

ULUSLARARASI BAKALORYA (IB) PROGRAMININ İMAM HATİP OKULLARINDA UYGULANABİLME İMKÂNI

Muhammed Emin ŞİMŞEK

TC Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep

eminberk@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8470-1060>

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Makale Geliş Tarihi: 25 Şubat 2024 **Accepted / Kabul Tarihi:** 25 Haziran 2024

DOI: 10.26791/sarkiat.1442613

Uluslararası Bakalorya (IB) Programının İmam Hatip Okullarında Uygulanabilme İmkânı

Öz

Bu makalede, Uluslararası Bakalorya (IB) programının imam hatip okullarında nasıl uygulandığı araştırılmaktadır. İstanbul'da bulunan Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi, Bursa'da bulunan Murat Hüdavendigar Uluslararası İmam Hatip Lisesi ve Nilüfer Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde görev yapan 28 öğretmenle sınırlı olan araştırma, IB programının imam hatip okullarında uygulanması ve eğitim yaklaşımlarıyla olan etkileşimini incelemektedir. Bulgular arasında, öğretmenlerin çoğunun IB programını olumlu karşıladığı görülmektedir. Bu öğretmenler, IB programının öğrencilere daha geniş bir bakış açısı sunarak, onları araştırmaya, sorgulamaya ve kendilerini keşfetmeye yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu öğretmenlere göre program, okulun hedefleriyle uyum içinde olup öğrencilere öğrenme fırsatları sunmaktadır. Diğer taraftan, bazı öğretmenler programın küresel ve seküler yaklaşımının, okulun din eğitimi amaçlarıyla uyumsuz olduğuna dikkat çekmektedir. Bu görüşe sahip öğretmenler, programın başarılı olabilmesi için ders içeriklerinin ve öğretim yöntemlerinin okulun değerleriyle uyumlu hale getirilmesinin önemini vurgulamış, öğretmenlerin bu bağlamda aktif rol almasının önemini belirtmiştir. Öğretmenlerin IB programının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair görüşleri de çeşitlenmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı, programın öğrencilerin akademik başarısı ve kişisel gelişimine önemli katkıda bulunduğunu, özgüvenlerini ve bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bunun yanında programın yoğunluğunun ve imam hatip okullarının meslek dersleriyle birleştiğinde öğrencilere bir yük getirdiği belirtilmektedir. Bu çalışma, IB programının imam hatip okullarında uygulanmasının hem avantajlarını hem de zorluklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Bakalorya, IB, International Baccalaureate, İmam Hatip, Program

The Possibility of Implementing The international Baccalaureate (Ib) Program in Imam Hatip Schools

Abstract

This article investigates how the International Baccalaureate (IB) program is implemented in imam hatip schools. Limited to 28 teachers working at Kartal Anatolian Imam Hatip High School in Istanbul, Murat Hüdavendigar International Imam Hatip High School and Nilüfer Anatolian Imam Hatip High School in Bursa, the study examines the implementation of the IB program in imam hatip schools and its interaction with educational approaches. Among the findings, it is seen that most of the teachers view the IB program positively. These teachers state that the IB program offers students a broader perspective and encourages them to research, question and discover themselves. According to these teachers, the program is in line with the school's goals and provides learning opportunities for students. On the other hand, some teachers point out that the global and secular approach of the program is incompatible with the religious education goals of the school. Teachers with this view emphasized the importance of aligning course content and teaching methods with the values of the school in order for the program to be successful and stated the importance of teachers taking an active role in this context. Teachers' views on the effects of the IB program on students also varied. Some of the teachers stated that the program contributed significantly to students' academic achievement and personal development, and improved their self-confidence and independent thinking skills. However, it is stated that the intensity of the program, combined with the vocational courses of imam hatip schools, puts a burden on students. This study reveals both the advantages and challenges of implementing the IB program in imam hatip schools.

Keywords: International Baccalaureate, IB, International Baccalaureate, İmam Hatip, Program

GİRİŞ

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle, eğitim sisteminin sürekli olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi büyük önem taşır. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü günümüz eğitim kurumlarında, küresel düşünme becerileri ve kültürler arası anlayışın geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Uluslararası Bakalorya Örgütü'ne göre, Uluslararası Bakalorya (IB) programı bu ihtiyaçlara yanıt vermek için tasarlanmış bir eğitim modelidir. Buna göre IB programı, öğrencilere çok yönlü bir eğitim sunarak, sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişime de odaklanır. Program, öğrencileri küresel vatandaşlar olarak yetiştirmeyi ve kültürler arası anlayışı artırmayı amaçlar.

Diğer yandan, Türkiye'deki imam hatip okulları, din eğitimi ile modern bilgiyi sentezleyen bir eğitim anlayışı sunar. Bu okullar, öğrencilere dini değerleri ve bilgileri aşılayarak, ahlaki ve manevi yönden güçlü bireyler yetiştirmeyi hedefler. İmam hatip okullarının misyonu, öğrencileri sadece bilgi sahibi değil, aynı zamanda erdemli ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmektir.

Bu makalede, Türkiye'deki bazı imam hatip okullarında Uluslararası Bakalorya (IB) programının nasıl uygulandığı ve bu programın imam hatip okullarındaki eğitim yaklaşımıyla nasıl etkileşimde bulunduğu incelenmektedir. Araştırma, IB programının imam hatip okullarında nasıl bir uyum sürecinden geçtiğini ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları ele almaktadır. Türkiye'de imam hatip okullarında uygulanan Uluslararası Bakalorya (IB) programıyla ilgili ilk olma özelliği taşıyan bu çalışma, Türkiye'deki eğitim kurumlarının uluslararası standartlara nasıl uyum sağlayabileceğine dair önemli ipuçları sunabilir ve eğitimde yeni bir vizyon ortaya koymaya yardımcı olabilir. Araştırmamızda hem ortaokul hem de lise ile ilgili araştırma yapıldığından çalışma boyunca "imam hatip okulları" kullanımı tercih edilmiştir.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye'de bazı imam hatip okullarında IB programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini analiz ederek bu programın imam hatip okullarına uygulanmasının imkanını irdelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

IB programında derse giriyor musunuz, giriyorsanız kaç yıldır IB öğretmenisiniz ve IB programında hangi derslerin öğretmenisiniz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programını imam hatip müfredatı açısından değerlendirir misiniz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programını imam hatip okul kültürüne uygunluğu açısından değerlendirir misiniz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programını velilerin yaklaşımları bağlamında değerlendirir misiniz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programını öğrencilerin akademik gelişimleri boyutuyla değerlendirir misiniz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programını öğrencilerin ahlaki gelişimleri boyutuyla değerlendirir misiniz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programını öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından değerlendirir misiniz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programının Arapça öğretimine etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programının İngilizce öğretimine etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Uluslararası Bakalorya (IB) programını öğrencilerin üniversiteye hazırlığı boyutuyla değerlendirir misiniz?

2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, Uluslararası Bakalorya (IB) Programının imam hatip okullarına uyum süreci ve karşılaşılan zorluklar incelenmektedir. Uluslararası Bakalorya (IB) programının misyonu; sorgulayıcı, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirerek, kültürler arası anlayış ve saygı yoluyla daha iyi ve daha barışçıl bir dünya yaratmayı amaçladığı¹ belirtilmiştir. Diğer taraftan, imam hatip okulları ile ilgili olarak Din Öğretimi Genel Müdürlüğü şunları belirtmektedir: "Anadolu İmam Hatip Liseleri; Fen ve Sosyal Bilimler ile Temel İslam Bilimleri eğitiminin birlikte verildiği, üniver-

¹ <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>.

sitelerin bütün bölümlerine öğrenci yetiştiren okullardır. Madde ve mânâya yönelik bütüncül bir varlık ve bilgi anlayışına sahip imam hatip okulları; verdiği eğitim ile geçmişini ve kültürel mirasını iyi bilen, yaşadığı zamanın ruhunun farkında olarak günümüz dünyasını ve gönül coğrafyamızı iyi okuyan, ülkesine ve insanlığa faydalı olma idealinde, bilgi ve hikmetin ışığında erdemli duruşuyla medeniyetimizin ihya ve inşasında sorumluluk sahibi olacak nesiller yetiştirme hedefinde eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.” Buna göre IB programının küresel eğitim yaklaşımıyla imam hatip okullarının misyonunun ne kadar uyumlu olabileceğinin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu tespiti yapmaya yönelik olarak IB programı uygulayan imam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerle aşağıdaki sorulardan oluşan mülakat gerçekleştirilerek detaylı analizler yapılmıştır. Bu çalışmayı özel kılan, Türkiye’de imam hatip okullarında uygulanan IB programı üzerine yapılan ilk çalışma olmasıdır. Bir diğer husus ise, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yapılan detaylı analizler sonucunda önemli bulgulara ulaşılmış olmasıdır.

3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma olup araştırma deseni durum çalışmasıdır. Kullandığı veri toplama aracı mülakat, kullandığı veri analiz türü ise betimsel analizdir. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma”² olarak tanımlamak mümkündür. Nitel araştırmalarda sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilirken sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır.³ Durum çalışması, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik desen türlerinden biridir.⁴ Betimleme de ise amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır.⁵ Öğretmenlerle yapılan mülakatlar, veri toplama sürecinin temelini oluşturmaktadır. Mülakat soruları, katılımcıların IB programına ilişkin görüşlerini, programın imam hatip okullarına uyumu ve karşılaşılan zorluklar hakkında bilgi toplamak üzere yapılandırılmıştır. Oluşturulan mülakat soruları Din Eğitimi, Psikoloji, Eğitim Bilimleri ve dil alanlarında olmak üzere 4 uzmana iletilmiş, uzman görüşlerine göre düzeltmeler yapılmıştır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nden 18.10.2023 tarih ve 348604 numaralı Etik Kurul Raporu alınmış, Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nden 31.10.2023 tarih ve E-98029973-605.01-88448455 sayısıyla izin alınmıştır. Genel müdürlüğün belirlediği okullardan İstanbul’da bulunan Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Bursa’da bulunan Murat Hüdavendigâr Uluslararası İmam Hatip Lisesi ve Nilüfer Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerle mülakat gerçekleştirilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle derinlemesine incelenmiştir. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ve elde edilen verilerin sistematik ve anlamlı bir şekilde düzenlenmesini sağlayan bir yöntemdir. Betimsel analiz sürecinde, toplanan veriler detaylı bir şekilde incelenmiş ve ana temalar belirlenir. Bu temalar, araştırma sorularına ve amaçlarına göre sınıflandırılır.⁶ Araştırmanın veri toplama aracı olan mülakatlardan elde edilen veriler, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular, araştırmanın amacına uygun olarak açıklanmıştır. verilerin analizinde, katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde ele alınarak araştırmanın amacına yönelik kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır.

5. Sınırlılıklar

Bu çalışmada, Türkiye’deki bazı imam hatip okullarında Uluslararası Bakalorya (IB) programının uygulanması incelenmektedir. Ancak, çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, araştırma yalnızca İstanbul’da bulunan Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi, Bursa’da bulunan Murat Hüdavendigâr Uluslararası İmam Hatip Lisesi ve Nilüfer Anadolu İmam Hatip Lisesi olmak üzere toplam üç okulda gerçekleştirilmiştir. Bu sınırlı okul sayısı, elde edilen sonuçların genelleştirilmesini kısıtlamaktadır.

2 Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008), 39.

3 W. Lawrence Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, çev. Özlem Akkaya (İstanbul: Yayın Odası, 2020), 224.

4 Ruken Vural Akar - Fulya Cenkseven Önder, “Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri, Aşamaları ve Raporlaştırılması”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/10 (2005), 126-139.

5 Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 2008, 224.

6 Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013), 259-276.

İkinci olarak, IB programının imam hatip okullarında uygulanmaya başlanması henüz yenidir. Programın etkilerini ve uyum sürecini tam anlamıyla değerlendirebilmek için daha uzun süreli ve kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışma, programın ilk uygulama dönemine ait verileri içermektedir ve zamanla programın etkileri ve uyum sürecine dair farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, IB programının imam hatip okullarındaki uzun vadeli etkilerini tam olarak yansıtmayabilir.

6. Uluslararası Bakalorya (IB)

Uluslararası Bakalorya Örgütü (UBÖ), İsviçre yasalarına göre kurulmuş, kâr amacı gütmeyen, Cenevre merkezli özel bir sivil toplum kuruluşudur. UBÖ, 1960 yılında, sıkça ülke değiştiren öğrenciler için ortak bir eğitim programı ve üniversiteye giriş için geçerli bir diploma sağlama amacıyla, uluslararası okulların çabalarıyla kurulmuştur.⁷ Küresel ölçekte hükümetler, IB Diploma Programını (IB-DP) yerel üniversite giriş şartları için tanınabilir bir diploma olarak kabul etmeye başlamıştır. Bu programın başlangıçtaki kabulü, uluslararası okullarda öğrenim gören dezavantajlı öğrencilere destek olmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Zaman içerisinde, IB müfredatı, her türlü eğitim kurumunda öğrenim gören öğrencileri kapsayacak şekilde 12 yıllık bir eğitim sürecini içerecek biçimde genişletilmiştir.⁸ Uluslararası Bakalorya (IB) programı önce farklı ülkelere taşınmak durumunda kalan kişilerin çocukları için tasarlanmıştır. Daha sonra yerel müfredatı IB sistemiyle işleyen okullarda açılmaya başlanmıştır.⁹

6.1. IB eğitimi nedir?

Uluslararası Bakalorya (IB) Eğitim Programları, 3 ila 19 yaş arasındaki öğrencilere yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu programda öğrenciler hem akademik hem de kişisel gelişimde başarıya ulaşmaları için teşvik edilmektedir.¹⁰ Uluslararası Bakalorya (IB), kültürlerarası anlayış ve saygıyı teşvik ederek daha iyi ve daha huzurlu bir dünya yaratmayı hedefleyen bir eğitim programıdır. Bu amaç doğrultusunda, IB, araştıran, sorgulayan, bilgili ve duyarlı genç insanların yetiştirilmesine odaklanır. Bu programlar, dünya genelindeki öğrencilerin diğer insanların görüş ve farklılıklarına saygı duyan, etkin, sevecen ve yaşam boyu öğrenmeye adanmış bireyler olmalarını teşvik eder. IB yaklaşımı, öğrencilerin sadece akademik başarısına değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal gelişimine de önem veren bütüncül bir eğitim anlayışının benimsenmesine dayanır.¹¹

Diploma Programı (DP), IB'nin ilk eğitim programıdır ve öğrencilere kültürlerarası anlayış ve saygıyı destekleyen, uluslararası geçerliliğe sahip bir üniversite hazırlık programı sunar. Program, zorlu ancak dengeli bir eğitimle öğrencilerin coğrafi ve kültürel hareketliliğine imkân tanır. 1994'te Orta Yıllar Programı (MYP) ve 1997'de İlk Yıllar Programı (PYP) ile IB, 3-19 yaş arası öğrencilere yönelik uluslararası eğitim sürecini genişletmiştir. 2012'de tanıtılan IB Kariyer Odaklı Program (CP), 16-19 yaş arası öğrencilere yönelik uluslararası eğitim seçeneklerini daha dazenginleştirmiştir.¹²

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IB-DP), özellikle üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık amacıyla oluşturulmuştur ve bu nedenle genel olarak akademik başarıya odaklanmıştır. Bu program, öğrencilerin küresel başarılarına yönelik eğitim sunmakta, ancak Güney Avustralya Sertifikası (SACE) gibi diğer programlarla kıyaslandığında, IB-DP'nin yerel okul ortamındaki çoğunlukla akademik olmayan öğrenci nüfusunun eğitim ihtiyaçlarını karşılamada eksiklikleri olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrenme güçlükleri, anti-sosyal davranışlar, fiziksel, zihinsel ve psikolojik engellere sahip öğrenciler, yoksul öğrenciler veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere IB-DP yeterli destek sağlamamaktadır. Aynı şekilde, tarım, işletme, teknik bölümler veya turizm gibi bölümleri isteyen öğrenciler için yeterli destek sunmamaktadır. Bu durum, IB-DP'nin eğitim yaklaşımının bu tür özel ihtiyaçları olan öğrenciler için uygun olmadığını göstermektedir.¹³

7 B. Amy Willcoxon, *An Educational Evaluation of the International Baccalaureate Middle Years Program* (California: Southern California University, Doktora Tezi, 2005), 9.

8 Paul G. Paris, "The International Baccalaureate: A Case Study On why Students Choose to do the IB", *International Education Journal* 4/3 (2003), 234.

9 Mehmet Şanver, "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Uluslararası Bakalorya Okullarında Değerler Eğitimi Açısından Okul Ortamı", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25/2 (11 Ağustos 2016), 81.

10 International Baccalaureate, *IB Diploma Programı* (International Baccalaureate Organization, 2015), 2.

11 International Baccalaureate, *IB Diploma Programı*, 4.

12 Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, *Uluslararası Bakalorya (IB) eğitimi nedir?* (Birleşik Krallık: Uluslararası Bakalorya Organizasyonu Ltd., 2017), 1.

13 G. Paris, "The International Baccalaureate: A Case Study On why Students Choose to do the IB", 242.

Ekim 2023 itibarıyla, dünya genelinde 159 ülkede bulunan 5.700'den fazla okulda 8.000'den fazla Uluslararası Bakalorya (IB) programı sunulmaktadır.¹⁴ Türkiye genelinde toplam 114 IB Okulu bulunmakta ve bu okulların 73'ü Diploma Programı sunmaktadır. Ayrıca, bu okullardan sekizi IB programını İlk Yıllar Programı, Orta Yıllar Programı ve Diploma Programı olmak üzere her programı takip eden okullardır.¹⁵ Türkiye'de imam hatip liseleri arasında Uluslararası Bakalorya (IB) akreditasyonu alan okulların sayısı artmaktadır. Bu okullar arasında önemli bir yere sahip olan ve İstanbul'da bulunan Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi, Türkiye'deki İmam Hatip Liseleri arasında IB akreditasyonu alan ilk okul olma özelliğini taşımaktadır. Bu başarının ardından, Bursa'da bulunan Murat Hüdavendigâr Uluslararası İmam Hatip Lisesi de IB programını uygulamaya başlamıştır. Bursa'da bulunan Nilüfer Anadolu İmam Hatip Lisesi ve İstanbul'da bulunan Tenzile Erdoğan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi de IB programını uygulayan İmam Hatip Liseleri arasında yer almaktadır.¹⁶

Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma Programı, öğrencilerin geniş bir eğitim almasını ve çeşitli disiplinlerde derinlemesine bilgi kazanmasını hedefler. Program, öğrencilerin aşağıdaki beş ana gruptan birer ders seçmelerini gerektirir:

6.1.1. Ana Dil (Dil ve Edebiyat): Öğrencilerin ana dillerinde edebiyat ve dil çalışmaları yapmalarını sağlar.

6.1.2. Ek Diller: İkinci bir dilde yetkinlik ve kültürel anlayış kazandırır.

Sosyal Bilimler: Tarih, coğrafya, ekonomi gibi sosyal bilim dallarında bilgi ve anlayış sağlar.

6.1.3. Deneysel Fen Bilimleri: Biyoloji, kimya, fizik gibi fen bilimlerinde pratik ve teorik bilgi kazandırır.

6.1.4. Matematik: Matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.

Ayrıca, öğrenciler 6. gruptan bir sanat dersi seçebilir veya ilk beş gruptan (1 - 5) ikinci bir ders alabilir. Diploma Programı'ndaki dersler iki seviyede alınabilir: daha yüksek seviye (240 öğretim saati) ve standart seviye (150 öğretim saati). Öğrenciler en az üç, en fazla dört dersi daha yüksek seviyede almalıdır; diğer dersler ise standart seviyede alınır.

Dersler, öğrencilerin İngilizce, Fransızca veya İspanyolca olarak alabilecekleri ve sınavlara bu dillerde girebilecekleri üç ana dilde sunulur. Program, ayrıca disiplinler arası iki ders sunar:

6.1.5. Edebiyat ve Performans (1. ve 6. grupların gerekliliklerini karşılar)

6.1.6. Çevre Sistemleri (3. ve 4. grupların gerekliliklerini karşılar)¹⁷

6.2. IB Misyonu

Uluslararası Bakalorya (IB) okullarında, öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışlar ve okul ortamı önemli bir yere sahiptir. Her eğitim kurumunda gözlemlenen örtük öğrenme, bilinçli ya da bilinçsiz olarak gerçekleşir. IB yaklaşımında, tutum ve davranışların eğitim programında kasıtlı ve planlı bir biçimde entegre edilmesi önem taşır.¹⁸

IB programlarında öğretim, öğrenci merkezli ve araştırmaya dayalı bir yaklaşım izler. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi bilgi ve anlayışlarını inşa etmelerine büyük önem verir. Öğretim, disiplinlerarası kavramları anlamaya odaklanır ve bu kavramlar, öğrencilerin disiplinlerarası bağlantılar kurmasını ve öğrendiklerini yeni bağlamlara uygulamasını teşvik eder. Programlar, yerel ve küresel bağlamlarda geliştirilir, gerçek hayattan alınan örnekler ve bağlamlar kullanılarak öğrencilerin yeni bilgileri kendi deneyimleriyle ve çevreleriyle ilişkilendirerek değerlendirmeleri teşvik edilir. Ekip çalışması ve iş birliğine büyük önem verilir; öğrenciler arası ve öğretmen-öğrenci arasındaki iş birliği teşvik edilir. IB öğretimi aynı zamanda kapsayıcıdır ve çeşitliliği değerlendirir. Her öğrencinin kimliği dikkate alınır ve kişisel hedefler belirleyip bunları gerçekleştirebilmeleri için öğrenme fırsatları sağlanır. Değerlendirme, sadece öğrenmeyi ölçmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak kullanılır. Bu yaklaşım, etkili geri

14 <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/#:~:text=Number%20of%20schools%20offering%20IB,5%2C700%20schools%20in%20159%20countries.>(22.11.2023)

15 <https://www.ibyb.org/ib-world-schools-in-turkey#:~:text=Turkey%20has%20114%20IB%20World,Turkey%2C%20see%20the%20IB's%20website.>((22.11.2023)

16 <https://www.ibo.org/en/school/061740>

17 Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, *Uluslararası Bakalorya (IB) eğitimi nedir?*, 2.

18 Şanver, "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Uluslararası Bakalorya Okullarında Değerler Eğitimi Açısından Okul Ortamı", 94.

bildirimini önemini de vurgular.¹⁹

Uluslararası Bakalorya (IB) programı, yalnızca küreselleşmeden etkilenmekle kalmayıp, aynı zamanda bu sürecin bir parçası haline gelmiştir. Bu program, dünya genelindeki ülkelerin yaklaşık dörtte üçünde yer almaktadır.²⁰ IB, birçok ülkede hızla yayılarak, yerel değerlendirme ve müfredat seçeneklerine bir alternatif olarak sunulmaktadır. Bu genişlemesiyle IB, küresel bir eğitim perspektifi sunmakta ve yerel eğitim sistemlerine bir alternatif oluşturmaktadır.²¹

6.3. IB Öğrenen Profili

Uluslararası Bakalorya (IB) öğrenen profili, IB eğitim programlarının temelini oluşturan, öğrencilerin yetiştirilmesinde hedeflenen on özelliği tanımlar. Bu profil, öğrencilerin sadece akademik olarak değil, bütünsel olarak gelişmelerini hedeflemektedir. IB öğrenen profili araştıran-sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkeli, açık görüşlü, duyarlı, riski göze alan, dengeli ve düşünen özelliklerini içerir.²²

7. İmam-Hatip Liseleri

Günümüzde imam hatip okullarına olan talep giderek artmaktadır. Bu okullar, varlıklarını sürdürürken birçok aşamadan geçmiştir. Osmanlı'da 1913 yılına kadar medreseler dışında din hizmeti sunacak görevli yetiştiren bir kurum yoktu.²³ Bu yoksunluk etrafında Evkaf Nezareti tarafından 6 Şubat 1912 tarihinde çıkarılan nizamname ile Medreset'ül Vaizin kurulmasına karar verilmiş²⁴ ve 28 Aralık 1912 tarihinde İstanbul'da Vani Efendi Medresesi içerisinde Medreset'ül Vaizin eğitim öğretime başlamıştır.²⁵ Bu gelişmenin ardından 1913 yılında yine Evkaf Nezareti bünyesinde Medreset'ül Eimme ve'l Huteba kurulmuştur.²⁶ Medreset'ül Eimme ve'l Huteba, imam ve hatip yetiştirmek üzere bugünkü imam hatip liselerinin ilk örneği sayılabilir.²⁷

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluş sürecinde bazı kurumları Osmanlı Devleti'nden devralıp devam ettiren bazı kurumları yeniden düzenlemiş ya da yeni kurumlar oluşturmuştur.²⁸ 3 Mart 1924'te TBMM'de 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiş, bu kanun 6 Mart'ta resmî gazetede yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 4. maddesi imam-hatip okullarının tarihi açısından son derece önemlidir. Bu kanun çerçevesinde ülkede din hizmetlerini yürütmek üzere yetiştirilecek görevliler yetiştirmek amacı ile yükseköğretim kurumları için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Kanun gereği ülke genelinde 29 imam ve hatip mektebi açılmış ve bu okullara toplam 2268 öğrenci kaydı olmuştur. Eğitim-öğretim yılının sonuna gelindiğinde çeşitli sebeplerden ötürü okula devam edemeyen öğrenci olmuş ve bu sayı 1822'ye gerilemiştir.²⁹ 1926-1927 öğretim yılına gelindiğinde ise okulların 18'i birden kapatılmış ve yerlerine yenileri açılmamıştır. Geriye sadece İstanbul ve Kütahya İmam ve Hatip Mektepleri açık kalmıştır.³⁰ Bu dönemde din eğitimi ihtiyacı büyük oranda kısıtlanmıştır.³¹

1948'de 10 şehirde Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı 10 ay sürecek imam hatip kursları açıldı. Bu kurslarda akaid, ahlak, hutbe Kur'an, ibadet, tarih, coğrafya, yurt bilgisi ve sağlık bilgisi dersleri okutulacaktı. Fakat bu kurslar aracılığıyla imam ve hatip yetiştirileceği öngörülüyordu. Gerek kurs süresi gerek de kurstaki

19 Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, *Uluslararası Bakalorya (IB) eğitimi nedir?*, 6.

20 George Walker, *The Changing Face of International Education*, "Introduction: Past, Present and Future", (2011), 11.

21 G. Paris, "The International Baccalaureate: A Case Study On why Students Choose to do the IB", 232.

22 <https://ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf>(21.11.2023)

23 Ertan Özensel - Mehmet Ali Aydemir, *Türkiye'de İmam Hatipli Olmak Temel Sorunlar, Beklentiler ve Değer Yapıları* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2016), 24.

24 Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2017), 118.

25 Mustafa Öcal, "Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri(1913-2013)" (100. Yılında İmam Hatip Liseleri, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, ts.), 66.

26 Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 121.

27 H. Yusuf Acuner, "İmam Hatip Okullarında Din Eğitimi ve Sorunları", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü (İstanbul: Dem Yayınları, 2018), 135.

28 Süleyman Akyürek, "Türkiye'nin İmam Hatip Okulları Tecrübesi / تجربة تركيا لمدارس الأئمة والخطباء", *el-Mecelletu'l İlmiyyetu'l-Muhakketu li-Riaseti 'ş-Şu'uni'd-Diniyyeti't-Turkiyye* 1/1 (15 Aralık 2019), 294.

29 Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 127.

30 Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi* (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), I/2125.

31 Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2007), 151.

çoğu dersin dinle ilişkili olmayışı bu inancı desteklemekteydi.³² 14 Mayıs 1950’de yapılan seçimle değişen iktidar halkın Din eğitimi taleplerini dikkate almış ve din öğrenimi alanında gerekli adımlar atılmıştır.³³

1951-1952 öğretim yılında “İmam Hatip Okulu” adıyla yeni bir eğitim kurumu açılmıştır. Bu kurum Türkiye’nin temel eğitim kurumlarından olarak Türk Eğitim sistemi içerisinde yerini almıştır.³⁴ 14 Haziran 1973’te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 32. maddesi gereğince “İmam Hatip Okulu” olan adı “İmam Hatip Lisesi” olarak değiştirilmiştir.³⁵ 1985 yılında farklı bir statüye sahip ilk İHL olan Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır.³⁶ İstanbul Beykoz’da açılan bu okulda Almanca eğitim verilmeye başlanmıştır.³⁷ Balkanlarda, Kafkaslarda, Azerbaycan’da, Ortadoğu ve Afrika kıtası ülkelerinde aynı veya benzer isimlerle okullar açılmıştır.³⁸

2011 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün görevlerine “İmam-hatip liselerinin yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik çalışmalar belirlemek ve uygulamak” eklenmiştir.³⁹ 2012’de yürürlüğe giren 6287 sayılı kanundan sonra imam hatip liselerinde sayısal olarak hızlı bir artış yaşanmıştır.⁴⁰ Anadolu imam hatip liselerinde daha önce devam eden yabancı dil hazırlık sınıfları, uluslararası imam hatip ve hafızlık takviye programları ve 2014 yılında itibaren uygulanan “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık” programı geliştirilerek 2016 yılından itibaren 21. Yüzyıl becerileri bağlamında öğrencilerin ilgi, kabiliyet ve kariyer hedefleriyle ülkenin ihtiyaç duyduğu insan kaynağı da dikkate alınarak “Program Çeşitliliği”ne gidilmiştir. Program çeşitliliği ile başlayan süreçte okulların amaç, misyon, vizyon ve faaliyet hedefleri program türlerine göre yeniden tasarlanmış⁴¹ ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bu programı okullara bildirmiştir.⁴²

İmam hatip okullarının politikaları, amaçları, hedefleri, misyonu ve vizyonu bağlamında en kapsamlı çalışma 2017 yılında hazırlanan “İmam Hatip Okulları Vizyon Belgesi” ile yapılmıştır.⁴³ Bu amaçla, Anadolu imam hatip liselerinde ve imam hatip ortaokullarında ulusal ve küresel düzeyde eğitim-öğretimde standart ve kaliteyi küresel ihtiyaçlar ve beklentiler bağlamında daha ileriye taşımak ve süreklilik kazandırmak; bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alarak; okulların fiziki imkânlarını, öğretim programları ve öğrenme-öğretme süreçlerini sürekli yenilemek ve geliştirmek, paydaşlarla işbirliğini güçlendirmek, özgün çalışmaları teşvik etmek, yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine süreklilik kazandırmak, okullar arasında uygulama birlikteliğini sağlamak ve belirli bir standardı yakalamak mahiyetinde “Anadolu İmam Hatip Liseleri İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi”⁴⁴ hazırlanmıştır. Bu belge bakanlık oluruyla 2018 yılı başı itibariyle uygulamaya konulmuştur. Hazırlanan bu belgeye göre gerçekleştirilecek eylemlerin elektronik ortamda takibi için de “Kalite Takip Sistemi” (KTS) yazılımı geliştirilmiştir.⁴⁵

Örgün ve açık öğretim programları dâhil toplamda 5018 okul ve 1.367.654 öğrencisiyle imam hatip okulları bugün Türk Eğitim Sisteminde genel öğrenci kitlesinin yaklaşık %12’sin çatısında barındırmaktadır.⁴⁶

32 Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ, 2015), 176.

33 Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 175.

34 Mustafa Öcal, *İlk 7 İmam Hatip Okulunun 70 Yıllık Serüveni Öncü 7’ler Mukaddime* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2021), 19.

35 Ahmet Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005), 178.

36 Mehmet Ali Gökaçtı, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2005), 237.

37 Turgay Gündüz, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (01 Ocak 1998), 554.

38 Öcal, “Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri(1913-2013)”, 103.

39 14 Eylül 2011 tarihli 28054 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname.

40 Öcal, *İlk 7 İmam Hatip Okulunun 70 Yıllık Serüveni Öncü 7’ler Mukaddime*, 264.

41 Öcal, *İlk 7 İmam Hatip Okulunun 70 Yıllık Serüveni Öncü 7’ler Mukaddime*, 283.

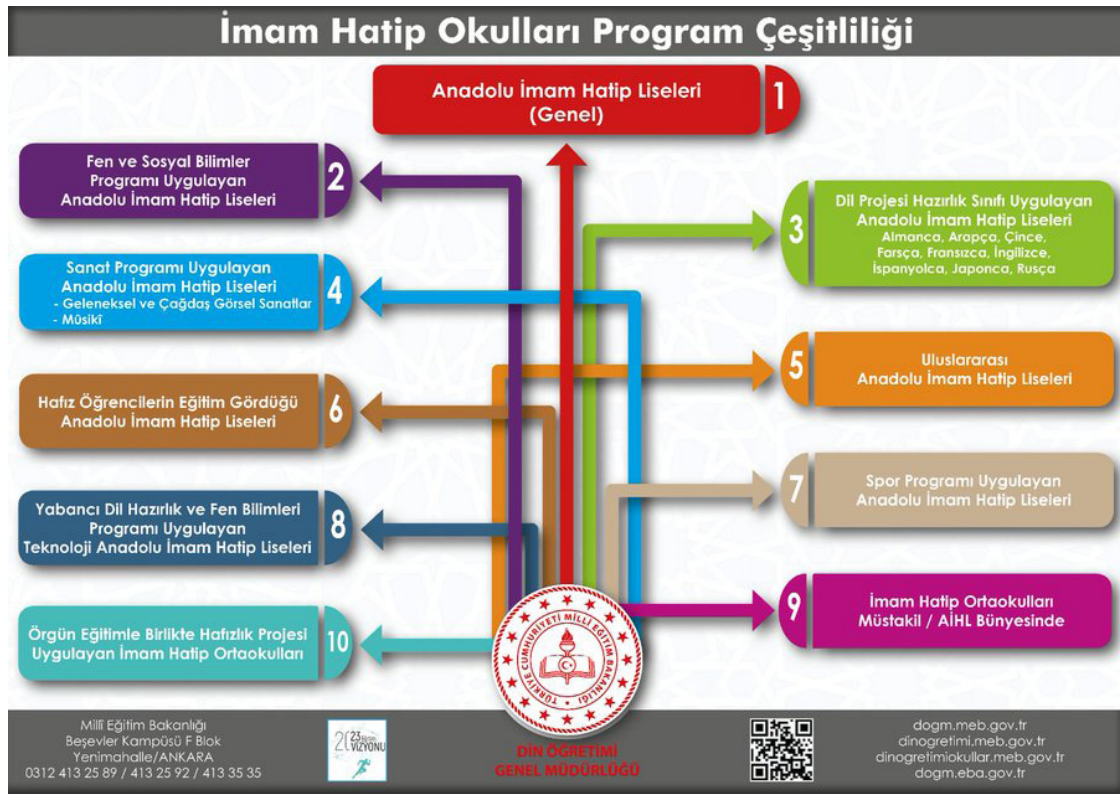
42 Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün 28.07.2021 tarih ve 28587731 sayılı yazısı.

43 https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/10125901_AIHL_IHO_Vizyon_Belgesi_Eylul_2017.pdf.

44 24.01.2018 tarihli 70160723-E.1759465 sayı ve “Vizyon Belgesi ve Kalite Takip Sistemi” konu ile Bakanlık Oluru.

45 Öcal, *İlk 7 İmam Hatip Okulunun 70 Yıllık Serüveni Öncü 7’ler Mukaddime*, 266.

46 https://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi. Erişim Tarihi: 21.02.2024.



7.1. Uluslararası Bakalorya (IB) Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri

Türkiye’de imam hatip liseleri, küreselleşen eğitim anlayışlarına ayak uydurarak önemli bir dönüşüm yaşamaktadır. Bu dönüşümün en dikkat çekici yönlerinden biri, Uluslararası Bakalorya (IB) programını uygulamaya başlayan imam hatip liselerinin sayısındaki artıştır. Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi, Türkiye’deki imam hatip liseleri arasında IB akreditasyonu alan ilk okul olmuştur. Bu başarının ardından, Murat Hüdavendigar Uluslararası İmam Hatip Lisesi, Nilüfer Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Tenzile Erdoğan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi de IB programını uygulayan okullar arasına katılmıştır. Bu gelişme, imam hatip liselerinin geleneksel eğitim anlayışlarını modern eğitim metotlarıyla bütünleştirme çabalarının bir göstergesi olarak önem taşımaktadır.

8. Araştırmaya Yönelik Bulgular

Bu bölümde, katılımcılarına yöneltilen yapılandırılmış soruların yanıtları ve bu yanıtların analizi yer alacaktır. İlk olarak, katılımcıların yaş, cinsiyet ve deneyim yılı gibi demografik özellikleri sunulacaktır. Ardından, mülakatların yapıldığı ve katılımcıların verdiği yanıtların detaylı analizine geçilecektir.

8.1. Demografik Özellikler

Katılımcıların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, görev yaptıkları okul ve branşlar vb.) bu bölümde sunulmuştur.

Demografik Özellikler	Katılımcı Sayısı	Toplam Katılımcı Oranı (%)
Yaş		
Yaş: 30-36	7	(%)25.00
Yaş: 37-43	12	(%)42.86
Yaş: 44-50	8	(%)28.57
Yaş: 51-55	1	(%)3.57
Cinsiyet		
Cinsiyet: Kadın	18	(%)64.29

Cinsiyet: Erkek	10	(%)35.71
Deneyim Yılı		
Öğretmenlik Deneyimi: 0-9 yıl	5	(%)18.52
Öğretmenlik Deneyimi: 10-14 yıl	7	(%)25.93
Öğretmenlik Deneyimi: 15-19 yıl	5	(%)18.52
Öğretmenlik Deneyimi: 20+ yıl	10	(%)37.04

Katılımcıların demografik verileri, farklı yaş, cinsiyet ve deneyim seviyelerine sahip öğretmenlerden oluşan gruba temsil etmektedir. En büyük katılımcı grubu 37-43 yaş aralığındadır, bu da önemli öğretmenlik tecrübesi anlamına gelir. Cinsiyet dağılımı, kadın katılımcıların erkek katılımcılardan sayısal olarak daha fazla olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik deneyimi verileri, katılımcıların önemli bir kısmının 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğunu ortaya koymaktadır, bu da grubun geniş profesyonel bilgi birikimine sahip olduğunu göstermektedir.

8.2. IB Programının İmam Hatip Müfredatı Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere “Uluslararası Bakalorya (IB) programını imam hatip müfredatı açısından değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Bu yanıtlar genel olarak iki ana tema etrafında toplanmaktadır: IB programının imam hatip müfredatı ile uyumu ve bu entegrasyonun getirdiği zorluklar.

Ö2 IB programının imam hatip müfredatıyla uygulanmasını anlamlı bulduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Oldukça anlamlı, çünkü genel İslam açısından yoğun bir çalışmanın ve diğer insanlara faydalı olmanın dini olarak da önemini öğrenciler kavramış oluyor.”

Ö4 IB müfredatında amaç özümsemek ve tam öğrenmeyi sağlamak olmasından hareketle imam hatip müfredatına uygun olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“IB de amaç özümsemek, tam öğrenmeyi sağlamaktır. Bu açıdan imam hatip programına çok uygundur.”

Ö14 IB müfredatının imam hatip müfredatını desteklediğini şöyle dile getirmiştir:

“Ders saatlerinde entegrede sorun yasamıyoruz, ayarlaması yapılıyor. Akademik dürüstlük ilkesine imam-hatip müfredatıyla da destek olunuyor.”

Ö16 da benzer bir değerlendirme yaparak şunları dile getirmiştir:

“IB müfredatı hedeflediği öğrenci profili açısından imam hatip müfredatını destekleyici niteliktedir. Fakat bilgi teorisi ve epistemoloji düşüncesi açısından batı düşüncesinin, aydınlanma, modernlik ve post modernliğin ürettiği anlamlar üzerine kuruludur. bu da zaman zaman inancın kesinlik ilkesi ile modern epistemolojinin kesinlik yaklaşımı ile çatışabilmektedir. IB müfredatı açısından inanç, beşerî kültür üretiminin bir neticesi olarak bireysel ve psikolojik kesinlik taşısa da evrensel bir hakikat ve kesinlik iddiasından yoksundur.”

Ö1 ve Ö5 her iki müfredatın derslerinin birlikte öğrenciye yük oluşturduğunu belirterek şunları söylemiştir:

“Meslek derslerinin yanında IB derslerini ekleyince öğrencilerin haftalık ders yükü fazla oluyor ama istekli öğrenciler için altından kalkılmayacak birşey değil.”

“İmam hatip müfredatıyla gelen zorunlu meslek dersleri IB fark derslerinin artışıyla beraber öğrencinin haftalık ders yükünü artırmaktadır.”

Ö27 programın imam hatip müfredatıyla uyumlu olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Uluslararası Bakalorya (IB) programı, konu çeşitliliğine sahip programlardan biri olarak değerlendirilmekte ve bu durum, imam hatip müfredatı ile arasında bir bağlantı kurulmasına yol açmaktadır.”

Ö6 haftalık ders yükünün fazlalığını dile getirerek şu değerlendirmeyi yapmıştır:

“İmam hatip okullarında haftalık ders saati fazla olduğundan dolayı IB için ek dersler konulmak zorunda kalınıyor.”

Ö24 de şu şekilde benzer bir değerlendirme yapmıştır:

“Öğrenciler için imam hatip programı ile uygulanması bazı zorluklar oluşturabiliyor...mesleki dersler ile birlikte hem MEB hem IB programının yükü bazı öğrencilere çok ağır gelebiliyor ve programı terk edebiliyorlar.”

Ö9 kitap seçiminin önemli olduğunu, doğru kitap seçiminin önemine vurgu yaparak şunları dile getirmiştir:

“Uygun eserler seçilirse mevzubahis mufredatla örtüşebilir. Ancak kitapların seçiminde ince eleyip sık dokumak gerekiyor.”

Ö17 de her iki programın uyumsuz olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Meslek/din dersleri bu kapsamda değildir, fakat öğrenci task ödevlerini ve projelerini mutlaka yapması gerektiği için çok yoğun bir tempo içindedir. Diğer okullara göre haftalık ders sayısı da farklıdır. Okul çıkışı etkinlikleri de bulunmaktadır. Sınavla alınan öğrenciler olduğu için imam hatip müfredatı daha zengin işlenebilmektedir, öğrenciler dini bilgi ve hassasiyet konusunda da aileleri tarafında iyi yetiştirilmişlerdir. Ders saatleri içinde bir problem yoktur. Fakat ders saatleri dışında ekstra maneviyatı güçlendirecek faaliyetler için zaman bulmak imkansızdır. Bu da meslek zümresinin elini kolunu bir ölçüde bağlamaktadır.”

Ö19 da her iki programın birlikte uygulanmasının ders yoğunluğuna sebep olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrencilerimiz imam hatip programında IB dersleri dışında pek çok ders alıyorlar bu ders yoğunluğu öğrencilerimizin diğer okullara göre daha fazla çaba sarf etmesini gerektiriyor. Beraberinde IB programı öğrencilerimizin meslek derslerini farklı bir bilinçle takip etmesini sağlarken, meslek dersleri de öğrencilerimize farklı bir perspektif kazandırıyor.”

“Ö13 Bakalorya sitemi, İmam hatip müfredata göre branşım açısından daha uygun bir program olduğunu düşünüyorum. Çünkü Bakalorya sistemi araştırma, sorgulama, proje geliştirme ve üretmeye daha yatkın bir sistem.”

8.3. IB Programının İmam Hatip Okul Kültürüne Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Öğretmenlere “*Uluslararası Bakalorya (IB) programını imam hatip okul kültürüne uygunluğu açısından değerlendirir misiniz?*” sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Bu yanıtlar, genel olarak IB programının imam hatip okul kültürüne katkıları ve uygunluğu ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri içermektedir. Olumlu görüşler, IB programının anlamlandırarak öğrenme odaklı yaklaşımının imam hatip okullarındaki din eğitimi desteklediğini, farklı kültürlerle karşı hoşgörüyü teşvik ettiğini ve dünya vatandaşı yetiştirme felsefesinin imam hatip okullarının eğitim hedefleriyle örtüştüğünü vurgulamaktadır. Olumsuz görüşler ise programın kültürel ve dini değerlerle tam bir uyum içinde olmayabileceğini ve uygulama zorlukları yaşanabileceğini belirtmektedir.

Ö1 IB müfredatının imam hatip okul kültürüne katkısına yönelik değerlendirmesi şu şekildedir:

“Okulumuzdaki meslek öğretmenleri, öğrencilerin dini ezberlemelerinden çok anlamlandırarak sindirmeleri ve benimsemelerinden yana. IB de anlamlandırarak öğrenme odaklı olduğu için bakış açıları aynı diye düşünüyorum.”

Ö2 de IB müfredatının imam hatip okul kültürüne uygunluğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“İmam hatip kültürüne uygundur. İslam anlayışımızda da olduğu gibi farklı kültürlerle karşı bir hoşgörü anlayışı IB eğitiminde etkindir.”

Ö8 her iki müfredatın birbirine olumlu katkısı olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“IB kültürü dünya vatandaşı yetiştirme, sorunlara ve değerlere sahip çıkarak çözüm üretme üzerine bir felsefeyi benimsiyor. Türk milli eğitim sisteminin de amacı bu ancak yöntem yanlış olduğu için sonuç da farklı oluyor. Dolayısıyla imam hatip liseleri Türk eğitim sisteminin bir parçasıdır ve ilkeleri ve uygulaması farklı değildir. İslam dinine özgü belli dersler vermesi bilimselliği inkar anlamına gelmemektedir. İmam hatipli IB öğrencileri bu iki düşünüş şeklini (yani felsefik ve bilimsel düşünceyi) sentezlemekte ve hayatlarında uygulamaktadırlar.”

Ö23 bu uyumu farklı şekilde ifade ederek şunları dile getirmiştir:

“Diploma programı, akademik becerileri, sosyal becerileri ve iletişim becerileri yüksek ve uluslararası bilince sahip gençler yetiştirmektedir. Bu anlamda kendi dinini bilen, kültürünü bilen, yüzü dünyaya dönük ama kendi değerlerinden beslenen bir nesil yetiştirmek için, imam hatip kültürünü küresel platformlarda tüm akademik becerileri ve sahip oldukları ahlaki değerlerle en doğru şekilde temsil etmek için IB programının imam hatip kültürüyle uyumlu olduğunu düşünüyorum.”

Ö27 de her iki programın benzer içeriklere sahip olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Uluslararası Bakalorya (IB) Programı, din ve ahlak konuları açısından imam hatip’in kültürüne benzer ancak daha geniş ve çeşitli konulara sahiptir.”

Bazı öğretmenler de her iki müfredatın birbiriyle uyumlu olmadığını dile getirmiştir. Ö3 ve Ö10 sadece uygun olmadığını belirtmekle yetinmiş, Ö24 de bununla ilgili herhangi bir gözlemi olmadığını dile getirmiştir. Ö6 öğretmen faktörünün çok önemli olduğunu, gerekli kontroller yapılmazsa ve doğru öğretmenler olmazsa istenmeyen bazı sonuçların kaçınılmaz olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Dersi veren hocaya göre değişir. Kötü niyetli bir hocanın elinde olursa kültüre aykırı çok fazla şey olur. Tam tersi olursa da kültürle çatışmaz. Özellikle TITC ve TOK derslerini verecek hocanın dikkatli seçilmesi gerekir.”

Ö16 da benzer bir endişeyi şu şekilde dile getirmiştir:

“Doğru ve farkındalığı yüksek öğretmenlerin elinde uygulanabilir hale gelmesi mümkün olan IB tasavvuru temelinde imam hatip kültürü ile çatışmaz. Fakat yapay tahrişler ile bir doktrin parçalama amacı ile işletilirse imam hatip inanç ve kültürü ile çatışan bir atmosfer inşa edebilir.”

Ö17 de benzer bir değerlendirmeyi şu şekilde yapmıştır:

“Form normunu dayatır. İki sistemin formu farklıdır. Normlarda ortak noktalar vardır fakat yaklaşım şekilleri yol alışı şekli farklıdır. İb programını yürüten imam hatip olmayan okullara bakıldığında öğrencileri dünya odaklı, seküler, açık fikirli (inanç anlamında da), genel manada batı kültürünü benimseyen ve böyle görünmeyi tercih eden insanlar olarak yetiştikleri net bir şekilde görülmektedir. Dindar bir aile yapısına sahip olsada yetiştikleri bu program onları dönüştürmektedir. Fakat imam hatip ortaokul veya lisesinde bu durum dengelenmektedir. Fakat bu programı yürütmeyen imam hatiplerle karşılaştırıldığında fark daha net görülebilir. Daha evvel de dediğim gibi öğrencini iki kanatlı(hem kültür dersleri hem meslek dersleri açısından donanımlı olması) yetişmesini sağlamak için bir fırsattır. Fakat tüm öğretmenlerin ve idarecilerin bu bilinçte olması şartıyla.”

IB Programının imam hatip okul kültürüne uygunluğuna yönelik değerlendirmelerde, 28 öğretmenden 16’sının (%57.14) olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu öğretmenler, IB programının imam hatip okul kültürü ile uyumlu olduğunu, özellikle anlamlandırarak öğrenme odaklı yaklaşımının ve farklı kültürlere hoşgörü anlayışının bu okulların değerleriyle paralellik gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden 7’si (%25) IB programının uygunluğunun öğretmen faktörüne ve doğru uygulamalara bağlı olduğunu belirtmiştir, bu da programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için doğru öğretmen seçiminin ve yeterli kontrol mekanizmalarının önemine işaret etmektedir.

Buna karşılık, 3 öğretmen (%10.71) IB programının imam hatip okul kültürüyle uyumlu olmadığını belirtmiş, 2 öğretmen (%7.14) ise bu konuda kararsız kalmıştır. Bu görüşleri dile getiren öğretmenler, IB programının ders içerikleri ve yaklaşım biçimlerinin imam hatip okullarının kültürel ve dini değerleriyle tam bir uyum içinde olmayabileceğini veya farklılıklar gösterebileceğini vurgulamıştır.

8.4. Öğretmenlere Göre velilerin IB Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlere velilerin IB programı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Velilerin, öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynaması ve eğitim programlarına yönelik görüşlerinin, programın etkinliği ve kabulü üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olması nedeniyle, öğretmenlere velilerin IB programı hakkındaki görüşleri hakkında sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlere “Uluslararası Bakalorya (IB) programını velilerin yaklaşımları bağlamında değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı veli görüşlerinin IB programıyla ilgili düşüncelerinin olumlu olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler de veli görüşlerinin olumsuz olduğunu belirtmiştir. Ö1 velilerin öğrenci davranışlarındaki farklılığı gözlemlediğini ifade ettiklerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Veliler öğrencilerin ne kadar geliştiğini ve kişilik olarak olgunlaştığını görerek mutlu oluyorlar. IB noktasında en başarısız olan öğrenci bile kendisini geliştirmiş olarak programı tamamlıyor.”

Ö16 dil ve beceri kazandıran bir program olduğunun veliler tarafından düşünüldüğünü şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Veliler temelde dil ve beceri kazandıran bir program olarak yaklaşıyorlar. Zaman zaman da gelecek planlamasının parçası olarak yurt dışı eğitimine girmek için değerlendiriyorlar. Bu durum IB eğitimini prestijli kılarken, veliler için de fedakârlık yapılacak bir süreç olarak görülüyor.”

Ö19 Velilerin öğrencileri IB programına bilinçli olarak gönderdiklerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Velilerimiz IB programının kazanımlarının bilincindedir, ayrıca çocuklarının yoğun bir program içinde olduğunu biliyorlar ve onların yaşadıkları zorluğa karşın çocuklarındaki değişimi gözlemleyebiliyorlar. Hem çocuklarını hem de okulu bu konuda destekliyorlar.”

Ö23 velilerin, çocuklarının akademik başarısı için IB programını tercih ettiklerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Bu soruya aynı zamanda bir IB koordinatörü olarak cevap vermek istiyorum. Velilerin neredeyse tamamı IB programına çocuklarını akademik becerilerini geliştirmeleri için gönderiyorlar. Bir çok veli, çocuğunun bu programda okumasını üniversite sınavında yüksek bir başarı elde etmesine tercih ediyor çünkü çocuklarının geliştireceği akademik becerilerin onları hem üniversitede hem profesyonel kariyer hayatlarında öne çıkaracağını düşünüyorlar.”

Ö8 velilerin popüler kültürün etkisiyle bu programı tercih ettiklerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Her veli çocuğunun ahlaki erdemlere ve iyi bir geleceğe sahip olmasını ister. İster ki, güvensiz bir dünya ortamında kendini güvenceye almış bir birey olarak artık yanında olmasalar bile kendi ayaklarının üzerinde sağlamca basan, yokluklarında gözlerinin arkada kalmayacağı bireyler yetiştirebilsin. Bu uğurda kendini feda eder, hayatını çocuğuna adar. Bu yüzden her yeni olaya çocuğunun menfaatine ise balıklama dalar. Bir aralar, BİLSEM e sokabilmek, mental aritmetiğe göndermek, yabancı dil, spor veya sanat dersleri aldırarak velilerin yarışı iken şimdi de IB velisi olma durumu var. Bunu kötülemek amacıyla söylemiyorum. Bazılarını ben de yaptım. Söylemek istediğim çocuklarının geleceklerini garanti altına almak adına velilerimiz öğrencilerimizden daha istekli olabiliyor. Başlarda IB nin dış cazibesi, öğrencilerin dünya vatandaşı olarak bazı niteliklerini normal lise öğrencilerine göre epey ileri götürebilecek olması ihtimali her ana babayı cezbediyor. İşin içine girdikçe bu sürecin hem öğrenciyi hem de veliyi zorlaması biraz yorucu olsa da baş koydukları yoldan dönmüyor ve hem öğrencilere hem öğretmenlere ve okula desteklerini sürdürüyorlar. Başlarda YKS sürecini önemsemedikleri halde sonrasında Türkiye gerçeği olarak birden önemsemelerini de belirtmek lazım.”

Ö25 “Veliler çok bilgili değiller bence sadece yurtdışı programı cazip geliyor” değerlendirmesi yapmış, Ö20 de velilerin endişesini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Öğrencilerin hem Türkçe müfredat hem IB müfredatını sürdürmeye çalışırken, stres yönetimi ile ilgili sorunlar yaşadıkları için velilerin endişeli olduklarını gözlemledim.”

Ö24 velilerin programın içeriğinden ziyade takip ve ödevlendirme beklentisinde olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Veliler genel itibari ile bu sisteme para ödedikleri için öğretmenlerden ve sistemden tam bir başarı istiyorlar. Genelde IB sistemi öğrenci odaklı olan ve sorumluluğun öğrencide olması gereken bir program iken veliler öğretmenlerden ekstra takip ve ödevlendirme isteyebiliyorlar.”

Öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre velilerin %75’i (21 veli) programı olumlu olarak değerlendirmektedir. Bu olumlu değerlendirmeler, öğrencilerin kişisel gelişimlerinde ve dil becerilerinde gözlemlenen ilerleme, akademik başarıya olan katkı ve programın uluslararası düzeyde tanınırlığı gibi faktörlere dayanmaktadır. Veliler, çocuklarının özgüven kazanması, farklı kültürlerle etkileşimde bulunması ve geniş bir bakış açısına sahip olmasını olumlu karşılamaktadır.

Diğer taraftan, %17.86’sı (5 veli) kararsız veya koşullara bağlı olarak olumlu görüş bildirmiştir. Bu grup, programın sağladığı faydaların yanı sıra, öğrencilere getirdiği yüksek baskı ve stresi, sınav hazırlığı ve üniversite kabul süreçlerindeki zorlukları göz önünde bulundurmaktadır. Özellikle, programın maliyeti, yoğun çalışma temposu ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi yerel sınav sistemleriyle uyumsuzluğu bu gruptaki velilerin endişeleri arasında yer almaktadır.

%7.14’ü (2 veli) ise program hakkında olumsuz görüş bildirmiştir. Bu olumsuz görüşler, programın içeriğinin ve yoğunluğunun öğrenciler üzerinde yarattığı stres ve baskı, ailelerin mali yükü ve IB programının yerel eğitim sistemiyle uyumsuzluğu gibi sorunları içermektedir. Veliler, çocuklarının IB Programı kapsamında fazla zaman harcamak zorunda kalmaları ve bu durumun aile hayatı üzerindeki etkileri konusunda kaygılarını dile getirmektedir. Bunun yanında bazı veliler, programın popüler kültürün etkisi altında tercih edildiği, yurt dışı programının cazibesinin de tercih sebebi olduğunu belirtmiştir.

2013 yılında Avusturalya’da Katie Wright tarafından yapılan bir araştırma raporunda⁴⁷ ve 2021 yılında Arizona’da bir gurup akademisyen tarafından yapılan alan araştırmasında⁴⁸ da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu veli görüşleri arasında, IB programının çok yoğun ve zorlu olduğu, bu nedenle öğrencilerin stres seviyelerinin arttığı belirtilmiştir. Veliler ayrıca, programın akademik açıdan çok talepkar olması nedeniyle çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenebileceği konusunda endişe duymaktadır. Bazı veliler, IB programının müfredatının yerel eğitim sistemine göre fazla küresel odaklı olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin yerel kültür ve değerlere yeterince önem veremediğini dile getirmiştir. Bu görüşler, programın avantajlarına rağmen, bazı ailelerin programın zorlukları ve etkileri konusunda kaygılı olduklarını göstermektedir.

8.5. IB Programının Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine Katkısına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere “*Uluslararası Bakalorya (IB) programını öğrencilerin akademik gelişimleri boyutuyla değerlendirir misiniz?*” sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, programın genel olarak pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin konuları derinlemesine öğrenme, araştırma yapma, planlı çalışma, proje üretme yetenekleri kazanma, üniversite seviyesinde akademik beceriler geliştirme ve çok yönlü gelişim sergileme gibi yararlar sağladığını belirtmiştir.

Ö1 öğrencilerin konuları derinlemesine öğrendiğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Öğrenciler konuları derinlemesine öğrenmeyi, konular/branşlar arası ilişkileri incelemeyi öğreniyorlar. Üniversiteyi lisede yaşıyorlar diyebiliriz. Bu yüzden hem akademik olarak hem de kişisel olarak gelişimleri in çok faydalı.”

Ö13 IB programının öğrencilere araştırma yapmayı, planlı çalışma ve proje üretme yeteneklerini kazandığını şu şekilde dile belirtmiştir:

“Olumlu bir etkiye sahip. Araştırma yapmayı, planlı çalışma ve proje üretme yeteneklerini kazanıyor öğrenciler. Kendi başarılarına öğrenmeyi öğreniyorlar böylece öğrencilerin akademik başarıları da artıyor.”

Ö19 öğrencilerin becerilerinin gelişimine katkısını şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerimiz akademik anlamda üniversite seviyesinde bir eğitim alıyor makale okuma, yazma, tartışma becerileri gelişiyor. Yoğun bir müfredat ve yaparak yaşayarak öğrenme sayesinde oldukça donanımlı ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak gelişiyorlar.”

Ö22 de öğrencilere akademik birçok kazanım sağladığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Mezunlardan aldığımız dönütlere bakılırsa öğrencilerimiz, üniversitenin ilk yıllarında diğerlerinden farklı olarak kendilerini daha donanımlı hissediyorlar. Diğerleri ilk defa LAB görmüşken bizimkiler onlarca deney yapmış ve ortama alışık olarak geliyorlar. Matematik derslerinde ilk sınıf konularını biz IB müfredatı içinde vermiş olarak mezun ediyoruz. Bunlar sayesinde üniversitenin özellikle ilk şaşkın yıllarında kendilerini daha özgüvenli hissedip daha da başarılı olabiliyorlar.”

Ö23 öğrencilerin gelişimini ayrıntılı olarak şu şekilde dile getirmiştir:

“Mezun olan öğrencilerimizle paylaştığımız anket sonuçlarına göre IB programında geliştirdikleri akademik becerileri öğrencileri üniversitenin ilk haftalarında öne çıkarıyor, öğretim görevlileri tarafından dikkat çekmelerini sağlıyor. Bunun dışında bir çok üniversite öğrencisinin daha önce duymadığı akademik çalışmaları (araştırma yapma, referans siteleri kullanma, deney düzeneklerini hazırlama ve kendi deneylerini laboratuvar ortamında uygulama, güvenilir bilgi tespit etme, makale yazma, vs.) sıralarında yapmış oldukları için üniversitedeki akademik çalışmalarını akranlarına göre daha kolay gerçekleştirebiliyorlar, bu vesileyle de özellikle üniversitenin ilk yıllarında kendilerini geliştirecek atölye, seminer, sempozyum, etkinlik, vs. gibi çalışmalara katılarak kendilerini daha çok geliştirme imkanı buluyorlar. Dil hücreleri akademik seviyede olduğu için uluslararası öğrenci değişim programına katılma oranları oldukça yüksek.”

Ö15 soruya “Bilemiyorum” yanıtını vermiş Ö18 de öğrencinin başarısının çok çalışmasına bağlı olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

47 Katie Wright, “International Baccalaureate Programmes: Longer Term Outcomes”, *Melbourne Graduate School of Education The University of Melbourne*, (2015).

48 Anisab Dickson vd., “Challenges of the International Baccalaureate Middle Years Programme: Insights for School Leaders and Policy Makers”, *Arizona State University* 29/137 (2021).

“Çok yönlü bir gelişim sergilemeleri beklendiği için, programa giren öğrencinin zamanını çok verimli kullanan ve kapasite olarak da ortalamanın üstünde olması gerektiğini düşünüyorum. Diğer türlü bakalorya sistemine ayak uydurmakta zorlanacaktır.”

Uluslararası Bakalorya (IB) programının, öğrencilerin akademik gelişimlerine katkısına yönelik öğretmen görüşleri, programın genel olarak pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin konuları derinlemesine öğrenme, araştırma yapma, planlı çalışma, proje üretme yetenekleri kazanma, üniversite seviyesinde akademik beceriler geliştirme ve çok yönlü gelişim sergileme gibi yararlar sağladığını belirtmiştir. Özellikle, öğrencilerin üniversite hayatına daha donanımlı ve özgüvenli başladıkları, akademik çalışmalarını akranlarına göre daha kolay gerçekleştirdikleri ve uluslararası değişim programlarına katılım oranlarının yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bu görüşler, IB programının, öğrencilere akademik anlamda güçlü bir temel ve kapsamlı bir eğitim alt yapısı sağladığını, bu sayede hem üniversiteye hazırlıkta hem de kişisel gelişimde önemli avantajlar sunduğunu göstermektedir. Ancak, bu sistemin başarılı olabilmesi için öğrencilerin programın gerektirdiği disipline ve yoğun çalışma temposuna uyum sağlayabilmesi gerektiği de belirtilmiştir, bu da IB programının her öğrenci için uygun olmayabileceğine işaret edebilir. 2019 yılında Polat tarafından yapılan çalışmada, ulusal programla yaşanan uyumsuzluk ve her iki programın bir arada verilmeye çalışılmasının bazı sorunlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁴⁹

8.6. IB Programının Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerine Katkısına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere “*Uluslararası Bakalorya (IB) programını öğrencilerin ahlaki gelişimleri boyutuyla değerlendir misiniz?*” sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Genel olarak, IB Programı’nın ahlaki gelişime katkısı, çoğunlukla programın akademik dürüstlüğü ve etik değerlere verdiği önemle ilişkilendirilmiştir.

Ö1 öğrencinin ahlaki gelişimini akademik etik bağlamında değerlendirerek şunları dile getirmiştir:

“IB etik ve ahlak konularını derslerin de üstünde bir üst akıl olarak bulundurur. Yapılan her çalışma, etkinlik, yazılan her makale bilimden önce etik ve ahlak açısından uygun olmalıdır, yoksa değerlendirmeye bile alınmadan reddedilir ve öğrenci programdan çıkarılır. Bu nedenle IB öğrencilerin ahlak gelişiminde iyi bir model.”

Ö5 benzer bir değerlendirmeyle şunları dile getirmiştir: “Duyarlılık ve akademik dürüstlük politikası öğrencilerin ahlaki gelişimine ciddi bir katkısı olduğunu düşünüyorum.” Ö23 de “Ahlaki açıdan da gelişiyorlar lptl akademik dürüstlük sayesinde” diyerek benzer bir değerlendirme yapmıştır.

22 de ahlaki gelişimi akademik dürüstlük bağlamında şu şekilde değerlendirmiştir:

“Bu IB’nin kendi içinde fazlasıyla önem verdiği bir kısım. Akademik dürüstlük ilkesi, bireysel ödev ve sorumlulukları, CAS faaliyetleri gibi. Fakat ahlaki gelişim boyutunu resmi müfredat öğrencileri ile kıyaslama yapmak yanlış olur.”

Ö12 evrensel ahlak ilkelerine vurgu yaparak şunları dile getirmiştir:

“Olumlu etkiye sahip. Uluslararası bir program olduğu Evrensel ahlak ilkerinin başka kültürlerle nasıl uyguladığının farkına varıp mukayese yapabiliyorlar. Ayrı öğrencilerin toplumsal ahlak anlayışında gelişmesine yardımcı oluyor.”

Ö16 IB öğrenen profilindeki dürüstlük ilkesinin öğrencilerin ahlaki gelişimleri desteklediğini şu şekilde dile getirmiştir:

“IB profilindeki dürüstlük başta olmak üzere ahlaki ilkeleri destekleyici yaklaşımların, emek, doğruluk ve fedakârlık gibi saygın tutumlar oluşturduğunu söylemek mümkün görülebilir.”

Ö27 “Uluslararası Bakalorya (IB) programı, dini ve iletişim konular aracılığıyla öğrenciyi ahlaki açıdan geliştirir.” diyerek programın ahlaki gelişime katkı sunduğunu dile getirmiştir.

Ö6 IB programının ahlaki gelişime herhangi bir katkısının olmadığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Program ile ahlaki gelişim arasında bir bağlantının olduğunu düşünmüyorum. Ahlak kişinin kendisi ile ilgili bir durumdur. IB okuyan daha ahlaklı olur ya da daha ahlaksız olur diye bir şey yoktur.”

Ö12 de “Ahlaki olarak olumlu ya da olumsuz etkisi olduğunu düşünmüyorum.” diyerek benzer bir değerlendirme yapmıştır.

49 Meliha Pehlivan Polat, *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk Okullarındaki Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 61.

Katılımcıların %85.71'i (24 öğretmen) programın, öğrencilerin ahlaki gelişimine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu görüşleri paylaşan öğretmenler, programın akademik etik ve dürüstlük politikaları bağlamında değerlendirmeler yapmıştır. Bunun yanı sıra, %7.14 (2 öğretmen) katılımcı programın ahlaki gelişime herhangi bir katkıda bulunmadığı görüşünde olup, ahlakın bireysel bir mesele olduğunu ve programın bu konuda bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Geriye kalan %7.14'lük kısım (2 öğretmen) ise konu hakkında net bir görüş bildirmemiştir.

Genel olarak, IB Programı'nın ahlaki gelişime katkısı, çoğunlukla programın akademik dürüstlüğü ve etik değerlere verdiği önemle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, programın öğrencilerin bireysel sorumluluklarını, emeğe saygıyı ve fedakârlığı teşvik eden yaklaşımlarının, ahlaki değerlerin gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. 2015 yılında Erakkuş'un yaptığı araştırmada aile bağları, sevgi, ahlak gibi evrensel değerlerin IB programıyla kazandırılabilirliği⁵⁰ sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bazı öğretmenlerin programın ahlaki gelişime etkisine şüpheyle yaklaştıkları da görülmektedir, bu da programın ahlaki gelişim üzerindeki etkisinin öğrenciden öğrenciye değişebileceğine işaret edebilir.

8.7. IB Programının Öğrencilerin Kişisel Gelişimlerine Katkısına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere "Uluslararası Bakalorya (IB) programını öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından değerlendirir misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Öğretmenler, programın öğrencilerin bireyselliklerini fark etmelerine, sorumluluk bilinci geliştirmelerine ve sosyal alanlarda kendilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir.

Ö1 bu program sayesinde öğrenciler birey olduklarının farkında olduklarını şu şekilde dile getirmiştir:

"Kişiliklerinin sağlamlaştığı, bir birey oldukları, kendi öğrenmelerini kendilerinin tasarladığı, ihtiyaçlarını belirledikleri, içinde buldukları topluma ve dünyaya karşı sorumluluk bilinci olan bireyler olarak yetişmeleri IBnin temel felsefesi ve bu hedefe ulaşıldığını düşünüyorum."

Ö28 de programın öğrencilerin kişisel gelişimine önemli katkı sağladığını şu şekilde dile getirmiştir:

"IB'nin temel derslerinden biri de CAS dersidir. İngilizce Creativity (Yaratıcılık), Activity (Hareket) ve Service (Topluma hizmet) kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Bu derste öğrencilerin bahsedilen başlıklarda, ders dışındaki zamanlarda belli sürelerde nitelikli işler yaparak bir portfolyo oluşturmaları gerekmektedir. Program sonunda bu portfolyo CAS koordinatörü tarafından incelenir ve buna göre CAS dersi tamamlandı veya tamamlanmadı şeklinde ders tamamlanır. Ders içeriğinden de anlaşıldığı üzere bu ders sosyal faaliyetleri içerir ve ders saatleri dışında ve/ya tatillerde yapılması beklenir. Dersin mantığı, öğrenme sadece sınıfta, defter kitapla gerçekleşmez, aynı zamanda bireyin sosyal alanlarda da kendisini geliştirmesi gerekir düşüncesine dayanmaktadır. Özellikle yurtdışı üniversite başvurularında bu portfolyolar çok önemlidir ve nitelikli olması öğrencinin seçimini etkiler. Bu ders ve içeriği öğrencilerin kişisel gelişimlerine de doğrudan katkı sağlamaktadır. Onları sanat, spor ve topluma hizmet alanlarında kendini geliştirmeye teşvik eder. Bu ders için öğrenci şimdiye kadar yapmak isteyip ertelediği 2. Bir yabancı dil öğrenme, bir müzik aleti çalma, spor yapma gibi işleri yapma imkânı ve uygun zemini bulabilir. Ya da güçlü olduğu hali hazırda yaptığı işleri geliştirme fırsatı yakalar. Yine ders içeriğinde bulunan en az 1 proje yapma şartı sebebiyle öğrenci proje fikri oluşturma, planlama, görev dağılımı, zaman yönetimi, problem çözme gibi becerilerini de geliştirme fırsatı bulur. Sonuç olarak özellikle CAS dersi sayesinde öğrencilerin kişisel olarak gelişmeleri sağlanmaktadır."

28 öğretmenin tamamı programın öğrencilerin kişisel gelişimine olumlu etkisi olduğu konusunda hemfikirdir. Öğretmenler, öğrencilerin IB Programı sayesinde kişiliklerini güçlendirdiklerini, bireyselliklerinin farkına vardıklarını ve kendi öğrenimlerini tasarlama yeteneği kazandıklarını belirtmiştir. Programın, öğrencilere dünyaya karşı sorumluluk bilinci kazandırdığı ve onları topluma katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirdiği vurgulanmıştır. Büyükgenç'in 2014 yılında öğrenci görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu bir araştırmada bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre IB ile eleştirel düşünme becerileri, araştırma yapma becerileri, ileri düşünme becerileri, kendini ifade etme becerileri ve öğrenmeyi öğrenme gibi üst düzey becerileri kazanma beklentilerinin sağlanabildiği⁵¹ sonucuna ulaşılmıştır.

50 Özgür Erakkuş, *Alternatif Okul Yaklaşımlarında Din ve Değerler Eğitimi* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi, 2015), 150.

51 Fatma Büyükgenç, *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Mezunlarının Programa İlişkin Görüşleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2014), 141.

8.8. IB Programının Öğrencilerin Arapça Dil Gelişimlerine Katkısına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere “Uluslararası Bakalorya (IB) programının Arapça öğretimine etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Öğretmenler, IB programının dil becerilerini geliştirme konusundaki genel yaklaşımının Arapça öğretimini dolaylı olarak destekleyebileceğini belirtmiştir. Ancak, bazı öğretmenler programın Arapça dil gelişimine doğrudan bir katkısı olmadığını ifade etmiştir. IB programının Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler de bu bölümde ele alınmıştır.

Ö1 IB programının Arapça dil gelişimini dolaylı olarak etkilediğini şu şekilde dile getirmiştir:

“IB’de dil becerisinin etkisi daha ön plana çıkıyor. Bu vesileyle Arapça öğretimini de dolaylı olarak destekler diye düşünüyorum. Bunun dışında doğrudan olumlu ya da olumsuz bir etkisi olacağını sanmıyorum.”

Ö13 de programın Arapça dil gelişimini dolaylı olarak etkilediğini şu şekilde dile getirmiştir: “Birinci yabancı dili çok iyi öğrendikleri için Arapça dilini de kolay öğreneceklerini düşünüyorum.” Ö23 de benzer bir değerlendirme yaparak şunları dile getirmiştir:

“Arapça dersi, programın bir parçası olarak okutulduğu takdirde bu dilin gelişimini önemli ölçüde katkı sağlar.”

Ö17 programın Arapça dil gelişimine olumlu bir katkısı olmadığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Arapça dersi için farklı uygulamalar da yapılmaya çalışılmakta ama geri planda kalmaktadır. 2 ders saatinden daha fazla fırsat verilme imkânı olsa daha fazlası bu öğrencilerle kesinlikle yapılabilir. Öğrenciler teknoloji ve dil alanında tercihlerde bulunduğu için kurs olarak da sınırlı öğrenciyle kısa süreli çalışmalar yapılabilmektedir.”

Ö19 realitede böyle bir etkinin gözlemlenmediğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Özellikle Arapça dersi alan öğrencilerimizde akademik seviyede Arapça yazma, okuma, konuşmayı artırmakta, ayrıca edebi eserler yönünden öğrencilere katkısı önemlidir. Ancak teknik olarak seviyesi bazen düşük olabilmektedir.”

Ö28 de benzer bir değerlendirme yaparak şunları dile getirmiştir:

“İmam hatip liselerinde zorunlu ders olan Arapça dersi maalesef her zaman her öğrencinin ilgisini çekmeyebiliyor. Bunda ders öğreti tekniklerinin de etkisi olduğunu düşünüyorum. Yukarıda bahsettiğim CAS dersi kapsamında öğrencilerin yapabilecekleri etkinliklerden biri de yeni bir dil öğrenmedir. İmam hatip müfredatında hali hazırda bulunan Arapça dersi bu alanda kullanılmaya çok müsait ve ben öğrencilerimi bunun için teşvik ediyorum. Böylece öğrenci hem zamanını etkin kullanmış oluyor hem de Arapça öğrenmeyle ilgili motivasyonu artıyor. Ayrıca öğrencinin özel ilgisi ve yeteneği varsa karşılaştırmalı dil inceleme alanında makale yazmayı seçip Arapça ve Türkçe veya İngilizce yazın alanlarında daha detaylı incelemeler de yapması mümkün.”

Katılımcıların yaklaşık %39.29’u (11 öğretmen) programın Arapça dil gelişimine dolaylı olarak olumlu etki ettiğini belirtmiştir. Bu öğretmenler, IB Programının genel dil becerilerine verdiği önemin, Arapça öğrenimini de destekleyebileceğini ve öğrencilerin birinci yabancı dili etkin bir şekilde öğrenmelerinin, Arapça gibi diğer dilleri öğrenmelerine de yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan, %21.43’ü (6 öğretmen) programın Arapça dil gelişimine olumsuz bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenler, programın Arapça derslerine yeterli zaman ve önem vermediğini veya teknik olarak Arapça eğitiminin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Geriye kalan %39.29’u (11 öğretmen) ise bu konuda kararsız kalmıştır.

Bu bulgular, öğretmenlerin büyük bir kısmının, IB Programının Arapça dil gelişimi üzerindeki etkisi konusunda olumsuz ya da kararsız olduğunu göstermektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler, programın dil becerilerini genel olarak geliştirdiğini düşünürken, olumsuz görüş bildirenler ve kararsız olanlar, Arapça derslerine yeterli zaman ve önem verilmediği için öğrencilerin bu dilde yeterince ilerleyemediğini ifade etmektedirler. Bu durum, IB Programının Arapça dil gelişimine yönelik olarak daha fazla iyileştirme yapılması gerektiğine işaret edebilir.

8.9. IB Programının Öğrencilerin İngilizce Dil Gelişimlerine Katkısına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere “Uluslararası Bakalorya (IB) programının İngilizce öğretiminde etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Öğretmenler, programın eğitim dilinin İngilizce olmasının, öğ-

rencilerin dil becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini, özellikle teknik derslerin İngilizce verilmesinin ve akademik İngilizce kullanımının öğrencilerin dil yeterliliğine büyük katkı sağladığını belirtmiştir.

Ö13 IB programının öğrencilerin İngilizce dil gelişimine olumlu katkısını şu şekilde dile getirmiştir:

“Çok olumlu etkisi var öncelikle eğitim dili İngilizce. Dolayısıyla İngilizceyi çok iyi öğrenmek zorunda kalıyor. Bunun yanında fizik kimya biyoloji matematik derslerini İngilizce görmeleri teknik İngilizcelerini geliştirmektedir ve kursların ve ya İngilizce derslerinde göremeyecekleri tarzdaki İngilizceyi derinlemesine öğrenme şansına sahip oluyorlar.”

Ö23 benzer bir değerlendirmeyle şunları dile getirmiştir:

“Program, yabancı dil öğreniminde bilhassa yüksek seviye alındığı takdirde uluslararası düzeyde üniversite kabulünü sağlayan C1/C2 seviyesine ulaştırmaktadır. (Program içerisinde 20’den fazla dil seçeneği bulunmaktadır. Bu dil gelişimi sadece İngilizce için değil öğrencinin tercih ettiği, veya okulda okutulan yabancı dil herneyse hepsi için geçerlidir.)”

Ö28 ders ve ödevlerin İngilizce olmasından kaynaklı İngilizce dil gelişiminin önemli ölçüde arttığını şu şekilde dile getirmiştir:

“IB programında derslerin çoğu ve ödevler İngilizce olduğu için öğrenci programa kabul edilmeden önce en az B1 seviyesinde İngilizcesi olmasını şart koşuyoruz. Yani öğrenci programa başladığında aslında büyük ölçüde dil sorununu halletmiş oluyor ama tabii ki akademik makale okurken, yazarken veya derslerde dili araç olarak aktif kullanırken dil becerilerini daha da üst seviyelere çıkarıyorlar. IB programını başarıyla tamamlayan öğrenciler dünya üzerinde dil yeterliliği için yapılan sınavlardan muaf oluyorlar.”

Katılımcılar, programın eğitim dilinin İngilizce olmasının, öğrencilerin dil becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini vurgulamıştır. Özellikle, fizik, kimya, biyoloji ve matematik gibi derslerin İngilizce olarak verilmesinin öğrencilerin teknik İngilizce becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Ayrıca, IB Programının akademik İngilizceyi derinlemesine öğrenme fırsatı sunduğu ve kurslarda veya standart İngilizce derslerinde kazanılamayacak bir dil derinliği sağladığı ifade edilmiştir.

Bir diğer önemli nokta olarak, programın öğrencileri uluslararası düzeyde yüksek seviye dil yeterliliği olan C1/C2 seviyesine ulaştırdığı ve bu sayede öğrencilerin uluslararası düzeydeki üniversitelere kabulünde avantaj sağladığı belirtilmiştir. IB programında dersler ve ödevlerin İngilizce olması nedeniyle, öğrencilerin programa başlamadan önce zaten belirli bir İngilizce seviyesine sahip oldukları ve program süresince dil becerilerini daha da ileri seviyelere taşıdıkları belirtilmiştir.

8.10. IB Programının Öğrencilerin Üniversiteye Hazırlık Sürecine Katkısına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere “Uluslararası Bakalorya (IB) programını öğrencilerin üniversiteye hazırlığı boyutuyla değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Katılımcıların bir kısmı, IB programının anlamlı öğrenmeyi temel alması ve bağımsız çalışma becerisi kazandırması gibi özelliklerinin, öğrencilerin üniversite eğitimine hazır hale gelmelerine yardımcı olduğunu belirtirken, bazıları ise IB programının yoğunluğu ve gerekliliklerinin öğrencilerin YKS’ye yeterince zaman ayıramamalarına neden olduğunu ve sınav teknikleri konusunda dezavantaj oluşturduğunu ifade etmiştir.

Ö1 IB programının anlamlı öğrenmeyi temel aldığından hareketle dolaylı olarak olumlu katkısının bulunduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Anlamlı öğrenme temel alındığı için üniversite sınavına dahil olan konuların büyük bölümü temeli sağlam atılarak tamamlanmış oluyor. Eksik kalan kazanımların tamamlanması ve test çözme tekniklerinin geliştirilmesi gerekiyor sadece. Ama İBden çıkan öğrencilerin üniversite eğitimine herhangi bir öğrenciden çok daha hazır olduklarını ve lisans eğitimini hem daha kolay hem de çok daha verimli geçireceklerini düşünüyorum. İstekli öğrencilerin eksiklerini 12. Sınıfta IB sınavları bittikten sonra tamamlamaları ve YKSye hazır hale gelmeleri mümkün. Kapasitesi daha düşük olan öğrenciler için hazır hale gelmeleri bir sonraki sene de hazırlanmalarını gerektirebilir ama İBnin kazandırdıklarının yanında fazladan geçme ihtimali olan 1 sene kayıp değil bence.”

Ö23 programın çeşitli avantajlarını şu şekilde dile getirmiştir:

“Programın elbette öğrenciyi üniversiteye hazırlaması beklenemez ancak program içerisindeki bazı öğelerin öğren-

cilerin içinde bulunduğu dezavantajı hafifletecek şekilde faydaya dönüştürülmesi mümkündür. Birincisi yüksek düzey görünen sayısal derslerin müfredatı YKS konularını kapsamaktadır, bu sebeple program öğrencilerinin üniversite hazırla başladıktan sonra yapmaları gereken tek şey bu derslerdeki bilgilerini test tarzına adapte etmektir. İkinci olarak YKS'nin son yıllarda soru tarzında yaptığı değişiklik olan okuduğunu anlama becerisine dayalı soru tipi diploma programı öğrencilerinin avantajlı duruma gelmesini sağlamıştır. Çünkü diploma programı öğrencileri anlam ve yorum bilgisine dayalı çok fazla çalışma yapmaktadırlar. Bir başka avantaj, diploma programı öğrencilerinin bağımsız çalışma becerisi ve disiplini geliştirmiş olmalarıdır. Bu özellikleriyle doğru ve güvenilir bilgiyi tespit ettiklerini, bilgiye kolaylıkla ulaştıklarını ve kendi kendine öğrenerek kısa zamanda üniversite hazırlık çalışmalarına kendilerinden daha önce başlayan akranlarına ulaştıklarını, hatta onların önüne geçtiklerini yıllardır gözlemlemekteyiz.

Ö28 IB programının öğrencileri Türkiye'deki üniversitelere ve uluslararası üniversitelere giriş konusunda olumlu katkı sağladığını şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Evet, Uluslararası Bakalorya (IB) Programı, öğrencilere teknik ve mesleki eğitim gibi çeşitli uzmanlık alanlarında çok üst düzeyde bilgi ve eğitim vererek, öğrencilerin başvurmayı tercih ettikleri üniversite uzmanlığı açısından çeşitli uluslararası üniversitelere ve birçok bölüme girmeye hazırlanmalarını sağlar ve eğitim, yüksek diploma ve diğerleri.”

Ö5 de programın YKS sürecine olumsuz katkısını şu şekilde dile getirmiştir:

“Konu eksiği giderilemeyecek kadar olmamasına rağmen test uygulamaları az olduğundan YKS sürecinde pratik yapılması gerekmektedir.”

Ö13 de YKS ve uluslararası üniversite ayrımı yaprak şu şekilde bir değerlendirme yapmıştır:

“Burada öğrencileri ikiye ayırmamız lazım 1 grup yks ile üniversiteye yerleşmek isteyenler. Bu grup için IB ufak bir dezavantajlı. Çünkü IB Programı test tekniği yerine proje bazlı ve açık uçlu sınavları olan bir sistem. Yks ise test tekniğine dayalı böyle olunca öğrenciler her ne kadar aynı konuları görselerde test tekniğinden uzaklaştığım için kısa vadede dezavantajlı duruma düşüyorlar. Ayrıca öğrenciler IB Programının gerekliliklerini yerine getirmek için zaman harcadıkları için yks ye yeteri kadar zaman ayıramıyorlar. Ancak bir sene sonra IB nin kazandırdığı planlama ve zaman yönetimi becerileri ile bu dezavantaj ortadan kalkmasa hatta kazandıkları sorgulama yetenekleri ile avantajlı hale gelmektedir. İkinci grup ise yurtdışında eğitim görmek isteyen öğrencileri için çok avantajlı. Çünkü IB diploması uluslararası standartlara sahip bir Diploma ve yurtdışı üniversitelerince kabul görmüş bir diploma”

Ö16 da benzer bir şekilde YKS sürecine olumlu katkı sağlamadığını şu şekilde dile getirmiştir:

“YKS sisteminde zorlandıklarını ve diğer programlardaki öğrencilerden sonra yola koyulmak zorunda kaldıklarını söylemek doğru olsa da özellikle dil, sözel ve eşit ağırlık alanlarında kazandıkları yetenekler sebebi ile hızlıca akranlarını geçmektedirler. IB öğrencisinin hazırlık sürecine girmesi yükünü iki kat ağırlaştırmakta olsada süreci başarabildiklerini söylemek mümkündür.”

Katılımcıların %53.57'sinin (15 öğretmen) programın bu süreçte olumsuz katkıda bulunduğu veya yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşü paylaşan öğretmenler, IB programının özellikle Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi yerel sınav sistemlerine özel olarak hazırlanmadığını, bu nedenle öğrencilerin sınav teknikleri ve test çözme becerileri konusunda eksiklikler yaşayabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, IB programının yoğunluğu ve gereklilikleri nedeniyle öğrencilerin YKS'ye yeterince zaman ayıramadığı da dile getirilmiştir.

Diğer yandan, %46.43 (13 öğretmen) IB Programının öğrencilere üniversiteye hazırlık sürecinde olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu öğretmenler, programın anlamlı öğrenmeyi temel alması, bağımsız çalışma becerisi kazandırması ve öğrencilerin akademik konuları derinlemesine öğrenmelerini teşvik etmesi gibi özelliklerinin, öğrencilerin üniversite eğitimine hazır hale gelmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Gültekin'in 2006 yılında yaptığı araştırmada, Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma (DP) programından mezun olan öğrencilerin ulusal programdan mezun öğrencilere göre üniversiteye kabul oranlarında daha yüksek bir başarı elde ettikleri⁵² sonucuna varılmıştır.

Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlere Uluslararası Bakalorya (IB) programının imam hatip müfredatı ve kültürü, velilerin

52 Selda Gültekin, *Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Programlardan Mezun Olan Öğrencilerin Ortaöğretim Diploma Notları ve ÖSS Puanlarının Karşılaştırılması* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 49-55.

yaklaşımları, öğrencilerin akademik, ahlaki ve kişisel gelişimleri, Arapça ve İngilizce öğretimi, üniversiteye hazırlık süreci açısından değerlendirmeleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

IB Müfredatının İmam Hatip Müfredatı ve Kültürüyle Uyumu

Öğretmenlerin büyük bir kısmı IB programının imam hatip okullarının dini ve akademik hedefleriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Programın, öğrencilere derinlemesine öğrenme, sorgulama ve projeler üzerinde çalışma fırsatı sunduğu, bu yönleriyle imam hatip müfredatının hedeflerini desteklediği vurgulanmıştır. Ancak, IB müfredatının batı düşüncesine dayalı yaklaşımlarının, imam hatip okulu inanç ve değerleriyle zaman zaman çatışabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, IB ve imam hatip programlarının birleştirilmesiyle öğrencilerin haftalık ders saatlerinin artışının önemli bir yük oluşturduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlere Göre velilerin IB ile İlgili Yaklaşımları

Öğretmenlere, velilerin IB programına yönelik kanaatleri sorulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin %75'i, velilerin programı olumlu değerlendirdiğini belirtmiştir. Veliler, programın öğrencilerin kişisel gelişimlerinde ve dil becerilerinde gözlemlenen ilerlemeyi, akademik başarıya katkısını ve uluslararası düzeyde tanınırlığını olumlu karşılamaktadır. Ancak öğretmenlerin %17.86'sı, velilerin programın sağladığı faydalarının yanı sıra yüksek baskı, stres, maliyet ve yerel sınav sistemleriyle uyumsuzluk gibi endişeler taşıdığını belirtmiştir. %7.14 ise velilerin program hakkında olumsuz görüş bildirdiğini ifade etmiştir.

IB Programının, Öğrencilerin Akademik Gelişimlerine Katkısı

Öğretmenler, IB programının öğrencilerin akademik gelişimlerine genellikle olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Program öğrencilerin derinlemesine öğrenme, araştırma yapma, proje üretme yeteneklerini geliştirmekte ve üniversite seviyesinde akademik beceriler kazandırmaktadır. Ancak, programın yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi yerel sınavlara yeterince zaman ayıramadığı ifade edilmiştir.

IB Programının, Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerine Katkısı

Öğretmenlerin %85.71'i IB programının öğrencilerin ahlaki gelişimine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Programın akademik dürüstlük ve etik değerlere verdiği önem, ahlaki gelişime katkı sağlayan unsurlar arasında görülmüştür. Ancak, bazı öğretmenler programın ahlaki gelişime etkisi konusunda şüphelerini dile getirmiştir.

IB Programının, Öğrencilerin Kişisel Gelişimlerine Etkisi

Öğretmenlerin tamamı, IB programının öğrencilerin kişisel gelişimine olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Buna göre program, öğrencilerin bireyselliklerini fark etmelerine, kendi öğrenimlerini tasarlama yeteneği kazanmalarına ve topluma katkıda bulunan bireyler olarak yetişmelerine olanak tanımaktadır.

IB Programının, Öğrencilerin Dil Gelişimine Katkısı

Öğretmenlerin %39.29'u IB programının Arapça dil gelişimine dolaylı olarak olumlu etki ettiğini belirtirken, %21.43'ü olumsuz etkisi olduğunu düşünmektedir. İngilizce öğretimi açısından ise programın eğitim dilinin İngilizce olması, öğrencilerin dil becerilerini önemli ölçüde geliştirmektedir. Özellikle teknik derslerin İngilizce verilmesi, öğrencilerin teknik İngilizce becerilerini ileri seviyelere taşımaktadır.

IB Programının, Üniversiteye Hazırlık Sürecine Katkısı

Öğretmenlerin %53.57'si IB programının öğrencilerin üniversiteye hazırlık sürecinde olumsuz katkıda bulunduğunu veya yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna karşın %46.43'ü programın anlamlı öğrenmeyi teşvik etmesi ve bağımsız çalışma becerisi kazandırması gibi özelliklerinin, öğrencilerin üniversite eğitimine hazırlık sürecinde olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, IB programı imam hatip okulları için hem fırsatlar hem de zorluklar sunmaktadır. Program, akade-

mik ve kişisel gelişime önemli katkılar sağlarken, kültürel ve dini değerler ile bazı uyumsuzluklar ve yerel sınav sistemleri ile entegrasyon sorunları yaratabilmektedir. Bu nedenle, IB programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterliliği, doğru uygulama ve kontrol mekanizmalarının sağlanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Acuner, H. Yusuf. “İmam Hatip Okullarında Din Eğitimi ve Sorunları”. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*. ed. Mustafa Köylü. İstanbul: Dem Yayınları, 2018.
- Akyürek, Süleyman. “Türkiye’nin İmam Hatip Okulları Tecrübesi / تجربة تركيا لمدارس الأئمة والخطباء”. *el-Mecelletu’l İlmiyyetu’l-Muhakkemetu li-Riaseti’ş-Şu’uni’d-Diniyyeti’t-Turkiyye* 1/1 (15 Aralık 2019), 242-265.
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Büyükgöçer, Fatma. *Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Mezunlarının Programa İlişkin Görüşleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ, 2015.
- Dickson, Anisab vd. “Challenges of the International Baccalaureate Middle Years Programme: Insights for School Leaders and Policy Makers”. *Arizona State University* 29/137 (2021).
- Erakkuş, Özgür. *Alternatif Okul Yaklaşımlarında Din ve Değerler Eğitimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi, 2015.
- Ergin, Osman Nuri. *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası, 1977.
- G. Paris, Paul. “The International Baccalaureate: A Case Study On why Students Choose to do the IB”. *International Education Journal* 4/3 (2003).
- Gökbaşı, Mehmet Ali. *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.
- Gültekin, Selda. *Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Programlardan Mezun Olan Öğrencilerin Ortaöğretim Diploma Notları ve ÖSS Puanlarının Karşılaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Gündüz, Turgay. “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (01 Ocak 1998).
- International Baccalaureate. *IB Diploma Programı*. International Baccalaureate Organization, 2015.
- Neuman, W. Lawrence. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. çev. Özlem Akkaya. İstanbul: Yayın Odası, 2020.
- Öcal, Mustafa. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2007.
- Öcal, Mustafa. “Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri(۲۰۱۳-۱۹۱۳)”. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, ts.
- Öcal, Mustafa. *İlk 7 İmam Hatip Okulunun 70 Yıllık Serüveni Öncü 7’ler Mukaddime*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2021.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2017.
- Özensel, Ertan - Aydemir, Mehmet Ali. *Türkiye’de İmam Hatipli Olmak Temel Sorunlar, Beklentiler ve Değer Yapıları*. Konya: Çizgi Kitabevi, 2016.
- Pehlivan Polat, Meliha. *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk Okullarındaki Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Şanver, Mehmet. “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Uluslararası Bakalorya Okullarında Değerler Eğitimi Açısından Okul Ortamı”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25/2 (11 Ağustos 2016), 81-96.
- Uluslararası Bakalorya Organizasyonu. *Uluslararası Bakalorya (IB) eğitimi nedir?* Birleşik Krallık: Uluslararası Bakalorya Organizasyonu Ltd., 2017.
- Ünsür, Ahmet. *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.
- Vural Akar, Ruken - Cenkseven Önder, Fulya. “Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri, Aşamaları ve Raporlaştırılması”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/10 (2005), 126-139.
- Walker, George. *The Changing Face of International Education*. “Introduction: Past, Present and Future”.
- Willcoxon, B. Amy. *An Educational Evaluation of the International Baccalaureate Middle Years Program*. California: Southern California University, Doktora Tezi, 2005.
- Wright, Katie. “International Baccalaureate Programmes: Longer Term Outcomes”. *Melbourne Graduate School of Education The University of Melbourne*.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.

Extended Abstract

Education is one of the most important elements shaping the future of societies. Therefore, it is of great importance to continuously develop and improve the education system. In today's educational institutions where students from different cultures study together, it is very important to develop global thinking skills and intercultural understanding. The mission of the International Baccalaureate (IB) program is to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect by raising inquisitive, knowledgeable and sensitive young people. However, regarding imam hatip schools, the General Directorate of Religious Education states the following: "Anatolian Imam Hatip High Schools are schools where science, social sciences and basic Islamic sciences are taught together and which train students for all departments of universities. Having a holistic understanding of existence and knowledge of matter and meaning, Imam Hatip schools continue their educational activities with the aim of raising generations who know their past and cultural heritage well with the education they provide, who are aware of the spirit of the time they live in, who read today's world and our heart geography well, who have the ideal of being beneficial to their country and humanity, who will be responsible for the revival and construction of our civilization with their virtuous stance in the light of knowledge and wisdom." This article investigates how the International Baccalaureate (IB) program is implemented in imam hatip schools. Various findings were obtained from interviews with 28 teachers working at Kartal Anatolian Imam Hatip High School in Istanbul, Murat Hüdavendigar International Imam Hatip High School and Nilüfer Anatolian Imam Hatip High School in Bursa. The method of the research is qualitative research and the research design is case study. The data collection tool used was interview and the data analysis type used was descriptive analysis. Interviews with teachers formed the basis of the data collection process. The interview questions were structured to collect information about the participants' views on the IB program, its adaptation to imam hatip schools, and the difficulties encountered. In this study, teachers were asked to evaluate the International Baccalaureate (IB) program in terms of imam hatip curriculum and culture, parents' attitudes, students' academic, moral and personal development, Arabic and English teaching, and university preparation. Most of the teachers stated that the IB program is compatible with the religious and academic goals of imam hatip schools. It was emphasized that the program provides students with the opportunity to learn in depth, to question and to work on projects, and that it supports the goals of the imam hatip curriculum in these aspects. However, it was noted that the IB curriculum's approaches based on western thought can sometimes conflict with the beliefs and values of imam hatip schools. In addition, it was stated that the increase in students' weekly class hours caused a significant burden when the IB and imam hatip programs were combined. Teachers were asked about parents' opinions about the IB program. In this context, 75% of the teachers stated that parents evaluated the program positively. Parents positively evaluated the progress observed in students' personal development and language skills, its contribution to academic achievement and its international recognition. However, 17.86% of teachers reported that in addition to the benefits of the program, parents were concerned about the high pressure, stress, cost and incompatibility with local exam systems. On the other hand, 7.14% of parents expressed negative opinions about the program. Teachers stated that the IB program generally contributed positively to students' academic development. According to the teachers, the program improves students' ability to learn in depth, conduct research, produce projects, and gain university-level academic skills. However, it was stated that due to the intensity of the program, students do not have enough time for local exams such as the Higher Education Institutions Examination (YKS) in Turkey. 85.71% of the teachers stated that the IB program contributed positively to the moral development of students. The program's emphasis on academic honesty and ethical values was considered as moral development. Some teachers expressed doubts about the impact of the program on moral development. All of the teachers stated that the IB program had a positive effect on students' personal development. Accordingly, the program enables students to recognize their individuality, gain the ability to design their own learning and grow as individuals who contribute to society. While 39.29% of the teachers think that the IB program has an indirect positive effect on Arabic language development, 21.43% think that it has a negative effect. In terms of English language teaching, the fact that the language of instruction in the program is English significantly improves students' language skills. Accordingly, especially teaching technical courses in English improves students' technical English skills. 53.57% of the teachers stated that the IB program contributed negatively or was insufficient in students' university preparation process. On the other hand, 46.43% of the teachers stated that the program's features such as encouraging meaningful learning and providing independent study skills contributed positively to students' preparation for university education. The compatibility of the IB program with imam hatip schools can be understood by examining the program's educational philosophy in depth. According to the findings, the critical thinking, independent research and questioning skills that the program provides students with overlap to a large extent with the academic goals of imam hatip schools. However, some parts of the IB curriculum may sometimes conflict with the religious and cultural values of imam hatip schools due to the fact that it includes approaches

based on western thought. Therefore, the integration of these two educational approaches needs to be carefully planned and managed for the successful implementation of the IB curriculum in Imam Hatip schools. In addition, it is important to ensure the competence of teachers during the implementation of the IB curriculum and to provide the necessary training and control mechanisms for the correct implementation of the curriculum.