalorya eğitim felsefesine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa).
- Kara, M. (2001). *Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karadağ, Y., & Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179–201. <https://doi.org/10.7822/omuefd.764913IOJES+3DergiPark+3İlerici Eğitim Uluslararası Dergisi+3>
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Keleş, B. A., (2013). *Ankara ilinde Uluslararası bakalorya diploma programı'na dahil olan ve olmayan onikinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Keser, Ö., Altan, S., & Lane, J. F. (2022). *Learner Profile Attributes in IB Teaching: Insights from a Continuum School in Turkey*. *Journal of Research in International Education*, 21(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/14752409221139051>
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-103. Doi: <http://www.jret.org>
- Kızılaslan, A., & Eryaman, M. Y. (2018). The International Baccalaureate Diploma Programme: A case study of curriculum reform in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 10(2), 1–15.

Kızıltepe, Z. (2022). İçerik analizi. In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* (3. baskı, ss. 260–275). Anı Yayıncılık.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

Koçer, Z. (2019). *Uluslararası Bakalorya (IB) Öğrenen Profili'ne Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>

Konaklı, T. & Arslan, S. (2017). Teachers' work family enrichment in the context of positive organizational behaviour. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 1-22. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s10m>

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. London: Sage Publications.

Mavi, D., Yaykiran, Z. & Elçevik, A. M. (2020). Karşılaştırmalı eğitime başlarken. G. Arastaman (Ed.). *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim içinde* (s. 1-15). Pegem Akademi.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th edition)*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Making good sense: drawing and verifying conclusions. R. Holland (Ed.), *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook içinde* (s. 245-286). Sage Publications.

Morrell-Scott, N. (2018). *Using diaries to collect data in phenomenological research*. *Nurse Researcher*, 25(4), 26-29. <https://doi.org/10.7748/nr.2018.e1527>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), (769-779)

Neff, K., Lauwerys, J., & Varış, F. (1979). Mukayeseli Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları*: Ankara.

Nun Okulları. (2025) *IB Sergi Görseli- Orta Yıllar Programı*. <https://www.nunokullari.com/nun/haberler/myp-toplum-proje-sergisi-1>

OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>OECD

OpenAI. (2025, 20 Haziran). *ChatGPT (sürüm 4.0) [Büyük dil modeli]*. <https://chat.openai.com/chat>

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Oxfam (2006). Education for Global Citizenship: A Guide for Schools. Learning and Teaching in Scotland.

Oxfam. (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*.

Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship A guide for schools*. 25.11.2024 tarihinde <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides> adresinden erişildi.

Özerbaş, A. M., & Safi, N. B., (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Derneği*, 11(1), (63-80).

Öztürk, A., & Eldeleklioğlu, J. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 203-226. <https://doi.org/10.33400/kuje.912298>

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: *Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Pehlivan Polat, M. (2019). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk okullarındaki uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pektaş, H. (2025). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Öğrencilerinin Öz-Yönetim Becerilerinin İnşasında Ailenin Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe

Perry, L. B., Deneen, C. C., & Wright, D. L. (2022). The International Baccalaureate Diploma Programme and Student Well-Being: A Global Perspective. *Journal of International Education Research*.

Perry, S. (2015). *CAS reflection implementation at six International Baccalaureate Diploma Programme schools in Turkey* (Yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.

Resnik J. (2012). International education. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 285-289

Rizvi, F., Acquaro, D., Quay, J., Sallis, R., Savage, G., & Sobhani, S. (2014). *International Baccalaureate learner profile: A comparative study of implementation, adaptation and outcomes in India, Australia and Hong Kong*. International Baccalaureate Organization. Erişim: <https://www.ibo.org/research/outcomes-research/diploma-studies/international-baccalaureate-learner-profile-a-comparative-study-of-implementation-adaptation-and-outcomes-in-india-australia-and-hong-kong-2014/>

şahin, F. (2021). Karşılaştırmalı eğitimin tanımı, kapsamı ve tarihçesi. M. G. Gürkân ve F. şahin (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim tematik bir yaklaşım* içinde (s. 2-17). Pegem Akademi.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2022). Nitel araştırma yöntemi. In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (3. Baskı, ss. 12–24). Anı Yayıncılık.

Seggie, F. N., & Yıldırımış, M. A. (2022). Nitel araştırmaların desenlenmesi. In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (3. Baskı, ss. 25–38). Anı Yayıncılık.

Sert Çıbık, A., & Emrahoğlu, N. (2008). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 51–66

Sezer, E. (2020). *Uluslararası bakalorya programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenleri ‘ilk yıllar programı’na ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

şimşek, C., Öztuna-Kaplan, A., ve Sever, T. (2022). Educational games in science center: experiences of pre-service science teachers. *Sage Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221104779>

Sizmur, J., & Sainsbury, M. (2016). *International Baccalaureate Diploma Programme students’ preparedness for university: A study of university admissions officers’ perceptions in the UK*. Slough: National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk>

Stacki, S. L., and Langer, J. A. (2002). *The International Baccalaureate: A Case Study of Academic Rigor and College Preparedness*. Teachers College Record.

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523–540.

Swartz, R. J., & McGuinness, C. (2014). *The International Baccalaureate and Its Impact on Student Critical Thinking Skills*. Journal of Research in International Education.

Tarczykowski, T. (2020). *Teachers’ and students’ experiences of the International Baccalaureate Diploma Programme in public schools in Ecuador*. Journal of Research in International Education, 19(2), 157–174. <https://doi.org/10.1177/1475240920941315>

Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin eğitim boyutu. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 56-64

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

Topbaş, E. (2001). *Türkiye ve Fransa'da sınıf öğretmeni yetiştiren kurum programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Toulmin, S. (1999) “*The ambiguities of globalization*”. *Futures* (31), (s.905–912), Londra.

Umar, M. (2013). Demystifying international education: Concepts, ideas and ideologies. *The Maldives National Journal of Research*, 1(1), 57-71.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO Publishing

Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi [Investigation of the perception of teacher candidates about multiculturalism and multicultural education]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287–302.

Warr, M., & West, R. E. (2020). Bridging academic disciplines with interdisciplinary project-based learning: Challenges and opportunities. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1).

Wells, J. (2011). International education, values and attitudes: A critical analysis of the International Baccalaureate (IB) Learner Profile. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 174–188. <https://doi.org/10.1177/1475240911407808>

Yaşatürk Midilli, Ü. (2020). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Programı öğrencilerinin farklı değişkenler bakımından karşılaştırılması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Seçkin Kitabevi: Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Kader Fırat

Yabancı Dili : İngilizce

### Eğitim Durumu

Lisans : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Psikolojik Danışmanlık  
ve Rehberlik/2022

Yüksek Lisans : Sinop Üniversitesi/Eğitim Programları ve Öğretim/2025

Staj : Kadriye Çalık Anadolu Lisesi 2021/2022

Özel Ders : 2022-20225

## EKLER

### EK-1

| Okulun Adı                                     | PYP | MYP | DP | CP | Öğretim Dili             |
|------------------------------------------------|-----|-----|----|----|--------------------------|
| Acıbadem Okulları                              | X   |     |    |    | Türkçe,Diğer             |
| Adapazarı Enka Okulları                        | X   | X   |    |    | İngilizce                |
| Aka Koleji(Okulları)                           |     |     | X  |    | İngilizce                |
| Alkev Okulları                                 |     |     | X  |    | İngilizce, Almanca       |
| Özel İzmir Amerikan Koleji                     |     |     | X  |    | İngilizce                |
| Ankara ABC Okulları                            | X   |     | X  |    | İngilizce, Türkçe,Diğer  |
| Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi     |     |     | X  |    | İngilizce                |
| Arel İlköğretim Okulu                          | X   | X   |    |    | Türkçe,Diğer             |
| Arı Okulları                                   | X   |     | X  |    | İngilizce, Türkçe,Diğer  |
| Ataşehir Gökkuşuğu İlkokulu                    | X   |     |    |    | İngilizce                |
| Balıkesir Açık Koleji                          |     |     | X  |    | İngilizce,Türkçe,Diğer   |
| Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi          |     |     | X  |    | İngilizce, Türkçe,Diğer  |
| Beykoz Doğa Koleji                             | X   |     |    |    | Türkçe, Diğer            |
| Bilkent Erzurum Laboratuvar Okulu              | X   | X   | X  |    | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Bilkent Laboratuvarı Uluslararası Okulu        | X   | X   | X  |    | İngilizce,               |
| BJK Kabataş Vakfı Özel Anadolu Lisesi          |     |     | X  |    | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Bodrum Özel Marmara Koleji                     |     |     | X  |    | İngilizce                |
| Bodrum Özel Marmara İlköğretim Okulu           | X   |     |    |    | İngilizce                |
| İngiliz Uluslararası Okulu İstanbul            |     |     | X  |    | İngilizce                |
| Burçak Eyüboğlu Batı Ataşehir İlk ve Ortaokulu | X   |     |    |    | İngilizce,Türkçe, Diğer  |
| Çakır Okulları                                 | X   | X   | X  |    | İngilizce,Türkçe, Diğer  |
| Çamlıca MBA İlkokulları                        | X   |     |    |    | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Çanakkale Özel İlkokulu                        | X   |     |    |    | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Çemberlitaş Anadolu Lisesi                     |     |     | X  |    | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Alman Schule İzmir                             |     |     | X  |    | İngilizce                |
| Enka Okulları                                  | X   | X   | X  |    | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Eskişehir Gelişim Okulu                        |     |     | X  |    | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Eyüpoğlu Kemerburgaz Okulu                     |     | X   | X  |    | İngilizce                |
| Eyüpoğlu Okulları                              |     | X   | X  |    | İngilizce                |
| Ezgililer Özel İlköğretim Okulu                | X   |     |    |    | İngilizce                |

|                                                                     |   |   |   |  |                           |
|---------------------------------------------------------------------|---|---|---|--|---------------------------|
| FMV Ayazağa Işık Anaokulu ve İlköğretim Okulu                       | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| FMV Erenköy Işık Lisesi                                             |   |   | X |  | İngilizce                 |
| FMV Erenköy Işık Anaokulu ve İlköğretim Okulu                       | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| FMV Işık Lisesi                                                     |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| FMV Işık Anaokulu ve İlkokulları                                    | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| FMV Ispartakule Işık Anaokulu ve İlköğretim Okulu                   | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| FMV Özel Ayazağa Işık Lisesi                                        |   |   | X |  | İngilizce                 |
| Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Anadolu Lisesi                         |   |   | X |  | İngilizce                 |
| Gaziantep Cemil Alevli Kolej Vakfı                                  |   |   | X |  | İngilizce                 |
| Gökkuşuğu Koleji                                                    |   |   | X |  | İngilizce                 |
| Gökkuşuğu İlkokulu –Bahçelievler                                    | X |   |   |  | İngilizce                 |
| Gökkuşuğu İlkokulu-Esenyurt                                         | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| Hüseyin Avni Sözen Anadolu Lisesi                                   |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| IELEV Özel Lisesi                                                   |   |   | X |  | İngilizce, Almanca, Diğer |
| Irmak Okulları                                                      | X | X | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| Işıkkent Anadolu Lisesi                                             | X | X | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| Istanbul International Community School                             | X | X | X |  | İngilizce                 |
| İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi             |   |   | X |  | İngilizce                 |
| Antalya İstek Lara Okulu                                            | X |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Barış Okulları (İSTEK Barış Anaokulu ve İSTEK Barış İlkokulu) | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Belde Anaokulu ve İlköğretim Okulu                            | X |   |   |  | İngilizce                 |
| İSTEK Denizli Okulları                                              | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Kaşgarlı Mahmut Okulları(Okul öncesi ve ilkokul               | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Kemal Atatürk Okulları Anaokulu ve İlköğretim Okulu           | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Mersin Okulları                                               | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Özel Antalya Konyaaltı Okulu                                  | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Özel Atanur Oğuz Anadolu Lisesi                               | X |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Özel Acıbadem Okulları                                        | X |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer  |
| İSTEK Özel Bilge Kağan Okulları                                     | X |   | x |  | Türkçe , Diğer            |
| İSTEK Özel Ulugbey Okulları                                         | X |   |   |  | İngilizce, Tükçe, Diğer   |

|                                                                  |   |   |   |  |                          |
|------------------------------------------------------------------|---|---|---|--|--------------------------|
| İTÜ Geliştirme Vakfı Özel Ekrem Elginkan Lisesi                  |   |   | X |  | İngilizce                |
| Kabataş Erkek Lisesi                                             |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi                                 |   |   | X |  | İngilizce                |
| Kırmızı Çizgi Okulları                                           |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Koç Okulu                                                        |   |   | X |  | İngilizce                |
| Kültür2000                                                       |   | X | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Marmara Eğitim Kurumları                                         | X |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Maya Okulları-Antalya                                            | X |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| MEF Uluslararası Okulu                                           | X |   | X |  | İngilizce                |
| MEF Uluslararası Okulu-İzmir                                     |   |   | X |  | İngilizce                |
| MEF Ulusal İlköğretim Okulu                                      | X |   |   |  | İngilizce                |
| Mürüvvet Evyap Okulları                                          | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |
| Nesibe AYDIN Eğitim Kurumları (Antalya)                          | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |
| Nesibe AYDIN Eğitim Kurumları (Gaziantep)                        | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |
| Nesibe AYDIN Eğitim Kurumları (Konya)                            | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |
| Nesibe AYDIN Eğitim Kurumları (Ankara)                           | X |   | X |  | İngilizce                |
| Nilüfer Anadolu İmam Hatip Lisesi                                |   | X | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| NUN Okulları-İstanbul                                            | X | X | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel Acarkent Doğa Anadolu Lisesi                                |   |   | X |  | İngilizce                |
| Özel Antalya Toplum Koleji Anadolu Lisesi                        |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel Atayurt İlkokulu                                            | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |
| Özel Ay İlkokulu                                                 | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel Batıkent ABC Anaokulu                                       | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel Bilkent Okulları                                            | X | X | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel Egeberk Anaokulu                                            | X |   |   |  | İngilizce                |
| Özel İlk Çizgi Anaokulu                                          | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel İstanbul Akademik Sistem Okulları                           |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel Kariyer İlkokulu                                            | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |
| Özel Kocaeli Bahçeşehir Anadolu Lisesi                           |   |   | X |  | İngilizce                |
| Özel Kocaeli Marmara Koleji Anadolu Lisesi                       |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel Minecan Anaokulu ve İlkokulu (Minecan Anaokulu ve İlkokulu) | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |
| Özel Rüzgar Anadolu Lisesi                                       |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Özel ALEV Okulları                                               |   |   | X |  | İngilizce                |
| Özel Şahin Okulları                                              | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |

|                                                           |   |   |   |  |                          |
|-----------------------------------------------------------|---|---|---|--|--------------------------|
| Özel Sanko Okulları                                       | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Privatschule Der Deutschen Botschaft Ankara               |   |   | X |  | İngilizce, Diğer         |
| SEV Amerikan Koleji                                       |   |   | X |  | İngilizce                |
| Tarsus Amerikan Okulu                                     |   |   | X |  | İngilizce                |
| Taş Özel İlköğretim Okulu                                 | X |   |   |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| TED Ankara Koleji Vakfı Lisesi                            |   |   | X |  | İngilizce                |
| TED Bursa Koleji                                          |   |   | X |  | İngilizce                |
| Tenzile Erdoğan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi             |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Terakki Vakfı Okulları                                    | X |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Terakki Vakfı Okulları Tepeören Kampüsü                   | X |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Sezin Okulu                                               |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Tuzla Özel Eğitimci İlkokulu                              | X |   |   |  | Türkçe, Diğer            |
| Uluslararası Murat Hüdavendigâr Anadolu İmam Hatip Lisesi |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Üsküdar Amerikan Lisesi                                   |   |   | X |  | İngilizce                |
| Vefa Lisesi                                               |   |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| Yeni Yol Okulları                                         | X |   | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| YÜCE Okulları                                             | X | X | X |  | İngilizce, Türkçe, Diğer |
| ZAFER Koleji                                              |   |   | X |  | İngilizce                |

## EK-2

### UZMAN DÖNÜTÜ-1

Değerli akademisyenler,

Bu tez çalışması Türkiye’deki özel okullarda uygulanan Uluslararası Bakalorya Programında görev yapan eğitimcilerin ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin görüş ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir olgubilim çalışmasıdır. Bu çalışmada siz değerli eğitimcilerin IB öğretmenleri için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularını ve öğrenciler için hazırlanmış odak grup görüşmesi sorularını olgubilim perspektifindeki uygunluğu konusunda görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Seçenekler ‘‘uygun’’, ‘‘ biraz uygun’’ ve ‘‘hiç uygun değil’’ şeklindedir. Görüşünüzü en iyi ifade eden seçeneği ilgili kutucuğa ‘‘x’’ yazarak belirtiniz. Ve açıklama kutucuğuna görüşlerinizi belirtiniz.

Araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Kader FIRAT

Meslekteki deneyim yılınız: 28 YIL

Branşınız: FEN BİLİMLERİ

UB Programındaki deneyim yılınız: 15

UB öğretmenleri için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları olgubilim çalışması için ne derece uyumludur?

| Madde no | Yarı yapılandırılmış görüşme soruları                                                                                                                                                                                                                  | Uygun | Biraz uygun | Hiç uygun değil | Düzeltilme öneriniz                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | Uluslararası bakalorya programı dünya vatandaşı yetiştirmek amacıyla öğretim programını şekillendirmektedir. Verilen eğitim bu görüşü deneyimleme imkanı sunacak nitelikte mi? [Sunacak nitelikte olduğunu düşünüyorsanız bunu örneklendirir misiniz?] |       | √           |                 | IB’nin misyon cümlesini bu soruda kullanman daha geçerli olacaktır. Çünkü, dünya vatandaşı bir reklam cümlesi gibi kalıyor. Dünya vatandaşı ne demek sorusunu da peşinden getirdiği için bence misyon cümlesi yetiştirilmesi hedeflenen gençleri tanımladığı için soruya entegre etmen daha iyi olacaktır. IB nin misyonu; kültürlerarası anlayış ve saygı yoluyla daha iyi ve barışçıl bir dünya yaratılmasına yardımcı olan, |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                  |   |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                                                                                                                                                                                                                                                  |   |  |  | sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmektir.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2    | Uluslararası bakalorya programının eğitim felsefesi 21.yüzyıl becerilerini karşılamak mıdır? Karşılıyorsa bu becerileri öğretim sürecine nasıl yansıtıyorsunuz? [Tasarım odaklı, liderlik, bilgi okuryazarı, kültürler arası becerileri olan, esnek düşünebilen] | √ |  |  | Becerilere ilişkin açtığın parantez içini doğrudan soru kökünde yer alan 21. yy becerileri ile doldurmalısın. Sosyal beceriler, iletişim becerileri, araştırma becerileri (bilgi, medya ve teknoloji okur-yazarlığı) üst düzey düşünme becerileri (eleştirel düşünme-yaratıcı düşünme-dönüşümlü düşünme), organizasyon ve öz yönetim becerileri |
| 3    | IB programı öğrencilerin bireysel farklılıklarına ne şekilde hizmet ediyor? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?                                                                                                                                                    | √ |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 4[a] | İçinde bulunduğunuz program öğrencilerin kavramsal becerilerini (bilişsel alan) yeterince geliştirmekte midir? [Temel beceriler, karar verme becerisi, problem çözme becerisi, çıkarım yapma, gözlemlleme, akıl yürütme becerisi, yansıtma becerisi]             | √ |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 4[b] | Öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini yeterince geliştirmekte midir? (Duyuşsal alan) [benlik becerisi, kendini tanıma, öz düzenleme, iletişşi, iş birliği, sosyal farkındalık ve esneklik]                                                                   | √ |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 4[c] | Psikomotor becerilerini geliştirmekte yeterli midir? Eğer yeterliyse bunu bir örnek ve deneyimlerinle paylaşır mısınız?                                                                                                                                          | √ |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|   |                                                                                                                                                                                |   |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | Sizce öğrenciler her iki öğretim programında ne gibi zorlukları deneyimlemektedir?                                                                                             |   | √ |  | Her iki derken? Ulusal program ve IB çerçevesinden bahsediyorsan bunu daha anlaşılır haliyle soruda vermelisin. IB felsefesi ile ulusal (MEB) müfredatınızı ne düzeyde sentezleyebiliyorsunuz? Her iki programın gerekliliklerini karşılarken öğrenciler ne gibi zorluklarla karşılaşılıyorlar? gibi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 6 | Eş zamanlı olarak zorunlu tutulan MEB öğretim programı ile Uluslararası bakalorya programının birlikte verilmesi siz öğretmenler için ne gibi zorlukları doğurmaktadır?        | √ |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 7 | Uluslararası bakalorya programı sonuç değerlendirmesinin yanında süreç değerlendirmesi de yapmaktadır? Bu süreç değerlendirmesi aşamasındaki deneyimlerinizi paylaşır mısınız? |   | √ |  | IB felsefesinde öğrenme yolculuğunda bir varış noktası vardır. Bu varış noktası ünite eşliğinde yapılacak tüm çalışmaları yönlendirir. Yani, varış noktası olan sonuç değerlendirmelere öğrencileri hazırlayanlar arada yapılan süreç değerlendirmelerdir. Süreç değerlendirme her öğretim programında yer almıştır ve almaya da devam edecektir zaten. Burada farklılık ünite sonunda öğrenciden beklenen performansın ünite başında net olarak belli olması ve ünite sürecinde adım adım öğrencileri süreç değerlendirmeler ile sonuca hazırlamaktır. Bir de IB'nin yaş gruplarına göre farklı üç ayrı programı var; PYP (ilk yıllar-ilkokul), MYP (orta yıllar-ortaokul ve lisenin 9.-10. sınıfları) |

|    |                                                                                                                                                                                                                                              |   |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                                                                                                                                                                                              |   |   |  | ve DP (diploma programı 11.-12. sınıflar). Her birindeki değerlendirme felsefesi aynı ama işlenişlerde farklılıklar var. Bu soru farklı programa üye öğretmenler tarafından farklı algılanacaktır. O nedenle bu soru üzerinde çalışmalısın.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 8  | MEB ve Uluslararası bakalorya programını öğretmen olarak karşılaştırırsanız öğrenciler için belirlenen hedefler düzeye uygun mu? [disiplinlerüstü bağlatılar kurmakta mıdır? Kullanılan ölçme, değerlendirme ve yöntemleriyle uyumlu mudur?] | √ |   |  | Yeni Yüzyıl Maarif modeli mi kastettiğin MEB, ulusal program?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 9  | Program yöneticileri ve koordinatörlerle etkileşim ne şekilde gerçekleşiyor? Örnek olay üzerinden verir misiniz?                                                                                                                             |   | √ |  | Program yöneticileri? IB merkez mi yoksa okul müdürleri mi? Çünkü, okul müdürleri okulun program lideridir aynı zamanda. Ama, IB merkezle olan iletişimde okulların bağlı oldukları bölge sorumluları bulunmaktadır. Bizler onunla da kolayca iletişime geçebiliriz. İhtiyaç duyduğumuz bilgi finansal olabilir, sistemsel olabilir ve her biri için kolaylıkla iletişim sağlanabiliyor. Ayrıca MyIB üyelik sistemi ile her IB öğretmeni sistemdeki gerekliliklere, iyi örneklerle, tartışma ortamlarına, profesyonel gelişim alanlarına vb. her şeye ulaşabiliyor. Belki, bu bilgi ışığında soruyu yeniden yapılandırabilirsin. |
| 10 | Program yöneticileri öğretmen ve öğrenci problemlerine yanıt                                                                                                                                                                                 |   | √ |  | Ülkemizde IB okullarının dahil olduğu bir grup var ve bu grup                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                |                                                                  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | veriyor mu? Yönetim ve işleyiş hakkındaki görüşleriniz nelerdir? |  |  |  | belli aralıklarla toplanarak hem gelişmeler hakkında hem de yaşanan sorunlar hakkında paylaşımda bulunarak bağlı oldukları okul sistemlerine sürekli bilgi akışında bulunurlar. Bu sebeple program yöneticileri bağlantılı bu son iki soru üzerinde yeniden çalışmanı öneririm. |
| Madde öneriniz: .....<br>..... |                                                                  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

| Madde no | Odak grup görüşmesi soruları                                                                                                                                                                                                                                                                            | Uygun | Biraz uygun | Hiç uygun değil | Düzeltilme öneriniz                                                                                                    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | Uluslararası bakalorya programı dünya vatandaşı yetiştirmek amacıyla öğretim programını şekillendirmektedir. Aldığınız eğitim bu görüşü deneyimleme imkanı sunacak nitelikte mi? [sunacak nitelikte olduğunu düşünüyorsanız bunu örneklendirip programın ne gibi fırsatlar sunduğunu belirtir misiniz?] | √     |             |                 | Dünya vatandaşı tanımı üzerinde yine aynı şekilde çalışmanı öneririm.                                                  |
| 2        | MEB ve Uluslararası bakalorya programının birlikte verilmesi eğitim sürecinizi ne şekilde etkilemektedir? Programın MEB öğretim programına göre avantajları var mı?                                                                                                                                     | √     |             |                 |                                                                                                                        |
| 3        | Programa adaptasyon (uyum sağlama süreci) sürecinizden bahseder misiniz?                                                                                                                                                                                                                                | √     |             |                 | Öğrenci gözüyle bakmalı ve onlar gibi düşünmelisin. Adaptasyon her öğrencinin anlamını bildiği bir kelime olmayabilir. |

|              |                                                                                                                  |   |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4            | Program eğitsel gelişimin yanında sosyal gelişiminizi destekliyor mu? Destekliyorsa örneklendirir misiniz?       | √ |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 5            | Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeleri adil ve yeterli buluyor musunuz?                       | √ |   |  | Süreç ve sonuç değerlendirmeleri şeklinde bir genişletme yapabilirsiniz.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 6            | Programın iyileştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler var mı? Varsa bunlar nelerdir?                         | √ |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 7            | Program kapsamında gereken öğretim ve materyaller sağlanıyor mu?                                                 | √ |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 8            | Program yöneticileri ve koordinatörlerle iletişim sağlayabiliyor musunuz?                                        |   | √ |  | Öğrenci için koordinatör ve okul lideridir ulaşabileceği yetkili, o nedenle program yöneticisi tanımı onlar için anlamsız kalıyor.                                                                                                                                                                                                |
| Alternatif 9 | PYP’de zorunlu tutulan sergi uygulaması için ne düşünüyorsunuz? Öğrendiğiniz ve keyif aldığınız bir süreç miydi? | √ |   |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Alternatif 9 | MYP’de zorunlu tutulan kişisel ve toplum projesi için neler düşünüyorsunuz? Projelerin katkıları neler oldu?     | √ |   |  | Toplum projesi zorunlu değildir. Hiçbir okul için hiçbir koşulda zorunluluk değildir. MYP’nin tek gerekliliği proje kapsamında kişisel projedir. Okullar dahil oldukları 3 yıllık veya 5 yıllık MYP sürecinde tercihen toplum projesi yaparlar. Eğer 5 yıllık programı uyguluyorsanız kişisel proje mecburidir. 3 yıllık programa |

|                      |                                                                                   |   |  |  |                                                                                                                                   |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |                                                                                   |   |  |  | dahilseniz de toplum projesini yaparsınız ama değerlendirme için IB'ye gönderilmez. Sadece okul tarafından değerlendirme yapılır. |
| Alternatif 9         | DP'de zorunlu tutulan CAS, TOK ve Bitirme Tezi öğrenim sürecinizi nasıl etkiledi? | √ |  |  |                                                                                                                                   |
| Madde öneriniz:..... |                                                                                   |   |  |  |                                                                                                                                   |

## UZMAN DÖNÜTÜ-2

Değerli akademisyenler,

Bu tez çalışması Türkiye’deki özel okullarda uygulanan Uluslararası Bakalorya Programı’nda görev yapan eğitimcilerin ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin görüş ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir olgubilim çalışmasıdır. Bu çalışmada siz değerli eğitimcilerin IB öğretmenleri için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularını ve öğrenciler için hazırlanmış odak grup görüşmesi sorularını olgubilim perspektifindeki uygunluğu konusunda görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Seçenekler ‘uygun’, ‘biraz uygun’ ve ‘hiç uygun değil’ şeklindedir. Görüşünüzü en iyi ifade eden seçeneği ilgili kutucuğa “x” yazarak belirtiniz. Ve açıklama kutucuğuna görüşlerinizi belirtiniz.

Araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Kader FIRAT

Meslekteki deneyim yılınız: 20 YIL

Branşınız: PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ve REHBERLİK

UB öğretmenleri için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları olgubilim çalışması için ne derece uyumludur?

| Madde no | Yarı yapılandırılmış görüşme soruları                                                                                                                                                                                                                               | Uygun | Biraz uygun | Hiç uygun değil | Düzeltilme öneriniz                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1        | Uluslararası bakalorya programı dünya vatandaşı yetiştirmek amacıyla öğretim programını şekillendirmektedir. Verilen eğitim bu görüşü deneyimleme imkanı sunacak nitelikte mi? [sunacak nitelikte olduğunu düşünüyorsanız bunu örneklendirir misiniz?]              |       |             |                 | Verilen eğitim bu görüşü ne düzeyde deneyimleme imkanı sunmaktadır? |
| 2        | Uluslararası bakalorya programının eğitim felsefesi 21. yüzyıl becerilerini karşılamakta mıdır? Karşılıyorsa bu becerileri öğretim sürecine nasıl yansıtıyorsunuz? [tasarım odaklı, liderlik, bilgi okuryazarı, kültürler arası becerileri olan, esnek düşünebilen] | X     |             |                 |                                                                     |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                      |   |                                        |  |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3    | IB programı öğrencilerin bireysel farklılıklarına ne şekilde hizmet ediyor? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?                                                                                                                                        | X |                                        |  |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 4[a] | İçinde bulunduğunuz program öğrencilerin kavramsal becerilerini (bilişsel alan) yeterince geliştirmekte midir? [temel beceriler, karar verme becerisi, problem çözme becerisi, çıkarım yapma, gözlemlleme, akıl yürütme becerisi, yansıtma becerisi] |   |                                        |  | İçinde bulunduğunuz programı öğrencilerin kavramsal becerilerini (bilişsel alan) geliştirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? [temel beceriler, karar verme becerisi, problem çözme becerisi, çıkarım yapma, gözlemlleme, akıl yürütme becerisi, yansıtma becerisi] |
| 4[b] | Öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini yeterince geliştirmekte midir? (duygusal alan) [benlik becerisi, kendini tanıma, öz düzenleme, iletişimi, iş birliği, sosyal farkındalık ve esneklik]                                                      |   |                                        |  | Mevcut programla ilgili olarak, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerine katkısı açısından neler söylemek istersiniz?                                                                                                                                                  |
| 4[c] | Psikomotor becerilerini geliştirmekte yeterli midir? Eğer yeterliyse bunu bir örnek ve deneyimlerinle paylaşır mısınız?                                                                                                                              |   | X<br>(yönlendirici sorular sakıncalı!) |  |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 5    | Sizce öğrenciler her iki öğretim programında ne gibi zorlukları deneyimlemektedir?                                                                                                                                                                   | X |                                        |  |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 6    | Eş zamanlı olarak zorunlu tutulan MEB öğretim programı ile Uluslararası bakalorya programının birlikte verilmesi siz öğretmenler için ne gibi zorlukları doğurmaktadır?                                                                              | X |                                        |  |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 7    | Uluslararası bakalorya programı sonuç değerlendirmesinin yanında süreç değerlendirmesi de yapmaktadır. Bu süreç değerlendirmesi aşamasındaki                                                                                                         | X |                                        |  |                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                              |   |  |  |                                                                                                                                      |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | deneyimlerinizi paylaşır mısınız?                                                                                                                                                                                                            |   |  |  |                                                                                                                                      |
| 8                             | MEB ve Uluslararası bakalorya programını öğretmen olarak karşılaştırırsanız öğrenciler için belirlenen hedefler düzeye uygun mu? [disiplinlerüstü bağlatılar kurmakta mıdır? Kullanılan ölçme, değerlendirme ve yöntemleriyle uyumlu mudur?] | X |  |  |                                                                                                                                      |
| 9                             | Program yöneticileri ve koordinatörlerle etkileşim ne şekilde gerçekleşiyor? Örnek olay üzerinden verir misiniz?                                                                                                                             | X |  |  |                                                                                                                                      |
| 10                            | Program yöneticileri öğretmen ve öğrenci problemlerine yanıt veriyor mu? Yönetim ve işleyiş hakkındaki görüşleriniz nelerdir?                                                                                                                |   |  |  | Program yöneticileri öğretmen ve öğrenci problemlerine ne ölçüde yanıt veriyor? Yönetim ve işleyiş hakkındaki görüşleriniz nelerdir? |
| Madde öneriniz:.....<br>..... |                                                                                                                                                                                                                                              |   |  |  |                                                                                                                                      |

| Madde no | Odak grup görüşmesi soruları                                                                                                                                                                                                                                    | Uygun | Biraz uygun | Hiç uygun değil | Düzeltilme öneriniz                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | Uluslararası bakalorya programı dünya vatandaşı yetiştirmek amacıyla öğretim programını şekillendirmektedir. Aldığınız eğitim bu görüşü deneyimleme imkanı sunacak nitelikte mi? [sunacak nitelikte olduğunu düşünüyorsanız bunu örnekendirip programın ne gibi |       |             |                 | Uluslararası bakalorya programı dünya vatandaşı yetiştirmek amacıyla öğretim programını şekillendirmektedir. Aldığınız eğitimi düşündüğünüzde bu görüşle ilgili neler söylemek istersiniz? [sunacak nitelikte olduğunu düşünüyorsanız bunu örnekendirip |

|   |                                                                                                                                                                     |   |  |  |                                                                                                                                                |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | fırsatlar sunduğunu belirtir misiniz?]                                                                                                                              |   |  |  | programın ne gibi fırsatlar sunduğunu belirtir misiniz?]                                                                                       |
| 2 | MEB ve Uluslararası bakalorya programının birlikte verilmesi eğitim sürecinizi ne şekilde etkilemektedir? Programın MEB öğretim programına göre avantajları var mı? | X |  |  |                                                                                                                                                |
| 3 | Programa adaptasyon sürecinizden bahseder misiniz?                                                                                                                  | X |  |  |                                                                                                                                                |
| 4 | Program eğitsel gelişimin yanında sosyal gelişiminizi destekliyor mu? Destekliyorsa örnekendirir misiniz?                                                           | x |  |  |                                                                                                                                                |
| 5 | Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeleri adil ve yeterli buluyor musunuz?                                                                          |   |  |  | NOT: yönlendirici sorulardan uzak durmak iyi olur<br><br>Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeler konusunda ne düşünüyorsunuz? |
| 6 | Programın iyileştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler var mı? Varsa bunlar nelerdir?                                                                            | X |  |  |                                                                                                                                                |
| 7 | Program kapsamında gereken öğretim ve materyaller sağlanıyor mu?                                                                                                    |   |  |  | Program kapsamında sizlere sağlanan öğretim ve materyaller konusunda düşünceleriniz neelr?                                                     |

|                      |                                                                                                                  |   |  |  |                                                                 |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|-----------------------------------------------------------------|
| 8                    | Program yöneticileri ve koordinatörlerle iletişim sağlayabiliyor musunuz?                                        |   |  |  | Program yöneticileri ve koordinatörlerle iletişiminiz nasıldır? |
| Alternatif 9         | PYP’de zorunlu tutulan sergi uygulaması için ne düşünüyorsunuz? Öğrendiğiniz ve keyif aldığınız bir süreç miydi? | X |  |  |                                                                 |
| Alternatif 9         | MYP’de zorunlu tutulan kişisel ve toplum projesi için neler düşünüyorsunuz? Projelerin katkıları neler oldu?     | X |  |  |                                                                 |
| Alternatif 9         | DP’de zorunlu tutulan CAS, TOK ve Bitirme Tezi öğrenim sürecinizi nasıl etkiledi?                                | X |  |  |                                                                 |
| Madde öneriniz:..... |                                                                                                                  |   |  |  |                                                                 |

NOT: Emeklerinize sağlık. Ancak sorularınızın bir kısmı kapalı uçlu ve bazıları yönlendirici olmuş. Açık uçlu soruları daha çok tercih ederseniz katılımcılardan daha derinlemesine veri toplayabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum.

**EK-3****YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Amaç: Bu form, katılımcıların demografik IBDP deneyimlerini anlamak amacıyla hazırlanmıştır. (E-posta adresi katılımcı teyidi için istenmekte olup isteğe bağlı olarak yer almaktadır.)

|                                           |                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Cinsiyetiniz</b>                    | <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek                                                                              |
| <b>2. Yaşınız</b>                         | <input type="checkbox"/> 18-25<br><input type="checkbox"/> 26-35<br><input type="checkbox"/> 36-45<br><input type="checkbox"/> 46 ve üzeri |
| <b>3. Şu anda bulunduğunuz okulun ili</b> | <input type="checkbox"/> Ankara <input type="checkbox"/> Antalya                                                                           |

**4. Branşınız**

☐ Grup 1: Ana Dil ve Edebiyat (Türkçe A, İngilizce A, vb.)

☐ Grup 2: İkinci Dil (İngilizce B, Fransızca B, vb.)

☐ Grup 3: Bireyler ve Toplamlar (Tarih, Ekonomi, Psikoloji, vb.)

☐ Grup 4: Fen Bilimleri (Biyoloji, Kimya, Fizik, vb.)

☐ Grup 5: Matematik (Matematik Analiz ve Yaklaşımlar, Matematik Uygulamalar ve Yorumlama)

☐ Grup 6: Sanat ve Seçmeli Dersler (Görsel Sanatlar, Müzik, Tiyatro, vb.)

☐ TOK (Bilgi Kuramı) Öğretmeni

☐ CAS (Yaratıcılık, Etkinlik, Hizmet) Koordinatörü

☐ Extended Essay (Bitirme Tezi) Danışmanı

Diğer (Lütfen belirtin): \_\_\_\_\_

|                                                    |                                                                                                               |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>5. IBDP programında öğretmenlik deneyiminiz</b> | <input type="checkbox"/> 2 yıl<br><input type="checkbox"/> 3-5 yıl<br><input type="checkbox"/> 6 yıl ve üzeri |
| <b>6. Öğrenim Durumunuz</b>                        | <input type="checkbox"/> Lisans                                                                               |

|                                                                                           |                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                           | <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans<br><input type="checkbox"/> Doktora  |
| <b>7. Araştırmada Ses Kaydı Alımı</b>                                                     | <input type="checkbox"/> Onaylıyorum <input type="checkbox"/> Onaylamıyorum |
| <b>8. Araştırma bulgularıyla ilgili geri bildirim almak ister misiniz? (İsteğe Bağlı)</b> | <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır                |

### 9. E-posta adresiniz (İsteğe Bağlı)

.....

### Uzman Görüşlerine Göre Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Son Hali

1. IB nin misyonu; kültürlerarası anlayış ve saygı yoluyla daha iyi ve barışçıl bir dünya yaratılmasına yardımcı olan, sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmektir. Verilen eğitim bu görüşü ne düzeyde deneyimleme imkanı sunmaktadır?
2. Uluslararası bakalorya programının eğitim felsefesi; Sosyal becerileri, iletişim becerilerini, araştırma becerilerini üst düzey düşünme becerilerini, organizasyon ve öz yönetim becerilerini karşılıyor mu? Karşılıyorsa bu becerileri öğretim sürecine nasıl yansıtıyorsunuz?
3. IB programı öğrencilerin bireysel farklılıklarına ne şekilde hizmet ediyor? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
4. [a]. İçinde bulunduğunuz program öğrencilerin kavramsal becerilerini (bilişsel alan) geliştirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?  
[b]. Öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini ne derecede geliştirmektedir? Bu süreçteki deneyimlerinizi paylaşır mısınız?  
[c]. Psikomotor becerilerini geliştirmekte yeterli midir? Eğer yeterliyse bunu bir örnek ve deneyimlerinle paylaşır mısınız?
5. IB felsefesi ile ulusal (MEB) programını ne düzeyde sentezleyebiliyorsunuz? Her iki programın gerekliliklerini karşılarken öğrenciler ne gibi zorluk ve kolaylıkla karşılaşıyorlar?
6. Eş zamanlı olarak zorunlu tutulan MEB öğretim programı ile Uluslararası bakalorya programının birlikte verilmesi siz öğretmenler için ne gibi zorlukları doğurmaktadır?
7. IB felsefesinde öğrenme yolculuğunda bir varış noktası vardır. Varış noktası olan sonuç değerlendirmelere öğrencileri hazırlayanlar arada yapılan süreç değerlendirmelerdir. Burada farklılık ünite sonunda öğrenciden beklenen performansın ünite başında net olarak belli olması ve ünite sürecinde adım adım öğrencileri süreç değerlendirmeler ile sonuca hazırlamaktır. Bu süreç değerlendirmesi aşamasındaki deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
8. MEB ve Uluslararası bakalorya programını öğretmen olarak karşılaştırırsanız öğrenciler için belirlenen hedefler düzeye uygun mu? [disiplinlerüstü bağlantılar kurmakta mıdır? Kullanılan ölçme, değerlendirme ve yöntemleriyle uyumlu mudur?]

9. Okul yöneticileri ve koordinatörlerle etkileşim ne şekilde gerçekleşiyor? Örnek olay üzerinden örnek verir misiniz?
10. Program yöneticileri; öğretmen ve öğrenci problemlerine ne ölçüde yanıt veriyor? Yönetim ve işleyiş hakkındaki görüş ve deneyimlerinizi paylaşır mısınız?



## EK-4

### ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Amaç: Bu form, katılımcıların demografik bilgilerini IBDP deneyimlerini anlamak amacıyla hazırlanmıştır.

(E-posta adresi katılımcı teyidi için istenmekte olup isteğe bağlı olarak yer almaktadır.)

|                                                                                    |                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz                                                                    | <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek                                                                                                                                           |
| 2. IBDP programındaki deneyiminiz                                                  | <input type="checkbox"/> 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl ve üzeri                                                                                                   |
| 3. IBDP programına başlamadan önce hangi eğitim sisteminde öğrenim gördünüz?       | <input type="checkbox"/> Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sistemi<br><input type="checkbox"/> Uluslararası bir eğitim sistemi (örneğin, Cambridge, IB)<br><input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtin): |
| 4. Araştırmada Ses Kaydı Alımı                                                     | <input type="checkbox"/> Onaylıyorum <input type="checkbox"/> Onaylamıyorum                                                                                                                             |
| 5. Araştırma bulgularıyla ilgili geri bildirim almak ister misiniz? (İsteğe Bağlı) | <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır                                                                                                                                            |

#### 6. E-posta adresiniz (İsteğe Bağlı)

.....

#### Odak Grup Görüşme Soruları

1. IB nin misyonu; kültürlerarası anlayış ve saygı yoluyla daha iyi ve barışçıl bir dünya yaratılmasına yardımcı olan, sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmektir. Aldığınız eğitim bu görüşü ne derecede deneyimleme imkanı sunmaktadır?
2. MEB ve Uluslararası bakalorya programının birlikte verilmesi eğitim sürecinizi ne şekilde etkilemektedir? Programın MEB öğretim programına göre avantajları ve dezavantajları var mı? (İptal edildi)
3. Programa uyum sağlama sürecinizden bahseder misiniz?
4. Program eğitim ve öğretim gelişiminizin beraberinde sosyal gelişiminizi ne şekilde destekliyor? Örneklendirir misiniz?
5. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen süreç ve sonuç değerlendirmelerini adil ve yeterli buluyor musunuz?
6. Programın iyileştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler var mı? Varsa bunlar nelerdir?

7. Program kapsamında sizlere sağlanan öğretim ve materyaller konusunda düşünceleriniz nelerdir? [Uygulamaya dönük dersleriniz de ne gibi materyaller sağlanıyor, temel öğretim ihtiyaçlarınız dışında proje ödevleri vb. durumlarda bu ihtiyaçlar karşılanıyor mu?]
8. Koordinatör ve okul lideriyle iletişiminiz nasıldır? [Bu konudaki deneyimlerinizi paylaşır mısınız?]
9. DP’de zorunlu tutulan CAS, TOK ve Bitirme Tezi öğrenim sürecinizi nasıl etkiledi?



Evrak Tarih ve Sayısı: 17.11.2024-302509



T.C.  
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu  
Karar Belgesi

| Oturum Tarihi | Oturum Sayısı | Oturum Karar Sayıları |
|---------------|---------------|-----------------------|
| 01.11.2024    | 11            | 277-349               |

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. İ. [Redacted] başkanlığında 01.11.2024 tarihinde 09:00-13:00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

**Karar Sayısı: 2024/283**

Yüksek Lisans Öğrencisi Kader FIRAT ve Doç. Dr. G. [Redacted] un 09 Ekim 2024 tarihli "Türkiye'deki Özel Okullarda Uygulanan Uluslararası Bakalorya Programında Görev Yapan Eğitimcilerin ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğretim Sürecine İlişkin Görüş ve Algıları: Olgu Bilim Çalışması Örneği" başlıklı araştırmalarına ait ekte sunulan belgeler, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca değerlendirilmiştir.

Araştırmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu araştırmacılara ait olmak üzere ve "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine "Uygun" olduğunun kabulüne, sonucun sorumlu araştırmacı Yüksek Lisans Öğrencisi Kader FIRAT'a bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

Ek:

- 1- Etik Kurul Başvuru Formu (5 Sayfa)
- 2- Bilgilendirilmiş Onam Formu (3 Sayfa)
- 3- Ek Bilgi (2 Sayfa)
- 4- Veri Toplama Araçları (2 Sayfa)

Prof. Dr. İ. [Redacted]  
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

Doç. Dr. [Redacted]  
Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. [Redacted]  
Kurul Üyesi

Doç. Dr. İ. [Redacted]  
Kurul Üyesi

Doç. Dr. [Redacted]  
Kurul Üyesi

Doç. Dr. İ. [Redacted]  
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi İ. [Redacted]  
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi İ. [Redacted]  
Kurul Üyesi

**Katılmadı**

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu :BS4KJ24EJE Pin Kodu :84062

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5743&eD=BS4KJ24EJE&eS=302509>

Adres:Korucuk Mah. Selanik Cad. 15 Temmuz Yerleşkesi Rektörlük Binası No:21B 57010 Merkez:SİNOP  
Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70  
e-Posta:inarc@sinop.edu.tr İnternet Adresi:www.inarc.sinop.edu.tr  
Kep Adresi:sinopuniversitesi@hs01.kep.tr

Raporör: Fikri ÖZKAYNAR  
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni  
Tel No: 1707



## EK-6



ÖZEL ANTALYA TOPLUM KOLEJİ ANADOLU LİSESİ Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.019225

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99987752

T.C. Kimlik N

Adı Soyadı: KADER FIRAT

Araştırmanın Adı: TÜRKİYE'DEKİ ÖZEL OKULLARDA UYGULANAN ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLER VE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ALGILARI: OLGU BİLİM ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL ANTALYA TOPLUM KOLEJİ ANADOLU LİSESİ

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen günlükleri ve odak grup görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ANTALYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülede yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

## EK-7



ÖZEL [REDACTED] Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.019225

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99986675

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: KADER FIRAT

Araştırmanın Adı: TÜRKİYE'DEKİ ÖZEL OKULLARDA UYGULANAN ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLER VE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ALGILARI: OLGU BİLİM ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL [REDACTED] LİSESİ

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen günlükleri ve odak grup görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ANTALYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

## AYRINTILI ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME ONAM FORMU

Sayın Öğretmen,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinlerin alınması halinde gerçekleştirilecektir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır; reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemekte olup, sadece verilerin doğruluğu ve güvenliği için ses kaydı alınacaktır. Ayrıca, araştırma kapsamında gerekli görüldüğü durumlarda öğretmenlerin kişisel ya da mesleki gözlemlerine ilişkin tuttukları günlüklerden de veri kaynağı olarak yararlanılacaktır. Günlüklerin içeriği gizlilik ilkesi çerçevesinde ele alınacak ve anonimleştirilerek değerlendirilecektir. Araştırma kapsamında toplanan tüm veriler, etik kurallar çerçevesinde yalnızca araştırmanın tamamlanmasına kadar saklanacaktır.

Araştırmanın tamamlanmasının ardından ses kayıtları ve günlükler güvenli bir şekilde imha edilecektir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Araştırmacının Adı Soyadı</b>         | Kader FIRAT                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Araştırmacının İletişim Bilgileri</b> |                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Araştırmanın Adı</b>                  | <b>TÜRKİYE'DEKİ ÖZEL OKULLARDA<br/>UYGULANAN ULUSLARARASI BAKALORYA<br/>PROGRAMINDA GÖREV YAPAN<br/>EĞİTİMCİLERİN VE ÖĞRENİM GÖREN<br/>ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN<br/>GÖRÜŞ VE ALGILARI: OLGUBİLİM ÇALIŞMASI<br/>ÖRNEĞİ</b> |
| <b>Araştırmanın Amacı</b>                | Bu çalışmanın amacı Uluslararası bakalorya programında görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören IB öğrencilerinin öğretim sürecine ilişkin görüşlerini öğretim sürecindeki deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktır.       |

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Araştırma Bilgileri</b> | Araştırma tez çalışması olup veri toplama aracı olarak 10 tane yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. 25-35 dakikalık görüşme planlanmaktadır. Görüşme sırasında kişisel bilgiler alınmayacak ve öğretmenlere öğretmen 1, öğretmen 2 şeklinde hitap edilecektir. Görüşmelerde sadece ses kaydı alınacak olup araştırma kapsamında gerekli görüldüğü durumlarda öğretmenlerin kişisel ya da mesleki gözlemlerine ilişkin tuttukları günlüklerden de veri kaynağı olarak yararlanılabilir. Günlüklerin içeriği gizlilik ilkesi çerçevesinde ele alınacak ve anonimleştirilerek değerlendirilecektir. Araştırma kapsamında toplanan tüm veriler, etik kurallar çerçevesinde yalnızca araştırmanın tamamlanmasına kadar saklanacaktır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından ses kayıtları ve günlükler güvenli bir şekilde imha edilecektir. |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Ses Kaydı Öğretmen Onamı

Bu araştırmada, yalnızca veri güvenliği ve doğruluğunu sağlamak amacıyla ses kaydı alınacaktır. Katılımcının açık izni olmadan ses kaydı alınmayacaktır. Tüm kayıtlar yalnızca araştırma kapsamında kullanılacak olup, etik kurallar gereği üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

☐ Ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

☐ Ses kaydı alınmasına izin vermiyorum.

### Günlük Kullanım Öğretmen Onamı

Araştırma kapsamında kişisel veya mesleki gözlemlerime ilişkin tuttuğum günlüklerin anonimleştirilerek araştırma verisi olarak kullanılmasına;

☐ İzin veriyorum.

☐ İzin vermiyorum.

***Yukarıda bilhileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. .../.../.....***

İmza:

Öğretmen Adı -Sovadı:

## ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM ONAM FORMU

### Sayın Öğretmen,

Bu form, yukarıda açıklanan araştırmaya katılımınızı onayladığınızı ve süreci anladığınızı belirtmek amacıyla hazırlanmıştır.

Aşağıdaki maddeleri okuyarak uygun kutucuğu işaretleyiniz:

☐ Araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirildiğimi anladım.

☐ Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

☐ Araştırma sırasında alınacak ses kaydına izin veriyorum.

(Eğer izin vermiyorsanız lütfen belirtiniz: ☐ Ses kaydı alınmasını istemiyorum.)

☐ Günlüklerimin anonim olarak araştırma kapsamında kullanılmasına izin veriyorum.

(Eğer izin vermiyorsanız lütfen belirtiniz: ☐ Günlüklerimin kullanılmasını istemiyorum.)

☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum

☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum



### AYRINTILI ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Öğrenci,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması halinde gerçekleştirilecektir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemekte olup araştırmada sadece verilerin doğruluğu ve güvenliği için ses kaydı alınacaktır. Araştırma kapsamında toplanan tüm veriler, etik kurallar çerçevesinde yalnızca araştırmanın tamamlanmasına kadar saklanacaktır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından ses kayıtları ve günlükler güvenli bir şekilde imha edilecektir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Araştırmacının Adı Soyadı</b>         | Kader FIRAT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Araştırmacının İletişim Bilgileri</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Araştırmanın Adı</b>                  | <b>TÜRKİYE’DEKİ ÖZEL OKULLARDA UYGULANAN ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLERİN VE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ALGILARI: OLGUBİLİM ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Araştırmanın Amacı</b>                | Bu çalışmanın amacı Uluslararası bakalorya programında görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören IB öğrencilerinin öğretim sürecine ilişkin görüşlerini öğretim sürecindeki deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Araştırma Bilgileri</b>               | Araştırma tez çalışması olup veri toplama aracı olarak 9 tane yarı odak grup görüşme sorularından oluşmaktadır. Odak grup görüşmeleri 8 kişiden oluşacak olup 30-40 dakikalık görüşme planlanmaktadır. Görüşme sırasında kişisel bilgiler alınmayacak ve öğrencilere öğrenci 1, öğrenci 2 şeklinde hitap edilecektir. Görüşmelerde sadece ses kaydı alınacaktır. Araştırma kapsamında toplanan tüm veriler, etik kurallar çerçevesinde yalnızca araştırmanın tamamlanmasına kadar saklanacaktır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından ses kayıtları güvenli bir şekilde imha edilecektir. |

**Öğrenci Ses Kaydı Onamı**

Bu araştırmada, yalnızca veri güvenliği ve doğruluğunu sağlamak amacıyla ses kaydı alınacaktır. Katılımcının açık izni olmadan ses kaydı alınmayacaktır. Tüm kayıtlar yalnızca araştırma kapsamında kullanılacak olup, etik kurallar gereği üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

- ☐ Ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir katılımcı, ses kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde katılımcıdan kayıt alınmayacaktır

***Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. .../.../.....***

İmza:

Öğrenci Adı-Soyadı:

### ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM ONAM FORMU

**Sayın Öğrenci,**

Bu form, yukarıda açıklanan araştırmaya katılımınızı onayladığınızı ve süreci anladığınızı belirtmek amacıyla hazırlanmıştır.

Aşağıdaki maddeleri okuyarak uygun kutucuğu işaretleyiniz:

- ☐ Araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirildiğimi anladım.
- ☐ Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.
- ☐ Araştırma sırasında alınacak ses kaydına izin veriyorum.  
(Eğer izin vermiyorsanız lütfen belirtiniz: ☐ Ses kaydı alınmasını istemiyorum.)
- ☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum
- ☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum

## AYRINTILI VELİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Veli,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinlerin alınması halinde gerçekleştirilecektir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencinizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemekte olup araştırmada sadece verilerin doğruluğu ve güvenliği için ses kaydı alınacaktır. Araştırma kapsamında toplanan tüm veriler, etik kurallar çerçevesinde yalnızca araştırmanın tamamlanmasına kadar saklanacaktır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından ses kayıtları güvenli bir şekilde imha edilecektir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Araştırmacının Adı Soyadı</b>         | Kader FIRAT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Araştırmacının İletişim Bilgileri</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Araştırmanın Adı</b>                  | <b>TÜRKİYE’DEKİ ÖZEL OKULLARDA UYGULANAN ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLERİN VE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ALGILARI: OLGUBİLİM ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Araştırmanın Amacı</b>                | Bu çalışmanın amacı Uluslararası bakalorya programında görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören IB öğrencilerinin öğretim sürecine ilişkin görüşlerini öğretim sürecindeki deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktır.                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Araştırma Bilgileri</b>               | Araştırma tez çalışması olup veri toplama aracı olarak 9 tane yarı odak grup görüşme sorularından oluşmaktadır. Odak grup görüşmeleri 8 kişiden oluşacak olup 30-40 dakikalık görüşme planlanmaktadır. Görüşme sırasında kişisel bilgiler alınmayacak ve velisi olduğunuz öğrencilere öğrenci 1, öğrenci 2 şeklinde hitap edilecektir. Görüşmelerde sadece ses kaydı alınacaktır. Araştırma kapsamında toplanan tüm veriler, etik kurallar çerçevesinde yalnızca araştırmanın tamamlanmasına |

|  |                                                                                                                |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | kadar saklanacaktır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından ses kayıtları güvenli bir şekilde imha edilecektir. |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Veli Ses Kaydı Onamı

Bu araştırmada, yalnızca veri güvenliği ve doğruluğunu sağlamak amacıyla ses kaydı alınacaktır. Katılımcının açık izni olmadan ses kaydı alınmayacaktır. Tüm kayıtlar yalnızca araştırma kapsamında kullanılacak olup, etik kurallar gereği üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

- ☐ Öğrencimin araştırmada ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Öğrencimin araştırmada ses kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir katılımcı, ses kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde katılımcıdan kayıt alınmayacaktır

***Velisi olduğum öğrencinin, araştırmayankli isteğiyle katılım sağlayacağıve süreç hakkında bilgilendirildiğiniaylıyorum.***

....../.../.....

İmza:

Veli AdSoyadı

### VELİ GÖNÜLLÜ KATILIM ONAM FORMU

Sayın Veli,

Bu form, yukarıda açıklanan araştırmaya çocuğunuzun katılımını onayladığınızı ve süreci anladığınızı belirtmek amacıyla hazırlanmıştır.

Aşağıdaki maddeleri okuyarak uygun kutucuğu işaretleyiniz:

- ☐ Araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirildiğimi anladım.
- ☐ Araştırmaya öğrencimin gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.
- ☐ Araştırma sırasında alınacak ses kaydına izin veriyorum.

(Eğer izin vermiyorsanız lütfen belirtiniz: ☐ Ses kaydı alınmasını istemiyorum.)

- ☐ Öğrencimin araştırmaya katılmasını kabul ediyorum
- ☐ Öğrencimin araştırmaya katılmasını kabul etmiyorum



**ANTALYA İ\*\*\*\* L\*\*\* OKULLARI/ANTALYA T\*\*\*\*\* KOLEJİ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

İlgili mevzuat kapsamında, Kader FIRAT tarafından yürütülen ‘‘Türkiye’deki Özel Okullarda Uygulanan Uluslararası Bakalorya Programında Görev Yapan Eğitimcilerin ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğretim Sürecine İlişkin Görüş ve Algıları: Olgubilim Çalışması Örneği’ başlıklı araştırma için Millî Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınmış olup, araştırmada öğretmen günlüklerinin veri toplama aracı olarak kullanılması öngörülmüştür. Ancak, okulumuzda öğretmenlerin düzenli olarak günlük tutmadığı göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve veri toplama sürecinin bilimsel tutarlılığının korunması amacıyla okul gözlem formunun kullanılmasının daha uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Bu kapsamda, ilgili etik kurallar ve Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatına uygun şekilde araştırmanın yürütülmesi adına, okul gözlem formunun veri toplama sürecine eklenmesini uygun gördüğümüzü ve gerekli ek izinlerin alınması hususunda araştırmacıya destek olacağımızı bildiririz. Konunun tarafınızca değerlendirilerek gereğinin yapılmasını arz ederiz.

**[Okul Müdürü Adı Soyadı]**

[Unvanı]

[İmza]

**[Koordinatör Adı Soyadı]**

[İmza]

**EK-12**

**OKUL GÖZLEM FORMU**

**Gözlem Tarihi:**

**Gözlem Yapılan Okul:**

**Gözlem Süresi:**

**Gözlem Yapan Kişi:**

| Madde | Gözlem Kriteri                                                                                       | Evet | Hayır | Açıklamalar |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------------|
| 1     | Okula ulaşım kolay mı?                                                                               |      |       |             |
| 2     | Okul bahçesi oyun ve spor aktivitelerini destekleyecek nitelikte mi?                                 |      |       |             |
| 3     | Öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirebileceği atölyeler/alanlar mevcut mu?                  |      |       |             |
| 4     | Koridorlarda öğrencilerin tasarladığı materyalleri sergileyebilecek alanlar mevcut mu?               |      |       |             |
| 5     | Öğrencilerin bireysel veya grup çalışmalarını gerçekleştirebileceği alanlar mevcut mu?               |      |       |             |
| 6     | Sınıf ortamı IB programının niteliklerini karşılayacak donanımda mı?                                 |      |       |             |
| 7     | Sınıfların ısıtma, aydınlık ve havalandırma sistemleri mevcut mu?                                    |      |       |             |
| 8     | Eğitim ve öğretimi destekleyen teknolojik aletler yeterli mi? (akıllı tahta, tablet, bilgisayar vs.) |      |       |             |
| 9     | Okullarda eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı                                                         |      |       |             |

|    |                                                                         |  |  |  |
|----|-------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|    | destekleyecek afiş ve panolar yer almakta mıdır?                        |  |  |  |
| 10 | Fen, teknoloji, sanat ve matematik laboratuvarları mevcut mu?           |  |  |  |
| 11 | Kütüphaneler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte midir?   |  |  |  |
| 12 | Kitap çeşitliliği ve dijital kaynaklar yeterli mi?                      |  |  |  |
| 13 | Okulda revir birimi mevcut mu?                                          |  |  |  |
| 14 | Tuvaletler temiz ve hijyenik mi? [sıvı sabunu, peçete karşılanıyor mu?] |  |  |  |
| 15 | Kantin ve yemekhane mevcut mu?                                          |  |  |  |
| 16 | Güvenlik kameraları mevcut mu?                                          |  |  |  |
| 17 | Okulda yangın çıkışları ve acil çıkış kapıları mevcut mu?               |  |  |  |