

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

AKREDİTASYONUN ETKİLERİNİN SİSTEM ÖĞELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

HATİCE ADIYAMAN

GAZİANTEP
OCAK 2022

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

AKREDİTASYONUN ETKİLERİNİN SİSTEM ÖĞELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

HATİCE ADIYAMAN

Tez Danışmanı: DOÇ. DR. ZEHRA KESER ÖZMANTAR

GAZİANTEP
OCAK 2022

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** HATİCE ADIYAMAN**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Akreditasyonun Etkilerinin Sistem Öğeleri Açısından İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi:** 24/01/2022

Bu tezin doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri**İmzası**

Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR

Doç. Dr. Metin ÖZKAN

Doç. Dr. Melike ÖZYURT

Dr. Öğr. Üyesi Rezzan UÇAR

Doç. Dr. Sevilay ÇIRAK KURT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Hatice ADIYAMAN

Öğrenci Numarası: 201626891

Tezin Savunma Tarihi: 24/01/2022

ÖN SÖZ

Akreditasyonun okul sisteminin öğeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada akreditasyonun okul sisteminin girdi, süreç, çıktı, geri bildirim ve çevre öğeleri üzerindeki etkileri belirlenerek farklı okullardaki etkiler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçların akreditasyonun okullarda yarattığı etkileri ve eğitimde kalite açısından akreditasyonun rolünü anlamada önemli bir rol üstleneceği düşünülmektedir.

Doktora sürecim ve bu tez konusunu çalışmam için beni yüreklendiren, çalışmayı sonuca ulaştırmamda katkı sağlayan çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Zehra Keser ÖZMANTAR başta olmak üzere; doktora ve araştırma sürecim boyunca değerli katkılarını gördüğüm, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Ana Bilim Dalı/ Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nın tüm üyelerine teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tüm süreç boyunca desteğini hissettiğim sayın hocam Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR'a, araştırmanın her aşamasının şekillenmesinde değerli katkılar sunan Doç. Dr. Metin ÖZKAN ve Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecim boyunca hem bilimsel hem manevi desteğini hep yanımda hissettiğim, emeğini hiç esirgemeyen, çok değerli arkadaşım Dr. Celal YİĞİT'e derin teşekkürlerimi sunarım. Araştırmayı yürüttüğüm okullarla bağlantı kurmamda katkı sağlayan değerli arkadaşım Mustafa BAĞCI'ya ve beni destekleyen sayın hocam Fırat Mümtaz ASYALI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Bilgeliği ve desteği ile bu yolda ilerlememe katkı sağlayan kıymetli abim Gültekin SAVAŞKAN'a, her zaman fikirlerine başvurduğum ve çok sevdiğim arkadaşım Doç. Dr. Melike ÖZYURT'a, tez yazma sürecinde motivasyonumu kaybetmemem için çabalayan sevgili Fatma Karslı AŞKAR ve Melike KÖSEOĞLU'na, yol arkadaşım ve dostum Hülya BİNGÜL'e ve birlikte görev yapmakta olduğum tüm kıymetli öğretmen arkadaşlarıma hayatıma böyle güzel dokundukları için teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak başta sevgili babam İhsan ÖZKOÇ ve sevgili annem Firdevs ÖZKOÇ olmak üzere kardeşlerime ve canım ailemin tüm sevgili üyelerine, beni her zaman yüreklendiren ve destekleyen sevgili eşim Murathan ADIYAMAN'a, anneleri olmaktan gurur duyduğum Gülfem ADIYAMAN ve Eren ADIYAMAN'a tüm yoğun çalışma sürecimdeki fedakârlıkları ve destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Hatice ADIYAMAN
Gaziantep, 2022

ÖZET

AKREDİTASYONUN ETKİLERİNİN SİSTEM ÖĞELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ADİYAMAN, Hatice

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zehra Keser, ÖZMANTAR

Ocak-2022, 147 sayfa

Bu araştırma akreditasyonun okul sisteminin girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve çevre öğeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan nitel bir çoklu durum çalışmasıdır. Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Uluslararası Bakalorya Organizasyonu'nun (International Baccalaureate-IB) İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme-PYP) akreditasyonuna sahip üç özel ilkokuldan görüşme, gözlem ve doküman analizi yapılarak toplanmıştır. Veri analiz yöntemi olarak tematik analizden faydalanılmıştır. Veri analizi çerçevesi olarak Katz ve Kahn'ın "Açık Sistem Teorisi" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; önce her bir durum için tek tek verilmiş, sonra durumlar karşılaştırılarak akreditasyonun okul sisteminin öğeleri üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; üç okuldan birbirine çok benzer bulgular elde edilmiştir. Okulların birbirinden farklı özelliklerine rağmen, PYP'nin okulun sistem öğeleri üzerinde yarattığı etkilerin benzer olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenler akreditasyonun okul sisteminin girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve çevre öğeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler. Ancak bu olumlu etkilerin oluşmasında ve programın başarıyla uygulanmasında; öğrenciler, veliler ve tüm çalışanlardan oluşan okul topluluğunun akreditasyon programına yönelik tutumuyla birlikte, kadronun PYP uygulayıcısı olmadaki mesleki yetkinliği, değişime uyumlanma, iletişim ve takım olma becerileri gibi konuların belirleyici rolü olduğu görülmektedir. PYP okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; ulusal müfredatla PYP'yi örtüştürme, akademik başarı beklentileriyle programın kazanımlarını dengeleme arasında gerilim yaşadıkları görülmektedir.

Akredite okulların ulusal eğitim sistemi ve sınav baskısı ile programın hedef ve kazanımları arasında yaşadıkları ikilemi yönetmek için stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca akredite olmak isteyen okulların vizyonları, ekonomik koşulları ve velilerin okuldan beklentileri açısından kendi bağlamlarını çok iyi analiz etmeleri önemlidir. Bu okulların sürdürülebilirlik, fayda-maliyet ve okul topluluğunun hazır oluşu gibi kriterler üzerinden yapacağı değerlendirmeler sonucunda akreditasyon çalışmalarını başlatmaları önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Akreditasyon, IBPYP, Eğitimde kalite, Açık sistem teorisi.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE IMPACTS OF ACCREDITATION IN TERMS OF SYSTEM ELEMENTS

ADİYAMAN, Hatice

Doctorate Thesis,

Department of Educational Administration

Supervisor: Doç. Dr. Zehra Keser, ÖZMANTAR

January-2022, 147 pages

This research is a qualitative multiple case study aiming to examine the input, process, output, feedback and environment elements of the school system. The data were collected from three private primary schools with Primary Years Programme (PYP) accreditation of International Baccalaureate (IB) Organization have been identified as cases through interview, observation and document analysis in the 2020-2021 Academic Year. Thematic analysis was utilized as the data analysis method. “Open System Theory” by Katz and Kahn was used as the data analysis framework. The findings obtained from the research were first presented one by one for each case and then the effects of the accreditation on the elements of the school system were discussed by comparing the cases.

According to the research results, very similar findings were obtained from the three schools. It is seen that the impacts that PYP has on the school system are similar despite the differing characteristics of the schools. Administrators and teachers think that accreditation has positive effects on the the input, process, output, feedback and environment elements of school system. However, in the formation of these positive effects and the successful implementation of the program; it is seen that the issues such as the staff’s professional competence in the implementation of PYP, adaptation to the change, communication and teamwork skills play a decisive role together with the attitude of the school community comprised of students, parents and all the staff towards the successful implementation of the program. It is seen that the teachers and administrators working at PYP schools feel tension while embedding the national curriculum with PYP and balancing the academic expectations for success and the outcomes of the program.

It is necessary that the accredited schools should devise strategies to manage the dilemma they experience between the national system and exam pressure and the goals and outcomes of the program. Moreover, it is crucial that the schools wishing to be accredited analyze their contexts with regard to their visions, economic conditions and parents’ expectations from their schools. It can be suggested that these schools initiate their accreditation tasks after assessing the criteria like sustainability, benefit-cost and the readiness of the school community.

Keywords: Accreditation, IBPYP, Quality in education, Open system theory

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitimde Kalite	9
2.1.1 Eğitimde Akreditasyon.....	12
2.1.1.1 Eğitimde Akreditasyon Türleri.....	15
2.1.1.2 Türkiye’de Eğitimde Akreditasyon	15
2.2. Açık Sistem Teorisi.....	35
2.2.1 Eğitimde Açık Sistem Teorisi	35
2.3. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	37
2.3.1 Dünyada Eğitimde Akreditasyonla İlgili Çalışmalar	37
2.3.2 Türkiye’de Eğitimde Akreditasyonla İlgili Çalışmalar.....	38

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin toplanması.....	45

3.3. Katılımcılar	47
3.4. Verilerin Analizi.....	48
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	50
3.6. Araştırmacının Rolü.....	51

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Akreditasyonun Okulların Sistem Öğeleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	52
4.1.1 Durum 1	52
4.1.1.1 Akreditasyonun Girdi Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	53
4.1.1.2 Akreditasyonun Süreç Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	56
4.1.1.3 Akreditasyonun Çıktı Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	62
4.1.1.4 Akreditasyonun Geribildirim Sistemi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	65
4.1.1.5 Akreditasyonun Çevre Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	66
4.1.2 Durum 2	67
4.1.2.1 Akreditasyonun Girdi Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	68
4.1.2.2 Akreditasyonun Süreç Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	70
4.1.2.3 Akreditasyonun Çıktı Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	74
4.1.2.4 Akreditasyonun Geribildirim Sistemi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	76
4.1.2.5 Akreditasyonun Çevre Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	77
4.1.3 Durum 3	77
4.1.3.1 Akreditasyonun Girdi Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	79
4.1.3.2 Akreditasyonun Süreç Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	81
4.1.3.3 Akreditasyonun Çıktı Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	87
4.1.3.4 Akreditasyonun Geribildirim Sistemi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	89
4.1.3.5 Akreditasyonun Çevre Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	89
4.2. Akreditasyonun Okulların Sistem Öğeleri Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması	90
4.2.1. Akreditasyonun Okulların Girdi Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması	93

4.2.2. Akreditasyonun Okulların Süreç Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması	94
4.2.3. Akreditasyonun Okulların Çıktı Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması	97
4.2.4. Akreditasyonun Okulların Geribildirim Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması	99
4.2.5. Akreditasyonun Okulların Çevre Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması	99

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Tartışma.....	101
--------------------	-----

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Akreditasyonun Okul Sisteminin Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar	110
6.2. Öneriler	111
6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	112
6.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	112

KAYNAKLAR	114
EKLER.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	135
VİTAE	135

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. IB programlarının temel amaçları, uygulandığı yaş aralığı ve başlama yılları	21
Tablo 2. 2021 Aralık ayı itibarıyla IB akredite okullara ilişkin istatistikler	22
Tablo 3. PYP disiplinlerüstü temaları ve kapsadığı alt alanlar	27
Tablo 4. Anahtar kavramlar	28
Tablo 5. Öğrenme yaklaşımları beceriler ve alt beceriler	29
Tablo 6. Okul 1- katılımcılara ilişkin bilgiler	48
Tablo 7. Okul 2- katılımcılara ilişkin bilgiler	48
Tablo 8. Okul 3- katılımcılara ilişkin bilgiler	48
Tablo 9. Okul 1 tema, alt tema ve kodları	52
Tablo 10. Okul 2 tema, alt tema ve kodları	67
Tablo 11. Okul 3 tema, alt tema ve kodları	78
Tablo 12. Okullara ilişkin tema, alt tema ve kodların karşılaştırılması	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

ŞEKİL 1. Katz ve Kahn'ın açık sistem modeli	36
ŞEKİL 2. Açık sistem modeli'nin okula uyarlanması (Lunenburg, 2010)	36
ŞEKİL 3. Durum olarak seçilen okulların özellikleri	44
ŞEKİL 4. Veri analizinin aşamaları	49

EKLER**Sayfa**

Ek 1. Araştırma soruları ve görüşme formlarında yer alan soruların eşleştirilmesi	123
Ek 2. Öğretmen görüşme formu	127
Ek 3. Yönetici görüşme formu.....	130
Ek 4. Okul ziyareti gözlem formu	133

KISALTMALAR

IB: Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate)

PYP: İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme)

MYP: Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme)

DP: Diploma Programı (Diploma Programme)

CP: Kariyer Programı (Career Related Programme)

CIS: Council of International Schools

NEASC: New England Association of Schools and Colleges

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve teknoloji çağının getirdiği değişim; her geçen gün artan bir ivme ile insana ve topluma dair her olguya nüfuz etmekte ve onları yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Eğitim de bu değişimden etkilenen ve yeniden yapılanma ihtiyacında olan toplumsal alt sistemlerden biridir. Ekonomik ve sosyal alanların yanında, bilgi üretimi ve bilginin özgürce dolaşması konusunda yaşanan değişimler eğitim sistemlerini yakından ilgilendirmektedir (Bakioğlu, 2009). Ülkeler yaşanmakta olan bu hızlı değişim sürecinde ayakta kalmak hedefiyle, eğitimin ve okulların rolünü sorgulamaya yönelmiş, bu yeni dünyanın gereklerine uygun eğitim sistemi arayışlarını arttırmışlardır. Craft (1990), Amerikan eğitim sisteminin, hızlı politik ve ekonomik değişimin istisnadan ziyade norm olduğu bir dünyada yeni mücadelelerle yüz yüze olduğunu vurgulamıştır (Akt. Wood, 1999). Zaman içinde yeni mücadelelerle yüzleşme durumu tüm ülkeler için geçerli hale gelmiştir. Pek çok ülke, giderek okullar ve üniversitelerdeki eğitim programlarının içeriklerine, süreçlerine ve sonuçlarına daha aktif bir şekilde müdahale etmeye başlamıştır (Bakioğlu, 2009).

Eğitimi günümüzün ihtiyaçları ve koşulları ile uyumlu hale getirmede yol ve yöntem arayışları “eğitimde kalite” konusunu gündeme getirmiş, kalitenin eğitimdeki rolü nedir ve kalite süreçlerini-metotlarını kullanarak eğitimi nasıl geliştirebiliriz soruları eğitim dünyası tarafından cevap aranan sorular olmuştur (Dromey, 1993). Nitekim toplumların varlıklarını sürdürebilmek, küresel ekonomiye ayak uydurarak kalkınma ve refahı yakalayabilmek için yetiştirmesi gereken insan gücünün sahip olacağı bilgi, beceri ve değerler ancak kaliteli bir eğitim süreci ile sağlanabilir (SETA, 2010).

Eğitimde kaliteyi arttırmak için kullanılan yöntemlerden birisi akreditasyondur (Durman, 2007). Akreditasyon kelime anlamı olarak güvenilir ve inanılır olma halidir ve bir kurumun ya da programın amaçlarını yerine getirme derecesinin, önceden belirlenmiş standartlara göre, bağımsız bir akreditasyon kuruluşu tarafından belirli aralıklarla izlenmesine dayanır (Kells, 1988). Akreditasyonun rolü; her okulu ve okul sistemini, eğitim kademesi ne olursa olsun bütün çocuklar için mümkün olan en iyi eğitimsel faydayı sağlaması için cesaretlendirmektir (Wurt ve Malcom, 1993'ten Akt. Wood, 1999). Akreditasyon okulların yönetimleri için gelişimin açık bir şekilde beyan edilmesini sağlar (Hedmo, 2004; Harvey, 2004). Avrupa Rektörler Konfederasyonu (CRE) akreditasyonu, önceden belirlenmiş standartlara dayalı olarak yapılan değerlendirme neticesinde, bir kurumun ya da programın kalitesini bildiren yazılı ve resmi bir ifade olarak tanımlamaktadır (Kısakürek, 2007).

Okullar için akreditasyon; okulun yönetim süreçleri, eğitim-öğretim programları, öğretmen geliştirme programları, sahip olduğu fiziki ve teknolojik donanımı gibi unsurlarının, dünya çapında belirlenmiş standartlara uyma durumunun değerlendirildiği ve uygunluğun onaylandığı bir sistemdir. Bir okulun akredite olması (onaylanması); dünyadaki aynı topluluklara dâhil okullarla eğitim kalitesi açısından denk olduğu anlamına gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde farklı ülkelerde akreditasyonun kalite geliştirmede bir yol olarak kabul edildiği, akreditasyon ve kalite geliştirmeye etkileri üzerine yapılmış birçok araştırma olduğu görülmektedir (Blouin, Tekian, Kamin, ve Harris, 2018; Dattey, Westerheijden ve Hofman, 2017; Elliott, 2013; Lejeune ve Vas, 2009; Nguyen ve Hien, 2017; Pham, 2018; Ramı'rez, 2014; Wozniak, 2017). Bu araştırmalar akreditasyonun farklı tür ve düzeydeki okullarda; ne tür etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Örneğin Elliott (2013)'e göre akreditasyon okulların itibarını artırmakta, değişim için kaldıraç etkisi yapmaktadır. Pham (2018)'e göre akreditasyon, eğitim kurumunun prestijini artırmakla birlikte akredite olma süreci maliyet ve zaman açısından külfetli olmaktadır. Nguyen ve Hien (2017)'ye göre ise akreditasyon eğitim kurumunun öğretim, öğrenim, araştırma ve yönetim kalitesini artırmaya önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Eğitim sisteminin ve okulların hızla değişen rolü, bu kurumlardan beklenen gelişim-iyileşme ve bu amaçla yapılan girişimler göz önünde bulundurulduğunda; kalite geliştirme ve akreditasyon kavramlarının Türk eğitim sistemi için de önemli bir konu ve çalışma alanı olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde; son yıllarda Türkiye’de eğitimde akreditasyonun ilgi çeken bir konu olduğu ve bu konuda yapılan araştırmaların giderek arttığı görülmektedir (Akdoğan, 2014; Arslan, 2008; Demircioğlu, 2014; Metli, 2018; Özkanoglu, 2015; Pehlivan Polat, 2019; Sezer, 2020; Uçman, 2019; Ülker, 2015). Bununla birlikte Türkiye’deki onaylanmış okullarda akreditasyonun ne gibi etkileri olduğu sorusuna cevap veren az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalara ilgili araştırmalar kısmında değinilmiştir.

Akreditasyonun etkilerini inceleyen farklı araştırmalarda, bu etkiyi anlamada farklı kriterlere odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin; Wood (1999) araştırmasında akreditasyonun etkilerini; pozitif okul değişimi, kalite süreçleri, öğrenci başarısı ve okulun statü/ününe etkisi olmak üzere dört alana dayalı olarak anlamaya çalışmıştır. Patel (2012), akreditasyon süreçlerinin öğrenci öğrenmesine ve öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Lejeune&Vas (2009) ise akreditasyonun örgütsel etkinlik ve kültüre etkisini değerlendirmiştir.

Bu çalışmada akreditasyon etkilerini incelemede sistem yaklaşımı teorik çerçeve olarak kullanılmış ve akreditasyonun okul sisteminin girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve çevre öğeleri üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Açık sistem kuramına göre örgütler çevrelerinden aldıkları girdileri işleme ve dönüşüm sürecinden geçirerek çevrelerine ürün ve çıktı olarak sunmakta, geribildirimlerle sistemin beslenmesini ve sürekliliğini sağlamaktadırlar (Katz ve Kahn, 1977). Okullar alt sistemlerden oluşan ve daha büyük sistemlere de bağlı olan örgütlerdir. Eğitim örgütleri çok yönlü ve gruplardan oluşan kurumlardır ve bu durum eğitim örgütlerine sistem yaklaşımı temelinde yaklaşılmasını zorunlu kılmaktadır (Bursalıoğlu, 1978). Açık sistem kuramı yönetim bilimine ve eğitim yönetimine yeni bir bakış açısı sağlamış, eğitim kurumlarının açık bir toplumsal sistem olarak incelenmesine yol açmıştır (Yalçinkaya, 2002).

Türkiye’de eğitimde akreditasyon konusunda yapılan çalışmalarda ölçme-değerlendirme (Seheryeli ve Gelbal, 2020), öğrenci başarısı (Kocabaş ve Akkök, 2007), öğretmen yetkinlikleri (Gürkan, 2021; Uçman, 2019), öğrenme-öğretme

süreçleri (Onur; 2008; Özkanoglu, 2015; Ülker, 2015), etkili okul özellikleri (Koca ve Ünal, 2018; Uçman, 2019) ve okul kültürü (Akdoğan, 2014) gibi değişkenlere odaklanılırken, akreditasyonun okulun tüm süreçleri üzerindeki etkilerini bütüncül şekilde ve açıkça ele alan bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmanın yapılmasına dayanak oluşturmuştur. Bu araştırmada; Uluslararası Bakalorya (IB) İlk Yıllar Programı (PYP) akreditasyonunun, akredite olmuş okullardaki etkilerinin açık sistem öğeleri açısından incelenmesi hedeflenmektedir. Elde edilen bulguların, eğitimde akreditasyon ile ilgili çalışmalara ve Türkiye’de eğitimde kalite geliştirme stratejileri açısından akreditasyonun rolünün belirlenmesine ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitimde nicelik alanında belirli bir doygunluğa ulaşılması nitelik tartışmalarının başlamasına neden olmuştur. Bilgi ve teknoloji çağında yaşanan hızlı değişim nedeniyle eğitim sistemi ve okullardan beklentilerin de giderek değişmesi, eğitim kurumlarını kaliteyi arttırmak için yeni yollar aramaya yöneltmektedir. Akreditasyon okulların eğitimde kaliteyi arttırmak için başvurduğu yollardan biri olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; akreditasyonun, okul sisteminin öğeleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada cevap aranacak sorular şunlardır:

1. Türkiye’deki akredite okullarda akreditasyonun sistem öğeleri açısından etkileri nelerdir?
 - 1.1. Akreditasyonun girdi öğeleri (İnsan, bilgi, teknoloji, finansman) üzerindeki etkileri nelerdir?
 - 1.2. Akreditasyonun süreç öğeleri (İnsan, yapı, yönetim, eğitim öğretim süreçleri, fiziki yapı ve teknoloji, araştırma-geliştirme) üzerindeki etkileri nelerdir?
 - 1.3. Akreditasyonun çıktı öğeleri (eğitilmiş öğrenciler, ürünler, para) üzerindeki etkileri nelerdir?
 - 1.4. Akreditasyonun geribildirim sistemi üzerindeki etkileri nelerdir?
 - 1.5. Akreditasyonun okul çevre ilişkileri üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Akreditasyonun sistem öğeleri açısından etkileri farklı okullarda nasıldır?

Araştırma kapsamında IBPYP akreditasyonunun, akredite olmuş okulların sistem öğeleri üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılın değişimi; teknoloji ve iletişim sistemleri yoluyla bilginin çok hızlı değişmesi ile karakterize olmuştur (Wagner, 2008'den Akt. Wozniak, 2017). Küreselleşmenin ivme kazandırdığı bu değişim; eğitim kurumlarını, bilgi toplumuyla uyumlu, küresel değerlere açık, üretime katkıda bulunan nitelikli bireyler yetiştirme zorunluluğu çerçevesinde etkilemektedir (Erçetin, 2001). Bunun doğal bir sonucu olarak eğitim kurumları, programlarını değişen ihtiyaç ve beklentilere uygun ve daha işlevsel kılmak için eğitim sistemini yeniden yapılandırma arayışları içerisine girmektedirler. Bu kapsamda odaklanılan konunun kalite olduğu ve eğitimde kalite artırma çalışmalarının ülkelerin gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın tüm devletlerin gündeminde olan önemli bir konu olduğu görülmektedir (Özden, 1999).

Dünyada akreditasyon, eğitim kurumları ve eğitimin kalitesini geliştirmede, sürekli iyileştirmeyi tesis ve temin etmede bir değişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu konuda yapılmış birçok araştırma akreditasyonun çeşitli eğitim kurumları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır (Arbor, 2018, Elliot, 2013, Nguyen ve Hien Ta, 2017, Patel, 2012, Pham, 2018, Ramirez, 2014, Wood, 1999, Wozniak, 2017).

Türkiye'nin bir "Ulusal Eğitim Sektörü Stratejisi"ne ihtiyacı olduğu belirtilen Dünya Bankası raporunda (2006) "Türkiye'nin geleceği, çalışanlarının eğitimsel niteliklerine bağlıdır. Kalite anahtardır" denilmektedir (Arslan, 2008). Kalitenin anahtar olabilmesi için kaliteyi saptayan standartlara, ölçme, değerlendirme ve iyileştirme süreçlerine ve bu süreçlerin yürütülmesinde bağımsız yapılandırılmış kurumlara ihtiyaç vardır. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde kaliteyi artırma stratejileri açısından akreditasyonun rolü masaya yatırılması gereken bir konudur.

Türkiye'de akreditasyon ağırlıklı olarak özel okullar tarafından, eğitimde kalite standartlarını sağlamanın bir yolu olarak görülmekte ve akredite olan ya da bu yolculuğa çıkan okulların sayıları her yıl artmaktadır (www.ibo.org, www.cois.org, www.neasc.org). Bu okulların yaşadıkları akreditasyon deneyiminin incelenmesinin ve akreditasyonun etkilerinin ortaya konmasının, Türkiye'nin eğitimde kalite

geliştirme stratejilerinde akreditasyonun yerinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de eğitimde akreditasyon konusunda yapılan araştırmaların giderek arttığı görülmektedir (Akdoğan, 2014; Demircioğlu, 2014; Metli, 2018; Özkanoglu, 2015; Pehlivan Polat, 2019; Sezer, 2020; Uçman, 2019; Ülker, 2015). Bununla birlikte Türkiye’deki okullarda akreditasyonun ne gibi etkileri olduğu sorusuna cevap veren az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu okulların yaşadıkları akreditasyon deneyiminin incelenmesinin ve akreditasyonun etkilerinin ortaya konmasının, Türk okulları için akreditasyonun yerinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de akreditasyonla ilgili çalışmalarda; akreditasyonun okul sistemindeki bir ya da birkaç değişkene olan etkilerine odaklanılması ve akreditasyonun okul sisteminin öğeleri üzerindeki etkilerini bütüncül olarak ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmaya zemin hazırlamıştır. Bu çalışmayla akreditasyonun okul sisteminin öğeleri üzerindeki etkileri ortaya konularak, eğitimde akreditasyon ile ilgili çalışmalara, akredite olmak isteyen okullara ve eğitimde kalite geliştirme stratejileri açısından akreditasyonun rolünün belirlenmesinde politika yapıcılara farklı bir bakış açısı sunulması amaçlanmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma IB-PYP akreditasyonu almış üç özel ilkokulda yürütülmüştür. Çalışmanın verileri bu üç özel ilkokulda görev yapan ve araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, yaşadıkları akreditasyon deneyimine ilişkin görüşlerinden elde edilmiştir. Bu değişkenler ışığında araştırma; akreditasyon türlerinden IB-PYP ile, akredite olmuş 3 özel ilkokul ile, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ve kullanılan veri toplama teknikleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Akreditasyon: Akreditasyon gelişme ve kontrol ile ilgilidir. Kendini denetleyip düzenleyerek iyileştirmenin bir biçimi olarak kabul edilmektedir. Önceden ortaya koyulmuş standartlara dayalı olarak yürütülen değerlendirme süreci neticesinde bir

kurum veya programın kalitesiyle ilgili yayınlanan resmi bir rapor olarak tanımlanabilir (Vught, 2001).

Eğitimde Akreditasyon: Eğitim programlarının tanınması veya uygun standartları bulundurduğuna ilişkin belge vererek niteliğin onaylanması olarak tanımlanabilir. Eğitimde akreditasyon, hedefleri gerçekleştirmede başarıya ulaşma derecesinin değerlendirilmesi ve başarının hak edilme durumunun belirlenmesi demektir. Yapılan işlerin ve çıktılarının belirlenmiş standartlar, kriterler veya amaçlara göre istenen nitelikte olup olmadığına ilişkin bir değerlendirmedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017).

Eğitimde Kalite: Eğitim hizmeti alanların ihtiyaçlarını ve beklentilerini, tam olarak ve sürekli yanıtlayacak hizmetleri en ekonomik biçimde üretmektir. Eğitim kalitesinde bina, müfredat, ekipman, ders kitapları, öğretim süreçleri ve öğretmenler gibi çok sayıda belirleyici vardır (Güngör, 2019). Eğitimde kalite güvencesi, yönetim ve değerlendirme sürecinin sistematik olarak gerçekleştirilmesinin kurumca kabul edilmesi ve başarının gözlenmesi yoluyla; kaliteyi geliştirmek, böylece çıktıların kalitesini sağlamayı başarmak için çalışmaktır (Bakioğlu ve Baltacı, 2017).

IB-PYP: Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IB), sık ülke değiştiren öğrencilere, ortak bir müfredat ve dünya üniversiteleri tarafından geçerliliği kabul edilen bir diploma sağlamak amacıyla, 1968 yılında, İsviçre'nin Cenevre şehrinde kurulmuştur (Akdoğan, 2014). Okul çağındaki öğrencilere kendi öğrenimlerini sahiplenmeleri için güç vermeyi ve hızla değişen dünyada fark yaratmaları için geleceğe hazır beceriler geliştirmelerine yardımcı olmayı hedefleyen; sorgulayan, bilgili, kendine güvenen ve şefkatli gençler yetiştirmeyi amaçlayan; uluslararası eğitimde bir program akreditasyonu kuruluşudur. 3-12 yaş arası çocuklara yönelik IB İlk Yıllar Programı (PYP); kavramsal anlayış oluşturan sorgulamaya dayalı, disiplinler arası bir müfredat çerçevesi sunan, öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımıdır (www.ibo.org).

Açık Sistem ve Sistem Öğeleri: Bir sistem, işletim birimi olarak işlev gören birbiriyle ilişkili öğeler kümesi olarak tanımlanabilir (Senge, 2006). Örgütler toplumsal açık sistemlerdir ve ilgili oldukları çevre örgütleriyle (sistemleriyle) sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim, örgüt için hayati bir öneme sahiptir. Örgütler girdi alamadıklarında ve çıktılarını satamadıklarında yok olurlar. Bu nedenle örgüt, kararlarını çevre örgütlerinin etkisiyle biçimlendirir, vereceği kararlar ile de çevre örgütlerini etkilemektedir (Yalçınkaya, 2002). Açık sistemler beş temel öğeden oluşur; girdiler, dönüşüm süreci, çıktılar, geribildirim ve çevre (Lunenburg ve Ornstein, 2013).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; alan yazın taramasından elde edilen bilgiler detaylı bir şekilde değerlendirilerek sentezlenmiş, araştırmanın kavramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar sunulmuştur. Akreditasyonun etkilerinin açık sistemin öğeleri açısından incelenmesi amacı doğrultusunda ilgili alanyazın eğitimde kalite, eğitimde kaliteyi tesis etmede bir yol olarak akreditasyon ve açık sistemin öğeleri başlıklarında incelenmiştir.

2.1. Eğitimde Kalite

Kalite hızla küreselleşen dünyamızda her alanda önemli hale gelen kavramlardan biridir. Kalite kavramı dar anlamda ürün kalitesini, geniş anlamda ise işin, hizmetlerin, iletişimin, süreçlerin, çalışan insanların, sistemlerin ve hedeflerin kalitesini kapsamaktadır (Ishikawa, 1995). Kalite bir ürün veya hizmetin ihtiyaçları karşılama yeterliliğine ulaşmasını belirleyen özelliklerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Hubbard 1999'dan Akt. Akdağ, 2013). Farklı bilim adamları farklı kalite tanımları yapmışlardır. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Rehber, 2002);

- Kalite kullanıma uygunluktur (Juran, 1951),
- Kalite bir organizasyonun yönetimidir (Feigenbaum, 1991),
- Kalite bir mal, hizmet veya işlemin niteliklerinin belirli talepleri karşılama yeteneğidir (British Standart Definition),
- Kalite bir mal veya hizmeti ekonomik yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemidir (JIS-Japon Sanayi Standartları Komitesi).

Kalite yönetimi ürün ve hizmetlerin, bunlardan faydalananların ihtiyaçlarını ve beklentilerini yanıtlayacak, belirli kalite standartlarında üretilmesini sağlamak amacıyla uygulanan politika ve yöntemlerdir. Başlangıçta yalnızca ürünün kalitesine odaklanan kalite kontrol, koşullar değiştikçe örgütlerin tüm birim ve süreçlerinde kalitenin sağlanması biçiminde gelişmiştir (Akdağ, 2013). Kaliteye bakıştaki bu değişim 1950’li yıllarda Amerika’nın büyük şirketlerinin sahip oldukları uluslararası rekabet üstünlüğünü kaybetmeleri ve ekonomik zorluklar yaşamaları ile başlayan sorunlarına çözüm arayışları ile gelişmiştir (Koch, 2014). Bu değişimle ortaya çıkan Toplam Kalite Yönetimi, kaliteyi kontrol etmenin ve standartlara uygunluğun ötesinde bir kavramdır. Verimliliği artırmaya, maliyetleri düşürmeye ve iyileştirmeye yönelik süreç odaklı, eşitlikçi bir yaklaşımdır. Ekip olma, işleri yapmanın daha iyi yollarını bulma, sorumluluğu paylaşma yoluyla kurumsal kültürleri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Toplam Kalite Yönetiminde temel kavramlar; işlemlerin sürekli iyileştirilmesi, müşteri odaklı olma, hataların önlenmesi ve genel sorumluluktur (Rehber, 2002):

Sürekli iyileştirme: Kalite iyileştirmesi aşamalı olarak uygulanan ancak durmayan, sonu olmayan bir faaliyet olarak tanımlanır. Kalite yönetimi anlayışında sürekli iyileştirme için problemleri saptayıp analiz edecek grupların kurulması, bu grupların bulduğu çözümlerin uygulanması önemlidir. İyileştirme gereken işlemleri anlamak ve belirlemek için tüm aşamaları gösteren akış şemaları, neden/ sonuç analizleri, kalite fonksiyon matrisi, proses kontrol teknikleri vb. araçlar kullanılır.

Müşteri odaklı olma: Kalite müşteri ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Kalitenin iyileştirilmesi müşterilerin kim olduğunun, neye ihtiyaçları olduğunun belirlenmesi ve bu ihtiyaçların tamamen karşılanması anlamındadır. İç ve dış müşterilerin ihtiyaçlarının saptanması kalite çalışmalarının önemli bir aşamasıdır.

Hataların önlenmesi: Kalite yönetiminin temel felsefesi ürünlerin hatalı olanlarının ve hatalarının saptanması yerine mal ve hizmetlerin üretimi sırasında hataların önlenmesidir. Hataların önlenmesinin para ve zaman tasarrufu sağladığı, böylece verimliliği artırdığı bir gerçektir.

Genel sorumluluk: Kalite sorumluluğu kurumun sadece kaliteyle ilgili birimine ait olmayıp genele ait bir sorumluluktur. Her bir çalışma grubu kendi

sorumluluğundaki mal ve hizmetlerin kalitesini artırmanın yolunu bulmaktan sorumludur.

Son yıllarda kalite yönetimi giderek toplumdaki tüm örgütler açısından önem kazanmıştır (Ersoy ve Ersoy, 2011). Eğitim sistemi ve okullar topluma nüfuz eden, toplumla etkileşim halinde örgütlerdir ve toplumdaki değişime uyum sağlamaları hatta değişimin öncüsü olmaları beklenmektedir. Kalite devriminin öncülerinden olan W. E. Deming'e göre; örgütler hizmet verdikleri kitlenin beklentilerinin önünde gitmelidir (Deming, 1996). Bu beklentilere karşılık verme hatta ötesine geçme hedefi; tüm eğitim sistemleri için eğitimde nitelik artışını gerekli kılmakta ve eğitimde kalite konusunu gündeme getirmektedir.

Eğitimde kalite, eğitimin hedeflerini başarma derecesi hakkında değerlendirme yapmayı içerir (Göksoy, 2014). Aynı zamanda eğitimle ilgili çalışmaların başarıyı temin etmesi, bazı normlara, kriterlere ve hedeflere göre faaliyet gösterilmesi ve mezunların istenen özelliklerde olması konusunda bir değerlendirmedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017). Hoy vd. (2000)'e göre de eğitimde kalite bir değerlendirme sürecidir ve bireyin yeteneklerini geliştirme ve başarma ihtiyacını arttırmaktadır.

Dünyadaki hızlı değişimle birlikte daha yüksek eğitim kalitesine ulaşmak artık bir ihtiyaç haline gelmiştir (Güngör, 2019). Günümüzde eğitimde kaliteyi yükseltmenin yolları nelerdir ve kalite süreçlerini kullanarak eğitimi nasıl geliştirebiliriz soruları eğitim gündeminin üst sıralarında yer almaktadır. Müfredat içerikleri, akademik standartlar, öğrencilerin eğitime erişimi, teknolojinin kullanımı, öğrenmenin “etkinliğinin” nasıl arttırılabileceği, araştırma ve bilimsel faaliyetin eğitimi geliştirmedeki rolü, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve performanslarının yönetilmesi, ekonomik kalkınma faaliyetlerinin geçerliliği ve aslında yirmi birinci yüzyılda eğitim sisteminin ve okulların amacı cevabı aranan sorulardandır (Koch ve Fisher, 1998). Bununla birlikte eğitimcilerin, eğitim programlarını ve politikalarını yapanların bu soruların en iyi cevapları konusunda belirsizlik yaşadıkları görülmektedir (Dromey ve Bailey, 1993). Dolayısıyla eğitimde kaliteyi artırma konusu ülkelerin ve eğitim sistemlerinin önünde önemli bir sorun olarak durmaktadır.

Ekonomik sistemlerin ve toplumsal yapıtaşlarının hızla değiştiği günümüzde; ülkeler bu süreçleri yönetebilmek için çözüm arayışlarındadır. Teknoloji ve küreselleşmenin getirdiği değişim, hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de yenilenmeyi ve alternatif çözümler bulmayı zorunlu hale getirmiştir. Eğitimde kalite ve akreditasyon; eğitim kurumları için ihtiyaç duyulan yenilenme ve gelişimin anahtar kavramları olarak görülmektedir (Güngör, 2019). Göksoy (2014)'a göre eğitim kurumlarının kalite düzeylerinin anlaşılması için; öğretimi tamamlayan öğrenci oranları, öğrencilerin akademik ve sosyal performansları ve öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesinin yanı sıra; öğretim yöntem-teknikleri, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, kullanılan materyaller, sunulan içerik ve öğrencilere sunulan seçenekler gibi nitel bileşenlerin kalitesinin nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin bir göstergeler bütünüünün olması gerekmektedir. Akreditasyon eğitim kurumlarına bu göstergeler bütünüünü sunmaktadır.

2.1.1 Eğitimde Akreditasyon

Günümüz dünyasında varlıklarını sürdürebilmek isteyen kurumların, sürekli gelişim yoluyla değişime ayak uydurmaları ve hatta öncülük etmeleri gereklidir. Bu hedefteki kurumların, iş yapma süreçlerinin ve ürünlerinin performans değerlendirmesine, objektif geri bildirim almaya, böylece güçlü ve gelişime açık yönlerinin tespiti üzerinden stratejilerini ve eylemlerini planlayarak sürekli iyileştirmeye ihtiyaçları vardır. Kurumlar için ihtiyaç duydukları objektif değerlendirme ve geri bildirim ulaşmanın bir yolu olarak görülen akreditasyon; aynı zamanda markalaşmaya ve sürdürülebilir olmaya da katkı sağlamaktadır (Semerci, 2017).

Akreditasyon, bir kurumun bağımsız uzmanlar tarafından, belirlenmiş kriterler ve standartlar doğrultusunda kalitesinin değerlendirildiği ve resmi olarak onaylandığı bir değerlendirme yöntemidir (Ülker, 2015). Bakioğlu ve Baltacı (2017)'ya göre ise akreditasyon, en genel haliyle değerlendirme sürecidir ve bu süreç kurumların uygun standartları bulundurduğuna ilişkin belgelendirilmesi yoluyla niteliğinin onaylanması olarak da tanımlanabilir. Güngör (2019) ise kalite güvencesi konusunda tarafsız bir otorite tarafından onaylanmak ya da tanınmak olarak

tanımladığı akreditasyonun, sağlanan hizmetlerin gerekli kalite düzeyine uygunluğunda daha fazla güven anlamına geldiğini belirtmektedir.

Eğitimde akreditasyon; eğitim kurumlarının beklenen standartlarda eğitsel amaçları olduğunda, bu amaçlarını tatmin edici düzeyde gerçekleştirdiklerinde, örgüt, personel ve destek açısından değerlendirildiğinde bu amaçlarını gerçekleştirmeyi sürdürebileceğini göstermeleri halinde verilir (Dickey ve Miller, 1972). Aktan ve Gencel (2010) çalışmalarında eğitimde akreditasyonu bir eğitim kurumunun ya da eğitim kurumunun uygulamakta olduğu bir programın, belirli performans standartlarına (kalite, verimlilik, etkinlik vb) sahip olduğunun ortaya koyulması yoluyla, kurumdan talepte bulunanlar ve kamuoyunda güven tesis edilmesine yönelik bir sistem olarak tanımlamaktadırlar.

Akreditasyon, okullar için kapsamlı bir kendini değerlendirmeden sonra profesyonel eğitimcilerin okulu değerlendirmesinden gelen geliştirici geri bildirimlerin, sürekli okul gelişimi ve eğitim başarısı elde etmek için gerekli olduğu ilkesine dayanmaktadır. Periyodik olarak gözden geçirilen ve revize edilen araştırmaya dayalı standartlar tarafından yönlendirilen akreditasyon, öğrencilerinin olağanüstü eğitim deneyimleri almasını sağlamaya çalışan okul toplulukları için net bir yön sağlamaktadır. Dolayısıyla akreditasyon, okulun gelişimi ve büyümesi için bir katalizördür (www.neasc.org). Bir okulun akredite olması, o okulun uluslararası düzeyde kalite ve performans standartlarına ulaştığını ve sürekli gelişim taahhüdüne sahip olduğunu göstermektedir (www.cois.org). Akreditasyon ile eğitim sistemleri ve okullar tarafından gerçekleştirilmeye çalışılan amaçlar şöyle sıralanabilir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017):

- Bir okulun veya bir eğitim programının önceden belirlenmiş kalite standartlarına ulaştığını belgeleme,
- Öğrencilerin kalitesi tanınmış kurumlara ulaşmalarına yardımcı olma,
- Hedeflerine ulaşmayı başarmış, üzerinde uzlaşılmış standartları sağlayan eğitim kurumlarını ve eğitim programlarını tespit etme,
- Farklı türlerdeki okullar arasında transferler için kabul edilme kriterlerini belirlemeye yardımcı olma,
- Eğitim kurumlarını taraflı eğitim vermeye zorlayan iç ve dış baskılara, gruplara veya bireylere karşı koruma,

- Eğitim kurumları ve programlarının kendilerini geliştirmeleri için hedefler yaratma, böylece eğitim kurumlarının genelinde standartların yükselmesine yönelik bir eğilim yaratma,
- Eğitim kurumlarının ve programlarının performanslarını değerlendirmek için kullanılabilecek araçların geliştirilmesini sağlama,
- Eğitim kurumlarının kendi ilke ve amaçlarına ulaşmada kaynaklarını verimli kullanma derecelerini belirleme,
- Akredite olma sürecinde gerçekleşen geniş katılım aracılığıyla kurumlar, bireyler ve akademik programlar arasında iletişim ortamı yaratma.

Eğitim sistemleri tarafından bu amaçları gerçekleştirmek üzere kullanılan akreditasyonun okullara şu faydaları sağladığı belirtilmektedir (www.neasc.org, www.cois.org):

- Tanınma: okulun dünya çapında tanınan bir kalite standardına sahip olduğunu ve bunun doğrulanması için emek, zaman ve kaynak harcadığını teyit eder.
- Onay ve güven: öğrenciler, ebeveynler, halk, hükümet ve diğer kurumlara, okulun öğrenciler için yüksek kaliteli bir öğrenme deneyimi sağlayacak kaynaklara sahip olduğunu, öğrencinin korunması ve refahına odaklandığını teyit eder.
- Vizyon: akreditasyon okula öğrencilerin gelecekte başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve değerleri tanımlaması ve bu vizyona doğru ilerlemesini değerlendirmesi için destek sunar.
- Deneyim: akreditasyon tüm okul topluluğuna açık bir iletişim ve paylaşılan bir vizyon geliştirmeleri için birleştirici bir süreç sunar.
- Gelişim çerçevesi: akreditasyon okula güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemesi, kısa ve uzun vadeli planlar yaparak eylemlerini önceliklendirmesi için standartlara dayalı yapılandırılmış bir sistem sunar.
- İşbirliği döngüsü: akreditasyon okula dünyadaki diğer akredite okullarla sürekli bir profesyonel ortaklık ve network sunar.

Eğitimde birçok kalite temin sistemi ve farklı akreditasyon türleri olduğu görülmektedir. Ülkeler bir yandan kendi eğitim sistemini geliştirmek için araçlar

belirleyip kullanmaya çalışırken diğer yandan küreselleşmenin de etkileriyle eğitimin kalitesine uluslararası bir boyut getirilmeye çalışılmaktadır. Sonuçta diplomaların uluslararası geçerliğinin olması, okulların uluslararası akreditasyon birliklerince akredite edilmesi, kalitelerinin onaylanması gündeme gelmektedir (Erturan, Erturan ve Hacısalihoğlu, 2010).

2.1.1.1 Eğitimde Akreditasyon Türleri

Eğitimde akreditasyonun kurumsal akreditasyon ve uzmanlık/program akreditasyonu olmak üzere iki temel türü vardır (Bakioğlu ve Baltacı, 2017);

Kurumsal akreditasyon: Bir kurumun akademik ve idari tüm birimlerinin katkısıyla, kurumun bütünüünün akredite edilmesi anlamına gelmektedir. İncelenen kurumun ifade ettiği misyonunu ne ölçüde gerçekleştirebildiğini değerlendiren kurumsal akreditasyon kuruluşunun incelediği kriterler, eğitim kurumuna ne kadar başarılı olursa olsun, öz değerlendirme yoluyla tespit ettiği güçlü ve zayıf yönleri üzerinde çalışması için imkan tanır ve bu sayede her kurum kendini geliştirebilir.

Uzmanlık/program akreditasyonu: Programlara, bölümlere veya daha büyük bir örgütün parçası olan okullara uygulanmaktadır. Akredite edilen birim bir üniversitenin bünyesindeki bir fakülte ya da enstitü olabileceği gibi bu disiplinlerin içindeki bir eğitim programı da olabilir. Bu nedenle genellikle öğrencilerin profesyonel anlamda mesleki hazırlanmalarına odaklanır.

Her iki akreditasyon türünün de amacı; akredite edilen kurum ya da programın tüm süreçlerinin standartlara dayalı olarak iyileştirilmesi yoluyla kalitesinin arttırılmasıdır.

2.1.1.2 Türkiye’de Eğitimde Akreditasyon

Türkiye’de akreditasyon ağırlıklı olarak özel okullar tarafından, eğitimde kalite standartlarını sağlamanın bir yolu olarak görülmektedir. Akreditasyonun getirdiği finansal maliyetler, merkezi sistemle yönetilen devlet okulları için akreditasyonu uzak bir kavrama dönüştürmektedir. Özel okullar ise kendi bütçelerini yönetmekte ve içinde bulundukları rekabet ortamında fark yaratmaya çaba göstermektedirler. Council of International Schools (CIS), New England Association

of Schools and Colleges (NEASC) ve International Baccalaureate (IB), dünyanın her yerinden okullara hizmet veren akreditasyon kurumlarıdır. Türkiye’de bu kurumlar tarafından akredite edilmiş 115 özel okul bulunmaktadır. Bu okullardan 23 tanesi CIS (www.cois.org), 6 tanesi NEASC (www.neasc.org), 86 tanesi IB (www.ibo.org) akreditasyonuna sahiptir. Ayrıca IB akreditasyonuna sahip 9 tane devlet lisesi bulunmaktadır. Bazı özel okulların birden fazla kurumdan akreditasyon aldığı görülmektedir.

Council of International Schools (CIS):

CIS okullara, yüksek öğretim kurumlarına ve bireylere sunduğu hizmetler aracılığıyla, uluslararası eğitimi şekillendirmek için işbirliği içinde çalışan, kar amacı gütmeyen küresel bir üyelik topluluğudur. Vizyonu; yüksek kaliteli uluslararası eğitim yoluyla küresel vatandaşların gelişimine ilham vermek, dünyanın her köşesinden fikirleri, kültürleri ve eğitimcileri birbirine bağlamaktır. Topluluk 1300’den fazla kurum içermektedir (Güngör, 2019). 116 ülkeyi temsil eden 760 okul ve 570’den fazla kolej ve üniversiteyi kapsamaktadır. CIS Uluslararası Akreditasyonu, uluslararası karşılaştırmalı standartlarla uyumu ölçen ve sürekli iyileştirme için rehberlik sağlayan, okul çapında titiz bir değerlendirme sürecidir. Bu standartlara ulaşmaları sayesinde, CIS-Akredite okulların, öğrencileri küresel vatandaşlar olarak hazırlamak için gerekli olan bilgi, beceri ve niteliklerin geliştirilmesine odaklanan yüksek kaliteli uluslararası eğitim verdikleri doğrulanmış olmaktadır (www.cois.org).

Dünyanın dört bir yanındaki okullar, öğrencileri için zorlu uluslararası programlar geliştirirken, benzer fikirlere sahip akranlarına erişim, rehberlik ve destek için CIS’e katılmaktadır. CIS küresel bir organizasyon olarak okulların yeni uluslararası eğitim uygulamalarına erişmelerine, başarı için tanınırlık kazanmalarına, nitelikli personel almalarına, dünya çapında önde gelen üniversitelerle öğrenci bağlantılarını kolaylaştırmalarına, öğrencilere ve velilere kaliteli bir uluslararası eğitim deneyimi sunmalarına yardımcı olur (Güngör, 2019). CIS akreditasyonu kurumların müfredatını veya diplomalarını değil okulu akredite etmektedir. Müfredatın iyi bir şekilde ifade edilmesini, öğretilmesini, anlaşılmasını ve sonuçların uygun şekilde değerlendirilmesini sağlamak için sistem ve yapıların mevcut olup olmadığını değerlendirmektedir. Dolayısıyla CIS müfredattan bağımsızdır, hangi

müfredatın izleneceğini ve nasıl değerlendirileceğini belirlemek okulun kendisine kalmaktadır.

CIS üyeleri, eğitimde küresel vatandaşlığı aktif olarak geliştirmeyi taahhüt etmektedirler. Küresel vatandaşlık anlayışı aşağıdaki değerleri içermektedir (www.cois.org):

- Etik: Kişisel, yerel ve küresel öneme sahip ilke konuları hakkında araştırma, tartışma ve eylem,
- Çeşitlilik: Bir dizi birey ve toplumların benzerliklerini ve farklılıklarını anlamak ve bunlara saygı duymak,
- Küresel Sorunlar: Yerel ve küresel olaylara ve konulara çoklu bakış açılarının anlaşılması,
- İletişim: Kültürler içinde ve arasında iletişim kurmak için kullanılan ana diller de dahil olmak üzere birçok dilde akıcılığın geliştirilmesi,
- Hizmet: Anlamli hizmet öğrenimine katılım yoluyla yerel ve küresel topluluğa hizmet etmek için anlayışların, becerilerin ve eğilimlerin geliştirilmesi,
- Liderlik: Farklı kültürel bağlamlarda liderlik etme ve takip etme becerilerinin kazanılması ve iyileştirilmesi,
- Sürdürülebilir Yaşam Tarzı: Yerel ve küresel sürdürülebilirliği destekleyen bir yaşam tarzına kişisel bağlılık.

CIS Uluslararası Akreditasyonu, dünyanın dört bir yanındaki bakanlıklar, eğitim departmanları ve üniversiteler tarafından bir okulun yüksek kaliteli uluslararası eğitime olan bağlılığının göstergesi ve kalite güvencesinin bir işareti olarak kabul edilmektedir. CIS akreditasyonunun nihai ödülü, okulun uluslararası eğitimde yüksek profesyonel performans standartlarına ulaştığını ve sürekli iyileştirme taahhüdüne sahip olduğunu ifade etmektedir. Özellikle, akreditasyon ödülü okulun şunları gerçekleştirdiğini göstermektedir (www.cois.org):

- Öğrenciler için misyon ve vizyonuna adanmıştır.
- Öğrencilere, aileye ve topluma sunduğu hizmetler hakkında derinden düşünmüştür.
- Küresel olarak tanınan bir akreditasyon otoritesinden doğrulama için zaman ve kaynaklara yatırım yapar.

- Öğretimin kalitesine, öğrenci öğrenimine ve ayrıca öğrencinin korunmasına ve esenliğine odaklanır.
- Öğrencilerin küresel vatandaşlığının gelişimine kendini adanmıştır.
- Öğrencilerine uygun bir eğitim felsefesine sahiptir.
- Sadece gerçekleştirebileceklerini vaat eder.
- Kendi okul topluluğu ve akran değerlendiricileri tarafından düzenli değerlendirmeye açıktır.
- Okulun tüm alanlarında sürekli iyileştirme arar, geleceğe yönelik stratejik planlar yapar.

New England Association of Schools and Colleges (NEASC):

NEASC, ABD'de ve dünya çapında 1500'den fazla kamu, özel ve uluslararası okulu birbirine bağlayan ve hizmet veren bağımsız, gönüllü, kar amacı gütmeyen bir akreditasyon kuruluşudur. 1885 yılında kurulan New England Okullar ve Kolejler Birliği (NEASC), tüm eğitim seviyeleri için yüksek standartlar oluşturmayı ve sürdürmeyi hedeflemektedir. Profesyonel yardım ve en iyi uygulamaların takibi yoluyla, tüm öğrenciler için yüksek kaliteli eğitimi değerlendirmek, desteklemek ve teşvik etmek için okullarla ortak çalışmaktadır (www.neasc.org). Dünya çapında tanınan bir mükemmellik standardı olan NEASC Akreditasyonu, bir okulun yüksek kalitesini ve bütünlüğünü kanıtlar.

NEASC akreditasyon süreci profesyonel ortaklık ve destekle sürdürülen kapsamlı iç ve dış değerlendirmeleri, kısa ve uzun vadeli stratejik planlama ve periyodik raporlamaları içeren, devamlı ve gönüllü bir döngüdür. Okulların yüksek kaliteli, etkili öğrenme topluluklarının özelliklerini tanımlayan, araştırmaya dayalı akreditasyon standartları ile uyumu korurken, öğrencinin öğrenmesine yönelik kendi benzersiz hedeflerini karşılamaları için bir çerçeve olarak hizmet etmesi amaçlanmıştır (www.neasc.org). Aynı zamanda, kurumsal öz-değerlendirme için sistemlerin oluşması yoluyla; bir okulun sürekli büyüme ve/veya dönüşüme olan bağlılığı ve kapasitesinin değerlendirilmesine hizmet eder.

NEASC yalnızca eğitim amaçlı bir akreditasyon kuruluşudur. Kamu yararına, eğitim camiasına ve eğitim sistemi içindeki öğrencilere şu yollarla hizmet eder:

- Yüksek eğitim mükemmelliği standartlarını oluşturmak ve sürdürmek

- Kurumsal öz-yansıtma ve objektif akran değerlendirmesi için bir çerçeve sağlamak
- Sürekli, anlamlı ve bütün bir okul gelişimi ve büyümesi için kaynak ve destek olarak hizmet etmek.

Misyonu; desteklediği her kurumun benzersiz kültürünü ve bağlamını onurlandırırken, anlamlı okul gelişimi ve büyümesi için bir sürekli iyileştirme süreci sağlamak olan NEASC bu misyonla:

- Her üyesinin kendi koşullarında gerçekleştirmek için çalışacağı benzersiz bir misyon arayışını teşvik eder.
- Objektif akran incelemesi tarafından yönlendirilen kendini değerlendirme için savunuculuk yapar.
- Akredite olmuş kurumların hem ortak hem de özel olarak karşılaştığı zorlukların kamuoyu tarafından tanınmasını teşvik eder.

International Baccalaureate (IB):

1968 yılında İsviçre’de kurulan Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, uluslararası okulların 1924 yılından beri ortak bir program uygulamak ve yükseköğrenime geçişte temel bir başvuru kaynağı yaratmak amacıyla bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Akdoğan, 2014). Kurulma amacı dünyanın her yerinde geçerli olan evrensel değerlere sahip bir eğitim programı oluşturmaktır (Uçman, 2019). Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IB) dünya genelinde 159 ülkedeki 5400 okulda, K-12 düzeyinde öğrenim görmekte olan 1.950.000 öğrenciye uygulanmakta olan programlar sunan bir akreditasyon kuruluşudur. 2016 ve 2020 yılları arasında dünya çapında sunulan IB programlarının sayısı %33,3 artmıştır (www.ibo.org).

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu’nun misyonu; kültürler arası anlayış ve saygıyı inşa eden eğitim yoluyla, daha iyi ve daha barışçıl bir dünya yaratmaya yardımcı olan sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmektir. Kuruluş uluslararası eğitime yönelik kaliteli değerlendirme programları geliştirmek için okullar, hükümetler ve uluslararası kuruluşlarla ortak çalışmaktadır. Bu programlar, dünyanın dört bir yanındaki öğrencileri, farklılıklarıyla birlikte diğer insanların da haklı olabileceğini anlayan, aktif, şefkatli ve yaşam boyu öğrenenler olmaya teşvik ederken; aynı zamanda eleştirel düşünmeyi, doğru soruları sormayı ve disiplinler

arası düşünmeyi, kişisel gelişimi ve akademik başarıyı geliştirmeyi hedeflemektedir. (IBO, 2020).

IB okullara ortak bir eğitim felsefesi sunmakta, bu felsefeyi gerçekleştirmede bir değerler bütünü olarak 'IB öğrenen profili özellikleri'nden faydalanmaktadır. Bu profil özellikleri 21. yüzyıl öğrencisinin ihtiyaç duyduğu beceriler bütünüdür. IB programları her öğrencinin bu özelliklere sahip olmasını ve davranışlarına yansıtmasını hedeflemektedir (Pehlivan Polat, 2019). IB öğrenen profilinin 10 özelliği şunlardır (IBO, 2018a):

- Araştıran-sorgulayan: Araştırma ve sorgulama için gerekli becerileri geliştirerek merak duygularını besler. Tek başına ve diğerleriyle birlikte nasıl öğreneceğini bilir. Şevkle öğrenir ve öğrenme sevgisini yaşam boyu sürdürür.
- Bilgili: Bilgiyi farklı disiplinler arasında araştırarak kavramsal anlayış geliştirir ve kullanır. Yerel ve küresel önemi olan sorunlar ve fikirlerle ilgilenir.
- Düşünen: Karmaşık problemleri çözümlmek ve bunlarla ilgili güvenilir eylemlerde bulunmak için eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanır. Gerekçeli, etik kararlar almada inisiyatif kullanır.
- İletişim kuran: Kendini birden fazla dilde ve pek çok şekilde güvenle ve yaratıcı şekilde ifade eder. Diğer bireylerin ve grupların bakış açılarını dikkatle dinleyerek etkili şekilde iş birliği yapar.
- İlkeli: Doğruluk ve dürüstlikle, güçlü bir hakkaniyet ve adalet anlayışıyla, tüm insanların haysiyetine ve haklarına saygı duyarak hareket eder. Eylemlerinin ve sonuçlarının sorumluluğunu alır.
- Açık görüşlü: Diğerlerinin değerleri ve geleneklerinin yanı sıra kendi kültürlerini ve bireysel geçmişlerine de değer verir. Farklı bakış açıları arar, değerlendirir ve bu deneyimleriyle olgunlaşır.
- Duyarlı: Empati kurar, şefkat ve saygı gösterir. Hizmet etme yükümlülüğüne inanır, diğerlerinin hayatında ve kendi çevresindeki dünyada olumlu bir fark yaratmak için hareket eder.

- Riski göze alan: Belirsizliğe ihtiyat ve kararlılıkla yaklaşır; yeni fikirler ve yenilikçi izlemler araştırmak için bağımsız ve ortaklaşa çalışır. Zorluklar ve değişim karşısında becerikli ve dayanıklıdır.
- Dengeli: Kendinin ve başkalarının esenliğini sağlamak için yaşamının farklı yönleri (entelektüel, fiziksel ve duygusal) arasında denge kurmanın önemini bilir. Diğer insanlarla ve yaşadığımız dünyayla olan dayanışmamızın farkındadır.
- Dönüşümlü-düşünen: Dünyayı, kendi fikir ve deneyimlerini derinlemesine düşünür. Öğrenme ve kişisel gelişimini desteklemek amacıyla güçlü ve güçsüz yanlarını anlamak için çaba sarf eder.

IB felsefesini ve misyonunu gerçekleştirmek üzere okullara farklı yaş düzeylerine yönelik programlar sunmaktadır. IB programlarının yönelik olduğu yaş grupları, uygulamaya başlandığı yıllar ve temel amaçları Tablo 1’de görülmektedir (www.ibo.org):

Tablo 1. *IB programlarının temel amaçları, uygulandığı yaş aralığı ve başlama yılları*

IB Programları	Temel Amaçları	Yaş Aralığı	Başlatıldığı Yıl
İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme)	PYP öğrenciler için ömür boyu sürecek bir öğrenme yolculuğunun ilk basamağıdır. Duyarlı ve kültürel açıdan bilinçli çocukları kendi öğrenmelerinde aktif katılımcılar olmaları için yetiştirir.	3-12 yaş arası	1997
Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme)	Sağlam bir akademik temel oluşturarak; öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme ve sınıfta öğrendikleri ile gerçek dünya arasında bağlantı kurma konusunda kendilerine olan güvenini geliştirmeyi hedefler.	11-16 yaş arası	1994

Tablo 1. (Devamı)

Diploma Programı (Diploma Programme)	Öğrencilerde araştıran-sorgulayan bir zihniyet oluşturarak ve öğrenme isteklerini teşvik ederek, onları kariyerlerinde mükemmelleşmeye ve anlamlı yaşamlar sürmeye hazırlamayı hedefler.	16-19 yaş arası	1968
Kariyer Programı (Career-Related Programme)	Öğrencileri geleceğe hazır becerilerle donatmayı ve akademik konuları kendi profesyonel ilgi alanlarıyla birleştirerek kariyer yollarını izlemeye hazırlamayı hedefler.	16-19 yaş arası	2012

Okullar bu programlardan herhangi birini ya da hepsini uygulamayı tercih edebilmektedir. IB, programlarını uygulamak isteyen okullara zorlu ve benzersiz eğitim programları sağlama taahhüdü sunmakta ve akreditasyon süreci bu taahhüdün gerçekleşmesini desteklemektedir. Akreditasyon süreci okul odaklıdır. Okullar kendi bağlamları çerçevesinde hazırlık programlarını belirleyerek öngörülen bir zaman çizelgesi oluşturmakta ve sürecin aşamalarını gerçekleştirirken IB'nin geliştirme ekibinin üyeleriyle birlikte çalışmaktadırlar.

Tablo 2 dünyada ve Türkiye’de IB programlarını uygulayan okul sayılarını göstermektedir (www.ibo.org).

Tablo 2. 2021 Aralık ayı itibarıyla IB akredite okullara ilişkin istatistikler

IB Programları	Dünyada	Türkiye’de
Sadece PYP Uygulayan Okullar	1097	32
Sadece MYP Uygulayan Okullar	570	-
Sadece DP Uygulayan Okullar	2268	45
Sadece CP Uygulayan Okullar	42	-
PYP ve MYP Uygulayan Okullar	217	4
PYP ve DP Uygulayan Okullar	191	8
MYP ve DP Uygulayan Okullar	312	3
PYP, MYP ve DP Uygulayan Okullar	503	6
Dört Programı da Uygulayan Okullar	47	-
Toplam	5478	98

Tablo 2’de yer alan 2021 Aralık ayı itibarıyla IB akredite okullara ilişkin istatistiklerden de anlaşılabacağı gibi dünyada ve Türkiye’de en fazla DP programı uygulanmaktadır. İkinci en çok uygulanan program ise PYP’dir. Türkiye’de sadece MYP uygulayan okul bulunmamaktadır. PYP uygulayan 32 okuldan sadece dört

tanesinde; DP uygulayan 45 okuldan ise sadece 3 tanesinde MYP uygulanmaktadır. Türkiye’de en az tercih edilen programın MYP olduğu gör÷lmektedir. Türkiye’de CP uygulayan okul bulunmamaktadır.

PYP (Primary Years Programme):

IB’nin ilk yıllar programı olan PYP 3-12 yaş aralığına yöneliktir ve 1997 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Amacı; araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözebilen, daha iyi ve daha barışçıl bir dünyayı savunan bireyler yetiştirmektir (IBO, 2014). PYP öğrencilerin akademik gelişiminin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerine de odaklanmaktadır.

MYP (Middle Years Programme):

Orta yıllar programı MYP, 11-16 yaş aralığına yöneliktir ve 1994 yılında uygulamaya başlanmıştır. Öğrencilerin sağlam bir akademik temel kazanırken, kendi öğrenmelerini yönetmelerini ve okulda aldıkları dersler ile gerçek yaşam ve dünya arasında daha fazla bağlantılar kurmalarını sağlamayı amaçlayan zorlu bir çerçevedir (Pehlivan Polat, 2019; www.ibo.org). IB sürekliliğinin bir parçası olarak erken ergenler için tasarlanan MYP, yirmi yıllık hızlı büyüme ve gelişmeden sonra tamamen gözden geçirilmiş ve 2014’te yeni nesil öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul topluluklarının ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olarak yeniden başlatılmıştır.

DP (Diploma Programme):

Diploma Programı (DP), 16-19 yaş aralığına yöneliktir ve 1968 yılında uygulamaya başlanmıştır. Mükemmel bilgi genişliğine ve derinliğine sahip, fiziksel, entelektüel, duygusal ve etik olarak gelişmiş, en az iki dil bilen, geleneksel akademik konularda başarılı öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. DP öğrencileri mesleki kariyerlerine hazırlayabilecek geniş ve dengeli bir müfredat içinde titiz bir akademik çalışmaya odaklanmaktadır. DP’de öğrencilere bilgi ve becerilerini toplum hizmetlerine uygulama, akademik dünyanın dışında da değerli deneyimler kazanma fırsatları sunulmaktadır (www.ibo.org).

CP (Career Related Programme):

IB’nin 16-19 yaş aralığına yönelik kariyer programı olan CP, eğitime devam eden öğrencilerin; kariyerle ilgili ihtiyaçları ile IB’nin değerlerini özgün bir programda birleştiren bir uluslararası eğitim çerçevesidir. Programa dahil olan

öğrencilere ileri/yüksek eğitim, çıraklık veya istihdam sağlamaktadır. CP, öğrencilere şunları kazandırmayı amaçlamaktadır (www.ibo.org):

- Hayatta seçtikleri eğitim ve kariyer yollarını takip etmek
- Akademik konuları kişisel ve mesleki ilgi ve becerileriyle birleştirmek
- Toplulukları için olumlu bir fark yaratan öğrenmeyle meşgul olmak
- Eleştirel ve yaratıcı düşünmek
- Çeşitli durumlarda açık ve etkili bir şekilde iletişim kurmak
- Bağımsız olarak ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışmak
- Yeni bakış açıları ve diğer bakış açılarını göz önünde bulundurmak
- Özgüven ve öz farkındalık geliştirmek
- Yüksek düzeyde dayanıklılık ve esneklik sergilemek
- Uluslararası fikirli ve küresel farkındalığa sahip olmak
- Bilgilerini gerçek dünya senaryolarına ve durumlarına uygulamak.

Bu çalışmada akreditasyonun sistem öğeleri üzerindeki etkilerini anlamada ele alınan program PYP olduğundan, ilk yıllar programı PYP aşağıda daha detaylı açıklanmıştır.

2.1.1.3 Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme-PYP)

PYP 3-12 yaş arası çocuklar için öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrenciler için anlamlı, düşündürücü ve ilginç, disiplinlerarası bir öğretim programı oluşturmak için uluslararası okulların sahip olduğu zengin bilgi ve tecrübeleri, değişik ulusal programlarda var olan başarılı araştırma ve uygulamalarla bütünleştirmeyi amaçlamaktadır (Akdoğan, 2014; www.ibo.org). PYP okullara; kavramsal anlayış oluşturan, sorgulamaya dayalı, disiplinler arası bir müfredat çerçevesi sunmaktadır.

2.1.1.3.1 PYP’de Öğrenme ve Öğrenenin Özne Olması

PYP’nin öğrenme ve öğretim yaklaşımının ardında öğrenenle ilgili anlayışı yatmaktadır. Bu anlayış çocukların nasıl öğrendiğine ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin şu esasları içermektedir (IBO, 2018a):

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerine dair kendi sesi, seçimleri ve sahiplenmeleri vardır.
- Öğrenciler özne olduklarında, öğretmenle öğrencinin arasındaki ilişki bir ortaklığa dönüşür.
- Güçlü öz-yeterlik duygusu olan öğrenciler, öğrenme topluluğuna daha güçlü bir özne olma duygusu katarlar.
- Öğrenme topluluğu, özne olmayı destekler ve öz yeterliliği artırır.

Bu esaslardan da anlaşılacağı üzere PYP müfredat çerçevesinin ön kabulü; öğrencilerin öğrenme sürecinin her aşamasında aktif rol almaları yoluyla, kendi öğrenmelerinin öznesi olmalarıdır. Öğrenenin özne olması, öğrencinin kendisinin başarma yeteneğine sahip olduğu inancıyla bağlantılıdır. PYP öğrencileri, öğrenmelerinin sorumluluğunu ve sahipliğini almak için inisiyatiflerini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin sorgulama yoluyla öğrenerek ve kendi öğrenmelerini yansıtarak, kendi yaşamlarında, topluluklarında ve ötesinde bir fark yaratmak için bilgi, kavramsal anlayış, beceri ve IB öğrenen profilinin özelliklerini geliştirmeleri beklenmektedir (Akdoğan, 2014; Uçman, 2019; www.ibo.org). Öğrenciler şu davranışları sergilediklerinde öğrenme sürecinde özne oldukları kabul edilmektedir (IBO, 2018a):

- Kendi öğrenme süreçlerini etkileyip yönlendirdiklerinde
- Nasıl ilerleyecekleri konusunda seçimler yaptıklarında
- Görüşlerini dile getirdiklerinde
- Sorular sorduklarında ve meraklarını ifade ettiklerinde
- Ne anladıkları hakkında konuştuklarında
- Yeni anlamlara ulaştıklarında
- Öğrenme topluluğuna katılıp katkıda bulunduklarında.

PYP öğretmenlerin, kullanılan öğrenme-öğretme stratejilerinin ve öğrenme ortamlarının, öğrenme topluluğunun rollerini öğrenenin özne olması anlayışı etrafında inşa etmektedir.

2.1.1.3.2 Disiplinlerüstü Olma

PYP önceki bilgi ve deneyimlerin yenileriyle sürekli olarak entegre edilmesinin ve bağlantılandırılmasının, erken ve ilk yıllar öğrenenlerinin dünyayı anlamaları için en anlamlı yol olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle sunulan müfredat çerçevesi ‘disiplinlerüstü olma’ özelliği taşımaktadır. Disiplinlerüstü olma; ders sınırlarını gözetmeksizin, bir problemle, meseleyle ya da temayla başlayıp biten ve öğrencilerin ilgi alanları ve sorularını merkeze alan bir müfredat düzenleme yaklaşımıdır. PYP’de müfredat “Ne öğrenmek istiyoruz? En iyi nasıl öğreniriz? Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz?” sorularına cevap verecek şekilde düzenlenmektedir ve bu üç sorunun karşılığı olan yazılı, öğretilen ve ölçülen müfredat PYP’nin müfredat çerçevesinin temelleridir (Akdoğan, 2014):

1) Ne öğrenmek istiyoruz? (Yazılı müfredat)

Bilgi, kavram, beceri, eylem ve uluslararası bilinç yazılı müfredatın öğeleridir. PYP’de temel bilgiler ve beceriler edinme, kavramsal anlayış geliştirme, olumlu tutumlar edinme ve sorumluluk içeren eylemlerde bulunma arasında bir denge sağlanmaya çalışılmaktadır.

Bilgi: Uluslararası bir programın dünyanın her yerindeki okullara uyacak bir yazılı müfredat oluşturması güçtür. Bu nedenle PYP net bir müfredat içeriği sunmak yerine farklı ülkelerin sistemlerine ve okulların kendi sistemlerine uyacak esnek ve değişken bir müfredat çerçevesi sunmaktadır. Okullara farklı yaş düzeylerinde ne öğretecekleri konusunda rehberlik etmesi için oluşturulmuş kapsam ve sıralama örnekleri sunmakta, faydalanmak isteyen okullar koşulları doğrultusunda bu rehberi kullanmaktadır. PYP öğrencilerin bilgi edinmelerini önemsemekte, bununla birlikte küresel değerleri kazanmalarını da öncelikli tutmaktadır. Öğrencilerine bu değerleri kazandırmak için; dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar, hangi etnik veya kültürel gruba ait olurlarsa olsunlar; keşfetmeye değer 6 disiplinlerüstü tema sunmaktadır. Bu temalar ve temaların kapsadığı alt alanlar Tablo 3’te verilmiştir (IBO, 2018b):

Tablo 3. PYP disiplinlerüstü temaları ve kapsadığı alt alanlar

Disiplinlerüstü Temalar	Alt Alanları
Kim Olduğumuz	Benliğin doğasına yönelik bir sorgulama; inançlar ve değerler, kişisel, fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal sağlık; aileler, arkadaşlar, toplumlar ve kültürler dâhil olmak üzere insan ilişkileri; haklar ve sorumluluklar, insan olmanın anlamı
Bulunduğumuz Mekân ve Zaman	Mekân ve zaman içerisindeki yerimize yönelik bir sorgulama; kişisel geçmişler; evler ve yolculuklar; insanoğlunun buluşları, keşifleri ve göçleri; yerel ve küresel açılardan bireylerin ve medeniyetlerin arasındaki ilişkiler ve ara bağlantılar
Kendimizi İfade Etme Yollarımız	Fikirleri, duyguları, doğayı, kültürü, inançları ve değerleri nasıl keşfedip ifade ettiğimize dair bir sorgulama; yaratıcılığımız hakkında dönüşümlü düşünme, yaratıcılığımızı artırma ve zevk alma yollarımız; estetiği takdir edişimiz
Dünyanın İşleyişi	Doğal dünyaya ve yasalarına dair bir sorgulama; doğal dünya (fiziksel ve biyolojik) ve insan toplumları arasındaki etkileşim; insanların bilimsel ilkeleri anlayışlarını kullanım şekilleri; bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplum ve çevre üzerindeki etkisi
Kendimizi Düzenleme Biçimimiz	İnsan yapımı sistemler ve toplumlar arasındaki bağlantılara dair bir sorgulama; kurumların yapısı ve işlevi; toplumsal karar alma; ekonomik faaliyetler ve bu faaliyetlerin insanoğlu ile çevre üzerindeki etkisi
Gezegeni Paylaşma	Sınırlı kaynakları diğer insanlar ve canlılarla paylaşma mücadelesinde haklar ve sorumluluklara dair bir sorgulama; toplumlar ve toplumların içindeki ve aralarındaki ilişkiler; eşit fırsatlara erişim; barış ve çatışma çözümü

Bu temalar öğrenci sorgulamalarının başlangıç noktasını oluşturmakta ve tam kapsamlı bir okul sorgulama programını çerçeveye oturtmak için okullara gerekli bağlamı sunmaktadır.

Kavram: PYP'nin bir diğer mihenk taşı müfredatın kavram temelli olma özelliğidir. Kavram temelli müfredat eleştirel düşünmeyi, bilgi ve anlayışların transferini kullanarak öğrenenlerin anlam oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Kavramlar, geniş, soyut, zamanla sınırlanmayan ve evrensel olan fikirleri temsil eder. PYP bu kavramları anahtar kavramlar ve bağlantılı kavramlar olarak tanımlamaktadır. Anahtar kavramlar, PYP müfredatının merkezinde yer alan araştırma-sorgulamaları yönlendiren bileşenlerdir (IBO, 2018b). PYP'de belirlenmiş yedi anahtar kavram, onları açımlayan kilit sorular ile tanımları ve bağlantılı kavramları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Anahtar kavramlar

Anahtar Kavramlar	Kilit Sorular	Tanımlar	Bağlantılı Kavramlar
Biçim	Neye benziyor?	Her şeyin gözlemlenebilir, tanımlanabilir, betimlenebilir ve sınıflandırılabilir bilindik özellikleri olan bir şekil olduğu anlayışı.	Özellikleri Yapı Benzerlikler Farklılıklar Örüntü
İşlev	Nasıl çalışıyor?	Her şeyin bir amacı, rolü ya da araştırılabilir bir davranış tarzı olduğu anlayışı.	Davranış İletişim Örüntü Rol, Sistemler
Nedensellik (sebe-sonuç)	Neden böyle?	Bir şeylerin kendiliğinden olmadığı her şeyin bir nedeni olduğu ve eylemlerin sonuçları olduğu anlayışı.	Sonuçlar Sıralamalar Örüntü Etki
Değişim	Nasıl dönüşüyor?	Değişimin, durumdan duruma geçiş süreci olduğu anlayışı. Evrenseldir ve kaçınılmazdır.	Uyum sağlama Büyüme Devirler Sıralamalar Dönüşüm
Bağlantı	Başka şeylerle arasındaki bağlantı nedir?	Herhangi bir ögenin eylemlerinin diğerlerini etkilediği, etkileşimli bir dünyada yaşadığımız anlayışı.	Sistemler İlişkiler Ağlar Dengeleşim Karşılıklı bağımlılık
Bakış açısı	Bakış açıları nelerdir?	Bilginin farklı görüşlerle yönetildiği, böylece de farklı yorumlara, anlayışlara ve bulgulara neden olduğuna dair olan anlayış	Öznellik Gerçek İnançlar Görüş Önyargı
Sorumluluk	Sorumluluklarımız nelerdir?	İnsanların kendi inançlarını ve değerlerini temel alarak seçimler yaptıkları ve gerçekleşen eylemlerin bir fark yarattığı anlayışı.	Haklar Yurttaşlık Değerler Adalet İnisiyatif

Öğrenme Yaklaşımları (Beceriler): Öğrenme yaklaşımları, IB eğitiminin diğer öğeleri ile bütünleşiktir ve öğrenen profili, bilgi, kavramsal anlayış ve araştırma-sorgulamanın tamamlayıcısı niteliğindedir. Öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesi için kullanılan öğrenme yaklaşımları birbiriyle bağlantılı beş kategorideki beceriler ve onlara ilişkin alt becerilerden oluşmaktadır (IBO, 2018b). Tablo 5 birbiriyle bağlantılı beş kategorideki becerileri ve onlara ilişkin alt becerileri göstermektedir.

Tablo 5. Öğrenme yaklaşımları beceriler ve alt beceriler

Beceriler	Alt Beceriler
Düşünme becerileri	Eleştirel düşünme Yaratıcı düşünme Transfer etme Dönüşümlü düşünme/üst bilişsel beceriler
Araştırma becerileri	Bilgi okur-yazarlığı Medya okur-yazarlığı Medyanın/bilginin etik kullanımı
İletişim becerileri	Bilgi alışverişi Okur-yazarlık Bilişim becerileri
Sosyal beceriler	Kişiler arası ilişkiler ve işbirliği Sosyo-duygusal zekanın geliştirilmesi
Öz-yönetim becerileri	Organizasyon becerileri Zihin durumları (azim, duygu yönetimi, öz-motivasyon, dayanıklılık)

Öğretmenler öğrenme yaklaşımlarını gelişimini desteklemek için özgün olarak ortaya çıkan fırsatlardan faydalanır ve planlanmış fırsatlar oluşturur.

Eylem ve Uluslararası Bilinç: PYP’de öğrencinin özne olmasının merkezinde eylem vardır ve uluslararası bilinç kazanımıyla eylem bütünleşiktir. Öğrenciler bireysel ya da grup halinde eyleme geçerek öğrenmelerini gerçek hayattan olaylarla ve fırsatlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedirler. Eylem kısa ya da uzun vadeli olabilir, bireysel olarak ya da toplu halde gerçekleştirilebilir, küçük ya da büyük ölçekte etkili bir davranış olabilir ve evde, okulda ya da daha geniş toplulukları dahil edebilir (IBO, 2018a). PYP’de öğrencilerin eylem olarak şunları yapacakları öngörülmektedir:

- Öğrencinin tutumlarında değişiklik olması
- Gelecekte yapacağı bir eyleme yönelik düşünce ya da plan geliştirmesi
- Öğrencinin kendisine, başkalarına ve de çevreye karşı sorumluluğunu yerine getirmesi ya da saygısını göstermesi
- Grubunun sorumlu eylemler gerçekleştirmesinde öncülük etmesi ya da katılması
- Okulun karar verme sürecine katılması ya da topluluktaki, yerelde ve küreseldeki karar verme sürecine dair destek ifade etmesi.

PYP okulları, öğrencileri eylem aracılığıyla hem bireysel hem de toplu olarak yerel ve küresel zorluklarla ve fırsatlarla karşılaştırmaktadır. Öğrencilerin sorumlu eylemlere katılımı, taraftarlığı, sosyal girişimcilik/sosyal adalet gibi kavramlara ilişkin farkındalığı ve yaşam tarzı seçimleri onların daha barışçıl bir dünya yaratmak üzerine dönüşümlü düşünmelerini içermektedir. PYP eylemin gerçekleşmesi için öğretmenlerin ve öğrenme topluluğunun diğer üyelerinin öğrencilerin eyleme geçmelerini desteklemelerini beklemektedir. Böylece öğrenciler, uluslararası bilince sahip olmanın sorumluluklarını anlamaya ve ortak bir amaç için başkalarıyla çalışmanın yararlarını takdir etmeye başlarlar. Uluslararası bilinç; her bireyin kendini küresel toplulukla bağlantılı gördüğü ve bu topluluğun üyelerine karşı sorumlu hissettiği bir dünya görüşüdür (IBO, 2018c). Tüm halkların birbiriyle bağlantılı olduğuna, tüm kültürlerin ve toplumların çeşitliliğini takdir etmeye ve değer vermeye dair bir farkındalıktır.

2) En iyi nasıl öğreniriz? (Öğretilen müfredat)

Öğretilen müfredat PYP'nin diğer uluslararası programlardan farkını ortaya koymaktadır. PYP'ye göre araştırma, sorgulama ve keşif öğrenci öğrenmesi için en iyi stratejilerdir. Öğrenciler en iyi sorgulama ve keşif yoluyla ön bilgilerinin üzerine yeni bilgiler inşa edebildiklerinde öğrenmektedirler. Sorgulama yaparak öğrenci daha önce öğrendiği bilgilerle yeni edindiği bilgi arasında bağ kurmakta, böylece geçmiş öğrenmeler ve şimdiki öğrenmeler daha kalıcı hale gelmektedir.

Öğretilen müfredatın temelinde sorgulama programı vardır. Sorgulama programı, altı disiplinlerüstü temanın okulöncesi ve ilkokulun her seviyesinde nasıl işleneceğini ifade etmektedir. Her okul ulusal müfredatını bu temalara yerleştirerek kendi sorgulama programını tasarlamaktadır. Bu tasarım okulun öğretme ekibi tarafından işbirliği içinde yapılmakta ve kendi bağlamının dinamiklerini (coğrafya, üyelerinin ihtiyaç ve deneyimleri, yerel/ulusal eğitim gereklilikleri vb) yansıtmaktadır. PYP'yi Türkiye'de uygulayan ilkokullar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatını zorunlu olarak uygulamaktadırlar. Öğrencilerin MEB öğretim programında yer alan kazanımları öğrenmeleri esastır.

Disiplinlerüstü sorgulama üniteleri planlanırken, yüksek düzeyde işbirliğine ihtiyaç vardır. Üniteler yıl boyunca öğretmenler, branş öğretmenleri ve (uygun olduğunda) öğrencilerden oluşan planlama ekipleri tarafından birlikte

planlanmaktadır. İşbirlikli planlama sürecinde öğretmenlerin desteklenmesi ve rehberlik edilmesi PYP koordinatörlerinin sorumluluğudur. Bu planlamada okulun sahip olduğu tüm kaynaklardan ve yerel çevredeki kullanıma elverişli kaynaklardan en yüksek düzeyde fayda sağlanması göz önünde bulundurulmaktadır (Akdoğan, 2014; IBO, 2018b; Uçman, 2019). Yazılı müfredatın temel öğeleri olan bilgi, kavramlar, beceriler ve eylem öğretilen müfredatta öğrenme süreci boyunca harmanlanmaktadır.

Sorgulama programı aracılığıyla disiplinlerüstü temaların keşfini destekleyen altı ders alanı vardır: dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, sanat, beden eğitimi- toplumsal ve kişisel eğitim (IBO, 2018b). Öğrenciler araştırma-sorgulama yoluyla ulaştıkları bilgiyi bu dersler arasında, ötesinde ve üstünde ilişkilendirerek bağlantıları keşfeder, anlam oluştururlar.

3) Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz? (Ölçülen müfredat)

PYP uygulamalarında ölçme değerlendirme; öğretim süreçlerini öğrenmenin gerçekleşme derecesi hakkında bilgilendirmek amacıyla, sürekli olarak öğrencilerin öğrenmesine ilişkin kanıtların toplanması, analiz edilmesi, üzerinde dönüşümlü düşünülmesi ve eyleme geçilmesi sürecidir. Bu süreç öğretmenlerle öğrencilerin işbirliği halinde öğrenmeyi izlemelerini, dokümente etmelerini, ölçmelerini, raporlamalarını ve uyarlamalar yapmalarını içermektedir. Öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirmek, üzerinde dönüşümlü düşünmek ve öğrenmenin sonraki aşamalarına ileri besleme yapabilmek için akranlarından ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlere göre harekete geçmektedirler. Bu şekilde okulda bir değerlendirme kültürü yaratılmakta, öğrenme topluluğunun tüm üyeleri arasında değerlendirme yeteneği geliştirilmektedir. Öğrenme hedefleri ve neyin başarılı sayılacağına ilişkin kriterler öğretmenler ve öğrenciler tarafından birlikte belirlenmekte ve netleştirilmektedir (IBO, 2018b). Değerlendirme hem kazanımlara ulaşma durumunu hem de öğrenme sürecinin değerlendirilmesini içermektedir. Böylece öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ne bildikleri, anladıkları ve yapabildikleri tanımlanmaktadır. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde üstlendiği kritik rolü gerçekleştirebilmeleri için, PYP öğretmenlerinin öğrencilere değerlendirme yeteneği kazanabilecekleri fırsatlar sunmaları beklenmektedir. Bunun için öğretmenlerin de değerlendirme yeteneklerinin gelişmiş olması gereklidir. PYP

öğretmenlerinin öğrencilerin değerlendirme yeteneklerini geliştirmek için aşağıdakileri yapması beklenmektedir (IBO, 2018b):

- Başarı için çoklu fırsatlar planlar
- Değerlendirmenin amacını anlar, uygun araç ve stratejileri seçer
- Dönüşümlü düşünmeyi destekler
- Öğrencileri değerlendirme yapabilir hale gelmeleri için teşvik eder
- Değerlendirmenin tüm aşamalarında öğrencilerle işbirliği yapar
- Etkili geribildirimde bulunur, öğrenmedeki ilerlemenin iletişimini yapar
- Veri ve kanıt kullanır
- Kanıt ve verileri öğrencilerle ve öğrenme topluluğuyla paylaşır
- Kanıt ve veriler üzerine dönüşümlü düşünerek kendi uygulamasını geliştirir

Aynı şekilde PYP öğrencilerinin kendi öğrenmelerini tanımlamak, tartışmak ve değerlendirmek için şu becerilere sahip olmaları beklenmektedir:

- Öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini belirlemede öğretmenleriyle birlikte çalışabilmek
- Öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendi ilerlemesine dair öz-değerlendirme yapabilmek ve bunun hakkında tartışabilmek
- Öğrenme hedeflerine ulaşma durumunu gösteren kanıtları seçebilmek
- Kendi öğrenmesi hakkında dönüşümlü düşünebilmek ve sonraki adımları planlayabilmek
- Öğrenmesini daha ileri taşımak için ne yapacağını, nerede, ne zaman ve nasıl yapacağını belirleyebilmek, bunun için aldığı geri bildirim ve çeşitli stratejilerden yararlanabilmek

PYP’de değerlendirme öğrenme ve öğretimi öğrenmenin gerçekleşme derecesi hakkında bilgilendirmeyi amaçlayan dört boyuttan oluşmaktadır (Akdoğan, 2014; IBO, 2018b);

- Öğrenmenin izlenmesi: Öğrenmenin nasıl ilerlediğini başarı ölçütleri ve öğrencinin kişisel hedefleri ile karşılaştırmalar yaparak kontrol etmektir. Öğrenmenin izlenmesi gözlem, soru sorma, dönüşümlü düşünme, akranları ve öğretmeniyle öğrenmesi hakkında tartışma, geri bildirim ve

ileri bildirim gibi çeşitli stratejiler kullanılarak günlük olarak gerçekleştirilmektedir. Açık uçlu soru ve ödevler, yazılı ya da sözlü değerlendirmeler, portfolyolar öğrenmeyi izlemek için kullanılan araçlardır.

- Öğrenmenin belgelenmesi: Öğrenme kanıtlarının fiziksel ya da dijital olarak toplanması anlamına gelmektedir. Öğrenmeye ilişkin belgeler öğrenmeyi görünür kılmak amacıyla okul topluluğuyla paylaşılır. Öğrenciler ve öğretmenler bu belgeler yoluyla öğrenme hedefleri ve başarı ölçütleriyle yeniden bağlantılar kurabilir, ilerlemeyi planlayabilirler. Öğrenme kayıtları, günceler, portfolyolar, kontrol listeleri, rubrikler bu amaçla kullanılan araçlardır.
- Öğrenmenin ölçülmesi: Öğrencinin belli bir zaman diliminde ne öğrendiğini yakalamayı amaçlamaktadır. PYP öğrencilerin performansını ölçmede ulusal sınavları ve standart testlerin uygulanmasını kabul etmekle birlikte; bu sınavlarla ilgili idareci ve öğretmenlerin, sınavın öğrencinin esenliği üzerindeki etkilerinin en aza indirilmesi ve sınav sonucunun öğrenmeyi geliştirmeye yönelik kullanımı konularında dikkatli olmalarını beklemektedir.
- Öğrenmenin raporlanması: Öğrenme hakkında okul topluluğuna bilgi sunmayı, ne kadar başarılı olunduğu üzerine dönüşümlü düşünmeyi amaçlamaktadır. Böylece öğrencinin ilerlemesi tanımlanmakta, gelişim alanları saptanmakta ve programın etkililiği desteklenmektedir.

2.1.1.3.3 PYP’de Okul Yönetimi ve Pedagojik Liderlik Takımı

PYP’ye göre sınıf içindeki gelişim ve değişim okulun genelindeki gelişim ve değişimle yakından ilgilidir. Dolayısıyla okul liderlerinin programı anlamaları, uygulamalara liderlik etmeleri, desteklemeleri ve katılmaları programın başarıyla uygulanmasında kritik bir öneme sahiptir (Akdoğan, 2014). PYP’de pedagojik liderlik takımı; PYP koordinatörü, okul müdürü/direktörü, müdür yardımcılarından oluşmaktadır. Her okul kendi pedagojik liderlik takımının çalışma sistemini kendi bağlamı doğrultusunda belirlemektedir (IBO, 2018c) Takım okulun sürekli gelişimi

için gereken kararları verirken program standartlarından, uygulamalarından, gerekliliklerinden ve okullarının eylem planından yararlanmaktadır.

2.1.1.3.4 PYP Akreditasyon Sürecinin Aşamaları

PYP akreditasyonu almaya karar veren okulların; akreditasyon sürecinde gerçekleştirmesi gereken adımlar şunlardır (www.ibo.org):

İlgili okul statüsü

- Okul, ilgilendiğini bildirir ve IB geliştirme ekibiyle çalışmaya başlar.
- Okul, gerekli mesleki gelişimin tamamlanması da dahil olmak üzere adaylık gereksinimlerini karşıladığını belirler.
- Okul, adaylık başvurusunda bulunma niyetini IB'ye bildirir. Adaylık başvurusu yapılmadan önce okul gerekli ücreti öder.

Aday okul statüsü

- Okul adaylık başvurusu yapar.
- IB, adaylık başvurusuna yanıt verir.
- Okul, eğer varsa, ele alınacak konuları çözer.
- IB, adaylık kararını açıklar.

Adaylık ve danışmanlık süreci

- IB danışman atar, danışmanlık başlar.
- Okul programı deneme uygulamasına başlar.
- Okul, adaylık ve danışmanlık hizmetleri ücretini öder.
- IB, okulun talebi üzerine danışman ziyareti düzenler.
- IB, Danışman ziyaret raporunu yayınlar.
- Okul, gerekli mesleki gelişimin tamamlanması da dahil olmak üzere yetkilendirme gereksinimlerini karşıladığını belirler.
- Okul, akreditasyon başvurusunda bulunmayı planladığını IB'ye bildirir.
- Danışmanlık süreci biter.

Akreditasyon talebi/Akreditasyon kararı

- Okul, adaylık ve yetkilendirme hizmetleri için başvuru ücretini öder (okul yetkilendirilene kadar yıllık olarak ödenir).
- Okul yetkilendirme için başvuruda bulunur.
- IB, yetkilendirme başvurusuna yanıt verir.

- Okul, eğer varsa, ele alınacak konuları çözer.
- IB eğitimcileri doğrulama ziyareti gerçekleştirir.
- IB doğrulama ziyaretinin raporunu yayınlar.
- Okul, eğer varsa, ele alınacak konuları çözer.
- IB yetkilendirme kararı verir.
- Okul imzalı yetkilendirme sözleşmesini sunar.

2.2. Açık Sistem Teorisi

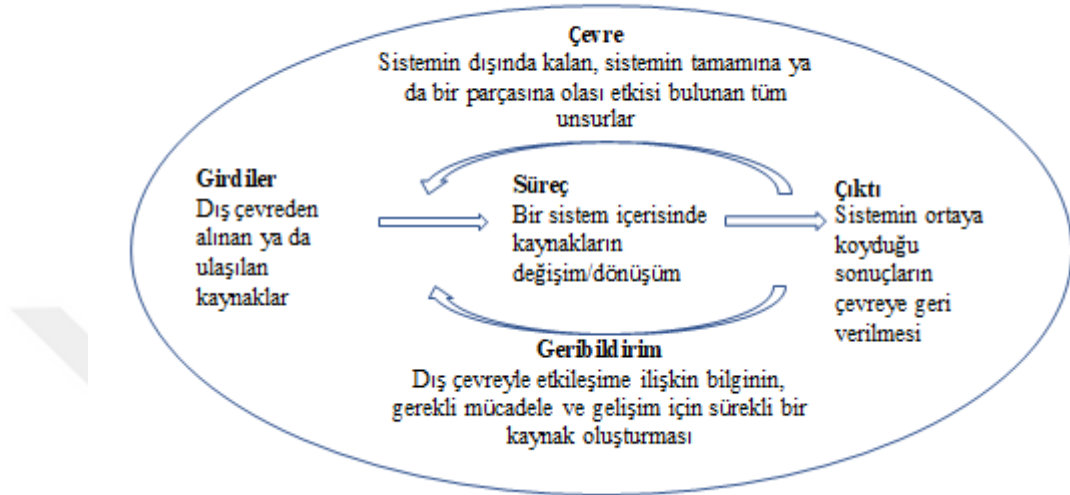
2.2.1 Eğitimde Açık Sistem Teorisi

Bu çalışmada akreditasyonun okullar üzerindeki etkilerini anlamada sistem yaklaşımı kullanılmış ve akreditasyonun açık sistemin öğeleri üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Açık sistem kuramına göre örgütler çevrelerinden aldıkları girdileri işleme ve dönüşüm sürecinden geçirerek çevrelerine ürün ve çıktı olarak sunmakta, geribildirimlerle sistemin beslenmesini ve sürekliliğini sağlamaktadırlar (Katz ve Kahn, 1977). Açık sistemler beş temel öğeden oluşur; girdiler, dönüşüm süreci, çıktılar, geribildirim ve çevre.

- Girdiler: Okul gibi sistemlerin dış çevreden aldıkları dört tip girdi vardır. Bunlar; insan, mali, fiziksel ve bilgi kaynaklarıdır.
- Dönüşüm süreci: Öğrenciler okul sistemi tarafından eğitilmiş mezunlar olarak dönüşüme uğrarlar ve sonra çevreye katkıda bulunurlar. Bu dönüşüme uğrama süreci; insan-kültür, yapı, yönetim süreçleri, eğitim öğretim süreçleri, fiziki yapı ve teknoloji ve araştırma-geliştirme öğelerini içerir.
- Çıktılar: Sistemdeki ürünler, sonuçlar veya başarılar ile temsil edilir. Öğrenci başarısı, öğretmen performansı ve iş doyumları, öğretmen veya öğrencilerin gelişme seviyesi, ortaya koyulan ürünler öğelerini içerir.
- Geribildirim: Çıktılar sisteme geribildirim sağlar. Girdilerdeki veya dönüşüm sürecindeki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayarak gelecekteki çıktıları etkiler.
- Çevre: Okulu saran ve etkileyen sosyal, politik ve ekonomik güçlerden oluşur. Sistemler eşzamanlı olarak dış çevreyi gözlemleyip “dışsal” taleplere

cevap verirken ve bunlarla ilgili öngöründe bulunurken “içsel” işleyişi de yönetmek ve geliştirmek durumundadırlar.

Şekil 1’de bu öğeler ve aralarındaki ilişkiler gösterilmektedir.



Şekil 1. Katz ve Kahn'ın açık sistem modeli (Katz ve Kahn, 1977)

Lunenburg (2010) açık sistem teorisini okula uyarlamıştır. Özellikle okulların işleyişinde fark yaratıcı etkiye sahip olan girdi, süreç ve çıktı basamaklarındaki öğeler tek tek açıklanmıştır. Şekil 2’de bu öğelerle birlikte açık sistemin okullara uyarlanmış hali görülmektedir.



Şekil 2. Açık sistem modeli'nin okula uyarlanması (Lunenburg, 2010)

2.3. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

2.3.1 Dünyada Eğitimde Akreditasyonla İlgili Çalışmalar

Dünyada eğitimde akreditasyon, eğitim kurumları ve eğitimin kalitesini geliştirmede, sürekli iyileştirmeyi tesis ve temin etmede bir değişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu konuda yapılmış birçok araştırma akreditasyonun her kademedeki eğitim kurumları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır (Bellin ve Wenger, 2020; Blouin vd, 2018; Brittingham, 2009; Damme, 2002; Dattey, Westerheijden ve Hofman, 2017; Elliot, 2013; Enomoto ve Conley, 2015; Frawley, 2014; Hoover, 2009; Hubbard, 2019; Khamsi ve Rodwin, 2018; Kilsdonk ve Siesling, 2015; Knappenberger, 2018; Lejeune ve Vas, 2009; Meyer, 2011; Mullen, Stover ve Corley, 2006; Nguyen ve Hien Ta, 2017; Patel, 2012; Pham, 2018; Prince, 2012; Ramirez, 2014; Wood, 1999; Wozniak, 2017; Volkwein, 2007).

Bir akreditasyon programı olarak IB programları dünya genelinde okullar tarafından kabul görmekte ve uygulanmaktadır. Bu konuda çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen IB PYP'nin okullardaki çeşitli etkilerini anlamaya yönelik bulgular şunları içermektedir:

Day vd, (2015)'nin okul liderliği ile Uluslararası Bakalorya (IB) İlk Yıllar Programının (PYP) uygulanması arasındaki bağlantıları inceledikleri çalışmasına göre; PYP'yi belirli bir bütün okul vizyonu içinde konumlandırmada, okuldaki liderliğin rolü ve tercih edilen uygulamaları kritik önemdedir. Okullar arasında müdürlerin PYP anlayışlarında, liderlik ve yönetim tarzlarında, PYP'yi teşvik ederken gösterdikleri tutku ve enerjide farklılıklar vardır.

IB PYP'nin okul iklimi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında Boal ve Nakamoto (2020); PYP'nin okul iklimi üzerinde çok sayıda iyileşme ortaya koyduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dix ve Gregory (2020) tarafından yapılan; PYP'nin öğrenci refahı ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada, PYP öğrencilerinin PYP olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında tutarlı bir şekilde daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Getchell (2010) PYP'nin öğretmenlerin yeterlilik algıları ve eğitim felsefeleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulguları PYP'nin öğretmenlerin eğitim

felsefelerini, uluslararası eğitime bakışlarını ve öğretmen yeterliliğini olumlu bir şekilde etkilediği yönündedir.

IB PYP okullarında öğrenci gelişimi ve öğrenmesinin değerlendirilmesine ilişkin araştırmalarında Toe vd, (2015), öğretmenlerin PYP'nin getirdiği değerlendirme yaklaşımlarını benimsedikleri ve destekledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin PYP değerlendirmesini uygulama konusunda uyumlanma ve gelişmeye devam ettikleri ifade edilmektedir. Araştırma sonuçları ayrıca; zorunlu harici standart test ve değerlendirme yaklaşımları ile özellikle okul içinde geliştirilen biçimlendirici yaklaşımlar arasında bazı gerilimler gözlemlendiğini göstermektedir.

Savage ve Drake (2016) PYP müfredatının pratikte nasıl görüldüğüne dair anlayışı derinleştirmek için 24 PYP eğitimcisinin deneyimlerini araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları; öğretmenlerin programın disiplinlerarası oluşunu ve öğrenme yaklaşımlarını takdir ettikleri, bununla birlikte uygulama sorunlarına ilişkin endişelerinin olduğu yönündedir.

Gough vd, (2014) PYP uygulamasının öğrenci çıktıları, pedagojik uygulamalar ve okul kültürü üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları PYP öğrencilerinin ulusal testlerdeki okuma ve matematik sonuçlarının ülke ortalamasına kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmaya göre PYP, öğrencilerin öğrenmesine, özellikle akademik başarıya, öğrencilerin sosyal gelişimine ve motivasyonuna katkıda bulunmaktadır.

Twigg (2010) sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarında rol oynayabilecek öğretmen özelliklerini (öğretmenlerin bilgisi, becerileri, yetenekleri ve eğilimleri) araştırdığı çalışmada; bazı öğretmenlerin sorgulamaya dayalı öğretime geçmekte zorluk çekebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre yönetimin işe alma süreci boyunca öğretmenlerin PYP öğretmeni olma özelliklerini net bir şekilde belirleme sorumluluğu bulunmaktadır. Bununla birlikte, bir öğretmen işe alınır ve daha sonra mücadele ettiği tespit edilirse, okul içinde destek sağlanmalıdır.

2.3.2 Türkiye’de Eğitimde Akreditasyonla İlgili Çalışmalar

Türkiye’de eğitimde akreditasyon konusundaki ilk araştırmalardan Doğan (1999)’ın çalışması eğitimde akreditasyonun YÖK aracılığıyla Türkiye’deki

uygulama denemesinin felsefe ve hedefler açısından incelenmesidir ve YÖK aracılığıyla gerçekleştirilen bu uygulama denemesinin, felsefe ve hedefler açısından belirgin yanlışlar ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ögel ve Dursunkaya (2001)'nın araştırmasında ise mühendislik programlarının akreditasyonu için geliştirilmiş olan ABET 2000 akreditasyon sisteminden yola çıkarak Türkiye' de hayata geçirilecek bir akreditasyon sisteminde ABET 2000'in esaslarından yararlanılabileceği, fakat mezunların kalitesini belirleyecek olan kriterlerin saptanmasında ülkenin dinamiklerinin ve ihtiyaçlarının baz alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Adıgüzel ve Sağlam (2009) öğretmen eğitiminde kalite standartlarının gerekliliğinin ve öneminin betimlenmesini hedefledikleri araştırmalarında; ABD, İngiltere ve Türkiye'de yapılan öğretmen eğitiminde program standartları geliştirmeye yönelik çalışmaları incelemiş, bu standartların geliştirilmesinin, kalite güvencesi ve akreditasyona temel oluşturarak kurumların kalite ve verimliliğini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Küçükkayalar (2009) araştırmasında ortaöğretim kurumlarında kalite denkliği kavramının denklik alma sürecini ve denkliği aldıktan sonra ortaöğretim kurumunun ulusal ve uluslararası bazda gösterdiği başarı seviyesini incelemiştir.

Türkiye'de eğitimde akreditasyon konusundaki bu çalışmalar eğitimin farklı kademelerinde akreditasyona duyulan ihtiyacı ve akreditasyonun gerekliliğini göstermektedir. Bu nedenle eğitimde akreditasyon konusunda yapılan çalışmaların son yıllarda gittikçe arttığı görülmektedir (Aktan ve Gencel, 2010; Arslan, 2008; Arslan, 2009; Bakioğlu ve Baltacı, 2017; Kılıçaslan, 2020; Kalaçay, 2019; Ülker, 2015; Yılmaz, 2016).

Bu çalışmada ele alınan akreditasyon programı olan IB PYP'nin 21. yüzyıl becerilerine ve küresel özelliklere uygun bireyler yetiştirmeye aracılık etmesi nedeniyle yükselen bir ilgiyle takip edildiği, bu konudaki çalışmaların da giderek arttığı görülmektedir. Türkiye'de IB PYP konusunda literatürde bulunan araştırmaların temel bulgu ve iddiaları şunları içermektedir:

Akdoğan (2014) Türkiye'de PYP uygulayan okulları, etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelemiştir. Araştırmada; PYP uygulayan okulların okul kültürü ile etkili okul özellikleri arasında yüksek düzeyde bir pozitif ilişki olduğu,

yönetici ve öğretmenlerin PYP deneyimine sahip olanlarla olmayanlar arasında, eğitim fakültesi mezunları ile sonradan pedagojik formasyon alanlar arasında ve onaylanmış okul ile aday okul arasında farklılaşmalar olduğu sonucuna varılmıştır. Uçman (2019) ise PYP uygulayan okulların etkili okul özelliklerini ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını MEB programını uygulayan okullarla karşılaştırmıştır. “Okul Etkililiği” ve “İlkokul Öğretmeni Motivasyonu” adlı iki ölçeğin uygulandığı araştırmada PYP uygulayan okulların iki ölçekte de daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir.

Devlet, özel ve IB okullarında çalışan öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarına ilişkin düşünceleri ile ölçe-değerlendirme araçlarını kullanma, edindikleri bilgileri kayıt etme ve öğrenci-velilere geribildirim verme sıklıklarını inceleyen Seheryeli ve Gelbal (2020)’ın çalışmasına göre; özellikle geleneksel yöntemler kullanıldığında sınav odaklı çalışmalar-değerlendirmelerde devlet okulları ve özel okullar IB okullarından farklılaşmaktadır. Sürece odaklı değerlendirmelerde, sonuçların kaydedilmesi ve raporlanması, öğrenmeyi ilerletmek için değerlendirme yapılmasında ise IB okulları diğerlerinden farklılaşmaktadır. Ayrıca bir değerlendirme politikasının olması, süreçlerin paydaşlar tarafından uzman desteği de alınarak birlikte planlanması, bireysel farklılıkların önemsinmesi, bir denetleme mekanizması tarafından süreçlerin izlenmesi açısından yine IB okullarındaki görüşlerin diğer okullardan farklılaştığı görülmüştür.

Özkanoglu, (2015) PYP uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bakış açısı ve uygulamalarını araştırmıştır. Çalışma dan elde edilen bulgular; PYP uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırmanın yararlarına inandıklarını ve olumlu bir tutuma sahip olduklarını, uygulamalarına da yansıttıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler planlama, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi konusunda bazı zorluklar yaşamaktadır ve öğretmenlerin farklılaştırma konusunda daha fazla eğitim almaya ve tecrübe edinmeye ihtiyacı vardır.

Sezer, (2020)’in PYP uygulayan özel okullarda çalışan okul öncesi yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, PYP’nin okulun eğitim ve öğretim sürecine uyarlanması ve okulda uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında; tüm katılımcılar programın öğrencilerin sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimleri

üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların PYP'nin eğitim-öğretim sürecine uyarlanması ve okulda uygulanmasına ilişkin fikir ayrılıklarının olduğu ve aynı okulda farklı uygulamaların-anlayışların olduğu sonucuna varılmıştır.

Kocabaş ve Akkök, (2007) IB ve normal lise programına devam eden öğrencileri aile içi iletişimleri ve sosyal becerileri açısından karşılaştırmış ve IB öğrencilerinin aile içi iletişimleri ve sosyal becerilerinin normal lise programındaki öğrencilere göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre bu farklılaşmanın sebebi IB programının yöntem ve teknikler açısından öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve ifade etmelerine daha çok fırsatlar hazırlaması, sosyal ve kişisel gelişimi daha çok desteklemesidir.

Gürkan, (2020) PYP'deki disiplinler ötesi sorgulama programı tasarlama sürecinin öğretmen adaylarının grup çalışması becerilerine, yansıtıcı düşünme düzeylerine ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenci merkezli programlara yatkınlık gösterdikleri ve sorumluluk, zamanı verimli kullanma, hedefe yönelik gayret gösterme performanslarının iyileştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal eğitim programından Uluslararası Bakalorya (IB) eğitim programına geçişte yöneticilerin yaşadığı liderlik zorluklarını incelediği araştırmasında Oraz (2019), Türk eğitim sistemi ile IB programlarını bir arada uygulayan okullarda görev yapan yöneticilerin bu yeni eğitim sistemiyle farklı birçok liderlik anlayışı geliştirmek zorunda kaldıkları sonucuna varmıştır. İki programın müfredatları eğitim anlayışları ve eğitim felsefeleri bakımından farklıdır. Bu nedenle iki programı birlikte yürütmeye çalışmak yöneticilerin karşı karşıya kaldığı en temel zorluklardan biri olmaktadır.

Pehlivan Polat (2019)'ın Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk okullarındaki uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri konulu araştırmasına göre öğrenciler; öğretmenlerin program hakkındaki donanım eksikliklerini, programın kendi içinde öğrenciye göre esnek olmamasını, ulusal program ile paralel yürütülmesini ve yeterli geri bildirimlerin verilmemesini sorun olarak görmektedirler. Öğretmenlere göre en sık rastlanan sorunlar ise okul yönetiminin program hakkında yeterli bilgisinin olmaması, ulusal programla olan

uyuşmazlık, velilerden yeterince destek alamamak, dersler arasındaki içerik farklılaşmasıdır. Öğretmen ve öğrenciler program hakkında okul topluluğunun tamamı için daha fazla ve sık aralıklarla bilgilendirilmeyi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini ve okul içi düzenlemelerle sağlanacak kolaylaştırıcıları bu sorunlara çözüm olarak görmektedirler.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) mezunlarının programa ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında Büyükgenç (2014); öğrencilerin programı tercih etme sebeplerinin kaliteli eğitim alma istekleri olduğu, öğrencilerin ezbercilikten uzak farklı bir bakış açısı kazandıklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler ayrıca programın sosyal aktivitelere katılım, bilimsel metotları öğrenme gibi katkılarının yanında zaman sıkıntısı, aşırı çalışma ve ekstra çaba gerektirmesi gibi zorluklarını dile getirmişlerdir.

BÖLÜM III

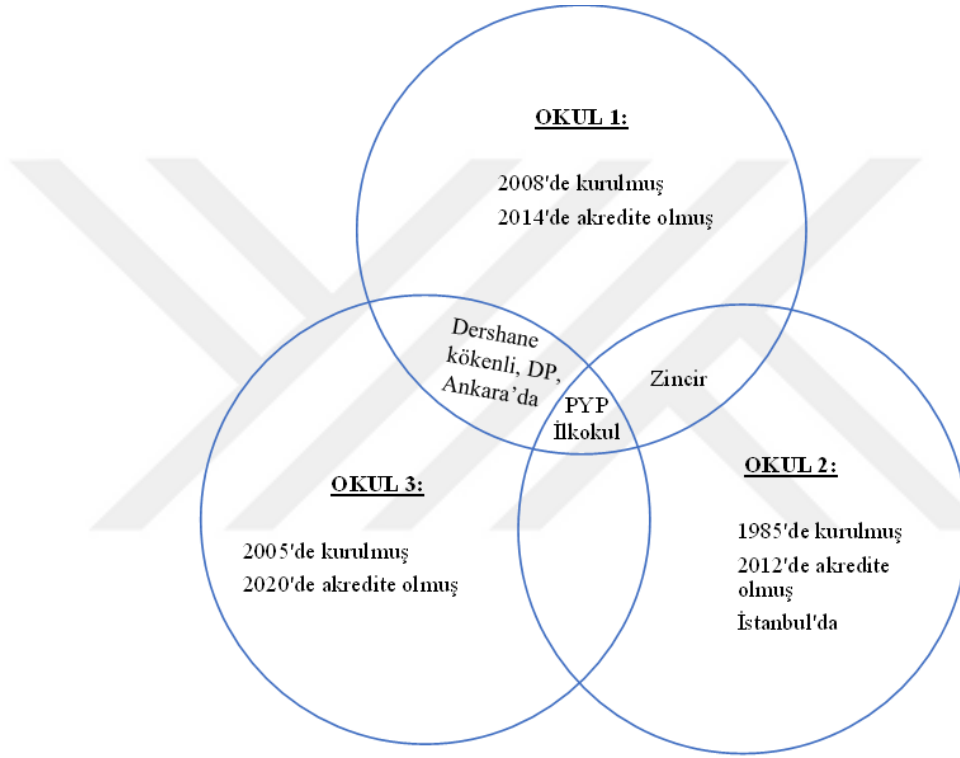
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde, bir veya birkaç duruma ilişkin öğelerin bütüncül olarak; söz konusu duruma nasıl etki ettikleri ve o durumdan nasıl etkilendiklerine ilişkin derinlemesine araştırma yapılır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Araştırma durum çalışmasının türlerinden olan çoklu durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çoklu durum çalışmaları çeşitli araçsal durum çalışmalarının genişletilerek çalışılmasıyla ortaya çıkar ve daha geniş bağlamın daha iyi anlaşılmasını, kavranmasını amaçlar (Berg ve Lune, 2016). Çoklu durum çalışması; çok sayıda olayı kapsayacak biçimde genişletilmiş durum çalışmasıdır. Böylece ele alınan olgu, evren veya genel durum hakkında daha fazla bilgi edinmek mümkün olmaktadır. Hem olayların tek tek hem de hepsinin çaprazlamasına incelendiği çok sayıda olay üzerinden yapılan durum çalışmasıdır (Punch, 2014). Yin (2003), imkân olması durumunda, çoklu durum çalışması deseninin tekli durum çalışmalarına tercih edilmesi gerektiğini belirterek iki veya daha fazla durum çalışmasının getireceği analitik faydanın çok daha fazla olacağını ifade etmektedir.

Araştırmanın amacı; akredite olmuş okullardaki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri aracılığıyla akreditasyonun etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bir durum çalışması için belirli bir kurumun seçilmesinin birçok nedeni olabilir (Berg ve Lune, 2016). Çalışmada akreditasyon sürecinden geçmiş ve bu süreçte benzer deneyimleri yaşamış okullarda, akreditasyonun doğurduğu etkilerin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda akreditasyonun etkilerinin incelenmesi için; PYP akreditasyonunu aldığı yıl, dersane kökenli olma, zincir okul olma,

sadece PYP uygulama ya da diğer IB programlarını uygulama gibi özellikleri açısından birbirinden farklılaşması ve araştırmaya katılmayı kabul etmesi ölçütlerinden faydalanılarak üç tane ilkokul belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, cevapları aranan sorulara ışık tutacak olan bilgi bakımından zengin durumlara odaklanır (Patton, 2014). Okulların seçiminde göz önünde bulundurulacak özellikler Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. *Durum olarak seçilen okulların özellikleri*

Araştırma kapsamında; akredite olmuş üç ilkokulun her biri ve akreditasyonun bu okullarda doğurduğu etkiler bir durum olarak belirlenmiştir. Durum çalışması olarak tasarlanan bir araştırmada en çok dört veya beş durumun ele alınması önerilmektedir. Bu sayı konu edilen durumlarda temaların saptanması için gereken fırsatları sunarken, çapraz durum analizinin yapılmasına da imkan vermektedir (Creswell, 2015).

3.2. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin toplanması

Akredite olmuş okullarda akreditasyonun açık sistemin öğeleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bu çalışmada veriler; görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yapılarak toplanmıştır. Tek bir kanıt kaynağı yerine çoklu kaynakları kullanarak bulguları olabildiği kadar güçlendirecek çeşitleme yapılabilir ya da kanıtlar arasında bir birleşim oluşturulabilir (Yin, 2017). Araştırmanın temel veri kaynağı görüşmedir. Görüşmelerden elde edilen veriler, okullara yapılan gözlem ziyaretlerinden ve okulların PYP uygulamalarına ilişkin dokümanlarının incelenmesinden elde edilen verilerle birleştirilerek analiz edilmiş ve sunulmuştur. Çoklu durum çalışmalarında her bir durum için aynı veri toplama prosedürlerinin uygulanması önerilmektedir (Yin, 2009). Bu öneriden hareketle veri toplama süreci her okulda aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında, üç okulda toplam 5 aylık bir süre içerisinde toplanmıştır.

Görüşme: Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarından biridir. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarını, anlamlarını, tanımlamalarını ve gerçeği inşa ediş biçimlerini anlamamanın iyi bir yoludur (Punch, 2014). Görüşmelerde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, formda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere akreditasyonun açık sistemin öğeleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik sorular sunulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken araştırmanın problemi ve amacı doğrultusunda; alanyazın taraması, saha araştırması ve doküman incelemesi yapılmış, bu kaynaklardan elde edilen verilerle, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere sorulacak soruların kapsamı belirlenmiştir.

Alanyazın taraması: Eğitimde akreditasyon, eğitimde kalite geliştirme ve akreditasyon ilişkisi, farklı okul tür ve düzeylerinde akreditasyon etkileri ve açık sistemin öğeleri konuları araştırılmış, elde edilen bulgular çalışmanın amacına ve araştırma sorularına cevap bulmaya hizmet edecek notlar haline getirilmiştir.

Saha araştırması: Farklı kademelerde görev yapan 11 özel okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde yöneticilerin akreditasyona ilişkin bilgi, beklenti ve deneyimlerine dair fikirleri alınmıştır. Ayrıca farklı tür ve düzeylerdeki akredite olmuş okullarda çalışmış, akreditasyon sürecinde görev almış iki yönetici ile akreditasyon sürecine ilişkin bilgi ve deneyimleri hakkında görüşmeler yapılmıştır.

Eğitim fakültesinde uygulanan öğretim programlarının akreditasyonu sürecinde görev alan bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

Doküman incelemesi: Dünya çapında okullara hizmet veren ve Türkiye'deki akredite olmuş okulların akreditasyon aldığı akreditasyon kurumlarının (IB, CIS, NEASC) web sayfaları incelenmiştir (www.ibo.org, www.cois.org, www.neasc.org). Ayrıca okulların akredite olma sürecinde yerine getirmesi gereken koşulları, akreditasyon sürecini ve standartlarını içeren dokümanlar incelenmiş, araştırma sorularına cevap vermeye hizmet edecek notlar alınmıştır. MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesi incelenerek belgede eğitimde kalite ve akreditasyon konularında yer alan hedefler ve eylemler not alınmıştır.

Böylece alanyazın taraması, saha araştırması ve doküman incelemesinden elde edilen veriler kullanılarak görüşme formlarında yer alan soruların kapsamı oluşturulmuştur. Bu kapsamdan hareketle geliştirilen görüşme formları alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve üç farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formları yeniden düzenlenmiş, akreditasyon deneyimine sahip üç yönetici ve iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Yin (2003) pilot uygulamayı veri toplama planlarının düzeltilmesi ve soruların birbirleri ile ilişkilerinin kurulması için önermektedir (Akt. Creswell, 2015). Yapılan pilot görüşmelerin değerlendirilmesi ile öğretmen ve yönetici görüşme formlarına son hali verilmiştir. Görüşme formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların demografik bilgilerini içeren üç soru içermektedir. İkinci bölümde açık sistemin öğelerine yönelik sorular bulunmaktadır. Bu bölüm yönetici formunda 19, öğretmen formunda 23 soru içermektedir. Öğretmen ve yönetici görüşme formlarındaki her bölümde yer alan soruların hangi araştırma problemini anlamaya yönelik olduğu Ek 1'de, öğretmen ve yönetici görüşme formlarının son hali EK-2 ve EK-3'de sunulmuştur.

Veriler online görüşmelerle toplanmış, bu görüşmelerde akreditasyonun okul sisteminin öğeleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik derinlemesine sorgulamalar yapılmıştır. Görüşmeler için katılımcılara bir ön bilgilendirme yapılarak araştırmanın amacı ve içeriği açıklanmış, etik konulara açıklık getirilmiştir. Katılımcı gönüllülüğü sağlandıktan sonra, randevu alınarak çevrimiçi bir sistem üzerinden

görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme 45-65 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izniyle analizde kullanılmak üzere kayıt altına alınmıştır.

Gözlem: Gözlem için, görüşme formunda yer alan sorulardan okul ziyaretinde görülebilir olan maddeler süzülerek bir “Okul Ziyareti Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Gözlem formu EK-4’te sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş, her okulda bir tam gün gözlem yapılmıştır. Bunun için öncelikle okullardan randevu alınarak uygun zaman belirlenmiştir. Bu ziyarette okul turu ve ders gözlemleri yapılmış, PYP koordinatörü, yönetici, öğretmen ve öğrencilere sorular sorulmuştur. Edinilen izlenim ve veriler ziyaret sırasında “Okul Ziyareti Gözlem Formu” üzerinde not edilmiş, ziyaret sonrası detaylandırılmıştır.

Doküman Analizi: Doküman analizi, araştırılan kavram ve olgulara ilişkin verileri içeren yazılı materyallerin analiz edilmesine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okulların web sayfaları, sorgulama programları, ünite planı örnekleri, veli bülten örnekleri, okuldaki ölçme-değerlendirme çalışmalarından örnekler, öğrenci ürünlerinden örnekler, veli memnuniyetine ve iletişimine ilişkin form örnekleri gibi PYP uygulanışına ilişkin dokümanları incelenerek görüşme ve gözlem verileri ile birleştirilmiştir.

3.3. Katılımcılar

Katılımcılar; akreditasyonun etkilerinin incelenmesi için belirlenen üç okuldan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna seçilecek yönetici ve öğretmenlerin belirlenmesinde mesleki kıdem, okuldaki görev yılı, branş ve görev yapılan kademe gibi değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak alınmıştır. Araştırma ölçütlerine uygun olarak; araştırmaya katılan üç ilkokulda görev yapan on iki öğretmen, bir bölüm başkanı, iki müdür, üç müdür yardımcısı ve üç PYP koordinatörü olmak üzere toplam yirmi bir katılımcı ile görüşülmüştür. Her okuldan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 6, 7 ve 8’de sunulmuştur.

Tablo 6. Okul 1- katılımcılara ilişkin bilgiler

Kod	Görev Yılı	Okuldaki Görev Yılı	Okuldaki Görevi	Çalıştığı Kademe
Ö1	9	6	Rehber Öğretmen	3.Sınıflar
Ö2	14	5	Sınıf Öğretmeni	1.Sınıf
Ö3	5	5	Sınıf Öğretmeni	1.Sınıf
Ö4	7	6	Sınıf Öğretmeni	3.Sınıflar
Y1	16	6	Müdür Yardımcısı	1-2.Sınıflar
Y2	15	8	Müdür Yardımcısı	Anasınıfları
Y3	18	3	PYP Koordinatörü	Tüm İlkokul

Tablo 7. Okul 2- katılımcılara ilişkin bilgiler

Kod	Görev Yılı	Okuldaki Görev Yılı	Okuldaki Görevi	Çalıştığı Kademe
Ö1	15	3	Müzik Öğretmeni	Tüm İlkokul
Ö2	3	3	İngilizce Öğretmeni	Anaokulu
Ö3	38	6	Sınıf Öğretmeni	4.Sınıf
Ö4	12	6	Anasınıfı Öğretmeni	Anaokulu
Y1	16	3	Müdür Yardımcısı	1-2.Sınıflar
Y2	24	21	Sınıf Öğretmenleri Bölüm Başkanı	İlkokul
Y3	13	3	PYP Koordinatörü	Tüm İlkokul

Tablo 8. Okul 3- katılımcılara ilişkin bilgiler

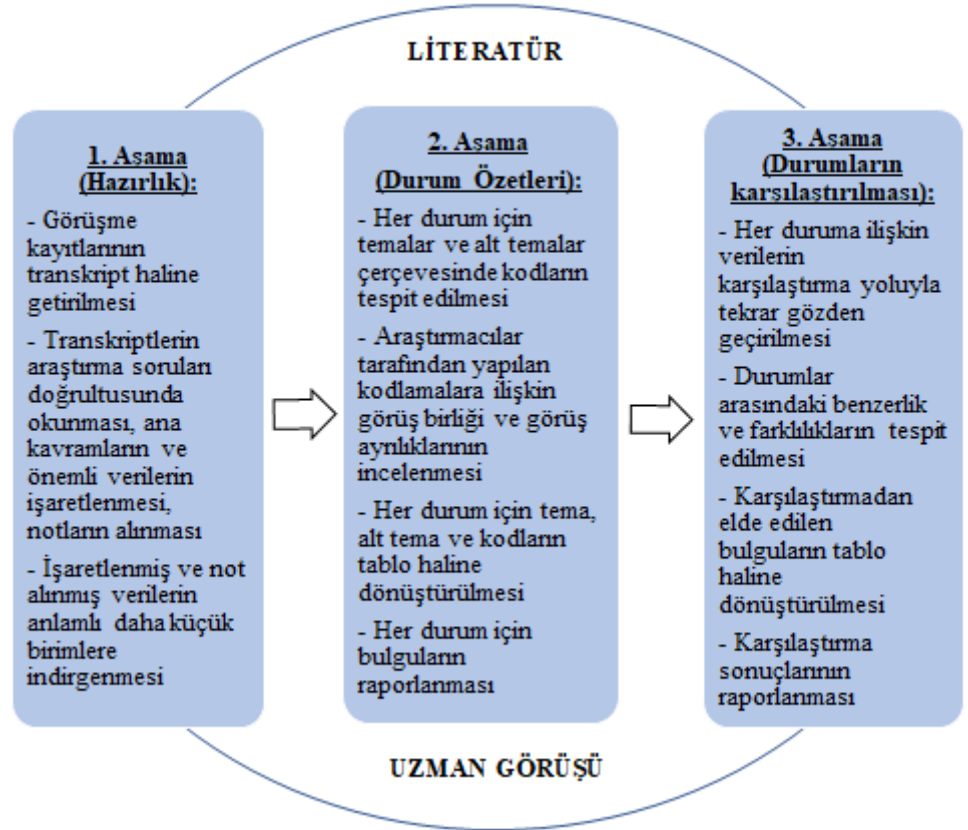
Kod	Görev Yılı	Okuldaki Görev Yılı	Okuldaki Görevi	Çalıştığı Kademe
Ö1	8	3	Sınıf Öğretmeni	3. Sınıf
Ö2	10	6	Müzik Öğretmeni	Tüm İlkokul
Ö3	13	10	Anasınıfı Öğretmeni	Anaokulu
Ö4	7	2	Anasınıfı Öğretmeni	Anaokulu
Y1	21	15	Anaokulu Müdürü	Anaokulu
Y2	19	16	İlkokul Müdürü	İlkokul
Y3	13	5	PYP Koordinatörü	Tüm İlkokul

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analiz süreci; verilerin organize edilmesini, oluşturulan veritabanının ön okumasından sonra temaların kodlanması ve organize edilmesini, verilerin raporlanmasını ve yorumlanmasını içermektedir (Creswell, 2015). Mayring (2015) nitel içerik analizi sürecinde kullanılan; tematik içerik analizi, değerlendirici içerik analizi ve biçimsel içerik analizi olmak üzere üç ana teknikten söz etmektedir (Akt. Gökçe, 2019). Bu çalışmada verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Veri analizi çerçevesi olarak açık sistem teorisinden (Katz ve Kahn, 1977) ve bu

teorinin okullara uyarlanmasından (Lunenburg, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013) faydalanılmıştır. Açık sistemin girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve çevre ögeleri, akreditasyonun okuldaki etkilerini anlamada çerçeve olarak kullanılmıştır. Her okul bazında yapılan analizler ve okulların karşılaştırmasından elde edilen benzerlik ve farklılıklardan yola çıkılarak akreditasyonun okul sisteminin ögeleri üzerindeki etkileri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada ele alınan üç durum kendi içinde detaylı şekilde incelenmiş, gerçekleştirilen analiz sürecinden elde edilen bulgular öncelikle her durum için ayrı ayrı verilmiş, sonra karşılaştırmalar yapılarak açıklamalarla desteklenmiştir. Analiz ve yorumlama sürecinin her aşamasında literatürden ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Veri analizinin aşamaları Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Veri analizinin aşamaları

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, araştırmacıların gerçekten ölçmeyi düşündükleri şeyi ölçüp ölçmedikleri, güvenilirlik de bulguların yinelenebilir olup olmadığı ya da elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir (Gökçe, 2019). Nitel literatürde geçerliğin önemi, tanımı, geçerliği ifade eden terimler ve geçerliği sağlamaya yönelik süreçlere ilişkin çok sayıda bakış açısı mevcuttur. Bu perspektiflerden Lincoln ve Guba (1985); geçerliği ifade etmede inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik, doğrulanabilirlik terimlerini kullanmıştır ve bu kriterler halen günümüz nitel raporlarında oldukça sık kullanılmaktadır (Creswell, 2015). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için bu kriterler üzerinde durulmuştur.

Nitel bir araştırmanın bulgularının “inanırlığını” artırmak için kullanılabilecek bir dizi strateji mevcuttur. Bu stratejilerden belki de en çok bilinen ve uygulananı üçgenleme tekniğidir (Merriam, 2009). Üçgenlemede araştırmacılar çoklu ve çeşitli kaynakları, yöntemleri, araştırmacıları ve teorileri destekleyici kanıtlar elde etmek amacıyla kullanmaktadırlar (Creswell, 2015). Denzin (1978) dört üçgenleme türü önermiştir: verilerin birden fazla yöntemle toplanması, çoklu veri kaynaklarından faydalanılması, birden fazla araştırmacının katılımı, elde edilen bulguları karşılaştırmada ve onaylamada faydalanılacak çoklu kuramların kullanılması (Akt. Merriam, 2009). Bu çalışmada veriler üçgenleme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, araştırmacının okulları ziyaret ederek yaptığı gözlemler ve doküman incelemeleri yoluyla veriler birden fazla yöntemle toplanmıştır.

Yin (2003) bir araştırmacının amacı ne olursa olsun; çoklu durum çalışmalarının genel olarak daha inandırıcı ve daha sağlam kabul edilir olduğunu belirtmiştir (Akt. Berg ve Lune, 2016). Araştırma çoklu durum deseni ile tasarlanmış; üç farklı okuldan, farklı görev-bakış açılarına sahip 21 kişi ile yapılan mülakatlardan, gözlemlerden ve dokümanlardan elde edilen veriler karşılaştırılmış ve çapraz sorgulanmış böylece çoklu veri kaynaklarından faydalanılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik; ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğu ile ilgilidir. Bu tutarlılık genellikle veri setleri üzerinde birden fazla kodlayıcının temalar ve kodlar üzerindeki kararlılıkları anlamına gelmektedir

(Creswell, 2015). Çalışmada veriler iki uzman tarafından analiz edilerek ortaya çıkan bulgular karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğini sağlama sürecindeki her aşamada kodlar ve temalar üzerinde yüksek oranda anlaşmaya varılmıştır.

Geçerliğin sağlanmasında yaygın olarak kullanılan başka bir strateji ise katılımcı doğrulamasıdır (Merriam, 2009). Araştırmada mülakat yapılan katılımcılardan altı tanesine (her okuldan iki kişi) tekrar ulaşılarak; ortaya çıkmaya başlayan bulgulara ilişkin görüşleri istenmiş, geri bildirimleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Böylece yanlış anlama ve yorumlama ihtimali bertaraf edilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca araştırmada; görüşme, gözlem bulguları ve doküman analizleri raporlaştırıldıktan sonra üç ayrı alan uzmanına okutularak görüş istenmiş, sözlü ve yazılı geribildirimleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı bir özel okulda ilkokul müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının çalıştığı ilkokul International Baccalaureate İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme-PYP) akreditasyonu almak için adaylık sürecindedir. Araştırmacı görev yaptığı okulun akreditasyon sürecinde PYP uygulayıcısı olmak için gerekli eğitimleri tamamlamıştır. Kendi okulunun akreditasyon sürecinde görev almakta, halen çalıştığı kurumda PYP lideri olarak görevine devam etmektedir. Araştırmacı pragmatist bir yaklaşımla doktora tezinde de aynı konuyu nitel çoklu durum çalışması deseni ile derinlemesine çalışmayı seçmiştir. Eş zamanlı olarak hem çalıştığı kurumda hem tez çalışmasında akreditasyon konusunu çalışmak, araştırmacıya teori ile pratiği birleştirme fırsatları sunarak iki sürecin de zenginleşmesine katkı sağlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada üç farklı okulda, akreditasyonun açık sistem öğeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu bölümde öncelikle her okuldan görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla ulaşılan bulgulara yer verilmiş, ikinci olarak çapraz durum analizi ile okullar karşılaştırılmış ve karşılaştırmadan elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Akreditasyonun Okulların Sistem Öğeleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.1.1 Durum 1

Okul 1’den katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan temalar, her temada yer alan alt temalar ve onlara ilişkin kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okul 1 tema, alt tema ve kodları

TEMA	ALT TEMA	KOD
Girdi	İnsan (Okulu tercih eden çalışan ve veli profili)	Tercih sebebi
	Bilgi (Misyon ve hedefler, gelecek planları, eğitim ve öğretim programları)	Felsefe uyumu, planlamada gelişim odaklılık, ulusal müfredatla örtüştürme, kademeler arası farklar
	Teknoloji (Fiziki ve teknolojik donanım)	Gerekli donanıma sahip olma, donanımı kullanmayı öğrenme
	Finansman (Finansal kaynaklar)	Kaynak kullanımı, finansal sürdürülebilirlik

Tablo 9. (Devamı)

Süreç	İnsan-Kültür (Öğrenci iletişimi, veli iletişimi, öğretmen zümre çalışmaları, birimler arası iletişim ve iş birliği, kurumsal kültür)	İletişim ve ilişkilerde işbirliği, etkileşim, ortak karar alma, katkı sağlama, kurumsal kültürde değişim
	Yapı (Organizasyon yapısı)	Azalan hiyerarşi
	Yönetim (Yönetim süreçleri, yönetim yaklaşımları)	Yönetimsel iletişim ve ilişkiler, işbirliği, karara katılım, yönetim desteği
	Eğitim öğretim (Planlama, öğretim yöntem-teknik ve materyalleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, öğretimi farklılaştırma)	Ortak planlama, öğrenciyi aktif kılma, yöntem-teknik-materyal zenginliği, öğretmenler arası uyum farkı, sınıf yönetimini kolaylaştırma, ölçme değerlendirmede çeşitlilik
	Fiziki yapı ve teknoloji (Fiziki yapı ve teknolojinin kullanımı)	Okul atmosferi, öğrenmeye etkisi
Çıktı	Araştırma-geliştirme (Araştırma-geliştirme etkinlikleri)	Sürekli iyileştirme
	Eğitilmiş öğrenciler (Akademik performans, sosyal gelişim)	Başarı kriteri, sınav başarısı, yaşam başarısı
	Ürünler (Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler)	Özgünlük, öğrenmeyi görünür kılma
	Finans (Fayda-Maliyet karşılaştırması)	Yatırımın değeri, finansal getiriye dolaylı etki
Geri Bildirim	Çalışanlar (İş doyumu, kuruma bağlılık)	Mesleki gelişime katkı, manevi doyum
	Memnuniyet (Veli memnuniyeti, çalışan memnuniyeti)	Okul veli ilişkileri, veli beklentileri, çalışan beklentileri
Çevre	Tanınırlık (Ulusal ve Uluslararası tanınırlık)	Bilinirlik
	Okul çevre ilişkileri	Çevredeki kaynakları kullanma

4.1.1.1 Akreditasyonun Girdi Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin girdi öğeleri teması Tablo 9’da görüldüğü gibi; insan, bilgi, teknoloji ve finansman alt temalarında incelenmiştir. Girdi öğelerinin *insan* alt temasında katılımcılar; okulun uzun zamandır PYP uygulaması nedeniyle çok sayıda

velinin PYP'yi bilerek okulu tercih ettiklerini düşünmektedirler. Bununla birlikte çok fazla bilgi sahibi olmayan veliler de olabilmekte, bu velilere de programın ve sistemin çok iyi anlatılması gerekmektedir. Y3 bu konuda kuruluşundan itibaren PYP okulu olmak ile oturmuş bir okulda PYP uygulamaya geçmek arasındaki ayrıma değinmiştir:

Y3: “... iki tip okul düşünün; birisi kuruluşundan itibaren ilk yıllar programı uyguluyor ve velilerin karşısına geçip diyor ki ben PYP okulum. Öyle bir okula giden veli de bu okul bir PYP okuluymuş der ve bunu bilerek gelir. Ama diyelim ki siz 30 yıllık bir okulsunuz (çoğu okul bu şekilde programı uygulama kararı alıyor) ve artık PYP uygulama kararı aldınız. Şimdi belli bir sisteminiz var, yok sayamazsınız bunu. Önce veli tabii ki o sisteme geliyor ama bir süre sonra sistemin içine girdikten sonra ne yaptığınızı anlayıp ondan sonra program için gelmeye başlıyor.”

Katılımcılar okulun PYP uygulamasının çalışanların okulu tercihinde tek belirleyici olmadığını düşünmektedirler. Programın Türkiye'deki prestijli okullar tarafından uygulandığını ve çalışanların bu okulu tercihinde köklü ve kurumsal olması, maaş politikası ve sağladığı imkanlar gibi başka etkenlerin de bulunduğunu dile getirmişlerdir. Bilinçli bir şekilde PYP uygulamak için okulu tercih eden çalışan sayısının azınlıkta olduğunu, bununla birlikte bu programda çalışmış, PYP öğretmeni olmayı deneyimlemiş öğretmenlerin tercihi haline gelebileceğini belirtmişlerdir.

Girdi öğelerinin *bilgi* alt temasında katılımcılar; okulun misyon ve hedeflerinin IB'nin felsefesi ile akreditasyon öncesinde de paralellik göstermekle birlikte, otorizasyon sürecinde IB felsefesi doğrultusunda güncellenip geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Okulda yapılan gözlemlerde misyon ve hedeflerin okulda görünür olduğu, ana girişte ve katlarda misyon ve hedeflerin asılı olduğu görülmüştür. Ö2 ve Y2 PYP'nin okulun misyon ve hedeflerini gerçekleştirmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Katılımcılar akreditasyon sayesinde okulun, gelişim için odaklanması gereken yönlerinin ne olduğunu tespit ederek, gelecek planlamasında bu gelişim için gereken eylemlere yer vermesini sağladığını dile getirmişlerdir. Bu konuda bir yönetici (Y3) şunları söylemiştir:

Y3: “... size diyor ki 60 tane standardımız var; bunlardan şu kadarında güçlü, şu kadar standartta gelişime açık bir okul. İşte bu da okula gelişim için

çok büyük bir itici güç oluyor. Gelişime açık yönleriniz üzerine odaklanıp bir sonraki ziyarete kadar hazırlanıyorsunuz. Yani böyle bir sistem içinde gelişimi sürdürmemek mümkün değil zaten.”

Katılımcılar okulda uygulanmakta olan eğitim öğretim programlarının ulusal müfredatın PYP ile iç içe geçirilerek örtüştürülmesi yoluyla hazırlandığını belirtmişlerdir. Okulun sorgulama programının incelenmesinden elde edilen bulgular bu veriyi doğrulamaktadır. Tüm derslerin kazanımlarının PYP'nin altı teması altında birbiri ile entegre hale getirildiği bir müfredat tasarımı yapılmaktadır. Katılımcılar bu süreci öğretmenlerin zorlandığı ancak geliştirici bir süreç olarak nitelemektedirler. Bir yönetici (Y3) müfredat tasarımı konusundaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y3: “...PYP'deki disiplinlerüstü temaların altına, biz Milli Eğitim'in kazanımlarını; hayat bilgisi, fen, sosyal, insan hakları, trafik gibi derslerin kazanımlarını entegre etmeye çalışıyoruz. Tabii bu çok kolay bir şey değil, MEB'deki yaklaşım biraz daha bilgiye odaklı, IB PYP diyor ki daha kavramsal boyuttan bak, daha kavramsal gelişime odaklan. Ve okul şöyle bir sürecin içine giriyor; müfredat tasarımı yapmaya başlıyorsunuz.”

Katılımcılardan 3. sınıf düzeyinde görev yapan Ö4 matematik kazanımlarının entegre edilmesinde zorlandıklarını söylemiştir. Anasınıfı ve 1. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan Y1 ise matematik dahil bu entegrasyonu kolaylıkla yapabildiklerini düşünmektedir. Ö4 ve Y1 bu konuda şunları dile getirmiştir:

Ö4: “... En çok zorlandığımız; yani MEB'in kazanımlarını PYP müfredatına yerleştirdiğimizde sıkıntı yaşadığımız matematik oluyor. Tabii ki matematikteki beklentiyle PYP'deki yaptığımız matematik çalışmaları farklı oluyor.”

Y1: “... Milli Eğitim der ki birinci sınıf öğrencisi artırma ve eksiltme yapabilsin en az bu seviyede olsun. Biz PYP'de orayı hedefledikten sonra daha fazla ne yapabiliriz onu düşünüyoruz, yani PYP'nin sadece hayat bilgisi değil Türkçe, matematik, fen bilgisi bu konulara da nasıl güzel dokunduğunu ve bizi kamçıladığını görüyoruz.”

Ayrıca katılımcılar PYP'nin aslında ne öğretildiğinden çok nasıl öğretildiği ile ilgili olduğunu, akreditasyonun müfredattan çok öğretim yöntemlerini farklılaştırdığını ifade etmişlerdir.

Girdi öğelerinin *teknoloji* alt temasında katılımcılar; okulun fiziki ve teknolojik imkanlarının PYP uygulamaya elverişli olduğunu, PYP sürecinde teknoloji kullanımlarının arttığını ve fiziki-teknolojik imkanlarını öğrenmeye hizmet edecek şekilde nasıl daha verimli kullanacaklarını öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Okulda yapılan gözlemde de; sınıflarda ve dersliklerde teknolojik donanımın mevcut olduğu ve öğrencilerin ulaşabileceği şekilde kullanıldığı gözlenmiştir.

Finansman alt temasında katılımcılar akreditasyonun okulun finansal açıdan giderlerini büyük oranda artırdığını ifade etmişlerdir. Adaylık sürecinden başlayarak IB'ye ödenen yıllık aidatlar, profesyonel gelişim için öğretmen eğitimlerine yapılan yatırım, programın ihtiyaçları doğrultusunda fiziki ve teknolojik açıdan gerekli donanımın sağlanması vb giderlerin okullar için zorlayıcı olabileceğini düşünmektedirler. Y3 bu nedenle okulların akreditasyon kararı verirken göz önünde bulundurması gereken en önemli başlıklardan birinin finansal sürdürülebilirlik olduğunu vurgulamıştır.

4.1.1.2 Akreditasyonun Süreç Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin süreç öğeleri teması Tablo 9'da görüldüğü gibi; insan-kültür, yapı, yönetim, eğitim-öğretim, fiziki-teknolojik donanımın kullanımı ve araştırma-geliştirme alt temalarında incelenmiştir.

Süreç öğelerinin *insan-kültür* alt temasında katılımcıların tamamı PYP'nin öğretmenlerin öğrencileri ile olan iletişim ve ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin; Ö3 bu etkiyi “daha samimi, daha paylaşımcı” olarak tanımlamıştır. Okulda yapılan gözlemde de öğretmenler ve öğrenciler arasında bu rahat, olumlu iletişim ortamı gözlenmiştir. Katılımcılar PYP'nin öğretmenin ve öğrencinin iletişimdeki rolünü değiştirdiğini, öğretmenin rolünün bilgi veren olmaktan rehberliğe, öğrencinin rolünün ise öğrenmesinde daha fazla sorumluluk almaya doğru evrildiğini ifade etmişlerdir. Ö2 ve Y3'e göre bu değişim öğretmenden öğretmene de değişebilmekte, geleneksel bakış açısı baskın öğretmenler bu değişimi daha fazla yaşamaktadırlar. Katılımcılar PYP'nin velileri öğrenme sürecine daha fazla dahil ettiğini ve bu şekilde veli ile olan iletişimlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu işbirliğini sağlamak için velilerin öğrenme süreci ve çocuğunun durumu hakkında

sistemli bir şekilde bilgilendirilmesi gerektiğini, bu konuda gelişmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Okulun bu amaçla hazırlamış olduğu veli bültenleri, bilgilendirme mektupları, PYP karnelerinin incelenmesinden elde edilen veriler bu bulguları doğrulamaktadır. Aynı işbirliğinin öğretmenlerin zümre çalışmalarında da söz konusu olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı PYP sürecinde öğretmenlerin birlikte çalışmaya ve birbirinden öğrenmeye daha açık hale geldiklerini, bu işbirliğinin ve birlikteliğin zümre çalışmalarına zenginlik sağladığını dile getirmişlerdir. PYP'nin gerekliliği olarak tüm branş öğretmenlerinin de katılımı ile planlama toplantıları yaptıklarını ve bu toplantılarda tüm disiplinleri tema ve anafikir etrafında birbiri ile entegre etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte ortak karar alma, birbirine katkı sağlama çabasının arttığına, sürekli daha iyi bir şeyler yapma amacının öğretmenlere ortak bir çatı sağladığına değinmişlerdir. Bir öğretmen (Ö4) bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö4: “... Öğretmenleri daha çok bir arada tutmaya başladı. Önceden birbirinden fikir saklama olurdu. Öğretmenler arasındaki kavga, tartışma ortamları çok çok azaldı, iletişim ve işbirliği güçlendi. Bu işbirliği içinde çalışma da bize büyük avantaj sağladı.”

Katılımcılar PYP'nin kurum kültürünü değiştirdiğini düşünmektedirler. Okuldaki herkes arasında geçerli ortak bir dil oluştuğunu, farklılıklara saygı, işbirliği ve duyarlılık gibi değerlerin öne çıktığı, daha yumuşak bir okul ikliminin hâkim olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda yapılan gözlem sırasında da öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleri ile olan iletişimlerinde, okulun genel havasında olumlu bir iklim gözlenmiş, okulun kültüründe saygı değerinin önemli olduğu hissedilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde ortak bir dil geliştirdikleri, öğrencilerin de bu dili kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte bazı katılımcılar programın okul kültürüne uyumu konusunda tezatlıklar olduğuna değinmişlerdir. Bir yönetici (Y2) bu konuda başlangıçta yaşadıkları kaygıyı şu şekilde ifade etmiştir:

Y2: “...bu programa ilk girdiğimiz zamanlarda bizim kurumumuzun bakış açısıyla hiç uymuyor, biz başarı odaklı bir okuluz, bizim veli profilimize uygun değil gibi bakış açılarına sahiptik, yani çok ters geldiğini düşünüyordum ben bizim kültürümüze ama zamanla bu süreci

içselleştirdiğimiz zaman kabul ettik bunu, odağımız sadece öğrenci olduğunda daha sağlıklı bir yol izliyorsunuz.”

Bir öğretmen ise (Ö4) okul K12 bütünlüğünde ele alındığında PYP’nin hala kurum kültürüne uymadığını düşünmektedir. Bu konuda şunları dile getirmiştir:

Ö4: “...Yani şöyle MYP yok, ortaokul programını uygulamıyoruz. Şimdi bu çocuklar evet çok güzel yetişiyorlar anasınıfından 3. sınıfa kadar, her şeyi dolu dolu keşfediyorlar, öğreniyorlar. Ortaokula gittiklerinde ilkokulda yaşadıkları o süreçlerin hiçbiri kalmıyor. Orası komple sınav, her ay sınava girip sürekli çocukların seviyelerine göre sınıflar karılıyor. O zaman da burada yaptığın PYP çalışmasının bir etkisi kalmıyor. Bu yüzden ben okul kültürüne çok uygun olduğunu düşünmüyorum.”

Süreç öğelerinin yapı alt temasında yöneticiler PYP’nin okulun organizasyon yapısında belirgin şekilde hissedilen hiyerarşiyi azalttığını, daha sıcak bir iletişim ortamı sağladığını ifade etmişlerdir. Y2 bu konuda şunları dile getirmiştir:

Y2: “...normalde yöneticiler veya müdürler veya kurucular biraz daha ulaşılmazlardır ya hani genel yapı çerçevesi içinde, ama bu PYP toplantıları PYP çalışmaları bu koordinasyonla birlikte biz daha fazla bir araya geldiğimiz için, artık insanlar daha fazla iletişim halinde, daha fazla onlarla fikirlerini ve görüşlerini paylaşıyor oldular.”

Süreç öğelerinin yönetim alt temasında yöneticiler PYP’nin okuldaki yönetim süreçlerinde ortak karar alma ve karara katılımı arttırdığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler ve yönetim arasındaki iletişim ve işbirliğinin arttığını ve görüşlerin daha özgürce ifade edilebildiğini söylemişlerdir. Y1 bu konuda öğrenciler için istenen özne olma ve özgürlük ortamının gerçekleşebilmesi için öğretmenlere de aynı imkanların sunulması gerektiğine vurgu yapmış, bu ortamı sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Y3 PYP’nin yönetim süreçlerinde olumlu etki gösterebilmesinin; yönetimin bu konudaki yaklaşımına doğrudan bağlı olduğunu vurgulamıştır:

Y3: “...Bir şeyi değiştirmek çok zor, insanlarda inanç yaratmak, felsefe yaratmak, insanları peşinizden sürüklemek çok kolay bir şey değil o yüzden akademik kadronun özellikle pedagojik liderlik ekibi ve üst yönetimin aynı dili konuştuğunu, aynı beklentilere sahip olduğunu göstermesi, bunu samimiyetle her ortamda dile getirmeleri; yani bir veli toplantısında da,

öğretmenlerin olduğu toplantılarda da, sosyal medya paylaşımlarında da inancını sergilemesi önemli. Böyle bir yaklaşım gördüklerinde öğretmenler de biraz ne istediğini bilen öğretmenler ise eğer peşinize takılıp geliyorlar.”

Katılımcı öğretmenlerin tamamı yöneticilerin PYP'nin başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlere destek olduklarını, işbirlikçi ve çözümçül bir yaklaşım sergilediklerini ifade etmişlerdir. Okul yönetiminin bu kararlı, istekli ve destekçi yaklaşımının öğretmenlerin programın uygulanması konusundaki motivasyonlarını arttırdığını vurgulamışlardır.

Süreç öğelerinin *eğitim-öğretim* alt temasında; katılımcıların tamamı eğitim-öğretimin planlanması ve ders planları ile ilgili olarak, ortak planlamaya ve disiplinler arası işbirliğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılar PYP'nin gerekliliği olarak yapılan ortak planlama toplantılarının ve bu toplantılara branş öğretmenlerinin de katılmasının planlamayı ve öğrenme sürecini geliştirip zenginleştirdiğini dile getirmişlerdir. Bir yönetici (Y1) ortak planlamaya verdikleri önemi “kırmızı çizgimiz” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar hazırlanan planların esnekliğine ve planlamaya öğrencilerin de katılmasına değinmiş, böylece planlar ortak olduğu halde sınıfların dinamiklerine, öğrencilerin sorgulama süreçleri ve ürünlerindeki özgünlüğe alan açtıklarını ifade etmişlerdir. İncelenen ünite planlarında ortak planlamanın ve disiplinler arası işbirliğinin, planlara ve öğrenme sürecine yansımaları görülmektedir.

Katılımcılar PYP'nin öğrenme sürecini öğrenciyi merkeze alma ve aktif kılma yönünde değiştirdiğini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla bu değişim kullanılan öğretim yöntem-teknik ve materyallerine de yansımaktadır. Katılımcılar PYP'nin öğretmenlere çok geniş bir yöntem-teknik çeşitliliği sunduğunu ve bu çeşitliliği öğrenciye kendi öğrenme yöntemini seçebilme fırsatları sunma, öğrenciyi kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaya teşvik etme amacıyla kullanmalarını beklediğini belirtmişlerdir. Okulda yapılan gözlemde bu çeşitliliğin yansımaları sınıflarda görülmüştür. Merak duvarları, sorgulama döngüleri ve öğrenme merkezlerinin öğrenme sürecini görünür kıldığı ve aktif kullanıldığı gözlenmiştir. Bu noktada katılımcılar; öğrenme sürecine, öğretmenin ve öğrencinin bu süreçteki rollerine ilişkin bir mantalite değişimi de yaşandığını, öğretmenlerin bu değişime

adapte olabilmeleri için desteklenmeye ve zamana ihtiyaç duyabildiklerini dile getirmişlerdir.

Katılımcılar aynı değişim sürecinden sınıf yönetimi konusunda da söz etmiş, PYP’de sınıf yönetiminin kolaylaştığını çünkü öğrencilerin ve öğretmenin rolünün değiştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin hâkim olması ve yönetmesi gereken bir sınıf ortamından, kararların çocuklarla birlikte alındığı daha demokratik bir sınıf ortamına geçiş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf yönetiminde kararların birlikte alınmasının bir örneği olarak okulda yapılan gözlemlerde sınıflarda görülen “Temel Anlaşmalarımız” köşesi verilebilir. Bu konuda bir öğretmen (Ö1) şunları söylemiştir:

Ö1: “... Ben PYP’nin sınıf yönetimini çok daha kolaylaştırdığını düşünüyorum. Sürekli sözel uyarıcılar olmadan, çocukları yönetim sürecine dahil ederek, onlara aktif roller vererek, öğrenmenin öznesi haline geldikleri için yönetim bana göre çok daha kolaylaştı öğretmenler açısından. Çünkü aslında sınıfı yöneten sadece öğretmen değil, 20 kişilik bir sınıfta 20 tane öğrenen var o sınıfı yöneten.”

Katılımcılar sınıf yönetimindeki bu değişimin öğretmenden öğretmene farklılık gösterebileceğine değinmiştir. Örneğin bir öğretmen (Ö2) bu konuda sınıf yönetimi açısından bir değişiklik yaşamadığını, PYP’nin gerektirdiği sınıf yönetimi ve öğrenci iletişiminin ona bu programdan önce de çok uygun olduğunu ifade etmiştir. Y1 ve Ö4 ise değişime uyumlanmada öğretmenler arasındaki farklılıklara ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Y1: “... hala yok mu geleneksel tarzında çok direnen hocalarımız var. İnanılmaz bir şekilde burada sistemi ve bizi zorlayan durumlar olabiliyor. Üstelik bu yaş almış hocalarımız da olabiliyor, 3 sene önce mezun olmuş genç hocalarımız da. Ben bununla ilgili şunlardan böyle tepki alıyoruz gibi genel bir şey söyleyemeyeceğim, herhalde biraz karakter ve mizaçla alakalı.”

Ö4: “... çok ilerleme kaydettik, bu süreçte okulumuzda ses yükseltme, bağırma çağırma, öğrencilere ceza verme gibi durumlar çok çok istisnai oldu. Hiç yok diyemeyeceğim yani bu öğretmen yapısına göre de değişiyor, ilerleme konusunda her öğretmen aynı olmuyor tabii.”

Ölçme-değerlendirme konusunda katılımcılar; PYP’nin getirdiği en büyük etkinin sonuç değerlendirmesine ek olarak yaptıkları süreç değerlendirme çalışmaları

olduğunu ifade etmişlerdir. PYP’de öğrenmenin her aşamasında değerlendirmenin çok önemli olduğunu ve ölçme değerlendirmenin çok çeşitli yöntemlerle yapıldığını vurgulamışlardır. Okul tarafından geliştirilmiş süreç değerlendirme örneklerinin incelenmesinden elde edilen bulgular PYP’nin süreç değerlendirmesine verdiği önemin okulda yerleştiğini göstermektedir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirdikleri öz değerlendirme-akran değerlendirmesi çalışmaları, dönüşümlü düşünmelerini sağlayan öğrenme günlükleri, portfolyolar vb stratejilerle, öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerini izlediklerini ifade etmişlerdir. Sınıflardaki panolarda sergilendiği gözlenen çıkış kartları, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesine ilişkin rubrikler, öğrencilerin kolaylıkla erişebileceği şekilde konumlandırılmış portfolyo dosyaları bu bulguları doğrulamaktadır. Öğrencilere süreçte yaptıkları çalışmalarla ilgili gelişimlerine yönelik geri bildirim verdiklerini söylemişlerdir. Yönetici ve öğretmenler ayrıca sonuç değerlendirmesi olarak aylık değerlendirmelerden ve bu değerlendirmelere ilişkin raporlamalardan da söz etmişlerdir.

Öğretimi farklılaştırma konusunda katılımcılar; PYP’nin öğretim yöntem ve teknikleri açısından getirdiği çeşitliliğin ve öğrenciyi kendi öğrenmesinde özne kılma hedefinin öğretimi farklılaştırmaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler farklılaştırma için grup çalışmaları, istasyon çalışmaları yoluyla öğrencilerin birbirinden öğrenmesine ortam sağladıklarını, ayrıca sınıfta çalışmalarını bitirdiklerinde ulaşabilecekleri alternatif etkinlikler (kolay-orta-zor) bulundurduklarını ifade etmişlerdir. Okulda yapılan gözlemde bu konuda bir bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca bu konuyu gelişime açık yönleri olarak gördüklerini ve üzerinde çalışmaya devam ettiklerini vurgulamışlardır.

Süreç öğelerinin *fiziki yapı ve teknoloji* alt temasında; katılımcılar okulun fiziki ve teknolojik imkanlarını öğrenme amaçlarına hizmet edecek şekilde nasıl kullanacakları konusunda PYP sürecinde çok geliştiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin kütüphane, laboratuvar, atölyeler vb alanların daha aktif kullanıldığını söylemişlerdir. Okulun imkanları konusunda şanslı olduklarını ve tüm öğretmenler tarafından okulun her yerini temalarla ilişkilendirerek kullandıklarını dile getirmişlerdir. Okul gözleminde de okulun programı uygulamaya elverişli bir fiziki teknolojik donanıma sahip olduğu ve bu donanımın öğrenme amaçlarına hizmet

edecek şekilde kullanıldığı gözlenmiştir. Bu konuda bir yönetici (Y3) PYP’de önemli olanın okulun mükemmel fiziki imkanları olmasından çok, mevcut imkanların programın felsefesi doğrultusunda en iyi şekilde kullanılması olduğunu vurgulamıştır.

Süreç öğelerinin *araştırma-geliştirme* alt temasında; katılımcılar PYP’nin okulda sürekli daha iyisini araştırma ve sürekli bir gelişim kültürü yarattığını ifade etmişlerdir. Araştırma-geliştirme etkinliklerinin ve teknoloji kullanımının arttığını ancak bu artışta pandeminin de etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.1.3 Akreditasyonun Çıktı Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin çıktı öğeleri teması Tablo 9’da görüldüğü gibi; eğitilmiş öğrenciler, ürünler, finansal çıktılar ve çalışanlar alt temalarında incelenmiştir. Çıktı öğelerinin *eğitilmiş öğrenciler* alt temasında; katılımcıların tamamı PYP’nin öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu, bu etkiyi yaptıkları değerlendirme sonuçlarında da gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif rol ve sorumluluk almasının çocuğa akademik performansı üzerinde özdenetim kazandırdığını, öğrenme yöntem-tekniklerindeki çeşitliliğin ve PYP’nin temel hedeflerinden olan araştırma-sorgulama yoluyla öğrenmenin kalıcı öğrenmeler sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar sıklıkla okullarının “akademik başarıya önem veren, başarı odaklı bir okul” olduğuna, anasınıfı ve alt kademelerde PYP’nin daha özgürce uygulandığına, özellikle 3. sınıftan sonra akademik başarı kaygısının hissedilmeye başladığına değinmişlerdir. Türkiye’de öğrencilerin lise ve üniversite düzeyinde hangi okullara gidecekleri test yöntemiyle gerçekleştirilen sınavlarla belirlenmektedir. Ayrıca özel okulların uyguladığı bursluluk sınavları da test yöntemiyle yapılmaktadır. Bir yönetici (Y3) öğrencilerin akademik performanslarını ölçmede kullanılan bu sınav sisteminin PYP öğrencilerine uygun olmadığına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y3: “... burada biraz sapla samanı ayırt etmek gerekiyor. Gerçekten programa tam olarak odaklandığınızda ve iyi bir PYP okulu olduğunuzda; bu çocuklar araştırma yapıyorlar, bilgiye ulaşıyorlar, bilgileri düzenliyorlar, ayırtıyorlar, birleştiriyorlar, küresel problemleri ya da yerel bir problemi

belirliyorlar, bakın burada çok ciddi bir düşünme sistemi var ve eyleme geçiyorlar. Akademik başarıdan aslında tam kasıt ne? Farklı modellerde okullar var biliyorsunuz; geleneksel, test çözdüren, buna da ben saygı duyuyorum, bu da belli oranda gerekli. Şimdi sürekli bu alışkanlıkta çocuk; çözdü, okudu yazdı, çözdü okudu yazdı, seçenekler arasından karar verdi. Düşünen ama pasifize düşünen bir süreci var bu çocuğun da. Bu çocuğu değerlendirdiğiniz araçla PYP sınıfındaki çocuğu değerlendirdiğiniz aracın aynı olması; PYP öğrencisine haksızlık. Çünkü onun tek yeterliliği o bilgiyi çağırıp doğru seçeneğe karar vermek değil, onu farklı yönlerden de değerlendirmeniz gerek. Ama diğer çocuğa da haksızlık çünkü onun özellikle beceri gelişimine siz hiçbir destek vermeden hiçbir katkı sağlamadan onu o şekilde değerlendirirseniz bu da çok büyük bir haksızlık. O yüzden de sapla samanı ayırmak lazım; bu programın akademik başarıya etkisi var mı; bu program tabi ki akademik başarıyı çok önemseyen ve destekleyen bir program ama biz neye başarı diyoruz ve akademik başarıyı nasıl gözlemliyoruz, nasıl ölçüyoruz?”

Bazı katılımcılar ayrıca öğrencilerin PYP’de edindikleri araştırma-sorgulama, öğrenmede özne olma ve sorumluluk alma gibi akademik performansa yönelik becerilerinin sınav süreci ile yüzleştikleri ortaokula geçişten itibaren köreldiğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (Ö4) bu konuda şunları dile getirmiştir:

Ö4: “... ilkokulda bu becerileri almış öğrenciler zaten ortaokulda bir ödevini, bir projesini yaptığı zaman inanılmaz sonuçlar çıkarabiliyor, bununla ilgili yarışmalara katılan ödüller alan çok fazla öğrencilerimiz var. Ama sonraları çocuklar sınav sistemine alışıyor ve yaptıkları o çalışmalar, kazanımları bir anlamda kayboluyor. Yani 5. sınıftaki çocukla 8. sınıfa gelmiş çocuk arasında; çocuk aynı çocuk, ana sınıfında da aynı çocuktu, ama 8. sınıftan mezun olduğunda sınav sistemine, o koşuşturmaya alışmış bir çocuk oluyor. Bu da bizim eğitim sistemimizin sonucu. Ben şu an size sadece kendi okulum olarak konuşuyorum ama bu aslında eğitim sisteminin sorunu, Türkiye’nin her yerinde var yani.”

Katılımcıların tamamı PYP’nin tüm öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde gözle görülür olumlu etkilerinden söz etmişlerdir. Bu etkiyi ara sınıflara yeni kayıtlı

gelen öğrencilerin, anasınıfından beri PYP eğitimi almakta olan kendi öğrencileri ile aralarındaki farklarda gördüklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (Ö4) bu konuda şunları söylemiştir:

Ö4: “Dışarıdan ara sınıfta gelen çocuklarla da aralarında ciddi fark oluyor, açıkça bunu da söylemek isterim. Ara kayıtlarımız oluyor bizim anasınıfından getirdiğimiz çocukla arada aldığımız çocuk arasında dağlar kadar fark oluyor. Kalem tutuşundan davranışlarına kadar. Bu da bariz görünen noktalar arasında.”

Katılımcılar PYP’nin temel öğelerinden olan öğrenen profili özellikleri ve öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerde; yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, saygı, sevgi gibi değerleri geliştirerek birlikte öğrenme ve yaşama kültürü kazandırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenen profili özelliklerinin sınıflarda ve koridorlarda sergilenmekte, öğrenciler ve öğretmenler tarafından aktif kullanıldığı gözlenmiştir. Y3 bu konuda; programın öğrencilerin bütünsel gelişimini hedeflediğini, sosyal becerileri ile akademik becerilerini birleştirerek yaşam becerisi kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Çıktı öğelerinin *ürünler* alt temasında; katılımcıların tamamı öğrenme çıktılarının ve ürünlerinin özgünlük ve anlam (bir amaca hizmet etme, fayda sağlama) kazandığından söz etmişlerdir. Bu özgünlüğü öğrenciye öğrenme sürecinde sunulan; kendi öğrenmesinde izleyeceği yolu seçme ve karar verme imkanları ile ilişkilendirmektedirler. Bu özgünlük okulda sergilenen öğrenci çalışmalarında gözlenmiştir. PYP’de öğrenme kanıtlarının ve öğrenme sürecinin görünür kılınmasının çok önemli olduğunu, bu nedenle öğrenci ürünlerinin proje, portfolyo, panolar vb yollarla ürün ve performans olarak sergilendiğini, böylelikle öğrenme sürecinin bütünsel olarak gözler önüne serildiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bu sergilemelerin öğrenmenin ders dışında da devam etmesine katkı sağladığını, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarından öğrenme fırsatları bulduğunu belirtmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *finansal çıktılar* alt temasında; yöneticiler okulun PYP için ciddi bir bütçe harcadığını ancak buna değdiğini düşünmektedirler. Akreditasyonun finansal çıktılarının maddi getiriden çok; kurumun öğretim felsefesindeki değişim

aracılığıyla nitelik ve kaliteye yansıdığını, okulun tercih edilmesine ise daha uzun vadede etki ettiğini dile getirmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *çalışanlar* alt temasında; katılımcıların tamamı PYP'nin iş doyumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar buna sebep olarak PYP öğretmeni olma sürecinde yaşadıkları mesleki gelişimi gösterirken, bazıları ise öğrencilere sağladığı katkıların ve onların gelişimlerini görmenin verdiği manevi doyumdan söz etmişlerdir. Bir yönetici (Y3) PYP'nin doyum arayan öğretmenler için alan açtığını, motivasyon sağladığını ancak bunun her öğretmen için geçerli olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan bazıları PYP'nin okula getirdiği ortak bir hedef için çalışma kültürünün aidiyetlerine katkı sağladığını ifade ederken bazıları ise kuruma bağlılıkları ile PYP arasında bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bu kurumdan ayrılmaları gerekse yine bir PYP okulunda çalışmak isteyeceklerini dile getirmişlerdir.

4.1.1.4 Akreditasyonun Geribildirim Sistemi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin geribildirim öğeleri teması Tablo 9'da görüldüğü gibi; memnuniyet alt temasında incelenmiştir. Geri bildirim sisteminin *memnuniyet* alt temasında; katılımcılar velilerin memnuniyet durumunun hayata bakış açısı ve okuldan ne beklediği ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Memnuniyet bildiren velilerin genellikle çocuğunu hayata hazırlama çabasında olan, okuldan da çocuğunu çok yönlü becerilerle yetiştirmesini bekleyen veliler olduğunu söylemişlerdir. Program konusunda bilinçli, özellikle bu nedenle okulu tercih eden bu tarz velilerin sayısının giderek arttığını da dile getirmişlerdir. Öte yandan sınav başarısına odaklı, okuldan beklentisi de çocuğunun sınava hazırlanması olan velilerin, programın kazanımlarını anlamadığını ve değer vermediklerini vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar veliler program hakkında ne kadar çok sağlıklı bilgiye sahip olurlarsa programdan memnuniyetlerinin de o kadar arttığını vurgulamış, bu nedenle daha çok anlatmaları gerektiğini söylemişlerdir. Bazı katılımcılar ise bakış açısı sadece sınava odaklı veliye ne kadar anlatsanız da programı beğendiğini ancak yine sadece sınav sonucuna baktığını dile getirmişlerdir.

Katılımcılar PYP'nin çalışan memnuniyetine genel olarak olumlu etkileri olduğunu düşündüklerini ancak bazı çalışanların programa uyumlanmakta zorlandıklarını ve bu nedenle mutsuz olabildiklerini ifade etmişlerdir. Veliler gibi çalışanların da memnuniyetinin; kişisel olarak hayata ve işine bakış açısına bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda bir öğretmen (Ö3) şunları dile getirmişlerdir:

Ö3: “... bazı öğretmenlerimiz tabi birazcık daha farklı oluyor çünkü onların alışmış olduğu bir kültür var, farklı bir kültür, bundan vazgeçerek PYP yapmaya çalışıyor olmak onları çok yoruyor ve yapamadıklarını düşündükçe iyi bir öğretmen olamadıklarını düşünmeye başlıyorlar, tahta önünde olmak, belli bir kitaptan devam etmek onlara biraz daha iyi hissettiriyor, hani bir rutini tamamlıyormuş gibi hissediyorlar. Biraz onlar mutsuz olabiliyor bu süreçte.”

4.1.1.5 Akreditasyonun Çevre Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin çevre öğeleri teması Tablo 9’da görüldüğü gibi; tanınırlık ve okul çevre ilişkileri alt temalarında incelenmiştir. Çevre öğelerinin *tanınırlık* alt temasında; katılımcılar PYP'nin okulun ulusal ve uluslararası tanınırlığına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bu katkıyı PYP'nin uluslararası bir program olması ile ilişkilendirmiş, yurtdışına gitmek isteyen ya da yurtdışından Türkiye’ye gelen öğrenciler için bilinirlik sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca son yıllarda Türkiye’de programın kendisinin de tanınırlığının giderek arttığını, daha çok okulun akredite olmak için sürece girdiğini söylemişlerdir.

Okul çevre ilişkileri alt temasında katılımcılar PYP'nin okulun çevresi ile ilişkilerini arttırdığını, çevrenin öğrenme döngüsüne dahil edildiğini, sosyal çevrenin öğrenmede bir kaynak olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir. Çevre gezileri, konuşmacı davetleri, okullara ziyaretler, STK’lar vb kurumlarla işbirlikli projeler gibi çevreyi öğrenmeye dahil edecek etkinlikleri programın çok desteklediğini dile getirmişlerdir.

4.1.2 Durum 2

Okul 2’den katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan temalar, her temada yer alan alt temalar ve onlara ilişkin kodlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Okul 2 tema, alt tema ve kodları*

TEMA	ALT TEMA	KOD
Girdi	İnsan (Okulu tercih eden çalışan ve veli profili)	Tercih sebebi
	Bilgi (Misyon ve hedefler, gelecek planları, eğitim ve öğretim programları)	Felsefe uyumu, ulusal müfredatla örtüşürme
	Teknoloji (Fiziki ve teknolojik donanım)	Gerekli donanıma sahip olma, donanımını geliştirme
	Finansman (Finansal kaynaklar)	Kaynak kullanımı, finansal sürdürülebilirlik
Süreç	İnsan-Kültür (Öğrenci iletişimi, veli iletişimi, öğretmen zümre çalışmaları, birimler arası iletişim ve iş birliği, kurumsal kültür)	İletişim ve ilişkilerde işbirliği, etkileşim, ortak karar alma, katkı sağlama, kurumsal kültürde değişim
	Yapı (Organizasyon yapısı)	Yeni pozisyon eklenmesi
	Yönetim (Yönetim süreçleri, yönetim yaklaşımları)	Yönetimsel iletişim ve ilişkiler, işbirliği, karara katılım, yönetim desteği
	Eğitim öğretim (Planlama, öğretim yöntem-teknik ve materyalleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, öğretimi farklılaştırma)	Ortak planlama, öğrenciyi aktif kılma, yöntem-teknik-materyal zenginliği, öğretmenler arası uyum farkı, sınıf yönetimini kolaylaştırma, ölçme değerlendirme çeşitlilik
	Fiziki yapı ve teknoloji (Fiziki yapı ve teknolojinin kullanımı)	Okul atmosferi, öğrenmeye etkisi
	Araştırma-geliştirme (Araştırma-geliştirme etkinlikleri)	Yeni teknolojileri takip, yeni teknolojilerin entegrasyonu

Tablo 10. (Devamı)

TEMA	ALT TEMA	KOD
Çıktı	Eğitilmiş öğrenciler (Akademik performans, sosyal gelişim)	Başarı kriteri, sınav başarısı, yaşam başarısı
	Ürünler (Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler)	Özgünlük, çeşitlilik
	Finans (Fayda-Maliyet karşılaştırması)	Yatırımın değeri, finansal getiriye dolaylı etki
	Çalışanlar (İş doyumu, kuruma bağlılık)	Mesleki gelişime katkı, manevi doyum
Geri Bildirim	Memnuniyet (Veli memnuniyeti, çalışan memnuniyeti)	Okul veli ilişkileri, veli beklentileri, çalışan beklentileri
Çevre	Tanınırlık (Ulusal ve Uluslararası tanınırlık)	İşbirlikleri
	Okul çevre ilişkileri	Çevredeki kaynakları kullanma

4.1.2.1 Akreditasyonun Girdi Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin girdi öğeleri teması Tablo 10’da görüldüğü gibi; insan, bilgi, teknoloji ve finansman alt temalarında incelenmiştir. Girdi öğelerinin *insan* alt temasında katılımcılar; PYP’nin; bakış açısı ve okuldan beklentisi çocuğunu çok yönlü yetiştirmeye dönük olan veliler için tercih sebebi olduğunu ve giderek daha fazla velinin PYP’yi bilerek kayıt için okula geldiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar bakış açısı ve okuldan beklentisi sınava ve klasik sistemde başarıya odaklı olan velilerin genellikle okulu tercih etmediklerini düşünmektedirler. Bu konuda bir yönetici (Y1) şunu ifade etmiştir:

Y1: “... bazı velilerimiz var mesela, görüşmeye geliyor kayıt için; ilk sorusu üniversiteye öğrenci yerleştirme başarınız ne? şimdi bu velinin PYP velisi olmayacağını aslında çok net anlayabiliyorsunuz. Tabii böyle veliler genelde kayıt da yaptırmıyorlar.”

Katılımcılar okulda PYP uygulanmasının çalışanlar için tercih sebebi olduğunu ifade etmişlerdir. Y2 ve Y3 okulun PYP uygulamasının bazı çalışanlar için tam tersine tercih sebebi olmadığını, bu tercihin çalışanın bakış açısına göre değiştiğini dile getirmişlerdir. Y2 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Y2: “... mesela ben sırf PYP okulu oldu diye ayrılan öğretmen duymuştum. Yani bazıları için bu tercih sebebi olurken bazıları için tersi oluyor. Bu bir anlamda insanın hayatına mesleğine bakışına bağlı bence.”

Girdi öğelerinin *bilgi* alt temasında katılımcılar; okulun misyon ve hedeflerinin akreditasyon öncesinde de IB’nin misyonu ile uyumlu olduğunu, zaten bu uyum nedeni ile akredite olmaya karar verildiğini dile getirmişlerdir. Okulda yapılan gözlemde misyon ve hedeflerin okul binasında görünür şekilde paylaşıldığı görülmüştür. Katılımcılar akreditasyon sürecinde misyon ve hedeflerinin IB’nin standartları doğrultusunda geliştirildiğini ve okulun PYP’ye odaklanan uzun vadeli bir gelecek planlamasının olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca okulda uygulanan eğitim-öğretim programlarının, PYP ile ulusal müfredatın örtüştürülmesi yoluyla oluşturulduğunu söylemişlerdir. Bu süreçte aslında okulun kendi müfredat tasarımını yaptığını belirtmiş, ulusal müfredatın tamamını işlediklerini, üzerine PYP’nin kazanımlarının eklendiğini vurgulamışlardır. Okulun tasarladığı sorgulama programının incelenmesinden elde edilen veriler bu bulguları doğrulamaktadır. Ulusal müfredatın uygulanışı konusunda bir öğretmen (Ö3) görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Ö3: “Ben bu okulda 6 yıldır bu programı uyguluyorum, her iki tarafı da gören biri olarak söylüyorum; biz gerçekten müfredatı eksiksiz bir şekilde uyguluyoruz. Hatta daha fazlası çünkü burada disiplinlerüstü temalar adı üstünde hayata dair, küresel problemlere çözümler bulma gibi bambaşka kazanımlar da mevcut.”

Katılımcılar bu müfredat tasarımının okul için zorlayıcı olduğunu ama aynı zamanda öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler.

Girdi öğelerinin *teknoloji* alt temasında okulun PYP’nin gerektirdiği fiziki ve teknolojik donanımına sahip olduğunu ve ihtiyaç durumlarında fiziki ve teknolojik donanım açısından gerekli güncellemelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Okulda yapılan gözlemde okulun programı uygulamaya elverişli bir fiziki teknolojik donanımına sahip olduğu gözlenmiştir.

Finansman alt temasında katılımcılar; akreditasyonun bir okulun finansal kaynakları açısından ciddi bir yatırım olmakla birlikte sürekli ve büyük bir gider kalemi olduğunu düşünmektedirler. Okullarının bu yatırımı yapmakta olduğunu

ancak her okulun bu güce sahip olamayabileceğini, bu yatırımı yapmak isteyen okulların fayda maliyet dengesini iyi kurmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

4.1.2.2 Akreditasyonun Süreç Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin süreç öğeleri teması Tablo 10'da görüldüğü gibi; insan-kültür, yapı, yönetim, eğitim-öğretim, fiziki-teknolojik donanımın kullanımı ve araştırma-geliştirme alt temalarında incelenmiştir. Süreç öğelerinin *insan-kültür* alt temasında katılımcılar; PYP'nin öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Daha demokratik bir öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştiğini, öğretmenin rolünün öğretenden olmaktan rehberlik eden ve öğrencileri ile birlikte öğrenen olmaya doğru evrildiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki bu olumlu iletişim ortamı okulda yapılan gözlem ziyaretinde de dikkati çekmiştir. Katılımcılar PYP'nin bu olumlu etkilerinin öğretmenlerin uyum ve mesleki becerilerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci iletişimindeki bu farklılaşmaya uyum sağlamak için zamana ve deneyimlemeye ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

Katılımcılar PYP'nin velilerle olan iletişimlerini arttırdığını dile getirmişlerdir. Çünkü PYP velileri öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmekte ve velileri çocuklarının öğrenme sürecine dahil etmeyi gerektirmektedir. Okulun velileri bilgilendirmeye yönelik veli bültenleri, PYP broşürleri hazırladığı gözlenmiştir. Katılımcılar ayrıca bu iletişim ve işbirliğinin velilerin PYP sistemini anlamaları için gerekliliğini belirtmiş, eğer sağlıklı bir iletişim ve bilgilendirme sağlanamazsa velilerle sorun yaşanabileceğini vurgulamışlardır. Bir yönetici (Y2) bu konuda şunları ifade etmiştir:

Y2: *“Okulun ve öğretmenlerin bu sistemi çok iyi bir şekilde velilerine anlatmaları gerekiyor. Eğer iyi anlatılmazsa, veliler; ne zaman bu çocuk test çözecek, ben hiç test çözdiğünü görmüyorum” diye gelirler. Çünkü bizdeki kriter her zaman çok farklı, o yüzden de velinin bu konuda desteğini almanız şart.”*

Katılımcılar öğretmenlerin zümreleri ile güçlü bir iletişim ve işbirliği içinde çalıştıklarını, bunu sağlamak için standart toplantılar yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Bu standart toplantıların ve zümre işbirliğinin PYP'nin bir gerekliliği olduğunu, zaten PYP'yi uygulayabilmek için de bu sıkı iletişim ve işbirliğinin şart olduğunu ifade etmişlerdir. Zümre işbirliğinin işi ve birbirlerini geliştirmelerini sağladığını düşünmektedirler. Deneyimli bir öğretmen olan Ö3 daha önce çalıştığı okullarda böyle bir zümre çalışması görmediğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar zümre dışında da bir kademeye ilgili tüm birimlerin planlama ve uygulama sürecinde dahil ve işbirliği halinde olduklarını belirtmişlerdir. Tüm derslerde aynı temayı işlemenin öğrenciler için daha anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığını dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan son üç yıldır okulda görev yapmakta olan Ö1 ve Y3 okulun uzun yıllardır PYP uygulayan bir okul olduğu için kültürünün PYP ile beraber şekillenmiş olduğunu, ayırt edemediklerini ifade etmişlerdir. Daha uzun süredir görev yapan Ö3, Ö4 ve Y2 PYP'nin okulun kültürünü çok farklılaştırdığını, ortak değerlerinin ve öğrencilerin okuldaki rutinlerinin, okul yaşantılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmenin (Ö4) ifade ettiği görüşler şunlardır:

Ö4: *“PYP'ye geçiyorsunuz, şu şöyle olacak bu böyle olacak dedikten sonra hemen okul atmosferi değişmeye başlıyor. Okullar arasında yani şimdi kıyaslamak gibi olacak ama bir PYP okulu ile farklı bir okul birbirinden çok çok farklı. Bunu atmosferinden içerideki durumlardan, sınıflardan, koridorlardan anlayabiliyorsunuz.”*

Süreç öğelerinin *yapı* alt temasında yöneticiler organizasyon şemasına yeni bir yöneticilik pozisyonu olarak PYP koordinatörlüğü eklendiğini, bunun dışında PYP'nin okulun organizasyon yapısında bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Süreç öğelerinin *yönetim* alt temasında; yöneticiler PYP'nin yönetim süreçleri açısından işbirliği getirdiğini belirtmişlerdir. Karar alma, performans değerlendirme, iyileştirme vb yönetim süreçlerini gerçekleştirmede işbirliği halinde çalıştıklarını, yönetim süreçlerine mümkün olduğunca öğretmen ve öğrencileri de dahil ettiklerini ifade etmişlerdir. PYP'nin başarıyla uygulanabilmesi için açık fikirli yöneticilere ihtiyaç olduğunu ve bu işbirliğinin başarı için şart olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenler okul yönetiminin PYP'nin uygulanması konusunda bilinçli bir yaklaşım sergilediğini ve destek olduğunu ifade etmişlerdir. Yönetimin öğretmenlerin görüşlerine değer verdiğini ve öğretmenlere kendini geliştirme konusunda fırsat ve destek sunduğunu belirtmişlerdir.

Süreç öğelerinin *eğitim-öğretim* alt temasında; katılımcılar eğitim-öğretim süreçlerinin planlanmasında tüm öğretmenlerin birlikte çalıştığını, PYP koordinatörü ile haftalık zümre toplantıları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Planlamanın çok önem verdikleri bir süreç olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar yapılan planların esnek olduğunu, sürekli güncellenip geliştirildiğini ve planlama sürecine öğrencilerin görüşlerini de dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Bu işbirliği ve branşların da katılımı ile gerçekleşen işbirlikli planlamanın yansımaları incelenen ünite planlarında görülmektedir.

Yöneticiler eğitim-öğretimi planlama işinin çok kapsamlı ve tam katılımı ile gerçekleştirilmesi nedeniyle öğretmenler için zor ve yorucu bir süreç olduğunu vurgulamışlardır. Bir yönetici (Y2) bu zorluğu şöyle ifade etmiştir:

Y2: *“Öğretmenlerin kara süreçleri ders planları [gülümseme], gerçekten öğretmenlerin belki de en çok şikâyet ettikleri konu bu, çünkü gerçekten çok iyi hazırlık yapmanız gerekiyor.”*

Katılımcılar PYP’nin öğretmenlere öğretim yöntem-teknikleri açısından çok geniş bir yelpaze sunduğunu, öğretmenleri eğitim-öğretim süreçlerinde kullandıkları yöntem-teknik ve materyalleri geliştirmeye teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bu çeşitliliğin yansımaları okulun sınıflarında, koridorlarında ve sergilenen çalışmalarda gözlenmiştir. PYP’nin getirdiği bir farklılığın da öğrencilerin kendi öğrenme yöntem-tekniklerini ve materyallerini seçebilmesi, böylece öğrencinin öğrenme sürecinde özne kılınması olduğunu vurgulamışlardır.

Yönetici ve öğretmenler sınıf yönetiminin öğretmen merkezli olmaktan çıkıp; sınıflarının demokratik, öğretmen öğrenci işbirliğine dayanan bir ortam haline geldiğini ifade etmişlerdir. Sınıf yönetiminde okul çapında ortak yöntemler geliştirdiklerini ve öğretmenlerin aynı dili konuşmasını önemsediklerini dile getirmişlerdir. Bu ortak dil ve öğretmen öğrenci işbirliği sınıflardaki temel anlaşmalar panolarında ve ders gözlemlerinde gözlenmiştir. Sınıf yönetimindeki ortak yöntemlerini bir öğretmen (Ö2) şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: *“... öğrencilerin ve öğretmenlerin bildiği şeyler var; mesela şu anda sessiz koridordan geçiyoruz gibi. Zaten her öğretmenin ortak kuralları üzerinden yürümesi gerekiyor. Sınıfa giren bir öğretmen başka kuralları diğeri başka kuralları uygulamıyor. Böylece öğrencilerimiz de nerede neyi*

nasıl yapmaları gerektiğini biliyor. Kütüphanede sessiz olmak, birbirimize duyarlı davranmak, yardım etmek gibi. Ya da kendi koydukları kurallar da oluyor.”

Yöneticiler öğretmenlerin sınıf yönetimi alışkanlıklarının değişmesi için bir geçiş sürecine ihtiyaç duyabildiğini, hatta bazı öğretmenlerin sınıf yönetimindeki farklılaşmaya direnç gösterdiğini belirtmiştir. Y2 bu konuda şunları ifade etmiştir:

Y2: “Sınıf yönetiminde de klasik olmayı yapmak alışmakla doğru orantılı, yani bir süre sonra buna alıştığınızda çok güzel ilerliyor. Ama bir geçişe ihtiyaç var hatta ben bazı öğretmenlerin bu konuda direnç gösterdiklerini görüyorum. Çünkü öğretmenin mevcut konfor alanı farklılaşıyor.”

Katılımcılar PYP'de ölçme-değerlendirmenin çok önemli bir süreç olduğunu, üniteye girişte, ünite süresince ve sonunda çeşitli yöntemler kullanarak değerlendirmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okulun geliştirdiği ölçme değerlendirme araçlarının incelenmesinden elde edilen veriler ve okul gözleminde toplanan ölçme değerlendirmenin kullanımına ilişkin bulgular bu görüşleri doğrulamaktadır. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi yoluyla öğrencilerin kendi başarılarını ve birbirlerinin başarılarını değerlendirdiklerini, değerlendirmelerin sonucunda öğretmenlerin kriterler üzerinden öğrenciye mutlaka geribildirim verdiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca PYP'de öğrencinin öğrenmesine ilişkin kanıtların toplandığını ve ölçme değerlendirmeye dahil edildiğini, öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin veli gözlemlerini de değerlendirmeye aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretimi farklılaştırma konusunda katılımcılar; derslerin planlamadan başlayarak yöntem çeşitliliği içerecek şekilde hazırlandığını, ortak planların her öğretmen tarafından kendi sınıfına ve öğrencilerinin ihtiyacına uygun hale getirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretimi farklılaştırmayı okul olarak kendilerini geliştirmeleri gereken bir konu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca farklılaştırmaya uygun dersler hazırlamanın öğretmen için ekstra bir yük getirdiğini ve beceri gerektirdiğini dile getirmişlerdir.

Süreç öğelerinin *fiziki yapı ve teknoloji* alt temasında; katılımcılar okulun fiziksel ve teknolojik olarak PYP gerekliliklerine uygun düzenlenmekte olduğunu dile getirmişlerdir. Teknolojiyi derslerinde yoğun bir şekilde kullandıklarını,

PYP'nin fiziksel olarak okulu daha renkli, yaşayan bir okul haline getirdiğini ifade etmişlerdir. Fiziki ve teknolojik donanımın derslerde kullanımı ve okuldaki renklilik okulun sınıf ve koridorlarında gözlenmiştir. Bir öğretmen (Ö1) okuldaki bu değişimi şöyle ifade etmiştir:

Ö1: *“Biz daha renkli bir okul olduk galiba. Fiziksel anlamda değişiklikler oldu, bence etkisi de oldu bunların eğitim-öğretime. Teknolojik anlamda da oldu işte mesela bizim stüdyo ortamımız değişti. Çünkü bir PYP okulu olunacaksa; hem fiziksel hem ruhen bunu uygulamamız gerekiyor. Sınıf içlerimiz, sıralarımız, teknolojik donanımımız PYP'ye uygun bir şekilde evrildi diyebilirim.”*

Süreç öğelerinin *araştırma-geliştirme* alt temasında; katılımcılar yeni uygulamaları ve teknolojileri takip ettiklerini, okula ve PYP programına artısı olacak yenilikleri entegre ettiklerini dile getirmişlerdir. Okulun yenilikleri takip ve entegre etmede yönetici ve öğretmenlerini desteklediğini ifade etmişlerdir.

4.1.2.3 Akreditasyonun Çıktı Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin çıktı öğeleri teması Tablo 10'da görüldüğü gibi; eğitilmiş öğrenciler, ürünler, finansal çıktılar ve çalışanlar alt temalarında incelenmiştir. Çıktı öğelerinin *eğitilmiş öğrenciler* alt temasında; katılımcıların tamamı öğrencinin akademik performansı üzerinde PYP'nin olumlu etkilerini gördüklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bu etkinin akademik performansta başarı olarak neyin kriter alındığına bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Türkiye'de öğrencilerin lise ve üniversite düzeyinde hangi okullara gidecekleri test yöntemiyle gerçekleştirilen sınavlarla belirlenmektedir. Katılımcılar Türkiye'deki bu test odaklı sistemin PYP öğrencilerinin kazanımlarını ölçmeye uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Y2 şunları söylemiştir:

Y2: *“Tek dezavantajımız; eğitim sistemimizin çocuğun başarısını değerlendirmesi tek bir sistem üzerinden, yani çocuğu sadece A, B, C, D'ye göre değerlendiriyoruz, o yüzden gözükmüyor gibi oluyor PYP'nin kazandırdıkları. Öyle değil aslında, çocuk farklı bir bakış açısı kazanıyor, bir şey katmayı, yorumlamayı, analiz etmeyi, bir sonraki adımı düşünüp*

tasarlamayı. Akademik performansa gözle görülür katkısı var ama bizim eğitim sistemimizde o katkıyı ölçecek bir araç yok.”

Ayrıca PYP okullarının test ve ulusal sınavlar kaygısı yaşayan veli ve öğretmenlerin ikilemine maruz kaldığını belirtmişlerdir. Ö3 bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Ö3: “Bazı veliler de sorguluyor. Alışmış, 1,2,3. sınıfta bile test odaklı, doğru yanlış şeklinde eğitim yapan kurumlar var. Çocuğu oraya götürüyor, aa benim çocuğum testte başarılı olmadı. Biz bunu ölçü kabul etmiyoruz ki, o ezbere dayalı bir şey. O test yerine beceriye dayalı, tasarıma dayalı projeler sunsalar, bu kez bizim öğrencilerimiz daha yüksek performans gösterecekler.”

Katılımcıların tamamı öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde PYP’nin olumlu etkilerini gördüklerini dile getirmişlerdir. PYP’nin öğrencilere sosyal gelişime yönelik çok çeşitli fırsatlar sunduğunu, bu nedenle çocukların sosyal yönden hayata daha güçlü bireyler olarak yetiştiklerini ifade etmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *ürünler* alt temasında; katılımcılar PYP’nin öğrenciye ortaya koyacağı ürün hakkında karar verme ve seçme fırsatı verdiğini, böylece ortaya çıkan ürünlerde çeşitlilik ve özgünlük yarattığını dile getirmişlerdir. Bu çeşitlilik ve özgünlük sınıflarda, koridorlarda ve okulun her yerinde sergilenen öğrenci ürünlerinde gözlenmektedir. PYP’de öğrencilerin öğrenme süreci içinde sürekli bir üretim halinde olduklarını ve çok fazla ürün ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci ürünlerinin mutlaka öğrenciler tarafından sergilendiğini, böylece birbirinin çalışmalarından da öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *finansal çıktılar* alt temasında; yöneticiler okulun PYP için harcadığı bütçeye değdiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte PYP’den beklenen faydanın okula daha çok kayıt gelmesi ya da finansal getiri sağlaması olmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Akreditasyonun etkisinin finansal getiriden çok kaliteye ve tanınırlığa yansıdığını, okulun tercih edilmesine ise daha uzun vadede etki ettiğini dile getirmişlerdir. Y3 akreditasyonun finansal getirisi hakkında şunu vurgulamıştır:

Y3: “Zaman içerisinde bundan memnun olan veliler daha çok velinin gelmesine katkı sağlıyor, bu bir döngü sonuçta. Ama eğitim kalitesine direkt yansıdığını düşünüyorum ben çünkü bu program bir şeyleri sisteme koyuyor,

rayına oturtuyor. Belki bir yılda patlamaz kayıtlar ama yavaş yavaş onun bilinirliği arttıkça çok daha fazla getirisi olduğuna eminim.”

Çıktı öğelerinin *çalışanlar* alt temasında; katılımcıların tamamı demokratik ve hoşgörülü bir ortamda ortaklaşa çalışabilme kültürüne değinmiş, PYP'nin iş doyumları üzerinde çeşitli yönlerden olumlu etkilerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu etkiyi PYP'nin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerinde sağladığı yararları açıklarken, bazıları öğrencilerle birlikte araştırmanın, gelişmenin ve onların başardıklarını görmenin doyum verici olduğunu söylemişlerdir. Bir PYP okulunda çalışmanın getirdiği iş yüküne rağmen manevi doyumunun çok fazla olduğunu belirtmiş, ayrıca PYP uygulamayı tercih etmeyen, bu nedenle ayrılan öğretmenler de olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılar PYP'nin okula getirdiği çevreye, dünyaya, geleceğe faydalı olma çabasının kuruma bağlılıklarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bu kurumdan ayrılmaları gerekse yine bir PYP okulunda çalışmak isteyeceklerini dile getirmişlerdir.

4.1.2.4 Akreditasyonun Geribildirim Sistemi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin geribildirim öğeleri teması Tablo 10'da görüldüğü gibi; memnuniyet alt temasında incelenmiştir. Geri bildirim sisteminin *memnuniyet* alt temasında; katılımcılar PYP'nin veli memnuniyeti üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade ederken, Ö4 ve Y2 PYP'nin amaçları ve içeriğinin velilere çok iyi anlatılmasının veli memnuniyeti üzerinde belirleyici rol oynadığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların tamamı velilerin çocuklarındaki gelişimi gördüklerinde memnuniyetlerinin arttığını vurgulamışlardır. Çocuklarının çok yönlü gelişimini önemseyen, sosyo-kültürel düzeyi yüksek velilerin memnuniyetlerine PYP'nin katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bir yönetici (Y3) bu konuda şunları söylemiştir:

Y3: “... buna bayılan veli de çok fazla, haliyle çocukların öğrendiği şeyi sorguluyor olması, önemini fark ediyor olması, özgün çalışma yapıyor olmaları, çocukların istediği şekilde ilerlemesine izin veren bir program olması bence veliyi yani bu eğitsel bakış açısına sahip olan veliyi çok çeken bir özellik.”

Çalışan memnuniyetine ilişkin; katılımcılar bir PYP okulunda çalışmaktan ve PYP öğretmeni olmaktan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Ö4 ve Y1 bu kurumdan ayrılmaları gerekse yine bir PYP okulunda çalışmak isteyeceklerini ifade etmişlerdir.

4.1.2.5 Akreditasyonun Çevre Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin çevre öğeleri teması Tablo 10'da görüldüğü gibi; tanınırlık ve okul çevre ilişkileri alt temalarında incelenmiştir. Çevre öğelerinin *tanınırlık* alt temasında; katılımcılar PYP'nin Türkiye'de ve dünyadaki diğer IB okullarıyla iletişim halinde olmalarına ve iletişim ağlarına katkı sağladığını, uluslararası bir programa dahil olmanın okulun tanınırlığını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y3) tanınırlıkla ilgili şunları ifade etmiştir:

Y3: *“Tabii ki etkisi var, yani sınıf atlamak gibi ya da bir aşamaya gelmek gibi o akreditasyonu almak. Örneğin; o bilinirlik IB okulları IB topluluğu içerisinde de bayağı artıyor. Aynı zamanda tabii ki network etkisi de var. O topluluk olma durumu hem yurt içinde hem yurt dışında devam ediyor aslında.”*

Okul çevre ilişkileri alt temasında katılımcılar PYP'nin okulun çevresi ile ilişkilerini arttırdığını, çevrenin öğrenme sürecini zenginleştirmede ve öğrenmeyi gerçek yaşamla ilişkilendirmede bir kaynak olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar işlenen PYP teması ile ilişkili geziler, okula konuşmacı davet etmek, STK işbirlikli sosyal sorumluluk projelerinin sıklıkla kullandıkları kaynaklar olduğunu dile getirmişlerdir.

4.1.3 Durum 3

Okul 3'ten katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan temalar, her temada yer alan alt temalar ve onlara ilişkin kodlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Okul 3 tema, alt tema ve kodları

TEMA	ALT TEMA	KOD
Girdi	İnsan (Okulu tercih eden çalışan ve veli profili)	Tercih sebebi
	Bilgi (Misyon ve hedefler, gelecek planları, eğitim ve öğretim programları)	Felsefe uyumu, ulusal müfredatla örtüşürme
	Teknoloji (Fiziki ve teknolojik donanım)	Gerekli donanıma sahip olma, donanımı kullanmayı öğrenme
	Finansman (Finansal kaynaklar)	Kaynak kullanımı, finansal sürdürülebilirlik
Süreç	İnsan-Kültür (Öğrenci iletişimi, veli iletişimi, öğretmen zümre çalışmaları, birimler arası iletişim ve iş birliği, kurumsal kültür)	İletişim ve ilişkilerde işbirliği, etkileşim, ortak karar alma, katkı sağlama, kurumsal kültürde değişim
	Yapı (Organizasyon yapısı)	Yeni pozisyon eklenmesi, azalan hiyerarşi
	Yönetim (Yönetim süreçleri, yönetim yaklaşımları)	Yönetimsel iletişim ve ilişkiler, işbirliği, karara katılım, yönetim desteği
	Eğitim öğretim (Planlama, öğretim yöntem-teknik ve materyalleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, öğretimi farklılaştırma)	Ortak planlama, öğrenciyi aktif kılma, yöntem-teknik-materyal zenginliği, öğretmenler arası uyum farkı, sınıf yönetimini kolaylaştırma, ölçme değerlendirmede çeşitlilik
	Fiziki yapı ve teknoloji (Fiziki yapı ve teknolojinin kullanımı)	Okul atmosferi, öğrenmeye etkisi
	Araştırma-geliştirme (Araştırma-geliştirme etkinlikleri)	Sürekli iyileştirme

Tablo 11. (Devamı)

TEMA	ALT TEMA	KOD
Çıktı	Eğitilmiş öğrenciler (Akademik performans, sosyal gelişim)	Başarı kriteri, sınav başarısı, yaşam başarısı
	Ürünler (Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler)	Özgünlük
	Finans (Fayda-Maliyet karşılaştırması)	Yatırımın değeri, finansal getiriye dolaylı etki
	Çalışanlar (İş doyumu, kuruma bağlılık)	Mesleki gelişime katkı, manevi doyum
Geri Bildirim	Memnuniyet (Veli memnuniyeti, çalışan memnuniyeti)	Okul veli ilişkileri, veli beklentileri, çalışan beklentileri
Çevre	Tanınırlık (Ulusal ve Uluslararası tanınırlık)	İşbirlikleri
	Okul çevre ilişkileri	Çevredeki kaynakları kullanma

4.1.3.1 Akreditasyonun Girdi Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin girdi öğeleri teması Tablo 11’de görüldüğü gibi; insan, bilgi, teknoloji ve finansman alt temalarında incelenmiştir. Girdi öğelerinin *insan* alt temasında katılımcılar; PYP’nin velilerin okulu tercih etmesindeki etkilerini zaman içerisinde görmeye başladıklarını, bunun bir süreç gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Giderek daha fazla velinin program hakkında bilgi sahibi olarak okulu tercih ettiğini, özellikle genç anne babaların program hakkında daha ilgili ve bilgili olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte beklentisi klasik sistemde sınav başarısına dönük olan velilerin okulu PYP uygulaması nedeniyle tercih etmeyebildiklerini ancak bu durumun giderek azaldığını dile getirmişlerdir. Bu konuda bir yönetici (Y1) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y1: “... her velinin beklentisi bu yönde olmayabiliyor çok akademik kaygılarla gelen veliler de oluyor. Eğer ki veli PYP’yi anlayabiliyorsa ve anlayarak geliyorsa tabii ki bu kurum için çok güzel, çok keyifli bir şey. Ama sadece PYP olduğu için giden velilerin de olduğunu biliyorum ben.

“Anaokulunda çok keyifliydi ama ilkokulda da PYP devam ettiği için başka okul tercih ediyorum diyen veli ile de karşılaştım.”

Aynı durum çalışanların okulu tercihinde de görülmektedir. Katılımcılar; çalışanın mesleğine bakış açısı ve işinden beklentilerinin bu kurumda çalışmayı tercihinde belirleyici olduğunu, gelişime açık, öğrenmeyi ve çalışmayı seven çalışanların özellikle tercihi olabileceğini ifade etmişlerdir.

Girdi öğelerinin *bilgi* alt temasında katılımcılar; okulun misyon ve hedeflerinin IB'nin misyon ve felsefesi ile örtüştüğünü, zaten bu uyum nedeniyle farklı uluslararası programları da araştırdıktan sonra IB okulu olmayı seçtiklerini ifade etmişlerdir. Okulun misyon ve hedefleri okul binasında görünür şekilde sergilenmektedir. Akreditasyon sürecinde okulun misyon ve hedeflerinin IB'nin beklentileri doğrultusunda eklemelerle güncellendiğini, bu süreçte öğrencilere uluslararası bilinç kazandırma, dünya vatandaşı yetiştirme hedeflerinin kendileri için yeni kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre IB'nin beklentileri okulun gelecek planlamalarını da etkilemiş, gelecek planlarındaki hedef ve eylemlerde odak; akademik başarıdan çok yönlü birey yetiştirmeye ve öğretmenleri bu yönde geliştirmeye doğru evrilmiştir. Katılımcılar ayrıca okulun uzun vadeli gelecek planlarının yapıldığını ve okul topluluğunun bu planlamalara dahil ve planlardan haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Okulda uygulanan eğitim öğretim programları konusunda katılımcılar; MEB müfredatı ile PYP'nin bütünleştirilmesi yoluyla kendi öğretim programlarını hazırladıklarını dile getirmişlerdir. Okulun sorgulama programının incelenmesinden elde edilen veriler bu bulgularla örtüşmektedir. Burada en büyük değişikliğin müfredatın işlenişinde olduğunu, PYP'nin MEB müfredatına eklediği disiplinlerüstü bakış açısının, öğrenme yöntem ve yaklaşımlarının, öğrenciyi özne olarak konumlandırmasının fark yarattığını vurgulamışlardır. Bu konuda Y2 ve Y3'ün ifade ettiği görüşler şunlardır:

Y2: *“...yerel müfredattaki hiçbir şeyi kaçırmıyoruz. Ama burada sorgulama temelli yani disiplinlerüstü bir anlayışla verdiğiniz için öğrendiklerini hayatla ilişkilendirebiliyor çocuk, evet aslında bununla bunun ilgisi varmış diyebiliyor. Çok daha planlı bir şekilde gidiyoruz çünkü; ders planları, ünite planları, onun üzerinde sorgulama programımız, zaman zaman revizeler.*

Bunların hepsi okulun içerisinde öğretmenlerle birlikte yapılan şeyler ve bizi ciddi anlamda dinamik kılıyor.”

Y3: “MEB der ki sen toplama çıkarma öğreteceksin birinci sınıfta, MEB’de sizin göreviniz toplama çıkarmayı öğretmektir sadece onu anlatırsınız ve ölçersiniz ama PYP bundan fazlasını istiyor. Çünkü sürekli soruyor; Öğrenciyi ne kadar kattın? ne kadar düşündürdün? Şu becerisini geliştirdin mi bu çalışmanı yaparken? Peki kullandığın ölçme aracı gerçekten öğrencinin öğrenmesini ortaya koydu mu? Peki bunu veliye nasıl raporladın? Peki eksik kalanlar için ne yaptın? Peki ileriye gidenler için ne yaptın?... bir sürü standardı var. Ve siz bu standartları takip ederken kendinizle yarışıyorsunuz aslında, MEB’de bunları düşündürmez size program.”

Girdi öğelerinin *teknoloji* alt temasında; katılımcılar okulun kampüsü inşa edilmeden önce akreditasyon kararının verildiğini, Türkiye’de ve yurtdışında okullar gezilerek kampüsün PYP’ye uygun donanım ile inşa edildiğini ifade etmişlerdir. Okulun güçlü bir fiziki ve teknolojik donanıma sahip olduğu okula yapılan ziyarette gözlenmiştir. Katılımcılar PYP’nin katkısının bu donanımın öğrenme amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanımı konusunda olduğunu dile getirmişlerdir.

Girdi öğelerinin *finansman* alt temasında katılımcılar; akreditasyonun okul için yüksek giderler içeren bir yatırım olduğunu belirtmişlerdir. Programın gerektirdiği öğretmen eğitimlerinin, fiziki ve teknolojik donanımın, ödenmesi gereken aidatların bir okul için önemli ve büyük giderler olduğunu, kendilerinin bu anlamda şanslı olduklarını, çünkü PYP’ye gönül vermiş bir kurucularının olduğunu ve bu giderlerin karşılandığını ifade etmişlerdir.

4.1.3.2 Akreditasyonun Süreç Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin süreç öğeleri teması Tablo 11’de görüldüğü gibi; insan-kültür, yapı, yönetim, eğitim-öğretim, fiziki-teknolojik donanımın kullanımı ve araştırma-geliştirme alt temalarında incelenmiştir. Süreç öğelerinin *insan-kültür* alt temasında katılımcılar; öğretmenlerin öğrencilerle iletişim ve ilişkilerindeki PYP etkisini; öğrencilerle hiyerarşinin azaldığı, esnekliğin olduğu bir ortaklık yaratma olarak nitelemişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencileriyle iletişimlerinde bir etkisi

olmadığını, PYP’den önce de öğrenci iletişimlerinin bu programa yatkın olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı yöneticiler ise PYP’nin öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini ve kullandıkları dili değiştirdiğini düşünmektedirler. Bir yönetici (Y1) bu konuda şunları dile getirmiştir:

Y1: *“Öğretmenin dili değişti, kullandıkları dil tamamen PYP diline dönüştü. İlk zamanlar bana sanki böyle yapay duruyor gibi geliyordu, çocukla konuşurken; işte “şimdi özyönetim becerilerimizi geliştirip şöyle yapabiliriz” gibi şeyler söylemek ama şimdi artık öyle gelmiyor. Öğretmenlerin bu dili gerçekten çocukların da dilinde bir değişikliğe sebep oldu, hatta velilerin de.”*

PYP’nin velileri öğrenme sürecine daha çok dahil etmeyi ve öğretmen-veli-öğrenci işbirliğini gerektirdiğini, bu işbirliğini sağlamanın başlangıçta okul ve öğretmenler için zorlayıcı olabildiğini belirtmişlerdir. Okul olarak bu zorluğu aşmak için velilere programı anlattıklarını, velilerin okuldaki öğrenme ortam ve süreçlerini yaşayabileceği atölyeler ve çalıştaylar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okulun bu amaçla hazırladığı veli bültenlerinin, velilerin çalıştaydan memnuniyetini ölçen anket sonuçlarının, bilgilendirme broşür ve mektuplarının incelenmesinden elde edilen veriler bu bulgularla örtüşmektedir. Katılımcılar ayrıca PYP’deki öğrenme kanıtlarının, süreç değerlendirmesinden elde edilen, öğrencinin öğrenmesine ilişkin verilerin öğretmenleri veli karşısında güçlü kıldığını dile getirmişlerdir.

Katılımcılar zümre olarak iletişim ve işbirliklerinin arttığını, daha çok birlikte ve bütüncül bir bakış açısıyla çalıştıklarını ifade etmişlerdir. PYP’nin böyle bir işbirliğini ve ortak karar almayı zorunlu kıldığını, rekabeti değil paylaşımcı olmayı gerektirdiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla birlikte fikir üretmenin zümre çalışmalarını zenginleştirdiğini, öğretmenlerin birbirlerini anlama çabalarının arttığını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen (Ö1) bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: *“... önceden daha bireyseldi, her öğretmenin adı yürürdü ya şimdi daha zümre olarak, okul olarak aktif olma çabamız var. Zümremizle mecburen sürekli iletişim halindeyiz. Böyle yapalım mı, şöyle mi olsun vb. Farklı fikirlere açık olmaya çalışıyoruz, birbirimizi anlama çabamız arttı. “Yanlış düşünüyorsun, ben doğrusunu biliyorum”larımız daha çok “evet*

haklısın”lara dönüştü. Normalde öğretmenler genellikle hep bildiğini düşünür ya, bununla çok mücadele ettik mesela başta.”

Yöneticiler emekli ve genç öğretmenlerle çalıştıklarını ve kalabalık (8-9 kişilik) zümrelerinin olduğunu belirtmiş, böyle bir işbirliğini sağlamak için uzun süren dikey ve yatay zümre toplantıları yapıldığını, çok zaman ve emek harcadığını belirtmişlerdir. Aynı işbirliği ve birlikte çalışmanın diğer zümreler ve branşlarla da sağlandığı, öğrencinin öğrenmesi üzerinde hep birlikte çalışıldığı ve bunun okulu daha ileriye taşıdığı ifade edilmiştir. Y3 bu konuda şunları söylemiştir:

Y3: “PYP’den önce yoktu böyle bir işbirliği, böyle işbirlikçi planlama toplantıları vb duymadık biz hiç. Ben İngilizce öğretmeni iken sınıf öğretmenin ne yaptığı ile hiç ilgilenmedim, görsel sanatlar öğretmeni de ilgilenmedi. Herkes kendi işini yaptı ama şimdi bambaşka bir şey var. Sınıf öğretmeni çocuklarla sistem kavramını çalışırken, görsel sanatlar öğretmeni hastane maketi çalışıyor, sınıf öğretmeni o maketler üzerinde sistem tartışıyor. Bu çok güzel bir şey çünkü o ünite planını ve sorgulama programını hepimiz birlikte takip ediyoruz, revize ediyoruz. Herkes birbirinden bir şey öğreniyor. Bu PYP’nin okula çok büyük bir katkısı çünkü okulu ileriye götüren bir şey...”

Katılımcılar okulun kurumsal kültürünün aile olma üzerine yapılanmış olduğunu, PYP’nin getirdiği standartlar, yönergeler ve politikaların bu kültüre sistemleşme ve netlik kattığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrenciye bakış açılarındaki değişimin kurumun kültürüne yansıdığını dile getirmişlerdir.

Süreç öğelerinin *yapı* alt temasında yöneticiler; okulun organizasyon şemasına yeni bir yöneticilik pozisyonu olarak PYP koordinatörlüğü eklendiğini, pozisyonlar arasında hiyerarşinin azalarak işbirliğinin arttığını, daha iç içe geçmiş ve entegre bir şekilde çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Süreç öğelerinin *yönetim* alt temasında; yöneticiler PYP’nin yönetim süreçleri üzerindeki en görünür etkisinin; okula getirdiği geribildirim ve raporlama kültürü olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca karara katılım ve birlikte karar almanın arttığını, süreçlerin daha şeffaf işlediğini ve bilgi paylaşımının arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler de aynı şekilde karar almada daha çok dahil olduklarını, birlikte karar almanın arttığını belirtmişlerdir. Yönetimin akreditasyonu ve IB felsefesini

işselleştirmesinin, tüm süreçteki duruşunun ve desteğinin sürecin kalitesi açısından önemli olduğunu, kendi süreçlerinde yönetimin bu desteği sağladığını ifade etmişlerdir.

Süreç öğelerinin *eğitim-öğretim* alt temasında; katılımcıların tamamı eğitim-öğretim süreçlerinin planlanmasında düzenli olarak yaptıkları işbirlikli toplantıların önemine değinmişlerdir. Bu bulgunun yansımaları incelenen ünite planlarında görülmektedir. Bu toplantıların çok zaman ve emek gerektirmesi, tüm birimlerin katılabilmesi için ortak zaman yaratmanın zor olması gibi güçlüklerine rağmen öğrenme sürecinin kalitesi üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler akreditasyon sürecinde en çok zorlandıkları başlığın tüm birimlerin katılımı ve katkısı ile planlama olduğunu ancak PYP'deki bu disiplinlerüstü planlamanın öğrencide anlamlı bir öğrenme inşa etmeyi sağladığını vurgulamışlardır.

PYP'nin öğretmenlere öğretim yöntem-teknik ve materyalleri konusunda çeşitlilik sunduğunu, öğretmeni hazır bilgiyi sunmayı içeren sunuş yönteminden uzaklaşarak öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak buluş yöntemleri kullanmaya yönelttiğini ifade etmişlerdir. Kullanılan öğretim yöntem-teknik ve stratejilerinin çeşitliliği okulun sınıflarında, koridorlarında gözlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin kendi öğrenme yöntem-teknik ve materyallerini kendilerinin seçmesini teşvik etmenin PYP ile gelen bir yenilik olduğunu vurgulamışlardır. Bir öğretmen (Ö4) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Ö4: “...ben devlette de çalıştım, başka bir özel okulda da çalıştım. Aslında eğitime bakış açım değişti PYP ile tanıştıktan sonra. Eskiye baktığımda biraz daha böyle hazır resimler, klasik boyamalar, kalıp etkinlikler kullanıyorduk ama biz burada hazır etkinlikleri bir kenara bırakıp tamamen çocuğun ortaya çıkarttığı süreçleri ve ürünleri hedefliyoruz. Çocuklar sunumlar yapıyorlar, merak ettikleri bir konu ile ilgili araştırma yapıyorlar, arkadaşlarına anlatıyorlar... Çocuk biliyor ki orada istediği materyali kullanabilir, istediği yöntemi kullanabilir, seçim hakkı ona ait ve kendi tercihi doğrultusunda öğrenmesini sürdürüyor. Birçok farklı yöntemi bir arada kullanmaya çalışıyoruz ama bütün bu süreçte odağımız çocuk ve çocuk aktif.”

Katılımcı öğretmenler PYP'nin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenin ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür hissettikleri;

esnek, pozitif ve olumlu bir sınıf iklimi oluştuğunu çünkü çocukların sınıfı yönetmede kararlara katıldıklarını ve sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Bu olumlu iklim ve kararların birlikte alınması sınıflardaki temel anlaşmalar köşelerinde ve ders gözlemleri sırasındaki uygulanışında gözlenmiştir. Ö2 sınıf yönetimindeki değişimle ilgili şunları dile getirmiştir:

Ö2: “... klasik öğretmen modeli diye bir şey var; öğretmen konuşur çocuk dinler, öğretmen yazar çocuk yazar. İşte tam da burada PYP nin çok büyük bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Sınıf anlaşmalarımız var; orada lider öğretmen, orada lider öğrenci, orada lider sınıfın tamamı. PYP dili oluşuyor sınıfta; çocuk sınıf anlaşmamızı biliyorsa, sorumluluğunu biliyorsa, o sınıf içerisinde bir hareket bir eylem hali varsa; çocuğun başka bir hareketliliğe ihtiyacı kalmıyor, yaptığı işe odaklanıyor. Çocuklarda bunlar oluşuyor; öğrenen profilinin özelliklerine sahip olduklarını göstermeye çalışıyorlar, sorumlu davranıyorlar ve öğretmen orada rehber olarak, yol gösterici olarak bulunuyor. Böyle bir ortamda da eski tabirle yaramazlık gibi davranışlar yok oluyor.”

Öğretmenler sınıf yönetimindeki alışkanlıklarını değiştirmenin zaman aldığını ve çaba gerektirdiğini de ifade etmişlerdir.

Katılımcılar PYP’nin en büyük katkılarından birini ölçme-değerlendirme süreçleri üzerinde gördüklerini ifade etmişlerdir. Ölçme değerlendirmede sürecin değerlendirilmesinin öne çıktığını, kullandıkları ölçme araç ve yöntem-tekniklerinin çeşitlendiğini, böylece elde edilen verilerin zenginleştiğini dile getirmişlerdir. Okulun ölçme değerlendirmede geliştirdiği ve kullandığı öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi formlarının, portfolyoların ve çeşitli değerlendirme rubriklerinin incelenmesinden elde edilen veriler bu bulguları doğrulamaktadır. Katılımcılar kendi okullarını ölçme değerlendirme konusunda güçlü gördüklerini ve otorizasyonda bu konuda başarılı bulunduklarını ifade etmişlerdir. Programın değerlendirmesi, öğretmenin kendini ve öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirmesi, öğrencilerin kendini ve birbirini değerlendirmeleri, veli geri bildirimlerinin sürece dahil edilmesi yoluyla çok yönlü bir değerlendirme yapıldığını ve geri bildirim yoluyla öğrenciye kendini geliştirmesi için fırsatlar sunulduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmenin (Ö1) ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin ifade ettiği görüşleri şöyledir:

Ö1: “...tek bir değerlendirme yok, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları var, süreç değerlendirme kısmını çok fazla artırdık PYP ile, okul olarak da şu an bu konuda kendimizi güçlü görüyoruz Otorizasyon sürecinde de bu konuda tebrik aldık. Normalde önceden sadece bir yazılı sonucunu dikkate alırdık değerlendirme olarak. Şu an ama derste her an öğrencinin ve sürecin değerlendirmesini yapıyoruz. Ne biliyordun, üstüne ne koydun, bak bu süreçte nasıl geliştin; yani sadece şu an ne durumdasın değil. Başlangıçtan itibaren değerlendirme var, geri bildirim veriyorsunuz ve çocuk doğruyu görerek yanlışını düzeltmeye yöneliyor.”

Öğretimi farklılaştırma konusunda katılımcılar; planlamadan itibaren göz önünde bulundurdıklarını, derslerin planlanması ve işlenişindeki yöntem-teknik, materyal çeşitliliğinin ve öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini seçmelerinin farklılaştırmaya katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bu konuyu gelişime açık yönleri olarak gördüklerini ve üzerinde çalışmaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir.

Süreç öğelerinin *fiziki yapı ve teknoloji* alt temasında; katılımcılar okulun fiziksel ve teknolojik donanımının öğrencinin kullanımına açık ve erişilebilir olduğunu, öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak da öğrenmesine hizmet edecek şekilde donanımdan faydalandığını dile getirmişlerdir. Böylece öğrencilerin daha özgür hissettiklerini, okulun her yerinde öğrenci ürünlerinin olduğunu ve daha yaşayan bir okul haline geldiğini ifade etmişlerdir. Fiziki teknolojik donanımın öğrenme amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanımına ilişkin okul gözleminden elde edilen; donanımların öğrencilerin erişimine açık olması, öğrenci ürünlerinin her yerde sergilenmesi verileri bu bulguları doğrulamaktadır. Teknolojiyi derslerinde kullandıklarını, teknoloji kullanımlarının arttığını çünkü PYP’nin öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda kendini geliştirme ihtiyacı hissettirdiğini belirtmişlerdir.

Süreç öğelerinin *araştırma-geliştirme* alt temasında; katılımcılar eğitim öğretim süreçlerini iyileştirmeye yönelik araştırma ve geliştirme yapmaya daha açık olduklarını, çünkü programın dönüşümlü düşüncelerle sürekli sistemi revize etmeyi ve iyileştirmeyi gerektirdiğini dile getirmişlerdir.

4.1.3.3 Akreditasyonun Çıktı Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin çıktı öğeleri teması Tablo 11’de görüldüğü gibi; eğitilmiş öğrenciler, ürünler, finansal çıktılar ve çalışanlar alt temalarında incelenmiştir. Çıktı öğelerinin *eğitilmiş öğrenciler* alt temasında; katılımcıların tamamı PYP’nin öğrencilerin akademik performansına olumlu yansımaları olduğundan söz etmişlerdir. Programın uzun vadede öğrencilerde araştırma, sorgulama, dönüşümlü düşünme, bağlantılar kurma gibi düşünme becerileri geliştirdiğini, çocuğun öğrenme konusunda farkındalık kazandığını ifade etmişlerdir. PYP’de öğrencilerin kendini tanıdığını ve nasıl öğrendiğini bildiğini, sosyal yönden güçlenmelerinin akademik performanslarına da yansıdığını vurgulamışlardır. Y2 ve Y3 Türkiye’deki ulusal sınavlarda son yıllarda kullanılan yeni nesil soruların da düşünme becerileri gerektirdiğini, dolayısıyla bu soruların PYP öğrencilerinin akademik performanslarını göstermeleri için daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Y3 şunları dile getirmiştir:

Y3: “... Çünkü bizim toplumumuzda öğrencinin başarılı olması demek sınavdan yüksek not alması demek. Biz bir çalışma yaptık; öğrencilerin yaptığımız sınavdaki sonuçları ile birlikte, sınıftaki sorgulama süreçlerini de görebileceğimiz kriterler oluşturduk. Sonra bu kriterlerdeki değerlendirmelerle sınav sonuçlarını karşılaştırdık ve şunu gördük; gerçekten sorgulamaya katılan, merak eden, araştıran öğrenci daha iyi soru çözüyor. Ama burada şu var; sınavdaki soruların da buna uygun hazırlanması lazım. Siz sadece bilgi temelli, ezbere dayalı sorularla sınav yaparsanız; öğrencinin başarısının arttığını göremezsiniz. İşte bağlamli sorular diyorlar ya, disiplinleri birbirinin içine koyduğunuz öğrencinin yorum yapabileceği, becerilerini kullanabileceği, zaten sistemde de artık hayatı boyunca böyle sorularla karşılaşacak öğrenci. Böyle sorular sorduğunuzda öğrencinin muhakeme yeteneği yüksek olduğu için, O zaten bilgilerinden yola çıkarak yorum yapabilecek. Dolayısıyla akademik performansa olumlu katkısı var.”

Katılımcılar öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki PYP etkisinin akademik performansa kıyasla daha görünür olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin ve özgüvenlerinin geliştiğini, sorumluluk alma ve sorun çözme

becerileri kazandıklarını ifade etmişlerdir. Programın hedefinin öğrencileri hayata hazırlamak olduğunu ve öğrencilerinin de yaşam becerilerinin geliştiğini gördüklerini belirtmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *ürünler* alt temasında; katılımcılar öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin öğrenme süreçlerinin yansıması olduğunu; özgün, derinlikli, orijinal ürünler ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin portfolyolarının ve okulda sergilenen ürünlerinin incelenmesinden elde edilen veriler bu bulgularla örtüşmektedir. Bu durumun PYP’de öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile alakalı olduğunu, çünkü öğrenme sürecinde öğrencinin kendi yöntemini, materyalini ve ürününü kendisinin seçtiğini ve ürünün çocuk hakkında daha fazla tanılayıcı bilgi sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenci ürünlerinin okulun her yerinde sergilendiğini, bu sayede öğrenmenin kalıcılığının desteklendiğini dile getirmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *finansal çıktılar* alt temasında; yöneticiler okulun PYP için harcadığı bütçenin finansal bir getiriye dönüşmediğini, zaten beklenen faydanın okula daha çok kayıt gelmesi ya da finansal getiri sağlaması olmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda bir yönetici (Y2) şunları söylemiştir:

Y2: “... yapılan ciddi yatırımların karşılığında çok daha büyük bir öğrenci kaynağımız çıkıyor değil aslında en büyük çıktımız zaten öğrenci. Orada idealist olmak gerektiğini düşünüyorum en büyük çıktımız iyi nesiller. Bu noktada maddi olarak bakıldığında hani şu kadar yatırdık bunun sonucunda özel okul olarak şu kadar kazancımız var gibi bir durum söz konusu değil. En büyük yatırım öğrenci.”

Çıktı öğelerinin *çalışanlar* alt temasında; katılımcıların tamamı yorucu ve zorlayıcı taraflarına rağmen PYP’nin iş doyumları üzerinde olumlu etkilerinden söz etmişlerdir. Öğrencideki gelişimin ve başardıklarını görmenin onları motive ettiğini, öğretmen olarak sürekli bir öğrenme halinde olduklarını ve bu durumun mesleki gelişimlerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Programın doğasındaki esneklik ve özgürlüğün öğrenciler gibi öğretmenlere de kendini daha iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar; klasik sisteme alışmış, gelişim arzusu olmayan öğretmenlerin bu süreçten mutsuz olabildiklerine değinmişlerdir. Kuruma bağlılıkları üzerinde bazı katılımcılar PYP’nin bir etkisi olmadığını, akreditasyondan önce de bu okulda çalışmaktan mutlu olduklarını söylerken, katılımcıların tamamı bu kurumdan

ayrılmaları gerekse bundan sonra yine bir PYP okulunda çalışmak isteyeceklerini ifade etmişlerdir.

4.1.3.4 Akreditasyonun Geribildirim Sistemi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin geribildirim öğeleri teması Tablo 11’de görüldüğü gibi; memnuniyet alt temasında incelenmiştir. Geri bildirim sisteminin *memnuniyet* alt temasında; katılımcılar PYP’nin veli memnuniyetine etkisinin velinin çocuğu ile ilişkilerine, eğitime bakış açısına ve okuldan beklentisinin ne olduğuna bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bakış açısı çocuğunun yaşam becerilerini geliştirmek olan velilerin memnuniyetinin yüksek olduğunu, sınava ve akademik başarıya odaklı velilerin ise ne kadar anlatsanız da memnun olmayabildiğini, özellikle anasınıfından sonra üst sınıflara doğru ilerledikçe kopmalar olabildiğini ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y1) bu konuda şunları dile getirmiştir:

Y1: “...her velinin beklentisi bu yönde olmayabiliyor çok akademik kaygılarla gelen veliler de oluyor. PYPnin bakış açısını göz önüne aldığında evet akademik süreçten uzak değil ama bunu veliye de çok iyi anlatmak gerekiyor. Eğer ki veli PYP’yi anlayabiliyorsa ve anlayarak geliyorsa tabi ki bu kurum için çok güzel çok keyifli bir şey ama sadece PYP olduğu için giden veliler de olabiliyor.”

Bununla birlikte giderek daha fazla velinin programı bilerek okulu tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Aynı durum çalışanların memnuniyetinde de söz konusudur. PYP’nin çalışan memnuniyetine olumlu etkileri olduğunu, ancak bu etkilerin öğretmenlerin mesleğine bakış açısına ve işinden beklentilerine bağlı olduğunu vurgulamışlardır.

4.1.3.5 Akreditasyonun Çevre Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul sisteminin çevre öğeleri teması Tablo 11’de görüldüğü gibi; tanınırlık ve okul çevre ilişkileri alt temalarında incelenmiştir. Çevre öğelerinin *tanınırlık* alt temasında; katılımcılar akreditasyonun okula başka okullar ve meslektaşlarla işbirliği

fırsatları sağladığını, iletişim ve paylaşımlarının arttığını ifade etmişlerdir. IB platformunda yer almanın ulusal ve uluslararası düzeyde okulun adının daha çok yerde geçmesine ve duyulmasına katkı sağladığını söylemişlerdir. Ö2 bu konuda şunları dile getirmiştir:

Ö2: “...IB’nin kendi sayfasında da akredite bir okul olarak yerinizi alıyorsunuz. Başka okullara, o sayfayı ziyaret edenlere Türkiye’de Ankara’da bir IB okulu olduğu bilgisini sağlıyor. Buraya gelmek isteyen insanlara da okulumuzu duyurmuş oluyor ve burada uluslararası bir okul olmanın faydasını görmüş oluyorsunuz. Velilerin ya da insanların IB’nin ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmasının okulun tanınırlığına etkisi olduğunu düşünüyorum. Yani veli diyor ki; ABC okullarına gidiyorum, orası bir IB okulu ve bununla ilgili kafasında bir çerçeve var.”

Okul çevre ilişkileri alt temasında katılımcılar okulun çevre ile iletişiminin arttığını, çevreden öğrenme hedeflerine hizmet edecek şekilde faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

4.2. Akreditasyonun Okulların Sistem Öğeleri Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması

Bu kısımda akreditasyonun her bir okulun sistem öğeleri üzerindeki etkileri karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 12’de üç okula ilişkin tema, alt tema ve onlara ilişkin kodlar sunulmuştur.

Tablo 12 akreditasyonun okulların sistem öğeleri üzerindeki etkileri doğrultusunda incelendiğinde; genel olarak üç okuldan elde edilen bulguların birbirine çok benzer olması dikkat çekmektedir. Okulların birbirinden farklılaşan özellikleri olan; PYP akreditasyonunu aldığı yıl, dersane kökenli olma, zincir okul olma, sadece PYP uygulama ya da diğer IB programlarını uygulama özelliklerinin, PYP’nin sistem öğeleri üzerindeki etkilerinde belirgin bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 12. Okullara ilişkin tema, alt tema ve kodların karşılaştırılması

TEMA	ALT TEMA	OKUL-1 KOD	OKUL-2 KOD	OKUL-3 KOD
Girdi	İnsan (Okulu tercih eden çalışan ve veli profili)	Tercih sebebi	Tercih sebebi	Tercih sebebi
	Bilgi (Misyon ve hedefler, gelecek planları, eğitim ve öğretim programları)	Felsefe uyumu, planlamada gelişim odaklılık, ulusal müfredatla örtüştürme, kademeler arası farklar	Felsefe uyumu, ulusal müfredatla örtüştürme	Felsefe uyumu, ulusal müfredatla örtüştürme
	Teknoloji (Fiziki ve teknolojik donanım)	Gerekli donanıma sahip olma, donanımı kullanmayı öğrenme	Gerekli donanıma sahip olma, donanımını geliştirme	Gerekli donanıma sahip olma, donanımı kullanmayı öğrenme
	Finansman (Finansal kaynaklar)	Kaynak kullanımı, finansal sürdürülebilirlik	Kaynak kullanımı, finansal sürdürülebilirlik	Kaynak kullanımı, finansal sürdürülebilirlik
Süreç	İnsan-Kültür (Öğrenci iletişimi, veli iletişimi, öğretmen zümre çalışmaları, birimler arası iletişim ve iş birliği, kurumsal kültür)	İletişim ve ilişkilerde işbirliği, etkileşim, ortak karar alma, katkı sağlama, kurumsal kültürde değişim	İletişim ve ilişkilerde işbirliği, etkileşim, ortak karar alma, katkı sağlama, kurumsal kültürde değişim	İletişim ve ilişkilerde işbirliği, etkileşim, ortak karar alma, katkı sağlama, kurumsal kültürde değişim
	Yapı (Organizasyon yapısı)	Azalan hiyerarşi	Yeni pozisyon eklenmesi	Yeni pozisyon eklenmesi, azalan hiyerarşi
	Yönetim (Yönetim süreçleri, yönetim yaklaşımları)	Yönetimsel iletişim ve ilişkiler, işbirliği, karara katılım, yönetim desteği	Yönetimsel iletişim ve ilişkiler, işbirliği, karara katılım, yönetim desteği	Yönetimsel iletişim ve ilişkiler, işbirliği, karara katılım, yönetim desteği

Tablo 12. (Devamı)

TEMA	ALT TEMA	OKUL-1 KOD	OKUL-2 KOD	OKUL-3 KOD
Süreç	Eğitim öğretim (Planlama, öğretim yöntem-teknik ve materyalleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, öğretimi farklılaştırma)	Ortak planlama, öğrenciyi aktif kılma, yöntem-teknik-materyal zenginliği, öğretmenler arası uyum farkı, sınıf yönetimini kolaylaştırma, ölçme değerlendirmede çeşitlilik	Ortak planlama, öğrenciyi aktif kılma, yöntem-teknik-materyal zenginliği, öğretmenler arası uyum farkı, sınıf yönetimini kolaylaştırma, ölçme değerlendirmede çeşitlilik	Ortak planlama, öğrenciyi aktif kılma, yöntem-teknik-materyal zenginliği, öğretmenler arası uyum farkı, sınıf yönetimini kolaylaştırma, ölçme değerlendirmede çeşitlilik
	Fiziki yapı ve teknoloji (Fiziki yapı ve teknolojinin kullanımı)	Okul atmosferi, öğrenmeye etkisi	Okul atmosferi, öğrenmeye etkisi	Okul atmosferi, öğrenmeye etkisi
	Araştırma-geliştirme (Araştırma-geliştirme etkinlikleri)	Sürekli iyileştirme	Yeni teknolojileri takip, yeni teknolojilerin entegrasyonu	Sürekli iyileştirme
Çıktı	Eğitilmiş öğrenciler (Akademik performans, sosyal gelişim)	Başarı kriteri, sınav başarısı, yaşam başarısı	Başarı kriteri, sınav başarısı, yaşam başarısı	Başarı kriteri, sınav başarısı, yaşam başarısı
	Ürünler (Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler)	Özgünlük, öğrenmeyi görünür kılma	Özgünlük, çeşitlilik	Özgünlük
	Finans (Fayda-Maliyet karşılaştırması)	Yatırımın değeri, finansal getiriye dolaylı etki	Yatırımın değeri, finansal getiriye dolaylı etki	Yatırımın değeri, finansal getiriye dolaylı etki
	Çalışanlar (İş doyumu, kuruma bağlılık)	Mesleki gelişime katkı, manevi doyum	Mesleki gelişime katkı, manevi doyum	Mesleki gelişime katkı, manevi doyum
Geri Bildirim	Memnuniyet (Veli memnuniyeti, çalışan memnuniyeti)	Okul veli ilişkileri, veli beklentileri, çalışan beklentileri	Okul veli ilişkileri Veli beklentileri Çalışan beklentileri	Okul veli ilişkileri Veli beklentileri Çalışan beklentileri

Tablo 12. (Devamı)

TEMA	ALT TEMA	OKUL-1 KOD	OKUL-2 KOD	OKUL-3 KOD
Çevre	Tanınırlık (Ulusal ve Uluslararası tanınırlık)	Bilinirlik	İşbirlikleri	İşbirlikleri
	Okul çevre ilişkileri	Çevredeki kaynakları kullanma	Çevredeki kaynakları kullanma	Çevredeki kaynakları kullanma

4.2.1. Akreditasyonun Okulların Girdi Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Sistemin girdi öğelerinin *insan* alt temasında üç okuldan elde edilen kodların aynı olduğu görülmektedir. Her üç okuldan katılımcılar; velilerin ve çalışanların okulu tercihindeki PYP etkisini kişilerin bakış açısı ve okuldan beklentileriyle ilişkilendirmiş, bakış açısı ve beklentisi PYP'nin sunduğu felsefe ile örtüşen veli ve çalışanların okulu tercih ettiklerini ve giderek daha fazla velinin programı bilerek okulu tercih ettiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca okullar akredite olmaya karar verdiğinde; içeride mevcut olan çalışanlar ve velilerden de bakış açısı ve beklentisi bu yeni felsefe ve uygulamalarla örtüşmeyenlerin okulu artık tercih etmeyebildiklerini ifade etmişlerdir.

Girdi öğelerinin *bilgi* alt temasında; katılımcılar üç okulun da vizyon ve misyonunun akreditasyon öncesinde de PYP'nin felsefesiyle uyumlu olduğunu, bu uyumun akreditasyon kararında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Akreditasyon sürecinde okulların misyon ve hedefleri IB'nin beklentileri doğrultusunda güncellenip geliştirilmiştir. Katılımcılar okullarının PYP'ye odaklanan uzun vadeli planlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Okul 1 akreditasyonun okula güçlü ve gelişime açık yönleri konusunda sağladığı bilginin, okulun gelecek planlarında gelişime odaklanmasına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Okul 3 ise okullarının gelecek planlarındaki odaklarının akademik başarıdan çok yönlü birey yetiştirmeye ve öğretmenleri bu doğrultuda geliştirmeye doğru evrildiğini belirtmiştir. Okulda uygulanan eğitim-öğretim programlarının her üç okulda; PYP ve ulusal müfredat örtüştürülerek, okulun kendi müfredatının hazırlanması şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcılar okullarındaki bu müfredat tasarım sürecinin öğretmenler

için zorlayıcı ancak mesleki becerilerini geliştiren bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Okul 1'den katılımcılar PYP ile ulusal müfredatı örtüştürmeyi alt kademelerde kolaylıkla yapabilirken 3-4. sınıf düzeyinde ulusal müfredattaki kazanımlar ve içerik arttıkça zorlandıklarına değinmişlerdir.

Girdi öğelerinin *teknoloji* alt temasında; katılımcılar üç okulun da fiziki ve teknolojik açıdan PYP'nin gerektirdiği donanımına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Okul 2 ihtiyaç durumlarında fiziki-teknolojik donanımın yenilendiğini ifade ederken, Okul 1 ve Okul 3 PYP'nin fiziki-teknolojik donanım üzerindeki etkisini; 'donanımı öğrenme amaçlarına ulaşmaya hizmet edecek şekilde nasıl kullanacaklarını öğrendikleri' şeklinde tanımlamışlardır.

Girdi öğelerinin *finansman* alt temasında; üç okul da akreditasyonun maliyetinin okul için büyük ve zorlayıcı gider kalemleri içerdiğini, finansal sürdürülebilirliğin akredite olmak isteyen okullar için göz önünde bulundurulması gereken en önemli başlıklardan biri olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.2. Akreditasyonun Okulların Süreç Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Sistemin süreç öğelerinin *insan-kültür* alt temasında; her üç okuldan katılımcılar PYP'nin öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerine olumlu etkileri olduğundan söz etmiş, bu etkiyi daha demokratik, daha paylaşımcı, daha samimi, ortaklık yaratma gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmen ve öğrencinin rollerinin değiştiğini, öğretmenin bilgi öğretenden rehberliğe, öğrencinin rolünün kendi öğrenmesinde sorumluluk almaya dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Her üç okuldan katılımcılar PYP'nin bu olumlu etkilerinin, öğretmenlerin değişime uyum ve mesleki becerilerine bağlı olarak öğretmenden öğretmene değişebildiğini, bazı öğretmenlerin bunun için zamana ve desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu vurgulamışlardır. PYP'nin veli iletişimindeki etkileri konusunda üç okuldan da katılımcılar PYP'nin velileri öğrenme sürecine daha fazla dahil ederek veli iletişimini arttırdığını ifade etmişlerdir. Üç okul da programın başarıyla uygulanması için velinin rolünün önemini vurgulamıştır. Velilerin programı doğru anlaması ve sağlıklı bir iletişimin sağlanması için sistemler ve yollar aradıklarından söz etmiş, bu amaçla yaptıkları uygulamaları anlatmışlardır. Katılımcılar her üç

okulda PYP'nin getirdiği ortak planlama ve disiplinlerarası işbirliğinin; öğretmenleri sürekli iletişim halinde olmaya ve birlikte çalışmaya teşvik ettiğini, bu sayede işi ve birbirlerini geliştirdiklerini, zümre çalışmalarının zenginleştiğini belirtmişlerdir. Okulun kurumsal kültürü üzerindeki PYP etkisi konusunda her üç okuldan elde edilen bulgular PYP'nin okul kültürünü etkilediği yönündedir. Okul 1 ve Okul 2 bu etkiyi; ortak dil ve ortak değerlerin öne çıktığı daha yumuşak bir okul iklimi olarak açıklarken, Okul 3 PYP'nin getirdiği standartlar, yönergeler ve politikaların okul kültürüne kattığı sistemleşme ve netlikten söz etmiştir. Okul 1'de diğer okullardan farklı olarak PYP'nin K-12 bütünlüğünde ele alındığında kurum kültürü ile uyuşmadığı, ilkokul sonrasındaki sınava odaklı sistemle PYP'nin öğrencilere kazandırdıkları arasında tezatlık olduğu dile getirilmiştir.

Süreç öğelerinin *yapı* alt temasında; üç okulda da organizasyon şemasına PYP koordinatörlüğü eklendiği görülmektedir. Okul 1 ve Okul 3 PYP'nin okuldaki hiyerarşik yapıyı azalttığını, okulun organizasyon yapısında işbirliği ve iletişimin arttığını ifade ederken, Okul 2 tek değişikliğin PYP koordinatörünün eklenmesi olduğunu ifade etmiştir.

Süreç öğelerinin *yönetim* alt temasında; her üç okuldan elde edilen bulgular PYP'nin yönetim süreçlerinde bilgi paylaşımını, şeffaflığı, karara katılımı arttırdığı yönündedir. Katılımcılar PYP'nin başarıyla uygulanmasında yönetimin duruşu ve yaklaşımının belirleyici olduğunu vurgulamış, üç okulda da öğretmenler okul yönetiminin gerekli desteği sağladığını belirtmişlerdir.

Süreç öğelerinin *eğitim-öğretim* alt temasında; her üç okulda da katılımcılar düzenli olarak yapılan ve tüm disiplinlerin katılımı ile gerçekleşen ortak planlama toplantılarından söz etmişlerdir. Bu toplantılarda eğitim-öğretim sürecinin tüm öğretmenlerle birlikte planlandığını, bunun emek, ortak zaman yaratma, ortak karara varma gibi zorlayıcı yönlerinin olduğunu ancak öğrenme sürecini zenginleştirdiğini ve kalitesini arttırdığını dile getirmişlerdir. Her üç okuldan katılımcılara göre PYP öğrenme sürecini öğrenciyi merkeze alma, aktif ve özne kılma yönünde değiştirmektedir. Öğretmenlere bunu başarmaları için çok geniş bir yöntem-teknik çeşitliliği sunmakta, bu çeşitliliği öğrencilere kendi yöntemini seçebilmeleri için fırsatlar sunma amacıyla kullanmalarını teşvik etmektedir. Öğrencinin kendi öğrenme yöntem teknik ve materyallerini seçmesinin öğrenme sürecine PYP'nin

getirdiği bir yenilik olduğu üç okulun katılımcıları tarafından ifade edilmiştir. Her üç okuldan elde edilen bulgular PYP'nin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı yönündedir. Öğretmenin hâkim olması ve yönetmesi gereken bir sınıf ortamından, öğrencilerin kararlara katıldığı ve uygulanmasında sorumluluk aldıkları daha demokratik bir sınıf ortamına geçildiğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu değişime uyumlanmasının öğretmenden öğretmene değiştiğini, bazı öğretmenlerin uyumlanmak için zamana ve desteğe ihtiyaç duyduklarını, hatta bazı öğretmenlerin bu değişime direndiklerini ifade etmişlerdir. Üç okuldan da katılımcılar PYP'nin öğrenme sürecindeki en görünür etkilerinden birinin ölçme-değerlendirme süreçleri üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ölçme değerlendirmenin sonuç değerlendirmesinden süreç değerlendirmesine dönüştüğünü ve ölçme araç ve yöntemlerinin çeşitlendiğini, böylelikle öğrencinin öğrenmesi hakkında daha zengin veri elde ettiklerini belirtmişlerdir. Her üç okuldan katılımcılar öğretimi farklılaştırma konusunu gelişime açık yönleri olarak görmektedirler ve üzerinde çalışmaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretimi farklılaştırmayı planlamadan itibaren göz önünde bulundurdıklarını, PYP'nin sağladığı yöntem teknik çeşitliliğinin ve öğrencinin bu konudaki seçim hakkının öğretimi farklılaştırmaya katkı sağladığını dile getirmişlerdir.

Süreç öğelerinin *fiziki yapı ve teknoloji* alt temasında; okullardan elde edilen bulgular PYP'nin öğretmenlere teknolojiyi kullanma ihtiyacı hissettirerek teknoloji kullanımını arttırdığını, okulun sahip olduğu donanımların öğrenme amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanılmasının öne çıktığını göstermektedir. Katılımcılar okullarının daha renkli, daha yaşayan bir hale geldiğini ifade etmişlerdir.

Süreç öğelerinin *araştırma-geliştirme* alt temasında; Okul 1 ve Okul 3 programın eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirmek için sürekli dönüşümlü düşünmeyi ve revize etmeyi gerektirdiğini ifade ederken, Okul 3 yeni teknolojileri takip ettiklerini, okula ve eğitim öğretim süreçlerine artısı olacak yenilikleri entegre ettiklerini dile getirmişlerdir.

4.2.3. Akreditasyonun Okulların Çıktı Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Sistemin çıktı öğelerinin *eğitilmiş öğrenciler* alt temasında; her üç okuldan katılımcıların tamamı PYP'nin öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumlu etkilerini gördüklerini ifade etmişlerdir. Kendi öğrenme sürecinde aktif rol ve sorumluluk almalarının, öğrencilere kendi akademik performansları üzerinde özdenetim kazandırdığını, öğrenme yöntem tekniklerindeki çeşitliliğin ve araştırma sorgulama yoluyla öğrenmenin kalıcı öğrenmeler sağladığını belirtmişlerdir. Programın uzun vadede öğrencilerde araştırma-sorgulama, dönüşümlü düşünme, bağlantılar kurma gibi düşünme becerileri geliştirdiğini, öğrencilerin öğrenme konusunda farkındalık kazandığını ifade etmişlerdir. Okullar PYP'nin akademik performansa olumlu etkileri konusunda hemfikirdirler ancak bu konuda yaşadıkları farklı dezavantajlardan da söz etmişlerdir. Okul 1'den katılımcılar PYP'nin anasınıfı, 1. ve 2. sınıflarda özgürce uygulanırken 3. sınıftan itibaren akademik başarı kaygısının hissedilmeye başlandığına değinmişlerdir. Türkiye'de öğrencilerin lise ve üniversite düzeyinde hangi okullara gidecekleri test yöntemiyle gerçekleştirilen sınavlarla belirlenmektedir. Ayrıca özel okulların uyguladığı bursluluk sınavları da test yöntemiyle yapılmaktadır. Okul 1 ve Okul 2 öğrencilerin akademik performansını ölçmede kullanılan bu sınav sisteminin PYP öğrencilerinin kazanımlarını ölçmeye uygun olmadığını dile getirmiştir. Bu nedenle PYP okullarının test ve ulusal sınavlar kaygısı yaşayan veli ve öğretmenlerin ikilemine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Okul 1'den katılımcılar ayrıca öğrencilerin PYP'de edindikleri araştırma-sorgulama, öğrenmede özne olma, sorumluluk alma gibi becerilerinin sınav süreci ile yüzleştikleri ortaokula geçişten itibaren köreldiğini ifade etmişlerdir. Okul 3 ise son yıllarda Türkiye'deki ulusal sınavlarda kullanılan yeni nesil soruları bu konuda olumlu bir gelişme olarak görmektedir. Yeni nesil soruların düşünme becerileri gerektirdiğini dolayısıyla PYP öğrencilerinin akademik performanslarını göstermeleri için daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Üç okuldan katılımcıların tamamı öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde PYP'nin gözle görülür olumlu etkilerinden söz etmişlerdir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin ve özgüvenlerinin geliştiğini, sorumluluk alma ve sorun çözme becerileri kazandıklarını ifade etmişlerdir. Programın öğrencilerin sosyal becerileri ile

akademik becerilerini birleştirerek bütünsel gelişimini hedeflediğini, böylece yaşam becerilerini geliştirerek hayata hazırladığını ve öğrencilerinde bu gelişimi gördüklerini dile getirmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *ürünler* alt temasında; her üç okulun katılımcıları öğrenme çıktılarının ve öğrenci ürünlerinin özgünlük, çeşitlilik ve anlam kazandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu durumu PYP’de öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle ve öğrencinin kendi öğrenmesinde izleyeceği yolu seçmesiyle ilişkilendirmektedirler. Okul 1, PYP’de öğrenme sürecinin görünür kılınmasının önemine değinmiş, öğrenme sürecinin bütünsel olarak gözler önüne serildiğini böylece öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarından da öğrenme fırsatları bulduklarını vurgulamışlardır. Her üç okuldan katılımcılar öğrenme çıktılarının proje, portfolyo, panolar vb yollarla ürün ve performans olarak öğrenciler tarafından sergilendiğini, bu sayede öğrenmenin kalıcılığının desteklendiğini ifade etmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *finans* alt temasında; her üç okuldan katılımcılar okulun PYP için harcadığı bütçenin finansal getiri ya da daha fazla kayıt gelmesi beklentisiyle yapılmadığını ve finansal çıktılara bu şekilde yansımadağını dile getirmişlerdir. Akreditasyonun etkisinin finansal getiriden çok öğretim felsefesine, süreçlerin niteliğine ve kaliteye yansıdığını, okulun tercih edilmesine ise daha uzun vadede dolaylı olarak etki ettiğini ifade etmişlerdir.

Çıktı öğelerinin *çalışanlar* alt temasında; her üç okuldan tüm katılımcılar PYP’nin yorucu ve zorlayıcı taraflarına rağmen iş doyumları üzerinde çeşitli yönlerden olumlu etkilerinden söz etmişlerdir. Katılımcılar doyum sebebi olarak en çok; mesleki gelişimlerine sağladığı katkıyı ve öğrencilerdeki gelişimin ve başardıklarını görmenin sağladığı motivasyonu göstermişlerdir. Her üç okuldan da bazı katılımcılar PYP’nin doyum arayan öğretmenler için alan açtığını, motivasyon sağladığını ancak bunun her öğretmen için geçerli olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre klasik sisteme alışmış, gelişim arzusu olmayan öğretmenler akreditasyon sürecinde mutsuz olabilmektedir. Kuruma bağlılıkları üzerinde üç okuldan da bazı katılımcılar getirdiği vizyon nedeniyle etkili olduğunu söylerken, bazı katılımcılar ise kuruma bağlılıkları üzerinde PYP ile ilişkilendirdikleri bir etkinin olmadığını ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken nokta; her üç okuldan da

katılımcıların bu kurumdan ayrılmaları gerekse yine bir PYP okulunda çalışmak isteyeceklerini dile getirmesidir.

4.2.4. Akreditasyonun Okulların Geribildirim Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Sistemin geribildirim öğelerinin *memnuniyet* alt temasında; her üç okuldan elde edilen bulgular; PYP'nin veli memnuniyeti üzerindeki etkisinin velinin eğitime bakış açısı ve okuldan beklentisine bağlı olduğu yönündedir. Bakış açısı ve beklentisi çocuğunu çok yönlü becerilerle yetiştirmek olan velilerin memnuniyetinin yüksek olduğunu, ancak bakış açısı sadece sınav sonuçlarına odaklı olan ve okuldan da çocuğunu sınava hazırlamasını bekleyen velilerin mutsuz olabildiklerini hatta okuldan kopabildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar veli sağlıklı bilgilendirildiğinde memnuniyetinin artabildiğini dile getirirken bazı katılımcılar beklentisi sınav sonucuna sabitlenmiş velilerin ne kadar anlatsanız da memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Her üç okulda da aynı durum çalışanların memnuniyeti için de geçerlidir. Katılımcılar veliler gibi çalışanların da memnuniyetinin mesleğine bakış açısına ve işinden beklentilerine bağlı olduğunu, bazı çalışanların programa uyum sağlamak zorlandıklarını ve mutsuz olabildiklerini vurgulamışlardır.

4.2.5. Akreditasyonun Okulların Çevre Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Sistemin çevre öğelerinin *tanınırlık* alt temasında; her üç okuldan elde edilen bulgular; uluslararası bir programa dahil olmanın okulun tanınırlığını arttırdığı yönündedir. Okul 2 ve Okul 3'ten katılımcılar akreditasyonun başka okullarla bağlantı ve paylaşımlarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Okul 1 ise IB platformunda yer almanın ulusal ve uluslararası arenada okulu daha çok kişi tarafından bilinir kıldığını belirtmiştir.

Çevre öğelerinin *okul çevre ilişkileri* alt temasında; her üç okuldan katılımcılar okulun çevresi ile etkileşimlerinin arttığını, çevrenin öğrenme amaçlarına hizmet edecek şekilde kaynak olarak kullanıldığını dile getirmişlerdir. Çevre gezileri, konuşmacı davetleri, okul ziyaretleri, STK'larla işbirlikli projeler gibi çevreyi

öğrenmeye dahil edecek etkinlikler yaptıklarını, programın bu etkinlikleri desteklediğini ifade etmişlerdir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu araştırmada “Türkiye’deki akredite olmuş okullarda akreditasyonun sistem öğeleri açısından etkileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Türkiye’de akreditasyon ağırlıklı olarak özel okullar tarafından tercih edilmektedir. Akreditasyonun getirdiği finansal maliyetler, merkezi sistemle yönetilen devlet okulları için akreditasyonu uzak bir kavrama dönüştürmektedir. Özel okullar ise kendi bütçelerini yönetmekte ve içinde bulundukları rekabet ortamında fark yaratmaya çaba göstermektedirler. Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin, araştırma kapsamında incelenen üç özel okuldan elde edilen bulguların alanyazındaki diğer çalışma sonuçları ile tartışılmasına yer verilmiştir.

Akreditasyonun okul sisteminin girdi öğeleri üzerindeki etkileri

Okulun veliler tarafından tercih edilmesinde PYP etkisinin, velinin eğitime bakış açısı ve okuldan beklentisine göre şekillendiği söylenebilir. Okulun PYP uygulamasının; bakış açısı ve okuldan beklentisi çocuğunu çok yönlü yetiştirmeye dönük veliler için tercih sebebi olduğu görülmektedir. Bakış açısı ve okuldan beklentisi sınava ve klasik sistemde başarıya odaklı olan veliler için ise okulun PYP uygulaması tercih sebebi olmamaktadır. Hesapçıoğlu ve Nohutçu (1999)’a göre veliler bireysel getirisinin önemini göz önünde bulundurarak, aldıkları eğitim hizmetinin daha kaliteli olması için, hizmeti daha iyi verdiğini düşündükleri kurumlara yönelmektedir. Araştırmalar Türkiye’de velilerin özel okulları tercihinde; öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri, okulun yabancı dil öğretimindeki başarısı, çocuklarının kişilik gelişimlerine ilişkin okulun sağladığı olanaklar, öğretmen-öğrenci arasında kurulan ilişki, öğretim sürecinde çocuklarının başarılı olması,

okulun temizliği, çocuklarının okul ortamında kendisini güvende ve mutlu hissedeceği okul atmosferinin oluşturulması, okulun kütüphane imkânları, velilere yaklaşımı ve kurduğu iletişim tarzı, okulun ve çevresinin çocukları için güvenli olması, teknolojinin derslerin öğretiminde kullanılması ve okulun örgüt kültürü kriterlerini önemsediklerini göstermektedir (Akhan, 2009; Dikbaş, 2008; Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999; Parlar, 2006). Araştırma sonuçları PYP'nin bu kriterlerin çoğunluğuunda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ancak bu kriterlere verilen önem sırası veliden veliye değişmektedir. Büyükgenç'e göre (2014) velilerin PYP'yi tercih etme sebepleri "kaliteli eğitim" alma istekleridir. dolayısıyla "kaliteli eğitim" in veliler için ne anlama geldiğinin; velinin eğitime bakış açısı ve okuldan beklentisine göre şekillendiği sonucuna varılabilir.

Çalışanların okulu tercih etmesinde de benzer bir durum görölmektedir. Okulun PYP uygulaması bazı çalışanlar için tercih sebebi olurken, bazı çalışanlar ise tam tersine PYP uygulandığı için okulu tercih etmemektedirler. Koca ve Ünal (2018) çalışmalarında; yönetici ve öğretmenlerin akreditasyonu olan bir okulda çalışmayı tercih etme nedenlerini; okulun geleneksel eğitimden farklı bir eğitim sistemine sahip olması olarak belirlemişlerdir. Twigg (2010)'a göre ise PYP'nin uygulayıcısı olmak, sürece katılan öğretmenlerin omuzlarına ve zihinlerine büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Bu sonuçlar; PYP'nin çalışanların okulu tercihindeki etkisinin, çalışanın mesleğine bakış açısı ve çalıştığı okuldan beklentisi yönünde biçimlendiği şeklinde yorumlanabilir.

Okullar nasıl bir öğrenci yetiştirmek istedikleri konusunda kendi misyonlarının IB misyonu ile uyumunun farkındadırlar ve bu uyum akreditasyona yönelmelerine katkı sağlamaktadır. Çünkü akreditasyon sürecinde okulun misyon ve hedefleri IB standartları doğrultusunda gelişip zenginleşmektedir. IB felsefesi bir okulun misyon kararı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir, çünkü öğrencilerin ilgisini çekecek ve onlara meydan okuyacak uygulanabilir, garantili bir uluslararası müfredat olarak görölmektedir (Gough vd, 2014). Koca ve Ünal (2018)'da çalışmalarında öğretmen ve yöneticilerin okulun misyonuna ilişkin görüşlerinin akredite olduğu programın misyonu ile paralel olduğunu bulmuşlardır. Akreditasyonun okula, tüm IB okulları tarafından benimsenen ortak bir felsefe sunduğu ve okulun misyon ve hedeflerini geliştirdiği söylenebilir.

Okullar IB PYP programını ulusal müfredatla örtüştürerek okulun kendi eğitim-öğretim programını tasarlamaktadırlar. Ulusal müfredatın PYP ile örtüştürülmesinde anaokulu düzeyinde bir sorun yaşanmazken, ilkokulda özellikle 3. sınıftan itibaren bu işin zorlaştığı görülmektedir. Oraz (2019)'a göre bu problemin temelinde IB programının MEB programından farklı bir yol izlemesi vardır. IB müfredatı daha esnektir ve eğitim daha uzun zamana yayılabilmektedir. MEB müfredatında ise zorunlu dersler belirli sürelerde verilmelidir. Sınırlar MEB tarafından belirlenmiştir ve müfredatın dışına çıkılamaması gibi sınırlılıkları vardır. Ayrıca MEB müfredatı yoğun ve sıkışık bir eğitim programıdır, bu nedenle IB PYP programının esnek, araştırma-sorgulama ve keşfe dayalı süreçlerinin uygulanmasında zorluklar yaşanmaktadır (Halıcıoğlu, 2008; Onur, 2008; Oraz, 2019). Okulun PYP çerçevesinde kendi eğitim-öğretim programını tasarlaması süreci, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırmakta ancak bu süreç öğretmenler için oldukça yorucu ve zorlayıcı olmaktadır. PYP okullarındaki öğretmenlerden öğretim programını tasarlama, uygulama ve değerlendirme yeterliliklerine sahip olmaları beklenmekte, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri önemli görülmektedir (Gürkan, 2020). Ayrıca PYP'de eğitim-öğretimi planlama işi çok kapsamlı ve tam katılımı gerektirilmesi nedeniyle öğretmenler için zor ve yorucu bir süreçtir. Gough vd. (2014) bazı okulların, ulusal müfredatla PYP programını uyumlu hale getirme sürecini zor ve zaman alıcı bulduklarını ve bu durumun PYP uygulayan okulların yaşadığı gerilimlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Programlar arasındaki uyumsuzluğa çözümler bulma ve ulusal müfredatla PYP'yi uyumlu hale getirme gerilimlerini araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin de yaşadıkları görülmektedir.

Akreditasyonun finansal açıdan ciddi bir yatırım ve sürekli bir gider kalemi olduğu görülmektedir. Frawley (2014)'e göre akreditasyona harcanan bütçe kaliteli ve iyi işleyen bir eğitim deneyimine harcanmaktadır. Çünkü akreditasyon, kurumu devamlı gelişmeye yönlendirerek büyük fayda sağlamaktadır. Ancak akreditasyon ile finansal göstergeler arasında net bir karşılaştırma yapılamamaktadır çünkü okullara ve öğrencilere ilişkin göstergeler çok çeşitli değişkenleri içermektedir (Mathews ve Johnson 1995). Akreditasyonun sonuçlarını izlemek tek başına başarı eğilimlerinin ve finansal grafiğin neden yükseldiğini, düştüğünü veya sabit kaldığını

söyleyememektedir ve sonuçlarda değişiklikler zamanla meydana gelmektedir (Odden, 1990). Akreditasyon ile finansal getiri arasında doğrusal bir ilişki kurulamamakla birlikte okulun akreditasyona yatırım yapabilecek maddi gücünün olması önemlidir, aksi takdirde finansal zorluklar yaşanabilir. Akredite olmak isteyen okulların bu kararı verirken sürdürülebilirlik ve fayda-maliyet açısından kendi bağlamlarını çok iyi analiz etmeleri gerektiği söylenebilir.

Akreditasyonun okul sisteminin süreç öğeleri üzerindeki etkileri

PYP öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerini ve sınıf yönetimi becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Daha demokratik bir öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştiği, öğretmenin rolünün öğretmaktan rehberlik eden ve öğrencileri ile birlikte öğrenen olmaya doğru evrildiği görülmektedir. Bu sonuçlar; Twigg (2010)'un öğretmenlerin sürece öğrenenler (öğrenciler) gibi katıldıkları, mücadele eden, destekleyen, olumlu özelliklere sahip oldukları sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerdeki bu değişim; PYP'nin, öğretmenlerin geleneksel öğretimi sorgulamaya dayalı öğrenmeye dönüştürmelerine katkısı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak PYP'nin bu olumlu etkilerinin ortaya çıkması, öğretmenlerin mesleki becerilerine de bağlıdır. Öğretmenler sınıf yönetimi alışkanlıklarının değişmesi için bir geçiş sürecine ihtiyaç duyabilmekte, hatta bazı öğretmenler sınıf yönetimindeki ve öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki farklılaşmaya direnç göstermektedir. Oraz (2019)'a göre en önemli direnç, programa yabancı olmaktan kaynaklanmakta ve öğretmenlerin öğretim alışkanlıklarını değiştirmek konusunda ortaya çıkmaktadır. PYP'nin, öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkileri ve sınıf yönetimi becerileri üzerindeki olumlu etkilerinin, öğrenmeye açık olmalarına ve değişime uyumlanma yeteneklerine bağlı olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte sadece yeni bir programı uygulamak bir öğretmenin ona uyumlanması için yeterli değildir (Twigg, 2010). Geleneksel öğretme-öğrenme repertuarlarından çok farklı bir müfredat değişim sürecinin parçası olmanın zorluklarını aşmaları için öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

PYP'nin başarıyla uygulanabilmesi için yönetici ve öğretmenlerin birbirleri ile iletişimlerinde ve zümre çalışmalarında güçlü bir iletişim ve işbirliğine ihtiyaç vardır. Araştırma sonuçları PYP'nin bu sıkı iletişim ve işbirliği ortamını yarattığını

göstermektedir. Okul ikliminin kalitesi okuldaki öğrenci ve çalışanların verimliliğini ve memnuniyetini etkileyebilir. Olumlu bir okul iklimi; öğrenciler, aileler ve eğitimcileri ortak bir okul vizyonu oluşturmak için işbirliğinin yanı sıra katılıma ve saygıya da teşvik eder (Knappenberger, 2018). Benzer sonuçları elde eden farklı araştırmalara göre de öğretmenler; okuldaki işbirliği yapma yöntemlerinde ve okul topluluğuyla bağlantı kurma şekillerinde değişiklikler olduğuna, PYP'nin olumlu bir okul iklimi ve okul kültürüne katkı sağladığına inanmaktadır (Dix ve Gregory, 2020; Gough vd, 2014; Gürkan, 2020; Seheryeli ve Gelbal, 2020). PYP'nin okula getirdiği ortak planlama toplantılarının ve eğitim-öğretim sürecinin tüm aşamalarında birlikte çalışmanın, okulda bir takım ruhu ve birlikte öğrenme kültürü yarattığı söylenebilir.

Okul yönetiminin PYP'nin uygulanması konusundaki yaklaşımı, öğretmenlerin gelişimi için sundukları fırsatlar ve sergiledikleri liderlik tarzı PYP'nin başarıya ulaşmasında belirleyici olmaktadır. Bilerek felsefeyi değiştirmek zordur, öğretmenleri etkili bir şekilde yönlendirmek okul liderlerine bağlıdır (Getchell, 2010). Yöneticiler PYP'nin kavramlarını, değerlerini ve uygulamalarını anlamadıkça, programın okul içinde kabul görmesi ve gelişiminin hızlanması zordur. Yöneticilerin akreditasyonla ilgili konulardaki mevcudiyet, görünürlük ve katılımı PYP'nin gelişimini hızlandıracaktır (Day vd, 2015). Oraz (2019) okul liderlerinin de IB programına geçiş ve uygulama sürecinde program, yönetim, personel, kültür gibi başlıklar altında toplanabilecek çeşitli zorluklarla ve sorunlarla karşı karşıya kalabildiklerini bulmuştur. Bununla birlikte araştırmacı, yöneticilerin IB programını uygulanabilirliği, eğitim felsefesi, öğrenciye yaklaşımı bakımından oldukça etkili bir program olarak gördüklerini ifade etmektedir. Bu sonuçlar ışığında; okul yönetiminin akreditasyon konusundaki tutumlarının ve akreditasyon sürecindeki liderlik tarzlarının, öğretmenlerin programı sahiplenmelerinde ve okulun akreditasyondaki başarısında belirleyici rolü olduğu sonucuna varılabilir.

PYP'nin öğretmenlere öğretim yöntem-teknikleri, ölçme-değerlendirme etkinlikleri ve öğretimi farklılaştırma açısından çok geniş bir yelpaze sunduğu, bu sayede öğretmenleri öğrenmenin tüm aşamalarında yöntem çeşitliliği sağlamaya teşvik ettiği görülmektedir. Öğretmenler PYP'nin öğretim yaklaşımlarını değiştirdiğini ve zenginleştirdiğini düşünmektedir (Gough vd, 2014). IB programlarının yöntem ve teknikler bakımından öğrencilere daha çok kendilerini

tanıma ve ifade etme fırsatları sunduğu, sosyal ve kişisel gelişime de destek verdiği bilinmektedir (Kocabaş ve Akkök, 2007). Öğretmenlerin sunduğu yöntem çeşitliliğinin öğrenciler için öğrenme ortamını zenginleştirdiği ve kendi öğrenme deneyimlerini oluşturmada seçme hakkı sağladığı sonucuna varılabilir.

Akreditasyonun okul sisteminin çıktı öğeleri üzerindeki etkileri

PYP'nin öğrencilerin akademik performansı ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Dix ve Gregory (2020), PYP'nin öğrenci refahını diğer okullarda yürütülen refah etkinliklerinin ötesinde teşvik ettiğine dair kanıtlar sunmaktadır. PYP'yle oluşan okul ve öğrenme ortamları, eğitim-öğretim sürecinde faydalanılan yöntemler, öğrencilerin akademik becerilerinin yanında sosyal ve kişilik gelişimlerini de desteklemektedir (Kocabaş ve Akkök, 2007). Gough vd. (2014) Avustralya'daki 13 PYP okulunda ulusal sınav sonuçlarını analiz ettiği ve 5 katılımcı PYP okulundan yönetici, öğretmen ve öğrencilere anket uyguladığı araştırmasında; PYP'nin öğrencinin akademik başarısı ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Türkiye'deki test odaklı başarı değerlendirme sisteminin PYP öğrencilerinin kazanımlarını ölçmeye uygun olmadığı görülmektedir. Seheryeli ve Gelbal (2020)'a göre de özellikle geleneksel sınav yöntemleri kullanıldığında; devlet okulları ve özel okullar IB okullarından farklılaşmaktadır. Süreç odaklı değerlendirmelerde, elde edilen sonuçların kaydedilmesi ve raporlanmasında, öğrenmeyi ilerletmek için değerlendirme yapılmasında ise IB okulları diğerlerinden farklılaşmaktadır. Bu durum ilkökul düzeyinde daha küçük bir gerilim olsa da öğrencinin okul başarısını ve gideceği okulu belirleyen sınavların baskısının daha yoğun olarak hissedildiği ortaokul (MYP) ve lise (DP) düzeylerinde, okullar ve veliler için daha yüksek bir gerilime neden olmaktadır (Oraz, 2019; Toe vd, 2015). Her ne kadar lise ve üniversiteye geçişteki sınavlar için benzer gerilim yaşansa da; DP'nin öğrenciler tarafından seçilmesi ve genellikle öğrenimini yurt dışında sürdürmek isteyen öğrenciler tarafından tercih ediliyor olması MYP'ye oranla bu gerilimi azaltmaktadır. Bu bulgular Türkiye'de MYP uygulayan okul sayısının PYP ve DP'ye oranla çok daha düşük olması ile de örtüşmektedir. Tüm bu bulgular incelendiğinde; öğrencilerin akademik ve sosyal yönden gerçek yaşam becerilerinin geliştiği, ancak

öğretmenlerin ve velilerin eğitim sistemimizin 4. sınıftan itibaren getirdiği test ve sınav başarısı ile PYP'nin kazandırdığı beceriler arasında ikilemde kaldıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca 4. sınıfın sonuna kadar PYP eğitimi alan öğrencilerin, ortaokulda geleneksel sistemle eğitimine devam etmesi sürecinde ilkokulda edindikleri PYP becerilerini sürdürüp sürdüremedikleri incelenmesi gereken bir başka konudur.

Akreditasyonun etkisi finansal getiriden çok kaliteye ve tanınırlığa yansımakta, kalite ve tanınırlık üzerindeki olumlu etki uzun vadede dolaylı olarak karlılığa da yansımaktadır. Patel (2012)'e göre akreditasyon süreci, kısa vadede kurumun düşüncesine ve altyapısına nüfuz etmekte, uzun vadede organizasyon için finansman açısından hesap verebilirlik ve rekabet edebilirlik gibi faydalar getirmektedir. Okullar PYP için harcadıkları bütçeye değdiğini düşünmektedirler. Gough vd. (2014)'de öğretmen ve yöneticilerin PYP'den beklenen faydaların büyük ölçüde elde edildiğine inandıklarını ortaya koymuştur. PYP okul kültürünü demokratik ve hoşgörülü bir ortam yaratma ve ortaklaşa çalışabilme yönünde etkilemektedir. Ayrıca çalışanların kişisel ve mesleki gelişimleri, iş doyumları ve kuruma bağlılıkları üzerinde çeşitli yönlerden olumlu etkiler yaratmaktadır (Gough vd, 2014; Uçman, 2019). Ancak PYP'ye uyum sağlayamayarak ayrılan öğretmenler de olabilmektedir. Bu bulgu girdi öğelerindeki; bazı çalışanların PYP uygulandığı için okulu tercih etmedikleri bulgusu ile örtüşmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinden PYP'nin getirdiği araştırma-sorgulamaya dayalı yöntemlere geçiş kavramı birçok öğretmen için yeni ve yıldırıcı bir deneyim olabilir (Twigg, 2010). Savage ve Drake (2016), öğretmenlerin program hakkındaki bakış açısı ve tutumlarını, PYP'nin başarıya ulaşmasının temel noktası olarak görmektedirler. Çünkü öğretmenler öğretim sürecini kendi inançları ve bakış açıları doğrultusunda tasarlamakta ve uygulamaktadırlar. PYP eğitim programları öğrenci merkezli olduğu için, öğretmenlerin bakış açılarının da öğrenci merkezlilik yönünde olması önemlidir (Gürkan, 2020). Bu sonuçlardan hareketle PYP'nin çalışanların iş doyumlarına etkisinin; çalışanın mesleğine bakış açısı ve beklentileri doğrultusunda şekillendiği sonucuna varılabilir. Ayrıca okul yönetiminin öğretmenleri işe alırken PYP uygulayıcısı olma özelliklerini değerlendirmelerinin ve süreç içinde öğretmenlerin

değişime ayak uydurma yönünden desteklenmesinin programın başarıyla uygulanması için önemli olduğu görülmektedir.

Akreditasyonun okul sisteminin geribildirim öğeleri üzerindeki etkileri

PYP genel olarak veli memnuniyeti üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Knappenberger (2018)'e göre; ebeveynlerinin okul başarısına değer verdiklerini ve okula dahil olduklarını algılayan öğrenciler zaman içinde okul başarısına daha fazla değer vermektedir. PYP okullarında veliler, öğrenen topluluğunun bir parçası olarak öğrenme sürecine daha fazla dahil edilmekte, böylece okul-veli işbirliği daha aktif gerçekleşmektedir (Gough, 2014). Ancak bu işbirliğinin tesisi ve velilerin okulun sistemine güvenmeleri için; PYP'nin amaçları ve içeriğinin velilere çok iyi anlatılmasının veli memnuniyeti üzerinde belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Velilerin PYP'ye ilişkin tüm süreçler (felsefesi, hedefleri, kazanımları, uygulanaşı, sonuçları) hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Çalışanların memnuniyeti için de benzer bir durum söz konusudur. PYP'nin çalışan memnuniyetine olumlu etkileri olmaktadır ancak veliler gibi çalışanların da memnuniyetinin mesleğine bakış açısına ve işinden beklentilerine bağlı olduğu, bazı çalışanların programa uyum sağlamakta zorlandıkları ve mutsuz olabildikleri görülmektedir. IB PYP okulu olma süreci öğretmenlerin yalnızca birden fazla eğitim düzeyine katılmasını değil; düzenli olarak planlama yapmasını, işbirliği yapmasını ve takım arkadaşlarıyla performanslarını yansıtmalarını gerektirmektedir. Ayrıca misyon ve hedeflere ulaşmak için eğitim, dünya ve genel olarak insanlar hakkındaki kendi değerlerini ve inançlarını yakından incelemelerini de istemektedir (Getchell, 2010). Çalışanların bu sürece uyumlanmak için desteğe ve motivasyona ihtiyaç duyabileceği okul yönetimince göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin değişime uyumunu kolaylaştırıcı tedbirler alınabileceği sonucuna varılabilir.

Akreditasyonun okul sisteminin çevre öğeleri üzerindeki etkileri

Çevreleriyle etkileşim dereceleri değişebilse de tüm okullar açık sistemlerdir ve çevreleriyle sürekli etkileşim halindedirler (Lunenburg, 2010). Eğitim ve okul yönetimi giderek toplumla daha ilişkili düşünölmeye başlanmış ve okulla toplum

arasındaki ilişkilerin artması okulların verimliliğini artırmada önemli bir kavram haline gelmiştir (Çalık, 2007). PYP'nin okulun çevresi ile ilişkilerini artırdığı, çevrenin öğrenme sürecini zenginleştirmede ve öğrenmeyi gerçek yaşamla ilişkilendirmede bir kaynak olarak kullanıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları ayrıca uluslararası bir programa dahil olmanın okulun tanınırlığını ve başka okullarla işbirliklerini de artırdığını göstermektedir. Elliot (2013)'e göre akreditasyon okulun ulusal ve uluslararası düzeyde görünürlüğünü artırabilecek, itibarını ve markasını güçlendirebilecek bir araç olarak görülmektedir. Akreditasyonun okulun tanınırlığı ve işbirlikleri üzerinde yarattığı etkiler, sağladığı önemli faydalardan biridir (Pham, 2018; Wood, 1999). Okul çevre ilişkileri ve okulun tanınırlığına ilişkin bu sonuçlar doğrultusunda; PYP'nin okulun çevresi ile etkileşimini ve tanınırlığını artırdığı, böylece açık sistem olma özelliğini geliştirdiği söylenebilir.

Sonuç olarak; PYP'nin okul sisteminin girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve çevre ögeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. PYP öğrencilerin akademik performanslarını ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerini zenginleştirmekte, öğrenme çıktılarını özgünlük ve çeşitlilik yönünde değiştirmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve iş doyumlarına katkı sağlamakta, okul kültürüne işbirliği ve birlikte üretme anlayışı getirmektedir. Velileri öğrenme sürecine daha çok dahil etmekte, okulun çevresi ile ilişkilerini geliştirmektedir. Ancak tüm bu olumlu etkilerin oluşmasında ve programın başarıyla uygulanmasında;

- öğrenciler, veliler ve tüm çalışanlardan oluşan okul topluluğunun programa olan tutumu,
- kadronun PYP uygulayıcısı olmadaki mesleki yetkinliği, değişime uyumlanma, iletişim ve takım olma becerileri

konularının belirleyici rolü vardır.

Ayrıca PYP okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; ulusal müfredatla PYP'yi örtüştürme, akademik başarı beklentileriyle programın kazanımlarını dengeleme arasında gerilim yaşadıkları görülmektedir. Akredite okulların; ulusal eğitim sistemi ve sınav baskısı ile programın hedef ve kazanımları arasında yaşadıkları ikilemi yönetmek için stratejiler geliştirmeleri gereklidir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Akreditasyonun Okul Sisteminin Öğeleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında; yönetici ve öğretmenler akreditasyonun okul sisteminin girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve çevre öğeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler. Ancak araştırmada elde edilen bulgular; bu olumlu etkilerin oluşmasında ve programın başarıyla uygulanmasında; öğrenciler, veliler ve tüm çalışanlardan oluşan okul topluluğunun programa olan tutumu, kadronun PYP uygulayıcısı olmadaki mesleki yetkinliği, değişime uyumlanma, iletişim ve takım olma becerileri gibi konuların belirleyici rolü olduğunu göstermektedir.

Velilerin eğitime bakış açıları ve okuldan çocuklarına ne kazandırmasını bekledikleri hem okulu tercih etmelerinde hem de memnuniyetlerinde belirleyici olmaktadır. PYP uygulaması nedeniyle bazı veliler programı bilerek okula kayıt yaptırırken bazı veliler yeterince bilgi sahibi olmadan kayıt yaptırmakta, bazı veliler ise programı uyguladığı için okulu tercih etmemektedir. Aynı şekilde mevcut velilerden çocuğunun çok yönlü becerilerle yetişmesini hedefleyenler programın çocuklarına kazandırdıklarından memnuniyetlerini bildirirken, nihai beklentisi sınavda başarılı olması ve sınava hazırlanması olan veliler programın kazandırdıklarını önemsememekte, memnuniyetsiz olabilmektedirler.

Ulusal müfredatla PYP'nin örtüştürülmesi yoluyla okulun kendi öğretim programını tasarlaması sürecinin, öğretmenler için mesleki açıdan geliştirici olmakla birlikte çok zaman, emek ve ortak çalışma gerektirmesi nedeniyle zorlayıcı ve yorucu olduğu görülmektedir. Ayrıca programlar arasındaki uyumsuzluğa çözümler

bulma ve ulusal müfredatla PYP'yi uyumlu hale getirme işi anasınıfı düzeyinde daha kolay yapılabilirken, üst sınıflara doğru artan içerik nedeniyle güçleşmektedir. Aynı şekilde programın uygulanışında en özgür uygulamaların anasınıfı düzeyinde yapıldığı, üst sınıflara doğru sınav başarısına dönük beklentilerin hissedilmeye başlandığı görülmektedir. PYP'nin öğrencilerin akademik ve sosyal yönden gerçek yaşam becerilerinin gelişimini sağladığı, ancak öğretmenlerin ve velilerin eğitim sistemimizin 4. sınıftan itibaren getirdiği test ve sınav başarısı ile PYP'nin kazandırdığı beceriler arasında ikilemde kaldıkları söylenebilir. PYP okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; ulusal müfredatla PYP'yi örtüştürme, akademik başarı beklentileriyle programın kazanımlarını dengeleme gerilimi yaşadıkları görülmektedir.

PYP'nin öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerini, sınıf yönetimi becerilerini ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak bu etkilerin oluşması öğretmenlerin programı uygulamaya yetkinlikleri ve değişime uyumlanma becerileri ile yakından ilgilidir. Bazı öğretmenler programı uygulamaktan çeşitli nedenlerle memnuniyetlerini bildirirken, bazı öğretmenlerin memnun olmadıkları hatta değişimi reddettikleri görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sürecin zorluklarını aşabilmeleri için yöneticileri tarafından doğru stratejilerle desteklenmeye ihtiyaç duyabildikleri görülmektedir. Okul yönetiminin öğretimsel liderlik becerilerinin, akreditasyon konusundaki tutumlarının ve akreditasyon sürecindeki liderlik tarzlarının, öğretmenlerin programı sahiplenmelerinde ve okulun akreditasyondaki başarısında belirleyici rolü olduğu görülmektedir.

6.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak; araştırmacılara, IB PYP akreditasyonuna sahip okullara ve yeni akredite olmak isteyen okullara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma PYP akreditasyonu almış üç özel ilkokulun yönetici ve öğretmenlerinin yaşadıkları akreditasyon deneyimine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları daha çok sayıdaki okulun deneyimleri ile genişletilebilir.
2. Araştırmada IB'nin ilkokul düzeyine yönelik olan PYP akreditasyonunu almış okullarla çalışılmış, ortaokul ve lise düzeyindeki programların etkilerine bakılmamıştır. Diğer IB programlarının sistem öğeleri üzerindeki etkileri (MYP, DP) araştırılarak ortaokul ve lise düzeyindeki etkiler tespit edilebilir, ilkokul-ortaokul-lise düzeyindeki sonuçlar birleştirilerek IB akreditasyonunun K-12 bütünlüğündeki etkileri ortaya konulabilir.
3. Bu çalışmada akreditasyonun etkilerini anlamaya yönelik bulgular; yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Veli ve öğrencilerin görüşleri araştırmaya dahil edilerek bulgular genişletilebilir.
4. PYP programını bitiren öğrencilerin ortaokuldaki öğrenme süreçleri ve becerileri araştırılabilir ve PYP almayan öğrencilerle karşılaştırılabilir.

6.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Velilerin PYP'nin amaçları, felsefesi ve kazanımlarını anlamaları ve velilerle iş birliğine dayalı bir yaklaşım oluşturulması, okulu tercih etmelerini ve memnuniyetlerini sağlamak açısından önemlidir. Bu nedenle okulun velilere yönelik düzenli bilgilendirme ve dahil etme stratejileri geliştirmesi, PYP'nin gerektirdiği veli-okul iş birliğini tesis etmeyi ve velilerin okulun sistemine güvenmelerini destekleyebilir.
2. PYP ile ulusal müfredat birleştirilerek okulun kendi vizyon ve misyonuna uygun öğretim programının tasarlanması konusu tüm zorluklarına rağmen programın başarıyla uygulanması için gerekli temel işlerden biridir. Kolaylaştırıcı bir adım olarak; okul yönetimi tarafından öğretmenlere birlikte çalışabilmeleri için ortak planlama saatleri yaratılabilir. Böylece bir araya gelmede yaşanan zorluklar aşılabılır.

3. Öğrencinin akademik başarısını değerlendirme konusunun PYP uygulayan okullar için zorlayıcı bir alan olduğu görülmektedir. Ulusal sınavlar ile PYP ve okul temelli değerlendirme arasında kalmaktadırlar. Bu nedenle okul; zengin ve dengeli bir değerlendirme yaklaşımı hakkında okul topluluklarının bütününe eğitmek için stratejiler geliştirebilir.
4. PYP'nin başarıyla uygulanmasında; okul liderliğinin desteği, uygun öğretmenlerin işe alınması, öğretmenlerin programdaki yetkinliklerinin desteklenmesi ve ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim sağlanması belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle okul, işe alım kriterlerine PYP uygulayıcısı olma özelliklerini ekleyebilir. Süreç içinde de öğretmenlerin aktif PYP uygulayıcısı olması için destek ihtiyaçlarını belirlemeye ve gidermeye yönelik stratejiler geliştirebilir.
5. Akredite olmak isteyen okulların vizyonları, ekonomik koşulları ve velilerin okuldan beklentileri açısından kendi bağlamlarını çok iyi analiz etmeleri önemlidir. Bu okulların sürdürülebilirlik, fayda-maliyet ve okul topluluğunun hazır oluşu gibi kriterler üzerinden yapacağı değerlendirmeler sonucunda bu yolculuğa çıkmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Arbor, A. (2018). *Christian School Accreditation and School Improvement*. Doctora dissertation, Hofstra University, Hempstead, New York.
- Adıgüzel, A. & Sağlam, M. (2009). Öğretmen Eğitiminde Program Standartları ve Akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- Akdağ, M. (2013). Toplam Kalite Yönetimi ve Örgüt İçindeki Yeri. *Selçuk İletişim*, 4 (1), 159-170.
- Akdoğan A. (2014). *Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Akhan, A. (2009). *Velilerin Özel İlköğretim Okullarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyleri (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Aktan, C. & Gencel, U. (2010). Yüksek Öğretimde Akreditasyon, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2, (2), 137-146.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Arslan, B. (2009). Accreditation of Higher Education in Different Countries and Improvements in Turkish Higher Education. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 287-309.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001148
- Bakioğlu, A. (2009, Basımda). Asya Avustralya ve Avrupa Ülkelerinde Yükseköğretimde Akreditasyon ve Kalite Modelleri/Birliklerinin İncelenmesi ve Empirik Araştırma.
- Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon Eğitimde Kalite*. Nobel Yayınları.
- Bellin, W. & Wenger, M. (2020). The Changing Landscape of Accreditation: Guide to Secondary-School Recognition in the United States. *Educational Credential Evaluators Inc.*

- Berg, B. & Lune, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Blouin, D., Tekian, A., Kamin, C. & Harris, I. (2018). The Impact of Accreditation on Medical Schools' Processes. *Medical Education*. 52, 182-191.
<https://doi.org/10.1111/medu.13461>
- Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States: How Did We Get to Where We Are?. *New Directions For Higher Education*. 145, 7-27.
<https://doi.org/10.1002/he.331>
- Boal A. & Nakamoto J. (2020). School change: How does IB Primary Years Programme implementation impact school climate? Research Summary. WestEd, California, USA
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyükgünç, F. (2014). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Mezunlarının Programa İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139
- Damme, D. V. (2002). Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Relation to Trade in Education Services. OECD/US Forum on Trade in Educational Services. Washington, D.C. USA.
<https://doi.org/10.1787/17269822>
- Dathey, K., Westerheijden, D.F. & Hofman, W.H.A. (2017). Impact of Accreditation on Improvement of Operational Inputs After Two Cycles of Assessments in Some Ghanaian Universities. *Quality in Higher Education*, 23(3), 213-229.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1407398>
- Day, C., Townsend, A., Knight, R. & Richardson, K. (2014). School Leadership in the Primary Years Programme An IB Funded Project 2014-15. University of Nottingham.
- Deming, W. E. (1996). *Krizden Çıkış*. Arçelik A.Ş. Yayınları.
- Demircioğlu, Ş. (2014). *Yurt Dışındaki ve Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya Dünya Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Kültürlerarası Yetisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Dickey, F. & Miller, J. (1972). A Current Perspective on Accreditation. *American Association for Higher Education*, 6-72.
- Dikbaşı, İ. (2008). *Veli Beklentileri ve Karşılama Düzeyleri: Özel Vakıf Okulları Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Dix, K. & Gregory, S. (2020). The Impact of the IB Primary Years Programme on Student Well-Being and Other Related Social-Emotional Learning Outcomes. The Australian Council for Educational Research (ACER).
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme. *Yönetimde Kalite II. Ulusal Kongresi*, AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Dromey, R. & Bailey, S. (1993). The Tide that Quality Must Turn in Education. The Australian Software Quality Research Institute. Griffith University.
- Durman, M. (2007). Yükseköğretimde kalite güvencesi ve ülkemizdeki gelişmeler. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın no: 204.
- Elliot, C. (2013). The impact of AACSB Accreditation: A Multiple Case Study of Canadian University Business Schools. *Canadian Journal of Administrative Sciences*. 30(3), 203-218. <https://doi.org/10.1002/cjas.1257>
- Enomoto, E. & Conley, S. (2015). School Accreditation Process as Routinize Action: Retaining Stability While Promoting Reform. *Journal of School Leadership*. 25, 133-156. <https://doi.org/10.1177/105268461502500106>
- Erçetin, Ş. (2001). Biz Akademisyenler Geleceğin Yükseköğretim Kurumlarını Yaratmaya Hazır mıyız? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 75-86.
- Ersoy, M. & Ersoy, A. (2011). *Kalite Yönetimi*. İmaj Yayınevi.
- Erturan, Ç., Erturan, S. & Hacısalıhoğlu, H. (2010). *Eğitimde Akreditasyon ve Etkin Okul Modeli*. Anadolu Okul Yayınları.
- Frawley, R. (2014). Should Accreditation be Conducted by the Federal Government? *Ejournal of Education Policy*, 1-7.
- Getchell, L. A. (2010). *Effects of International Baccalaureate Primary Years Programme on Teacher Philosophy, Perceptions of Efficacy, and Outlook on Education*. (Doctoral Thesis). University of Denver.
- Gough, A., Sharpley, B., Pal, S. & Griffiths, M. (2014). *The International Baccalaureate Primary Years Programme (PYP) in Victorian Government Primary Schools, Australia Final Report*. RMIT University, Melbourne.

- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve Nitel İçerik Analizi*. Çizgi Yayınları.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim Sistemlerinde Kalite Standartları ve Kalite Standart Alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 85-99.
- Güngör, A. (2019). *Eğitimde Kalite ve Akreditasyon*. Nobel Yayınları.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Gürkan, B. (2020). Disiplinler Ötesi Sorgulama Programı Tasarlamının Bazı Değişkenler Açısından Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri: Uluslararası Bakalorya Örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 6(206), 407-440. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9334>
- Halıcıoğlu, M. (2008). The IB Diploma Programme in National Schools: The Case of Turkey. *Journal of Research in International Education*. 7(2), 164-183. <https://doi.org/10.1177/1475240908091303>
- Harvey, L. (2004). The Power of Accreditation: Views of Academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2(26), 207-223. <https://doi.org/10.1080/1360080042000218267>
- Hedmo, T. (2004). *Rule-Making in the Transnational Space – The Development of European Accreditation of Management Education*. (Doctoral Thesis). Uppsala Universitet.
- Hesapçıoğlu, M. & Nohutçu, A. (1999). Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 183-202.
- Hoover, C. H. (2009). *Accreditation: A New Student Outcome Model*. (Doctoral Thesis) Capella University.
- Hoy, C., Bayne, C. & Wood, M. (2000). *Improving Quality in Education*. London: Routledge.
- Hubbard, K. P. (2019). *The Role of School Leadership Teams in Elementary Schools Identified as Accreditation Denied in the Commonwealth of Virginia*. (Doctoral Thesis). George Washington University.
- International Baccalaureate Organization (IBO). (2014). Primary Years Programme Learning and Teaching. International Baccalaureate Peterson House, Cardiff, Wales, UK.
- International Baccalaureate Organization (IBO). (2018a). Primary Years Programme Learner. International Baccalaureate Peterson House, Cardiff, Wales, UK.

- International Baccalaureate Organization (IBO). (2018b). Primary Years Programme Learning and Teaching. International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK.
- International Baccalaureate Organization (IBO). (2018c). Primary Years Programme Learning Community. International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK.
- International Baccalaureate Organization (IBO). (2020). Primary Years Programme Learning Community. International Baccalaureate Peterson House, Cardif, Wales, UK.
- Ishikawa, K. (1995). *Toplam Kalite Kontrol*. KalDer Yayınları.
- Kalaçay, B. (2019). *An Analysis of The Effects of Accreditation on The Quality of English Preparatory Schools of Foundation Universities in Istanbul*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Maltepe Üniversitesi.
- Katz, D. & Kahn, R. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. Doğan Basımevi.
- Kells, H. R. (1988). *Self-Study Processes*. American Councilon, Educatino Macmillan Publishing Company.
- Khamisi, S. G. & Rodwin, L. D. (2018). Transnational Accreditation for Public Schools: IB, PISA and Other Public–Private Partnerships. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 595-607.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502813>
- Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde Akreditasyon. *Eğitim, Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi*. 10-18.
- Kısakürek, M.A. (2007). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Ülkemizdeki Gelişmeler. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı*. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın no: 204.
- Kilsdonk, M., Siesling, S., Otter, R. & Harten, W. (2015). Evaluating the Impact of Accreditation and External Peer Review. *International Journal of Health Care Quality Assurance*. 28(8), 757-777.
<https://doi.org/10.1108/IJHCQA-05-2014-0055>
- Knappenberger, A. (2018). *Third, Fourth and Fifth Grade Teachers' Experience with Academic Parental Involvement at Denied-Accreditation Elementary Schools in Virginia: A Phenomenological Study*. (Doctoral dissertation). Liberty University.
- Koca, C & Ünal, F. (2018). Türkiye'deki Bir Waldorf Anaokulunun Misyon, Vizyon ve Diğer Anaokullarından Farklı Yönlerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 185-206.

<https://doi.org/10.14689/ISSN.2148-2624.1.6C3S9M>

- Kocabaş, E. & Akkök, F. (2007). Uluslararası Bakalorya (IB) ve Normal Lise Programına Devam Eden Öğrencilerin Aile İçi İletişimleri ve Sosyal Beceriler Açısından Karşılaştırılmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27(3), 157-164. <https://doi.org/10.17066/pdrd.50151>
- Koch, V. J. & Fisher, J. L. (1998). Higher Education and Total Quality Management, *Total Quality Management*, 9:8, 659-668. <https://doi.org/10.1080/0954412988136>
- Küçükkayalar, B. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Kalite Denkliği: Uygulama Örnekleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Lejeune, C. & Vas, A. (2009). Organizational Culture and Effectiveness in Business Schools: A Test of the Accreditation Impact. *Journal of Management Development*, 28(8), 728-741. <https://doi.org/10.1108/02621710910985504>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lunenburg, F. & Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lunenburg, F. (2010). Schools As Open Systems. *Schooling*, 1(1), 1-5.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mathews, J. G. & Johnson, G. P. (1995). Per Pupil Expenditures and School District Accreditation: What Does the Total Per Pupil Expenditure Indicator in the 1993 Mississippi Report Card Really Mean? Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Speeches/Conference Papers Reports.
- Metli, A. (2018). *Uluslararası Fikirliliğin Gelişmesindeki Destekler ve Zorluklar: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Hakkında Farklı Okul Bağlamlarından Perspektifler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Meyer, L. (2011). Impact of Accreditation. Why are Some Contract Research Organizations, Sponsors, and Other Research Facilities Not Pursuing Accreditation?
- Mullen, C., Stover, L. & Corley, B. (2006). School Accreditation and Teacher Empowerment: An Alabama Case. *Teacher Development*, 5(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/13664530100200132>
- Nguyen, H.C. & Hien T.T. (2017). Exploring Impact of Accreditation on Higher Education in Developing Countries: A Vietnamese View. *Tertiary Education and Management*, 24(2), 154-167.

<https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1406001>

- Odden, A. (1990). Educational Indicators in The United States: The Need For Analysis. *Educational Researcher*, 19(5), 24-29.
<https://doi.org/10.3102/0013189X019005024>
- Onur, Jale (2008). *A Study of The Effects on Teaching Methods and Teaching Styles of Converging National and International Curricula at The Koç School-Istanbul*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bath Üniversitesi.
- Oraz, B. (2019). *Ulusal Eğitim Programından Uluslararası Bakalorya (IB) Eğitim Programına Geçişte Yöneticilerin Liderlik Zorlukları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Ögel, Z. & Dursunkaya, Z. (2001). Eğitimde Kalite Yönetimine Bir Örnek: ABET 2000 Akreditasyon Süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 206-214.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nda Farklılaştırılmış Öğretim Hakkında Görüş ve Uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Durumu: Kahramanmaraş Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Patel, D.D. (2012). *Impact of Accreditation Actions: A Case Study of Two Colleges Within Western Association of Schools and Colleges' Accrediting Commission for Community and Junior Colleges*. (Doctoral dissertation). Southern California University.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Pham, T.H. (2018). Impacts of Higher Education Quality Accreditation: A Case Study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1491787>
- Pehlivan Polat, M. (2019). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk Okullarındaki Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Prince, D. (2012). American Accreditation: Why Do It? *Higher Learning Research Communications*, 2(3), 45-51. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v2i3.71>
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Siyasal Kitabevi.

- Ramirez, B. (2014). International Accreditation as Global Position Taking: An Empirical Exploration of U.S. Accreditation in Mexico. *High Education*, 69, 361–374. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9780-7>
- Rehber, E. (2002). *Yükseköğretimde Kalite Sorunu-Akreditasyon ve Kalite Yönetimi*. Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Savage, M. & Drake, S. (2016). Living Transdisciplinary Curriculum: Teachers' Experiences with the International Baccalaureate's Primary Years Programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 1-20.
- Seheryeli, M. & Gelbal, S. (2020). Devlet, Özel ve Uluslararası Bakalorya Okullarındaki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları ve Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 221-260. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2020.008>
- Semerci, Ç. (2017). Akreditasyon Algısı (AA) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 1093-1104. <https://doi.org/10.14686/buefad.332383>
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practise of The Learning Organisation*. New York: Currency/Doubleday.
- SETA ANALİZ Raporu, (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. 07.12.2018, <https://doczz.biz.tr/doc/229497/t%C3%BCrkiye-de%C3%B6%C4%9Fretmen-yeti%C5%9Firme-sisteminin-sorunlar%C4%B1>
- Sezer, E. (2020). *Uluslararası Bakalorya Programı Uygulayan Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin “İlk Yıllar Programı”na İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Toe, D., Lang, J., Paatsch, L., Yim, B., Jobling, W., Doig, B. & Aranda, G. (2015). *Assessment of Student Development and Learning in IBPYP Schools, Final Report*. Deakin University, Geelong, Australia.
- Twigg, V. (2010). Teachers’ Practices, Values and Beliefs for Successful Inquiry-Based Teaching in The International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 40–65. <https://doi.org/10.1177/1475240909356947>
- Volkwein, J. F., Lattuca, L. R., Harper, B. J. & Domingo, R. (2007). Measuring The Impact of Professional Accreditation on Student Experiences and Learning Outcomes. *Research in Higher Education*, 48(2), 251-282.

<https://doi.org/10.1007/s11162-006-9039-y>

- Vught, F. (2001). Towards Accreditation Schemes in Europe. CRE Validation Seminar, 8-10 February, Lisbon, 2001.
- Wood, R.M. (1999). *An Analysis of Administrators' and Teachers' Perceptions of the Accreditation Process and Its Impact on School Improvement in a Selected Group of Public Schools in East Alabama*. (Doctoral dissertation). Auburn University.
- Wozniak, E. (2017). *Independent School Accreditation and the Learning Organization*. (Doctoral dissertation). Cardinal Stritch University.
- Uçman, O. (2019). *Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programını Uygulayan Okullar ile MEB Öğretim Programı Uygulayan İlkokulların Etkili Okul Özelliklerinin ve Öğretmen Mesleki Motivasyonlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Ülker, N. (2015). *Yabancı Dil Hazırlık Programlarının Akreditasyonunun Akademik Kaliteye Etkisi Üzerine Uluslararası Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yalçinkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 103-116.
- Yılmaz, A. (2016). Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyona Yönelik Eğilimler: 2016 Yılına Kadar Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Meta Analiz Uygulaması. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 6(1), 34-54.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. Nobel Akademik Yayınları

EKLER

**EK 1. ARAŞTIRMA SORULARI VE GÖRÜŞME FORMLARINDA
YER ALAN SORULARIN EŞLEŞTİRİLMESİ**

Araştırma Sorusu	Görüşme sorusu-Yönetici	Görüşme sorusu-Öğretmen
Katılımcıyı tanımaya yönelik sorular	1.Meslekte kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz? 2.Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz? 3.Okuldaki göreviniz nedir?	1.Meslekte kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz? 2.Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz? 3.Okuldaki göreviniz nedir?
Açık sistemin öğelerine yönelik sorular 1. Türkiye’deki onaylanmış okullarda akreditasyonun sistem öğeleri açısından etkileri nelerdir? 1.1. Akreditasyonun girdi öğeleri (İnsan, bilgi, teknoloji, finansman) üzerindeki etkileri nelerdir?	4.PYP’nin okulunuzun misyon ve hedeflerine etkilerini değerlendirebilir misiniz? 5.Okulunuzun gelecek planları var mıdır? PYP’nin bu planlarınıza etkileri nasıldır? 6.Bir PYP okulu olmanızın, okulunuzu tercih eden veli ve öğrenci profiline etkileri var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir? 7.PYP’nin okulunuzda uygulanan eğitim ve öğretim programlarına etkileri nasıldır? 8.PYP okulu olmanın okulunuzun fiziksel ve teknolojik donanımına (Kütüphane, öğrenme ekipmanları, bilgisayar, öğretim araç-gereçleri vs) etkileri var mıdır? Varsa; Nasıl bir etki yaratmaktadır? Bu etkilerin eğitim-öğretim süreçlerine yansıması nasıldır?	4.PYP’nin okulunuzun misyon ve hedeflerine etkilerini değerlendirebilir misiniz? 5.Okulunuzun gelecek planları var mıdır? PYP’nin bu planlarınıza etkileri nasıldır? 6.PYP’nin okulunuzda uygulanan eğitim ve öğretim programlarına etkileri nasıldır? 7.PYP okulu olmanın okulunuzun fiziksel ve teknolojik donanımına (Kütüphane, öğrenme ekipmanları, bilgisayar, öğretim araç-gereçleri vs) etkileri var mıdır? Varsa; Nasıl bir etki yaratmaktadır? Bu

	9.Akreditasyonun okulunuzun finansal kaynaklarına ve finansal çıktılarına etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?	etkilerin eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları nasıldır?
1.2. Akreditasyonun süreç öğeleri (İnsan, yapı, yönetim, eğitim öğretim süreçleri, fiziki yapı ve teknoloji, araştırma geliştirme) üzerindeki etkileri nelerdir?	10. PYP'nin okulunuzun yönetim süreçleri üzerindeki etkilerini değerlendirebilir misiniz? Örneğin; - Karar alma süreçlerini nasıl etkilemektedir? (katılım, hesapverebilirlik...) - Planlama çalışmalarını nasıl etkilemektedir? - Örgütlenme açısından nasıl etkilemektedir? - Okulunuzdaki iletişim süreçlerini nasıl etkilemektedir? - Eşgüdümleme ve koordinasyonu sağlamada akreditasyonun etkisi nasıldır? - Denetim, değerlendirme ve iyileştirme çalışmalarınıza etkileri nasıldır? 11. PYP'nin okulunuzun organizasyon yapısına etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir? (hiyerarşik yapı, sınıf düzeyleri, bölümler vb)? 12. PYP'nin okulunuzda uygulanan eğitim-öğretim süreçlerine etkileri nasıldır? (Araştırma, uygulama, geliştirme etkinlikleri, teknoloji transferleri) 13. Sizce PYP öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik davranışlarını etkilemekte midir, evetse nasıl etkilemektedir? - Öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle ve birbirleri ile iletişimlerini nasıl etkilemektedir? - Öğretmenler arasındaki işbirliği ve ekip çalışmalarını nasıl etkilemektedir? - Öğretmenlerin okulun amaçlarını benimsemelerine etkisi nasıldır?	8.PYP'nin okulunuzda uygulanan eğitim-öğretim süreçlerine etkileri nasıldır? (Araştırma, uygulama, geliştirme etkinlikleri, teknoloji transferleri) 9.PYP'nin ders planlarınıza etkileri nasıldır? 10.Kullandığınız öğretim yöntem – teknikleri ve öğretim materyalleri açısından etkileri nasıldır? 11.Ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir? 12.Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir? 13.PYP öğretimi farklılaştırmaya yönelik uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir? 14.Sizce PYP'nin öğrencilerle ve velilerle olan iletişiminize etkileri var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir? 15.PYP'nin zümre çalışmalarınıza etkisi var mıdır? Varsa bu etki nasıldır? 16.PYP'nin birimler arası iletişim ve işbirliğinize etkisi var mıdır, varsa nasıl etkilemektedir? 17.Sizce PYP'nin okulunuzdaki yönetim yaklaşımlarına etkileri var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?

	• Öğretmenlerin işe devam ve performanslarına etkisi nasıldır? 14. PYP'nin okulunuzun kurumsal kültürüne (kurallar, ortak değerler, inanışlar, davranış kalıpları, semboller vs) etkileri var mıdır, evetse nasıl bir etkisi vardır?	18.PYP'nin okulunuzun kurumsal kültürüne (kurallar, ortak değerler, inanışlar, davranış kalıpları, semboller vs) etkileri var mıdır, evetse nasıl bir etkisi vardır?
1.3. Akreditasyonun çıktı öğeleri (eğitilmiş öğrenciler, ürünler, para) üzerindeki etkileri nelerdir?	15.PYP'nin öğrencilerinizin akademik performanslarına etkisini değerlendirebilir misiniz? 16.PYP'nin öğrencilerinizin sosyal gelişimlerini desteklemeye aracılığı nasıldır? 17.Okulunuzun ortaya koyduğu ürünlerde (gazete, dergi, kitap, proje, panel, sempozyum vb) PYP'nin etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir? 18.Sizce PYP'nin öğretmenlerin ve sizin, iş doyumunu ve kuruma bağlılığınıza etkisi var mıdır? Varsa bu etki nasıldır?	19.PYP'nin öğrencilerinizin akademik performanslarına etkisini değerlendirebilir misiniz? 20. PYP'nin öğrencilerinizin sosyal gelişimlerini desteklemeye aracılığı nasıldır? 21.Okulunuzun ortaya koyduğu ürünlerde (gazete, dergi, kitap, proje, panel, sempozyum vb) PYP'nin etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir? 22.Sizce akreditasyonun işinizden elde ettiğiniz iş doyumunu ve kuruma bağlılığınız üzerinde etkisi var mıdır, varsa bu nasıl bir etkidir?
1.4. Akreditasyonun geribildirim sistemi üzerindeki etkileri nelerdir?	19.Sizce PYP'nin veli memnuniyeti üzerine etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir? 20.PYP'nin çalışan memnuniyeti üzerine etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?	23.Sizce PYP'nin veli memnuniyeti üzerine etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir? 24.PYP'nin çalışan memnuniyeti üzerine etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?
1.5. Akreditasyonun okul çevre ilişkileri üzerindeki etkileri nelerdir?	21.Sizce PYP'nin okulunuzun çevre (medya, STK, bakanlık, iş piyasası, diğer okullar) ile olan ilişkilerine etkisi var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir? 22.Sizce akredite bir okul olmanın okulunuzun ulusal ve	25.Sizce PYP'nin okulunuzun çevre (medya, STK, bakanlık, iş piyasası, diğer okullar) ile olan ilişkilerine etkisi var mıdır? Varsa bu etkiler

	uluslararası tanınırlığına etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?	nelerdir? 26.Sizce akredite bir okul olmanın okulunuzun ulusal ve uluslararası tanınırlığına etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?
2. Akreditasyon etkileri farklı okullarda nasıldır?		



EK 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

Akredite olmuş okullarda; akreditasyonun sistem öğeleri açısından ne gibi etkiler yarattığını anlamaya yönelik bir araştırma yapıyorum. Akreditasyonun (PYP) sistem öğeleri açısından etkilerinin anlaşılmasını sağlayacak verileri toplamak için akredite olmuş (International Baccalaureate ilk yıllar programı (PYP) akreditasyonuna sahip okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. Görüşme sırasında size yönelteceğim sorularla sizden akreditasyonun etkileri hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. İzin vererseniz cevaplarınızın tamamını kaydedebilmem ve daha sonra analiz edebilmem için görüşmemizin kaydını almak istiyorum. Okul adı ve sizin kimliğiniz gizli kalacak, görüşmeye katılanlar araştırmada katılımcı 1, katılımcı 2 gibi kodlarla yer alacaktır. Vereceğiniz bilgiler için şimdiden teşekkür ederim.

1. Meslekte kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz?
2. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?
3. Okuldaki göreviniz nedir?

Girdi kaynaklarına ilişkin sorular:

4. PYP'nin okulunuzun misyon ve hedeflerine etkilerini değerlendirebilir misiniz?
5. Okulunuzun gelecek planları var mıdır? PYP'nin bu planlarınıza etkileri nasıldır?
6. PYP'nin okulunuzda uygulanan eğitim ve öğretim programlarına etkileri nasıldır?
7. PYP okulu olmanın okulunuzun fiziksel ve teknolojik donanımına (Kütüphane, öğrenme ekipmanları, bilgisayar, öğretim araç-gereçleri vs) etkileri var mıdır?
Varsa;
 - Nasıl bir etki yaratmaktadır?
 - Bu etkilerin eğitim-öğretim süreçlerine yansması nasıldır?

Süreç soruları:

8. PYP'nin okulunuzda uygulanan eğitim-öğretim süreçlerine etkileri var mıdır? Evetse nasıl etkilemektedir? (Araştırma, uygulama, geliştirme etkinlikleri, teknoloji transferleri)
9. PYP'nin ders planlarınıza etkileri nasıldır?
10. Kullandığınız öğretim yöntem – teknikleri ve öğretim materyalleri açısından etkileri nasıldır?
11. Ölçme değerlendirmeye yönelik uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir?
12. Sınıf yönetimine ilişkin uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir?
13. PYP öğretimi farklılaştırmaya yönelik uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir?
14. Sizce PYP'nin öğrencilerle ve velilerle olan iletişiminize etkileri var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?
15. PYP'nin zümre çalışmalarınıza etkisi var mıdır? Varsa bu etki nasıldır?
16. PYP'nin birimler arası iletişim ve işbirliğinize etkisi var mıdır, varsa nasıl etkilemektedir?
17. Sizce PYP'nin okulunuzdaki yönetim yaklaşımlarına etkileri var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?
18. PYP'nin okulunuzun kurumsal kültürüne (kurallar, ortak değerler, inanışlar, davranış kalıpları, semboller vs) etkileri var mıdır, evetse nasıl bir etkisi vardır?

Çıktı soruları:

19. PYP'nin öğrencilerinizin akademik performanslarına etkisini değerlendirebilir misiniz?
20. PYP'nin öğrencilerinizin sosyal gelişimlerini desteklemeye aracılığı nasıldır?
21. Okulunuzun ortaya koyduğu ürünlerde (gazete, dergi, kitap, proje, panel, sempozyum vb) PYP'nin etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?
22. Sizce akreditasyonun işinizden elde ettiğiniz iş doyumu ve kuruma bağlılığınız üzerinde etkisi var mıdır, varsa bu nasıl bir etkidir?

Geribildirim soruları:

23. Sizce PYP'nin veli memnuniyeti üzerine etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?
24. PYP'nin çalışan memnuniyeti üzerine etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?

Çevre soruları:

25. Sizce PYP'nin okulunuzun çevre (medya, STK, bakanlık, iş piyasası, diğer okullar) ile olan ilişkilerine etkisi var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?
26. Sizce akredite bir okul olmanın okulunuzun ulusal ve uluslararası tanınırlığına etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?

Başka paylaşmak istediğiniz bir görüşünüz var mı benim sormadığım?

EK 3. YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

Akredite olmuş okullarda; akreditasyonun sistem öğeleri açısından ne gibi etkiler yarattığını anlamaya yönelik bir araştırma yapıyorum. Akreditasyonun sistem öğeleri açısından etkilerinin anlaşılmasını sağlayacak verileri toplamak için akredite olmuş (International Baccalaureate ilk yıllar programı (PYP) akreditasyonuna sahip) okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. Görüşme sırasında size yönelteceğim sorularla sizden akreditasyonun etkileri hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. İzin verirsiniz cevaplarınızın tamamını kaydedebilmem ve daha sonra analiz edebilmem için görüşmemizin kaydını almak istiyorum. Okul adı ve sizin kimliğiniz gizli kalacak, görüşmeye katılanlar araştırmada katılımcı 1, katılımcı 2 gibi kodlarla yer alacaktır. Vereceğiniz bilgiler için şimdiden teşekkür ederim.

1. Meslekte kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz?
2. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?
3. Okuldaki göreviniz nedir?

Girdi kaynaklarına ilişkin sorular:

4. PYP'nin okulunuzun misyon ve hedeflerine etkilerini değerlendirebilir misiniz?
5. Okulunuzun gelecek planları var mıdır? PYP'nin bu planlarınıza etkileri nasıldır?
6. Bir PYP okulu olmanızın, okulunuzu tercih eden veli ve öğrenci profiline etkileri var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?
7. PYP'nin okulunuzda uygulanan eğitim ve öğretim programlarına etkileri nasıldır?
8. PYP okulu olmanın okulunuzun fiziksel ve teknolojik donanımına (Kütüphane, öğrenme ekipmanları, bilgisayar, öğretim araç-gereçleri vs) etkileri var mıdır? Varsa;

- Nasıl bir etki yaratmaktadır?
 - Bu etkilerin eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları nasıldır?
9. Akreditasyonun okulunuzun finansal kaynaklarına ve finansal çıktılarına etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?

Süreç soruları:

10. PYP'nin okulunuzun yönetim süreçleri üzerindeki etkilerini değerlendirebilir misiniz? Örneğin;
- Karar alma süreçlerini nasıl etkilemektedir? (katılım, hesapverebilirlik...)
 - Planlama çalışmalarını nasıl etkilemektedir?
 - Örgütlenme açısından nasıl etkilemektedir?
 - Okulunuzdaki iletişim süreçlerini nasıl etkilemektedir?
 - Eşgüdümleme ve koordinasyonu sağlamada akreditasyonun etkisi nasıldır?
 - Denetim, değerlendirme ve iyileştirme çalışmalarınıza etkileri nasıldır?
11. PYP'nin okulunuzun organizasyon yapısına etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir? (hiyerarşik yapı, sınıf düzeyleri, bölümler vb)?
12. PYP'nin okulunuzda uygulanan eğitim-öğretim süreçlerine etkileri nasıldır? (Araştırma, uygulama, geliştirme etkinlikleri, teknoloji transferleri)
13. Sizce PYP öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik davranışlarını etkilemekte midir, evetse nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle ve birbirleri ile iletişimini nasıl etkilemektedir?
 - Öğretmenler arasındaki işbirliği ve ekip çalışmalarını nasıl etkilemektedir?
 - Öğretmenlerin okulun amaçlarını benimsemelerine etkisi nasıldır?
 - Öğretmenlerin işe devam ve performanslarına etkisi nasıldır?
14. PYP'nin okulunuzun kurumsal kültürüne (kurallar, ortak değerler, inanışlar, davranış kalıpları, semboller vs) etkileri var mıdır, evetse nasıl bir etkisi vardır?

Çıktı soruları:

15. PYP'nin öğrencilerinizin akademik performanslarına etkisini değerlendirebilir misiniz?
16. PYP'nin öğrencilerinizin sosyal gelişimlerini desteklemeye aracılığı nasıldır?
17. Okulunuzun ortaya koyduğu ürünlerde (gazete, dergi, kitap, proje, panel, sempozyum vb) PYP'nin etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?
18. Sizce PYP'nin öğretmenlerin ve sizin, iş doyumu ve kuruma bağlılığınıza etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?

Geribildirim soruları:

19. Sizce PYP'nin veli memnuniyeti üzerine etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?
20. PYP'nin çalışan memnuniyeti üzerine etkileri var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?

Çevre soruları:

21. Sizce PYP'nin okulunuzun çevre (medya, STK, bakanlık, iş piyasası, diğer okullar) ile olan ilişkilerine etkisi var mıdır? Varsa bu etkiler nelerdir?
22. Sizce akredite bir okul olmanın okulunuzun ulusal ve uluslararası tanınırlığına etkisi var mıdır? Varsa nasıl etkilemektedir?

Başka paylaşmak istediğiniz bir görüşünüz var mı benim sormadığım?

EK 4. OKUL ZİYARETİ GÖZLEM FORMU

OKUL ZİYARETİ GÖZLEM FORMU - OKUL ...	
1.Misyon ve hedefler/gelecek planları	
2.Eğitim öğretim programları	
3.Fiziksel ve teknolojik donanım	
4.Organizasyon yapısı	
5.İletişim (Öğretmen öğrenci, öğretmenler arası, yönetici öğretmen)	
6.Okul iklimi ve kurumsal kültür	

7.Öğretim yöntem-teknikleri	
8.Ölçme değerlendirme	
9.Sınıf yönetimi	
10.Öğretimi farklılaştırma	
11.Zümre çalışmaları	
12.Öğrencilerin sosyal gelişimleri	
13.Öğrenci ürünleri	

ÖZGEÇMİŞ

Hatice Adıyaman, Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Programından 1998 yılında mezun oldu. Yüksek lisans derecesini 2006 yılında “Meslek Lisesi Öğretim Programlarının Öğrencilerin Yaratıcılık Gelişimlerine Etkisi” konulu tezi ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalından aldı. Hatice Adıyaman orta derecede İngilizce bilmektedir. 1999’da Ankara’da bir özel okulda öğretmen olarak göreve başlamıştır. 2006 yılından bu yana Gaziantep’te bir özel okulda müdür yardımcısı olarak görevine devam etmektedir.

VITAE

Hatice Adıyaman graduated from the Handcraft Education Program in the Faculty of Professional Education at the Gazi University in 1998. She got her graduate degree in the Department of Handcraft Education in the Educational Sciences Institute at the Gazi University with the thesis paper entitled “The Effects of the Programs in the Department of Embroidery in Vocational High Schools for Girls on the Development of Students Creative Thinking”. She knows English at intermediate level. She started teaching at a private school in Ankara in 1999 and has been working as a vice-principal at a private school in Gaziantep since 2006.