

Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri Işığında Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB PYP)

Burak ŞAHİN

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı
buraaksahin@icloud.com
ORCID ID: 0000-0001-6597-9852

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1919693

Geliş Tarihi: 31.03.2026

Revize Tarihi: 07.06.2026

Kabul Tarihi: 18.06.2026

Atıf Bilgisi

Şahin, B. (2026). Sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ışığında uluslararası bakalorya ilk yıllar programı (IB PYP). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 729-748.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı'nın (IB PYP) sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve bakış açıları ışığında değerlendirilmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle kurgulanan araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ilinde bir özel okulda görev yapan ve en az bir yıllık IB PYP deneyimine sahip altı sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, IB PYP'nin öğrencilerin sorgulama, merak ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini; sosyal-duygusal açıdan öz güven, empati ve küresel vatandaşlık bilinci kazandırdığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler programın ilk uygulamalarında yoğun bir evrak ve iş yükü getirdiğini belirtmiş olsalar da IB PYP felsefesini içselleştirdikçe pedagojik yetkinliklerinin arttığını ve dönüşümlü düşünme kültürünün güçlendiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, MEB müfredatı ile PYP'nin eş güdümlü yürütülmesinden kaynaklanan zaman baskısı, evrak yoğunluğu ve sınav odaklı veli beklentileri temel uygulama engelleri olarak saptanmıştır. Özellikle ulusal sınav sisteminin getirdiği akademik kaygıların, programın disiplinler üstü yaklaşımıyla çatıştığı görülmüştür. Sonuç olarak, IB PYP'nin Türkiye'deki etkinliğini artırmak için MEB Öğretim Programı kazanımları ile PYP amaçlarının senkronize edilmesi, belgelendirme süreçlerini kolaylaştıracak dijital araçların geliştirilmesi ve velilere yönelik bilgilendirme çalışmalarının artırılması önerilmektedir. Ayrıca, IB PYP öğretmen eğitimlerinin tek seferlik seminerlerden ziyade okul temelli sürekli mentorluk desteğiyle güçlendirilmesi programın sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlk yıllar programı, uluslararası bakalorya, program değerlendirme, ilkokul, sınıf öğretmenleri.

The International Baccalaureate Primary Years Programme in the Light of Primary School Teachers' Experiences (IB PYP)

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP) in light of the experiences and perspectives of primary school teachers. Designed with the case study design, one of the qualitative research methods, the study's participant group consists of six primary school teachers working at a private school in Eskişehir and having at least one year of IB PYP experience. Data were collected through a semi-structured interview form developed by obtaining expert opinions and were analyzed using the descriptive analysis technique. Research results reveal that the IB PYP significantly develops students' inquiry, curiosity, and learning-to-learn skills; and fosters self-confidence, empathy, and global citizenship awareness from a social-emotional perspective. Although teachers stated that the program initially brought a heavy documentation and workload, they expressed that their pedagogical competencies increased and their culture of reflective thinking strengthened as they internalized the IB PYP philosophy. Nevertheless, time pressure arising from the simultaneous implementation of the MoNE curriculum and the IB PYP, documentation density, and exam-oriented parental expectations were identified as the main implementation barriers. Specifically, it was observed that academic anxieties brought by the national examination system conflicted with the program's transdisciplinary approach. Consequently, to increase the effectiveness of the PYP in Turkey, it is recommended to synchronize MoNE curriculum outcomes and IB PYP learning outcomes, develop digital tools to facilitate documentation processes, and increase information activities for parents. Furthermore, strengthening teacher training with school-based continuous mentoring support rather than one-off seminars is of critical importance for the sustainability of the program.

Keywords: Primary years programme, international baccalaureate, program evaluation, primary school, primary school teachers.

Giriş

Dünyamız giderek küçülmekte, bilgiye ulaşma yolları bu doğrultuda çeşitlenmektedir. Dünya, küreselleşmeyle artık tüm insanlığın ortak ülkesi haline gelmekte; bilgi, insanın ait olduğu topluma özel olmaktan çıkmakta ve bireyler dünya vatandaşı olmaya doğru gitmektedir. Nitekim bireylerin içinde bulundukları dünyayı en verimli biçimde keşfetmeleri için dünya vatandaşı olmaları öngörülmektedir (Balbağ ve Türkcan, 2017). Küresel vatandaşlık olarak da adlandırılan dünya vatandaşlığı, dünya üzerindeki farklı milletlerin ortak noktada buluşmasını ifade etmektedir. Bireyin sorumluluğu, yalnızca kendi ülkesine ait olmasının ötesinde tüm dünyaya karşı bir sorumluluk bilinci geliştirmesi beklenmektedir (Yaşar, 2008). Günümüz eğitim sisteminin dünya vatandaşlığı sorumluluğuna sahip bireyler yetiştirme amacıyla, bilginin öğretene tarafından öğrenene doğrudan aktarıldığı değil; öğrenenin bilgiye kendi ulaştığı bir döneme evrilen yapıya sahip olması gerektiği söylenebilir (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016). Bilginin yalnızca akademik değil; sosyal, kültürel ve duygusal olarak da bireye yön veren bir kavram haline gelmesiyle birlikte, birçok farklı uluslararası eğitim modeli ortaya atılmıştır. Bu modellerden biri de Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate [IB]) programıdır (Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organisation [IBO]), 2022; Stewart, 2007). IB programı, alışlagelmiş öğretim programlarının ötesine geçmeyi amaçlamaktadır. İlk IB alt programı olan Diploma Programı (DP) 1968'de kurulmuştur. Bünyesinde barındırdığı dört alt program ile IB, başarılı olma yolunda motive olan, bilginin yanında ilgisi olan ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi kendine amaç edinmektedir (IBO, 2019).

IB programı öğrencilerine eleştirel bir bakış açısıyla düşünebilme, meraklarını her zaman canlı tutabilme ve günlük hayatta karşılaştıkları karmaşık sorunları çözebilme gibi becerileri kazandırmayı hedefleyerek onların akranlarına oranla öne çıkmalarını sağlamaktadır. IB, akademik başarının yanında kişisel başarıyı da destekleyen bir programdır. 1994'te Orta Yıllar Programı'nın (Middle Years Programme [MYP]) ve 1997'de İlk Yıllar Programı'nın (Primary Years Programme [PYP]) uygulamaya konulmasıyla IB, 3 ile 19 yaş arasındaki öğrenciler için uluslararası eğitim sürekliliğini sağlamaktadır. Son olarak da 2012'de Kariyer Programı'nın tanıtılmasıyla 16-19 yaş aralığındaki öğrencilere uluslararası eğitim yolları seçeneği sunulmuştur. Böylece IB bünyesinde bulunan bu dört alt programın birbiriyle peşi sıra ve bütünleşik olarak ilerlemesi, öğrencinin eğitim hayatı boyunca sürekliliğine katkıda bulunmakta ve kariyer basamaklarını tırmanmasına katkı sağlamaktadır (IBO, 2019; IBO, 2013).

IB programı, yalnızca öğrencilerin değil tüm paydaşların kendilerine, birbirlerine ve dış dünyaya saygı duymalarını ve anlayışla yaklaşmalarını öğretmeye yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda program bünyesinde yetiştirilmesi planlanan özelliklere sahip 10 öğrenen profili belirlenmiştir. Bunlar; araştıran-sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkel, açık görüşlü, duyarlı, riski göze alan, dengeli ve dönüşümlü düşünen profilleridir (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016; IBO, 2020). Tüm bu öğrenen profilleri, öğrencilerin IB eğitimleri boyunca niteliklerini geliştirmelerine, birer dünya vatandaşı olarak olgunlaşmalarına ve bilge bireyler olmalarına yol göstermeyi amaçlamaktadır. IB temelinde, daha iyi bir dünya inşa etmeye yardımcı, özgür düşünceye sahip, uluslararası düşünen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır. Sistematik bir biçimde ilerleyen programın dört aşamalı sürecinin ilk adımı Primary Years Programme olarak adlandırılan İlk Yıllar Programı'dır.

İlk Yıllar Programı 1997 yılına dayanan, MYP ve DP'nin ardından geleneksel okul programlarına alternatif olması amacıyla geliştirilmiş bir programdır. IB PYP'nin amacı 3-12 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim hayatları boyunca gerçekleştirdikleri öğrenmelerin sürekliliğini sağlamak ve öğrencilerin uluslararası duyarlılıklarını artırıp onları birer dünya vatandaşı olarak yetiştirmektir (IBO, 2020). PYP, IB bünyesinde yer alan diğer programlarla ilişkili ve dört temel kavram çevresinde şekillenen bir yapı izlemektedir. Bunlar; uluslararası düşünmeye sahip olma, IB öğrenen profilleri, öğrenme-öğretmeye yönelik davranışlar ile geniş, dengeli ve kapsayıcı bir programdır. Bunun yanında IB PYP diğer programların kapsadığı disiplinlerarası yaklaşımı da bir adım yukarı taşıyarak disiplinler üstü bir yaklaşım izlemektedir (Akdoğan, 2014; IBO, 2020; IBO, 2025b). IB PYP'nin geliştirilmesi aşamasında Ernest Boyer'in (1995) görüşleri oldukça yol gösterici ve yararlı olmuştur. Boyer, 1995 yılında oluşturduğu taslak programla öğrencilere ünite içerisinde bir

konuyu nasıl öğrenmelerini anlatan disiplinlerarası yaklaşımdan bireyi tüm yönleriyle ele alan, sorgulamayı öne çıkaran ve öğrencilerin küresel birer vatandaş olarak yetişmelerini içeren disiplinler üstü bir anlayışa geçiş yapılmasını sağlamıştır (Boyer, 1995).

IB PYP, benzeri tüm çağdaş programlarda olduğu gibi öğrenciyi merkeze alan bir yapıdır. Öğretmenin rol model olduğu ve öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği bir programdır. IB PYP ile öğrenme yalnızca okul ile sınırlı kalmamakta ve öğrenci yaşadığı gerçek dünyanın bir parçası haline gelmektedir. Bu anlayışla öğretmen, öğrencilerinin halihazırda yer alan bilgileriyle yeni öğrendiği bilgileri harmanlamasını sağlamalıdır. Program boyunca öğrenmelerin düzenli olarak sorgulanması gerekmektedir. Bu sorgulama öğrenci tarafından bazen tek başına bazen ikili veya çoklu gruplar halinde yapılmaktadır. Öğrenciler bu sorgulama süreçlerinin sonunda, dünyanın nasıl işlediğine ilişkin fikir edinirler ve kendilerini gelecek öğrenmelere kendilerini hazır duruma getirirler (Akdoğan, 2014; PYP, 2025b).

IB PYP, eğitime olan yaklaşımını paydaş geri bildirimleriyle sürekli güncellenen dinamik bir çerçevede şekillendirmektedir. Okullardan alınan düzenli bildirimler, programın teoriden pratiğe aktarımında olası sorunları önlemektedir. Bu doğrultuda model; küresel duyarlılık, eylemlilik ve dönüşümlü düşünme kavramları etrafında yapılandırılmaktadır (Getchell, 2010). Matematik, sosyal bilgiler, dil ve sanat gibi disiplinlerin entegrasyonuna dayanan bu programı bazı kurumlar doğrudan uygularken; bazıları ise yerel müfredat yapılarını koruyarak PYP'yi ulusal derslerle bütünleştirmeyi tercih etmektedir (IBO, 2022c).

IB PYP'nin temelinde sorgulama temaları yer almaktadır. İlgili sorgulama temaları öğrencilerin disiplinler üstü düşüncelerini sağlamayı ve onların yeni şeyler öğrenme konusundaki meraklarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Soru sorma ve sorgulama süreci yalnızca öğretmen tarafından yürütülmemekte; aksine “biz” kavramı içerisinde öğretmenin de öğrendiği bir yapıda yürütülmektedir. Bu yapı öğrencilere düşünme fırsatı vermesiyle birlikte onların kendi öğrenmelerini oluşturmalarına da imkan tanımaktadır. Bu düşünme sürecinde öğrenciler şu üç soruya cevap aramaktadırlar: 1. Ne öğrenmek istiyoruz? 2. En iyi nasıl öğreniriz? 3. Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz? Bu soruların her biri PYP'nin alt programlarından birini kapsamaktadır. İlk soru yazılı, ikinci soru öğretilen ve üçüncü soru ölçülen programı kapsamaktadır. Söz konusu üç soru birbirleriyle döngü halinde bir yapı izlemektedir (Akdoğan, 2014; IBO, 2020; IBO, 2022c; Short, 2009). PYP'nin uzun vadeli, kendini sürekli olarak geliştiren ve sürdürülebilir bir program olması sebebiyle bir okulun PYP programını uygulayabilmesi için Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO) tarafından önceden belirlenmiş bir dizi standartları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu standartlar genel olarak eğitim öğretimi iyileştirmek, okulun toplum ile uyumu ve okulun değişim ile gelişime kendini adanması olarak özetlenebilir (IBO, 2025a).

Bir okulun IB PYP okulu olması sürecinde belli şartları sağlaması gerekmektedir (IBO, 2025a; Smith, 2022): IB tarafından verilen lisans programına sahip olmak ve bu programın standartlarına uygun hareket etmek; IB PYP öğretim programını uygulayabilme yetkisine sahip, IB eğitim sertifikasını almış öğretmenleri bünyesinde barındırmak; IB PYP öğretim programının tüm özelliklerini uygulayabilecek uygun bir müfredat hazırlamak; IB PYP öğretim programının gerektirdiği tüm kaynakları temin etmek; IB PYP öğretim programının gerektirdiği büyük sınıflara sahip olmak, uygun öğrenci-öğretmen oranını karşılamak ve laboratuvarlar, spor salonları, kütüphaneler, sanat atölyeleri ile müzik odaları gibi fiziksel kaynaklara sahip olmak.

Tüm bu şartları sağlayan bir okulun IB PYP okulu olması süreci inceleme, adaylık ve yetkilendirme şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan ve yaklaşık altı ay süren inceleme aşamasında okulun fiziksel uygunluğu, öğretmenlerin ve müfredatın IB PYP'ye uygunluğu incelenir. Adaylık aşamasında randevu verilen okul bir IB denetçisi tarafından denetlenir. Okulda tam gün bulunan denetçi okulun fiziksel koşullarını, öğrenci-öğretmen oranını, öğretim materyallerini, müfredatı ve okulun diğer kriterlerini yerinde gözlemlemek üzere okulda bulunur. Bu süreci izleyen birkaç ay içerisinde okula gönderilen bir rapor doğrultusunda okulun aday olup olmadığı belirlenir (Smith, 2022; Tan ve Bibby, 2011). IB PYP okulu olmak isteyen bir okulun adaylık sürecini

tamamlamasının ardından, yetkilendirme süreci başlamaktadır. Son aşama olan yetkilendirme aşamasında IB PYP aday okulu olmaya uygun görülen okullar programın fiziksel ve felsefi temellerini anlamış, gereksinimlerini karşılamış ve IB dünya okulu olma konusunda tüm aşamaları yerine getirmiş olmalıdır. Bu şartları sağlayan okulları ziyaret edip iki gün boyunca tam zamanlı olarak gözlemlerini sürdüren IB yetkilileri, bu gözlemlerini okulu genel kapsamda ele alan ve somut örneklerle yer verilen bir rapor haline getirirler (Armistead, 2009; IBO, 2025a). Gerçekleştirilen ziyaretten altı ila sekiz ay sonrasında nihai rapor okula sunulmaktadır. Bu raporun sonucu, okulun IB uluslararası okulu olmaya hak kazandığı ya da okulun raporda sunulan eksikleri verilen öneriler doğrultusunda tamamlaması olarak iki şekilde sonuçlanmaktadır. IB okulu unvanını almaya hak kazanan okullar için bu durum yeni bir sürecin başlangıcı niteliğindedir. IB yeterliliğini alan okul ilk dört yıl boyunca, daha sonra da 5 yılda bir denetime tabi tutulur. Bu denetim aşamasında okul, IB tarafından belirlenen standartları sağlamaya devam etmek zorundadır. Aksi takdirde yetkilendirme aşaması sonlandırılabilir (IBO, 2025a; IBO, 2025b; Karataş, 2018).

Türkiye’de ilk IB programı 1994 yılında uygulanmaya başlamıştır. 2026 yılı itibariyle ülkemizde toplamda 126 IB okulu bulunmaktadır. Bu okullarda uygulanan programlardan 57’si Diploma Programı, 15’i Orta Yıllar Programı ve 74’ü İlk Yıllar Programıdır. Türkiye’de yer alan bazı okulların ise birden fazla programda yetkinlik aldığı görülmektedir. IB’nin uygulandığı okullar şehir bazında değerlendirildiğinde en fazla okulun bulunduğu ilimizin 36 okulla İstanbul olduğu, ikinci sırada 12 okulla Ankara’nın yer aldığı ve bu iki ili 5 okul ile İzmir’in takip ettiği görülmektedir (IBO, 2026). Türkiye’de IB PYP uygulayan okul sayısındaki bu niceliksel artışa rağmen, programın sahadaki asıl yürütücüleri olan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin ve karşılaştıkları zorlukların derinlemesine incelendiği çalışmalar alanyazında oldukça sınırlıdır. Yenilikçi ve uluslararası bir eğitim programının başarısı, büyük ölçüde o programı uygulayan öğretmenlerin yetkinliklerine, programı içselleştirmelerine ve uygulamada karşılaştıkları sorunları aşabilme kapasitelerine bağlıdır (Twigg, 2010). Bu sebeple IB PYP’nin doğrudan uygulayıcıların görüşleri doğrultusunda farklı ölçütler ile değerlendirilmesi kritik bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, IB PYP’nin etkililiğini ve okul ekosistemindeki yansımalarını farklı metodolojilerle inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda programın sorgulama odaklı yapısı, liderlik süreçleri ve öğretmen yetkinlikleri üzerindeki dönüştürücü gücü sıklıkla ele alınmıştır (Getchell, 2010; Hallinger, Lee ve Walker, 2011; Twigg, 2010). Ulusal alanyazında ise çoğunlukla okul öncesi kademesinde program etkililiği, öğretmen görüşleri, farklılaştırılmış öğretim süreçleri ve ulusal müfredatla uyum problemleri bağlamında araştırma konusu olmuştur (Akdoğan, 2014; Bulut ve Yoncalık, 2018; Şengül, 2015). Ancak, yapılan çalışmaların önemli bir kısmının nicel tarama veya karşılaştırmalı müfredat analizi odağında kaldığı; programı bizzat sınıfta uygulayan öğretmenlerin derinlemesine deneyimlerini, karşılaştıkları engelleri ve program felsefesini içselleştirme süreçlerini bütüncül bir nitel yaklaşımla ele alan çalışmaların Türkiye bağlamında sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda mevcut araştırma, öğretmenlerin sadece kurumsal görüşlerini değil; programın genel işleyişi, uygulama zorlukları ve öğrenci çıktılarına katkısı arasındaki dinamik bağı nitel desenle derinlemesine ortaya koyması bakımından alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve literatüre özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. İlgili araştırma; sınıf öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları temel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koyması, programın öğrencilere sağladığı akademik ve sosyal katkıları birinci ağızdan belirlemesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında alanyazında bilhassa ilkökul kademesinde benzer araştırmaların az sayıda olması göz önüne alındığında, araştırmanın hem mevcut uygulamaların iyileştirilmesine hem de gelecekte yapılacak çalışmalara güçlü bir dayanak oluşturması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, IB programları arasında yer alan İlk Yıllar Programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin:

1. İlk Yıllar Programı'nın işleyişine ve felsefesine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
2. İlk Yıllar Programı'nın uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlk Yıllar Programı'nın öğrencilere katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir. Araştırma süreci, ele alınan konunun derinlemesine ve bütüncül bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bir çevrede yapılandırılmıştır. İzlenen yöntemsel adımların her biri araştırmanın bilimsel temellerini ve geçerliğini güçlendirecek açıklayıcı bilgilerle desteklenerek sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın desenlenmesinde nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacıların belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmelerine olanak tanıyan bir yöntemdir. Durum çalışması ise, geniş bir yelpazede konuları kapsayan, ayrıntılı ve kapsamlı bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2013; Merriam, 2023). Durum çalışması, bir olay ya da durumun ayrıntılı olarak incelendiği, detaylı ve kapsamlı bir nitel araştırma modelidir. Araştırmada durum çalışmasının alt türlerinden iç içe geçmiş tek durum deseninden faydalanılmıştır. Bu desen, birden fazla seviyeden oluşan bir örnekleme tekniği olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle bir ana örneklem seçilir ve daha sonra bu ana örneklem içerisinde birden fazla alt örneklem seçilmektedir (Yin, 2014). İlgili araştırmada da IB PYP okulu içerisindeki sınıf öğretmenleri, belli başlı ölçütler doğrultusunda seçilmiştir. Böylelikle araştırmanın amacına en uygun ve etkili şekilde ulaşması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir'de bir özel okulda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının çalışmasında önemli gördüğü, özellikle araştırma sorusunu yanıtlayabilecek, ilgili katılımcıların örneklenmesinde kullanılmaktadır. Ölçüt örnekleme ise, örnekleme sürecinde araştırmacının önceden belirlediği kriterleri veya özellikleri taşıyan katılımcıların seçilmesini sağlamaktadır. (Creswell ve Poth, 2016; Patton, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma kapsamında belirlenen ölçütler ise öğretmenlerin IB PYP okulunda çalışıyor olmaları, en az bir yıl boyunca IB PYP okulunda eğitim vermiş olmaları ve IB tarafından kendilerine verilen temel eğitimi almış olmalarıdır.

Çalışmaya altı sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin tamamını kadın sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Birinci katılımcının on yıl, ikinci katılımcının on altı yıl, üçüncü katılımcının on bir yıl, dördüncü katılımcının on üç yıl, beşinci katılımcının on beş yıl ve altıncı katılımcının otuz yedi yıllık mesleki deneyimi vardır. Birinci ve ikinci katılımcıların iki; üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı katılımcıların çalıştığı IB PYP okulu sayısı ise birdir. Katılımcıların araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokuldaki deneyim yılları incelendiğinde en az dört yıldır aynı kurumda çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların IB PYP deneyimleri incelendiğindeyse birinci katılımcının altı; ikinci katılımcının on iki; üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı katılımcıların ise yedi yıl olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme, araştırmacının katılımcılarla bireysel olarak yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Araştırmacı ile katılımcı arasında kurulan bu doğrudan bağ; bireylerin deneyimlerini, tutumlarını, inançlarını ve duygularını samimi bir biçimde ifade etmelerine olanak tanır. Böylece görüşme, araştırma problemine ilişkin çok boyutlu ve derinlemesine veri toplanmasını

sağlayan oldukça güçlü bir yöntem olarak işlev görmektedir (Briggs, 1986; Patton, 1990; Seidman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formlar, araştırmacılar tarafından hazırlanmış belirli bir konu veya konulara odaklanan, bazı soruların önceden belirlendiği, ancak cevapların daha ayrıntılı ve özgürce ifade edilebildiği yapıdadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacının belirli bir konuda araştırma yapmasına ve verileri sistematik bir şekilde toplamasına yardımcı olurken, aynı zamanda katılımcılara cevaplarını daha rahat bir şekilde ifade etme olanağı sağlamaktadır (Fontana ve Frey, 1994; Merriam, 2023).

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında öncelikle ilgili alanyazın taranarak araştırmacı tarafından başlangıçta 13 sorudan oluşan bir taslak oluşturulmuştur. Formun kapsam ve görünüş geçerliğini, dil yönünden anlaşılabilirliğini ve PYP felsefesine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla eğitim programları ve öğretim alanında bir uzman ile nitel araştırma yöntemlerinde deneyimli bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda; birbirini tekrar eden 2 soru formdan çıkarılmış, anlaşılması güç olan 1 soru ise daha açık hale getirilerek yeniden yapılandırılmıştır. Asıl uygulamaya geçilmeden önce, aynı okulda görev yapan fakat çalışma grubunda yer almayan bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve soruların işlevselliği ile anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda soruların amaca hizmet ettiği belirlenerek 10 sorudan oluşan nihai görüşme formuna ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci; katılımcıların kendi okullarında, görüşme sırasında rahat hissedebilecekleri ve dış uyarıcılardan uzak bir görüşme odasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek ve analiz sürecini kolaylaştırmak amacıyla, katılımcıların izni dahilinde görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler her öğretmen için ortalama 30-35 dakika sürmüş olup, elde edilen tüm ses kayıtları görüşme sürecinin ardından metne dökülmüştür.

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, araştırma soruları veya kavramsal çerçeve doğrultusunda önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Patton, 2015; Sandelowski, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri analizinin ana temaları görüşme formunda önceden yapılandırılan üç temel boyuttan yola çıkılarak tümdengelsel bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilip aralarında ilişkiler kurulmuş, temalara, kategorilere ve kodlara ayrılıp yorumlanmıştır. Araştırmanın görüşme verilerinin çözümlenmesinde Miles, Huberman ve Saldana'nın (2014) kodlama mantığıyla tümdengelsel (dedüktif) ve tümevarımsal (indüktif) yaklaşımın bir arada kullanıldığı bir süreç izlenmiş ve yüksek bir uyum (> %80) elde edilmiştir. Veri analizi süreci aşağıda yer alan aşamalarda yürütülmüştür. Katılımcılardan elde edilen verilerin kategorize edilip düzenlenmesine ilişkin basamaklar Tablo 1'de ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Verilerine İlişkin Analiz Basamakları

Aşama	İşleyiş	Çıktı
Veriye dalış	Yarı yapılandırılmış altı öğretmen görüşmesinin ses kayıtları, TurboScribe (Whisper tabanlı bir uygulama) ile yazıya döküldü; transkriptler araştırmacı tarafından birkaç kez ve satır satır okunarak veriye aşinalık kazanılmış ve notlar çıkarıldı.	Temizlenmiş transkriptler ve ön izlenim notları
Açık kodlama	Görüşme formundaki alt amaç soruları ön-çerçeve olarak alındı; araştırmacı her satırı inceleyerek veriyle örtüşen anlam birimlerini kavramsal etiketlerle kodladı.	Kod defteri v1 (≈ 30 kod)
Kod defteri geliştirme	İlk iki transkript pilot olarak kodlandı, kod adları/ tanımları, kapsama-dışlama kriterleri ve temsili alıntılar Word formatlı kod defterine işlendi. Uyuşmazlıklar tartışılarak kod listesi rafine edildi.	Kod defteri v2 (uzlaşılan kodlar)
Geniş kodlama ve kod birleştirme	Kod defteri v2, kalan dört transkriptte uygulandı. Benzer veya hiyerarşik ilişki gösteren kodlar, "kategori (pattern)" mantığıyla	Kategori listesi + kod sıklık matrisi

Tema ile kategorileri oluşturma ve adlandırma	gruplandı; toplam dokuz kategori elde edildi.	Üç kategori içerisinde on adet alt tema şeması
Temaların ve kategorilerin gözden geçirilmesi	Kategoriler, görüşme formundaki üç ana araştırma amacı ile hizalanarak temalar oluşturuldu. Her temada alt amaçlara karşılık gelen kategoriler belirlendi.	Nihai kod, kategori ve tema haritası
Yorumlama	Tüm kod-kategori-tema haritası her transkriptle çapraz kontrol edildi. Temalar veri bütünlüğü ve temalar arası ayrışma ilkelerine göre revize edildi.	
	Her temanın kategorileri ve kodları, temsili alıntılar ile yorumlandı. Bulguların sunulması	

Araştırma Etiği

Araştırmanın gerçekleştirilmesinden önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli *Etik Kurul Onayı* alınmıştır. Bunun yanında araştırmanın katılımcı öğretmenlerine araştırmanın tüm aşamaları tüm şeffaflığıyla aktarılmış ve kendilerine *Gönüllü Katılım Formu* imzalatılmıştır. Araştırmaya kendi rızaları ile katıldıkları ve dilediklerinde araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması adına çok aşamalı bir süreç izlenmiştir. Bu durum kodların veriden türetilmesine (indüktif) olanak tanırken, araştırma sorularının mantıksal iskeletini (dedüktif) koruyarak temaların doğrudan amaç ile alt amaç yapısıyla örtüşmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Geçerlik ve güvenirlilik adına şu önlemler alınmıştır:

- *Araştırmacılar arası kodlama*: Pilot aşamada > %80 anlaşma oranına ulaşıldı; kod tanımları netleştirildi.
- *Betimlemeler*: Temsili doğrudan alıntılar, okuyucunun bağımsız yargı geliştirebilmesi ve inandırıcılığın artırılabilmesi için metne dahil edildi.
- *İzlenebilirlik*: Kod defterinin sürüm geçmişi ile kayıtlar araştırmacı tarafından saklanarak adım adım kayıt tutuldu.
- *Katılımcı kontrolü*: Tematik özetler araştırmanın katılımcı öğretmenlerine iletilmiş, geri dönen öneriler kodlara yansıtılmıştır.

Bulgular

Bulgular araştırmanın amaçları ile alt amaçları doğrultusunda ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen ana temalar ile temaların altında yer alan kategorilerin (alt temaların) dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Bulgularına Ait Tema ve Kategori Hiyerarşisi

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nın İşleyişine ve Felsefesine İlişkin Değerlendirmeleri

Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nın işleyişine ve felsefesine ilişkin değerlendirmeleri teması altında üç kategoriye ulaşılmıştır: 1. Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı hakkındaki genel görüşleri; 2. Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nın etkililiği ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri; 3. İlk Yıllar Programı'nın sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı. İlgili kategorilere ait kodlar Tablo 2, 3 ve 4'te sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programın Hakkındaki Temel Görüşleri

Tablo 2

İlk Yıllar Programı'nın Temel Felsefesine İlişkin Görüşler

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
PYP'nin temel felsefesi	İlk Yıllar Programı'nın temel eğitim felsefesi, sorgulama ve bütüncül gelişim odaklı yaklaşımı	6
Öğrenci merkezlilik	Öğretim sürecinde öğrencinin aktif ve karar verici konumda olması	6
Disiplinlerarası yapı	Farklı ders içeriklerinin tematik olarak bütünleştirilmesi	6

İlk Yıllar Programı'nın uygulayıcı sınıf öğretmenleri, İlk Yıllar Programı'nın temel felsefesini öğrencinin sorgulamasına imkan tanıyan ve öğrencinin gelişimini bütüncül bir biçimde sürdürebildikleri bir program olarak değerlendirmişlerdir. "K1. Ben bir sınıf öğretmeni olarak öğrenciye kendini ifade etme fırsatı sunduğumu hissediyorum." Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin aktif katılımını önemseyen ve öğrencinin karar verici konumda olmasına uygun görüş birliği öğrenci merkezlilik kodunu ortaya çıkarmıştır. "K4. ve K6. Her şeyi kendin yaparak öğrenirsen çok daha kalıcı oluyor." Bunun yanında öğretmenler IB PYP müfredatını, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatı ile birleştirilip bütünleştirilebilecekleri görüşündedirler. Ancak "K3. mesela branş öğretmenleriyle bizim çok ortak çalışmamız gerekiyor normalde ama genelde bir araya gelmiyoruz. Daha fazla iş birlikli hareket etmemiz gerekiyor" Katılımcıların görüşleri disiplinlerarası bağlantılar kurmanın teoride mümkün olduğunu ancak uygulamada sekteye uğradığını göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nın Etkililiği ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Tablo 3

İlk Yıllar Programı'nın Etkililiği ve Uygulanabilirliğine Dair Görüşler

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Müfredat uyumsuzluğu	PYP ile MEB müfredatının çelişmesi	6
Zamanı yönetmedeki güçlük	PYP etkinliklerini ders saatlerine sığdırmakta yaşanan zorluk	5
Kaynak ve eğitim eksikliği	PYP'ye yönelik materyal ve örnek eksikliğinin hissedilmesi	5
Planlama zorluğu	Ünite/tema planı hazırlarken yaşanan belirsizlik, zamansızlık ve deneme-yanılma süreci	4
Akreditasyon sonrası yaşanan rahvet ve rutine dönüş	Yetkilendirme denetimini atlattıktan sonraki süreçte yaşanan rutine geri dönüş ve PYP uygulamalarında yaşanan ivme kaybı	3

Araştırmanın katılımcı sınıf öğretmenlerinin tamamının PYP ile MEB müfredatı arasındaki uyumsuzluğa dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcılar, PYP ile MEB müfredatının içerik ve zaman çizelgesi bakımından çatıştığını, sınav odaklı sistemin sorgulamaya dayalı öğrenmeyi gölgede bırakabildiğini belirtmiştir. "K2. ...Türkiye'de sınav gerçeği de var... PYP programı test çözmeye odaklı değil."

Bunun yanında sınıf öğretmenleri PYP etkinliklerinin kısıtlı olan ders saatlerinin içerisine entegre edilmesinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. "K4. Tamam PYP de MEB müfredatı da öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli deniyor, yapılandırmacı deniyor ama biz MEB müfredatında ister istemez öğretmen merkezli olduğumuz çocuklara çok fazla yansıtmıyorduk bu durumu." Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı İlk Yıllar Programına yönelik örnek eksikliğinin bulunduğunu düşünmektedirler. Bu durum onların süreci planlamada ve uygulamada birtakım zorluklarla karşılaşmalarına neden olmuştur. "K2. Hazırlık aşaması beni inanılmaz zorladı... düşe kalka yaptım." Sınıf öğretmenleri PYP'yi uygularken çoğunlukla profesyonel bir yönlendirme yerine deneme-yanılma ile süreci ilerletmişlerdir. "K3. Yani olması gerekenin sadece benim balon planı yazıp, etkinliği tasarlayıp, ölçme ve değerlendirmesini yapmamdansa; sen şu etkinliği tasarla, sen bunun ölçme ve değerlendirmesini yazayım gibi işi aramızda paylaşmamızdı diye düşünüyorum." Sınıf öğretmenlerinin üçü IB tarafından verilen akreditasyon sürecini ikiye ayırmışlardır. Buna göre

akredite olmadan önce tüm PYP etkinliklerinin ve uygulamalarının düzenli biçimde planlanıp, uygulanıp, değerlendirildiğini söylerlerken; akreditasyon sürecinin tamamlanmasının ve denetim yılının atlatılmasının ardından aynı süreçlerin daha basit ve üstünkörü yapıldığını savunmuşlardır. “K3. Denetlemeyi aldıktan sonra PYP salındı.”

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı’nın Mesleki Gelişimlerine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4

İlk Yıllar Programı’nın Mesleki Gelişime Katkılarına İlişkin Görüşler

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Mesleki gelişim	PYP’nin öğretmenin pedagojik bakışını zenginleştirilmesi ve öğretmeni sürekli yaratıcılığa teşvik etmesi	6
Yansıtma kültürü	Öğretmenin sürekli öz değerlendirme ve yansıtma alışkanlığı kazanması	5
Uluslararası ağ	PYP sayesinde farklı ülkelerdeki eğitimciler ile etkileşime geçebilme imkanı	3

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerini İlk Yıllar Programı’nın kendi mesleki gelişimlerine katkılarının olduğunu düşünmektedirler. Bu katkılardan en öne çıkanı ise İlk Yıllar Programı’nın sınıf öğretmenlerinin pedagojik bakış açılarını zenginleştirmesidir. “K2. ...ben artık kendimi daha dolu hissediyorum. Mesleğime olan bilgim arttı” Sınıf öğretmenlerinin tamamı PYP’nin onlarda kendilerini sürekli olarak geliştirme zorunluluğu yarattığını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri PYP’nin yaratıcılıklarını artırdığını düşünmekte ve bu doğrultuda eleştirel düşünme becerilerinde olumlu anlamada gelişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu ortak görüşlere ek olarak çoğu katılımcı kendilerini sürekli olarak değerlendirdiklerini ve eksik yanlarını tamamlayarak bu durumu sınıf ortamına yansıtma alışkanlığı kazandıklarından bahsetmiştir. “K4. Öz güvenli, kendini sahada daha istekli ve kendime inancım tam bir öğretmen oldum.” Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ise PYP sayesinde uluslararası ortak bir müfredatın parçası olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum onlara farklı ülkelerdeki meslektaşları ile iletişime girme ve iş birliği yapma şansı sunmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı’nın Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programını uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri teması altında üç kategori oluşturulmuştur: 1. İlk Yıllar Programı’nın klasik programa göre avantajları; 2. İlk Yıllar Programı’nın klasik programa göre dezavantajları; 3. İlk Yıllar Programı’nın uygulanması sürecinde karşılaşılan zorluklar. İlgili kategorilere ait kodlar Tablo 5, 6 ve 7’de sunulmuştur.

İlk Yıllar Programı’nın Klasik Programa Göre Avantajları

Tablo 5

İlk Yıllar Programı’nın Klasik Programa Göre Avantajları

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Sorgulama temelli öğrenme	Öğrencilerin soru sorarak ve sorgulayarak bilgiyi yapılandırma	6
Motivasyon artışı	Öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve isteklerinin yükselmesi	6
Yaratıcılık	Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve üretme fırsatı elde etmeleri	6

Tüm katılımcılar PYP’nin geleneksel müfredat yaklaşımına kıyasla bir dizi ortak avantaja sahip olduğu konusunda hemfikir olduklarını açıkça ortaya koymuşlardır. Özellikle vurguladıkları başlıca üstünlük, PYP’nin öğrencileri öğrenme sürecinin her aşamasında kesintisiz bir sorgulama halinde tutmasıdır. Öğretmenler bu niteliği, eleştirel düşünme ve merak duygusunu canlı tutarak bilgiyi yüzeysel aktarımın ötesine taşıyan kritik bir unsur olarak değerlendirmektedir. “K1. Her şeyi kendin yaparak öğrenirsen çok daha kalıcı oluyor.” Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre bu dinamik süreç, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirip derinleştirirken aynı zamanda öğrenme

motivasyonlarını, öz yeterlik algılarını ve disiplinler arası bağlantı kurma becerilerini de güçlendirmektedir. Sınıf öğretmenleri, PYP uygulamalarının öğrencilerin derslere karşı duydukları ilgi ve istekliliği gözle görülür biçimde artırdığını vurgulamaktadır. Bu artışın temel nedeninin, programın öğrenci merkezli tasarlanmış olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Öğrencinin planlama, araştırma, sorgulama, sunum ve öz değerlendirme gibi adımlarda yüklenen görevler, onların derslerin içeriğiyle duygusal ve bilişsel bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bu da yalnızca anlık motivasyonu değil, uzun vadeli öğrenme tutkusunu da beslemektedir. Böylelikle PYP, öğrencilerin öz yeterlik algısını güçlendirirken akademik meraklarını, disiplinler arası bağlantılar kurma kapasitelerini ve sorumluluk bilincini de pekiştirerek derslere yönelik genel isteklilik düzeylerini anlamlı ölçüde yükseltmektedir. “K1. ...çocuklar sadece dinleyici değil, işin mutfağına daldılar. Kendi sorularını sormaya başladılar mı o isteksizlik gidiyor, derse daha istekli oluyorlar. “K3. ...bu benim ne işime yarayacak demiyorlar artık, gerçek bir sorunu çözmeye uğraşıyorlar. Bazen çok yaratıcı işler çıkarıyorlar insan şaşırp kalıyorum. “K6. ...dersler tahtadaki konu değil, bir macera gibi oldu. Öğrenme istekleri arttı.” Bunun yanında katılımcıların tamamı, PYP uygulamalarının yalnızca öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve disiplinlerarası bağlantılar kurma yetkinliklerini de beslediğini; böylece öğrencilerin özgün ürün tasarlama, yenilikçi projeler yürütme ve gerçek yaşam sorunlarına yönelik somut çözümler geliştirme kapasitelerini önemli ölçüde yükselttiğini belirtmişlerdir.

İlk Yıllar Programı’nın Klasik Programa Göre Dezavantajları

Tablo 6

İlk Yıllar Programı’nın Klasik Programa Göre Dezavantajları

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
İki programın bir arada kullanılması zorunluluğu	MEB ve PYP programlarının eş zamanlı olarak uygulanmak zorunda olmasından kaynaklı zaman sorunu	6
Evrak yükü	Plan, form ve rapor dokümanlarının fazlalığının öğretmeni yorması	5
Ölçme ve değerlendirmedeki belirsizlik	Ölçme ve değerlendirme kriterlerinin net olmayışı	3

Sınıf öğretmenlerinin tamamının, MEB müfredatıyla PYP’nin aynı öğretim yılında paralel yürütülmesinin sınıf içi akışı ciddi biçimde zorlaştırdığını ve iş yükü artırdığını belirttikleri görülmektedir. “K1. PYP çok fazla bizim zamanımızı alıyor ki bunun yanında da MEB müfredatı da var.” Öğretmenler, PYP’nin uzun soluklu sorgulama üniteleri ve yansıma oturumları için ders saatlerini ayarlarken, MEB kazanımlarını zamanında bitirebilmek adına ek oturumlar açmak zorunda kaldıklarını vurgulamışlardır. “K2. ve K3. Buradaki kurumumuzda evraklara çok fazla boğuluyoruz.” Bu zorunluluk, ünite planlarında çakışmalara yol açmakta; özellikle yıl sonuna yaklaşıldığında içerik “hızlandırılmalarını” kaçınılmaz kılmakta ve pedagojik derinliği azaltmaktadır. “K6. PYP için bir araştırma-geliştirme (ARGE) olmamasından kaynaklı tüm iş yükünün omuzlarımda olmasıydı...” Öğretmenler hem planlama süresinin hem de sınıf içindeki yönlendirici rehberliklerinin niteliğinin bu yarış halinden olumsuz etkilendiğini; öğrencilerin ise yoğun tempo yüzünden kavramları sindirme fırsatı bulamadığını dile getirmişlerdir. Beş katılımcı, PYP’de öngörülen ayrıntılı plan, yansıma formu, rubrik ve rapor dizisinin klasik programdaki dokümantasyonla birleşmesi durumunun kağıt işlerini ciddi oranda artırdığını ifade etmiştir. Özellikle ünite başında hazırlanan balon plan, haftalık sorgulama akış şemaları ve son değerlendirme raporlarının her birinin, MEB’in zorunlu günlük plan ve kaynak kitaplarıyla birleştiğinde öğretmenlerin zaman yönetimini zorlamaktadır. “K2. ...balon planıydı, yansıma formuydu derken MEB evrakları da binince başımızı kaldıramaz olduk. “K1. Eskiden sadece MEB’in defterini doldurur çıkardık, şimdi PYP ile dosya işi ikiye katlandı. Bazen sınıfta boş vakitlerimizde evraklara boğuluyoruz gibi hissediyorum.” Üç katılımcı ise PYP’de öne çıkan portfolyo sunumları, öz değerlendirme matrisleri ve akran geri bildirimleri alternatif değerlendirme araçlarının MEB’in ölçme sistemiyle nasıl ilişkilendirileceği konusunda net bir yönerge eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerini bireysel çözümler üretmeye zorlamaktadır. “K4. ...portfolyoydu, rubrikti derken bu işi MEB’in not sistemine nasıl uyduracağız diye şaşıryoruz. Ortada net bir şey de yok, her seferinde acaba yanlış mı yaptık diye raporları sil

baştan düzenliyoruz.” Akabinde hem okullar arasında not dağılımlarının tutarlılığını zedelemekte hem de öğretmenler arasında belirsizliğe dayalı stres yaratmaktadır; bazı öğretmenler, öğrencilerin sorgulama temelli derin öğrenmesini tam yansıtamadıkları kaygısıyla değerlendirme raporlarını defalarca revize ettiklerini aktarmışlardır.

İlk Yıllar Programı’nın Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Tablo 7

İlk Yıllar Programı’nın Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Öğretmenin iş yükünün artması	Ders dışı hazırlık süresinin artması	5
Öğretmen eğitimi ihtiyacı	Uygulamalı ve sürekli meslek içi eğitimlerin zorunlu olması gerektiği	5
Veli beklentisi ve iş birliği eksikliği	Velilerin sınav odaklı taleplerinin öğretmen üzerindeki baskısı ve akademik kaygılar sebebiyle öğretmen-veli iş birliğini sağlamadaki zorluk	4
Mesleki gelişim zorunluluğu	PYP’nin öğretmenin pedagojik bakışını zenginleştirmesini ve sürekli aktif olmayı zorunlu kılması	2

PYP’ye geçişle birlikte; sorgulama ünitelerinin tasarımı, farklılaştırma ve dokümantasyon süreçleri öğretmenlerin ders dışı hazırlık süresini belirgin biçimde artırmıştır. “K5. ...Türkiye’de sınav gerçeği de var...” Bu iş yükü, öğretmenlerin kişisel zamanlarından ödün vermelerine yol açmaktadır: “K2. Tam olarak uygulanabilmesi için öğretmenin özel hayatından vazgeçmesi gerek.” Katılımcılar, program felsefesini hayata geçirmek için seminer düzeyini aşan, mentorluk ve akran gözlemi içeren sürekli hizmet içi eğitimleri zorunlu görmektedir. “K5. Bu anlamda kesinlikle IB’nin resmi eğitimleri artı okul içi birtakım eğitimler öğretmenler açısından şart.”; “K2. ve K6. Bizim aldığımız temel PYP eğitimi biraz yetersiz kaldı.” Uygulamadaki yöntemsel farklılıklar ve kurumsal bütünlükteki aksamalar, canlı atölye çalışmalarının ve modelleme fırsatlarının eksikliğine bağlanmaktadır.

Sınav odaklı veli beklentileri, PYP’nin sorgulama ve süreç temelli yapısı üzerinde baskı oluşturmaktadır. “K1. Ancak şöyle bir durum da var: Bence PYP’nin velilere bence anlatılması gerekiyor.” Özellikle Eskişehir’in akademik başarı odaklı veli profili, proje tabanlı etkinliklerin sınav hazırlığından vakit çaldığını düşünerek sürece direnç gösterebilmektedir. “K2. Sınav odaklı olmayan bir veli grubu olmalı, o da önemli.”; “K6. Eskişehir’deki veli profili maalesef akademik ve sınav odaklı.” Bu durum öğretmenleri pedagojik hedefler ile toplumsal beklentiler arasında denge kurmaya zorlamaktadır.

Buna ek olarak programın yansıma temelli kültürü, öğretmenler üzerinde sürekli öz değerlendirme ve mesleki yenilenme baskısı yaratmaktadır. “K4. Öğretmenlerin sürekli eğitim alıp kendini güncellemesi gerekiyor.” Öğretmenler programın uygulamadaki derinliğini koruma ile veli memnuniyetini sağlama arasında kalmaktadırlar. Bu çift taraflı denge, zamanla nitelikli uygulamaların yerini yüzeysel bir PYP pratiğine bırakmasına neden olabilmektedir. PYP’nin uygulama sürecinde yaşanan zorluklar öğretmenlerin bireysel çabalarının yanında okul yönetiminin PYP’yi nasıl yönettiğiyle doğrudan ilişkili hale gelmektedir. Dolayısıyla katılımcılara göre PYP’nin sürdürülebilirliği, ders içi etkinliklerin zenginleştirilmesine bağlı olduğu kadar veli algısının sınav başarısından beceri inşasına dönüşümünü sağlayacak stratejik bir iletişim diline ve bu dili destekleyecek bir kurum kültürüne bağlı görünmektedir.

İlk Yıllar Programı’nın Öğrencilere Katkısı Açısından Değerlendirilmesi

İlk Yıllar Programı’nın öğrenciler açısından değerlendirilmesini kapsayan tema altında üç kategori oluşturulmuştur: 1. İlk Yıllar Programı’nın öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkısı; 2. İlk Yıllar Programı’nın öğrencilerin akademik başarılarına katkısı; 3. İlk Yıllar Programı’nın öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkısı. İlgili kategorilere ait kodlar Tablo 8, 9 ve 10’da sunulmuştur.

İlk Yıllar Programı'nın Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Katkısı

Tablo 8

İlk Yıllar Programı'nın Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Katkısı

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Aktif öğrenme	Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlikler	6
Sorgulama alışkanlığı	Soru sorma, sorgulama ve araştırma davranışının yer etmesi	6
Yaratıcılığı geliştirme	Öykü yazma, afiş tasarlama ve sunum hazırlama gibi etkinlikler ile yaratıcılığın desteklenmesi	4
Küresel bakış	Kültürel farkındalık ve evrensel perspektifi geliştirmesi	3

Tablo 8'e göre katılımcılar, PYP'nin yaparak yaşayarak öğrenme odaklı uygulamalarının, öğrenciyi soyut kavramlardan somut deneyimlere taşıyarak öğrenme döngüsünü hızlandığını belirtmektedir. "K1. Ben bir sınıf öğretmeni olarak öğrenciye kendini ifade etme fırsatı sunduğumu hissediyorum."; "K2. Önceden sadece anlatırdık, şimdi her şeye elleriyle dokunuyorlar. Çocukların o pasif halden çıkıp aktif bir role sahip çocuklara dönüştüğünü hissediyorum." Disiplinler arası etkinlikler, bilginin pasif alımı yerine yeniden inşasına zemin hazırlarken; akran paylaşım oturumları hatadan öğrenme kültürünü ve fikir savunma öz güvenini pekiştirmektedir. "K4. ...hata yaptıklarında korkmuyorlar aksine buradan ne öğreniriz diye düşünüyorlar. Bence fikirlerini savunma cesaretlerini artırıyor." Programın sorgulama döngüsü ve kavram haritası gibi uygulamaları düşünce gelişimini sağlarken öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olmaktadır. "K6. ...bilgisayardan sunum hazırlamalar, tema gezileri derken çocukların merakı iyice artıyor. Rehberlik ediyoruz ama tasarım onların elinde."; "K3. ...bu özgürlük de onları birer araştırmacıya dönüştürüyor diye düşünüyorum." Bu ortamda öğrenciler, ders dışı süreçlerde de bilgi arayışını sürdüren yansıtıcı araştırmacılara dönüşmektedir.

Dört öğretmen, üretim odaklı etkinliklerin yaratıcı potansiyeli ve disiplinler arası bağlantıları görünür kıldığını vurgulamıştır. "K3. Çocuğun kendisini ifade etmesinde çok olanak sağlıyor." Öğrenciler, temalar arası bilgi transferi yaparak yaratıcılığı bir problem çözme aracı olarak kullanmakta ve özgün fikirlerini rubrikler aracılığıyla değerlendirmektedir. "K2. ...öğrendikleri her şeyi birbirine daha kolay bağlıyorlar artık."; "K4. okul dışında gördüğü bir sorunu dersinde projeye dönüştürebiliyor."; "K5. bilgiyi kapıp kendilerine özgü bir şeye dönüştürüyorlar." Bu sınıf kültürü, hatalı denemelerin yapıcı dönütle karşılandığı ve risk alma motivasyonunun korunduğu bir yapı sunmaktadır. Ayrıca katılımcılar, evrensel temaların kültürler arası farkındalık ve empati geliştirdiğini savunmaktadır. "K2. Çocukların evrensel bakış açısına sahip olduğunu net gözlemledim."; "K4. Öğrenciler daha insancıl oluyorlar ve dünyaya daha küresel bakan çocuklar yetiştirmiş oluyoruz." Öğretmenlere göre disiplinler üstü temalar, dünya vatandaşlığı bilincini geliştirerek sosyal/çevresel analiz yetisi ve yabancı dil öz güveni sağlamaktadır.

İlk Yıllar Programı'nın Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı

Tablo 9

İlk Yıllar Programı'nın Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Derin kavrama	Kavramlar arası bağlantıları anlama becerisi kazandırması	5
Bilgi kalıcılığı	Öğrenilen bilginin akılda kalıcılığını artırması	4

Katılımcıların beşi, temalar boyunca yinelenen "neden ve nasıl" sorgulamalarının öğrencileri bir kavramı tekil bir tanım olarak değil, diğer kavramlarla ilişkiler ağı içinde incelemeye zorladığını aktarmıştır. "K3. Sürekli kendim açısından konuları dallandırıp budaklandırma fırsatı buldum." Örneğin "Gezegeni Paylaşmak" temasında, öğrenciler yalnızca su döngüsünü ezberlemekle kalmayıp aynı kavramın ekoloji, ekonomi ve toplumsal refah üzerindeki yansımalarını tartışmış, böylece kavramlar arası köprüler kurarak derinlemesine kavrama geliştirmiştir. Öğretmenler, bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin sorularının da değiştiğini ve üst düzey sorular sormaya başladıklarını

belirtmiştir. “K5. ...çocuklar çevresine karşı daha duyarlı hale geldiler. Sordukları sorular ve hayat sorunlarına bakışları bile değişti.” Dört katılımcı ise PYP’nin proje temelli ve çoklu duyuşal etkinliklerle pekiştirilmiş öğrenme ortamının, öğrencilerin bilgiyi uzun vadede hatırlama oranını belirgin şekilde yükselttiğini vurgulamıştır. “K1. Her şeyi kendin yaparak öğrenirsen çok daha kalıcı oluyor.” Öğretmenler bu kalıcılığı, tekrar odaklı alıştırma yerine gerçek yaşam bağlamına yerleştirilmiş uygulamaların tetiklediğine inanmaktadır. Portfolyolarda yer alan etkinlikler ve öğrenci yansıma metinleri, kavramların gündelik yaşama transfer edildiğini ve kalıcı deneyimlere dönüştüğünü göstermiştir. Katılımcılar, bu durumun yalnızca ezberin ötesine geçmekle kalmayıp öğrencilerin öz yeterlik duygusunu artırdığını ve akademik güvenlerini pekiştirdiğini de eklemiştir.

İlk Yıllar Programı’nın Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine Katkısı

Tablo 10

İlk Yıllar Programı’nın Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine Katkısı

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Takım çalışması	Öğrencilerin grup halinde etkin çalışma becerisi kazanması	6
Empati	Öğrencilerde, karşısındaki kişinin duygularını anlama ve saygı gösterme alışkanlığının artması	6
Sunum becerisi	Öğrencilerin topluluk önünde etkili konuşma ve sunum yapma becerisi kazanması	6
Öz güven	Öğrencilerin öz güven kazanması ve kendini ifade etme becerilerinin artması	5

Tüm katılımcılar, PYP’nin grup projeleri ve iş birlikçi görevleri sayesinde öğrencilerin sorumluluk paylaşımı, fikir alışverişi ve ortak hedefe odaklanma becerilerinde belirgin ilerleme gözlemlemiştir. “K3. Yani artık ben balon planı yazıp etkinliği tasarlamaktansa işi paylaştırarak birlikte yürütebiliyoruz.” Bu süreçte öğrenciler hem liderlik hem de destek rollerini dönüşümlü üstlenerek ekip içi esnekliğin önemini öğrenmiş, sınıf tartışmalarındaki uyum artmış ve görev dağılımı hızla iyileşmiştir. Katılımcıların tamamı, sorgulama ünitelerinde yer alan akran değerlendirmelerinin, öğrencilerin başkalarının bakış açısını anlama ve saygı gösterme alışkanlığını güçlendirdiğini belirtmiştir. “K4. Çocukların arkadaşlık ilişkileri güzelleşti. Birbirlerine karşı daha saygılı oldular, empati bakmayı ve farklılıklara saygı duymayı PYP ile pekiştirdiler.” “K2. Çocukların arkadaşlık ilişkileri arttı birbirlerine daha duyarlı hale geldiler.” Katılımcılar, portfolyo paylaşımları ve sınıf içinde yapılan kişi ile ülke sunumlarının öğrencilerin topluluk önünde düzenli ve etkili konuşma yapma cesaretini artırdığını vurgulamışlardır. “K3. Bir cümleyi kurmakta bile zorlanan çocuklar sunum yapma yeteneği kazandılar.” Sınıf öğretmenleri PYP’nin öğrenci merkezli etkinliklerinin hata yapma korkusunu azalttığını ve öğrencilerin fikirlerini savunma konusunda daha bağımsız davranmalarına olanak sağladığını düşünmektedirler. “K2. PYP ile öz güvenli ve öğrenmeye daha istekli, değerlerin daha farkında olan çocuklara sahip oldum.” Katılımcılara göre süreç boyunca alınan olumlu öğretmen ve akran geribildirimleri, öğrencilerin öz değer algılarını güçlendirmiş; bu da sınıf içi inisiyatif almalarını ve riskli görevlerde gönüllü olmalarını desteklemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin bakış açılarıyla İlk Yıllar Programı’nın değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası alanyazındaki benzer çalışmalarla tutarlılık göstermekle birlikte Türkiye’de uygulanan ulusal müfredat bağlamında kimi engelleri de gözler önüne sermektedir. Araştırmada, öğretmenlerin programı başlangıçta bir iş yükü olarak görmelerine rağmen, uygulama sürecine dahil oldukça programı içselleştirdikleri ve mesleki tatminlerinin arttığı saptanmıştır. Bu durum, Bulut ve Yoncalık (2018) tarafından ulaşılan, programa inanan öğretmenlerin ders verimliliğinin arttığı ancak deneyimsiz veya adaylık sürecindeki öğretmenlerin süreci evrak fazlalığı ve işleyişi yavaşlatan bir yük olarak gördüğü bulgularıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda IB PYP’nin başarısı, yalnızca programın içeriğine değil öğretmenlerin bu felsefeyi içselleştirme düzeyine de doğrudan bağlıdır. Twigg (2010) de çalışmasında öğretmenlerin tıpkı öğrenciler gibi öğrenme sürecinin bir parçası olmalarının katılımcı, süreçten keyif alan ve

mücadeleci yapıları sayesinde geleneksel yöntemleri terk ederek sorgulamaya dayalı bir eğitim anlayışını benimsemelerine zemin hazırladığını belirtmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin IB PYP'yi benimseme düzeyinin, öğretim etkinliklerinin kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Demirer (2002) araştırmasında IB PYP okullarında görev yapan öğretmenlerin, programın mesleki gelişim süreçlerine sunduğu katkıları ve öğrenme verimliliği üzerindeki olumlu yansımalarını vurgulamıştır. Getchell (2010) ise Amerika'daki IB PYP okullarında gerçekleştirdiği çalışmada, IB PYP modelinin öğretmenlerin uluslararası eğitim vizyonlarını geliştirdiğini, pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirdiğini ve genel mesleki yetkinliklerini olumlu yönde dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin yorulmalarına rağmen mesleki olarak geliştiklerini hissetmeleri bu bulgularla bütünleşmektedir. Altun ve Doğan (2013) da bu süreçteki yoğunluğa dikkat çekmekle birlikte IB PYP okullarında gelişen zümreler arasındaki paylaşım kültürünün ve öğretmenlerin artan mesleki donanımlarının, onları diğer eğitim kurumlarındaki meslektaşlarına göre daha avantajlı bir konuma getirdiğini belirtmektedir.

Programın okul ekosistemindeki uygulama süreçleri incelendiğinde ise uygulamadaki pratik güçlükler, çift müfredat baskısı, ayrıntılı dokümantasyon süreçleri, sınav odaklı veli talepleri ve hizmet içi eğitim eksikliği en belirgin sonuçlar olarak öne çıkmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan zaman yetersizliği Özkanoglu (2015) tarafından da ortaya konmaktadır. Özkanoglu, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin faydalarına inandıklarını ancak planlama, zaman ve sınıf yönetimi konularında ciddi güçlükler yaşadıklarını bildirmiştir. Bunun yanında Güler ve Yaltırık'ın (2011) çalışmalarında da benzer şekilde planlama sürecinin uzunluğu ve müfredat uyumsuzluğu, süreç içerisinde karşılaşılan kronik zorluklar olarak raporlanmıştır.

Bu durum, IB PYP'nin öğrenciyi merkeze alan esnek yapısına karşın, ülkemizdeki merkezi sınav sistemine dayalı eğitim yapısıyla bir karşıtlık içinde olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin dile getirdiği çift müfredat baskısı altında her öğrenciye özel süreç tasarlama çabası söz konusu araştırmalarla tam bir paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin zaman ve iş yükü baskısı, alanyazında Ayyıldız ve Üzümcü (2016) ile Akdoğan (2014) tarafından da belirtilen bir durum olmaktadır. Short (2009) ve Twigg'in (2010) sorgulama yaklaşımını uygulamadaki zorluklara ilişkin bulguları ise bu araştırmada öğretmenler tarafından dile getirilmiş olan "zaman darlığı sebebiyle plarlarda yüzeyselliğe gidilmesi" sonucunu doğrudan desteklemektedir.

Uygulama sürecinin bir diğer boyutunu oluşturan ölçme ve değerlendirme aşamasındaki soyutluk ve belirsizlik vurgusu, Weiss'in (2013) öğrenen profilleri üzerine yaptığı incelemeyle benzerlik taşımaktadır. Weiss'a göre öğretmenler, özellikle dengeli gibi bazı profilleri değerlendirirken öznellik ve anlam karmaşası yaşamaktadır. Bunun temel nedeni ise IB'nin bu profiller için gelişimsel süreçlere dair net ve somut veriler sunmamasıdır. Bu durum, mevcut araştırmada öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunu belirttikleri "ortak ölçme ve değerlendirme kriterleri beklentisinin" bir gereksinim olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma, IB PYP'nin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde çok boyutlu pozitif etkileri olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler; öğrencilerin meraklarını izleme, kendi sorularını üretme ve çoklu kaynaktan veri toplama süreçlerinde görünür bir beceri artışı gözlemlemişlerdir. Bu görüşü destekler nitelikte Hallinger, Lee ve Walker'ın (2011) araştırmasında da sorgulama döngüsünün tüm öğrenme sürecini ele alarak kavramsal derinleşmeyi desteklediği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin, IB PYP'nin yüzeysel bilgi yerine derinleşmeye kavrayış sağladığına yönelik görüşleri Şengül'ün (2015) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Şengül, IB PYP ile öğrenen öğrencilerin soyut konularda yaşadıkları kavram yanlışlarının azaldığını ortaya koymuştur. Bu durum araştırmada katılımcıların vurguladığı "öğrenmeyi öğrenme" ve "kavramsal bütünlük" bulgularının akademik çıktılardaki somut birer yansımasıdır.

Dumankaya (2024) araştırmasında IB PYP ile Maarif Modelini karşılaştırmalı olarak ele almış ve PYP'nin öğrencinin eylemliliğini merkeze alan esnek yapısının karşısında, Maarif Modelinin yapılandırılmış etkinlikler yoluyla öğrenciyi belirli kazanımlara yönlendiren sistematik bir yaklaşım

benimsediğini ortaya koymuştur. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise IB PYP'nin öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimi açısından sunduğu katkılardır. Katılımcılar öğrencilerinde takım çalışması, empati ve öz güven artışı gözlemiştir. Bu sonuçlar IBO'nun (2024) küresel esenlik anketi ile Tan ve Bibby'nin (2011) karşılaştırmalı performans araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin okul ortamında “hata yapmayı öğrenmeyi ve bu durumu birer öğrenme fırsatına çevirebilmeyi” içselleştirdikleri görülmüştür. Uçar (2008), yerel sınırların dışına çıkamayan bireylerin küresel düzeyde başarı sağlamalarının zorluklarına dikkat çekerken; mevcut araştırmadaki bulgular da IB PYP'nin disiplinler üstü yapısının öğrencileri ezberden uzaklaştırarak “bilgiyi arayan kaşifler” haline getirdiğini ve onların küresel sorunlara bakış açısını zenginleştirdiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken dikkate alınması gereken temel sınırlılıklardan şu şekilde bahsedilmektedir:

Örneklem Kapsamı: Bu çalışma, Eskişehir ilindeki tek bir özel ilkokulda görev yapan 6 kadın sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Elde edilen verilerin kurumun kendi kültürü ve imkanlarını da yansıtmaması sebebiyle ülkemizdeki tüm IB PYP okulları açısından bir genelleme güçlüğü doğurmaktadır.

Katılımcı Profili: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının kadın olması durumu, erkek öğretmenlerin bakış açısını yansıtmaması açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma verileri, katılımcıların kendi deneyimlerini aktardıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öz-bildirimler ile sınırlıdır.

Program Kapsamı: Araştırmada yalnızca IB içerisinde yer alan İlk Yıllar Programına odaklanılmış; diğer IB kademelerini araştırmaya dahil edilmemiştir.

Sonuç olarak, IB PYP'nin öğrencide yarattığı akademik, sosyal ve duygusal kazanımlar alanyazındaki bulgularla paralel biçimde doğrulanmış; uygulama engellerinin ise Türkiye bağlamına özgü sınav kültürü ve devlet müfredatının yapısı sebebiyle daha keskin hissedildiği ortaya çıkmıştır. IB PYP'nin tam kapasiteyle işlemesi için program uyumlaştırması, sürekli ve uygulamalı öğretmen desteği, belgelendirme yükünün azaltılması ve paydaş uygulayıcılar tarafından farkındalığının artırılmasına yönelik bütüncül stratejilere gereksinim duyulmaktadır. Araştırmanın katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

1. **Müfredat Uyumu:** Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin (n=6) vurguladığı MEB müfredatı ile IB PYP arasındaki zaman çizelgesi ve içerik uyumsuzluğunu gidermek amacıyla iki programın kazanımlarını senkronize eden kapsamlı entegrasyon çalışmaları yürütülmelidir.
2. **Sürekli Hizmet İçi Destek:** Katılımcıların mevcut eğitimleri seminer düzeyinde bulması ve uygulama eksikliğine dikkat çekmesi sebebiyle sınıf içi uygulamalarla desteklenen, mentorluk içeren ve süreklilik arz eden destek programları planlanmalıdır.
3. **Dijital Dokümantasyon ve İş Yükü:** Öğretmenlerin üzerinde ciddi bir baskı oluşturan evrak yükü ve planlama süreçleri göz önüne alınarak IB PYP ve MEB dokümantasyonunu tek platformda birleştiren dijital araçlar geliştirilmelidir. IB PYP uygulamaları için esnek zaman aralıkları tanımlanmalıdır.
4. **Materyal Havuzu:** Sınıf öğretmenlerinin ifade ettiği örnek ünite ve ölçme aracı eksikliğini giderebilmek açısından Türkçe dilinde açık erişimli sorgulama üniteleri ve alternatif ölçme ve değerlendirme materyalleri sunulmalıdır.
5. **Veli Bilgilendirme:** Öğretmenlerin üzerinde hissettiği “sınav gerçeği” ve velilerin akademik odaklı kaygılarını yönetebilmek için; velilere yönelik IB PYP'nin sosyal ve akademik kazanımlarını anlatan atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Tek yazarlı olarak gerçekleştirilen bu araştırmada yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum olmadığı beyan edilmiştir.

Açıklama: İlgili araştırmanın beklenen sonuçları, araştırma verileri toplanmadan önce 10. Uluslararası EJER Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki uluslararası bakalorya programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, S. ve Doğan, Z. Y. (2016). PYP (ilk yıllar için program) uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1–15.
- Armistead, R. J. (2009). *The IBO's primary years programme: Building a foundation for progressive, multicultural, transdisciplinary education*. Canada: Acadia University Curriculum Foundations.
- Ayyıldız, E. ve Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası eğitimde bir seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64–73.
- Balbağ, N. L. ve Türkcan, B. (2017). Elementary school 4th grade students and teachers' perception of global citizenship. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 216–249.
- Boyer, E. L. (1995). *The basic school: A community of learning*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulut, Y. M. ve Yoncalık, O. (2018). Ankara'da IB-PYP uygulayan okullardaki beden eğitimi ders verimliliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 140–152.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. bs.). California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Demirer, V. (2002). *Uluslararası bakalorya (IB) programı uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminlerine yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dumankaya, Ç. (2024). *Uluslararası bakalorya İlk Yıllar Programı ile T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2024 okul öncesi programının öğrenci eylemliliği açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fontana, A. ve Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. N. Denzin ve Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (ss. 361–376). California: Sage Publications.
- Getchell, L. A. (2010). *Effects of international baccalaureate primary years programme on teacher philosophy, perceptions of efficacy, and outlook on education*. Doktora Tezi, University of Denver, Denver.

- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi: Felsefe, yöntem, uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Güler, T. ve Yaltırık, İ. (2011). Erken çocukluk eğitiminde ilk yıllar programının öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 266–280.
- Hall, J., Elder, T., Thompson, J. ve Pollack, S. (2009). *The primary years programme field study*. Athens, GA: University of Georgia, College of Education.
- Hallinger, P., Lee, M. ve Walker, A. (2011). Program transition challenges in international baccalaureate schools. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 123–136.
- Hill, I. (2007). International education as developed by the international baccalaureate organization. M. Hayden, J. Thompson ve J. Levy (Eds.), *The Sage handbook of research in international education içinde* (ss. 25–37). California: Sage Publications.
- Holeva, L. C. (2012). *The effects of the international baccalaureate primary years programme on teachers' philosophy of education and instructional practises*. Yüksek Lisans Tezi, California State University, California.
- International Baccalaureate Organization. (2013). The learner. Erişim tarihi: 31 Mart 2026, erişim adresi: <https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/the-learner/>
- International Baccalaureate Organization. (2019). What is an IB education?. Geneva: International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2020). How the PYP works?. Erişim tarihi: 31 Mart 2026, erişim adresi: <https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/how-the-pyp-works/>
- International Baccalaureate Organization. (2025a). Benefits of the IB. Erişim tarihi: 31 Mart 2026, erişim adresi: <https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/>
- International Baccalaureate Organization. (2025b). How to become a PYP school?. Erişim tarihi: 31 Mart 2026, erişim adresi: <https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/become-a-pyp-school/>
- Karataş, F. N. (2018). *İlk yıllar eğitim programının (primary years programme) okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, S. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dergisi*, 3(1), 45–62.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bs.). California: SAGE Publications.
- Özkanoğlu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.

- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). California: Sage Publications.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sezer, E. (2020). *Uluslararası bakalorya programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin “ilk yıllar programı”na ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, E. (2015). *Comparison of international baccalaureate primary years program and national curriculum program 4th grade student’s misconceptions on the topic of fractions*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Short, K. G. (2009). Inquiry as a stance on curriculum. S. Davidson ve S. Carber (Eds.), *Taking the PYP forward: The future of the IB primary years programme* in. UK: John Catt Educational.
- Smith, J. (2022). *How to become a PYP school*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.
- Stewart, V. (2007). Becoming citizens of the world. *Educational Leadership*, 64(7), 8–14.
- Tan, L. ve Bibby, Y. (2011). Performance comparison between IB school students and non-IB school students on the international schools’ assessment (ISA) and on the social and emotional wellbeing questionnaire. *International Education Studies*, 4(1), 141–147.
- Twigg, V. 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.
- Uçar, R. (2008). Uluslararası Bakalorya (IB) programlarının (PYP, MYP ve DP) genel bir değerlendirmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1–22.
- Weiss, K. (2013). *Teachers’ perspectives on assessment of the learner profile attributes in the primary years programme*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 229–245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. bs.). California: Sage Publications.

Extended Abstract

This extended abstract provides a concise overview of the current research. The study primarily explores primary school teachers' perspectives and practical experiences regarding the Primary Years Programme (PYP). Accordingly, it outlines the methodological framework, key findings, and final recommendations.

Introduction

In an era of rapid globalization, “global citizenship” has become a fundamental educational outcome (Balbağ & Türkcan, 2017). Modern systems are shifting from traditional didactic methods toward constructivist, student-centered approaches where learners actively construct knowledge (Ayyıldız & Üzümcü, 2016). Within this framework, the International Baccalaureate (IB) program serves as a globally recognized model designed to cultivate inquiry-based, internationally-minded individuals (IBO, 2019). Introduced in 1997 for students aged 3-12, the Primary Years Programme (PYP) emphasizes holistic development through a real-world, transdisciplinary approach (Akdoğan, 2014).

Despite the increasing number of IB-authorized schools in Turkey (126 as of 2026), a notable gap remains in the literature regarding the lived experiences of primary school teachers. As the primary agents of the PYP, these educators are the ones who filter and bring the program's philosophy to life in the classroom. As Twigg (2010) highlights, the success of innovative programs is inextricably linked to teachers' pedagogical internalization. Therefore, evaluating the IB PYP through the experiential lens of primary school teachers is a critical necessity.

This research aims to determine the perspectives and practical experiences of primary school teachers regarding the IB PYP. Accordingly, the study addresses the following questions:

1. What are the evaluations of primary school teachers regarding the general operation and philosophy of the IB PYP?
2. What are their views on the implementation processes of the IB PYP?
3. What are their views on the IB PYP's contributions to student development?

Method

This study employed an embedded single-case study design, which is a highly effective qualitative research method for exploring bounded systems in depth. This specific design was chosen because it allows for a detailed examination of contextual dynamics within a specific IB-authorized environment. Through criterion sampling, six female primary school teachers working in a private school in Eskişehir were selected. The inclusion criteria required that each participant had at least one year of active IB PYP implementation experience and had successfully completed official IB professional training.

Data were meticulously collected via face-to-face, semi-structured interviews. The interview protocol was refined following expert reviews and a preliminary pilot study to ensure the clarity and relevance of the questions. The semi-structured nature of the interviews provided the necessary flexibility to probe deeper into participants' unique experiences. These interviews, averaging 30-35 minutes in duration, were audio-recorded with consent and subsequently transcribed verbatim. For data analysis, a rigorous descriptive approach integrating both deductive and inductive coding logic (Miles, Huberman, & Saldana, 2014) was utilized. The transcribed data underwent systematic unitizing, initial coding, and categorizing processes, culminating in the development of a robust thematic map. To ensure the trustworthiness, validity, and reliability of the qualitative findings, several strategies were rigorously implemented: member checking, the extensive inclusion of direct

participant quotations to reflect authentic voices, inter-coder consistency checks (achieving an agreement rate of over 80%), and the maintenance of a detailed audit trail throughout the research process.

Findings

The research findings are structurally categorized under three main themes: the perspectives of primary school teachers regarding the program, the dynamics of the implementation process, and the program's contributions to holistic student development.

Initially, primary school teachers defined the core philosophy of the IB PYP as an inherently inquiry-based, student-centered framework that robustly supports holistic development. Participants frequently noted that the program significantly contributes to their own professional growth. Specifically, it enriches their pedagogical perspectives, fosters a strong collaborative culture of reflection among colleagues, and enhances their instructional creativity. Regarding the implementation process, the facilitation of inquiry-based learning emerged as the most significant pedagogical advantage. Teachers observed that this approach substantially increases student motivation, encourages curiosity, and ensures permanent, conceptual learning rather than rote memorization.

However, the implementation is not without its hurdles. The structural and philosophical misalignment between the PYP framework and the Ministry of National Education (MoNE) national curriculum—particularly in terms of dense content requirements and rigid scheduling—was identified as the primary disadvantage. The MoNE curriculum's heavy content often clashes with the IB PYP's time-intensive, exploratory nature. Furthermore, findings revealed that primary school teachers experience considerable professional pressure due to a heavy documentation workload, ambiguities in standardized assessment and evaluation processes, and intense, exam-oriented parental expectations. Notably, some teachers also expressed critical concerns regarding a potential decline in implementation momentum, describing a sense of complacency that sometimes emerges within the institution following the completion of the official IB accreditation process.

In terms of its tangible contributions to students, the IB PYP has been found to effectively encourage active learner agency and a lifelong habit of inquiry. It supports academic achievement by empowering students to make deep, transdisciplinary conceptual connections. Socially and emotionally, the program significantly develops students' teamwork capabilities, empathy, self-confidence, and public speaking skills, aligning perfectly with the IB Learner Profile attributes. Overall, elementary school teachers perceive the IB PYP as a highly transformative framework for both students and educators, while concurrently emphasizing the pressing need for better curriculum integration and sustainable institutional support to overcome practical classroom challenges.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study confirms that the student-centered and inquiry-based philosophy of the IB PYP significantly contributes to students' academic, social, and emotional development, aligning with international literature. The results indicate that the program transforms students into "seekers of knowledge," fostering deep conceptual understanding and a global perspective. Professionally, although primary school teachers initially perceived the program as a heavy workload, they reported increased pedagogical competency and a strengthened culture of reflection as they internalized the IB PYP philosophy. However, within the Turkish educational context, the mismatch between the national curriculum (MoNE) and the IB PYP, excessive documentation, and exam-oriented parental expectations remain significant barriers to the program's full potential. Despite limitations regarding sample size and profile, these findings underscore the need for strategic interventions for sustainability. It is recommended to synchronize MoNE and IB PYP learning outcomes, develop digital tools to streamline documentation, and provide continuous school-based mentoring rather than one-off seminars. Ultimately, successful PYP implementation in Turkey crucially requires balancing national exam requirements with international standards.