

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**PROGRAM DIŞI BİR ETKİNLİK OLARAK MODEL BİRLEŞMİŞ
MİLLETLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

**ÖZGE KORTEKEL
19706013**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. BÜNYAMİN BAVLI**

2023

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**PROGRAM DIŞI BİR ETKİNLİK OLARAK MODEL
BİRLEŞMİŞ MİLLETLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

**ÖZGE KORTEKEL
19706013
ORCID NO: 0000-0002-6248-2602**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. BÜNYAMİN BAVLI**

HAZİRAN, 2023

Özge KORTEİ tarafından hazırlanan “Program Dışı Bir Etkinlik Olarak Model Birleşmiş Milletler: Bir Durum Çalışması” başlıklı çalışma, **16/06/2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Doç. Dr. Bünyamin BAVLI

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Sertel ALTUN

.....

Dr. Öğr. Üyesi Hatice LEBLEBİCİ

.....

ÖZET

PROGRAM DIŞI BİR ETKİNLİK OLARAK MODEL BİRLEŞMİŞ MİLLETLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Çalışma, Model Birleşmiş Milletler’i (MBM) ortaokul düzeyinde yürütölmekte olan program dışı bir etkinlik olarak program geliştirme perspektifinden ele almaktadır. Çalışmada MBM’nin yalnızca kazanımları doğrultusunda incelenmesinin ötesinde, kulöpte yer alan öğrenci ve öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin, kulöp çalışmalarına dair eleştirilerinin ve ortaya koyacakları önerilerin araştırılması da hedeflenmektedir. Araştırmada tekli araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu MBM Kulübü’nde yer alan 12 öğrenci, kulöpte görevli dört İngilizce öğretmeni ve bir yabancı diller bölüm başkanı oluşturmaktadır. Verinin toplanacağı okulun seçiminde uygun örnekleme kullanılırken; görüşmelerin gerçekleştirileceğı öğrenci ve öğretmenlerin seçiminde ise ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada veriler üç ayrı yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır ve veri analizi sürecinde geleneksel içerik analizinden faydalanılmıştır. Veri analizi neticesinde, çalışmada “Öğrencilerin MBM Kulübü’ne Katılma Nedenleri,” “MBM’nin Öğrenme Çıktıları,” “MBM’nin Öğretmenlere Katkıları,” ve “MBM Kulöp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler” olmak üzere dört tema oluşmuştur.

Çalışmada MBM’nin öne çıkan öğrenme çıktıları arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, liderlik gibi yaşam becerilerinin yer aldığı; modelin öğrencilerin sorumluluk duygusunu, sosyal ve kültürel farkındalığını, öz farkındalığını ve özgüvenini artırdığı, olumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerini desteklediğı kaydedilmiştir. Bunun yanında, modelin öğrencilerin yabancı dil gelişimini telaffuz, kelime bilgisi ve konuşma becerisi bakımından desteklediğı göze çarpmıştır. Diğer yandan, modelin öğretmenlere de katkı sunduğı; öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini ve yabancı dil gelişimlerini desteklerken, sosyal ve kültürel farkındalıklarını ve motivasyonlarını artırdığı görölmektedir. Çalışmada kulöp faaliyetlerine ilişkin yöneltlen görüş, eleştiri ve öneriler alanyazındaki bulgularla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Model Birleşmiş Milletler, Junior Model Birleşmiş Milletler, MBM, JMBM, Program Dışı Etkinlikler

ABSTRACT

MODEL UNITED NATIONS AS AN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY:

A CASE STUDY

The study examines Model United Nations (MUN) as an extra-curricular activity at middle school level from the curriculum development perspective. The study aims not only to examine MUN in line with its learning outcomes, but also to explore the personal experiences, criticisms and suggestions of the students and teachers taking part in the club regarding the club activities. A single instrumental case study was used in the research. The study group consisted of 12 students, four English language teachers and a foreign languages department head in the club. While convenience sampling was used in school selection, criterion sampling was used in selection of the students and teachers to be interviewed. In the study, the data were collected through three different semi-structured interviews, and traditional content analysis was used in data analysis. As a result of the data analysis, four themes emerged in the study: “Students' Reasons for Participating in MUN Club,” “Learning Outcomes of MUN,” “MUN’s Contributions to Teachers,” and “Criticisms of MUN Club Activities.”

In the study, it was indicated that the prominent learning outcomes of MUN included life skills such as critical thinking, creative thinking, problem solving, communication and leadership; the model increased students' sense of responsibility, social and cultural awareness, self-awareness and self-confidence, and supported them to develop positive social relationships. In addition, it was noted that the model supported students' foreign language development in terms of pronunciation, vocabulary knowledge and speaking skills. On the other hand, it was seen that the model also contributed to teachers by supporting their professional development and foreign language development while increasing their social and cultural awareness and motivation. In the study, the opinions, criticisms and suggestions regarding the club activities were discussed by comparing them with the findings in the literature.

Keywords: Model United Nations, Junior Model United Nations, MUN, JMUN, Extra-Curricular Activities

ÖN SÖZ

Büyük bir heyecan ve özveri ile yazdığım yüksek lisans tezimin, alana katkı sunmasını ve Türkiye’de Model Birleşmiş Milletler’in program dışı bir etkinlik olarak tasarımı ve uygulanması konusunda yararlı bir kaynak olmasını yürekten diliyorum. Çalışmalarımı sürdürdüğüm bu süre zarfında sabır ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Bünyamin BAVLI’ya; veri analizi sürecinde uzman görüşü sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Sertel ALTUN ve Doç. Dr. Ahmet BAŞAL’a; Türkiye’de Model Birleşmiş Milletler üzerine çalışmalar yürüten ve tez çalışmam süresince, kurucusu olduğu MUN Turkey Platformu’nun verilerini benimle paylaşma nezaketini gösteren sayın Anıl İPEKÇİ’ye saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

İncelediğim Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde yer alan ve gönüllü olarak çalışmaya katkılarını sunan değerli bölüm başkanına, öğretmenlere, öğrencilere ve bu süreçteki desteği için değerli okul idarecisine ayrıca teşekkürlerimi sunarım. Kendileri bu çalışmanın isimsiz kahramanlarıdır.

Çalışmamı yürüttüğüm süre zarfındaki destekleri için değerli dostlarım Gizem DOLU’ya, Aybike Yaren YILDIZ’a, Meryem ELOĞLU’na, Ali AYDIN’a ve önerileriyle tezimin şekillenmesinde büyük emeği geçen sevgili dostum Seda KARADENİZ’e sonsuz destekleri ve yüreklendirmeleri için teşekkür ederim. Benimle aynı dönemde tez yazan ve kilometrelerce uzakta olmasına rağmen bana her zaman desteğini hissettiren sevgili Arvin HAGHBİN’e ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca aldığım her kararda ve attığım her adımda yanımda olduklarını bildiğim aileme; annem Şerife KORTELE’e, babam Kenan KORTELE’e, ağabeyim Sinan KORTELE’e ve biricik oğlum Momo’ya karşılıksız destekleri ve anlayışları için teşekkür ederim.

Özge KORTELE

Haziran, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı.....	3
1.2. Çalışmanın Önemi.....	4
1.3. Sayıtlar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Eğitim Programı	8
2.1.1. Eğitim Programı Türleri.....	11
2.1.1.1. Resmi Program.....	12
2.1.1.2. Uygulanan Program	13
2.1.1.3. Göz Ardı Edilen Program	13
2.1.1.4. Örtük Program.....	14
2.1.1.5. Ekstra Program.....	15
2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme	18
2.1.2.1. Program Geliştirme Sürecinin Planlanması	19
2.1.2.2. Eğitim Programının Tasarımı.....	19
2.1.2.3. Eğitim Programının Denenmesi ve Uygulanması.....	24
2.1.2.4. Eğitim Programının Değerlendirilmesi	24
2.2. Model Birleşmiş Milletler	26
2.2.1. Model Birleşmiş Milletler'in Felsefi Temelleri	28
2.2.2. Model Birleşmiş Milletler'in Tarihsel Gelişimi.....	31
2.2.3. Model Birleşmiş Milletler'in Uygulanma Düzeyi	32
2.2.3.1. Türkiye'de Model Birleşmiş Milletler Uygulamaları	32
2.2.4. Katılımcı Rollerı	34
2.2.4.1. Delegeler	35
2.2.4.2. Danışmanlar	35
2.2.4.3. Kurul Başkanları	36
2.2.4.4. Organizasyon Ekibi.....	36
2.2.5. Model Birleşmiş Milletler Eğitim Programı	36
2.2.6. Model Birleşmiş Milletler Prosedürü	38
2.2.7. Model Birleşmiş Milletler Organizasyonu	39
2.2.7.1. Model Birleşmiş Milletler Kulübü	40
2.2.7.2. Model Birleşmiş Milletler Konferansı	41

2.3. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yürütülmüş Çalışmalar	44
2.3.1. Yurt İçinde Yürütülmüş Çalışmalar	44
2.3.2. Yurt Dışında Yürütülmüş Çalışmalar	45
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Deseni	48
3.1.1. İncelenen Durumun Nitelikleri	48
3.2. Çalışma Grubu	50
3.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları.....	52
3.4. Verilerin Çözümlemesi	53
3.5. Güvendiuyulabilirlik	54
3.5.1. İnandırıcılık	54
3.5.2. Aktarılabilirlik.....	55
3.5.3. Tutarlılık.....	55
3.5.4. Teyit Edilebilirlik	56
3.6. Çalışmanın Etik Yönü	56
3.7. Araştırmacının Rolü	57
4. BULGULAR.....	58
4.1. Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e Katılma Sebepleri.....	58
4.1.1. Küresel Sorunlara Çözüm Üretme İsteği	59
4.1.2. Yabancı Dili Geliştirme İsteği	59
4.1.3. Sosyal İlişkileri Geliştirme İsteği.....	60
4.1.4. Kendini İfade Etme İsteği	60
4.1.5. Farklı Bakış Açıları Kazanma İsteği	61
4.2. Model Birleşmiş Milletler'in Öğrenme Çıktıları	61
4.2.1. Yaşam Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları.....	62
4.2.1.1. Düşünme Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları.....	62
4.2.1.2. Duygusal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları.....	64
4.2.1.3. Sosyal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları.....	68
4.2.2. Akademik Gelişime Yönelik Öğrenme Çıktıları.....	71
4.2.2.1. Yabancı Dil Gelişimi	71
4.2.2.2. Araştırma Yapma Becerisinin Gelişimi	72
4.2.2.3. Tartışma Yürütebilme Becerisinin Gelişimi	73
4.2.3. Eğitim Durumlarına Yönelik Öğrenme Çıktıları	73
4.2.3.1. Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	74
4.2.3.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenme	74
4.2.3.3. Öğrenci Katılımını Destekleme.....	75
4.3. Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün Öğretmenlere Katkıları	77
4.3.1. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimini Destekleme.....	77
4.3.2. Öğretmenlerin Yabancı Dil Gelişimini Destekleme	78
4.3.3. Öğretmenlerin Sosyal ve Kültürel Farkındalığını Artırma	78
4.3.4. Öğretmen Motivasyonunu Artırma	79
4.4. Model Birleşmiş Milletler Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler	79
4.4.1. Planlama Aşamasına Dair Eleştiriler	80
4.4.1.1. Kulübe Katılımda Ön Değerlendirme Eksikliği.....	80
4.4.1.2. Kulübe Ayrılan Ders Saatinin Yetersizliği	82
4.4.1.3. Öğrenme Ortamının Fiziksel Yetersizliği	83
4.4.1.4. Komite Sayısının Yetersizliği	84
4.4.1.5. Danışman Sayısının Yetersizliği	84

4.4.1.6. Eğitsel Materyal Yetersizliği.....	85
4.4.1.7. Komite Seçiminde Öğrencilerin Görüşüne Başvurulmaması	86
4.4.1.8. Gündem Maddeleri Belirlenirken Öğrencilere Söz Hakkı Tanınmaması	87
4.4.1.9. Gündem Maddelerinin Seçiminde İşlevselliğin Dikkate Alınmaması	87
4.4.1.10. Eğitim Programının Tasarımında Sürecin Etkin Planlanamaması..	88
4.4.1.11. Eğitim Programının Tasarımında Öğretmen Görüşlerine Başvurulmaması.....	89
4.4.2. Uygulama Aşamasına Dair Eleştiriler.....	90
4.4.2.1. Öğrenci Merkezli Etkinliklerin Yetersizliği.....	90
4.4.2.2. Öğretimin Yöntem ve Teknikler Bakımından Çeşitlendirilmemesi .	91
4.4.2.3. Hazırlık Eksikliği	94
4.4.2.4. Motive Edici Eğlence Unsuru Eksikliği.....	97
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	98
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	98
5.2. Öneriler	112
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	112
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	113
5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler	114
KAYNAKÇA.....	115
EKLER.....	122

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı ile 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Düzenlenen Model Birleşmiş Milletler Konferansları	33
Tablo 2. Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	51
Tablo 3. Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	52



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim Programının Öğeleri.....	11
Şekil 2. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar	28
Şekil 3. Elde Edilen Temalar	58
Şekil 4. Birinci Tema Kapsamında Elde Edilen Kategoriler	58
Şekil 5. İkinci Tema Kapsamında Elde Edilen Kod ve Kategoriler	62
Şekil 6. Üçüncü Tema Kapsamında Elde Edilen Kategoriler	77
Şekil 7. Dördüncü Tema Kapsamında Elde Edilen Kod ve Kategoriler.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

BM	: Birleşmiş Milletler
CSW	: Commission on the Status of Women (Kadının Statüsü Komisyonu)
DISEC	: Disarmament and International Security Committee (Silahsızlanma ve Uluslararası Güvenlik Komitesi)
ECOFIN	: Economic and Financial Committee (Ekonomi ve Finans Komitesi)
ECOSOC	: Economic and Social Committee (Ekonomik ve Sosyal Komite)
FIFA	: Fédération Internationale de Football Association (Uluslararası Futbol Federasyonu)
JMBM	: Junior Model Birleşmiş Milletler
JMUN	: Junior Model United Nations (Junior Model Birleşmiş Milletler)
LGS	: Liseye Geçiş Sınavı
MBM	: Model Birleşmiş Milletler
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MUN	: Model United Nations (Model Birleşmiş Milletler)
NATO	: North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü)
SECPOL	: Special Political and Decolonization Committee (Özel Politika ve Bağımsızlaşma Komitesi)
SOCHUM	: Social, Humanitarian, Cultural Committee (Sosyal, İnsani ve Kültürel Komite)
THIMUN	: The Hague International Model United Nations (Hague Uluslararası Model Birleşmiş Milletler)
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
UN	: United Nations (Birleşmiş Milletler)
UNHCR	: United Nations High Commissioner for Refugees (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
UNSC	: United Nations Security Council (Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi)
WHO	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
WTO	: World Trade Organization (Dünya Ticaret Örgütü)

1. GİRİŞ

Millî eğitim politikalarının uygulanması ve ülkenin dört bir yanına ulaştırılabilmesi, eğitim programları ile mümkündür. Eğitim programları, hedeflenen öğrenme çıktıları ile toplum tarafından ihtiyaç duyulan alanlarda nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal düzeni koruma, kültürel değerlerin korunmasını ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlama gibi ulusal ve uluslararası düzeyde topluma hizmet etmek üzere geliştirilen yazılı programlardır (Özdemir, 2009). Eğitim programı, öğretim faaliyetlerin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesine olanak tanıyan yol gösterici bir çerçeve görevi görür (Ekinci, 2021). Öğrencilere kazandırılması istenen hedef bilgi, beceri ve davranışlar, bu hedefe ulaşılmasını mümkün kılacak eğitsel içerik, bu davranışların en etkili biçimde hangi öğretim yöntem ve tekniği kullanılarak edindirileceği ve süreç sonunda hedeflenen kazanımlara erişilip erişilemediğinin tespiti eğitim programının alanıdır (Tyler, 1949; Ertürk, 2017). Nitelikli bir eğitimin sunulabilmesi için, eğitim sistemlerinin başarısı üzerinde bu denli büyük bir etkiye sahip olan eğitim programlarının hedefe yönelik, işlevsel ve güncel olması önemlidir (Ekinci, 2021).

Bir eğitim programının başarısı, yazılı programda hedeflenen kazanımların gerçekleştirilebilme derecesiyle ölçülür (Ertürk, 2017; Erden, 1995). Yürütülen ölçme değerlendirme süreçleriyle öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların ne kadarına erişebildiği tespit edilerek programın başarısı hakkında bir yargıya varılabilir. Ancak kâğıt üzerinde ustaca bir programın yazılmış olması, bunun başarılı bir biçimde uygulanabileceğini garanti etmez. Bu sebeple, eğitim programları değerlendirilmeye ve yenilenmeye muhtaçtır. Bu da program geliştirme ile mümkündür. Eğitimde program geliştirme süreci, “bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreç”tir (Özdemir, 2009, s.126). Ertürk (2017), program geliştirme sürecini bir döngü olarak görmektedir. Değerlendirme ise bu sürecin son adımı ve tamamlayıcı halkasıdır. Ona göre, bir eğitim programında her zaman bir kalite kontrole ihtiyaç vardır.

Değerlendirme, programın başarısı hakkında gerçekçi bir tablo çizer ve programa kendini onarma imkânı tanıyarak eğitim faaliyetlerinin ıslahını mümkün kılar.

Program değerlendirme ne kadar etkin şekilde yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamında yazılı programın dışında gelişen birçok durumun olduğu da göz önüne alınmalıdır. Öğrenciler okuldan yalnızca resmi programda yer verilen kazanımlarla ayrılmazlar, aynı zamanda hayat görüşlerini etkileyen ancak programda yazılı olarak sunulmamış bilgi ve beceriler de edinirler. Bunların büyük bölümü öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinden kaynaklanan örtük öğrenmelerdir (Ornstein & Hunkins, 2018). Örtük öğrenme; toplumsal kurallar, kültürel farkındalık, farklılıklara saygı, aidiyet duygusu gibi resmi programda direkt olarak yer verilmeyen ancak okul ikliminde bireylerin sosyal etkileşim yoluyla edindikleri bilgi, beceri ve davranışları kapsar. Örtük olarak edinilen bilgi, beceri ve davranışların kayda değer bir kısmı, program dışı etkinlikler aracılığıyla edinilir (Demirel, 2017; Çöğmen, 2022). Program dışı etkinlikler, resmi program dışında kalan, katılımın gönüllülük esasına dayandığı sosyal kulüp çalışmaları, spor müsabakaları, gezi, sergi, tören, gösteri gibi okul içinde ve dışında planlı olarak yürütülen faaliyetlerdir (Massoni, 2011). Bu faaliyetler, okul yönetiminin gözetiminde yürütülür ve süreç içerisinde bir ölçme-değerlendirmeye başvurulmaz (Bartkus, Nemelka, Nemelka & Gardner, 2012). Çöğmen (2022), çalışmasında program dışı etkinliklerin iki temel işlevine değinmiştir. Bunlardan ilki, program dışı etkinliklerin resmi programda görülen eksiklikleri gidererek programı desteklemesidir. Resmi programda yer verilmesine karşın uygulamada üzerinde durulmayan veya ihmal edilen noktalar program dışı etkinliklerde tekrar edilebilir veya uygulamaya dönük beceriler öğrenci merkezli etkinliklerle pekiştirilebilir. Program dışı etkinliklerin ikinci işlevi ise öğrencileri resmi programda yer verilmeyen bilgi, beceri ve davranışlarla donatarak öğrencilerin kişisel gelişimlerini farklı yönlerden desteklemesidir. Bu noktada, program dışı etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır.

Çoğu zaman göz ardı edilse de program dışı etkinliklerden edilen bilgi ve beceriler, öğrencilerin hayat görüşlerini etkilemekte ve kişiliklerinin oturmasında zaman zaman resmi programdan daha etkili olabilmektedir. Nitekim, Yolcu (2018) resmi programla karşılaştırıldığında program dışı eğitsel etkinliklere katılımın birçok açıdan daha değerli olabileceğini savunmuştur. Ona göre, program dışı etkinliklerde yer alan öğrenenler liderlik, takım çalışması, organizasyon, analitik düşünme becerisi, problem

çözme, zaman yönetimi gibi beceriler edinebilir ve kendi yeteneklerini keşfedebilme imkânı elde edebilirler. Benzer şekilde, Darling, Cadwell ve Smith (2005) de öğrencilerin bu tür program dışı etkinliklerde yer alarak kimliklerini yansıtabildiklerini ifade etmiştir.

Model Birleşmiş Milletler, Birleşmiş Milletler'in (BM) işleyişini model alan eğitsel bir simülasyondur. Genellikle program dışı bir etkinlik olarak yürütülen modelde, öğrenciler kendilerine atanmış ülkeleri temsil eden siyasi liderler rolünü üstlenirler ve bir meclis ortamında bir araya gelerek çeşitli küresel sorunları ele alırlar. Modelin amacı, öğrencilerin mecliste temsil ettikleri ülkelerin bakış açılarını yansıtacak biçimde hareket ederek siyasilerin karar alma süreçlerini deneyimlemeleri ve tartışılan küresel sorunlara bu bakış açısıyla çözümler üretmeleridir (Coughlin, 2013; Dittmer, 2013; Levy, 2016). Öğrenciler iş birliği halinde çalışarak ve konuyu farklı boyutlarıyla ele alarak küresel sorunları irdelemekte ve sürecin sonunda çözüm önerileri ortaya koyarak bunları oylamaktadır.

Yılda yaklaşık 400.000 öğrencinin katılımıyla dünyanın dört bir yanında faaliyet göstermekte olan Model Birleşmiş Milletler (United Nations, 2023a) ülkemizde de program dışı yürütülen bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoğunlukla üniversitelerin Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler bölümlerinde uygulanmakta olan model, aynı zamanda lise ve ortaokul düzeylerinde de kulüp çalışması olarak yürütülmektedir. Lise ve ortaokul düzeylerinde yürütülen konferanslarda ele alınan konular ve konuların ele alınış biçimi öğrencilerin yaş grupları dikkate alınarak düzenlenir. Lise düzeyinde yürütülen konferanslar Model Birleşmiş Milletler olarak anılırken, ortaokul düzeyinde yürütülenler için Junior Model Birleşmiş Milletler (JMBM) ifadesi kullanılır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Çalışma, Model Birleşmiş Milletler'i ortaokul düzeyinde yürütülmekte olan program dışı bir etkinlik olarak ele almakta ve program geliştirme perspektifinden bakarak kulüp faaliyetlerine yönelik bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Bu noktada, çalışma Model Birleşmiş Milletler'i yalnızca kazanımları doğrultusunda incelemenin ötesinde, kulüpte yer alan öğrenci ve öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin, kulüp çalışmalarına dair eleştirilerinin ve ortaya koyacakları önerilerin araştırılmasını da

hedeflemektedir. Böylelikle, Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü bütüncül bir bakış açısıyla ele alınabilecektir.

Bu amaç doğrultusunda, iki temel araştırma sorusu belirlenmiştir:

- Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yer alan öğrencilerin kulüpte edindikleri öğrenme deneyimleri nelerdir?
- Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yer alan öğretmenlerin kulüpte edindikleri öğretim deneyimleri nelerdir?

1.2. Çalışmanın Önemi

Model Birleşmiş Milletler, dünyanın pek çok yerinde uygulanmakta olan eğitsel bir simülasyondur. Alanyazında, Model Birleşmiş Milletler'in öğrencilerin konulara farklı açılardan bakabilmelerini (Fortin, 2012) ve kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerini sağladığı (Ripley, Carter & Grove, 2009), bunu yaparken de bireylere işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi beceriler kazandırdığı (Coughlin, 2013) dile getirilmektedir. Bu noktada, Model Birleşmiş Milletler'den elde edilecek kazanımların açık bir biçimde 21. yüzyıl becerileri ile örtüştüğü görülmektedir. Bu kazanımlarla resmi programı önemli ölçüde destekleyen Model Birleşmiş Milletler, bilimsel anlamda incelenmeye değer bir simülasyondur.

Diğer yandan, yurt dışında Model Birleşmiş Milletler ile ilgili çok sayıda bilimsel çalışma yürütülmüş olmasına karşın, bu çalışmaların büyük çoğunluğunun uluslararası ilişkiler ve diplomasi alanında yürütülmüş olduğu dikkat çekmektedir (Coughlin, 2013; Dittmer, 2015; Levy, 2016; Levy, 2018). Eğitim bilimleri alanında yürütülen çalışmalarda ise model, çoğunlukla eğitsel simülasyon yönüyle ele alınmıştır (Fortin, 2012; Jesuit & Endless, 2018). Yabancı alanyazında modeli program geliştirme perspektifiyle inceleyen çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Pettit, Albert, Walker & Rychly, 2017; Walker, Pettit, Albert & Rychly, 2018; Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Öte yandan, alanyazındaki çalışmaların lise ve üniversite düzeylerinde yürütülen Model Birleşmiş Milletler uygulamaları üzerine yoğunlaştığı, ortaokul düzeyinde yürütülen Model Birleşmiş Milletler faaliyetlerine yönelik yapılan çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Yurt içinde yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise Türkiye'de büyük çaplı Model Birleşmiş Milletler Konferansları organize edilmesine karşın, model üzerine

yürütölmüş yalnızca üç bilimsel çalışmaya rastlanmıştır. Hastürkoğlu (2019) yürüttüğü çalışmada, Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencilerinin Model Birleşmiş Milletler Simölasyonu'ndaki simölütane çeviri deneyimlerine odaklanmışken, Kartal (2020) Model Birleşmiş Milletler'in derin öğrenme ve profesyonel becerilerin edinimi noktasındaki rolünü incelemiştir. İpekçi (2021) ise yüksek lisans tezinde, lise düzeyinde çevrim içi organize edilen bir Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nı inceleyerek öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerine dair duyduğu kaygıyı ele almıştır. Dolayısıyla, Türkiye bağlamında yürütölmüş bilimsel çalışmalarda modelin program dışı bir etkinlik olarak incelendiğı ve program geliştirme perspektifiyle ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Çalışma, ayrıca, ortaokul düzeyinde yürütölen Junior Model Birleşmiş Milletler uygulamasına yönelik nitel bir araştırma olarak kurgulandığından, metot ve bağlam bakımından da alanyazındaki çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu noktalar göz önüne alındığında, çalışmada elde edilecek bulguların gerek araştırmacılar gerekse eğitim programı uzmanları açısından alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, çalışmanın, incelenen Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde uygulanan eğitim programının güçlü ve zayıf noktalarını ortaya koyarak programın değerlendirilmesine olanak tanıyacağı öngörülmektedir. Öğrenci ve öğretmenler, öğrenme topluluğunun paydaşlarıdır. Öğrenme ortamına dair deneyimleri ve geribildirimleri, program geliştirme sürecinde eğitim programı uzmanlarına yol gösterir. Çalışmada öğrenme çıktılarına dair yapılacak değerlendirme neticesinde, program ile erişilen öğrenme çıktıları tespit edilecek, örtük bir biçimde öğrenilen beceri ve davranışların olup olmadığı sorgulanacaktır. Öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri, eleştirileri ve önerileri çerçevesinde kulüp çalışmalarına dair yapılacak değerlendirme neticesinde ise çalışmanın, araştırmanın yürütöldüğü okuldaki yabancı diller bölüm koordinatörleri ile programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenler için kulüp çalışmalarının etkililiğine dair geribildirim sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmada elde edilen bulguların, Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün uygulandığı farklı okullarda görevli öğretmenler ve eğitim programı uzmanları için de yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

1.3. Sayıtlılar

İncelenen Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yürütölen faaliyetlere ilişkin görüşlerine başvurulana öğretmen ve öğrencilerin, görüşmelerde verdikleri yanıtlarda dürüst ve samimi oldukları varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışma, İstanbul'da bulunan özel bir okulun Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yürütölmekte olan faaliyetler ve kulüpte yer alan öğrencilerin, öğretmenlerin ve bölüm başkanının deneyimleriyle ve anlamlandırmalarıyla sınırlıdır. Hazleton ve Mahurin'e (1986) göre, öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'de edindikleri deneyimler, aynı kulüp ve konferansa katılan öğrenciler arasında dahi farklılaşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, kendilerine atanan ülkeye ve gündem maddesine ne kadar ilgili olduklarına, bu alanda araştırma yapmak için ne kadar istek duyduklarına, geçmiş deneyimlerine, kendilerine tanınmış sürede ne kadar etkili hazırlanabildiklerine göre değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla, ele alınan durum bağlam ile doğrudan ilişkili olduğundan, farklı okullarda yürütölen Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılacak çalışmalarda farklı bulguların elde edilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Öte yandan, COVID-19 Pandemisi'nin ortaya çıkışı araştırma sürecini olumsuz yönde etkilemiştir. Araştırmacı COVID-19 Pandemisi'nin ortaya çıkışı ile yüz yüze kulüp faaliyetlerinin iptal edilmesi dolayısıyla, kulüp çalışmalarına dair gözlem yapma ve saha notu tutma şansı bulamamıştır. Ayrıca, veri toplama süreci sarkmış, öğrencilerle yapılan görüşmelerin bir kısmı bireysel derinlemesine görüşmeler şeklinde yüz yüze yürütölmüşken, odak grup görüşmeleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler pandemi sebebiyle çevrim içi olarak gerçekleştirilebilmiştir.

Diğer yandan, çevrim içi platformlarda etkileşim yollarının farklılaşması farklı unsurların da dikkate alınmasını gerekli kıldığından, çalışma yüz yüze yürütölen Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü ile sınırlı tutulmuştur. Farklı çalışmalarda incelenecek çevrim içi kulüp çalışmalarına ve konferanslara dair alınan görüş, eleştiri ve öneriler ile Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü farklı açılardan değerlendirilebilir.

1.5. Tanımlar

MUN (Model United Nations): Model Birleşmiş Milletler.

JMUN (Junior Model United Nations): Junior Model Birleşmiş Milletler. Genç öğrencilere yönelik Model Birleşmiş Milletler simülasyonu. Ortaokul düzeyinde yürütülen Model Birleşmiş Milletler uygulamaları bu şekilde adlandırılmaktadır.

Advisor/Danışman: Model Birleşmiş Milletler’de yer alan öğretmenlerin ünvanıdır. Kulüpte otorite konumunda değildir, ihtiyaç duydukları noktalarda öğrencilere rehberlik ederler.

Ambassador/Büyükelçi: Model Birleşmiş Milletler Konferansı’nda büyükelçi sıfatı ile ülkeleri adına konuşmalar yapan öğrencilerdir.

Chair/Kurul başkanı: Delegelerden yaşça büyük olup komitelerde oturumları yöneten başkanlardır. Komite içerisinde rehber konumundadırlar.

Delegate/Delege: Model Birleşmiş Milletler Konferansı’nda kendilerine atanmış ülkeleri temsil eden öğrencilerdir.

Placard/Plakart: Delegelerin ülkelerinin yazılı olduğu karton levhalardır. Delegeler komite içerisinde söz almak ve oy kullanmak için plakartları kullanır.

Program Dışı Etkinlik: Bu çalışmada program dışı etkinlik terimi, Posner’ın (2004) tanımından hareketle, resmi program sınırları dışında kalan; öğrencilerin, ilgilerine göre ve gönüllük esasına dayalı olarak katıldığı planlı tüm etkinlikleri ifade etmektedir.

Yakınsak Gelişim Alanı Teorisi: Bu çalışmada, Yakınsak Gelişim Alanı Teorisi, Vygotsky’nin (1979) tanımından hareketle, bireyin sahip olduğu bilgi ve beceriler ile uygun bir rehberlik ve destek yardımıyla erişebileceği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafeyi ifade etmektedir.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Eğitim Programı

Eğitim programı, dilimizde İngilizcedeki “*curriculum*” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Etimolojik olarak incelendiğinde, *curriculum* Latin kökenlidir ve *currere* kökünden türeyerek “takip edilen yol” anlamında kullanılır (Wiles & Bondi, 2015, s.3). Taba (1962) tarafından “öğrenme planı” olarak tanımlanan bu terim, eğitim bilimleri alanında *eğitim-öğretim sürecinde takip edilen öğretim planı* şeklinde karşılık bulmuştur (s.11). Ülkemizde ise, bu terim uzun yıllar *müfredat* adıyla anılmış olsa da 1950’li yıllardan itibaren müfredat yerine, eğitim programı terimi tercih edilmektedir (Demirel, 1992).

Eğitim programı, alanyazında farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Bunun ardındaki temel neden, tanımlı yapan kişilerin eğitime karşı felsefi bakış açıları ve benimsemiş oldukları program yaklaşımlarıdır. Bazı eğitimciler eğitim programını *içerik listesi*, bazıları *tasarı*, bazıları ise *öğrenci deneyimi* olarak ele almışlardır (Ornstein & Hunkins, 2018). Örneğin; Good (1973, Akt. Demirel, 2017, s.2) eğitimle ilgili terimleri derlediği sözlükte, eğitim programı için “bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan liste” tanımını kullanmıştır. Davranışçı felsefenin temsilcilerinden Taba’ya (1962) göre ise eğitim programı, etkili bir öğrenme için, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda hazırlanan eylem planıdır. Caswell ve Campbell (1935, Akt. Ornstein & Hunkins, 2018, s.26) ise, programı, öğrenci merkezli bir perspektiften yaklaşarak “öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğinde edindiği deneyimlerin tümü” şeklinde tanımlamıştır.

Diğer yandan, bazı eğitimciler farklı felsefi yaklaşımlardan etkilenmiş ve öne sürülen tanımları sentezleyerek kendi tanımlarını ortaya atmışlardır. Söz gelimi, Saylor ve Alexander (1962), davranışçı yaklaşım ile öğrenci merkezli perspektifin öne sürdüğü tanımları sentezleyen bir biçimde, “öğrencilerin öğretmenleri tarafından hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayabilecek okul deneyimleri” tanımını benimsemiştir

(s.3.). Alanyazında öne çıkan tanımlardan bir diğeri ise, Eisner (2002, Akt. Ornstein & Hunkins, 2018, s.27) tarafından yapılan “öğrencilerin okul içerisinde karşılaşacağı önceden planlanmış bir dizi eğitsel engel ve öğrencinin okulda edindiği deneyimlerin tümü” tanımıdır. Bu tanım, ‘karşılaşılabacağı önceden planlanmış bir dizi eğitsel engel’ ifadesi ile, eğitim programı ilkelerinden aşamalılık ilkesine ve Vygotsky’nin Yakınsak Gelişim Alanı Teorisi’ne değindiğinden alanyazındaki diğer tanımlardan ayrılmaktadır.

Türk eğitimcilerin tanımları incelendiğinde ise, eğitim programının çoğunlukla tasarı olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de alanın önemli isimlerinden Ertürk, (2017, s.14) programı “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamış ve curriculum’ı (program ifadesini) ‘yetiştirmek’ fiilinden hareketle ‘yetişek’ şeklinde Türkçeleştirmiştir. Varış (1978, Akt. Erden, 1995, s.3) ise, genel hedeflere vurgu yaparak programı “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” şeklinde tanımlamıştır. Ona göre, eğitim programı bu hedefler çerçevesinde okul içinde ve dışında yürütülmesi planlanmış etkinliklerin tamamını kapsamaktadır. Bu noktada, her iki ismin tanımlarında da hedeflerin ön planda olduğu görülmektedir ve eğitim faaliyetlerinin planlı bir biçimde yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Literatürde eğitim programı kavramının, çoğunlukla ders kitapları, izlenceler, öğretmen kılavuz kitapları ile bağdaştırıldığı görülmektedir (Wiles & Bondi, 2015). Ancak eğitim programı, daha geniş kapsamlıdır ve öğrenme sürecinde deneyimlenen tüm öğrenme yaşantılarını içerir. Tyler (1949) etkili bir eğitim programının dört temel soru etrafında şekillendiğini ifade eder: “Eğitim kurumları hangi eğitsel kazanımlara ulaşmayı hedeflemeli? Bu hedeflere erişmek için öğrencilere hangi öğretim yaşantıları sunulmalı? Bu öğretim yaşantıları etkili bir biçimde nasıl organize edilmeli? Bu hedeflere erişilip erişilmediği nasıl tayin edilmeli?” (s.51).

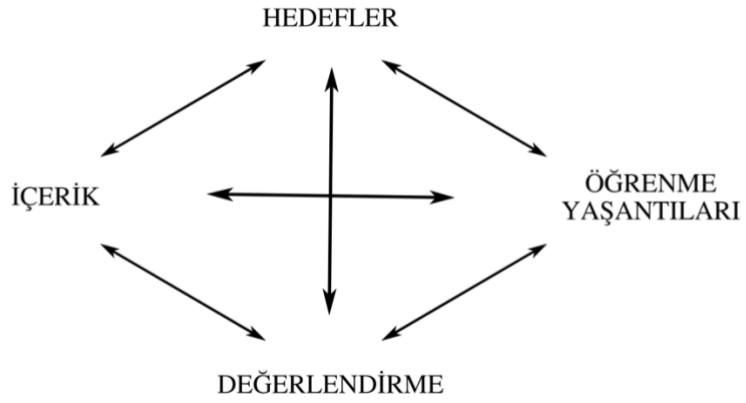
Literatürde geniş kabul gören bu dört sorunun mutlak doğru bir cevabı yoktur. Eğitimciler, tıpkı eğitim programını farklı şekillerde tanımladıkları gibi, bu sorulara da farklı yanıtlar verirler. Bunun ardındaki neden ise eğitim konusunda benimsedikleri farklı felsefi bakış açıları ile bunun teori ve pratikteki yansımalarıdır.

Bir eğitim programı felsefeden bağımsız düşünülemez. Nitekim, eğitimde nasıl bir birey yetiştirileceği sorusuna eğitim felsefesi olmadan cevap verilmesi mümkün değildir. Tarih boyunca, idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi felsefi yaklaşımların savunucuları eğitimi farklı yönleriyle ele almış ve nasıl bir birey yetiştirilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler ortaya atmıştır. Bunun neticesinde, bu yaklaşımların eğitime yansımaları olan daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık ortaya çıkmıştır. Her bir felsefi yaklaşımın eğitim felsefesini şekillendiren ilkeleri ve değer yargıları birbirinden farklıdır. Söz gelimi, her felsefi yaklaşımın programda hangi kazanımların hedefleneceği, içerikte nelere önem verilirken nelerin göz ardı edileceği ve içeriğin nasıl örgütleneceği konularında farklı görüşleri vardır. Dolayısıyla, tasarlanan her eğitim programı, kaçınılmaz bir biçimde eğitim programı uzmanının benimsediği felsefi yaklaşımın izlerini taşır (Cevizci, 2018). Nitekim, eğitim programı uzmanı tarafından benimsenen dilin politik açısından yansız olması da mümkün değildir (Applebee, 1996, Akt. Ornstein & Hunkins, 2018; Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000, Akt. Ornstein & Hunkins, 2018). Bu noktada, benimsenen dil eğitimcilerin eğitime dair politik bakış açılarını, diğer bir deyişle *eğitim politikasını* yansıtmaktadır. Eğitim programı uzmanı, böyle bir amaç gütmese bile, tasarlamış olduğu programda kullandığı dil ile mevcut sosyal ve politik düzen hakkında bir yargıda bulunmuş olur. Bunu doğrudan yapmasa da bireye kazandırmayı hedeflediği kazanımlar ile ya mevcut düzeni korumaya ya da onu kendi idealindeki düzene dönüştürmeye çalışır (Cevizci, 2018). Örneğin; esasiciliği benimseyen bir eğitim programı uzmanı konu alanına öğrenci deneyiminden daha fazla önem verir ve geleneksel öğretim yöntemlerini tercih eder (Demirel, 2017). Demokrasiyi destekleyen bir eğitim programı uzmanı ise, tasarlamış olduğu programda öğrenci merkezli etkinliklere yer verir ve öğrencilere söz hakkı tanıyarak onları sürecin bir parçası haline getirmeyi amaçlar (Hotaman, 2010).

Tüm eğitim programları, Tyler'ın (1949) ortaya attığı bu dört temel soru ile işaret edilen çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Bunlar; *hedef, içerik, öğrenme yaşantıları* ve *değerlendirmedir*. Programın ilk ögesi olan *hedef* basamağında, ihtiyaç analizi yapılır ve mevcut durum ile ulaşılmak istenen durum arasındaki farklar belirlenir. Ardından, bu doğrultuda, program ile hedeflenen kazanımlar sıralanır. Bu aşamada oluşturulan kazanımlar listesi, sonraki basamaklarda yürütülecek faaliyetler için bir çerçeve oluşturur. *İçerik* basamağında, belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğrencilerle

buluşturulacak eğitsel içerik oluşturulur ve etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için belli kriterler dikkate alınarak derlenir. *Öğrenme yaşantıları* veya diğer adıyla *eğitim durumları* basamağında ise, derlenen eğitsel içerik, etkili öğretim yöntem ve teknikleri işe koşularak öğrencilere sunulur. Son olarak, *değerlendirme* basamağında ise, programın başında hedeflenen kazanımlara ne ölçüde erişildiği test edilir ve programın etkililiği hakkında bir karara varılır. Bu sayede, programın başarılı ve başarısız olduğu noktalar tespit edilerek gerekli görüldüğü takdirde program yenilenir (Demirel, 2017).

Şekil 1. Eğitim Programının Öğeleri



Kaynak: Taba, 1962, s.425 (Uyarlanmıştır.)

Şekil 1’de görüldüğü gibi, program içerisindeki tüm öğeler birbirleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, bu öğelerden birine dair alınan kararlar diğer öğeleri de etkileyeceğinden, program tasarımında bütüncül bir bakış açısına sahip olmak gerekir (Taba, 1962).

2.1.1. Eğitim Programı Türleri

Her eğitim kurumunda resmi bir eğitim programı bulunur. Ancak alanyazında birden fazla eğitim programı türünün varlığından söz etmek mümkündür. Bu eğitim programları her zaman yazılı olmak durumunda değildir. Bazıları öğrenme ortamında oluşan ihtiyaçlara göre resmi program üzerinde yapılan değişiklikler neticesinde oluşur. Bazıları ise resmi programın hedeflediği kazanımların dışında, öğrencilerin okul içerisinde örtük biçimde edindikleri bilgi, beceri ve davranışları kapsamaktadır.

Literatürde program türleri, farklı eğitimciler tarafından programın farklı boyutları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Örneğin, Glatthorn (2000) program türlerini yedi başlıkta ele almış ve bunları şu şekilde sıralamıştır: “Tavsiye Edilen Program,” “Yazılı Program,” “Öğretilen Program,” “Öğrenilen Program,” “Desteklenen Program,” “Test Edilen Program,” ve “Örtük Program” (s.84). Posner (2004) ise eğitim programlarını beş farklı türde sınıflamaktadır: “Resmi Program,” “Uygulanan Program,” “Örtük Program,” “Göz Ardı Edilen Program” ve “Ekstra Program” (s.12-13).

Bu çalışmada, program türleri Posner (2004) tarafından ortaya konulan ve eğitim bilimleri alanında geniş kabul gören bu beş program türü çerçevesinde ele alınacaktır.

2.1.1.1. Resmi Program

Resmi program, hükümet veya bir eğitim kurulu tarafından hazırlanan, ulusal ve uluslararası standartlar çerçevesinde öğrencilere kazandırmak istenen hedef ve konuları içeren yazılı dokümandır (Posner, 2004; Remillard & Heck, 2014). Bu yönüyle resmi program, alanyazında *yazılı program* ismiyle de yaygın bir biçimde anılmaktadır (Yüksel, 2002). Bu program, eğitim faaliyetlerinin ülkenin her noktasında aynı hedefler doğrultusunda yürütülmesini amaçlar ve öğretmenlere öğrenim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi noktalarında takip edebilecekleri bir çerçeve sunar (Ekinci, 2021). Sunulan bu çerçeve, öğretmenlere yol göstermesinin yanı sıra, onları hedeflenen kazanımlara sadık kalmaları noktasında da sorumlu tutar (Posner, 2004).

Her ülkenin, eğitim kurumlarında uygulamayı zorunlu kıldığı resmi bir programı bulunur. Bu program, ülkenin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan uzak ve genel hedefler çerçevesinde hazırlanır ve ülkenin benimsemiş olduğu resmi ideolojinin izlerini taşır (Yüksel, 2002). Ancak aynı yaş grubuna yönelik hazırlanmış resmi programlarda dahi, ülkelerin hedeflediği kazanımlar birbirlerinden farklılık gösterebilir. Bu durum, ülkelerin, sınırları mevzuatla çizilmiş eğitim amaçları çerçevesinde, öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri bilgi, beceri ve davranışlar konusundaki farklı görüş ve yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır (Ekinci, 2021).

Resmi programlar, ülkelerin Millî Eğitim Bakanlıkları bünyesinde görevli olan eğitim programı uzmanları ve politika yapıcılarının iş birliği ile hazırlanır. Ülkemizde de program geliştirme çalışmaları, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yürütülmektedir (Ekinci, 2021).

2.1.1.2. Uygulanan Program

Her eğitim kurumu ülkenin Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan resmi programı uygulamakla yükümlüdür. Ancak gerçekte her sınıfta uygulanan program birbirinden farklıdır. Öğretmenler uygulama esnasında resmi programı -bir kasıt güderek veya gütmeyerek- kendi bilgilerine, deneyimlerine ve değer yargılarına göre yorumlar. Dolayısıyla, program üzerinde önemli gördükleri bazı noktaların üzerinde dururken, bazılarını göz ardı edebilirler. Bunun sonucunda, ders içerisinde yer verilen içerik ve ölçme-değerlendirme sürecinde yoklanan kazanımlar resmi programdan farklılaşır (Ekinci, 2021). Süreç içerisinde oluşan bu yeni program, *uygulanan program* veya *işlevsel program* adıyla anılır (Eisner, 1994, Akt. Ornstein & Hunkins, 2018).

Öğretmenlerin değer yargılarını ön planda tutarak resmi programdan sapması, eğitim faaliyetleri açısından istendik bir durum değildir. Ancak resmi programdan uzaklaşmak, zaman zaman kasıtlı olarak alınan eğitsel bir karardır. Örneğin, öğretmenler resmi programı bulundukları eğitim kurumunun fiziki koşullarına, teknolojik olanaklarına ve öğrenme ortamında oluşan yeni ihtiyaçlara göre yeniden şekillendirebilirler (Eisner, 1994, Akt. Ornstein & Hunkins, 2018). Öğrencilerin bu ihtiyaçları, çoğu zaman öğrenci-öğretmen etkileşimiyle öğrenme ortamında tespit edilir. Söz gelimi, öğretmenler öğrencilerin sınıf içerisinde sordukları sorulardan hareketle, ders içeriğinin bir bölümünü göz ardı ederek öğrencilerin ilgisini çeken konulara eğilebilirler. Benzer şekilde, öğrencilerin pekiştirmeleri gereken konulara ağırlık vererek başarılı oldukları konulara daha az vakit ayırabilirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin zaman zaman resmi programdan uzaklaşması ile, daha öğrenci merkezli ve farklılaştırılmış öğretimin işe koşulduğu bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

2.1.1.3. Göz Ardı Edilen Program

Uygulanan programın aksine, resmi programda yer almasına karşın sınıfta öğretilmeyen konular, *göz ardı edilen program* kapsamında ele alınır (Eisner, 1994, Akt. Posner, 2004). Burada, programda yer verilen konulardan hangilerinin göz ardı edileceği kasıtlı olarak alınan bir karardır ve gerek öğretmen gerekse öğrencilerin gözünde hangi ders veya konuların daha önemli görüldüğü ile yakından ilişkilidir (Ekinci, 2021). Örneğin; sınav odaklı eğitim sistemlerinde, bazı konular ön planda tutulurken, sınavda soru çıkması beklenmeyen konular göz ardı edilebilmektedir.

Bunun yanında, bazı hassas içerikli konuların öğrenme ortamında tartışılmasından kasıtlı olarak kaçınılıyor da olabilir. Örneğin; devlet okullarında uygulanan programlarda çoğunlukla ölüm, cinsellik, din gibi konulara yer verilmekten kaçınılmaktadır (Eisner, 1994, Akt. Ornstein & Hunkins, 2018).

Ornstein ve Hunkins'e (2018) göre, programda yer verilen bir konunun göz ardı edilip edilmeyeceğine dair bir karar alınırken, önyargıların etkisinde kalınmadığından emin olunmalıdır. Etkili bir öğretimin sağlanabilmesi için, programa ilişkin kararların nesnel dayanaklar göz önünde bulundurularak alınması önemlidir.

2.1.1.4. Örtük Program

Okulda edinilen deneyimler, resmi programda yer verilen kazanımlardan ibaret değildir. Resmi programda kazanım olarak sunulmayan ama öğrencilerin okul ortamında akranlarıyla ve öğretmenleriyle sosyal etkileşim yoluyla informal olarak edindikleri deneyimler, *örtük program* kapsamında ele alınır (Ornstein & Hunkins, 2018). Örneğin; bir görevi eksiksiz tamamlamaya çalışmak, iş birliği yapmak, söz alarak konuşmak, saygılı davranmak, özenli olmak, ihtiyaçları olduğunda arkadaşlarına yardım etmek ve eşyalarını paylaşmak gibi davranışlar okulda örtük olarak öğrenilmektedir (Ekinci, 2021). Jackson (1990), örtük program ile kazandırılan bu davranışların bireylerin çalışma disiplini elde etmelerini sağladığını ve onları iş dünyasına hazırladığını savunmaktadır. Portelli (1993, Akt. Oron Semper, Blasco, 2018) ise, öğrencilerin bu davranışları sergilemelerinin ardındaki temel motivasyonun otorite tarafından onaylanmak ve ödüllendirilmek olduğunu dile getirmiştir.

Okulda öğrenilen bu davranışlar yalnızca sınıf düzenine ilişkin kurallar değildir. Giroux ve Purpell'e (1983, Akt. Ekinci, 2021, s.3) göre, “cinsiyet rolleri, sınıf bilinci, otoriteye uyum, oyun ve iş ayrımı, toplumda gençler için onaylanabilir davranışlar, kimlerin toplumda hangi rolleri gerçekleştireceği, kimin kimler için karar verebileceği, hangi tür bilginin meşru olduğu” gibi bilgiler de okulda örtük olarak öğrenilir.

Örtük öğrenmelerin, olumlu olduğu kadar, olumsuz çıktıları da olabilir. Örneğin; sınav odaklı ilerleyen öğretim süreçlerinde, öğrencilerin öğretmenleri ve akranları tarafından kabul görmeye devam etmek için kopya çekmeleri bu olumsuz çıktılara örnek verilebilir. Bunun yanı sıra, öğrenciler programda branşlara ayrılan ders saatlerinden ve öğretmenlerinin tutumlarından yola çıkarak belli branşların daha değerli görüldüğüne dair çıkarımlar yapabilir ve hangi derse ne kadar vakit ayıracıklarına

buna göre karar verebilirler. Örneğin; matematiğe daha fazla önem verip çalışmak için daha fazla zaman ayırırken, müziğe aynı şekilde zaman ayırmayabilir (Assemi & Sheikhzade, 2013).

Ornstein ve Hunkins (2018), örtük programın okuldaki etkisinin çoğu zaman göz ardı edildiğini ifade etmiştir. Ancak Posner'a (2004) göre, genellikle okul yönetimi tarafından kabul görmemesine karşın, örtük program, öğrenciler üzerinde resmi ve uygulanan programdan daha kalıcı etkilere sahiptir.

2.1.1.5. Ekstra Program

Resmi programda yer almayan ancak örtük programın aksine, öğretmenlerin gözetiminde planlı olarak yürütülen faaliyetler ekstra program kapsamında ele alınır. Posner (2004) tarafından ortaya konulan *ekstra program*, alanyazında *ders dışı program* (Ekinci, 2021) ve *destekleyici program* (Demirel, 2017) şeklinde de karşılık bulmuştur. Bu kapsamda yürütülen etkinlikler ise sıklıkla *program dışı etkinlik* olarak adlandırılmıştır.

Ekstra program, resmi program sınırları dışında kalan; öğrenenlerin, ilgilerine göre ve gönüllük esasına dayalı olarak katıldığı planlı tüm etkinliklerdir (Posner, 2004). Öğrencilere okul içerisinde seçmeli olarak sunulan sosyal kulüpler; resim, müzik, spor, drama gibi eğitsel etkinlikler (Massoni, 2011) ve topluma hizmet uygulamaları (Van Nice, 1950) ekstra programda yer verilen başlıca etkinliklerdir. Bu noktada, ekstra programı resmi programdan ayıran temel fark, öğrencilerin etkinliklere kendi ilgileri doğrultusunda gönüllü olarak katılmasıdır (Posner, 2004; Ekinci, 2021). Ekstra program çerçevesinde düzenlenen etkinlikler, resmi programda olduğu gibi, okul yönetiminin gözetiminde yürütülür ancak bu etkinliklerde ölçme-değerlendirmeye başvurulmaz (Deines, 2002).

Türkiye'deki okullarda yürütülecek tüm sosyal etkinlikler, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde belirtilmiş genel ve özel amaçlar çerçevesinde düzenlenmek durumundadır. Söz konusu yönetmelikte program dışı etkinliklerin amacı ve kapsamı aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Resmî Gazete, 2017):

MADDE 7 – (1) Eğitim kurumlarında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, öğrencileri şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak, öğrencilere yeni ilgi alanları ve beceriler kazandırmak, öğrencilerin yeteneklerini

sergilemesine imkân vermek, millî, manevi ve kültürel değerleri yaşatmak, yaygınlaştırmak ve bu değerlerin yeni nesillere aktarımını sağlamak, öğrencilerde gönüllülük bilincini özendirmek, engellilik, yaşlılık, insan ve çocuk hakları ile toplumsal cinsiyet eşitliği konularında farkındalık oluşturmak amacıyla bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sosyal etkinlik çalışmaları yapılır (para. 7).

2019 yılında yapılan revizede, Madde 7'nin 1. bendindeki “toplumsal cinsiyet eşitliği” ifadesinin kaldırıldığı dikkat çekmektedir (Resmî Gazete, 2019). Aynı yönetmelikte ekstra program kapsamında yürütülebilecek etkinlikler şu şekilde sıralanmıştır (Resmî Gazete, 2019):

(2) Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları kapsamında; yarışma, tören, mezuniyet günü, tanıtım günü, anma günü, yayın, müzik, halk oyunu, tiyatro, kampanya, ziyaret, gösteri, şenlik, şiir dinletisi, turnuva, konferans, panel, sempozyum, imza günü, fuar, sergi, kermes, gezi, proje hazırlama ve benzeri etkinlikler ile okul içi izcilik ve gençlik kampları faaliyetleri ile sportif yarışmalar yapılabilir (s.3).

Demirel'e (2017) göre, yukarıda sıralanmış program dışı etkinliklerin büyük bir kısmı, örtük program ile örtüşmektedir. Örneğin; tören, kutlama ve gezi gibi program dışı etkinlikler; öğrencilerin ülkeye, kültüre, okula aidiyet duyguları geliştirmelerini veya farklı konularda farkındalık kazanmalarını sağlayabilir (Çöğmen, 2022). Dolayısıyla, bu yönden örtük program çerçevesinde de nitelendirilebilirler.

Öte yandan, ekstra programın resmi programdan tam anlamıyla bağımsız olduğunu iddia etmek de mümkün değildir. Resmi programda yer verilen kazanımlar, program dışı faaliyetler tarafından desteklenir. Hatta, resmi programın yetersiz kaldığı noktalarda zaman zaman bu kazanımlar, öğrencilere program dışı faaliyetler yoluyla edindirilir. Program dışı etkinlikler, öğrencileri yalnızca akademik açıdan değil, kişisel ve sosyal gelişimleri açısından da destekler (Haensly, Lupkowski & Edlind, 1986). Nitekim, Ekinci (2021), program dışı etkinliklerin ortak amaç etrafında hareket etme ve iş birliği yapma gibi becerilerin kazandırılması noktasında önemli olduğunu dile getirmektedir. Bu tür etkinliklerde yer alan öğrenciler liderlik, takım çalışması, organizasyon, zaman yönetimi, analitik düşünme, problem çözme gibi beceriler edinebilir ve kendi yeteneklerini keşfetme imkânı elde edebilir (Yolcu, 2018). Diğer

yandan, Darling ve diğerleri (2005), öğrencilerin, katılacakları etkinlikleri ebeveynlerinin istekleri doğrultusunda değil, kendi iradeleri ile seçtiklerinde, yaptıkları tercihlerle kendi kimliklerini yansıtacaklarını ve bu etkinlikler aracılığıyla kendilerini ifade etme şansı bulacaklarını belirtmiştir. Çöğmen (2022) de program dışı etkinlikler aracılığıyla, kendine güven, dayanışma, farklı fikirlere saygı duyma, sorumluluk alma, iş birliği gibi becerilerin dolaylı yoldan öğrenildiğini ifade etmektedir.

Posner (2004), fazla önemli görülmemesine karşın, program dışı eğitsel etkinliklere katılımın resmi programla karşılaştırıldığında birçok açıdan daha değerli olabileceğini savunmuştur. Örneğin; spor müsabakalarında öğrenciler takım oyunu oynamayı, adil davranmayı ve sorumluluk almayı öğrenirken, başarının yanında başarısızlığı da deneyimlerler. Dolayısıyla, bu etkinliklerden resmi programda yer verilmeyen farklı öğrenme çıktılarıyla ayrılırlar. Üstelik, katılım gönüllülük esasına dayalı olduğundan, program dışı etkinliklerde öğrencilerin motivasyonları yüksektir ve öğrenciler programdan yüksek düzeyde verim almaya meyillilerdir (Çöğmen, 2022).

Haensly ve diğerleri (1986), program dışı etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisi üzerine yürüttükleri çalışmada, not ortalaması yüksek ve düşük olan öğrencileri gruplayarak program dışı etkinliklerin bu iki gruptaki öğrencilere neler kattığını incelemiştir. Araştırma sonunda; her iki gruptaki öğrencilerin de bu etkinliklerde yer alarak farklı insanlarla tanıştıkları, daha fazla sorumluluk aldıkları, okuldan daha fazla keyif almaya başladıkları ve liderlik becerisi geliştirdikleri görülmüştür. Not ortalaması yüksek olan öğrenciler, bunlara ek olarak, ilgi alanlarının genişlediğini, özgüvenlerinin arttığını ve zaman yönetimi konusunda daha başarılı olduklarını kaydetmişlerdir. Not ortalaması düşük olan öğrenciler ise; yeni bilgiler öğrendiklerini, mesleki kariyerlerine hazırlandıklarını, daha dışadönük olduklarını, daha disiplinli hareket etmeye başladıklarını ve daha az devamsızlık yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Bunun ötesinde, çalışmada program dışı etkinliklerin özellikle not ortalaması düşük olan öğrenciler için, onları okula bağlayan bir unsur olduğu kaydedilmiştir. Benzer şekilde, Wilson (2009) okul dışında yürütülen program dışı etkinliklere katılan öğrencilerin daha yüksek notlar aldığını, daha az devamsızlık yaptığını ve kendilerini daha iyi tanıdığını ifade ederken, bu öğrenciler arasında alkol ve uyuşturucu kullanımının düştüğüne dikkat çekmektedir.

Diğer yandan, araştırmacılar çalışmalarında program dışı etkinliklerin olumsuz yönlerini de ele almışlardır. Haensly ve diğerleri (1986) program dışı etkinliklere katılan öğrencilerin zaman yönetimi konusunda problem yaşayabileceğini ifade etmiş ve derslerine yeteri kadar zaman ayıramamalarının akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ileri sürmüştür. Wilson'a (2009) göre ise, fazla sayıda program dışı etkinliğe katılan öğrenciler daha yorgun olacaklar ve nihayetinde katıldıkları etkinliklere daha az ilgi göstereceklerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik hayatları ile program dışı etkinliklere katılımları arasında denge kurmaları önemlidir.

2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme

“Eğitimde program geliştirme süreci, bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreçtir.” (Özdemir, 2009, s.126). Programın yetersiz kaldığı noktaların gözden geçirilerek düzeltilmesini ve öğrenme süreçlerinin daha etkili hale getirilmesini amaçlar.

Program geliştirme sürecinde takip edilmesi gereken bir dizi eylem vardır. Bunlar, Taba (1962, s.12) tarafından yedi adımda toplanmış ve “*ihtiyaç analizi*,” “*hedeflerin belirlenmesi*,” “*içeriğin seçimi*,” “*içeriğin organizasyonu*,” “*öğrenme deneyimlerinin seçimi*,” “*öğrenme deneyimlerinin organizasyonu*” ve “*değerlendirilecek unsurların, değerlendirme yollarının ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi*” şeklinde sıralanmıştır. Zaman içerisinde farklı eğitimciler tarafından farklı adımlar ve aşamalar öne sürülse de genel anlamda benzer bir sıralama izlendiği görülmektedir.

Eğitim programı alanında araştırmalar yürüten eğitimciler, tarih boyunca benimsedikleri felsefi yaklaşımlar doğrultusunda farklı program geliştirme modelleri öne sürmüşlerdir. Bu modeller, *teknik ve bilimsel olan* ve *teknik ve bilimsel olmayan* olmak üzere temelde iki ayrı yaklaşımın izlerini taşır. Bunlardan ilki nesnel, akılcı ve öğrenme çıktılarına odaklı iken, ikincisi öznel ve öğrenci merkezlidir (Ornstein & Hunkins, 2018). Teknik ve bilimsel olan yaklaşım, sistemattiktir ve ürünü (öğrenme çıktılarını) merkeze alır. Bu yaklaşımı savunanlar, konu alanı, toplum ve öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak ihtiyaç duyulan kazanımları belirler ve bu kazanımlara erişilmesini mümkün kılacak içerik, yöntem ve öğrenme ortamlarını tasarlar. Ardından, değerlendirme basamağında, tercih edilen içerik ve yöntemlerle,

belirlenen kazanımlara ne ölçüde erişilebildiğini tayin eder. Elde edilen veri ile, programın farklı aşamalarında düzenlemeler yapılarak programın iyileştirilmesi sağlanır. Teknik ve bilimsel olmayan yaklaşımda ise üründen çok öğrenciye ve sürece değer verilir. Bu yaklaşım, temelde öğrenme ortamındaki etkileşime dayanır. Öğretimin amaçları burada öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenir. Dolayısıyla program geliştirme sürecinde, programı uygulayan öğretmenlerin ve sürecin öznesi olan öğrencilerin görüşleri ve kişisel tercihleri önemlidir. Bu yaklaşımın tercih edildiği durumlarda, öğrenci merkezli ve esnek bir program geliştirme anlayışı görülmektedir (Erden, 1995).

Program geliştirme süreci, teknik ve bilimsel olan yönetime uygun olarak, bu çalışmada *Program Geliştirme Sürecinin Planlanması, Eğitim Programının Tasarımı, Eğitim Programının Denenmesi ve Uygulanması ve Eğitim Programının Değerlendirilmesi* olmak üzere dört temel başlıkta ele alınmıştır.

2.1.2.1. Program Geliştirme Sürecinin Planlanması

Planlanma, program geliştirme sürecinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada, ilk olarak çalışma grupları oluşturulur. Çalışma gruplarında program geliştirme uzmanları, ölçme-değerlendirme uzmanları, konu alanı uzmanları (akademisyenler) ve programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenler yer alır. Çalışma grubunun yanı sıra, zaman zaman görüşlerine başvurmak üzere, bir danışma grubu oluşturulmasında fayda vardır. Bu danışma grubunda, eğitim felsefecileri, psikologları, sosyologları, ekonomistleri ve teknologları bulunabilir. Danışma grubunun yürütücüsü konumunda ise çalışmaları planlamak üzere bir program geliştirme uzmanının olması tercih edilir. Çalışma ve danışma gruplarının oluşturulmasının ardından, çalışma takvimi hazırlanır ve eğitim programının tasarımı aşamasına geçilir (Demirel, 2017).

2.1.2.2. Eğitim Programının Tasarımı

Eğitim programının tasarımı aşaması, *hedeflerin belirlenmesi, içeriğin oluşturulması, öğrenme yaşantılarının belirlenmesi ve sinama durumlarının belirlenmesi* adımlarından oluşur.

Demirel (2017) program tasarımını mimarların yaptıkları tasarımlara benzetmektedir. Mimarlar aynı alan üzerinde, aynı problemi çözecek farklı tasarımlar yapabilirler. Her ne kadar farklı materyaller veya yöntemler kullanmayı tercih etseler de netice itibarıyla

hepsi temelde aynı ihtiyaçları karşılamaya yönelik yapılmış tasarımlardır. Bu durum, eğitim alanında da böyledir. Eğitim programı uzmanları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, hedefledikleri bilgi, beceri ve davranışları kazandıracakları öğretim planları tasarlarlar. Bunu yaparken, farklı eğitsel materyallerden yararlanabilir ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerine başvurabilirler. Nitekim, program geliştirme uzmanları farklı tasarım yaklaşımlarını tercih edebildikleri gibi, tek bir yaklaşıma bağlı kalmak zorunda da değildirler. Süreç içerisinde farklı yaklaşım ve modellerden etkilenebilir ve bunları harmanlayabilirler (Ornstein & Hunkins, 2018).

2.1.2.2.1. Program Tasarımında Hedeflerin Belirlenmesi

Eğitim programının tasarımı süreci, ihtiyaç analiziyle başlar. İhtiyaç analizinde; gözlem, görüşme ve ölçme araçlarından yararlanılır, konuya dair alanyazın taraması yapılır ve mevcut programlar değerlendirilir (Demirel, 2017). İhtiyaç analizi neticesinde, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik hedef kazanımlar belirlenir.

Hedef kazanımlar, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve davranışların tümünü kapsar. Tyler (1949), bir eğitim programının tasarımında ortaya konulacak hedeflerin toplum, birey ve konu alanı açısından bütüncül bir biçimde ele alınması gerektiğini savunur. Erden (1995), tasarlanan eğitim programında bu üç alandan hangisinin öncelikli olarak kabul edileceğinin, programın dayandığı eğitim felsefesine ve tercih edilecek modele göre değişiklik gösterdiğini ifade eder. Ona göre, toplumun analizi ile anlatılmak istenen, eğitim programının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine hizmet edecek niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmesidir. Buradan kasıt, programın tasarlandığı toplumda belirli meslek gruplarına daha çok ihtiyaç duyulması olabildiği gibi, bireylerin toplum içerisinde uyumlu bir biçimde yaşamlarını sürdürebilmeleri için taşıması gerektiğine inanılan sosyal ve kültürel davranışlar da olabilir. Öğrenci analizinde, programın hedef kitlesini oluşturan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, hazırbulunuşluk düzeyleri, yaşları, öğrenme stratejileri gibi unsurlar dikkate alınır. Konu alanı analizinde ise, eğitim programının bireye hangi bilgileri kazandırması gerektiği üzerinde durulur. Burada, gelecek kuşaklara aktarılmak istenen bilgi ve birikimin yanı sıra, bilim ve teknolojiye geline son durum, günümüzde hangi bilgilerin daha değerli görüldüğü gibi bilgiler de dikkate alınmaktadır. Eğitim programı uzmanları, eğitim programının hedeflerini belirlerken, bu üç alan üzerindeki ihtiyaçları göz önünde bulundurur.

Tüm eğitim programları, ülkelerin Millî Eğitim Bakanlıkları tarafından ortaya konan uzak ve genel hedefler çerçevesinde tasarlanır. Uzak hedefler, ülkede hâkim olan politik görüşü yansıtır. Demokrasi, özgürlük, bağımsızlık, ulaşılması öngörülen refah düzeyi gibi politik görüşler, uzak hedeflere örnek olabilir. Atatürk'ün (1933, para. 2) Onuncu Yıl Nutku'nda işaret ettiği gibi, Türkiye Cumhuriyeti'nin uzak hedefi “milletimizi en geniş refah, vasıta ve kaynaklarına sahip kılmak” ve “millî kültürümüzü, muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkarmaktır.” Genel hedefler ise uzak hedeflerin yorumu niteliğindedir. Yürütülen eğitim faaliyetleri ile bu görüşleri benimseyecek insan profili yetiştirmek amaçlanır. Burada, öğrencilere kazandırılması istenen nitelikler daha detaylı bir biçimde açıklanmaktadır. Diğer yandan, okulun hedefleri de yine genel hedefler çerçevesinde ele alınır. Merkeziyetçi eğitim sistemlerinde dahi, okulların hedefleri birbirinden farklılaşabilir. Örneğin, mesleki ve teknik okullarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler farklılık göstermektedir. Ancak her durumda, genel hedefler uzak hedeflerle tutarlı olmak zorundadır. Özel hedefler ise sınıf içerisinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlardır. Bunlar, mikro düzeyde (ders, ünite bazında) davranış cinsinden yazılmış somut hedeflerdir. Programlarda geçen ‘hedef’ ifadesi ile, özel hedefler kastedilmektedir (Ertürk, 2017).

Hedefler, istendik davranışlar olmalı ve program tasarısında gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar şeklinde yazılmalıdır. Bu noktada, eğitimciler Bloom'un taksonomisinden yararlanmaktadır. Taksonomide bu kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) olmak üzere üç alanda ele alınmış ve her alanda farklı alt boyutlarda sunulmuştur (Demirel, 2017).

2.1.2.2.2. Program Tasarımında İçeriğin Oluşturulması

Hedeflerin belirlenmesinin ardından, bu hedefler çerçevesinde eğitsel içerik oluşturulmaya başlanır. Bu aşamada, çeşitli *program tasarımı yaklaşımlarından*, diğer adıyla *içerik düzenleme yaklaşımlarından* yararlanılır (Demirel, 2017).

Ornstein ve Hunkins (2018) program tasarımı yaklaşımlarını *konu merkezli tasarım yaklaşımı*, *öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı* ve *sorun merkezli tasarım yaklaşımı* olmak üzere üç grupta ele almıştır. Konu merkezli tasarım yaklaşımı, bu yaklaşımlar arasından en köklü ve yaygın olandır. Bu yaklaşıma göre, bilgi kümülatif olarak ilerlemektedir ve eğitimin amacı bilgiyi gelecek nesillere aktarmaktır. Dolayısıyla, tasarım sürecinde programın odak noktası konunun kendisidir. Öğrenci merkezli

tasarım yaklaşımı, 1900'li yılların başında ilerlemeci eğitimciler tarafından konu merkezli yaklaşıma tepki olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, eğitimin öznesi öğrencidir ve öğrencinin gelişimi konu alanından daha değerlidir. Ancak öğrenci merkezli yaklaşım, çoğunlukla ilkokul düzeyinde benimsenirken, sonraki kademelerde konu alanı daha önemli görülmektedir. Sorun merkezli tasarım yaklaşımı ise gerçek hayatta karşılaşılan problemleri ve toplumsal ihtiyaçları merkeze alır. Bu yaklaşım, bireyi toplumun bir üyesi olarak ele alır ve bu bakış açısıyla hem içeriğe hem öğrenci gelişimine değer verir. Bu yaklaşımda, içerik, toplumsal sorunların çözümü noktasında araç olarak kullanılır. Demirel (2017), bu üç temel yaklaşım dışında, modüler program tasarımı ve sistem yaklaşımı tasarımından söz etmektedir. Modüler program tasarımında içerikte yer verilen konular modüller şeklinde aşamalı olarak sunulurken; sistem yaklaşımı, programı girdi, işlemler ve çıktılarıyla bir bütün olarak ele alan pozitivist bir anlayışın ürünüdür.

İçerik düzenlenirken altı ilkenin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu ilkeler, Ornstein ve Hunkins'in (2018) açıklamalarından hareketle aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Kapsam ilkesi: Programda yer verilecek konu alanının sınırlarını belirler.

Aşamalılık/Ardışıklık ilkesi: Anlamlı bir öğrenmenin sağlanabilmesi için içerik basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene veya bütünden parçaya doğru bir sıralama ile sunulur. Tarihi olaylar gibi art arda gerçekleşen bir dizi olay/eylem söz konusuysa, bunlar kronolojik olarak sıralanır.

Süreklilik ilkesi: Programda yer verilen kazanımların eğitim boyunca düzenli aralıklarla öğrencilerin karşısına tekrar çıkarılmasıdır. Bu durum, kazanımların öğrenciler tarafından pekiştirilmesine yardımcı olur. Sarmal yapıdaki programlar bu ilke üzerine kurulmuştur.

Bütünleştirme ilkesi: Yer verilen içeriğin birbirleriyle bağlantılı olma durumudur.

Bağdaşım ilkesi: Konu başlıklarının hiyerarşik olarak birbirleriyle uyumlu olup olmaması ile ilgilidir.

Denge ilkesi: Tüm öğelerin birbirleriyle uyumlu olma durumudur. Program bileşenlerinin birbirlerini tamamlayan bir bütün olarak görülmesini sağlar.

2.1.2.2.3. Program Tasarımında Öğrenme Yaşantılarının Belirlenmesi

İçeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesinin ardından, öğrenme yaşantılarının belirlenmesi aşamasına geçilir. Bu aşama, içeriğin öğrencilere en etkili biçimde sunulabilmesi için hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına karar verildiği aşamadır.

Öğrenme yaşantıları düzenlenirken dört temel kriterin göz önüne alınması gerekir. Bu kriterler, Ertürk (2017) tarafından *hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve kaynaşıklık* olarak isimlendirilmiştir. Hedefe görelilik, öğrenme yaşantılarının hedeflenen kazanımlar çerçevesinde düzenlenmesi durumudur. Bu noktada, öğrenme yaşantılarının program tasarısında belirlenen hedeflerle uyumlu olması, somut ve gözlenebilir davranışlar ortaya konulacak biçimde organize edilmesi önemlidir. Öğrenciye görelilik kriterine göre ise hazırlanan eğitsel içerik öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları dikkate alınarak onların geçmiş öğrenmeleriyle anlamlı bağlantılar kurabilecekleri biçimde sunulmalıdır. Aksi takdirde, öğrenciler kopuk hissedebilir veya olumsuz yan öğrenmeler oluşabilir. Diğer yandan, içeriğin sunumu noktasında, ekonomik davranılmalıdır. Burada, ekonomiklik ile kastedilen öğretmenin derse ayırdığı zaman ve eğitsel araç-gereçlerin maddi yönden erişilebilirliği gibi durumlardır. Bunlara ek olarak, ekonomiklik, farklı hedeflerin birbirleriyle bağlantılı olarak sunulması ve istenmedik öğrenmelerden arınıklık gibi durumları da kapsar. Son olarak, öğrenme yaşantılarının kaynaşık biçimde sunulması gelir. Kaynaşıklık ile kastedilen, öğrenme yaşantılarının tutarlı ve birbirleriyle uyumlu olması durumudur. Burada, yatay ve dikey kaynaşıklıktan söz edilebilir. Dikey kaynaşıklık ile, eğitimde hedeflenen kazanımların sarmal bir yapıda, tekrarlanır biçimde ve aşamalı olarak sunulması kastedilirken, yatay kaynaşıklıkta öğrenme yaşantılarının birbirleriyle ilişkili olma durumu söz konusudur. Öğrenme yaşantıları bu kriterler dikkate alınarak düzenlendiğinde, geçmiş öğrenmeler pekiştirilir ve anlamlı bağlar kurularak yeni öğrenmeler desteklenir.

2.1.2.2.4. Program Tasarımında Sınama Durumlarının Belirlenmesi

Öğrenme yaşantılarının belirlenmesi ve düzenlenmesinin ardından, sınama durumlarının belirlenmesi aşamasına geçilir. Bu aşama, program tasarımının son aşamasıdır. Burada, program sonunda öğrencilerin belirlenmiş hedeflere ulaşma derecelerinin tespit edilebilmesi için hangi ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tercih

edileceği belirlenir. Bu durum, öğretmenlere yalnızca öğrencilerin başarısı hakkında değil, aynı zamanda programın başarısı hakkında da bilgi verecektir (Erden, 1995).

2.1.2.3. Eğitim Programının Denenmesi ve Uygulanması

Program tasarımı aşaması tamamlandığında, uygulamaya geçilmeden önce bir pilot çalışma yapılır. Bu pilot çalışmada, farklı coğrafi bölgelerden ve yerleşim yerlerinden (kır/kent) okullar seçilir. Bu noktada, seçilen okullarda programın uygulanabilmesi için gerekli alt yapının bulunması gerekir. Ardından, okul yöneticisi ve öğretmenler seçilerek, onlara uygulamadaki görev ve sorumlulukları, kullanacakları yöntemler ve öğretim materyalleri hakkında hizmet içi eğitim verilir. Pilot çalışmanın neticesinde, denenen programa dair öğrenci ve öğretmenlerden dönüt alınır. Bu noktada, gözlemler ve görüşmeler yapılır, anketler uygulanır, öğretmen notlarından ve öğrencilerin testlerdeki not ortalamalarından yararlanılır. Bunlara ek olarak, deney ve kontrol grupları kullanılarak programın etkililiği test edilebilir. Elde edilen veriler neticesinde, program yeniden düzenlenir ve yeterli görüldüğü takdirde okullarda uygulanmaya başlanır (Demirel, 2017).

Öğretmen, programın geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarında kilit roledir (Özdemir, 2012). Programın uygulayıcısı rolünde olduğundan; yetkinliği, pedagojik yeterliği, kullandığı yöntem ve tekniklerin etkililiği programın başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla, öğretmenler hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli ve danışma kurulunda yer alarak programın başarılı ve başarısız olduğu noktalara dair görüş ve önerilerini paylaşmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2018).

2.1.2.4. Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Programın tasarımında dikkate alınan unsurlar, programın her zaman istenilen doğrultuda ilerleyeceğini ve hedeflenen çıktılara istenilen ölçüde ulaşılacağını garanti edemez. Bu sebeple eğitim programlarının sürekli biçimde gözden geçirilmesine ve yenilenmesine ihtiyaç vardır. Bu noktada, program değerlendirme büyük önem taşır.

Program değerlendirme, “programın etkililiği hakkında karar verme süreci” (Erden, 1995, s.10) ve programın yetersiz kaldığı noktalarda ona kendini onarma imkânı tanıyan bir “kalite kontrol sistemi”dir (Ertürk, 2017, s.118). Program değerlendirme, hedeflerin kazanılma düzeyini tespit etme, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, öğretimin niteliğini ve öğretmenin performansını ölçme gibi amaçlara

hizmet eder. Bunların sonucunda ise eksikleri gidererek programa süreklilik kazandırır. Dolayısıyla program geliştirme, değerlendirme sayesinde bir döngü halini alır (Ertürk, 2017).

Literatürde, *tanılayıcı değerlendirme*, *düzey belirleyici değerlendirme* ve *biçimlendirici değerlendirme* olmak üzere üç farklı program değerlendirme türüne değinilmiştir. Tanılayıcı değerlendirme, bir eğitim programı için ön koşul niteliğinde olan becerilerin ölçüldüğü değerlendirme türüdür. Dil eğitimlerindeki seviye tespit sınavları bu değerlendirme türüne örnek olabilir. Düzey belirleyici değerlendirme ise sonuç değerlendirmesidir. Öğrenme sürecinin sonunda gerçekleştirilen bu değerlendirme ile öğrencilerin başarıları ölçülür ve programın hedeflenen kazanımları edindirmede etkili olup olmadığı hakkında bir karara varılır. Diğer yandan, biçimlendirici değerlendirme, süreç değerlendirmesidir. Sonuç değerlendirmesinin aksine, burada programın etkililiği hakkında bir karara varmak için öğretim sürecinin tamamlanması beklenmez. Süreç içerisinde düzenli olarak yapılan değerlendirmeler ile, programın işleyişine ve öğrencilerin kazanımlara erişme derecesine dair kanıtlar toplanır ve verilen dönütlerle program yeniden düzenlenir. Böylece, süreç sonlanmadan program güçlendirilir ve öğrenme güçlüklerinin önüne geçilir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Program değerlendirme türlerinin yanı sıra, program değerlendirmeye ilişkin çeşitli yaklaşım ve modeller öne sürülmüştür. Program değerlendirme yaklaşımları, Ertürk (2017, s.121) tarafından, “*yetişek tasarısına bakarak*,” “*ortama bakarak*,” “*başarıya bakarak*,” “*erişkiye bakarak*,” “*öğrenmeye bakarak*” ve “*ürüne bakarak yapılan değerlendirme*” şeklinde altı grupta toplanmıştır. Ona göre, ürüne bakarak yapılan değerlendirme (diğer bir deyişle, sonuç değerlendirmesi) istendik ve istenmedik öğrenmelerin tamamını karşıladığından, bu yaklaşımlar arasından en etkili olandır. Ancak program değerlendirmede diğer beş yaklaşımın da işe koşulması, programın yetersiz kaldığı noktaların tespiti hususunda önemlidir. Benzer şekilde, program değerlendirmeye ilişkin öne sürülen modeller de amaçları, süreçleri ve ele aldıkları ölçütler bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Örneğin; Provus’un Farklar Yaklaşımı, standart (hedeflenen durum) ile performans (gözlenen durum) karşılaştırmasını temel aldığından deneysel ve pozitivist bir değerlendirmedir. Oysa, Eisner’in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli hümanist bir yaklaşımdır. Diğer taraftan, Tyler’in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli’nde sonuç odaklı düzey

belirleyici bir değerlendirme yapılırken, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli'nde hem biçimlendirici hem düzey belirleyici değerlendirmeye yer verilerek program daha kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde ele alınmaktadır (Özdemir, 2009).

Eğitimcilerin programı tanımlarken benimsedikleri bakış açıları, eğitim programının tasarımında hangi aşamaları hangi sırayla uygulayacakları ve hangi aşamalara odaklanacakları üzerinde belirleyicidir. Örneğin; değerlendirme, doğrusal olarak tasarlanmış program geliştirme modellerinde son basamak olarak kabul edilirken, döngüsel olarak tasarlanmış modellerde programın her aşamasında işe koşulmaktadır. Diğer bir deyişle, doğrusal olarak tasarlanmış modellerde sonuç değerlendirmesi yapılırken, döngüsel olarak tasarlanmış modellerde süreç değerlendirmesi yapılır. Böylece, program basamaklarının bazı aşamalarına odaklanılabilir, gerekli görüldüğü noktalarda bazı basamaklar atlanabilir veya bazı basamaklara geri dönülebilir (Ornstein & Hunkins, 2016).

Program geliştirmede ideal bir program değerlendirmeden söz etmek mümkün değildir. En ideal program yaklaşımı, programın amacına ve koşullarına en uygun olanıdır. Bu sebeple, bir değerlendirme yaklaşımı veya modeli benimsenmeden önce, amaçlar net bir şekilde ortaya konulmalı ve mevcut koşullar göz önüne alınmalıdır.

2.2. Model Birleşmiş Milletler

Model Birleşmiş Milletler (MBM), Birleşmiş Milletler'in işleyişini model alan eğitsel bir simülasyondur. Çoğunlukla program dışı bir etkinlik olarak yürütülen modelde, öğrenciler kendilerine atanmış ülkeleri temsil eden siyasi liderler rolünü üstlenirler ve bir meclis ortamında bir araya gelerek çeşitli küresel sorunları ele alırlar. Modelin amacı, öğrencilerin mecliste ülkelerinin bakış açılarını yansıtacak biçimde hareket etmeleri ve tartışılan küresel sorunlara bu bakış açısıyla çözümler üretmeleridir (Dittmer, 2013; Levy, 2016).

Model Birleşmiş Milletler'in ardındaki temel fikir, 'dünya vatandaşlığı' anlayışıdır. Model, günümüz dünyasında yaşanmakta olan sorunları konu edinerek küresel farkındalık yaratmayı hedeflemektedir (Walker vd., 2018). Bunu yaparken de yeryüzündeki bireylerin birbirinden bağımsız olarak var olamayacağını vurgulayarak uzlaşmanın önemine dikkat çeker (Coughlin, 2013). Komitelerde ele alınan farklı gündem maddeleri ile, öğrenciler dünyada yaşanmakta olan olayları çeşitli bakış açılarından yaklaşıp irdeleme imkânı bulurlar.

Model Birleşmiş Milletler, işleyiş bakımından Birleşmiş Milletler'in (BM) resmi prosedürünü taklit etmektedir. Söz alma, kurul toplama, yasa tasarısı sunma gibi, delegelerin komite ve konferanslardaki tüm eylemleri BM Prosedürü'ndeki resmi protokol kuralları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Fortin, 2012). Öğrenciler, simülasyonda yer alarak Birleşmiş Milletler'in işleyişine tanık olmakta, diplomasi ve uluslararası ilişkiler hakkında bilgi sahibi olmakta ve bunların ötesinde siyasi liderlerin karar alma süreçlerini bizzat deneyimlemektedirler (Muldoon Jr., 1995).

Modelde, Birleşmiş Milletler bünyesinde yer alan çeşitli komite, komisyon ve organizasyonlar temsil edilir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir (MUNUC, 2023; ASCSMUN, 2023);

- Silahsızlanma ve Uluslararası Güvenlik Komitesi (DISEC)
- Sosyal, İnsani ve Kültürel Komite (SOCHUM)
- Ekonomi ve Finans Komitesi (ECOFIN)
- Ekonomik ve Sosyal Komite (ECOSOC)
- Özel Politika ve Bağımsızlaşma Komitesi (SPECPOL)
- Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi (UNSC)
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR)
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)
- Kadının Statüsü Komisyonu (CSW)
- Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO)
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO)
- Dünya Ticaret Örgütü (WTO)

Model Birleşmiş Milletler Konferansları'nda temsil edilen komite, komisyon ve organizasyonların sayısı öğrencilerin sayısına bağlı olmak üzere, organizasyondan organizasyona değişiklik gösterir (Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Bu komitelerde, organizasyon tarafından belirlenmiş çeşitli gündem maddeleri ele alınmaktadır. Bu gündem maddeleri, çoğunlukla bölgesel çatışmalar, çevreyi ve barışı tehdit eden

olaylar, ekonomik buhranlar ve insan hakları ihlalleri gibi küresel sorunlardır. Örneğin; Sosyal, İnsani ve Kültürel Komite’de cinsiyet eşitliği konusu ele alınırken, Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi’nde nükleer silahlanma, Dünya Sağlık Örgütü’nde ise COVID-19 Pandemisi gibi bir konu gündem maddesi olarak belirlenebilir.

Komitelerde ele alınacak gündem maddeleri, Birleşmiş Milletler’in etik değerleri ve Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar çerçevesinde organizasyonu düzenleyen kurum tarafından belirlenmektedir (United Nations, 2023b; Fortin, 2012). Birleşmiş Milletler, Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar ile, dünyanın dört bir yanında insanların karşı karşıya kaldıkları 17 temel soruna çözüm üretmeyi hedefler (Birleşmiş Milletler Türkiye, 2023). Model Birleşmiş Milletler’de ele alınacak gündem maddeleri de Şekil 2’de sunulan bu temel amaçlar çerçevesinde belirlenir:

Şekil 2. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Küresel Amaçlar



Kaynak: Birleşmiş Milletler Türkiye (2023)

2.2.1. Model Birleşmiş Milletler’in Felsefi Temelleri

Literatürde doğrudan Model Birleşmiş Milletler’in ardındaki felsefeye değinilmiş bilimsel bir çalışmaya rastlanmamış olsa da amaçları ve özellikleri göz önüne alındığında modelin ilerlemeci eğitim felsefesinin temel ilkeleri ile birebir örtüştüğü

görülmektedir. Bu felsefi yaklaşımın altı temel ilkesi Demirel (2017) tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

1. Eğitim, öğrenci merkezli olmalıdır. Bu doğrultuda, eğitim programı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve özellikleri çerçevesinde şekillendirilmelidir.
2. Bilgi, etkileşim içinde edinilmeli ve öğretim sürecinde problem çözme becerisinin gelişimi esas alınmalıdır.
3. Okul hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisi olmalıdır. Öğretim ortamlarının tasarımında öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşacakları durumlar dikkate alınmalıdır.
4. Öğretmen otorite ve bilgi kaynağı rolünden uzaklaşmalı, bir rehber olarak hareket etmelidir. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeli; öğretmenler ise öğrencilere kendi öğrenme serüvenlerinde rehberlik etmelidir.
5. İş birlikli öğrenme desteklenmelidir. Öğrenciler bilgi ve becerilerini yarıştırmaktan ziyade, ortak amaçlar etrafında bir araya gelmelidirler.
6. Demokratik bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Okul, farklı fikirlerin özgürce tartışılabildiği, öğrenme sürecine ilişkin kararların tüm paydaşlar tarafından alındığı bir öğrenme ortamı haline getirilmelidir.

Bu temel ilkeler dikkate alındığında, Model Birleşmiş Milletler'in ilerlemeci eğitim felsefesinin tüm özelliklerini bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Model, öğrenci merkezli bir simülasyondur. Öğrenciler yürütülen çalışmalarda aktif bir rol üstlenir ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır. Öğretmenler ise “danışman” sıfatıyla onlara rehberlik ederler. Model Birleşmiş Milletler, sorgulama ve problem çözme odaklıdır. Öğrenciler iş birliği yaparak günümüz dünyasında yaşanan güncel sorunlara çözümler üretmeye çalışırlar. Bu noktada, küresel sorunlara çözüm üretme kaygısıyla bir araya gelirken, eleştirel düşünme, iş birliği yapma, problem çözme gibi bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirme imkânı bulurlar. Bunun yanı sıra, model, teması itibarıyla demokrasiyi merkeze alan bir simülasyondur. Hotaman (2010), demokrasinin yalnızca davranış biçimi olarak özümstenerek hayata geçirildiği toplumlarda yaşayabileceğini savunmuş; demokrasi düşüncesinin de öğrencilere ancak demokratik bir eğitimle kazandırılabilirliğini ifade etmiştir. Ona göre;

Demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp, öğrenme yaşantıları yoluyla bireylere uygulamalı olarak kazandırıldığı eğitimdir. Demokratik eğitimin hedefi; bağımsız, dünyaya bakışında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile uygulamalarını derinlemesine bilen yurttaşlar yetiştirmektir. Bu nitelikler ancak bireylere fırsat eşitliği sağlayan öğrenci merkezli, paylaşmaya, yardımlaşmaya, etkin katılıma olanak veren ve öğrenci farklılıklarını karşılayarak birlikte öğrenmeye olanak sağlayan bir eğitim ve öğretim programı sayesinde kazandırılabilir (s.1).

Dolayısıyla, Model Birleşmiş Milletler'in gerek teması gerekse öğrenci merkezli, sorgulamaya ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamı itibariyle, Hotaman'ın (2010) yaptığı demokratik eğitim tanımıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Model Birleşmiş Milletler'in ilerlemeci eğitim felsefesi ile örtüştüğünü gösteren bir diğer nokta ise eğitsel bir simülasyon olmasıdır. Tüm eğitsel simülasyonlarda olduğu gibi, Model Birleşmiş Milletler'in merkezinde de yaparak-yaşayarak öğrenme vardır. Yaparak-yaşayarak öğrenme, deneyime dayalı bir öğretimdir ve öğrenme ortamı ile gerçek dünya arasında bağ kurmaya dayanır. Süreç içerisinde edinilen deneyimleri merkeze aldığından, sonuç odaklı bir anlayıştan öte, süreç odaklı yapılandırmacı bir anlayışın ürünüdür (Kolb, 1984). Hazleton ve Mahurin (1986, s.150), bu noktadan hareketle, Model Birleşmiş Milletler'i "bir öğrenme laboratuvarı" olarak tanımlamaktadır. Modelde, öğrenciler delege rolüne bürünür ve bir meclis ortamında bir araya gelerek siyasi liderlerin karar alma süreçlerini bizzat deneyimleme imkânı elde eder. Diğer yandan, Model Birleşmiş Milletler yabancı dil kullanılarak yürütüldüğünde, dil edinimi noktasında da öğrencilere etkin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Dile maruz kalmak, yabancı dil ediniminde önemli bir faktördür (Al-Zoubi, 2018). Model Birleşmiş Milletler'de öğrenciler, yabancı dili problemleri ele almak ve diğer delegelerle iş birliği yaparak çözüm önerileri ortaya koyabilmek adına iletişim aracı olarak kullanmaktadır. Komite ve konferanslarda iletişimi yalnızca bu dil ile sürdürmeleri zorunludur. Dolayısıyla, burada öğrenciler doğal bir öğrenme ortamında dört temel dil becerisini aktif olarak geliştirme imkânı elde etmektedir (İpekçi, 2021).

Diğer yandan, modelin, yeniden kurmacılık ile de doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir. Yeniden kurmacılık, aynı felsefi yaklaşımdan (pragmatizm) etkilenmesi

dolayısıyla ilerlemeciliğin devamı niteliğindedir. Ancak ilerlemecilik öğrenciyi merkeze alırken, yeniden kurmacılık toplum merkezlidir (Erden, 2012). Bu felsefi yaklaşım, mutlak bir doğrunun olmadığını, her şey gibi toplumun da dönemin koşullarından etkilenerek sürekli değiştiğini; dolayısıyla bunun eğitim programlarının yenilenmesini de zorunlu kıldığını savunmaktadır (Kıncal, 2006, Akt. Sönmez Ektem, 2019). Diğer bir deyişle, toplum yeniden inşa edilerek değişen dünyaya uyum sağlamalıdır (Kozikoğlu & Erden, 2018).

Model Birleşmiş Milletler'in de ele alınan gündem maddeleri yoluyla toplumsal sorunlara çözüm üretmeyi ve nihayetinde toplumu dönüştürmeyi hedeflediği göz önüne alındığında, modelin yeniden kurmacılık ile ilişkili olduğu savunulabilir.

2.2.2. Model Birleşmiş Milletler'in Tarihsel Gelişimi

Birleşmiş Milletler Ekim 1945'te kurulmuş olmasına karşın, uluslararası organizasyonların işleyişini temel alan simülasyonların Birleşmiş Milletler'in kuruluşundan önce de var olduğu görülmektedir. Modelin ilk örnekleri 1920'li yıllara dayanır (Ripley vd., 2009).

Tarihteki en eski Model Birleşmiş Milletler örneği, Model Milletler Cemiyeti (Model League of Nations) adı altında 1921'de 34 ülkenin temsil edildiği bir simülasyonla Oxford Üniversitesi'nde düzenlenmiştir (The Argus, 1922). Amerika'da ise Model Milletler Cemiyeti Konferansları'nın ilk örneği Nisan 1927'de Syracuse Üniversitesi'nde kaydedilmiştir. Günümüzde yürütülen Model Birleşmiş Milletler Konferansları ile oldukça benzerlik gösteren bu model, Milletler Cemiyeti'nin dağılışı ve Birleşmiş Milletler'in kuruluşuyla isim değiştirmiştir (Obendorf & Randerson, 2013; Ripley vd., 2009). Model Birleşmiş Milletler adı altında düzenlenmiş ilk konferans ise Birleşmiş Milletler'in kuruluşundan yaklaşık bir buçuk sene sonra, Nisan 1947'de kaydedilmiştir. Swarthmore Koleji'nde düzenlenen bu konferansa New York, New Jersey ve Pennsylvania'da yer alan 42 kolejden bir grup öğrenci katılmıştır (Muldoon Jr., 1995).

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle Model Birleşmiş Milletler Konferansları Amerika ve Kanada'da yaygınlaşmaya başlamıştır. 1960'lı yıllarda ortaokul düzeyinde de uygulanmaya başlanan model, Soğuk Savaş'ın ardından Avrupa'ya da yayılmıştır (Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, 2001, Akt. Obendorf, Randerson, 2013; Muldoon Jr., 1995). 1986 yılında yayınladıkları makalede, Hazleton

ve Mahurin (1986), Amerika Birleşik Devletleri'nde yılda yaklaşık 50,000 lise ve üniversite öğrencisinin 100'ün üzerinde Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na katıldığını dile getirmiştir. Bu konferansların kimilerinde katılımcı sayısı 2000'i bulabilirken, bölgesel düzeyde düzenlenen kimi konferanslarda 60 ila 450 katılımcı yer alabilmektedir. Günümüzde, Model Birleşmiş Milletler Konferansları'na farklı eğitim kademelerinden dünya genelinde yılda yaklaşık 400.000 öğrenci katılmaktadır (United Nations, 2023a).

2.2.3. Model Birleşmiş Milletler'in Uygulanma Düzeyi

Model Birleşmiş Milletler Konferansları ortaokul, lise veya üniversite öğrencilerine yönelik olarak yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde düzenlenebilmektedir (Coughlin, 2013; Levy, 2016). Birçok üniversitenin Uluslararası İlişkiler bölümünde uygulanmakta olan model, kimi eğitim kurumlarında program dışı bir etkinlik olarak yürütülürken, kimilerinde ise kredi karşılığı verilen bir ders olarak sunulmaktadır (Dittmer, 2013). Konferanslar farklı organizasyonlarda zaman zaman ana dilde yürütülebilse de çoğunlukla tercih edilen dil İngilizcedir (Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Dolayısıyla, Model Birleşmiş Milletler üniversitelerin Uluslararası İlişkiler bölümlerinin yanı sıra, ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerin İngilizce gelişimlerini desteklemeleri adına tasarlanmış program dışı bir etkinlik olarak da tercih edilmektedir (İpekçi, 2021).

Üniversite ve lise düzeyinde yürütülen konferanslar, Model Birleşmiş Milletler (Model United Nations; kısaltması ile MUN) olarak adlandırılır. Ortaokul düzeyinde yürütülen konferanslar için ise Junior Model Birleşmiş Milletler (Junior Model United Nations; kısaltması ile JMUN) ismi kullanılmaktadır (MUN Turkey, 2023b). Junior Model Birleşmiş Milletler, genç öğrencilere yöneliktir ve Model Birleşmiş Milletler ile aynı prosedürü takip eder (Hisar JMUN, 2022b). Ancak, yer verilen gündem maddeleri ortaokul öğrencilerinin dil ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olarak seçilmektedir.

2.2.3.1. Türkiye'de Model Birleşmiş Milletler Uygulamaları

Model Birleşmiş Milletler Türkiye'de ortaokul ve lise düzeylerinde çoğunlukla öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmek amacıyla program dışı bir faaliyet olarak uygulanmaktadır. Model Birleşmiş Milletler Konferansları ülkemizde ağırlıklı

olarak özel okullar tarafından organize edilse de devlet okulları arasında da yaygınlaşmaya başlamıştır.

Tablo 1’de, MUN Turkey (2023a, 2023b) internet sitesinde paylaşılan veriler ışığında, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı ile 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı’nda Türkiye’de düzenlenen Model Birleşmiş Milletler Konferansları özetlenmiştir.

Tablo 1. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı ile 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı’nda Düzenlenen Model Birleşmiş Milletler Konferansları

Hedef Kitle/Konferans Sayısı	2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Düzenlenen Konferans Sayısı		2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Düzenlenen Konferans Sayısı	
Ortaokul Öğrencileri	Devlet Okulu	-	Devlet Okulu	-
	Özel Okul/Organizasyon	6	Özel Okul/Organizasyon	9
	TOPLAM	6	TOPLAM	9
Ortaokul-Lise Öğrencileri	Devlet Okulu	-	Devlet Okulu	-
	Özel Okul/Organizasyon	1	Özel Okul/Organizasyon	1
	TOPLAM	1	TOPLAM	1
Lise Öğrencileri	Devlet Okulu	25	Devlet Okulu	15
	Özel Okul/Organizasyon	37	Özel Okul/Organizasyon	15
	TOPLAM	62	TOPLAM	30
Lise-Üniversite Öğrencileri	Devlet Okulu	19	Devlet Okulu	2
	Özel Okul/Organizasyon	22	Özel Okul/Organizasyon	2
	TOPLAM	41	TOPLAM	4
Üniversite Öğrencileri	Devlet Okulu	3	Devlet Okulu	-
	Özel Okul/Organizasyon	3	Özel Okul/Organizasyon	-
	TOPLAM	6	TOPLAM	-

Kaynak: MUN Turkey (2023a, 2023b)

Tablo 1’de, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı’nda Türkiye’de tüm kademeler için toplam 116 Model Birleşmiş Milletler Konferansı’nın düzenlendiği görülmektedir. Bu konferanslardan ortaokul ve ortaokul-lise düzeylerine yönelik olan tüm konferanslar özel okullar ve organizasyonlar tarafından düzenlenmiştir. Diğer yandan, lise düzeyine yönelik olarak düzenlenen 62 konferanstan 25’i, lise-üniversite düzeyine yönelik

olarak düzenlenen 41 konferanstan 19'u ve üniversite düzeyine yönelik olarak düzenlenen altı konferanstan üçü devlet okulları tarafından düzenlenmiştir. Lise-üniversite düzeyine yönelik olarak düzenlenen konferanslardan bir başkası ise, bir devlet okulunun ve bir özel okulun iş birliği ile organize edilmiştir.

Yayınlanan takvimde (MUN Turkey, 2023a), lise-üniversite düzeyine yönelik olarak düzenlenen konferanslardan birinin Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), üniversite düzeyinde düzenlenen konferanslardan birinin ise Avrupa Gençlik Parlamentosu tarafından organize edildiği görülmektedir. Üniversite düzeyinde Türkiye Genç Hukuk Simülasyonu adı altında, hukuk öğrencilerinin ve hukukla ilgilenen kişilerin teorik bilgilerini pratiğe dökerek kurgusal davalar üzerinde tartışmalar yürütebileceği Model Birleşmiş Milletler benzeri ayrı bir simülasyona da yer verilmiştir (Türkiye Genç Hukuk Simülasyonu, 2023). Yine aynı takvimde paylaşılan konferanslardan bir diğeri ise Uluslararası Futbol Federasyonu (FIFA) alt kurullarının temsil edilerek spor diplomasisinin nasıl işlediğinin deneyimlendiği FIFA Simülasyonu'dur (DHA, 2019).

Diğer yandan, 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Takvimi'nde (MUN Turkey, 2023b) Nisan 2023'ten Temmuz 2023'e kadar düzenlenmesi planlanan 43 Model Birleşmiş Milletler Konferansı listelenmiştir (bkz. Tablo 1). Ortaokul ve ortaokul-lise öğrencilerine yönelik olarak düzenlenmesi planlanan konferansların tamamı özel okullar tarafından organize edilirken, lise ve lise-üniversite düzeylerine yönelik olarak düzenlenmesi planlanan 34 konferansın 17'si devlet okulları tarafından düzenlenmektedir. 2021-2022 ve 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılları arasında konferans sayılarında görülen bu düşüşte Şubat 2023'te meydana gelen ve 10 ili etkileyen depremlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, MUN Turkey (2023a, 2023b) internet sitesinde yayınlanmayan konferansların olabileceği de göz önüne alınmalıdır.

2.2.4. Katılımcı Roller

Model Birleşmiş Milletler'de dört ayrı katılımcı grubu yer alır. Bunlar delegeler, danışmanlar, kurul başkanları ve organizasyon ekibi üyeleridir.

2.2.4.1. Delegeler

Delegeler, Model Birleşmiş Milletler’de kendilerine atanmış ülkeleri veya sivil toplum kuruluşlarını temsil eden ortaokul, lise veya üniversite öğrencileridir. Modelin hedef kitlesi bu gruptur. Tüm eğitsel simülasyonlar gibi, Model Birleşmiş Milletler de yapılandırmacı bir anlayışın ürünüdür. Dolayısıyla, öğrencilerin simülasyondan verim alabilmeleri için kulüp ve konferans sürecinde yürütülen faaliyetlere aktif olarak katılmaları gerekir (Pettit vd., 2017).

Model Birleşmiş Milletler’de öğrenciler delege rolüne bürünerek komite içerisinde yaptıkları konuşmalarla ve sordukları sorularla komitedeki tartışmalara yön verir (Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Tartışmaların neticesinde, diğer delegelerle uzlaşma yoluna giderek anlaşmalar yapmaya ve ortak bir çözüm önerisi oluşturmaya çalışırlar.

Modelde öğrenciler delege rolünün yanı sıra büyükelçi görevinde de bulunabilirler. Büyükelçiler, ülkelerin delegelerden oluşan temsil heyetlerinin başında yer alır (Hisar JMUN, 2022a). Delegelerden farklı olarak, genel kurulda ülkelerini temsilen konuşmalar yaparlar.

2.2.4.2. Danışmanlar

Model Birleşmiş Milletler’de danışmanlar, delege rolündeki öğrencilere konferansa hazırlanma süreçlerinde rehberlik eden öğretmenlerdir. Model çoğunlukla yabancı dil kullanılarak yürütüldüğünden, danışmanlar genellikle yabancı dil öğretmenleridir. Ancak gündem maddelerini ele alırken kulüpte birer sosyal bilgiler öğretmeni gibi hareket ederler. Söz gelimi, karmaşık tarihsel olayları farklı bakış açılarından ve farklı kaynaklar kullanarak ele alırlar. Tarihsel olayları irdelerken günümüz dünyasında yaşanmakta olan olaylarla bağlantı kurarlar ve bilgi kaynağı rolünden ziyade bir rehber olarak hareket ederler (Pettit vd., 2017).

Danışmanların görevi, Model Birleşmiş Milletler’in nasıl işlediğini açıklamak (Ripley vd., 2009), yasa tasarısı ve önergelerin nasıl yazılması gerektiğini göstermek, delegelerin yazmış olduğu yasa tasarısı ve önergelere dönüt vermek (Obendorf & Randerson, 2013) ve kulüp içerisinde etkin bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencileri tartışmalara katılmaları noktasında motive etmektir. Danışmanların özellikle konferans öncesindeki birkaç haftalık süreçte modelin işleyişine dair yaptığı açıklamalar önem arz etmektedir (Ripley vd., 2009). Dolayısıyla, danışmanlar

Birleşmiş Milletler'in işleyişi ve uluslararası diplomasi alanında temel bilgiye sahip olmalıdır (Brennan, 1996). Kulüp çalışmalarında nispeten aktif durumda olan danışmanlar, konferans sürecinde geri çekilir ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu delegelere bırakır.

2.2.4.3. Kurul Başkanları

Kurul başkanları, delegelerden yaşça büyük olan ve Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nda yer alan komitelerdeki oturumları yöneten başkanlardır. Söz alma, kurul toplama, çözüm önerisi sunma gibi komite ve konferanslarda gerçekleştirilen tüm eylemlerin BM Prosedürü'nde yer alan resmi protokol kuralları çerçevesinde yapılıyor olmasından sorumludurlar. Oturumlarda yapılan tartışmalara katılıp fikir beyan etmezler, yalnızca oturumlarda delegeleri resmi protokol kuralları çerçevesinde yönlendirir ve onlara işleyişe dair önerilerde bulunurlar (Fortin, 2012; Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012).

Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansları'nda, delegeler ortaokul öğrencileri iken, kurul başkanları çoğunlukla Model Birleşmiş Milletler deneyimine sahip lise öğrencileridir (Hisar JMUN, 2022a).

2.2.4.4. Organizasyon Ekibi

Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nın organizasyonunda görev alan gönüllü öğrenci grubudur. Ancak delegelerden farklı olarak, sürecin öznesi durumunda değillerdir, organizasyonun sorunsuz yürütülebilmesi için belirlenmiş yardımcı rollerde bulunurlar.

Organizasyon ekibi farklı görevlere sahip üyelerden oluşur. Bunlar; Finans, Bilişim Teknolojileri, Basın ve Halkla İlişkiler gibi ekiplerdir. Örneğin; bir grup, konferansın düzenlendiği salonda karşılama ekibinde yer alıp konferansa katılan delege ve danışmanları yönlendirirken, bir diğer grup Basın Ekibi'nde yer alarak kapanış seremonisinde yayınlanması ve sosyal medya hesaplarında paylaşılması için konferans ve oturumlarda videolar ve fotoğraflar çeker (Günler, 2019).

2.2.5. Model Birleşmiş Milletler Eğitim Programı

Model Birleşmiş Milletler, uluslararası diplomasi alanında dünya çapında yaygın bir biçimde uygulanan program dışı etkinliklerden biridir. Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi

merkeze aldığından, geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılır (Coughlin, 2013). Öğrenciler burada siyasi liderlerin karar alma süreçlerini bizzat deneyimleme fırsatı elde ederler. Bu da öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha kalıcı olmasını sağlar (Fortin, 2012).

Modeli, geleneksel öğretim yöntemlerinden ayıran bir diğer özelliği ise vaka tabanlı ve problem merkezli olmasıdır (McIntosh, 2003). Hale (2006), vaka tabanlı öğrenmeyi verilen senaryolar üzerinden problemlerin ele alındığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemde, öğrenciler kendilerine atanan rolleri canlandırır ve diğer öğrencilerle iş birliği yaparak ele alınan probleme çözümler üretmeye çalışır. Levy (2016), gerçek hayatta karşılaşılan problemler üzerine kurgulanan modelde, öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenmeye daha açık olduklarını ve daha yüksek motivasyona sahip olduklarını ifade etmiştir. Ancak bu noktada, eğitim programının öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde, esnek ve dinamik bir yapıda olması önem arz etmektedir (Pettit vd., 2017).

Model Birleşmiş Milletler disiplinler arası bir eğitsel simülasyondur. Tarih, coğrafya gibi sosyal bilimler alanındaki konular, tartışılan gündem maddesine bağlı olarak fen bilimleri ile bütünleşik biçimde ele alınır. Bununla birlikte, öğrenciler gündem maddelerine yönelik tartışmalar yürütürken dildeki dört beceriyi (dinleme, okuma, yazma, konuşma) aktif olarak kullanırlar (Walker vd., 2018). Model, yabancı dil kullanılarak yürütüldüğünde, benzer şekilde öğrencilerin yabancı dil gelişimini de desteklemektedir. Öğrenciler komitede gündem maddelerini ele alırken yabancı dilde sunum yapma (Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012), topluluk önünde konuşma ve akademik yazma becerileri (İpekçi, 2021) geliştirirler.

Model Birleşmiş Milletler’de edinilen deneyimler, resmi program ile kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışları desteklemektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan Ortaokul Birliği’ne (AMLE, 2010) göre, ortaokul öğrencilerine kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarının arasında, hak ve sorumluluklarını bilen, dünyadaki gelişmeleri takip eden, eleştirel düşünebilen ve düşüncelerini ifade edebilen vatandaşlar yetiştirmek yer almaktadır. Öğrencilere bu kazanımları edindirmek için tasarlanan eğitim programının ise onları konfor alanlarının dışına iten, araştırmaya teşvik eden, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, bütüncül bir program olması gerektiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Model Birleşmiş Milletler de politik konular üzerine araştırmayı ve sorgulamayı merkeze alan yapısıyla, öğrencileri konfor

alanlarının dışına itmekte ve onlara ele alınan konu başlıklarına dair yeni bakış açıları kazandırmaktadır. Nitekim, Pettit ve diğerlerinin (2017) Junior Model Birleşmiş Milletler'e dair yürüttükleri çalışmada da model ile elde edilen öğrenme çıktılarının Ortaokul Birliği (AMLE, 2010) tarafından ortaya konulan kazanımlarla birebir örtüştüğü ifade edilmektedir.

Diğer yandan, politik konulara okullarda yer verilmesi tartışmalı bir konudur. Westheimer (2015), birçok toplumda politik açıdan tartışmalı konulara okullarda yer verilmemesi gerektiği düşüncesinin hâkim olduğu ifade etmektedir. Ancak ona göre, farklı düşüncelere sahip insanların bir araya gelerek tartışmalar yürütmeleri değerlidir ve aksine asıl ihtiyaç duyulan okullarda bu tür tartışmalı konuların ele alınabileceği güvenli alanlar oluşturulmasıdır. Okullarda öğrencilere politik konularda ifade özgürlüğü tanınmalı, farklı görüşleri dinleyerek sorgulamaları teşvik edilmelidir. Model Birleşmiş Milletler ise 'politik konuların okullarda tartışılmaması gerektiği' düşüncesine taban tabana zıttır. Aksine, politika, Model Birleşmiş Milletler eğitim programının odak noktasıdır (Pettit vd., 2017). Öğrenciler burada bir dünya vatandaşı olarak ne gibi hak ve sorumlulukları olduğunu öğrenirler ve dünyada yaşanan olaylara karşı yeni bakış açıları edinirler (Walker vd., 2018). Ayrıca, Westheimer (2015) okullarda tek bir doğrunun var olduğunu ve bunun sorgulamaya açık olmadığını öğretildiğini savunmaktadır. Oysa Model Birleşmiş Milletler'de öğrenciler gündem maddelerini temsil ettikleri ülkelerin bakış açılarıyla -dışarıdan bir göz olarak değil, bizzat olayın bir tarafı olarak- ele alırlar. Bu sayede, tartışmalar sırasında bir olayın farklı yansımaları olabileceğini ve bunu tek bir bakış açısından yaklaşıp doğru veya yanlış olarak etiketlemenin sağlıklı olmayacağını görürler. Bu da öğrencilere analiz etme ve eleştirel düşünme becerisi katar (Coughlin, 2013).

2.2.6. Model Birleşmiş Milletler Prosedürü

Model Birleşmiş Milletler'de katılımcıların komite ve konferanslardaki tüm eylemleri, Birleşmiş Milletler'de takip edilen resmi parlamento prosedürü ile sınırlandırılmıştır (Dittmer, 2015). Bu prosedür, kıyafet yönetmeliği, konferansın yürütüldüğü resmi dil, oturma düzeni, yoklama, söz alma ve yasa tasarısı sunma gibi delegelerin komite ve konferanslardaki tüm eylemlerini kapsar (IIMUN, 2018).

Birleşmiş Milletler'de olduğu gibi, Model Birleşmiş Milletler'de de delegeler belirlenen kıyafet yönetmeliğine uymak durumundadırlar. Konferansa katılan tüm

delegelerin resmi giyinmesi zorunludur. Erkek delegeler takım elbise, kravat ve makosen ayakkabı giyerken, kadın delegeler de bu kurala uygun biçimde elbise, gömlek, kalem etek veya pantolon giyerler. Kot pantolon, spor ayakkabı, şort ve şapka gibi kıyafet ve aksesuarlar yasaktır (IIMUN, 2018).

Konferanslar farklı organizasyonlarda zaman zaman ana dilde yürütülebilse de çoğunlukla tercih edilen dil İngilizcedir (Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Katılımcılar konferansın başından sonuna kadar yalnızca prosedürde belirtilen dilde iletişim kurmak durumundadır. Komite içerisinde yürütülen tartışmalarda da yine bu prosedüre uygun biçimde hareket edilir. Delegeler modelde kendi ülkelerini temsil edemezler, küresel problemleri farklı bakış açılarından ele alabilmeleri için farklı bir ülkeyi temsil etmeleri gerekir. Oturumlarda ülkelerini temsilen konuşmalar yaparken birinci tekil şahıs kipi kullanamazlar. Örneğin; Rusya'nın delegesi konuşma yaparken görüşünü "Rusya delegesi olarak, konu hakkında ... düşünüyoruz." şeklinde ifade etmelidir (Hisar JMUN, 2022c). Yine prosedüre uygun olarak, delegeler söz hakkı isterken temsil ettikleri ülkelerin isimlerinin yazılı olduğu plakartları kaldırır (MUN Turkey, 2023c). Öte yandan, delegelerin komitelerde ve genel kurulda yaptıkları konuşmalar belirli sürelerle sınırlıdır (Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Her ülkenin eşit biçimde temsil edilebilmesi için delegelerin konuşmaları sırasında bu süre sınırına uyması gerekmektedir.

Modelde Harvard, THIMUN gibi farklı prosedürler bulunur. Takip edilen prosedüre göre delegelerin komite içindeki eylemleri farklılaşabilir. Örneğin; THIMUN Prosedürü'nde delegeler ele alınan probleme dair çözüm önerilerini listeledikleri yasa tasarısını oturumlara katılmadan önce hazırlar. Oturumlarda delegeler bir araya gelerek yasa tasarısındaki maddeleri tartışır ve nihai bir karara varmaya çalışır. Diğer yandan, Harvard Prosedürü'nde yasa tasarıları oturumlar esnasında yazılır. Tasarıda yer verilen maddeler burada yürütülen tartışmalar ile şekillenmektedir. Zaman zaman bu gibi farklılıklar görülebilmesine karşın, parlamento prosedürleri genel anlamda benzerdir (MUN Turkey, 2023d).

2.2.7. Model Birleşmiş Milletler Organizasyonu

Model Birleşmiş Milletler, Model Birleşmiş Milletler Kulübü ve Model Birleşmiş Milletler Konferansı olmak üzere iki temel süreçten oluşmaktadır. Kulüp çalışmaları çoğunlukla okullarda seçmeli ders olarak yürütülmekte ve öğrencilerin konferansa

etkili bir biçimde hazırlanabilmelerini amaçlamaktadır. Konferans süreci ise simülasyonun kendisidir. Öğrenciler burada hazırlık sürecinin ardından gündem maddelerini ele almak ve bunlara yönelik çözümler üretmek adına bir meclis ortamında bir araya gelirler.

Kulüp çalışmalarına ayrılan süre, çoğunlukla konferansın düzenleneceği tarihe göre değişiklik göstermektedir. Yoğun bir hazırlık gerektiren bu süreç, haftalar veya aylar sürebilir. Konferans ise çoğunlukla iki-üç gün süren bir organizasyondur. Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansları'nın kimilerinin ise bir gün içinde tamamlanabildiği ifade edilmektedir (Pettit vd., 2017).

2.2.7.1. Model Birleşmiş Milletler Kulübü

Model Birleşmiş Milletler Kulübü, öğrencilerin konferansa hazırlanmaları için haftanın belli gün ve saatleri bir araya geldikleri -okullarda genellikle program dışı olarak yürütülen- etkinliklerdir (Hazleton & Mahurin, 1986).

Konferanstan aylar önce her komiteye bir gündem maddesi atanır ve konferansı düzenleyen kurum veya organizasyon tarafından delegelere bir çalışma kılavuzu gönderilir. Bu çalışma kılavuzu, delegelerin temsil edecekleri ülkeler ve ele alınacak gündem maddelerine dair özet bilgileri içermektedir (MUN Turkey, 2023c; Walker vd., 2018). Öğrenciler bu belgelerde yer verilen bilgilerden hareketle, hangi noktalara yoğunlaşacaklarını belirleyebilir ve araştırmalarını derinleştirebilirler.

Model Birleşmiş Milletler, öğrenen merkezli ve araştırma odaklı bir uygulamadır (Obendorf & Randerson, 2013). Dolayısıyla, emek ve destek gerektiren yoğun bir hazırlık süreci gerektirir (Ripley vd., 2009). Delegelerin konferanslarda bir araya gelerek gündem maddelerini tartışabilmeleri ve çözüm önerileri sunabilmeleri için hazırlık aşamasında geniş çaplı bir araştırma yapmaları beklenmektedir. Bu süreçte hem kendilerine atanmış ülkeler hem de komitelerinde tartışacakları gündem maddesi hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerekir. Araştırma sürecinin sonunda, delegeler, ülkelerinin ele alınan gündem maddesine ilişkin duruşunu açıklayan bir makale (position paper) yazarlar. Bu makale, delegelerin konferans sürecinde yürütülecek olan müzakerelerde nasıl bir duruş sergileyeceklerini ortaya koymaktadır (Fortin, 2012). Yoğun bir hazırlık gerektiren bu kulüpte, öğrencilerin yol gösterilmeye ve motive edilmeye ihtiyaçları vardır. Bu noktada, danışmanların rolü büyüktür. Danışmanlar, öğrencilerin yazdıkları makalelere dönüt vererek bunların formata

uygun biçimde yazıldığından emin olurlar. Ayrıca araştırma yapma, tartışma yürütme, topluluk önünde konuşma ve sunum yapma gibi konularda öğrencilere pratik kazandırmaya çalışırlar (Levy, 2016).

Kulüp çalışmaları iki ayrı aşamada ele alınabilir. İlk aşamada, kulübe katılan tüm öğrenciler aynı sınıfta bir araya gelirler. Birkaç hafta süren bu aşamada, Birleşmiş Milletler'i tanırlar ve tarihi, amacı ve örgütsel yapısı hakkında bilgi edinirler. Ardından öğrenciler kendilerine atanan ülkeler hakkında araştırmalar yürütür ve kulüpte bunlara dair sunumlar yapar (Walker vd., 2018). Öğrencilerin modelin işleyişine hâkim olabilmeleri için bu aşama kritik bir önem taşımaktadır (Ripley vd., 2009). Kulüp çalışmalarının ikinci aşamasında ise, bireysel çalışmaların yürütüldüğü ilk aşamanın aksine, grup çalışmalarına odaklanılır. Öğrenciler bulundukları komiteler dikkate alınarak gruplara ayrılır. Her bir komite farklı bir sınıfta toplanır ve artık komitelerinde ele alınan gündem maddesi özelinde hazırlanırlar. Öğrenciler, burada farklı ülkelerin ilgili gündem maddesine dair duruşunu tanıma imkânı elde ederler ve problemin çözülebilmesi için ne gibi adımların atılabileceği konusunda beyin fırtınası yaparlar. Dolayısıyla, bu aşamada, öğrenciler farklı bakış açılarıyla karşılaşır ve iş birliği yaparak çözümler üretmeye çalışır (Levy, 2016).

2.2.7.2. Model Birleşmiş Milletler Konferansı

Hazırlık süreci tamamlanıp konferansa gidildiğinde, delegeler ilgili konularda tartışma yürütebilecek kadar geniş bir bilgiye sahiptirler. Artık burada amaç, farklı ülkelerin temsilcileri ile bir araya gelerek ilgili gündem maddesini çeşitli açılardan ele almak ve buna yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Öğrenciler burada politika belirleyici liderler konumundadırlar ve Birleşmiş Milletler'deki yasa tasarısı sunma süreci gibi, çözüm önerilerini yasa tasarısı şeklinde hazırlar ve oylamaya sunarlar.

Model Birleşmiş Milletler Konferansı, açılış seremonisi, komite oturumları ve kapanış seremonisi olmak üzere üç aşamada ele alınabilir. Her konferans, resmi açılış seremonisi ile başlar. Açılış konuşmasının ardından, ülkelerin büyükelçileri konferansın temasına paralel konuşmalar yapar. Bunlar, belirlenen temanın önemini yansıtan konuşmalardır (MUN Turkey, 2023c.). Seremoninin ardından, delegeler komiteleri için ayrılmış salonlara geçer. Salonlarda her delegenin oturacağı yer önceden belirlenmiştir. Masaların üzerinde ülkelerin isminin yazdığı plakartlar bulunur. Plakartlar alfabetik olarak sıralanmıştır. Tercihe göre, masalar bu düzeni

koruyacak biçimde U şeklinde dizilebilir. Oturum, kurul başkanının tokmağını vurmasıyla başlar. Konuşmalara geçilmeden önce yoklama alınır. Delegeler ülkelerinin isminin yazdığı plakartları kaldırarak oturumda bulunduklarını ifade ederler. Ardından, oturumun hedefleri açıklanır ve konuşmalara geçilir (Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012).

Oturumlarda grup toplantıları *moderatörlü* ve *moderatörsüz* olmak üzere iki ayrı türde düzenlenir. Moderatörlü grup toplantısında (diğer adıyla resmi grup toplantısı), delegeler oturma düzenine uygun biçimde oturarak kürsüde konuşma yapan bir diğer delegeyi dinler (Fortin, 2012). Burada, delegeler her zaman rolde kalmalı, kişisel görüşlerini savunmamalıdır. Diğer yandan, birbirlerinin konuşmalarındaki hatalara dikkat çekebilir ve öne sürdükleri iddialara itiraz edebilirler. Birkaç delegenin konuşmasının ardından moderatörsüz grup toplantısına geçilir (Pettit vd., 2017). Moderatörsüz grup toplantısında (diğer adıyla resmi olmayan grup toplantısı), delegeler küçük gruplar halinde konuşmalar yapar veya bilgisayarlarının başında çevrim içi olarak diğer delegelerle belge hazırlar (Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Komitelerdeki bu tartışma aşamasının sonunda, delegeler ilgili gündem maddesine yönelik kendi önerilerini (resolution paper) yazar ve çoğunluğun oyunu toplayarak yazdıkları önerileri komiteden geçirmeye çalışır (Levy, 2016).

Model Birleşmiş Milletler, işbirlikli bir problem çözme sürecidir. Delegeler önerilerini bireysel olarak yazabildikleri gibi, grup halinde de hazırlayabilirler. Çözüm önerilerini sıralarken delegelerin gerekçe sunmaları ve önerilerini kanıtlarla desteklemeleri önemlidir (Coughlin, 2013). Önerge yazımı süreci delegelerin yalnızca yazma becerisini değil, aynı zamanda bilgiyi değerlendirme ve görüşlerini doğru bir şekilde ifade edebilme becerilerini de geliştirir (Ripley vd., 2009). Önergelerin (yasa tasarılarının) komiteden geçebilmesi için oy çoğunluğunun toplanması gerektiğinden delegeler farklı görüşlerdeki delegelerle görüşerek onları ittifak oluşturmaya ikna etmeye çalışır. Birkaç tur moderatörlü ve moderatörsüz toplantının ardından yasa tasarıları komiteye sunulur ve oylanır (Pettit vd., 2017).

Konferans kapanış seremonisi ile son bulur. Burada Basın Ekibi'nin konferansta kaydedilen görüntülerden hazırladığı video izletilir. Ardından, oy çoğunluğuyla komitelerden geçen yasa tasarıları açıklanır ve performanslarıyla öne çıkan delegelere ödüller verilir (MUN Turkey, 2023c).

Model Birleşmiş Milletler Konferansları birçok beceri ile öne çıkmaktadır. Delegeler, konferansta edindikleri deneyimler ile işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi beceriler (Coughlin, 2013) ve müzakerede bulunma, konuşma yapma ve politika oluşturma gibi liderlik davranışları (Rosenthal vd., 2001) geliştirirler. Burada, delegeler “farklı fikirleri açık görüşlülükle karşılama, uzlaşma noktasında yaşanan sıkıntıları deneyimleme, iş birliğinin getirilerinin farkına varma, dünya görüşlerini genişletebilme ve uluslararası ilişkiler ve diplomasi alanında gerçekleşmekte olan olayların insani yanını keşfetme olanağı elde etmektedirler” (National Model United Nations, 2023, Guiding Principles, para.1). Tüm bu sürecin sonunda, delegeler karmaşık politik sorunlara yönelik tartışmalar yürütebilme, çözüm önerileri sunabilme gibi durumları (Levy, 2018) ve dünya liderlerinin karar verme süreçlerini deneyimlemiş olurlar (Fortin, 2012).

İpekçi (2021), Model Birleşmiş Milletler Konferansları’nın ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin politik konuları ana dilde ve/veya yabancı dilde tartışmalarına olanak tanıdığını ve bu durumun dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ona göre, model öğrencilerin ayrıca topluluk önünde konuşma becerisi edinmelerini, özgüven kazanmalarını, sosyal çevre edinmelerini, farklı ülkeleri ve şehirleri görmelerini sağlar. Aynı zamanda model öğrencilerin liderlik, takım çalışması, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirirken, bir araştırmanın nasıl yürütülmesi gerektiğini uygulamalı olarak göstererek öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Ripley ve diğerleri (2009) ise, yürüttükleri çalışmada modelin öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirdiklerini, farklı ülkelerin politik yaklaşımlarına ilişkin bilgi edindiklerini, küresel ve bölgesel sorunlar hakkında bilgi sahibi olduklarını ve çözüme ulaşmak adına ortak paydada bir araya gelmeyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin burada Model Birleşmiş Milletler’e ilgi duyan diğer öğrencilerle tanıştıklarını ve ülkeleri temsil ederek Birleşmiş Milletler’in çalışma prensiplerini deneyimlediklerini göstermiştir. Zenuk-Nishide ve Tatsuki (2012) bu becerilere ek olarak, öğrencilerin modelde küresel sorunları tartışırken yabancı dilde sunum yapma ve tartışma yürütme gibi beceriler edindiklerini ifade eder. Bu tartışmalar neticesinde, farklı ülkelerdeki politik gelişmelerden haberdar olur ve eleştirel yaklaşarak kendi politik kimliklerini oluştururlar (Coughlin, 2013). Dahası,

simülasyon aracılığıyla ön yargılarla veya yanlış anlaşılmanın doğurduğu sonuçlarla nasıl baş edilebileceklerini görme şansı elde ederler (Pettit vd., 2017).

2.3. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yürütülmüş Çalışmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yürütülmüş Çalışmalar

Literatür taramasında, Türkiye’de Model Birleşmiş Milletler üzerine yürütülmüş üç çalışmaya rastlanmıştır. Bunların ikisi üniversite biri ise lise düzeyinde yürütülen çalışmalar iken, ortaokul düzeyinde yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İpekçi (2021) yürüttüğü yüksek lisans tezinde, Model Birleşmiş Milletler Konferansı’na katılan lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarını ve İngilizceye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmacı, çalışma grubunu Model Birleşmiş Milletler Konferansı’na ilk kez katılan 33 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden yararlanmıştır. Çalışmanın sonunda, konferansa katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının anlamlı düzeyde azaldığı ve İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Hastürkoğlu (2019) ise yürüttüğü çalışmada İstanbul’da bir üniversitenin Mütercim Tercümanlık Bölümü’nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler Simülasyonu’ndaki simültane çeviri deneyimlerini ele almıştır. Çalışma Uluslararası Politika dersini alan 55 öğrenci ile 2015-2018 yılları arasında yürütülmüş ve veriler her eğitim-öğretim yılında düzenli olarak uygulanan anketler ve testler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, Model Birleşmiş Milletler Simülasyonu’nun Uluslararası Politika dersine entegre edilmesiyle, öğrencilerin araştırma yürütme, not alma, dinleme ve konuşma becerileri geliştirdiğini, kulüp çalışmaları sırasında iş bölümü ve takım çalışması yaptığını, çevirilerinde resmi dilin kullanımını benimsediğini ve yeni terimlerle kelime dağarcıklarını genişlettiğini ortaya koymuştur. Böylece, öğrencilerin bilişötesi düzeyde gelişim gösterdikleri ve derin öğrenmenin sağlandığı ifade edilmiştir. Diğer yandan, Kartal (2020) Model Birleşmiş Milletler’in derin öğrenme ve profesyonel becerilerin edinimi noktasındaki rolü üzerine yürüttüğü çalışmada, bir üniversitede 15 hafta boyunca verilen Model Birleşmiş Milletler Dersi’ni incelemiştir. Araştırmacı, 35 öğrencinin dört ayrı bilgi türündeki gelişimlerini ve profesyonel becerilerini gözlemlediği çalışmada anketleri ve bireysel görüşmeleri işe koşarak karma bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda, Model Birleşmiş Milletler deneyimlerinin öğrencilerin olgusal, kavramsal ve

yöntemsel bilgisini artırdığını; uzlaşma ve topluluk önünde konuşma başta olmak üzere karar verme, araştırma yürütme ve iş birliği yapma gibi profesyonel becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

2.3.2. Yurt Dışında Yürütülmüş Çalışmalar

Model Birleşmiş Milletler ile ilgili yabancı alanyazında yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların lise ve özellikle üniversite düzeyinde yoğunlaştığı, ortaokul düzeyinde yürütülen çalışmaların sayısının ise oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Diğer yandan, yürütülen çalışmalarda modelin çeşitli açılardan ele alındığı görülmektedir. Bunlar arasında, uluslararası ilişkiler ve diplomasi, yaparak-yaşayarak öğrenme ve program geliştirme yer almaktadır.

Model üzerine yayımlanan çalışmaların büyük bölümü, uluslararası ilişkiler ve diplomasi alanında yürütülmüştür. Modeli bu perspektiften ele alan Levy (2018), Wenger ve Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinden hareketle, lise düzeyinde yürütülen bir Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yer alan öğrencileri politik yeterlikleri açısından bir eğitim-öğretim yılı boyunca gözlemlediği boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı, anketlerden, görüşmelerden ve gözlemlerden yararlandığı çalışmasında, öğrencilerin kulüp çalışmalarına aktif katılmaları durumunda politik yeterliklerinin arttığını ortaya koymuştur. Bu noktada, öğrencilerin kulüp faaliyetlerine katılımlarında akranlarının ve danışmanlarının destekleyici rollerinin etkili olduğu dikkat çekmektedir. Levy (2016) model üzerine yürüttüğü bir başka çalışmada ise lise düzeyinde yürütülen bir Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nü incelemiş ve Model Birleşmiş Milletler'de görevli danışmanların öğrencilerin siyasete katılımı noktasındaki rolünü ele almıştır. Kulüp çalışmalarına dair yaptığı 150 saatlik gözlemin ve gerek danışmanlarla gerekse öğrencilerle yürüttüğü görüşmelerin ardından, araştırmacı, danışmanların öğrencilerin siyasete katılımını bilişsel, idari ve kişisel açıdan desteklediğini tespit etmiştir. Bunlar arasında konu bilgisi, politik stratejiler ve beceriler, araştırma yürütme becerilerinin edinimi, karmaşık sorumlulukların yönetimi gibi noktalar yer almaktadır. Ayrıca danışmanların öğrencileri etkinliklere katılımları konusunda teşvik ettiği ve ihtiyaçları olduğunda hazırlık süreçlerinde onlara birebir destek sunduğu kaydedilmiştir.

Coughlin (2013) ise yürüttüğü çalışmada Southwest Florida Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na katılan liseli öğrencilerin cinsiyetleri ile konferansa katılım düzeyleri

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, konferansa katılan kadın delegelerin erkeklerden sayıca üstün olduğunu ancak buna karşın erkeklerin konuşmalara daha aktif olarak katıldığını ve karar verici rollerde kadın delegelerden daha fazla bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, kadın ve erkek delegelerin uzlaşmak için benzer tarzlar benimsedikleri ve konferanstan eşit düzeyde memnuniyet duydukları kaydedilmiştir. Çalışmada katılımcıların, cinsiyetleri katılımlarını etkileyen bir faktör olarak görmediği, konferansta öne çıkan delegeleri cinsiyetleriyle değil yetkinlikleriyle ilişkilendikleri görülmüştür. Ancak çalışmada kadın delegelerin cinsiyetlere dair ön kabullerden istemsiz olarak etkilendiği öne sürülmüştür. Örneğin karşı tarafın haksız olduğuna dair somut gerekçeleri olmalarına rağmen bu konuda ısrar etmedikleri, kendilerini küçük duruma düşürebilecek durumlardan erkek delegelere oranla daha çok kaçındıkları ve fiziksel görünüşleri ile kıyafetlerine erkek delegelere kıyasla daha çok odaklandıkları dikkat çekmiştir. Uluslararası ilişkiler ve diplomasi alanında yürütülen bir başka çalışmada ise Dittmer (2015) Model Birleşmiş Milletler'i ve Statecraft'i uluslararası ilişkiler perspektifinden incelemiştir. Ayrıca Dittmer (2013) yürüttüğü bir diğer çalışmada mizahın Model Birleşmiş Milletler'deki yerini ele almıştır.

Modeli yaparak-yaşayarak öğrenme perspektifinden ele alan Fortin (2012), yürüttüğü çalışmada bir üniversitenin Uluslararası Politika dersi kapsamında Model Birleşmiş Milletler bünyesindeki Güvenlik Konseyi'ni simüle etmiştir. Öğrencilerin performanslarının simülasyon öncesinde, esnasında ve sonrasında ölçüldüğü çalışmada, Model Birleşmiş Milletler'de öğrenenlerin ilk elden deneyimledikleri konuları öğrenme ve içselleştirmede klasik derslere kıyasla daha motive oldukları ve daha yüksek akademik performans sergiledikleri görülmüştür. Jesuit ve Endless (2018) ise Model Birleşmiş Milletler'i yine bu perspektiften ele aldıkları çalışmasında, üniversite öğrencilerinin modelde elde ettikleri deneyimlerin Birleşmiş Milletler ve üye devletler hakkındaki bilgi ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Konferans öncesinde ve sonrasında uyguladıkları anket sonucunda öğrencilerin Birleşmiş Milletler ve üye devletler hakkındaki bilgilerinin arttığı, uluslararası ilişkiler ve diplomasi alanında ele alınan konulara karşı daha gerçekçi bir yaklaşım benimsemeye başladıkları ve dünya meselelerine dair kişisel görüşlerinin oluşmaya başladığı görülmüştür.

Modelin program geliştirme bakış açısıyla incelendiği çalışmalarda ise Model Birleşmiş Milletler'in öğrenme çıktıları üzerine yürütülmüş çalışmalar ön plandadır. Bu bağlamda, Zenuk-Nishide ve Tatsuki (2012) çalışmalarında üniversite düzeyinde İngilizce yürütülen Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nın İngilizceyi yabancı dil olarak kullanan öğrencilere kazandırdığı öğrenme çıktılarını ele almıştır. Japonya'da 15 hafta süren seçmeli bir dersin ardından öğrenciler İngilizce olarak düzenlenen bir Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na katılmıştır. Konferans sonrasında uygulanan anket sonuçlarında, öğrencilerin bu süreçte akranlarıyla iş birliği yaptıkları, farklı bakış açıları kazandıkları, olay ve kavramları gerekçeler sunarak mantık çerçevesinde ele aldıkları, kendi bilgi eksiklikleriyle yüzleştikleri, uzlaşmayı öğrendikleri, sosyal etkileşime girdikleri ve bunların sonucunda özgüven kazandıkları görülmüştür. Bunlara ek olarak, öğrencilerin konferansta iletişim kurma konusunda daha yüksek motivasyona sahip oldukları ve İngilizceyi iletişim odaklı kullandıklarından dil öğrenme sürecini daha doğal ve anlamlı buldukları dikkat çekmiştir. Diğer yandan, Pettit ve diğerleri (2017), yürüttükleri çalışmada ortaokul düzeyinde uygulanan Junior Model Birleşmiş Milletler eğitim programını kazanımları bakımından incelemiştir. Çalışmada, ortaokul kademesinde öğretilmesi amaçlanan akademik kazanımların Junior Model Birleşmiş Milletler Eğitim Programı ile verilebildiği ifade edilmiş, modelin küresel düşünen, yetkin vatandaşlar yetiştirdiği paylaşılmıştır. Ayrıca çalışmada modelin sadece ortaokul öğrencilerine değil, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına da fayda sağladığı kaydedilmiştir. Öte yandan, Walker ve diğerleri (2018) program geliştirme sürecine dair yürüttükleri çalışmalarında, Model Birleşmiş Milletler'de görev alan stajyer öğretmenlerin program geliştirme deneyimlerini ele almıştır. Çalışma kapsamında stajyer öğretmenlerden sorgulama temelli yaklaşımı Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün eğitim programına entegre etmeleri istenmiştir. Çalışmada, eğitim programının kendilerine ayrılan bölümlerini tasarlarlarken öğretmen adaylarının kendi ön yargılarıyla ve pedagojik yetersizlikleriyle yüzleştikleri paylaşılmış, öğretmen adaylarının program geliştirme süreçlerine katılımlarının önemi vurgulanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacına paralel olarak, çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlandırılmış bir durumun veya birbiriyle bağlantılı durumların derinlemesine incelenerek keşfedildiği nitel bir araştırma desendir (Creswell, 2007). Durum çalışmasının arkasında “karmaşık sosyal olguları anlama gayesi” bulunmaktadır (Yin, 2003, s.2) ve bu desen, araştırmacının incelenen durumun bütüncül ve anlamlı bir tablosunu çizmesine olanak tanır. Merriam (2009), durum çalışmasının, özellikle, incelenen fenomen ile bağlamın iç içe geçmiş olduğu durumlarda tercih edildiğini ifade etmiştir. Ona göre, deneyimlerimiz bağlamın bir parçasıdır ve ondan bağımsız ele alınamaz. Nitekim, Berg, ve Lune (2012) da durum çalışmasının, bu yönüyle, diğer araştırma desenlerinin göz ardı edebileceği çeşitli detayları ve örtük unsurları ortaya koyabilmede daha başarılı olduğunu savunmaktadır.

Çalışmada incelenen durum, İstanbul’da bulunan özel bir okulda program dışı bir etkinlik olarak yürütülmekte olan Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü’dür. Dolayısıyla, çalışmada, ortaya konulan farklı durum çalışması türlerinden, tekli araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Tekli araçsal durum çalışmasında, odak incelenen fenomendedir. Burada fenomenin daha iyi anlaşılmasına olanak tanıyacak bir durum seçildiğinden, ele alınan durum, fenomenin incelenmesinde bir araç görevi görmektedir (Stake, 2008).

3.1.1. İncelenen Durumun Nitelikleri

Çalışmada incelenen Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü, İstanbul’da öğretim vermekte olan bir özel okulun Avrupa Yakası’ndaki bir kampüsünde yürütülmektedir. Kulüp, program dışı bir etkinlik olarak faaliyet göstermekte ve ortaokul kademesinde seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Kulüp çalışmaları, eğitim-öğretim yılı boyunca haftada iki ders saati olarak yürütülür ve okulda kulüp için belirlenen dersliklerde yapılır. Yabancı Dil Eğitimi Bölümü’ne bağlı olan kulüpte gerek kulüp çalışmaları gerekse konferans süreci baştan sonra İngilizce olarak yürütülmektedir.

Öğrencilerin kulübe kabulünde herhangi bir ölçme-değerlendirmeye başvurulmamaktadır. Öğrenciler, kendi istekleri ve ailelerinin yönlendirmeleriyle, okul yönetimi tarafından kendilerine iletilen seçmeli ders formunu doldurarak kulübe kaydolurlar. Ancak öğrencinin, ilgi ve yetkinliklerine en uygun kulübe dahil edilebilmesi için öğretmen-veli görüşmeleri doğrultusunda yönlendirmeler yapılabilmektedir.

Kulübe her eğitim-öğretim yılında yaklaşık 30-40 öğrenci katılmaktadır ve katılımcılar 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla, kulüpte yer alan öğrenciler, yaş grupları bakımından çeşitlilik göstermektedir. 5. sınıf öğrencileri ise Piaget'nin Soyut İşlemler Dönemi'ne (12 yaş ve sonrası) yeni geçiş yapmakta olduklarından ortaokuldaki ilk senelerinde kulübe dahil edilmezler.

Kulüpte görevli öğretmen sayısı her eğitim öğretim yılında değişiklik göstermekle birlikte kulüp çalışmaları genellikle dört-beş öğretmen ile yürütülmektedir. Öğretmenlerin tamamı İngilizce branşından seçilir ve tüm öğretmenler sene boyunca kulüp faaliyetlerine düzenli olarak katılırlar. Kulüpte görev alacak öğretmenlerin seçiminde öncelikli olarak kulübe, küresel sorunlara ve politikaya ilgileri ile Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ndeki deneyimleri dikkate alınmaktadır. Ayrıca kulüpte görevli olacak öğretmenlerin farklı öğretim metotlarını deneyimlemeye açık, zaman yönetimi noktasında başarılı, öğrencilerle iletişimi kuvvetli ve kulüpte yer alma konusunda istekli olması kulübe dahil edilmelerinde göz önünde bulundurulacak önemli etmenlerdendir.

İncelenen Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde, okulun yabancı diller bölüm koordinatörünün ve farklı kampüslerde görevli yabancı diller bölüm başkanlarının katılımıyla hazırlanmış bir eğitim programı takip edilmektedir. Tüm kampüslerde aynı program uygulanır. Ancak kulüp derslerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretimi farklılaştırabilmeleri için öğretmenlere esneklik tanınabilmektedir.

Her eğitim-öğretim yılında, okul tarafından, okulun farklı kampüslerinden öğrencilerin bir araya geldiği bir Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansı düzenlenmektedir. Programın tasarımında dikkate alınan en önemli unsur, bu konferansın, içinde bulunulan eğitim-öğretim yılında düzenleneceği tarihtir. Program, öğrencilerin bu konferansa hazırlanmaları için ihtiyaç duyacakları süre göz önünde

bulundurularak planlanır ve bu planlama neticesinde, kulüp çalışmalarına dair bir izlence oluşturulur. Söz konusu konferans genellikle Şubat-Mart aylarında düzenlenmektedir. Öğrenciler, bu tarihe kadar, kulüp çalışmaları kapsamında, kendilerine atanan ülkelere ve komitelerinde tartışılacak gündem maddelerine yönelik araştırmalar yaparak konferansa hazırlanırlar. Bu konferansın yanı sıra, öğrenciler farklı okullar veya organizasyonlar tarafından düzenlenen Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansları'na da katılabilmektedirler. Bu gibi durumlarda, bulundukları kampüsteki yabancı diller bölüm başkanları ve/veya kulüpte görevli öğretmenlerle kulüp çalışmalarına ek olarak birebir çalışırlar. Tüm bu sürecin sonunda, kulüpte yer alan öğrenciler her sene en az bir konferansa katılmış olur.

Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü, dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de COVID-19 Pandemisi'ne kadar yalnızca yüz yüze yürütülmüştür. Pandeminin ilan edilmesiyle, Türkiye'de öncelikle organize edilen yüz yüze konferanslar iptal edilmiş, ardından ilk çevrim içi Model Birleşmiş Milletler Konferansları düzenlenmeye başlanmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü okulda da benzer bir durum yaşanmıştır. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nda okul çapında düzenlenmesi planlanan Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansı COVID-19 nedeniyle iptal edilmiştir. Bu sebeple öğrenciler kulüpte sene içerisinde konferansa hazırlanmalarına rağmen konferansa katılma şansı bulamamışlardır. 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nda kulüp çalışmaları çevrim içi olarak yürütülmüştür. Bu süreçte öğrencilerin bir kısmı Türkiye'de çevrim içi olarak düzenlenen ilk Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na katılma imkânı elde etmiştir. Ancak çevrim içi platformlarda etkileşim yollarının farklılaşması farklı unsurların da dikkate alınmasını gerekli kıldığından, bu çalışmaya çevrim içi kulüp çalışmaları dahil edilmemiştir. Çalışma, yüz yüze yürütülen kulüp çalışmaları ile sınırlı tutulmuş ve veriler buna yönelik olarak toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir üst başlıkta detaylı bir biçimde açıklanmış Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yer alan 12 öğrenci, kulüpte görevli dört İngilizce öğretmeni ve bir yabancı diller bölüm başkanı oluşturmaktadır. Yabancı diller bölüm başkanı da aynı zamanda bir İngilizce öğretmeni olup kulüp faaliyetlerine

aktif olarak katılmaktadır. Dolayısıyla, çalışmada kulüp faaliyetleri, üç ayrı katılımcı grubuyla, farklı perspektiflerden ele alınarak incelenmiştir.

Verinin toplanacağı okulun seçiminde, Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü yürütülen okullar arasından en kolay ulaşılabilir olan okul ve kampüs tercih edilmiştir. Bu sebeple, çalışmada amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırma sorularını görüşülebilecek katılımcıların kolay ulaşılabilir konumda olduğu durumlarda kullanılır (Berg & Lune, 2012). Alanyazında, uygun örneklemenin tercih edilmesinde özellikle zaman ve maddi imkânların sınırlılığı, katılımcıların ve/veya incelenecek ortamın fiziksel konumu ve müsaitliği gibi unsurların etkili olduğunu ifade edilmektedir (Merriam, 2009).

Görüşmelerin gerçekleştirileceği öğrenci ve öğretmenlerin seçiminde ise, en az bir kez yüz yüze yürütülmüş bir Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na katılmış olma durumu şart koşulmuştur. Bu sebeple, çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, incelenen durum veya görüşülecek katılımcıların belli bir kriter göz önüne alınarak seçildiği örnekleme türüdür (Bryman, 2012). Bu çalışmada da güvenilir veriler elde etmek adına yüz yüze konferans deneyimine sahip olan öğrenci ve öğretmenlerle görüşülmesi kararlaştırılmıştır. Görüşmelere katılan öğrencilerin demografik bilgileri rumuzlar verilerek aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 2. Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Görüşme Türü	Katılımcıların Rumuzları	MBM Kulübü'ndeki Deneyimi	Yüz yüze Yürütülen MBM Konferansları'na Katılma Sayısı
Bireysel Görüşmeler	Ege	2 sene	1 kez (6. sınıf)
	Gökçe	3 sene	3 kez (6-7. sınıf)*
	Nehir	3 sene	2 kez (6-7. sınıf)
	Öykü	3 sene	2 kez (6-7. sınıf)
	Doğa	2 sene	1 kez (7. sınıf)
	Özgür	2 sene	2 kez (7-8. sınıf)*
Odak Grup Görüşmesi	Arda	3 sene	1 kez (6. sınıf)
	Yağmur	3 sene	4 kez (6-7-8. sınıf)*
	Ekin	2 sene	1 kez (7. sınıf)
	Hazal	3 sene	2 kez (6-7. sınıf)
	Barış	3 sene	2 kez (6-7. sınıf)*
	Melis	3 sene	2 kez (6-7. sınıf)*

* Uluslararası Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansı tecrübesi olan öğrenciler

Mart 2020’de COVID-19 Pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verildiğinden, görüşmelerin bir bölümü yüz yüze yapılmasına karşın diğer bölümü çevrim içi olarak tamamlanabilmiştir. Veriler farklı eğitim-öğretim yıllarında toplandığından, muhtemel bir karışıklığı önlenmek adına, tablo üzerinde öğrencilerin yaşları paylaşılmamış, görüşmelerin yapıldığı tarihe kadar öğrencilerin katılmış oldukları yüz yüze konferanslara dair bilgiler sunulmuştur. Kulüpte görevli olup görüşmelere katılan öğretmenlerin demografik bilgileri ise rumuzlar verilerek aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 3. Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcıların Rumuzları	Eğitim Düzeyi	Öğretmenlik Deneyimi	MBM Kulübü’ndeki Deneyimi
Işıl (Bölüm Başkanı)	Lisans	13 sene (4 senesi bölüm başkanlığı)	5 sene
Ozan	Lisans	9 sene	3 sene
Begüm	Lisans	9 sene	3 sene
Cansu	Lisans	4 sene	2 sene
Aysun	Yüksek lisans	7 sene	4 sene

3.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Çalışmada, veriler Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde yer alan 12 öğrenci, kulüpte görevli dört İngilizce öğretmeni ve bir yabancı diller bölüm başkanı ile gerçekleştirilen üç ayrı yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Böylece katılımcı grupları açısından üçgenleme yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde amaç, katılımcıların Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde yürütülen faaliyetlere ilişkin görüşlerini almak ve kulüpte edindikleri deneyimleri paylaşmaktır. Bölüm başkanı ile gerçekleştirilen görüşmenin “Bölüm Başkanlığı Pozisyonu” bölümünde ise çalışmanın yürütüldüğü özel okuldaki geçmiş kulüp faaliyetlerine yönelik bilgi almak hedeflenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırma sorularına paralel olarak hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu tür görüşmeler, araştırmacının görüşmede ek sorular yöneltmesine ve katılımcıların görüşme sorularından bağımsız olarak eklemeler yapmasına olanak tanır (Berg & Lune, 2012). Dolayısıyla, elde edilecek verinin derinleştirilebilmesi adına bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Katılımcı gruplarına yönelik tasarlanmış her bir yarı-yapılandırılmış

görüşme için hazırlanan görüşme soruları Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda görevli iki öğretim üyesinin ve alanda görevli üç İngilizce öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde, belirlenen sorulara iki sonda eklenmiş ve biçimsel düzenlemeler yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Görüşmelerden önce bir öğrenciyle pilot görüşme gerçekleştirilmiş ancak gerek görülmediğinden sorularda bir düzenlemeye gidilmemiştir.

Çalışmada bireysel derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmesi olmak üzere iki ayrı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle, her iki yöntem de birbirini destekleyecek biçimde kullanılarak zayıf kaldıkları noktalar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde, dört İngilizce öğretmeni ve bir bölüm başkanıyla yapılan görüşmeler Zoom Çevrim İçi Toplantı Platformu üzerinden bireysel derinlemesine görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Altı öğrenciyle yüz yüze bireysel derinlemesine görüşmeler yapılırken, diğer altı öğrenciyle ise Zoom Çevrim İçi Toplantı Platformu aracılığıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine katılacağını onaylayan öğrenci sayısı başta yedi olmasına karşın, bir öğrencinin görüşme saatinde müsait olamayacağını bildirmesiyle görüşmeye altı öğrenci katılmıştır. Krueger ve Casey (2015), odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının genellikle beş ile sekiz kişi arasında değiştiğini, ancak katılımcı grubunun özellikleri göz önüne alınarak bu sayının dörde kadar düşürülebileceği gibi, 12'ye de çıkarılabileceğini ifade etmiştir. Patton (2002) ise farklı perspektifleri yansıtacak altı ila sekiz katılımcının odak grup görüşmesi için yeterli olduğunu savunmaktadır. Çalışmada görüşmeler mümkün olduğunca yüz yüze yapılmaya çalışılsa da COVID-19 sebebiyle görüşmelerin büyük bölümü çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada, araştırma desenine paralel olarak, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, çalışmada elde edilen verinin taşıdığı anlamı ortaya koymak ve öne çıkan temaları belirlemek adına, araştırma sorularına paralel olarak gerçekleştirilen sistematik, objektif ve detaylı bir çıkarım yapma ve yorumlama işlemidir (Berelson, 1952, Akt. Bryman, 2012; Berg & Lune, 2012; Weber, 1990). İçerik analizinde, veri toplama süreci sonrasında yazıya dökülen veriler, detaylı bir biçimde irdelenmektedir ve benzer ifadeler belirli kod ve kategoriler etrafında toplanarak temaları oluşturmaktadır (Cavanagh, 1997; Morgan, 1993).

Çalışmada, içerik analizi yöntemi türlerinden, geleneksel içerik analizi benimsenmiştir. Bu yöntemde, incelenen fenomene dair kod, kategori ve temalar - kuram odaklı bir kategorizasyondan ziyade- direkt olarak elde edilen verinin kendisinden çıkarılır (Hsieh & Shannon, 2005). Bu çalışmada da kategori ve temalar katılımcıların ifadelerinden çıkarılan kodlar yoluyla oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulduktan sonra yeniden düzenlenerek son haline kavuşturulmuştur.

3.5. Güvenduyulabilirlik

Schreier (2012), ‘geçerlik’ ve ‘güvenirlik’ terimlerinin hem nitel hem nicel araştırmalarda kullanılabilmesine karşın, bu kavramların pozitivist bir anlayışın ürünü olduklarını ifade etmektedir. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin ölçümünde ise ‘güvenduyulabilirlik’ terimi yaygın olarak kabul görmekte ve ‘inandırıcılık,’ ‘aktarılabirlik,’ ‘tutarlılık’ ve ‘teyit edilebilirlik’ başlıkları altında ele alınmaktadır (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs, 2014). Bu çalışmada da elde edilen nitel verilerin güvenduyulabilirliği bu başlıklar altında incelenmiştir.

3.5.1. İnanırıcılık

İnanırıcılık, nicel araştırmalardaki ‘iç geçerlik’ terimine karşılık gelmekte ve araştırmada elde edilen bulguların gerçeği ne kadar yansıttığı ile açıklanmaktadır (Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018).

Çalışmada inandırıcılığı sağlamak adına, veri toplama sürecinde ve veri analizinde çeşitli önlemler alınmıştır. Veri toplama sürecinde alınan ilk önlem, çalışmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmelerin tercih edilmesidir. Bu tür görüşmeler, araştırmacının görüşmede ek sorular yöneltmesine ve katılımcıların görüşme sorularından bağımsız olarak eklemeler yapmasına olanak tanır. Dolayısıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile, elde edilecek verinin derinleştirilmesi hedeflenmiştir. Görüşme soruları, nitel araştırmanın doğası gereği açık uçlu olarak oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak sorular nihai haline kavuşturulmuştur. Görüşmelere geçilmeden önce bir öğrenci ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş ancak gerek görülmediğinden sorularda bir düzenlemeye gidilmemiştir.

Görüşme sürecinde, katılımcıların kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri için görüşme süresi esnek tutulmuş ve yöneltile sorularda objektif bir dil kullanılarak, katılımcıların belli bir cevaba yönlendirilmesinden kaçınılmıştır. Ayrıca görüşmede

gerekli görüldüğü noktalarda, katılımcıların ifadelerini teyit etmek adına tekrarlı sorgulamalar yapılmıştır. Tekrarlı sorgulamalarda, sorular farklı şekilde ifade edilerek yeniden yönetilmiş ve katılımcılardan söz ettiği durumu çeşitli örnekler vererek netleştirmesi istenmiştir. Ek olarak, her görüşmenin sonunda, katılımcılara, yöneltilen sorular haricinde eklemek istedikleri herhangi bir noktanın olup olmadığı sorulmuştur. Burada amaç, gözden kaçmış olabilecek noktaların tespit edilmesidir.

Veri toplama sürecinde alınan bir diğer önlem ise katılımcı grubu açısından üçgenleme yapılmasıdır. Üçgenleme, Denzin (1978) tarafından, incelenen fenomeni farklı perspektiflerle ele almak amacıyla yöntem, araştırmacı ve/veya veri kaynaklarında çeşitlemeye gitmek şeklinde açıklanmaktadır. Bu amaçla, veri toplama sürecinde; öğrenci, öğretmen ve yabancı diller bölüm başkanı olmak üzere üç ayrı katılımcı grubu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece, veri çeşitliliği sağlanarak kulüp faaliyetleri farklı perspektiflerden incelenmiştir.

Veri analizi noktasında ise, görüşmeler yazıya döküldükten sonra oluşturulan kod, kategori ve temalara dair uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü neticesinde, çeşitli düzenlemeler yapılarak kod, kategori ve temalar nihai haline kavuşturulmuştur.

3.5.2. Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik, nicel araştırmalardaki ‘dış geçerlik’ terimine tekabül etmekte ve elde edilen bulguların daha büyük katılımcı gruplarına veya benzer bağlamlara genellenebilirliği ile ilişkilendirilmektedir (Bryman, 2012). Fakat nitel araştırmalarda katılımcı grubunun seçiminde farklı durum ve bağlamlara uyarlanabilirliğinden ziyade, ele alınan durumun detaylı bir biçimde incelenebilmesi amaçlanır. Dolayısıyla elde edilen bulgular bağlamsal olduğundan, nitel çalışmalar evrene genellenebilirlik kaygısı taşımaz. Ancak bulgular tartışılırken analitik bir genelleme yapılabilir. Diğer bir deyişle, elde edilen bulgulardan dersler çıkarılarak farklı bağlamlara aktarılabilir (Merriam, 2009).

3.5.3. Tutarlılık

Tutarlılık, nicel araştırmalardaki ‘güvenilirlik’ terimine karşılık gelmekte ve elde edilen bulguların birbiriyle uyumlu olma durumu ile açıklanmaktadır (Merriam, 2009). Çalışmada, tutarlılığı sağlamak amacıyla gerek görüşme protokolünün oluşturulmasında gerekse veri analizinde uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca, araştırma

bulgularının birbirlerini farklı yönlerden tamamlaması hedeflenerek, yöntem ve katılımcı grubu açısından üçgenleme yapılmıştır. Diğer yandan, çalışma yürütülürken izlenen adımların detaylı ve dürüst bir biçimde paylaşılması (denetim izi) ve araştırmacının çalışmadaki rolünün açıklanması da tutarlılığın sağlanması adına alınan önlemlerdendir.

3.5.4. Teyit Edilebilirlik

Teyit edilebilirlik, araştırmacının objektifliği ile ilgilidir. Araştırmada elde edilen bulguların güvendiuyulabilir olması için, araştırmacının kişisel düşüncelerinden, ön kabullerinden ve ön yargılarından arınmış bir biçimde çalışmayı yürütmesi beklenmektedir (Bryman, 2012). Teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla, görüşmelerde yönlendirici ifadelerin kullanımından kaçınılmış ve tekrarlı sorgulamalar yoluyla katılımcıların ifade etmek istedikleri durumu çeşitli örnekler ve açıklamalarla netleştirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda, çalışmada üçgenleme yapılması, görüşme sorularının hazırlanmasında ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde uzman görüşü alınması da teyit edilebilirliği sağlama noktasında alınan önlemler arasındadır.

3.6. Çalışmanın Etik Yönü

“Bilimsel araştırma ve yayın etiğinin temelleri, evrensel bazı kurallar üzerine kurulmuştur. Bilimsel araştırma ve yayının her aşamasında dürüstlük ve ahlak esastır” (Atsü, 2011, s.764). Bilimsel araştırmalarda, karşılaşılabilecek potansiyel risklerin önüne geçmek ve çalışmanın etkililiğini artırmak amacıyla uyulması gereken bir etik prosedürü vardır. Bu çalışma da her aşamasında bu etik ilkeler dikkate alınarak yürütülmüştür.

Veri toplama sürecinin başında; görüşme süreci, katılımcı hakları ve gizlilik gibi bilimsel araştırma etiğine dair konular göz önünde bulundurularak katılımcı rıza formları oluşturulmuştur. Öğretmenler için Katılımcı Rıza Formu hazırlanırken, öğrenciler için, 18 yaşının altında olduklarından, Veli Rıza Formu düzenlenmiştir. Bu formlarda, yürütülen çalışma ve görüşme süreci hakkında katılımcılara detaylı bilgi verilmiş, kafalarında herhangi bir soru işareti oluşması durumunda ulaşmaları için araştırmacı ve tez danışmanın iletişim bilgileri paylaşılmıştır. Görüşme sorularının oluşturulmasının ve uzman görüşünün alınmasının ardından, Akademik Etik

Kurul'dan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırmaya dair onay alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'na onaylanan E-59090411-20-26303024 sayılı Araştırma İzni Belgesi ile, rıza formunu imzalayıp teslim eden katılımcılarla görüşme sürecine geçilmiştir.

Görüşme öncesinde katılımcılara görüşme protokolü detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Bu noktada, görüşmenin gönüllülük esasına dayandığı, çalışmada bilimsel bir amaç güdüldüğü, katılımcıların ve kurumun ismine çalışmada yer verilmeyeceği, ses kayıtlarının yalnızca araştırmacı tarafından dinlenerek arşivde saklanmayıp veri analizinden sonra silineceği ve katılımcıların görüşmenin herhangi bir noktasında mazeret bildirmeksizin görüşmeyi sonlandırma hakkına sahip olduğu hatırlatılmıştır. Ardından, görüşme süreci katılımcıların bilgisi dahilinde kayıt altına alınmış ve ses kayıtları görüşme sonunda yazıya dökülmüştür. Bulguların sunumunda ise katılımcıların ve kurumun isminin paylaşılmasından kaçınılmış, katılımcı ifadeleri bu bölümde rumuzlar verilerek paylaşılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, geçmişte çalışmanın yürütüldüğü okulun Junior Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde görevli öğretmenlerinden biridir. Dolayısıyla, Model Birleşmiş Milletler'in işleyişine dair bilgi ve tecrübe sahibidir. Öğretmenlik yaptığı süreçte, kulüp çalışmalarında aktif olarak görev almış ve danışman rolüyle ortaokul ve lise düzeylerinde çeşitli Model Birleşmiş Milletler Konferansları'na katılarak gözlem yapma imkânı bulmuştur. Ayrıca çalıştığı okulda İnsan Hakları Komitesi danışmanlığı görevini üstlenmiş ve komitesinde yer alan öğrencilerin çalışmalarına yönelik birebir dönütler vererek konferansa hazırlanma süreçlerinde onlara rehberlik etmiştir.

4. BULGULAR

Veri analizi neticesinde, *Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e Katılma Sebepleri*, *Model Birleşmiş Milletler'in Öğrenme Çıktıları*, *Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün Öğretmenlere Katkıları* ve *Model Birleşmiş Milletler Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler* olmak üzere Şekil 3'te yer verilen dört temaya ulaşılmıştır.

Şekil 3. Elde Edilen Temalar

TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3	TEMA 4
Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e Katılma Sebepleri	Model Birleşmiş Milletler'in Öğrenme Çıktıları	Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün Öğretmenlere Katkıları	Model Birleşmiş Milletler Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler

4.1. Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e Katılma Sebepleri

Elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e katılma sebeplerinin birbirlerinden farklılaştığı görülmüştür. Bu sebepler, katılımcı ifadeleri incelenerek *Küresel Sorunlara Çözüm Üretme İsteği*, *Yabancı Dili Geliştirme İsteği*, *Sosyal İlişkileri Geliştirme İsteği*, *Kendini İfade Etme İsteği* ve *Farklı Bakış Açıları Kazanma İsteği* kategorileri altında toplanmıştır.

Şekil 4. Birinci Tema Kapsamında Elde Edilen Kategoriler

- 1.1. Küresel Sorunlara Çözüm Üretme İsteği
- 1.2. Yabancı Dili Geliştirme İsteği
- 1.3. Sosyal İlişkileri Geliştirme İsteği
- 1.4. Kendini İfade Etme İsteği
- 1.5. Farklı Bakış Açıları Kazanma İsteği

4.1.1. Küresel Sorunlara Çözüm Üretme İsteği

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e katılma sebepleri arasından en fazla öne çıkan durumun, küresel sorunlara çözüm üretme istekleri olduğu görülmektedir. 7. sınıf öğrencisi Ege, bu isteğinin ardındaki gerekçeyi “Yolsuzluk, açlık gibi dünya sorunlarına çözüm bulmak için katıldım. Sahaya inip yardım edemeyeceğim için, en azından çözüm önerileri üreterek yardımcı olmak istedim. MUN bence çok eğlenceli ve dünyayı daha güzel bir yer yapıyor.” şeklinde açıklamıştır.

Benzer şekilde, 8. sınıf öğrencisi Nehir de bu isteğini “Ben dünya sorunlarıyla ilgili biriyim ve onlar hakkında bilgi sahibi olmayı ve bu sorunları doğru yorumlayıp onlara çözümler üretmeyi hayal ediyorum. O yüzden de ilgimi çekti konusu. Bence gayet güzel bir program. O yüzden katılmayı tercih ettim.” şeklinde gerekçelendirmiştir.

Bir başka 8. sınıf öğrencisi Gökçe ise bu isteğini, araştırma tutkusu ile ilişkilendirerek şu şekilde dile getirmiştir:

Araştırmayı sevdiğim için bu kulübü tercih ettim. Ayrıca dünya sorunlarına biraz daha duyarlı olduğumu hissettiğim için bu konuda daha çok bir şey yapabileceğim, bilgi sahibi olabileceğim bir kulüp seçmek istedim. O yüzden MUN'e geldim. MUN'in genç neslin dünya sorunları hakkında bilgi sahibi olmasını sağladığını düşünüyorum. Bu tür konulara müdahale etme şansı tanıyor biraz daha. Çözüm üretiyoruz çünkü.

4.1.2. Yabancı Dili Geliştirme İsteği

Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e katılma sebepleri arasından öne çıkan bir diğer durum, öğrencilerin, yabancı dillerini geliştirmek istemeleridir. 8. sınıf öğrencisi Gökçe bu durumu “Aynı zamanda dilimin gelişmesi için [katıldım]. Çünkü dili geliştirmede çok etkili olduğunu düşünüyorum, özellikle telaffuz konusunda.” şeklinde ifade ederken, Doğa “Çünkü İngilizcemin yetersiz olduğunu düşünüyordum ve MUN'e katılırsam İngilizce daha çok araştırma yapıp bilgi edinerek dilimi geliştirebileceğimi düşündüm. Keşke daha önce katılabilseydim. Çok yararı oldu çünkü. Orada İngilizce konuşmak çok güzeldi.” şeklinde açıklamıştır.

Benzer şekilde, üç senedir kulüpte yer alan Hazal da bu isteğini “İngilizceyi geliştirmek için bir fırsattı, hem de ileride bana yardımcı olabilecek de fırsat, bir

deneyim olmuştu. Zaten böyle konuları tartışmayı çok seven bir insanım. Bir de İngilizce olması da beni çok mutlu etmişti katılırken.” şeklinde gerekçelendirmiştir.

Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde görevli Begüm öğretmen ise bu duruma dair gözlemlerini “Aynı zamanda İngilizceyi daha akıcı öğrenmek onlara çok çekici geldiği için çocuklar bu kulübe talep gösteriyorlar ve birbirleriyle İngilizce öğrenme yarışına giriyorlar aslında birazcık. Böyle tatlı bir rekabet oluyor.” şeklinde dile getirmiştir.

Dört senedir kulüpte görev alan Aysun öğretmenin konuya dair gözlemleri ise şu şekildedir:

[MUN Kulübü] 6-7lerde başlıyor. 5. sınıflarda İngilizcesini geliştirmiş olan öğrenci bunu kullanmak istiyor. Yani okul içerisinde yapılan etkinlikler tabii ki var ama [MUN] biraz daha ciddi, resmi, biraz daha hani onların kendilerinin yaptıkları araştırmalarla ilerleyen bir süreç. [Burada] hem yeni şeyler öğreniyorlar hem de kendilerini kişilik olarak da dil olarak da geliştirmiş oluyorlar.

4.1.3. Sosyal İlişkileri Geliştirme İsteği

Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler’e katılmalarında etkili olan bir diğer sebep ise sosyal ilişkileri geliştirmeleri yönündeki istekleridir. 8. sınıf öğrencisi Öykü bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Ben çok sosyal bir insan olmadığım için öğretmenlerim MUN’e katılarak biraz daha sosyalleşebileceğimi söyledi. “English Speaking Club’da sadece 20-25 kişi var ama MUN’e gidince 80-90 civarı kişi ile bir arada olacaksın.” dediler. Uygun bir arkadaş ortamında kafa dengi insanlarla konuşmak daha uygun olur bence.

4.1.4. Kendini İfade Etme İsteği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde görevli öğretmenlerin ifadelerine göre, öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler’e katılmalarında etkili olan bir diğer sebep ise öğrencilerin kendilerini ifade etmek istemeleri olmuştur. Kulüpte görevli Begüm öğretmen bu konudaki gözlemlerini “Biz öğretmenleri olarak doğru tanıtımı yaptığımız zaman kendileri de bunda yer almak ve özgüvenlerini kazanmak istiyorlar. O yüzden aslında onları iten şey içlerinde barındırdıkları dışa vurma isteği ya da kendini ifade edebilme sebepleri.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenliğin yanı sıra bölüm başkanlığı görevini de yürüten Işıl öğretmenin bu konudaki gözlemleri ve düşünceleri ise şu şekildedir:

Hatta ve hatta, bana göre, kendisini dinletmeye ihtiyacı olan, fikirlerinin kabul gördüğünü anlamaya, özgüvenini tazelemeye ihtiyacı olan veya pekiştirmeye ihtiyacı olan öğrencilerimiz var. Bunlardan dolayı öğrencilerle zaten eğer o ihtiyaçlara sahiplerse ders dışı bir müfredatla, ki müfredat yine söz konusu, bunu sağlamış oluyoruz bana göre.

4.1.5. Farklı Bakış Açıları Kazanma İsteği

Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e katılmalarında etkili olan bir diğer sebep ise öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmak istemeleridir. Kulüpte görevli Işıl öğretmen bu konudaki düşüncelerini “Öğrencilerin aslında eğitim sisteminde belli kalıplar içerisinde olması gerekiyor tabii ki, bu anlaşılabilir bir şey. Ama daha geniş düşünmeye ihtiyacı olan öğrencilerimiz var. Farklı şeyler öğrenmeye ihtiyacı olan öğrencilerimiz var.” sözleriyle açıklamış ve öğrencilerin söz konusu ihtiyaçlarını Model Birleşmiş Milletler'den elde edecekleri kazanımlarla ilişkilendirmiştir.

4.2. Model Birleşmiş Milletler'in Öğrenme Çıktıları

Katılımcılarla yürütülen görüşmeler neticesinde, simülasyona katılan öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'den elde ettikleri kazanımlar, Model Birleşmiş Milletler'in Öğrenme Çıktıları başlığı altında temalaştırılmıştır. Model Birleşmiş Milletler'in öğrenme çıktıları, katılımcı ifadelerinin analiziyle beraber *Yaşam Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları*, *Akademik Gelişime Yönelik Öğrenme Çıktıları* ve *Eğitim Durumlarına Yönelik Öğrenme Çıktıları* kategorileri altında toplanmıştır.

Şekil 5. İkinci Tema Kapsamında Elde Edilen Kod ve Kategoriler

2.1. Yaşam Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları

2.1.1. Düşünme Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları

2.1.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimi

2.1.1.2. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimi

2.1.1.3. Problem Çözme Becerisinin Gelişimi

2.1.2. Duygusal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları

2.1.2.1. Öz güven Gelişimi

2.1.2.2. Öz Farkındalık Kazanma

2.1.2.3. Kendini İfade Edebilme Becerisinin Gelişimi

2.1.2.4. Empati Kurma Becerisinin Gelişimi

2.1.2.5. Sorumluluk Duygusunun Gelişimi

2.1.3. Sosyal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları

2.1.3.1. Sosyal ve Kültürel Farkındalık Kazanma

2.1.3.2. Olumlu Sosyal İlişkiler Geliştirme

2.1.3.3. İletişim Becerisinin Gelişimi

2.1.3.4. Liderlik Becerisinin Gelişimi

2.2. Akademik Gelişime Yönelik Öğrenme Çıktıları

2.2.1. Yabancı Dil Gelişimi

2.2.1.1. Yabancı Dilde Kelime Dağarcığını Artırma

2.2.1.2. Yabancı Dilde Akıcı Konuşmayı Destekleme

2.2.1.3. Yabancı Dilde Telaffuzu Geliştirme

2.2.2. Araştırma Yapma Becerisinin Gelişimi

2.2.3. Tartışma Yürütebilme Becerisinin Gelişimi

2.3. Eğitim Durumlarına Yönelik Öğrenme Çıktıları

2.3.1. Yaparak-Yaşayarak Öğrenme

2.3.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenme

2.3.3. Öğrenci Katılımını Destekleme

4.2.1. Yaşam Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları

Veri analizi neticesinde, Model Birleşmiş Milletler'in Yaşam Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları; *Düşünme Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları*, *Duygusal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları* ve *Sosyal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları* kategorileri altında ele alınmıştır.

4.2.1.1. Düşünme Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları

Model Birleşmiş Milletler'in Düşünme Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları; *Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimi*, *Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimi* ve *Problem Çözme Becerisinin Gelişimi* kategorileri altında sunulmuştur.

4.2.1.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimi

Katılımcı ifadelerinin analizinde, eleştirel düşünmenin alt boyutlarına yapılan vurgular dikkat çekmektedir. Bu konuda 8. sınıf öğrencisi Nehir "[MUN] bir şeyleri yorumlama

becerisi katabiliyor.” diyerek eleştirel düşünmenin Facione (1990) tarafından ortaya konan “yorumlama” alt boyutuna, Öykü ise “[MUN] hem özgüveni artırıyor hem de düşünme yöntemini değiştiriyor. Yani olaylara daha objektif bakabiliyorsun.” şeklinde yorum yaparken “analiz” alt boyutuna işaret etmektedir. Böylece öğrencilerinin Model Birleşmiş Milletler’de çıkarım yaptıkları ve karşı görüşleri değerlendirdikleri görülmektedir.

İki senedir kulüpte yer alan Ekin ise, aşağıdaki ifadesiyle Model Birleşmiş Milletler’deki etkinliklerle farklı kişi ve kaynaklardan bilgi edinebildiğini ve bu sayede durumları daha geniş bir perspektiften değerlendirebildiğini dile getirmiştir:

İlk MUN’e gittiğimde, özellikle cumartesi günü pek fazla konuşmasam da hem çok eğlenmiş hem çok fazla konuşmayı dinlemiş ve konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olup, farklı insanların bakış açılarına sahip olmuştum aynı zamanda. Bu da hem çok eğlenmemi hem de farklı şeyler düşünmemi sağlamıştı.

Buna paralel olarak, kulüpte görevli Işıl öğretmen de “Bunun dışında, kendi hayatlarında da bakış açılarının ben çok genişlediğini görüyorum.” sözleriyle öğrencilerin bu davranışı günlük hayatlarına da transfer edebildiklerini gözlemlediğini ifade etmiştir.

4.2.1.1.2. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimi

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda bir diğer dikkat çekici nokta, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine dair ifadelerdir. 8. sınıf öğrencisi Özgür, bu becerinin gelişimini Model Birleşmiş Milletler’deki öğrenme ortamıyla ilişkilendirerek aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Gerçekten yaratıcı bir toplumla, yaratıcı insanlarla karşılaşınca fikirler değişmeye başlıyor. Yani çok daha ilginç, çok daha... Nasıl desem? Verimli fikirler ortaya çıkmaya başlıyor. Farklı bir şekilde düşünüyorsun yani, basit değil. Çünkü aşağı yukarı 20-25 kişilik bir grup var ve her kafadan farklı bir ses çıkıyor. Sen de tabii o seslerden kendine uygun olanları alıp farklı bir şeyler yaratıyorsun ve farklı bir yönden bakmaya başlıyorsun. Bu tarz bir yararı var.

Üç senedir kulüpte yer alan Nehir ise “Mesela herhangi bir proje yürütmem gerektiğinde ya da bir grupta birlikte yapmam gereken bir iş olduğunda, insanların sundukları çözümlerle kendi düşündüklerimi birleştirip ortaya güzel bir şey çıkarabiliyoruz.” sözleriyle Model Birleşmiş Milletler’de edindiği bu deneyimden

hareketle, yaratıcı düşünme becerisini günlük hayatına da transfer edebildiğini dile getirmiştir.

4.2.1.1.3. Problem Çözme Becerisinin Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler'in düşünme becerilerine yönelik öğrenme çıktıları arasında dikkat çeken bir diğer nokta, problem çözme becerisinin gelişimine dair paylaşılan görüş ve deneyimlerdir. Kulüpte yer alan öğrencilerden Nehir, Model Birleşmiş Milletler Prosedürü'nün problem çözme becerilerini gelişimi noktasında kendilerine yol gösterdiğini "[MUN] bence insana çok şey katabilir, insanların dünyaya bakış açısını değiştirebilir. Bir çözüme ulaşmaları gerektiğinde, nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini [MUN sayesinde] insanlar kendi kendilerine öğrenebilirler. Bence bu insanların kişiliği için çok önemli bir şey." sözleriyle ifade etmiştir.

Nehir, ayrıca, Model Birleşmiş Milletler'deki deneyiminden hareketle, kulüpte öğrendiği bu beceriyi günlük hayatına nasıl transfer ettiğini "Mesela ders çalışırken birkaç eksikim olduğunu görüyorum ve bunu nasıl çözüme kavuşturulabileceğimi, bu sorunu nasıl ortadan kaldıracabileceğimi görebiliyorum. Yani MUN'deki bu çözüme ulaşma yolunu nasıl izleyebileceğimle bağdaştırıp bir şekilde o sorunu çözebiliyorum." şeklinde açıklamıştır.

Benzer şekilde, 7. sınıf öğrencisi Ege'nin "[MUN'den sonra] etrafımda oluşan olaylara daha rahat çözüm üretebiliyorum." sözleri de bu ifadeyi desteklemektedir.

4.2.1.2. Duygusal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları

Duygusal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları; *Özgüven Gelişimi Öz Farkındalık Kazanma, Kendini İfade Edebilme Becerisinin Gelişimi, Empati Kurma Becerisinin Gelişimi ve Sorumluluk Duygusunun Gelişimi* kategorileri altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1. Özgüven Gelişimi

Katılımcı ifadelerinin analizinde, Model Birleşmiş Milletler'in duygusal becerilere yönelik öğrenme çıktıları arasından en öne çıkan kazanımın özgüven gelişimi olduğu dikkat çekmektedir. Uluslararası Model Birleşmiş Milletler Konferansları'na da katılan Özgür, topluluk önünde yabancı dilde konuşma yapma noktasında Model Birleşmiş Milletler'in kendisine katkılarını "[MUN] daha tecrübeli olmamı sağladı farklı farklı ülkelerden insanlarla konuşma konusunda. Yani İngilizce bir konuşma yapmak yabancılar karşısında, özellikle kalabalık bir grup karşısında, çok özgüven

kazandırıyor insana. Yani bir defa yaptıktan sonra on defa daha yapabilecekmışsin gibi hissediyorsun.” şeklinde açıklamıştır.

Üç senedir kulüpte yer alan Gökçe ise, özgüvenindeki bu artışın sebebini Model Birleşmiş Milletler’deki öğrenme ortamı ile ilişkilendirerek duygu ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

[MUN’de kendimi] daha değerli hissediyorum. Çünkü sevdiğim bir şeyi, ilgi duyduğum bir şeyi yapıyor oluyorum. Bir şey için çalışmış ve emek vermiş oluyorum. Genelde de bu emeğimin karşılığını aldığım için benim hem kendimi daha özgüvenli hem daha değerli hissetmemi sağlıyor.

Benzer şekilde, aralarında uluslararası konferansların da olduğu dört ayrı Model Birleşmiş Milletler Konferansı’na katılan Yağmur da Model Birleşmiş Milletler’de aldığı farklı görevlerde başarılı olduğu ve emeğinin karşılığını aldığı zamanlarda özgüveninin arttığını şu şekilde açıklamıştır:

MUN’in beni bu zamana kadar böyle en mutlu ettiği ya da en sevdiğim yanı farklı bir görev aldığınız zaman o hissettiğiniz gurur. Mesela ben bir kere chair olma hakkı kazanmıştım. Onun için de bir sürü uzun uzun konuşmalardan geçmeniz gerekiyor. Hem okuldaki başarınız önemli oluyor, hem de konuşma şekliniz, kaç tane MUN’e gittiğiniz. Bunun hepsine baktıkları için, bir şey kazanmış gibi oluyorsunuz. Onu çok beğendim, o çok güzel bir duygu.

Öğrencilerin yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde, duydukları özgüvenin öğrencilerin aidiyet duygularını artırdığı ve kulüp etkinliklerine katılmaları noktasında kendilerini motive ettiği ifade edilebilir. Nitekim, kulüpte görevli Begüm öğretmenin “Olumlu değişiklikler olduğunu gördük. [Sınıf içerisinde] MUN’e katılan öğrenciler her zaman kendini göstermeye başladı. Daha aktif, daha özgüvenli, daha söz hakkı alan öğrenciler olmaya başladı. Hatta içine kapanık öğrencilerde de bu değişimler oldu.” sözleri de öğrencilerin özgüvenlerindeki bu artışın diğer derslerdeki performanslarına da yansıdığını göstermektedir.

4.2.1.2.2. Öz Farkındalık

Model Birleşmiş Milletler’in duygusal becerilere yönelik öğrenme çıktılarından bir diğeri ise öz farkındalıktır. 8. sınıf öğrencisi Doğa, “[MUN’dan önce] dünyada olup bitenlerin hiç farkında değilmişim. Bana verilen konu ile araştırmalar yaptıkça daha çok bilgi sahibi oldum ve dünyanın aslında nasıl bir yer olduğunu öğrendim.”

sözleriyle Model Birleşmiş Milletler deneyiminin kendisine küresel sorunlara ve gündem konularına dair farkındalık kazandırdığını ifade etmiştir.

Doğa, ayrıca, Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nda edindiği deneyimler ile kendi yeterlikleri hakkında da öz farkındalığının arttığını dile getirmiş, bu durumu “[MUN'den sonra] İngilizce denemelerinde her zaman full çekmeye başladım. Ben kendimi tanıımıyormuşum yani. Babam İngilizce biliyor ve ben, evet, yıllardır İngilizce görüyorum. Ama hep ‘Konuşamam ki ben. Bilmiyorum ki. Yetersizim, kelime bilgim yok.’ diye düşünüyordum.” şeklinde açıklamıştır.

Benzer şekilde, kulüpte görevli Işıl öğretmen de öğrencilerin öz farkındalık kazandığını ifade ederek gözlem ve deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

MUN ile birlikte şunu fark eden öğrencilerimiz oldu: ‘Evet, ben İngilizceyi daha yeni öğreniyorum. Araştırma yapmayı bildiğimi zannediyordum ama bilmiyorum. Araştırma yapmak hayatta gerçekten önemliymiş.’ şeklinde düşünen, bazen bir yıl MUN’e katılıp -yüz yüze özellikle- ikinci yıl, ‘Evet, ben bunları da işte söylemişsiniz ama yapamamıştım. Bunları da yapıp ikinci yıl da orada olmak istiyorum.’ diyen öğrencilerimiz [oldu].

4.2.1.2.3. Kendini İfade Edebilme Becerisinin Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler'in duygusal becerilere yönelik öğrenme çıktılarından bir diğeri ise öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerisinde görülen gelişim olmuştur. Kulüpte görevli öğretmenlerden Begüm bu duruma dair gözlemlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Dünya üzerindeki sorunların ele alış biçimi açısından ya da tahtada, ekranda sunum yapabilme becerileri açısından... kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiğini düşündüğüm bir kulüp açıkçası... Pasif olan öğrenciler bile, içine kapanık olan öğrenciler bile bir şekilde bu grubun enerjisiyle o havaya bürünüyor ve kendini bir şekilde ifade etmeye başlıyor. Çocuklardaki bu tarz değişim, davranış farklılıklarını da görmeye başladık. Bu bizi çok motive etti.

Kulüpte görevli Işıl öğretmen ise bu konu hakkındaki gözlemlerini ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Evet, aslında farklı fikirlere saygı duymayı öğreniyorlar. Ama aynı zamanda kendi fikirlerini de sonuna kadar araştırıp bilime ve araştırmalarına dayalı biçimde

düzgün ifade etmeyi öğreniyorlar. Bağırmadan çağırmadan ifade etmeyi öğreniyorlar açıkçası. Çünkü öbür türlü onları dinlemeyeceklerini biliyorlar hayatta insanların ve doğru yolun bu olmadığını biliyorlar şu an için.

Işıl öğretmen, ayrıca, geçmiş dönemlerde Model Birleşmiş Milletler’de kendini ifade etmede sıkıntı yaşayan öğrencilerle izledikleri yollardan ve elde ettikleri başarılarından şu şekilde söz etmiştir:

Kulüpte görev aldığım süre içerisinde çok kendini ifade edemeyen öğrencilerimiz vardı, zor zamanlardan geçen öğrencilerimiz oldu beş yıl boyunca. Bir şeye tutunma ihtiyaçlarını onlarda çok fazla hissettik, o grupta özellikle. MUN’in onlara yeni bir yol çizdiğini hissettiğimiz için de bunun devamının olmasını, daha çok öğrenciye ulaşmasını istedik. Mesela kaygı problemi olan, toplum önünde konuşma problemi olan ama İngilizce düzeyi iyi olan öğrencilerimizle çok kısa sürede yol katettik... Hiçbir şey yapamaz, bu öğrenci bilmiyor denen, hatta bunu zaman zaman öğretmenlerden de duyduğumuz öğrencilerin, o sahnede 500 kişiden alkış aldığını görmek, herkes tarafından kabul edildiğini, İngilizcesiyle, yabancı diliyle kendini ifade edebildiğini görmek benim için çok değerli. O yüzden de uzun yıllar devam etmek ve birçok öğrenciye ulaşabilmek isterim bu anlamda.

4.2.1.2.4. Empati Kurma Becerisinin Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler’in duygusal becerilere yönelik öğrenme çıktılarından bir diğeri ise öğrencilerin empati kurma becerisinde görülen gelişimdir. Bu konuda 8. sınıf öğrencisi Öykü yürütülen tartışmalar esnasında insanların dikkat etmesi gerektiğini düşündüğü noktalardan söz ederken “Mesela konuşurken başkalarının ne hissettiğini senin kafanda tasarlayabilmen lazım. Yani onları direkt özel noktalarından vurmamak lazım bence. Bu da etkili.” ifadesini kullanarak empati kurmanın önemine değinmiştir.

4.2.1.2.5. Sorumluluk Duygusunun Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler’in duygusal becerilere yönelik öğrenme çıktılarından dikkat çeken bir diğeri ise sorumluluk duygusunun gelişimidir. Bu konuda 8. sınıf öğrencisi Hazal konferansa hazırlanırken düzenli bir biçimde çalıştığından söz etmiş ve bu durumun kendisine katkısını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Açıkçası MUN istikrarımı geliştirdi. Çünkü ben aylar boyu teknik konuya çalıştım ve normalde hiç istikrarlı biri değilim. Ama bir konu üzerinde çalışmama, sürekli

konuları değiştirmememe çok yardımcı oldu. Çünkü MUN’de değiştiremiyoruz ülkemizi de konuyu da. Sonuçta Birleşmiş Milletler. Bana artısı bu oldu.

Diğer yandan, iki senedir kulüpte yer alan Ekin “[MUN’i] çok fazla istikrarlı [olmayan] veya bir şey üzerinde çok fazla çalışmayan, kendi işlerini yapmayan, sorumluluk sahibi olmayan birine önermezdim açıkçası. Çünkü sürekli aynı konuya hazırlanıp belli şeyler yapmamız gerekiyor.” sözleriyle, istikrarlı olmanın Model Birleşmiş Milletler’de yer alan öğrencilerin sahip olması gereken karakteristik bir özellik olduğunu savunmuştur.

Kulüpte görevli öğretmenlerden Işıl ise Model Birleşmiş Milletler Konferansı’na hazırlanmanın çaba gerektiren yoğun bir süreç olduğunu ve bu durumun kulüpte yer alan öğrencilerin sorumluluk almasını zorunlu kıldığını dile getirmiştir. Işıl öğretmen, bu süreçte kulüp içerisinde alınan kararlarla da bu durumun desteklendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Ama MUN zor bir kulüp. Gerçekten çaba gerektiren bir kulüp. Bazı öğrenciler de girdikten sonra kulübe, bu sorumluluğu sonuna kadar sürdürmekte zorlanabiliyorlar. Gerçekten büyük bir sıkıntı belirlersen ve bunun çocuğa etkisi olacağını düşünürsek, burada geri adım atabiliyoruz eğer görev dağılımları yapılmadıysa, daha yolun başındaysak. Ama bir sorumluluğu tamamen üstlendiyse, ülkesi belli olduysa, hayatta da sorumluluklardan kaçamayacağını da anlatarak ikna [ettiğimizde] verimli bir şekilde götürüyor [öğrenci] o sene. Diğer sene de zaten bu konuda bir talebimiz olmuyor o öğrencimizden eğer istemiyorsa, ki genelde de kendileri ikinci yıla üçüncü yıla devam etmiş oluyorlar.

4.2.1.3. Sosyal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları

Sosyal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları; *Sosyal ve Kültürel Farkındalık Kazanma, Olumlu Sosyal İlişkiler Geliştirme, İletişim Becerisinin Gelişimi ve Liderlik Becerisinin Gelişimi* kategorileri altında sunulmuştur.

4.2.1.3.1. Sosyal ve Kültürel Farkındalık Kazanma

Katılımcı ifadelerinin analizinde, Model Birleşmiş Milletler’in sosyal becerilere yönelik öğrenme çıktıları arasından en öne çıkan kazanımın sosyal ve kültürel farkındalık kazanma olduğu dikkat çekmektedir. Bu konuda, 8. sınıf öğrencisi Gökçe “[MUN bana] genel kültür [kattı]. Yani Nijerya diye bir ülkeyi hiç bilmiyordum

neredeyse. Hakkında hiçbir fikrim yoktu. Ama en azından bir ülke veya bir konu hakkında bir şey öğrenmiş oluyorum.” sözleriyle Model Birleşmiş Milletler’in sosyal ve kültürel farkındalığını artırdığını ifade etmiştir.

Bir diğer 8. sınıf öğrencisi Ekin ise, okulunda Model Birleşmiş Milletler’in temel olarak İngilizce konuşma becerisini geliştirmek adına tercih edildiğini dile getirmiş ancak öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler’de edindikleri kazanımların yalnızca bir yabancı dil becerileri kapsamında değerlendirilmesini yanlış bulduğunu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Aslında sadece İngilizce hakkında değil, o araştırdığımız ülkeler ve MUN’in yani normal UN’in işleyişi hakkında da [bilgi ediniyoruz]. Ben normalde UN ve kendi temsil ettiğim Ireland hakkında pek fazla bir şey bilmezken, şu an İrlanda’nın tüm masallarını okumuş bir şekilde devam ediyorum hayatıma. Bana çok fazla şey kattı, artı bir tane kültür öğrendiğim için. Yani [MUN] sadece İngilizce öğrenmediğimiz güzel bir kulüp bence. Sadece İngilizce öğrenmiyoruz orda.

4.2.1.3.2. Olumlu Sosyal İlişkiler Geliştirme

Model Birleşmiş Milletler’in sosyal becerilere yönelik öğrenme çıktıları arasından dikkat çeken bir diğer kazanım ise olumlu sosyal ilişkiler geliştirmedir. Bu konuda 8. sınıf öğrencisi Öykü, Model Birleşmiş Milletler Kulübü’ndeki öğrenme ortamından söz ederken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

[MUN] daha geniş bir arkadaş ortamı sağlıyor ve özgüvenin daha çok arttığı için daha çok arkadaş yapmaya meyillisin. MUN Kulübü’nün asosyal olan insanların sosyalleşmesi açısından ve İngilizcelerini geliştirmesi açısından da çok uygun bir ortam olduğunu düşünüyorum. Bazı kişiler MUN’i sadece İngilizce olarak görüyor ve ben buna karşıyım.

Katılımcı ifadeleri analiz edildiğinde, kulüpte görevli iki öğretmenin de Öykü’yle aynı fikirde olduğu görülmüştür. Üç senedir Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde görev alan Begüm öğretmen bu konudaki gözlemlerini ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Yani ben geleceğe dair umutlandım açıkçası. Çünkü böyle etkinlikler eskiden hiç yapılmazdı. Sadece belli kalıpların içerisinde yaşırdık. Umarım ki bütün öğrenciler hani sadece derse girip derse çıkmak yerine, verimsiz bir gün geçirmektense, kendilerini üretmeye, araştırmaya, düşünmeye sevk edebilecekleri

böyle bu tarz etkinliklere katılabilir veya [bunlara] fırsatlar verilebilir. Çünkü bizim zamanımızda hiç böyle fırsatlar verilmemişti. Ama iyi ki öğretmen olmuşum da iyi ki böyle bir etkinliğin içinde yer almışım diyorum. Çünkü içerisinde çıkarmamız gereken cevherler olan pek çok insan var. Bu, öğretmenliğin en güzel yanı bence. Biz MUN’de pek çok çocuğun içindeki cevheri çıkardık diye düşünüyorum, en konuşmayan, en içine kapanan çocukların bile. Ya da en aktif çocuğun içindeki duygusal yanı da gördüğümüz oldu. Yani bir aile oluyoruz. Bir gönül bağı kurduk. En önemlisi buydu. Daha önce hiç belki aile üyesiyle bile gönül bağı kuramamış öğrencilerle gönül bağı kurduk. Yani bu tarz etkinlikleri o yüzden her zaman desteklemeyi severim ve inşallah herkes de destekler.

Beş senedir Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde görev alan ve bunun dört senesinde bölüm başkanlığı görevini de yürüten Işıl öğretmen ise kulüpte görevli öğretmenlerin kulüp saatleri dışında da öğrencilerle iletişimde kaldığını ve bu durumun öğrencilerle aralarında farklı bir ilişki geliştirmelerini sağladığını aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

Bir kere, bölüm başkanları olarak bizler biraz daha öğrencilerden aslında uzak kalıyoruz... İşin soğuk yüzü olabiliyoruz zaman zaman. O ilişkileri biraz yumuşatıp çocukların bizimle rahat rahat yabancı dili paylaşabilmeleri, bizimle iletişim kurabilmeleri aslında biraz da kulüpler aracılığıyla oluyor... Çocuklar şunu biliyorlar ki destek istediklerinde her zaman bizler orada olacağız kulüp öğretmenleri de yabancı dil öğretmenleri de. Bu anlamda ilişkileri pekiştirdiğini düşünüyorum ben; artı, iletişimi kuvvetlendirdiğini.

4.2.1.3.3. İletişim Becerisinin Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler’in sosyal becerilere yönelik öğrenme çıktıları arasından bir diğeri ise öğrencilerin iletişim becerisinde görülen gelişimdir. Bu konuda, üç senedir Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde yer alan Hazal “İnsanlarla iletişimim güçlendi benim MUN sayesinde. Yani daha rahat iletişim kuruyorum artık yeni tanıştığım insanlarla da arkadaşlarımla da.” sözleriyle, Model Birleşmiş Milletler’de edindiği deneyimlerle gerek arkadaş çevresiyle gerekse yeni tanıştığı insanlarla kurduğu iletişimin güçlendiğini ifade etmiştir.

4.2.1.3.4. Liderlik Becerisinin Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler’in sosyal becerilere yönelik öğrenme çıktılarından bir diğeri ise liderlik becerisinin gelişimidir. Üç senedir Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde

yer alan Ozan öğretmen, iş birliğine dayalı öğrenme ortamının getirisi olarak kulüpte öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebildiklerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Ortama baktığınız zaman şöyle bir tablo görüyorsunuz: öğrenci bireysel bir şekilde çalışmasını yapıyor, çalışıyor, notlarını alıyor. Artı, arkadaşlarıyla iş birliği yapıp ve fikir birliği yapıp tartışmalar [yürütüyorlar] kendi aralarında “Şu şekilde yapalım, böyle yönetelim, bu soruları soralım.” vesaire. O yüzden bir yerden sonra herkesin fikrini [paylaştığı], liderlik vasfının ortaya çıktığı ya da grup üyesi nasıl olurlar [bunları keşfettikleri] bir ortam görüyorsunuz.

4.2.2. Akademik Gelişime Yönelik Öğrenme Çıktıları

Akademik Gelişime Yönelik Öğrenme Çıktıları; *Yabancı Dil Gelişimi*, *Araştırma Yapma Becerisinin Gelişimi* ve *Tartışma Yürütebilme Becerisinin Gelişimi* kategorileri altında sunulmuştur.

4.2.2.1. Yabancı Dil Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler’in akademik gelişime yönelik öğrenme çıktıları arasından en dikkat çeken yabancı dil gelişimine yönelik elde edilen kazanımlar olmuştur. Bu kazanımlar, *Yabancı Dilde Kelime Dağarcığını Artırma*, *Yabancı Dilde Akıcı Konuşmayı Destekleme* ve *Yabancı Dilde Telaffuzu Geliştirme* kategorileri altında sunulmuştur.

4.2.2.1.1. Yabancı Dilde Kelime Dağarcığını Artırma

Model Birleşmiş Milletler’in yabancı dil gelişimine yönelik öğrenme çıktıları arasında öne çıkan kazanımlardan biri simülasyonun yabancı dilde kelime dağarcığını artırmasıdır. Ortaokulda üç ayrı Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansı’na katılan Gökçe, simülasyonun artılardan söz ederken “[MUN] İngilizcesini geliştirmek isteyen birinin kesinlikle denemesi gereken bir şey. Çünkü kelime dağarcığı göz önüne alındığında, normal hayatta kullanmadığımız, günlük hayatta kitaplarda göremeyeceğimiz kelimeleri MUN’e gelince resmi İngilizce olarak öğrenmek zorunda oluyoruz.” ifadelerini kullanmıştır.

Kulüpte görevli öğretmenlerden Ozan ise Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde yer alan öğrencilerin burada edindiği kelime bilgisini kulüp dışındaki derslerde de transfer edebildiklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Atıyorum geçen sene MUN Kulübü'ndeydi öğrenci, bu sene değil. Ama derste mesela bir şey konuşurken bağlantılı bir kelime kullandığımız zaman “Aa MUN’de bunu kullanmıştık. Hocam şunu mu demek istiyorsunuz? Bunu kullanabilir miyiz yerine?” Oradan hala kalan bir şeylerin olduğunu görüyoruz.

4.2.2.1.2. Yabancı Dilde Akıcı Konuşmayı Destekleme

Model Birleşmiş Milletler’in yabancı dil gelişimine yönelik öğrenme çıktıları arasında öne çıkan kazanımlardan bir diğeri ise simülasyonun yabancı dilde akıcı konuşmayı desteklemesidir. Geçmişte üç ayrı Junior Model Birleşmiş Milletler Konferansı’na katılan 8. sınıf öğrencisi Barış, konferanstaki ortamdan söz ederken “MUN’de İngilizce [konuşurken] diğer herkes konuştuğu için hiç çekinmiyorsunuz. Yani derler ya, siz bir ülkeye gittiğinizde onun yerel dilini çok hızlı öğrenirsiniz. MUN’de de aynı şey oluyor. İngilizceniz level atlıyor gibi.” ifadelerini kullanmıştır.

7. sınıf öğrencisi Doğa ise katıldığı ilk Model Birleşmiş Milletler Konferansı sonrasında İngilizce konuşma becerisinde gördüğü gelişimin ailesi tarafından da fark edildiğini ve bu durumun özgüvenini artırdığını şu şekilde açıklamıştır:

Ben kendime bile inanamadım, böyle şakır şakır İngilizce konuştum. Babam da annem de bana hayretle baktı böyle. Abimle kıyasladılar o an, Çağın’ın İngilizcesi böyle değildi Doğa’ya baksana falan. Ailemin benimle böyle konuşmaları çok hoşuma gitmişti. Yani insanın yapabildiği şey daha çok güven veriyor böyle. Demek ki ben bunu yapabiliyorum, o zaman bunu gösterebilirim diye [düşünüyor].

4.2.2.1.3. Yabancı Dilde Telaffuzu Geliştirme

Model Birleşmiş Milletler’in yabancı dil gelişimine yönelik öğrenme çıktılarından bir başkası ise yabancı dilde telaffuzu geliştirmesidir. 8. sınıf öğrencisi Gökçe, katıldığı konferansların ardından İngilizce telaffuzunun geliştiğini fark ettiğini “İngilizcemi çok çok geliştirdiğini düşünüyorum. Özellikle konuşma açısından. Herkes İngilizce konuşunca bir süre sonra telaffuzumuz da düzelmeye başlıyor. O yüzden [MUN’in] her öğrencinin deneyimlemesi gereken bir şey olduğunu düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır.

4.2.2.2. Araştırma Yapma Becerisinin Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler’in akademik gelişime yönelik öğrenme çıktıları arasından dikkat çeken bir diğer kazanım ise araştırma yapma becerisinin gelişimidir. Dört

senedir Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yer alan Aysun öğretmen, bu konuya dair deneyimlerini aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

[MUN] öncelikle araştırma yapabilme yeteneği kazandırıyor diyebilirim. [Öğretmenler olarak], konularla alakalı bizim de araştırmalar yapıp bizde var olan kaynakları öğrencilerle paylaşmamız gerekiyor... Aslında iş oradan sonra başlıyor. Çünkü öğrencilerin bunu nasıl kullanacağı [açıklanmalı]. Yani kaynağı verip 'Hadi bakalım bu kaynakla istediğinizi yapabilirsiniz.' [demek] gibi bir durum söz konusu olmuyor. Onu nasıl kullanacağını, o süreci kendisinin nasıl yönlendireceğini aslında biraz göstermiş oluyoruz. Ama dediğim gibi bu süreçte görevimiz biraz daha liderlik gibi oluyor sonlara doğru.

4.2.2.3. Tartışma Yürütebilme Becerisinin Gelişimi

Model Birleşmiş Milletler'in akademik gelişime yönelik öğrenme çıktılarından bir başkası ise tartışma yürütebilme becerisinin gelişimidir. Ortaokulda dört ayrı Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na katılmış olan Yağmur, bu konuya dair düşüncelerini "[MUN] bence insanlarla olan tartışma becerilerinizi de güçlendiriyor. Anlaşmazlıklarda mesela, kavgadan çok tartışmayı [teşvik ediyor], fikrimizi belirtmemizi kolaylaştırıyor. Başka insanların görüşlerini de görebilmemizi sağlıyor." sözleriyle açıklamıştır.

Benzer biçimde, kulüpte görevli olan Ozan öğretmen de Model Birleşmiş Milletler'de öğrencilerin elde ettikleri deneyimlerden ve süreç sonunda edindikleri becerilerden söz ederken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Bu sürecin sonunda bir anda bakıyorlar ki büyük bir kalabalığın önünde ciddi konularda ve İngilizce olarak sunum yapıyorlar, sunumun haricinde tartışıyorlar. Hani sadece hazırladığı bir şeyi sunmak da değil, onun da ötesinde. Bir anda gelen sorulara, bir anda gelen tartışma ortamına ayak uydurma, pratik zekayı kullanma, buna karşı cevap verme, bunu belli bir tavırdan yapma - bir tartışma olarak değil, belli bir tavrı koruyarak bunu yapma - şeklinde olduğundan bayağı bir kazanç elde ediliyor süreç sonunda.

4.2.3. Eğitim Durumlarına Yönelik Öğrenme Çıktıları

Veri analizi neticesinde, Model Birleşmiş Milletler'in öğrenme çıktılarından bir bölümünün öğrencilere direkt olarak bir beceri katmaktan ziyade, öğrenme ortamının

bir getirisi olarak öğrencileri kendi öğrenme serüvenlerinde dolaylı yoldan etkilediği görülmüştür. Söz konusu kazanımlar, Model Birleşmiş Milletler’in Eğitim Durumlarına Yönelik Öğrenme Çıktıları başlığı altında ele alınarak *Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, İş Birliğine Dayalı Öğrenme ve Öğrenci Katılımını Destekleme* kategorileri altında sunulmuştur.

4.2.3.1. Yaparak-Yaşayarak Öğrenme

Model Birleşmiş Milletler’in eğitim durumlarına yönelik öğrenme çıktıları arasında öne çıkan noktalardan biri öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi deneyimleme imkânı elde etmeleridir. 7. sınıf öğrencisi Ege, Model Birleşmiş Milletler’deki öğrenme ortamından söz ederken “Yaşayarak öğrenmek. Test ediyoruz ne olur ne olmaz. İhtimalleri değerlendiriyoruz.” ifadelerini kullanmıştır.

Üç senedir kulüpte yer alan Öykü ise Model Birleşmiş Milletler’de nasıl hissettiğini “MUN Kulübü’nde sanki daha farklı bir maske takıyormuşum gibi. Yani normal öğrenciden çıkıp bir devlet adamı, bir büyükelçi gibi konuşuyor gibi [hissediyorum]. Böyle diplomasi alanında ilerleyebiliriz diye düşünüyorum.” sözleriyle dile getirmiştir.

Benzer şekilde, 8. sınıf öğrencisi Doğa da “[MUN’de] bir iş kadını gibi hissediyorum. Böyle bir anda büyümüş gibi. O kıyafetler bile insana büyümüş imajı veriyor. O yüzden çok eğlenceli oluyor.” diyerek simülasyona dair duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır. Yine 8. sınıf öğrencisi olan Hazal ise “Dünyadan kopuyorsunuz bence o iki günde, daha farklı bir ortam oluşuyor. Karakterleriniz değişiyor, delege oluyorsunuz.” sözleriyle simülasyonda bir delege gibi hareket ederek politika yapıcılarının ve liderlerin tecrübelerini deneyimlediklerini dile getirmiştir.

4.2.3.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenme

Model Birleşmiş Milletler’in eğitim durumlarına yönelik öğrenme çıktıları arasında öne çıkan noktalardan bir diğeri ise iş birliğine dayalı öğrenmedir. Üç senedir Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde yer alan Arda, kulüpteki deneyimlerinden söz ederken “[MUN] insanların iş birliği yapabildiği, yardımlaşmanın ön planda olduğu, iletişim becerilerinin geliştiği bir kulüp... [Burada] öğrenciler arasında iş birliği oluyor, yani birinin anlamadığı yeri öbürü anlatıyor, bir yardımlaşma oluyor. Okulda kendi

komitelerimize ayrıldıktan sonra, yardımlaşma daha da artmaya başlıyor.” ifadelerini kullanmıştır.

Benzer şekilde, kulüpte görevli öğretmenlerden Begüm ise kulüpteki öğrenme ortamını “[Kulüpte] kesinlikle akran iş birliği var. Zaten komitelere ayırıyoruz öğrencileri. Komiteler bir arada grup çalışmaları yapıyor. Dolayısıyla sürekli bir araştırma yaptıklarında evde bile olsalar kendi araştırmalarını birbirleriyle paylaşıyorlar, birbirlerine yönlendirme de yapabiliyorlar. Öğretmen sadece bir advisor yani danışman gibi bir konuma geçiyor.” sözleriyle açıklamıştır. Nitekim, üç senedir kulüpte görev yapan Ozan öğretmenin “Öğretmen bir süre sonra sadece gözlemleyen, öğrencinin takıldığı noktada, hani kendisini aşan bir nokta olduğunda bir şekilde başvurduğu bir kişi oluyor.” sözleri de Begüm öğretmenin açıklamasını destekler niteliktedir.

Diğer yandan, 8. sınıf öğrencisi Gökçe, kulüpte görevli öğretmenlerin ele alınan sorunlarla ilgili ve kulüp faaliyetlerine katılma noktasında istekli olmasının kulüp çalışmalarının verimli geçmesinde etkili olduğunu “Özellikle öğretmen de konuyla ilgiliyse, zoraki değil de gerçekten severek yapıyorsa, öğretmen de bilgi sahibi oluyor ve çok yardımcı oluyor bize.” sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifadeye paralel olarak, dört senedir kulüpte görev yapmakta olan Aysun öğretmen de öğrenciler kadar öğretmenlerin de kulüpte ele alınan konulara dair araştırma yapmalarının önemli olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Bazen çocuklarda üretim olamayabiliyor. [Öğrenci] o çözüm önerisini ortaya çıkaramayabiliyor. Beraber tartışıp kendi bilgilerimizi onlara aktarabiliyoruz. Yine aynı şekilde dediğim gibi bizim de araştırma yapmamız gerekiyor bu süreçte. Aslında ikili bir alışveriş diyebiliriz. İletişim de aynı şekilde... Bir iş ortaklığı diyebiliriz [bu durum için].

4.2.3.3. Öğrenci Katılımını Destekleme

Model Birleşmiş Milletler’in eğitim durumlarına yönelik öğrenme çıktılarından bir diğeri ise öğrenci katılımını destekler nitelikte olmasıdır. Öğrenciler, görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde ön yargılardan ve yıkıcı eleştirilerden uzak bir öğrenme ortamı olduğunu, bu durumun da kulüp çalışmalarına katılma noktasında kendilerini motive ettiğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak, 8. sınıf öğrencisi Gökçe aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Gayet rahat bir atmosfer genel olarak. Herkes bir şeyler öğrenmiş olarak gelmiş oluyor ve herkes soruna odaklanmış oluyor. Kimse kimseyi yargılamıyor ve özellikle güzel bir resolution yazıldıysa bu konuda çok fazla olumlu dönüt de geliyor. Kimse sırf eleştiri yapmak için gelmemiş oluyor. O yüzden genel olarak rahat bir atmosfer oluyor. Ama tabii ki ortamda insanlar birbirini yargılıyor olsaydı, oraya bir şey tartışmak değil kendilerini kanıtlamak için, bilgiyi satmak için gelmiş olsalardı yine rahat olmazdı.

Dört ayrı Junior Model Birleşmiş Millet Konferansı'na katılmış olan Yağmur ise “Sizinle aynı dili konuşup, yeni bir dil öğrenmeye çalışan insanların olduğu bir ortamdayken daha rahat konuşabiliyorsunuz. Takılsanız da yanlış bir şey de söyleseniz aynısını onlar da yapabiliyorlar ve bu konuda empatiye sahipler.” sözleriyle bu ortamın özellikle yabancı dilde konuşma becerisinin gelişimi için teşvik edici olduğunu ifade etmiştir.

Kulüpte görevli Begüm öğretmen ise Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ndeki bu atmosferden öğrenciler kadar öğretmenlerin de istifade ettiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

MUN Kulübü'nde bir sinerji oluşuyor açıkçası. O sinerji bizim için çok kıymetli. Öğrenme ortamında herkes öğrenmeye açık ve herkes MUN saatini bekliyor... O yüzden kesinlikle boş geçen bir kulüp değil. Yani herkesin birbirinden bir şeyler öğrendiği, ... öğrenci merkezli olan, çocukların bir şeyler üretebildiği, çocukların sunumlar yapabildiği, çocukların hatta öğretmenlere daha çok şey kattığı bir öğrenme stili var o sınıfımızda.

Kulüpte görevli öğretmenlerden Aysun ise “Kulübe katılan öğrenci belli bir zaman sonra [kulüp dışında] derse de katılmaya başlıyor. Aslında iç içe geçmiş bir program gibi bir şey olmuş oluyor... [Örneğin], sosyal bilgiler dersine girdikleri zaman öğretmenleriyle bunları tartışabiliyorlar.” sözleriyle kulüpte ele alınan konuların disiplinler arası bir öğrenmeyi mümkün kıldığını ve öğrencilerin burada edindikleri bilgileri diğer derslere de transfer edebildiklerini dile getirmiştir. Nitekim, beş senedir kulüpte görev yapmakta olan Işıl öğretmenin “[MUN'deki gündem maddelerine] benzer şeyler tartışıldığında bunları değerlendiriyorlar diğer derslerinde de.” sözleri de Aysun öğretmenin bu açıklamasını destekler niteliktedir.

4.3. Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün Öğretmenlere Katkıları

Veri analizi neticesinde, Model Birleşmiş Milletler'in yalnızca öğrencilerin değil, aynı zamanda kulüpte görevli öğretmenlerin gelişimine de katkı sunduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün Öğretmenlere Katkıları başlığı altında temalaştırılarak *Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimini Destekleme*, *Öğretmenlerin Yabancı Dil Gelişimini Destekleme*, *Öğretmenlerin Sosyal ve Kültürel Farkındalığını Artırma* ve *Öğretmen Motivasyonunu Artırma* kategorileri altında sunulmuştur.

Şekil 6. Üçüncü Tema Kapsamında Elde Edilen Kategoriler

- 3.1. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimini Destekleme
- 3.2. Öğretmenlerin Yabancı Dil Gelişimini Destekleme
- 3.3. Öğretmenlerin Sosyal ve Kültürel Farkındalığını Artırma
- 3.4. Öğretmen Motivasyonunu Artırma

4.3.1. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimini Destekleme

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün öğretmenlere katkıları arasından öne çıkan noktalardan biri modelin öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemesidir. Kulüpte görevli Ozan öğretmen, kulüpte edindiği deneyimin kulüp dışındaki sınıflarında edindiklerinden farklı olduğunu ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını gerektirdiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Ben bir İngilizce öğretmeniyim. İşte bir sonuçta elimde kaynağım var ve onları öğrencilere aktarıyorum. [MUN] bunun dışında bir deneyim. Sonuçta evet, İngilizce üzerine, yine öğrencilerlesiniz. Bunlar aynı ama MUN language diye bir gerçek var. Tamamen farklı bir dil, farklı bir alan. Artı, sonuçta normal öğretme durumunda elinizde bir context var ve onu öğrenciye aktarıyorsunuz farklı tekniklerle. Burada biraz daha bir öğrencilerle takım olma, beraber bir çalışma yürütme ve bir süre sonra tam tersi sadece rehberlik yapıp onların çalışmasını sağlama ve izleme durumu oluyor... Yani [bana] öğretmenlik açısından ve eğitim açısından farklı bir deneyim kazandırdı.

Begüm öğretmen ise Model Birleşmiş Milletler'in Türkiye'de henüz çok yaygın olarak uygulanan bir kulüp olmadığından söz ederek bu alanda çalışıyor olmalarının Model Birleşmiş Milletler deneyimi olan öğretmenleri iş başvurularında ön plana çıkardığını şu şekilde ifade etmiştir:

Mesela MUN pek çok okulda uygulanmayan bir kulüp. Ama son zamanlarda çok revaçta. Çünkü pek çok koordinatör, yabancı diller bölüm başkanı bunun etkisinin çok büyük olduğunu görmeye başladı son zamanlarda. [MUN deneyimim] tabi bu profesyonellik alanımda bir artı oluyor benim için ve her zaman daha çok beni ön plana çıkaran bir etki sağlıyor açıkçası.

4.3.2. Öğretmenlerin Yabancı Dil Gelişimini Destekleme

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün öğretmenlere katkıları arasından öne çıkan noktalardan bir diğeri ise modelin öğretmenlerin yabancı dil gelişimini desteklemesidir. Kulübün yanı sıra bölüm başkanı olarak da görev yapmakta olan Işıl öğretmen, modelin öğretmenlere sunduğu katkılardan söz ederken “Çok uzun yıllardır İngilizce öğrenen bir insanım, sekiz yaşında başladım. Yaklaşık 37 sene oldu. [MUN'de] hala kelime öğreniyorum. Telaffuz anlamında dahi bizleri geliştirdiğini, bizlerde bile etkisi olduğunu düşünüyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Kulüpte görevli öğretmenlerden Begüm ise, bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Mesela çocuklarla biliyoruz ki belli seviyelerde İngilizce konuşuyoruz. Çünkü çocukların seviyesi en fazla Intermediate seviyesine kadar çıkıyor. Advanced seviyede konuşamıyorduk. Çocukların kendilerince araştırma yapmaları ve sınıfta sürekli İngilizce konuşulması hem onların İngilizce [seviyelerini] artırması hem de bizim onlarla sürekli bir İngilizce diyalogda olmamız açısından [yararlı oldu]... İngilizce eğitimini yüzde yüz potansiyelde işlememizi sağladı. Bu bizi de çok motive etti.

4.3.3. Öğretmenlerin Sosyal ve Kültürel Farkındalığını Artırma

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün öğretmenlere katkılarından bir diğeri ise öğretmenlerin sosyal ve kültürel farkındalığını artırmasıdır. Işıl öğretmen bu duruma dair düşünce ve deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

Her yıl, her MUN'de yeni bir konu öğreniyorum. Yeni bir demeyeyim, birçok konu öğreniyorum. Çünkü her öğrencimizle ilgilenmeye çalışıyoruz. Bilmediğimiz ülkeleri öğreniyoruz. Bilmediğimiz bilimsel gerçekleri öğreniyoruz. Hatta hayal gücümüzü genişletiyoruz öğrencilerimizle birlikte. O yüzden öğretmen bazında da çok şey kattığına inanıyorum.

Nitekim, Aysun öğretmenin “Tamamen gelişim odaklı bir kulüp oluyor. Çünkü dediğim gibi, diğer ülkelerle alakalı birçok bilgiye sahip oluyorsunuz ve bu süreçte gerçekten kendi ülkenizin de nerede olduğunu görüyorsunuz.” sözleri de Işıl öğretmenin açıklamasını destekler niteliktedir.

4.3.4. Öğretmen Motivasyonunu Artırma

Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nün öğretmenlere katkılarında bir başkası ise öğretmen motivasyonunu artırmasıdır. Beş senedir kulüpte görev alan Işıl öğretmen, ilgi alanına hitap eden gündem maddeleri ve öğrencilerle kurduğu iletişim dolayısıyla motive olduğunu aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

Ben kulüpte mutluyum. Ben sınıfta mutluyum aslında, sadece kulüpte değil ama kulüpte daha bana hitap eden, benim de öğreneceğim şeyler olduğu için orada bir tık daha mutluyum. Bir de tabii ki daha konuşma bazlı bir ortam. Ben de öğrencilerin üretmesine ve konuşmasına çok aç bir öğretmenim diyeyim. Çünkü onlarla karşılıklı paylaştığımız sürece bizler daha motive olup daha çok şey yapmak istiyoruz.

4.4. Model Birleşmiş Milletler Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler

Model Birleşmiş Milletler Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler, *Planlama Aşamasına Dair Eleştiriler* ve *Uygulama Aşamasına Dair Eleştiriler* olmak üzere iki ayrı kategoride ele alınmıştır.

Şekil 7. Dördüncü Tema Kapsamında Elde Edilen Kod ve Kategoriler

TEMA 4: Model Birleşmiş Milletler Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler

4.1. Planlama Aşamasına Dair Eleştiriler

- 4.1.1. Kulübe Katılımda Ön Değerlendirme Eksikliği
- 4.1.2. Kulübe Ayrılan Ders Saatinin Yetersizliği
- 4.1.3. Öğrenme Ortamının Fiziksel Yetersizliği
- 4.1.4. Komite Sayısının Yetersizliği
- 4.1.5. Danışman Sayısının Yetersizliği
- 4.1.6. Eğitsel Materyal Yetersizliği
- 4.1.7. Komite Seçiminde Öğrencilerin Görüşüne Başvurulmaması
- 4.1.8. Gündem Maddeleri Belirlenirken Öğrencilere Söz Hakkı Tanınmaması
- 4.1.9. Gündem Maddelerinin Seçiminde İşlevselliğin Dikkate Alınmaması
- 4.1.10. Eğitim Programının Tasarımında Sürecin Etkin Planlanamaması
- 4.1.11. Eğitim Programının Tasarımında Öğretmen Görüşlerine Başvurulmaması

4.2. Uygulama Aşamasına Dair Eleştiriler

- 4.2.1. Öğrenci Merkezli Etkinliklerin Yetersizliği
- 4.2.2. Öğretimin Yöntem ve Teknikler Bakımından Çeşitlendirilmemesi
- 4.2.2.1. Gezi Gözlem Yöntemine Başvurulmaması
- 4.2.2.2. Gösterip Yaptırma Yöntemine Başvurulmaması
- 4.2.2.3. Drama Yöntemine Başvurulmaması
- 4.2.3. Hazırlık Eksikliği
- 4.2.3.1. Araştırma Eksikliği
- 4.2.3.2. İngilizce Kelime Bilgisi Eksikliği
- 4.2.4. Motive Edici Eğlence Unsuru Eksikliği

4.4.1. Planlama Aşamasına Dair Eleştiriler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler incelendiğinde, Model Birleşmiş Milletler kulüp faaliyetlerine yönelik eleştirilerin büyük bölümünü, planlama aşamasına dair yapılan eleştirilerin oluşturmakta olduğu görülmüştür. Planlama aşamasına dair öğrenci ve öğretmenler tarafından yapılan eleştiriler; *Kulübe Katılımda Ön Değerlendirme Eksikliği*, *Kulübe Ayrılan Ders Saatinin Yetersizliği*, *Öğrenme Ortamının Fiziksel Yetersizliği*, *Komite Sayısının Yetersizliği*, *Danışman Sayısının Yetersizliği*, *Eğitsel Materyal Yetersizliği*, *Komite Seçiminde Öğrencilerin Görüşüne Başvurulmaması*, *Gündem Maddelerinin Seçiminde İşlevselliğin Dikkate Alınmaması*, *Gündem Maddeleri Belirlenirken Öğrencilere Söz Hakkı Tanınmaması*, *Eğitim Programının Tasarımında Sürecin Etkin Planlanamaması* ve *Eğitim Programının Tasarımında Öğretmen Görüşlerine Başvurulmaması* kategorilerinde toplanmıştır.

4.4.1.1. Kulübe Katılımda Ön Değerlendirme Eksikliği

Görüşmelerde Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan eleştirilerin başında kulübe katılan öğrencilerin bir bölümünün isteksiz ve ilgisiz olmasının yarattığı sonuçlar gelmektedir. Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler ise bu durumun öğrencilerin kulübe katılırken herhangi bir ön değerlendirmeye tabi

tutulmamalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. İncelenen durumda, Model Birleşmiş Milletler Kulübü seçmeli bir kulüp faaliyeti olarak yürütülmektedir ve kulübe katılım öğrencilerin ve ailelerinin isteği ve talebi doğrultusunda gerçekleştirilir. Öğrenciler, kulübe katılırken bunun haricinde herhangi bir ön değerlendirmeye tabi tutulmamaktadırlar. Ancak görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, ailesinin isteğiyle kulübe giren ancak kulüpte ele alınan konulara ilgisi olmayan veya kulübün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmeye gönüllü olmayan öğrencilerin kulüp faaliyetlerine katılma noktasında isteksiz kaldıklarını dile getirmiş; bu durumun da kulüp faaliyetlerini aksattığını ve grup dinamiğini olumsuz yönde etkilediğini savunmuşlardır.

Uluslararası Model Birleşmiş Milletler Konferansları'na da katılan 8. sınıf öğrencisi Oğuz, bu durumun yarattığı sorunları şu şekilde özetlemektedir:

[MUN] gerçekten bir şeyler katıyor ama [kulüpte isteksiz ve hazırlanmamış öğrenciler olduğunda] çok faydasını göremiyorsun. O gösterdiğin emeğin karşılığını geri alamamak sıkıntı. O emeğin karşılığını ancak gerçekten aşırı ve aşırı ciddi yerlerde alabilirsin. Öbür türlü alamıyorsun. Canın sıkılıyor. Motivasyonun düşüyor... Açıkçası birazcık daha seçici olabilir aslında bu organizasyonu düzenleyenler. Yani birazcık daha hevesli gözükün, biraz daha ciddi, bir şeyler yapmayı hedefleyen insanlarla [bir araya gelinirse] zaten her şey kendiliğinden düzelir. Bu toplantılarda bir sıkıntı yok aslında. Yani işleyişte bir sıkıntı yok, kişilerde bir sıkıntı var. Sadece seçicilik konusunda biraz daha dikkatli olunursa bu süreç düzelir. Dediğim gibi, ben önem vermeyenleri herhalde çıkarttım gruptan. Çünkü sadece ortamdaki dikkati dağıtıyorlar.

Bölüm başkanı Işıl öğretmen ise Yabancı Diller Bölümü'nün bu konuda izlediği yolu aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Gerçekten gönüllü öğrencilerle yürümek keyifli oluyor onu söyleyebilirim. Ama öğrencileri de böyle bir şeyi talep ettiklerinde bundan mahrum bırakmak çok doğru olmadığı için tabii ki isteyen her öğrenciye hitap etmek durumunda kalıyoruz. Zaman zaman bu anlamda zorlanılabiliyor. Ama İngilizcede değil de istekte eksik olduğu zaman öğrenciler, evet, öğretmenleri de yoruyor. Burada belki önden bir sözlü mülakat gibi bir şey olabilse, öyle bir şansımız olsa belki daha verimli de daha keyifli de geçebilir.

Kulüpte görevli öğretmenlerden Ozan ise, kulüp tanıtımının daha etkili bir biçimde yapılması durumunda bu sorunun önüne geçilebileceğini düşündüğünü şu şekilde dile getirmiştir:

Öncelikle, dediğim gibi, ben biraz sene başında ve bu kulübe başlamadan önceki süreçte bazı şeylerin şekillendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bence öğrencilere ve velilere tam olarak aktarılması lazım. [Model Birleşmiş Milletler'in] amacı nedir? Neler yapılacak? Sonuçta burada öğrenciye ciddi görevler veriliyor. Bazen sene içerisinde şunları duyabiliyoruz: 'Bu hafta sınav haftası, ekstra bir şey yapma şansı yok.' ya da 'Çok eğlenceli bulmadı.' ya da 'Zor gelmeye başladı.' vesaire vesaire... Öncesinde [kulübün] ciddi bir şekilde tanıtılması gerektiğini düşünüyorum. Burada çok şey kazanacağını, kesinlikle eğleneceğini ama çalıştığı süreçte de çok ciddi çalışacağını ve artı bir zaman ayırması gerektiğini bilmesi lazım. Sonuçta burada ciddi araştırmalar var, not almalar var, taslak oluşturuyorsunuz, bazen eksik oluyor tekrar düzeltiyorsunuz vesaire. Hem ruhsal olarak hem çalışma anlamında hazır olmaları gerektiğini düşünüyorum.

Kulüp öğretmenlerinden Begüm ise, kulübe katılımın yanı sıra devamlılığın da önemli olduğu vurgulamış; yalnızca öğrencilerin değil, kulüpte görev alacak öğretmenlerin de bu kriterler göz önünde bulundurularak seçilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

MUN Kulübü'nde bir süreklilik vardır ve bu süreklilikte öğretmenler hep birlikte yer almaktadır. Yani eğer üç öğretmen görevliyse üç öğretmen, beş öğretmen görevliyse beş öğretmen. Birkaç öğretmen katılmadığında bu süreklilik biraz sarsılabilir. Yani süreklilik olduğu zaman başarı vardır. Öğrencilerin ya da öğretmenlerin bazen gelmeme durumları programın aksamalarına sebep olabilmekte. Dolayısıyla hani bu anlamda [kulüpte] gerçekten isteyen öğretmenlerin, hevesli öğretmenlerin, gerçekten isteyen hevesli çocukların olması daha çok güzel sonuçlara sebep olur diye düşünüyorum.

4.4.1.2. Kulübe Ayrılan Ders Saatinin Yetersizliği

Görüşmelerde Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan eleştirilerden bir diğeri, kulübe ayrılan ders saatinin yetersizliğidir. İncelenen durumda, 6 ve 7. sınıf öğrencileri Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne haftada iki saat katılırken, Liseye Geçiş Sınavı'na (LGS) hazırlandıklarından dolayı 8. sınıf öğrencilerine bu konuda esneklik tanınmaktadır. Konferanstan birkaç hafta öncesine kadar 8. sınıf öğrencileri

için kulüpte devam zorunluluğu aranmaz. Konferansa birkaç hafta kala öğrenciler okul yönetimi tarafından belirli derslerden izin sayılıp kulüpteki öğretmenlerle bireysel olarak çalışarak konferansa hazırlanırlar. 8. sınıf öğrencisi Öykü, bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Kulüp saatini özellikle 8. sınıflar için çok yeterli bulamıyorum. Çünkü 8. sınıfların hem o sene sınavları oluyor, zaten yeterince stresleri var, hem de position paper ya da resolution paper hazırlamak gibi yoğun şeyler de olunca, öğretmenlerin kulüp saatlerini biraz daha artırması gerekiyor bence.

Bir başka 8. sınıf öğrencisi olan Doğa, bu konuda Öykü'ye katılmamaktadır. Bulunduğu eğitim-öğretim yılındaki deneyimlerini aşağıdaki şekilde paylaşmıştır:

8. sınıf için söylemiyorum ama diğer seneler için ders saatinin artmasını isterim... Bu sene çok yoğunum ve gerçekten hiçbir şeye vaktim olmuyor. Her şeyi alelacele yapacağımı düşünüyorum. Eğitim sistemi yüzünden doğru dürüst araştırma yapamıyorum (gülerek). O yüzden bu sene tam hazırlanamayacağım için biraz üzgünüm ama elimden geleni de yapacağım.

Doğa ayrıca konferans öncesindeki dönemde izinli sayılarak çıktığı bazı dersler için aşağıdaki yorumu yapmıştır:

MUN'e daha çok önem verdiğim için birkaç dersten çıkıp derslerimden biraz geri kalmış olabilirim. Mesela 8. sınıf olduğum için, beden derslerinde normalde buraya gelmem gerekiyor ama sınıfta annem test çözmemin daha iyi olacağını düşünüyor. Ama test için zamanım çok olmuyor ben ders çalıştığım için.

4.4.1.3. Öğrenme Ortamının Fiziksel Yetersizliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan eleştirilerden bir diğeri ise fiziksel ortamın yetersizliğidir. İncelenen durumda, Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne ayrılan sınıf sayısı birdir. Öğrenciler 20-25 kişilik bir sınıf mevcuduyla komitelere ayrılan kadar bu sınıfta toplanırlar. Bu sınıfta yapılan ortak aktivitelerin sonunda, öğrenciler kendi gündem maddelerine yönelik çalışabilmeleri adına komitelere ayrılırlar. Bu noktada, her komite için ayrı bir sınıf ve danışman öğretmen atanmaktadır. Bu sayede öğrenciler hedeflenen gündem maddelerine yönelik olarak daha küçük bir grupta çalışma imkânı elde ederler.

Üç senedir Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yer alan Gökçe, geçmiş senelerdeki deneyimlerinden söz ederken komitelerde küçük gruplarla çalışmanın önemine değinerek kulübün fiziksel ortamı hakkında aşağıdaki yorumu yapmıştır:

O sene dört ülkemiz vardı ve her dört ülkeden dört kişi komitede birlikte çalışıyorduk. Ama aynı sınıfın içindeydik. Bir sürü sıra vardı, tıklım tıkıştı ve herkesin konuşup kendini ifade etmeye çalıştığı sırada sınıfta çok gürültü oluyordu. (Kulüpte) dört öğretmen vardı ama hepimiz bir sınıftaydık ve öğretmenler yetişemiyordu. dört ülke, bir sürü komite, şu bu. Çok karışmıştı. O yüzden keşke daha düzenli bir ortam olsaydı, keşke MUN'e daha çok sınıf verilseydi. Komitelere göre ayrılıp daha küçük gruplarla, daha sakin bir ortamda, daha rahat araştırma yapabileceğimiz bir ortamda uzun boylu çalışabilseydik. Onu tercih ederdim.

4.4.1.4. Komite Sayısının Yetersizliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan eleştirilerden bir başkası ise komite sayısının yetersizliğidir. 8. sınıf öğrencisi Gökçe, kulüpte daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulabilmesi için komite sayısının artırılması gerektiğini savunmuş ve bunu aşağıdaki şekilde gerekçelendirmiştir:

Komitelere ayrılıp çalışabildiğimizde ve özellikle komite ve öğretmen sayısı fazla ama komitedeki öğrenci sayısı az olduğunda [hazırlık süreci] çok daha verimli geçiyor. Yani komite sayısını artırmak isterdim. Daha fazla komite ile herkes kendi ilgi alanına dair bir şey bulabilir. [Bu durumda] öğretmen sayısını mecburen artırırdım. Komitelere daha az öğrenci koyardım. En fazla sekiz kişi. Böylelikle herkes fikrini ifade etme şansı bulurdu.

4.4.1.5. Danışman Sayısının Yetersizliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan eleştirilerden bir başkası ise danışman sayısının yetersizliğidir. Üç senedir kulüpte yer alan Gökçe, danışman sayısının yetersiz olduğu durumlarda kulüp çalışmalarından verim alınamadığını geçmiş deneyimlerine dayanarak “Daha önce öğretmenlerin öğrencilerle doğru düzgün ilgilenmediği veya konu çeşitliliği çok olduğu için öğretmenlerin yetişemediği zamanlarda, üç-dört komite birlikte çalışıyorduk, öğretmenler konuya yetişemiyordu. O zaman çok verimli olmuyordu. Daha çok kendimiz hazırlanıyorduk.” şeklinde açıklamıştır.

Benzer şekilde, bölüm başkanı Işıl öğretmen de etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için kulüpte öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilebilecek sayıda danışmanın bulunması gerektiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Yani aslında rahat bir şekilde ve tam araştırmasını yaparak bir öğretmenin 5-6 maksimum -bana göre- öğrencisi olması gerekiyor burada. Çünkü bu koçluk sistemine de benzer bir sistem. Hem araştırma yapması lazım hem takibini yapması hem evraklarının kontrolünü yapması. Ama tabi kalabalık kulüpler olduğunda bu çok mümkün olmuyor. Çünkü istekli olan her öğrenciye ulaşmak aslında biraz da bizlerin sorumluluğunda... Yorulduğumuz anlar tabii ki oluyor... Burada da daha çok öğretmen sayısını artırma imkânımız olursa daha da verim alabileceğimizi düşünüyoruz açıkçası.

Nitekim, kulüpte görevli Aysun öğretmen'in "Zaman zaman gerçekten iş yoğunluğuyla birlikte çok zorluyor. Yeri geldiğinde üç-dört öğretmen arkadaşım birlikte çalışırken diğer öğretmen arkadaşlarımızın da zaman zaman desteklerine ihtiyaç duyabiliyoruz." sözleri de bazı durumlarda danışman sayısının yetersiz kaldığını doğrular niteliktedir.

4.4.1.6. Eğitsel Materyal Yetersizliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan bir başka eleştiri ise eğitsel materyal yetersizliğidir. Kulüpte görevli Ozan öğretmen, Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nda nasıl hareket etmeleri gerektiğine dair kulüpte öğrencilere somut örnekler gösterilmesi gerektiğini şu şekilde savunmuştur:

Sene içerisinde bazen video vesaire gösteriyoruz ama biraz daha bunu başlangıç, gidişat ve sonuç şeklinde daha belki kaliteli, daha resmi bir video ile destekleyebiliriz görmeleri açısından ve "Ben de orada olduğumda bu duruşu sergileyeceğim." durumunda. Çünkü sonuçta çocuklar bunlar ve tartışma ortamında tabii ki o çocuksu yanlar ortaya çıkabiliyor bazen, işte 'Hayır, benim dediğim doğru.' şeklinde. Ama onun biliyorsunuz, bir yolu var, farklı bir tavrı var orada. Belki onları görmeleri açısından biraz daha artı şeyler eklenebilir.

Kulüpte görevli öğretmenlerden Begüm ise öğrencilerin evde yaptıkları bireysel çalışmalarda kendilerine yol gösterecek eğitsel materyallere ihtiyaç duyduklarını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Tabi sınıf içerisinde biz sürekli bir şeyler anlatıyoruz, yönlendirmeler yapıyoruz. Onlar da evde tek başına araştırma yapıyorlar ve bu onlar için biraz kafa karışıklığına sebep olabiliyor. Dolayısıyla evde de bir kaynakları olması ya da evde bir yönlendirme videosu olabilir, görsel video olabilir [destek alabilecekleri]. Bu tarz evde yapabileceklerine dair bir program da hazırlanabilir MUN için.

4.4.1.7. Komite Seçiminde Öğrencilerin Görüşüne Başvurulmaması

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan bir diğer eleştiri ise komite seçiminde öğrencilerin görüşüne başvurulmamasıdır. İncelenen durumda, hangi komiteye hangi öğrencilerin atanacağına bölüm başkanı ve kulüpte görevli danışman öğretmenler karar vermekte, bu kararı alırken de öğrencilerin ilgilerini ve İngilizce düzeylerini dikkate almaktadırlar. Bölüm başkanı Işıl öğretmen, Yabancı Diller Bölümü'nün bu konuda izlediği yolu aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

Kulüpte bir notlandırma sistemi, bir ölçme-değerlendirme yok. Sadece belki bazı zamanlarda eğer ki komitelere biz öğrencileri tayin ediyorsak, bunda bir rolümüz varsa, burada tabii ki zor olabileceğini düşündüğümüz Security Council gibi üst düzey komitelerde ya da ambassadorlık görevinde, daha çok araştırma yapan, kendini daha iyi ifade eden çocuklara ve bu süreci verimli geçirmiş öğrencilere öncelik tanımaya çalışıyoruz.

Kulüpte görevli Ozan öğretmen ise komite tanıtımlarının ardından oluşturulan tartışma ortamıyla, öğrencilerin ilgili oldukları konular hakkında konuşmaya teşvik edildiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Biz öncelikle tabi tüm komiteleri tanıtıyoruz öğrencilere. Her komitenin özelliğinin ne olduğu, neler konuşulacağı, ne için önemli olduğu... Daha sonra bir tabii ki orada brainstorm oluyor “Hangisine ilgi duydunuz?” diye. Tabii ki burada 100% “Ben bunu istiyorum.” ve “Bunu alıyorsun.” şeklinde olmasa da eğer biz de aynı fikirdeyse ve bir şekilde ayarlama şansımız varsa eşit bir dağılım oluyorsa hemen hemen, onların da söz sahibi olmasını sağlıyoruz. Sonuçta böyle bir kulüpte öğrencinin tabii ki biraz daha kontrol sahibi [olması], ‘Ben bunu istiyorum. Ben bunu istemiyorum. Ben buna ilgiliyim. Ben bunu başarabilirim.’leri söylemesi lazım. Elimizden geldiğince, dediğim gibi, komite dağılımı sürecinde söz sahibi olmalarını sağlıyoruz.

Ancak Ozan öğretmeninin bahsettiği bu durum, her zaman öğrencilerin, ilgili oldukları komitelere yerleşebilmelerini mümkün kılmamaktadır. Konuyla ilgili olarak 8. sınıf öğrencisi Gökçe deneyimlerini ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde paylaşmıştır:

Eğer herkes konuya ilgi duyuyorsa o an, çok güzel bir öğrenme atmosferi oluşmuş oluyor. Herkes bir şeyler öğrenmek için gelmiş oluyor. Kendileri araştırma yapmış oluyor ve bir bilgi alışverişi oluyor. Ama politikaya hiç ilgisi olmayan bir öğrenci Politika Komitesi'ne düştüğünde, o an sadece dersi sabote etmeye çalışıyor. Çünkü sıkılıyor ya da dinlemiyor. O yüzden o kadar istekli olmuyor. Böyle birkaç kişi olunca bütün atmosfer bozuluyor... Özellikle MUN'e o sene ilk defa katıldığım için o beni çok korkutmuştu. Bir de Politika Komitesi'nde idim. Hiç bilgimin olmadığı bir alandı. Çok korkutmuştu beni. [Müdahale etme şansım olsa] öğrencileri komite seçme konusunda biraz daha özgür bırakırdım. En azından İnsan Hakları'na ilgisi olan biri Politika'ya düşüp alakasız bir şeyin içinde kalıp MUN'den soğumazdı.

4.4.1.8. Gündem Maddeleri Belirlenirken Öğrencilere Söz Hakkı Tanınmaması

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan eleştirilerden bir diğeri ise gündem maddeleri belirlenirken öğrencilere söz hakkı tanınmamasıdır. Model Birleşmiş Milletler'de gündem maddeleri konferansı organize eden kurum tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin gündem maddelerinin seçimi üzerinde bir söz hakkı yoktur. Bu konuyla ilgili olarak kulüpte görevli öğretmenlerden Aysun, “Çocukların bizlerden, biz yetişkinlerden, daha farklı fikirleri olduğu için [gündem maddelerinin seçiminde] onların da fikirlerinin alınması gerekiyor diye düşünüyorum.” sözleriyle, gündem maddelerinin seçiminde öğrencilere de söz hakkı tanınması gerektiğini savunmuştur.

4.4.1.9. Gündem Maddelerinin Seçiminde İşlevselliğin Dikkate Alınmaması

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan eleştirilerden bir başkası ise gündem maddelerinin seçiminde işlevselliğin dikkate alınmamasıdır. İki senedir kulüpte yer alan Özgür, bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

“[Gündem maddelerinin yerel sorunlardan seçilmesinden söz ederken] Ve bu bilgiler hiçbir işine yaramayan türden bilgiler yani... Mesela benim konum uluslararası MUN'de Güney Sudan'daki iç savaşı. Güney Sudan'daki iç savaşla bir milyon tane

bilgi edinmiştim. şimdi ben bu bilgileri ne yapacağım? [Gölerek] ... Kazancım yok yani pek.”

4.4.1.10. Eğitim Programının Tasarımında Sürecin Etkin Planlanamaması

Model Birleşmiş Milletler Kulübü’ne dair yapılan bir diğer eleştiri ise eğitim programının tasarımında sürecin etkin planlanamamasıdır. İncelenen durumda, programın tasarımında dikkate alınan en önemli unsur, Model Birleşmiş Milletler Konferansı’nın, içinde bulunulan eğitim-öğretim yılında düzenleneceği tarihtir. Program, öğrencilerin genellikle şubat-Mart aylarında düzenlenmekte olan bu konferansa hazırlanmaları için ihtiyaç duyacakları süre göz önünde bulundurularak planlanmaktadır. Bölüm başkanı Işıl öğretmen, bu durumu aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

[Hazırlık süremiz] konferansa bağlı biraz da aslında. Bizim konferansımızda en azından mart ayına kadar süremiz oluyor, bu mayısa kadar da kalabiliyor. Uzun süreye yayarak hazırlanabiliyoruz. Ama bu bazen çok yorucu. [Dönem içinde] hep aynı konular hep aynı gündemler oluyor ve çocuklar, oradaki çocuklar araştırmayı sevdiği için bundan biraz yorulabiliyor ya da sıkılabiliyorlardı.

Benzer şekilde, kulüpte yer alan öğrencilerden Yağmur da bu durum hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

Her MUN’de farklı zaman veriyorlar hazırlanma süreci olarak. Bir hafta önceden de gönderen var konuları ya da ülkeleri, ama birkaç ay öncesinde gönderen de var. Ne kadar yakın gönderirlerse o kadar hızlı bir çalışma sürecine giriyorsunuz. Çok hızlı çalışmak da hoş olmuyor, çünkü geriliyorsunuz. Ama çok çok uzun bir zaman verildiği zaman da öğretmenler doldurmaya çalışıyor zamanı. Çünkü ellerinde 2-3 aylık bir sınıf oluyor ve doldurmaları gerekiyor bir şekilde. O zaman da sıkıcı olabiliyor.

Üç senedir kulüpte görev alan Ozan öğretmen de Yağmur’la aynı fikirde olup bu sorunu çözmek adına aşağıdaki öneriyi sunmuştur:

Belki sürecin biraz uzun olduğunu söyleyebilirim. [Hazırlıklarınızı] uzun bir vadede yaptığınız zaman ... [bazı konuların] tekrara düştüğü olabiliyor ya da bazı şeylerin uzun tutulduğu oluyor. O da bazen [öğrencideki] ilgiyi kaybediyor. Belki

biraz daha kısa sürede, biraz daha arada farklı aktivitelerin eklendiği bir şekilde olursa [süreç] daha verimli olur diye düşünüyorum.

Nitekim 7. sınıf öğrencisi Ege'nin "[Kulüpte kendimi] rahat hissediyorum. Eğlenceli geçiyor dersler. Ama bazen biraz sıkılıyorum çünkü çalışmalarımı bitirmiş oluyorum genellikle. İlk aydan sonra çalışmalarım bitmiş oluyor, arkadaşlarıma yardım ediyorum çoğunlukla." sözleri de Ozan öğretmenin bu yorumunu destekler niteliktedir. Bölüm başkanı Işıl öğretmen ise bu sürecin sene içerisinde birkaç farklı Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na katılan öğrenciler için daha verimli geçtiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Şimdi dışardan da MUN'lere, kurumsal ve uluslararası MUN'lere katılmaya başladıktan sonra senede tek bir MUN'le gitmediği için, biraz daha verimin ben arttığını düşünüyorum. İki ya da üç farklı konuda kendilerini ifade edip bu şekilde daha çok araştırma yaptıklarında daha verimli olduğunu görüyoruz ya da çok fazla kaynağı biz sunmak durumunda kalıyoruz tek bir MUN'le gittiğimiz zaman. Çünkü çocuklar ilkinde bunu deneyimliyorlar, ikincide aktif olarak kendileri aslında gerçekleştirebiliyorlar. Her şeyini kendileri yapabiliyor; hatasız olarak dokümanlarını [oluşturabiliyorlar], hazırlıklarını yapabiliyorlar, araştırmalarını yapıyorlar.

4.4.1.11. Eğitim Programının Tasarımında Öğretmen Görüşlerine Başvurulmaması

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ne dair yapılan bir diğer eleştiri ise eğitim programının tasarımında öğretmen görüşlerine başvurulmamasıdır. Bölüm başkanı Işıl öğretmen, programın tasarımında farklı kampüslerdeki yabancı diller bölüm başkanlarının, yabancı diller koordinatörü ile iş birliği halinde çalıştıklarını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Bizim okulumuz için dersiniz zaten biz bölüm başkanları olarak müfredatımızı da birlikte yapıyoruz koordinatörümüzle, onun yönetimiyle birlikte. Dolayısıyla her arkadaşımızın fikri alındığı için daha doğru bir müfredatla gidiyoruz. Ama her prosedür tabii ki farklı... Her MUN'de farklı şeylerle karşılaşabiliyoruz. Dolayısıyla bizim katıldığımız, dışardan olan MUN'lerde ulaşabileceğimiz destek varsa bu konuda da fikirlerimizi söyleyip, nasıl öğrenciler fikirlerini paylaşarak bir yere varıyorsa çözüm önerilerini, resolutionlarını oluştururken; biz de zaman zaman

diğer okullardaki advisorlarla birlikte hareket ediyoruz ve şu an birkaç okulla da zaten yurtdışından bu konuda güzel iş birliği yapmış durumdayız.

Ancak kulüpte görevli öğretmenlerden Ozan, programın tasarımında öğretmenlerin de görüşlerinin alınması gerektiği savunmuş ve bunu aşağıdaki şekilde gerekçelendirmiştir:

Öğretmenler başta bence biraz daha [programın planlanması sürecine] müdahil olabilirler. Sonuçta öğrencileri tanıyoruz. Öğrenci neyi sever, neyden sıkılır, nasıl ilerler, nasıl motive olur? Sonuçta seneler içinde deneyim kazanıyoruz... ‘Biz öğrenciler için şunu mu yapsak?’ ya da ‘Bizim okulumuzda artı ne yapabiliriz? Okulda bir yere gidip ne yapabiliriz bu konuda?’ Belki bunlar biraz daha başta konuşulup [süreç] şekillendirilebilir. Ama sene içerisinde karar alındıktan sonra tabii ki çok ciddi değişiklik yapamıyoruz. Ama bence başta yapılabilir.

4.4.2. Uygulama Aşamasına Dair Eleştiriler

Model Birleşmiş Milletler kulüp faaliyetlerine yönelik eleştirilerin diğer bölümü, uygulama aşamasına dair yapılan eleştirilerden oluşmaktadır. Uygulama aşamasına dair öğrenci ve öğretmenler tarafından yapılan eleştiriler; *Öğrenci Merkezli Etkinliklerin Yetersizliği*, *Öğretimin Yöntem ve Teknikler Bakımından Çeşitlendirilmemesi*, *Hazırlık Eksikliği* ve *Motive Edici Eğlence Unsuru Eksikliği* kategorilerinde toplanmıştır.

4.4.2.1. Öğrenci Merkezli Etkinliklerin Yetersizliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nün uygulama aşamasına dair yapılan eleştirilerin başında, kulüp çalışmalarının ilk aşamasında yer verilen öğrenci merkezli etkinliklerin yetersizliği gelmektedir. İncelenen Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nün ilk aylarında, tüm öğrenciler tek bir sınıfta toplanarak ortak etkinliklere katılmaktadırlar. Bu etkinliklerde öğrenciler Birleşmiş Milletler (UN) ve Model Birleşmiş Milletler (MUN) hakkında bilgi edinmekte ve ülkelerine dair araştırmalar yürütmektedirler. Kulüp çalışmalarının ilerleyen haftalarında ise öğrenciler komitelere ayrılır ve her komite, kendisine atanmış danışman öğretmenle birlikte ayrı bir sınıfta toplanmaya başlar. Öğrenciler burada komite bazında yürütülen çalışmalarla konferansa hazırlanırlar.

Görüşmelerde, öğrenciler, komitelere ayrılmadan önce bir arada bulundukları süreçte kulüpte yürütülen çalışmalarda zaman zaman öğrenci merkezli etkinliklerin sayısının yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Üç senedir kulüpte yer alan Yağmur, bu konudaki duygu ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

[Kulüpte kendinizi kulübün işleyişi üzerinde söz sahibi görüp görmemeniz] bence dersin işleyişine göre değişiyor. Yani öğretmenlerin size verdikleri görevlere göre ya da ne kadar iziniz olduğuna göre değişiyor. Mesela eğer ki bir hafta boyunca sadece oturup bir öğretmenin bize anlattıklarını dinliyorsak herhangi bir konuyla ilgili, orada öyle hissetmeyiz bence. ... Dersler daha öğrenci merkezli olduğunda kendimi daha çok söz sahibi görüyorum.

Nitekim, 8. sınıf öğrencisi Ekin'in aşağıdaki sözleri de Yağmur'un ifadesini destekler niteliktedir:

İlk başta komitelere ayrılmadan önce çok sıkılmıştım. Bunu çok rahat bir şekilde söyleyebilirim. Bu kısımlarda yani ilk başta komitelere ayrılmadan önce öğrenciye daha fazla yönelinmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü o kısımda sadece öğretmenler konuşuyor ve bize sadece bilgi verdikleri için ve belli şeyleri sadece yapmamız gerektiğini söyledikleri için bazen çok sıkıcı olabiliyor. Bahsetmek istediğim şey aslında buydu. Ondan sonraki kısım gerçekten çok öğretici ve eğlenceli aslında. Komitelere ayrılmadan önce, yani ilk başta, [öğrencilere] ülkeler hakkında ne düşündüklerini [sorsalar] ve hani bir tık daha sohbet nitelikli olsa daha eğlenceli olabilir bence. Bilgi içerikli olmasa daha eğlenceli olur.

4.4.2.2. Öğretimin Yöntem ve Teknikler Bakımından Çeşitlendirilmemesi

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün uygulama aşamasına dair yapılan eleştirilerden bir başkası, öğretimin yöntem ve teknikler bakımından çeşitlendirilmemesidir. Konuya dair yapılan eleştiriler, öğrenci ve öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadeleri çerçevesinde; Gezi Gözlem Yöntemine Başvurulmaması, Gösterip Yaptırma Yöntemine Başvurulmaması ve Drama Yöntemine Başvurulmaması kategorilerinde toplanmıştır.

4.4.2.2.1. Gezi Gözlem Yöntemine Başvurulmaması

Katılımcıların Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yürütülen etkinliklere dair eleştiri ve önerileri incelendiğinde, kulüpte öğretim yöntem ve tekniklerinden gezi

gözlem yöntemine başvurulmadığı görülmüştür. Kulüpte görevli öğretmenlerden Ozan, öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nda nasıl hareket etmeleri gerektiğini somut bir biçimde görebilmeleri açısından kulüp etkinlikleri kapsamında gezi düzenlenmesini önermiş ve bunu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Benim sadece ekleyebileceğim, yetersiz demesem de 'Ne eklenebilir? Ne artı olabilir?' dediğim, bunu biraz daha pratiğe dökme. Eğer mümkünse bir canlandırma yapma, eğer mümkünse bir ortama gidip bu işin gerçekten nasıl yapıldığını, o bahsedilen MUN language'in orada nasıl kullanıldığını ya da işte o resmi dilin, o politik dilin nasıl kullanıldığını en azından görebilecekleri bazı ortamlar [sunma] ... Bu tarz bir dilin kullanıldığı, bu tarz bir ortamın olduğu yerlerle görüşülüp belki öğrenciler dahil edilebilir en azından bir gözlem yapmaları açısından.

4.4.2.2.2. Gösterip Yaptırma Yöntemine Başvurulmaması

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yürütülen etkinliklere dair eleştiri ve önerilerden bir başkası ise kulüpte öğretim yöntem ve tekniklerinden gösterip yaptırma yöntemine yeterince başvurulmamasıdır. Üç senedir kulüpte görev alan Begüm öğretmen, öğrencilerin makale yazarken zorlandıklarını gözlemlemiş ve bu durumun önüne geçmek adına şu öneride bulunmuştur:

[Öğrencilerden] soyut kavramlarla bir makale yazmalarını istiyoruz ama aslında onlara bir örnek vermiyoruz. Yani gösterip yaptırmamız daha mantıklı olur. Çünkü bu çocuklar ilköğretim düzeyinden ya da 5. sınıflardan, somut çağından soyut çağına bir geçiş sağlıyorlar. ... O yüzden onlara örnekler vermeliyiz. Yani bir position paper nasıl yazılmalı? Evet, bunu gösteriyoruz ama biz de kendimiz yazarak ya da birlikte yazarak sınıfta herkesin fikir söyleyebileceği bir position paperi birlikte yazmalıyız ya da bir resolution paperi birlikte yazmalıyız. Biz sadece ama onlara nasıl yazıldığını gösteriyoruz. Bu da tabii çok bize verimli bir geri dönüş sağlamıyor. Bir konuyu birlikte seçip bütün sınıfla birlikte yazmanın daha öğretici olacağını düşünüyorum. Böyle bir etkinlik yerleştirilebilir.

4.4.2.2.3. Drama Yöntemine Başvurulmaması

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde yürütülen etkinliklere dair eleştiri ve önerilerden bir diğeri ise kulüpte öğretim yöntem ve tekniklerinden drama yöntemine yeterince başvurulmamasıdır. Görüşmelerde öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nü konferansa hazırlanma noktasında yetersiz gördüğü noktalardan birinin

doğaçlama eksikliği olduğu görülmüştür. Bu da drama ile doğrudan ilişkilidir. Üç senedir kulüpte yer alan Öykü, Model Birleşmiş Milletler’de etkili bir konuşma yapmanın önemine “Ambassador olarak konuşma yapınca zaten otomatikman bütün komitedeki delegeler senin üstüne yönlendiriyor çalışmaları. Çünkü ambassador olarak bakılırsa duruma, sen konuşuyorsun ve konuşma ne kadar etkileyici olduysa, insanlar diplomasi yapıp seninle o kadar çalışmak isteyecekler.” sözleriyle değinmiştir.

Topluluk önünde etkili bir konuşma yapmak, zaman zaman doğaçlama konuşmayı da zorunlu kılmaktadır. 8. sınıf öğrencisi Arda, konuyla ilgili olarak, uluslararası bir Model Birleşmiş Milletler Konferansı’nda edindiği deneyimleri aşağıdaki şekilde paylaşmıştır:

[Uluslararası MUN’de] yabancılar iki dakikada konuşma hazırlayıp konuşabiliyorlardı. Mesela ben o konuşmayı hazırlamak için 10 dakika yazıyordum, siliyordum, düzenliyordum falan filan. ... Onlar hemen yazıp tık tık tık konuşuyorlardı mesela. Herkesin düşünme becerilerinin, yani yazıya dökmesinin, direkt konuşabilmesinin sürelerinin farklı olduğunu düşünüyorum. Ben de yavaş bir insan değilim aslında ama kendimi diğer ülkelerin vatandaşlarıyla kıyasladığım zaman bayağı yavaş kaldım.

Arda’nın deneyimiyle de paralel olarak, Öykü komitelerde öğrencilerin doğaçlama konuşma noktasında yetersiz kaldığını gözlemlemiş ve bu durumu aşmak adına aşağıdaki öneriyi sunmuştur:

Bazı öğrencilerin [doğaçlama konuşma konusunda] eksik olduğunu çok görüyorum ben komite ortamında... [Komitede] chairlar sana gerekli ortamı sunamayabilirler ve gerekli zaman olmayabilir senin tam konuşmanı yazabilmen için. Doğaçlama yapmamız lazım o durumlarda. Çünkü yeterli zaman olmayınca sen yazamayacaksın ve aklında tasarlayamayacaksın. Aklında ne olursa direkt söyleyebilmen lazım. Yani önünde kağıt olmadan da konuşabilmen lazım... Kulüp çalışmalarında sürekli bilgisayar ortamında değil de mesela böyle tartışma ortamı yapılabilir bence. Kulüp çalışmalarında direkt evrağa odaklanmak yerine biraz daha telaffuza, biraz daha ilişkilere yönelebildik... Mesela konuşma yaparken bazen hitapla ilgili sorunlar oluyor, onları düzeltebiliriz.

Nitekim, 7. sınıf öğrencisi Ege'nin "[Kulüpte] genelde kağıt evraklar için hazırlanıyoruz ama bence konuşma da bu işin önemli bir parçası. [Kulüpte] tartışma yapmıyoruz yeterli olarak. Daha çok açık oturum gibi tartışmalar olabilir aslında." sözleri de Öykü'yü destekler niteliktedir.

Doğaçlamaya ek olarak, kulüpte görevli öğretmenler konferans öncesinde kulüp çalışmaları kapsamında okulda prova alınmasını önermişlerdir. Ozan öğretmen bu konu ile ilgili görüş ve önerilerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

Belki sınıf içerisinde ya da konferans salonunda bir canlandırma şeklinde [prova] yapılabilir. Hani gerçekten chairların olduğu, işte onların [gündem maddelerini] tartıştığı... Bir ön MUN şeklinde düşünebiliriz. Belki bunlar eklenebilir. [Bu sayede] biraz daha canlandırma, o dili kullandıklarını görme, eksik gördüğümüz noktada düzeltme şeklinde belki destek olunabilir.

Bölüm başkanı Işıl öğretmen ise benzer bir çalışmanın son zamanlarda uygulamaya konulduğunu ve bundan verimli bir sonuç alındığını aşağıdaki şekilde paylaşmıştır:

Hatta en son yaptığımız MUN'lerde artık öğrenciler de biraz daha oturduktan sonra, bazı öğrencileri o gün için görevlendirip komitelerde, biz ara ara gezerek normal MUN tarzında onları chair yaparak, [komitelerin] başlarına geçirerek bir prova almıştık son derslerimizde. Ben bunun da çok daha verimli olduğunu gördüm. Çünkü baş başa kaldıklarında da yapabiliyorlar mı? Yapıyorlar mı? Geri dönüşleri de aldık o görevlendirdiğimiz öğrencilerden. Yoksa sevmedikleri halde ordalar mı? Bunları da gözlemlene şansımız oldu.

4.4.2.3. Hazırlık Eksikliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün uygulama aşamasına dair yapılan eleştirilerden bir diğeri ise hazırlık eksikliğidir. Görüşmelerde, öğrencilerin kulüp çalışmalarını Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na hazırlanma noktasında çeşitli açılardan yetersiz gördükleri dikkat çekmiştir. Öğrencilerin görüşmelerdeki ifadeleri; *Araştırma Eksikliği* ve *İngilizce Kelime Bilgisi Eksikliği* kategorilerinde toplanmıştır.

4.4.2.3.1. Araştırma Eksikliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün konferansa hazırlanma noktasında yetersiz görüldüğü noktalardan ilki araştırma eksikliğidir. 7. sınıf öğrencisi Ege, geçtiğimiz eğitim-öğretim yılında katıldığı konferansa hazırlanırken yeterince araştırma

yapamamış olduğunu, dolayısıyla bu sene aynı durumla karşılaşmamak adına daha kapsamlı bir araştırma yürüttüğünü aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

[Geçen sene] araştırma eksikim olmuştu. O yüzden bu yıl 60 sayfa üzeri bir araştırma yaptım dosyamda. [Kulüpte] 2-3 ders araştırmaya veriliyor, onun dışında hep evrak dolduruluyor. Evde araştırmak da önemli ama okulda da yine bu araştırmalar üzerinden birbirimize fikir verebilme olanağımız olmalı diye düşünüyorum.

8. sınıf öğrencisi Özgür ise öğrencilerin konferanslara yeterince araştırma yapmadan katılmasının, diğer öğrencilerin simülasyondan verim almasını da imkânsız hale getirdiğini şu şekilde açıklamıştır:

İnsandan insana göre değişebilir resolutionın ağırlığı. Birisi kısacık bir şey yazar, öbürü araştırmanın kralını yapar yazar. Yani ağırlığı çok değişiyor. İşte dediğim olay da bu zaten. Karşıdaki kişi şu kadarcık bir şey yazıp geldiyse, sen karşısında tam donanımlı geldiysen hiçbir şey olmuyor. Sen sadece bildiğinle kalıyorsun. Sen araştırıp geldiğin için karşı taraftan da bir şeyler öğrenmek istiyorsun. Ama karşı taraftan aldığın bilgi senin için yeterli değilse o zaman hevesin düşüyor ve katılmak istemiyorsun.

Bir başka 8. sınıf öğrencisi olan Ekin ise bu süreçte araştırma yürütürken temsil edecekleri ülkenin vatandaşlarıyla çevrim içi olarak görüşerek ele alınan konuya dair birinci kaynaktan bilgi alabileceklerini savunmuş ve bu önerisini aşağıdaki şekilde gerekçelendirmiştir:

Aslında MUN'ın bence asıl olayı, delegesi olduğunuz ülkenin gözünden bakmak olaylara, onların ne düşündüğünü düşünmek aslında ve onlara çözüm üretmek tabii ki. Bence en azından hazırlık sürecinde komiteler ve konular belli olduktan sonra bir günlüğüne o ülkenin vatandaşı olan biriyle Zoom'dan veya herhangi bir online [platformdan] görüşme yapmak çok çok çok faydalı olabilir bence. En azından o ülkenin kültürü ve o kişinin, orda yaşayan vatandaşların, insanların olaylara karşı bakış açısını daha iyi anlamak için.

4.4.2.3.2. İngilizce Kelime Bilgisi Eksikliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün konferansa hazırlanma noktasında yetersiz görüldüğü noktalardan ikincisi ise İngilizce kelime bilgisi eksikliğidir. Öğrencilerin görüşmelerdeki ifadeleri incelendiğinde, özellikle ilk katıldıkları konferanslarda

kendilerini İngilizce kelime bilgisi noktasında yetersiz hissettikleri ancak komitelerde sunulan öğrenme ortamının ön yargılardan ve yıkıcı eleştirilerden uzak olması sebebiyle bunu aştıkları dikkat çekmiştir. 8. sınıf öğrencisi Doğa, katıldığı ilk Model Birleşmiş Milletler Konferansı’ndaki deneyimlerinden söz ederken aşağıdakileri ifadeleri kullanmıştır:

Ya bilgim doğru değilse, ya yanlış kurduysam cümleyi [diye düşündüm]. Zaten sıranın üzerindeydi telefonum ve sürekli çeviri açıktı. Bir kelimeyi yanlış söyleyeceğim diye dört ayrı çeviri sitesine girmiştım. Yanlış cümle kuranlar oluyordu ama anlıyorlardı chairlar. Ya kelimeyi hatırlasam aslında. O kelimeyi gerçekten dört tane çeviri sitesinden ayrı ayrı bakmıştım. Gerçekten birden fazla sözlükten baktım ve en son bir de arkadaşşıma sordum. Çünkü ellerim titriyordu ve ben böyle elimi kaldırıp cümleyi söylediğimde, [chair] “Evet.” diyerek başka bir şeye geçti. Yani kimse yargılamıyordu.

Benzer şekilde, Gökçe de katıldığı ilk konferansta kelime bilgisi noktasında sıkıntı yaşadığını ancak bir süre sonra bunu aştığını şu şekilde dile getirmiştir:

İlk katıldığımda, keşke Chair Report’u daha detaylı okusaydım veya kelime ezberim daha iyi olsaydı keşke demiştım. Çünkü İngilizcem daha geriydi. Uluslararası bir MUN’e katıldığımda yine İngilizcemi biraz yetersiz hissediyordum. Çünkü yabancı öğrenciler de vardı. Ama bir süre sonra o geçiyor. Çünkü İngilizcenin iyi olmasından ziyade, kişinin konuşmak istemesi etkili oluyor. Yabancı öğrencilerden daha çok konuşmuşluğım da var yani. Yabancı ama konuşmak istemiyor. Bir fikri yok belki ya da çekiniyor sadece.

Bölüm başkanı Işıl öğretmen, öğrencilerin konferansta bu sorunla karşılaşmamaları adına kulüpte yürütölen etkinliklerde Model Birleşmiş Milletler’de kullanılan terimlere yer verilmesi gerektiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

[Konferanstan önceki iki ay] tamamen o MUN’de kullanılacak dili kullanmak çok önemli sınıf içerisinde. Hem advisorlar hem öğrenciler buna bir şekilde motive edilmeli diye düşünüyorum. Çünkü zorla da olacak bir şey değil. Tamamen orada kullanılan o resmi dilin sınıf içinde de yansması lazım ki çocuk özgüvenli bir şekilde kulübe gittiğinde onu yansıtabilsin, kendini ifade edebilsin.

Kulüpte görevli öğretmenlerden Begüm ise, Işıl öğretmenin sözlerine ek olarak, aşağıdaki öneriyi sunmuştur:

Bu hafta atıyorum MUN kelimeleri vocabularysi vardı... Onu paylaştık öğrencilerle. Ama diyelim ki bir sonraki hafta öğrencilerden geri dönüt aldığımızda eğer konunun üzerine yeniden çalışma yapma ihtiyacı duyuluyorsa çocuklar tarafından, bunun üzerine çalışılabilir tekrardan. Ya da bazı ifadeler var, MUN ifadeleri. Onun üzerine tekrar role-play, canlandırma tarzı ekstra bir hafta çalışılabilir.

4.4.2.4. Motive Edici Eğlence Unsuru Eksikliği

Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün uygulama aşamasına dair yapılan eleştirilerden bir başkası ise motive edici eğlence unsuru eksikliğidir. Kulüpte görevli öğretmenlerden Begüm, Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde öğrenmeyi destekleyici sınıf atmosferinin oluşturulabilmesi için kulüp etkinliklerinde eğlence unsurlarına yer verilmesi gerektiğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Öğretmenin çok bozmaması gerekiyor açıkçası planı. Ama onun dışında öğretim yöntem teknikleri farklı olabilir tabii ki. Yani öğretmen daha eğlenceli hale getirebilir. Çünkü MUN sıkıcı olursa o zaman o sinerji oluşmaz. [Kulüp derslerinin] sıkıcı geçmemesi gerekiyor, öğretmenlerin farklı yöntemlerle öğrencileri yönlendirmeleri gerekiyor.

Benzer şekilde, Ozan öğretmen de “Icebreakerlar var MUN’e gerçekten gittiklerinde yaptıkları. Onlar belki eklenebilir [kulüp etkinliklerine de].” sözleriyle Model Birleşmiş Milletler Konferansı’nda uygulanan kaynaştırma aktivitelerine kulüpte daha fazla yer verilmesini önermiştir. Nitekim, 8. sınıf öğrencisi Öykü de “Daha özgüven artırıcı ve stres attırıcı faaliyetler yapılabilir MUN içinde. Bunun dışında pek değiştirmek istediğim bir şey olmaz.” sözleriyle kulüpte yer verilecek etkinliklerden beklentilerini dile getirmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmada Model Birleşmiş Milletler Kulübü, öğretmen ve öğrencilerin kulüpteki deneyimleri ile kulüp faaliyetlerine ilişkin eleştirileri ve önerileri çerçevesinde incelenmiş; katılımcıların görüşmelerde verdikleri yanıtlar veri analizi neticesinde *Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e Katılma Sebepleri*, *Model Birleşmiş Milletler'in Öğrenme Çıktıları*, *Model Birleşmiş Milletler'in Öğretmenlere Katkıları* ve *Model Birleşmiş Milletler Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler* temaları altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e katılma sebeplerinin incelendiği ilk temada, öğrencilerin küresel sorunlara çözüm üretmek, yabancı dil becerilerini geliştirmek, sosyal ilişkilerini geliştirmek, kendilerini ifade edebilmek ve farklı bakış açıları kazanmak gibi çeşitli sebeplerle kulüpte yer almak istedikleri kaydedilmiştir. Bu noktada, öne çıkan sebeplerden biri öğrencilerin küresel sorunlara çözüm üretme istekleridir. Model Birleşmiş Milletler, öğrencilerin insan hakları ihlalleri, küresel ısınma, yenilenebilir enerji gibi küresel konular hakkında bilgi edinebildikleri, dünyada yaşanan sorunları sorgulayıcı bir perspektifle ele alabildikleri ve bu sorunlara ilişkin ortaya attıkları fikirlerle çözümün bir parçası olabildikleri eğitsel bir simülasyondur (Dittmer, 2013). Bu bağlamda, modelin bireyleri karar alma süreçlerine dahil etmesi dolayısıyla gençlerin ilgisini çektiği görülmektedir. Öğrencilerin kulüpte yer almak istemelerinin bir diğer öne çıkan sebebi ise yabancı dil becerilerini geliştirmek istemeleridir. Alanyazında öğrencilerin kulübe katılma sebeplerine ilişkin yürütülmüş bilimsel bir çalışmaya rastlanmamasına karşın, birçok çalışmada modelin yabancı dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir (Adamson, 2016; İpekçi, 2021). Bu noktada, öğrencilerin bu yöndeki talepleri ile alanyazında yürütülen çalışmaların örtüştüğü ifade edilebilir. Öğrencilerin kulübe katılmak istemelerinin bir diğer sebebi ise sosyal ilişkilerini geliştirmek istemeleridir. İnsanlar, doğası gereği, ilgi alanlarının örtüştüğü insanlarla bir araya gelme ve benzer uğraşlara sahip arkadaşlar edinme eğilimindedir. Dolayısıyla, bu durumun program dışı etkinliklere katılımı da

etkili olması şaşırtıcı değildir. Dahası, Levy (2018) öğrencilerin program dışı etkinliklere katılımını artırmak adına grup içerisinde öğrencilerin arkadaşlık kurabilecekleri olumlu bir atmosferin oluşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kulübe katılmak istemesinin bir başka sebebi ise kendilerini ifade edebilmek istemeleridir. Çalışmada gençlerin gelecekleri hakkında söz sahibi olmak ve sorumluluk almak istedikleri görülmektedir. Görüşmelerde düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri bir ortamda bulunmak istedikleri, fikirlerinin değer ve kabul gördüğünü görmeye ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir. Bu noktada, öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nü, düşüncelerini yargılanmadan paylaşabilecekleri özgür bir alan olarak algıladıkları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kulübe katılmak istemesinin bir başka sebebi ise farklı bakış açıları kazanmak istemeleridir. Öğrencilerin, öne sürdükleri fikirleri tartışırken düşünme kalıplarının dışına çıkmak ve olayları farklı boyutlarıyla ele almak istedikleri görülmektedir. Kurgusu dolayısıyla, model farklı gündem maddelerinin farklı perspektiflerden ele alındığı bir simülasyondur (Levy, 2016). Bu yönüyle modelin öğrencilerin bu isteklerini karşıladığı ifade edilebilir.

Model Birleşmiş Milletler'in öğrenme çıktılarının incelendiği ikinci temada elde edilen veriler ise, *Yaşam Becerilerine Yönelik, Akademik Gelişime Yönelik ve Eğitim Durumlarına Yönelik Öğrenme Çıktıları* kategorileri altında ele alınmıştır. Yaşam becerilerine ilişkin öğrenme çıktıları; düşünme becerileri, duygusal beceriler ve sosyal beceriler altında sunulurken; düşünme becerilerine yönelik öğrenme çıktılarında, öğrencilerin modelde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği kaydedilmiştir. Çalışmada öğrencilerin araştırma yürütürken farklı bilgi kaynaklarından yararlandığı, ele alınan olguları ülkelerinin perspektifinden bakarak yorumladığı, çıkarımlar yaptığı ve karşıt görüşleri değerlendirdiği görülmüştür. Eleştirel düşünmenin alt boyutlarına işaret eden bu eylemlerin yanı sıra, kulüpte görevli öğretmenler sürecin sonunda öğrencilerin bakış açılarının genişlediğini ve bunun günlük hayatlarına da yansıdığını paylaşmıştır. Nitekim, Adamson (2013) da yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin kulüpte eleştirel düşündüklerini, gerekçeler sunduklarını ve olayları sebep-sonuç ilişkisi kurarak ele aldıklarını dile getirmektedir. Bu bulgular, farklı araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (Coughlin, 2013; Nasution & Sukmawati, 2019). Eleştirel düşünmenin yanı sıra, öğrencilerin kulüpte yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri

görülmüştür. Öğrenciler görüşmelerde verdikleri yanıtlarda, yaratıcı insanlarla bir araya geldiklerinde verimli fikirlerin ortaya çıktığını, bu durumun onlara farklı bakış açıları kazandığını, kendilerinin de bu fikirlerin bazılarını reddedip bazılarını kabul ederek farklı bir fikirler geliştirebildiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerden biri aynı zamanda Model Birleşmiş Milletler'deki bu iş birlikli problem çözme sürecinden hareketle, günlük hayatında da farklı görüşlerle kendi görüşlerini birleştirerek yeni fikirler üretebildiğini ifade ederek modelde edindiği deneyimleri kendi hayatına transfer ettiğini paylaşmıştır. Bu noktada, alanyazında modelin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade eden benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Fortin, 2012; İpekçi, 2021). Bununla birlikte, öğrencilerin modelde problem çözme becerileri geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenciler Model Birleşmiş Milletler'deki deneyimlerinden hareketle, kişisel hayatlarında da çevrelerinde oluşan problemlere daha rahat çözüm üretebildiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen bu bulguların alanyazındaki çalışmalar ile paralellik gösterdiği göze çarpmaktadır (Adamson, 2013; Coughlin, 2013).

Duygusal becerilere yönelik öğrenme çıktıları incelendiğinde ise, modelin öğrencilerin özgüven gelişimini, kendini ifade edebilme becerisini, empati kurma becerisini ve sorumluluk duygusunu geliştirdiği ve öğrencilere öz farkındalık kazandırdığı görülmüştür. Bu noktada, özgüven gelişiminin en belirgin çıktılarından biri olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmada yer alan öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'in topluluk önünde yabancı dilde konuşma yapma noktasında özgüvenlerini artırdığı, öğrencilerin modelde emeklerinin karşılığını aldıklarında kendilerini hem daha özgüvenli hem de daha değerli hissettiği kaydedilmiştir. Bu durumun ayrıca öğrencilerin aidiyet duygularını artırdığı ve kulüp etkinliklerine katılmaları noktasında kendilerini motive ettiği görülmektedir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin kulüp dışındaki derslerinde de daha özgüvenli ve aktif olmaya, daha fazla söz hakkı almaya başladığı, bunun içine kapanık öğrencilerde de gözlemlendiği paylaşılmıştır. Bu bulgunun, alanyazındaki çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir (Hazleton & Mahurin, 1986; Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Duygusal becerilere yönelik öğrenme çıktılarından bir diğeri ise öz farkındalıktır. Öğrencilerin görüşmelerde kaydettikleri “Dünyada olup bitenlerin hiç farkında değilmişim.” ve “Ben kendimi tanıımıyormuşum.” sözleri, kulüp ve konferans faaliyetleri ile öğrencilerin öz farkındalık kazandığını gözler önüne sermektedir. Yansıtıcı düşünme, öğrenmenin

önemli bir parçasıdır (Kolb, 1984, Akt. Chang, 2019). Modelin de bu yönüyle öğrencilerin daha önce farkında olmadıkları yönlerini keşfetmelerini ve geliştirmeleri gereken yönlerinin farkına varmalarını sağladığı görülmüştür. Özgüven ve öz farkındalığın yanı sıra, kulüpte öğrencilerin kendini ifade edebilme becerilerini geliştirdikleri kaydedilmiştir. Öğrencilerin kulüpte farklı fikirlere saygı duymayı öğrendikleri, iletişim konusunda üslubun önemini kavradıkları ve içine kapanık öğrencilerin dahi kulüpte kendilerini ifade etmeye başladıkları dikkat çekmiştir. Bu noktada, kulüpte görevli öğretmenler; kaygı problemi yaşayan, topluluk önünde konuşmakta zorlanan ancak İngilizce seviyesi iyi olan öğrencilerle kısa sürede yol aldıklarını ve bu öğrencilerin konferansta sergiledikleri performansla öne çıkarak 500 kişiden alkış aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerden biri, bunun yanı sıra tartışmalarda insanları özel noktalarından vuramaları gerektiğini düşündüğünü belirterek kulüpte empati kurma becerisi geliştirdiğini dile getirmiştir. Bu bölümde öne çıkan bir diğer önemli bulgu ise modelin öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmesidir. Katılımcılar görüşmelerde Model Birleşmiş Milletler Konferansı'na hazırlanmanın çaba gerektiren yoğun bir süreç olduğunu ve bu durumun kulüpte yer alan öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Zenuk-Nishide ve Tatsuki (2012) öğrencilerin kulüpte yürüttükleri araştırmalar ve konferansa hazırlık süreçleri ile kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığını ifade etmektedir. Kulüpte tartışmaların yürütülebilmesi için öğrencilerin kulüp dışında da araştırmalar yürütmeleri ve gündem maddelerine hazırlanmaları gerektiğinden, kulübe katılımın öğrencilerin sorumluluk almasını zorunlu kıldığı dile getirilebilir.

Diğer yandan, sosyal becerilere yönelik öğrenme çıktıları incelendiğinde, modelin öğrencilere sosyal ve kültürel farkındalık kazandırdığı, öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmelerini sağladığı, iletişim ve liderlik becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin, temsil ettikleri ülkeler ve Birleşmiş Milletler'in işleyişi hakkında bilgi edinerek sosyal ve kültürel farkındalık kazandıkları kaydedilmiştir. Bu noktada, belirgin şekilde öne çıkan bu bulgunun, alanyazındaki çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir (Jesuit & Endless, 2018; Obendorf & Randerson, 2013). Bunun yanı sıra, kulüpte öğrencilerin gerek akranlarıyla gerekse öğretmenleriyle olumlu sosyal ilişkiler geliştirdiği dikkat çekmektedir. Görüşmelerde öğretmenler, kulüpte bir aile gibi hissettiklerini, öğrencileriyle gönül bağı kurduklarını ve kulüp dışında da ihtiyaçları olduğunda öğrencilerine destek sunduklarını ifade

etmiştir. Nitekim, Levy (2018) de öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler kurduğu ortamlarda, program dışı etkinliklerde yer almaya daha yatkın olduklarını ve bu tür faaliyetlere düzenli olarak katılmaya gayret ettiklerini dile getirmiş, bu tür program dışı etkinliklere katılımı artırmak için öğrencilerin arkadaşlık kurmalarının teşvik edilmesini önermiştir. Bununla birlikte, çalışmada yer alan bir öğrenci gerek arkadaş çevresiyle gerekse yeni tanıştığı insanlarla kurduğu iletişimin güçlendiğini ifade ederek modelin iletişim becerilerinin gelişimi noktasında katkı sunduğunu dile getirmiştir. Bu bulgunun, farklı araştırmacılar tarafından da desteklenmekte olduğu görülmektedir (Phillips & Muldoon Jr., 1996; Ripley vd., 2009). Son olarak, çalışmada iş birliğine dayalı öğrenme ortamının bir getirisi olarak, öğrencilerin bir bölümünün grup çalışmalarında aldıkları rollerle liderlik vasfı geliştirdikleri kaydedilmiştir. Rosenthal vd. (2001), karar verme, uzlaşma, liderlik ve iletişim becerilerinin vatandaşların sahip olması gereken önemli beceriler olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kulüpte edindikleri deneyimlerin, sorumluluk alan bilinçli vatandaşlar olarak yetişmeleri yönünde kendilerini desteklediği ifade edilebilir.

Akademik gelişime yönelik öğrenme çıktıları incelendiğinde ise, öğrencilerin kulüpte edindikleri deneyimler ile yabancı dil gelişimlerini çeşitli açılardan desteklediği, araştırma yapma ve tartışma yürütebilme becerilerini geliştirdiği kaydedilmiştir. Yabancı dil gelişimine yönelik elde edilen bulgulara, öğrencilerin kulüpte yürüttükleri çalışmalarla kelime dağarcığını artırdığı ve burada öğrendikleri kelimeleri farklı derslere de transfer ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce yürütülen çalışmalar dolayısıyla dili iletişim amaçlı kullandığı, anlaşılacak ve derdini anlatabilmek için bu dilde konuşması gerektiğinin bilincinde olduğu, kulüpte herkes İngilizce konuştuğundan kendilerini bu dilde ifade etmekten çekinmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, modelin kulüpte oluşturulan öğrenme ortamı sayesinde öğrencilerin yabancı dilde akıcı konuşmalarını desteklediği görülmüştür. Öğrenciler bunun yanı sıra, sürekli İngilizce konuştuklarında telaffuzlarını da geliştirdiklerini ifade etmiştir. Çalışmada elde edilen bu bulguların alanyazındakilerle birebir örtüştüğü görülmektedir. Zenuk-Nishide ve Tatsuki (2012) modelin yabancı dilin daha gerçekçi bir ortamda kullanılması için bir fırsat yarattığını ve öğrencilere daha kişisel bir öğrenme deneyimi sunduğunu savunurken, Adamson (2016) çalışmasında modelin öğrencilerin İngilizce konuşma motivasyonunu artırdığını, dil becerilerini geliştirdiğini ve kelime dağarcığını genişlettiğini ortaya koymaktadır. İpekçi (2021)

ise, Model Birleşmiş Milletler'in ardından öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının düştüğünü ve İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini saptamıştır. Diğer yandan, Nasution ve Sukmawati (2019), modelin öğrencileri kelime bilgisi ve akıcı konuşma noktasında desteklediğini, öğrencilerin konferansta İngilizce konuşurken daha özgüvenli duruş sergilediklerini ifade etmiştir. Alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak, araştırmada modelin öğrencilerin dil bilgisi konusunda da kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmüştür.

Yabancı dil gelişiminin yanı sıra, çalışmada modelin öğrencilere araştırma yürütme becerisi kattığı kaydedilmiştir. Öğrencilerin konferansa hazırlanırken araştırma sürecini nasıl yönetmeleri gerektiği noktasında deneyim kazandığı görülmektedir. Bu noktada, internette karşılaşılan her kaynağın doğru bilgi vermeyebileceği ve karşılaşılan kaynakların güvenilirlik açısından bu gözle sorgulanması gerektiği gibi konuların öğrencilerle paylaşılması önem arz etmektedir. Bununla birlikte, modelin öğrencilerin tartışma yürütme becerilerini geliştirdiği dikkat çekmektedir. Kulüpte öğrenciler tartışmanın aslında bir fikir alışverişi olduğunu görmüş, bir anlaşmazlık durumunda çözüm odaklı bir tartışma ve uzlaşmacı bir tavır ile problemlerin çözülebileceğini deneyimlemişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin tartışmalar sırasında zaman zaman münazaradakine benzer şekilde pratik zekayı kullandıkları görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgulara paralel şekilde, Zenuk-Nishide ve Tatsuki (2012) de iki günlük bir Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nın ardından öğrencilerin tartışma ve uzlaşma becerilerinde gözle görülür bir gelişim olduğunu kaydetmiştir. Crossley-Frolick (2010) ise tartışmalar sayesinde simülasyonda soyut kavramların gündem maddeleri üzerinden daha somut biçimde ele alınabildiğini, karmaşık olguların diplomasi ve uzlaşma ile analiz edilebildiğini ve öğrencilerin bu iletişim becerilerini geliştirilebildiğini dile getirmektedir. Bu yönüyle çalışmada elde edilen bulguların alanyazındaki çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayrıca doğrudan Model Birleşmiş Milletler'in çıktısı olmasa da kulüpte oluşturulan öğrenme ortamı dolayısıyla öğrencilerin edindiği birtakım kazanımlar olduğu göze çarpmıştır. Çalışmada öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmenin bir çıktısı olarak, simülasyonda bir delege gibi hareket ettikleri ve liderlerin karar alma süreçlerini deneyimledikleri görülmüştür. Alanyazında modelin yaparak-yaşayarak öğrenme perspektifinden incelendiği çalışmalarda, öğrencilerin bizzat kendi deneyimleri olması dolayısıyla öğrenmelerinin, kavramların soyut olarak incelendiği

diğer derslere kıyasla daha kalıcı olduğu paylaşılmıştır (Preston, 2000, Akt. Zenuk-Nishide & Tatsuki, 2012). Ayrıca çalışmada, kulüpte bireysel çabadan öte iş birlikli bir çözüm üretme sürecinin hâkim olduğu, öğrencilerin hazırlık süreçlerinde birbirlerini yönlendirdiği ve desteklediği; öğretmenlerin ise kulüpte ihtiyaçları olması durumunda onlara destek olan danışmanlar pozisyonunda görev aldığı görülmektedir. Öğrenciler ayrıca Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde ön yargılardan ve yıkıcı eleştirilerden uzak bir öğrenme ortamı olduğunu, bu durumun da kulüp çalışmalarına katılma noktasında kendilerini motive ettiğini dile getirmişlerdir. Bu ortamın öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve özellikle yabancı dilde çekinmeden konuşabilmeleri açısından teşvik edici olduğu görülmektedir. Ayrıca, oluşturulan bu ön yargıdan ve yıkıcı eleştiriden uzak öğrenme ortamının, kulüpte edindikleri bilgileri disiplinler arası bir öğrenme ile ders dışına da transfer edebilmeleri noktasında öğrencileri motive ettiği ifade edilebilir.

Çalışmada, Model Birleşmiş Milletler'in yalnızca öğrencilere değil, aynı zamanda öğretmenlere de katkı sağladığı görülmüştür. Model Birleşmiş Milletler'in öğretmenlere katkılarının incelendiği üçüncü temada, modelin öğretmenlerin profesyonel gelişimini ve yabancı dil gelişimini desteklerken, sosyal ve kültürel farkındalıklarını ve motivasyonlarını artırdığı kaydedilmiştir. Alanyazında modelin öğretmenlerin gelişimine sunduğu katkılara yönelik yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmazken, Pettit ve diğerleri (2017) alanyazındaki bu boşluğa dikkat çekmiş ve bu konuda bir araştırma yürütülmesini önermiştir. Bu yönüyle, çalışmanın alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Çalışma kapsamında yürütülen görüşmelerde, öğretmenler kulüpte edindikleri deneyimin kulüp dışındaki sınıflarında edindiklerinden farklı olduğunu, kulüpte farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade etmiştir. Böylece, Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde öğretmenlerin alana dair bilgilerini tazeleme imkânı buldukları ve kendilerini profesyonel anlamda geliştirmeye devam ettikleri görülmüştür. Nitekim, öğretmenler özgeçmişlerinde Model Birleşmiş Milletler deneyimine sahip olduklarını dile getirmelerinin iş başvurularında kendilerini öne çıkardığını belirterek bu durumun okul yönetimleri tarafından da değer gördüğüne dikkat çekmektedir. Profesyonel gelişimin yanı sıra, kulübün öğretmenlerin yabancı dil gelişimini de olumlu yönde etkilediği kaydedilmiştir. Öğretmenler kulüp dışındaki derslerde en fazla Intermediate seviyede İngilizce konuşabildiklerini ancak Model Birleşmiş Milletler'de, ele alınan

gündem maddelerine ilişkili yeni kelimeler öğrendiklerini, daha fazla konuşma pratiği yapma imkânı bulduklarını ve telaffuzlarını geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, öğretmenlerin farklı ülkeler, kültürler ve küresel anlamda gündemi meşgul eden konular hakkında bilgi edindikleri, dolayısıyla da sosyal ve kültürel farkındalıklarını artırdıkları görülmüştür. Ayrıca, görüşmelerde, kendilerine hitap eden konularda araştırma ve tartışmalar yürütmelerinin, gündeme dair yeni bilgiler edinebilmelerinin, öğrencilerle bağ kurabilmelerinin ve onların sorgulamalarına ve yeni fikirler üretmelerine tanık olmalarının öğretmenleri motive ettiği paylaşılmıştır. Bu yönüyle, Model Birleşmiş Milletler'in gelişim odaklı bir kulüp olduğu ve öğretmenleri çeşitli açılardan desteklediği ifade edilebilir. Bu noktada, alanyazında bu konuya ilişkin yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamasına karşın, sosyal ve kültürel farkındalığa (Jesuit & Endless, 2018; Obendorf & Randerson, 2013) ve yabancı dil gelişimine (Adamson, 2016; Nasution & Sukmawati, 2019) dair elde edilen bulguların öğrencilerin edindiği kazanımlar ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca kulübün öğretmenleri farklı öğretim yöntem ve teknikleri deneyimlemeye, farklı konular hakkında araştırmalar yürütmeye ve ana dillerinin dışında bir dille karmaşık durumları analiz etmeye itmesi öğretmenleri konfor alanlarının dışına çıkarmakta ve kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Model Birleşmiş Milletler kulüp faaliyetlerine yönelik eleştirilerin incelendiği dördüncü temada, kulüpte yer alan öğrenci ve öğretmenlerin ortaya attığı eleştiri ve öneriler, planlama ve uygulama aşamaları olmak üzere iki ayrı boyutta ele alınmıştır. Planlama aşamasına yönelik yapılan eleştirilerin başında kulübe katılımı ön değerlendirme eksikliği gelmektedir. Çalışmada kulübe katılmak isteyen öğrencilerin ön değerlendirmeye tabi tutulmamasının birtakım olumsuz durumları beraberinde getirdiği görülmektedir. Öğrencilerin kulüp çalışmaları kapsamında neler yapılacağını bilmemeleri, ne gibi sorumluluklar alacaklarının farkında olmamaları, bunun uzun soluklu, zaman ve efor gerektiren bir süreç olduğunu bilmemeleri; süreç içerisinde zorlanmalarına ve motivasyon kaybetmelerine neden olmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bir bölümünün ailelerinin isteği ve yönlendirmesiyle kulübü tercih ettikleri ancak kulüpte yer almaya yönelik bir iç motivasyona sahip olmadıkları dikkat çekmiştir. Bu şekilde bir dış motivasyon kaynağı ile kulüpte yer almaya karar veren öğrenciler, istek ve motivasyonlarını uzun süre koruyamamış, nihayetinde kulüp çalışmalarına yeterince zaman ayırmamış ve gereken eforu göstermemiştir. Bunun

neticesinde, temsil ettikleri ülkenin pozisyonuna ve ele alınan gündem maddesine yönelik yeterince araştırma yapmadıkları ve hazırlanmadıkları için kulüpte ve konferanslarda yürütülen tartışmaların verimsiz geçtiği kaydedilmiştir. Görüşmelere katılan öğrenci ve öğretmenler, kulüpte ele alınan konulara ilgisi olmayan veya kulübün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek istemeyen öğrencilerin kulüp içerisinde yürütülen etkinliklere de çoğunlukla katılmadıklarını belirtmiş; bu durumun kulüp faaliyetlerini aksattığına ve grup dinamiğini olumsuz yönde etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Bu bulguya paralel şekilde, Fortin (2012), Model Birleşmiş Milletler Konferansları'nda özellikle ele alınan gündem maddesi özelinde önemli konumlarda bulunan ülkelerin delegelerinin iyi hazırlanmış olması gerektiğini, aksi halde yürütülen tartışmaların verimsiz olacağını savunmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin kulüp çalışmalarına katılma noktasında istekli olmaları ve kulübe katılarak sorumluluk aldıklarının bilincinde olmaları önemlidir. Bu noktada, kulüpte görevli öğretmenler ve yabancı diller bölüm başkanı tarafından, kulüp seçiminin öncesinde Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün tüm yönleriyle tanıtılması ve kulübe katılma talebinde bulunan öğrencilerin bu taleplerinin ardındaki motivasyonu öğrenmek adına sözlü bir mülakatla ön değerlendirmeye tabi tutulması önerilmiştir.

Planlama aşamasına yönelik yapılan bir diğer eleştiri ise kulübe ayrılan ders saati ile ilgilidir. Çalışmada kulübe ayrılan ders saati konusunda farklı bulgular elde edilmiştir. Öğrenciler 6. ve 7. sınıf öğrencileri için haftalık iki ders saatinin yetersiz olduğu konusunda hemfikirken, 8. sınıf öğrencileri için farklı yorumlar yapılmıştır. 8. sınıf öğrencilerinden biri sınav seneleri olmasından ötürü, okul dışında gündem maddesine yönelik araştırma yürütmek adına yeteri kadar vakit ayıramadığını ve bu sebeple okulda kulübe ayrılan ders saatinin artırılması gerektiğini düşündüğünü dile getirmiştir. Bir başka 8. sınıf öğrencisi ise aynı şekilde okul dışında araştırma yürütmek için yeterince vakit yaratabilemediğini ancak bu durumda sınava öncelik verdiğinden kulüp çalışmalarını ikinci plana attığını ifade etmektedir. Öğrencilerin görüşmelerde yaptıkları yorumlarda, sınav odaklı eğitim sisteminin öğrencileri bir öncelik belirleme durumuna ittiği görülmektedir. Çalışmada ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi derslerine girmeyip kulüp çalışmalarına katılarak eksiklerini tamamlamaya çalıştıkları dikkat çekmiştir. Görüşmelerde bu durumu dile getiren öğrenci, kulübe katılmadığı beden eğitimi derslerinde sınıfta test çözdüklerini ve ailesi tarafından, test çözmesinin kulüp çalışmalarına katılmasından daha önemli

görüldüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla, çalışmada elde edilen bulgular, beden eğitimi derslerinin ve seçmeli derslerin temel dersler kadar değerli görülmediğini, bu derslerden elde edilecek kazanımların okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler tarafından göz ardı edildiğini gözler önüne sermektedir. Bu noktada, elde edilen bu bulguların alanyazındaki ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Söz gelimi, Orhan ve Acar (2018), eğitim programında yer verilmesine karşın; beden eğitimi, resim, müzik gibi derslerin üniversiteye giriş sınavına hazırlanmakta olan lise öğrencileri için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından göz ardı edildiğini dile getirmiştir. Çalışma, bu durumun lise düzeyiyle sınırlı olmadığını, ortaokul düzeyinde de deneyimlendiğini göstermektedir.

Bu bölümde öne çıkan bir başka eleştiri ise komite sayısının ve danışman sayısının yetersizliği ile öğrenme ortamının fiziksel yetersizliğidir. Bulgular bölümünde ayrı ayrı ele alınsa da bu üç eleştirinin birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Çalışmada kulüpteki öğrenci sayısının artmasıyla kulüp faaliyetlerinden elde edilen verimin düştüğü göze çarpmaktadır. Görüşmelerde, öğrenciler Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün ilk haftalarında 20-25 kişilik sınıf mevcudu ile tek bir sınıfta yaptıkları çalışmaları etkili bulamadıklarını, komitelere ayrıldıkları aşamada 8-10 kişilik sınıflarda, ayrı birer danışman ile çalıştıkları sürecin daha verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Nitekim, alanyazında rastlanan çalışmalarda da kulübün daha az kişi sayısı ile sınırlı tutulduğu kulüp ve konferanslarda daha etkili bir öğrenme ortamının oluştuğu; öğrencilerin yürütülen çalışmalara daha aktif olarak katılma şansı bulduğu ve çalışmalarına yönelik daha sık dönüt alabildikleri görülmektedir (Ripley vd., 2009). Benzer şekilde, Fortin (2012) de simülasyona katılan toplam kişi sayısının 40 ile sınırlandırıldığı konferanslardan daha fazla verim alındığı savunmaktadır. Çöğmen (2022) ise program dışı etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması noktasında etkili olduğunu ancak uygulama noktasında öğretmen-öğrenci sayısı, fiziki olanaklar ve eski alışkanlıklar gibi konularda eksikliklerörüldüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla bu durumun yalnızca Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nde değil, program dışı etkinliklerin genelinde rastlanan bir sorun olduğu görülmektedir.

Çalışmada kulüp faaliyetlerine dair dile getirilen eleştirilerden bir başkası ise eğitsel materyal eksikliğidir. Alanyazında bu yönde bir bulguya rastlanmazken, çalışmada yer alan öğretmenlerin destekleyici eğitsel materyal yönünden eksiklik hissettikleri kaydedilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nda

neler yapacaklarını adım adım görebilecekleri video tabanlı eğitsel içerikler hazırlanabileceğini, öğrencilerin bu içerikleri -makale yazma veya araştırma yapma gibi- evde bireysel olarak yürütecekleri çalışmaları esnasında kaynak olarak kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Planlama aşamasına dair dile getirilen bir diğer eleştiri ise komite seçiminde öğrencilerin görüşlerine başvurulmamasıdır. Kulüpte görevli öğretmenler, öğrencileri komitelere yerleştirirken ilgilerini çeken konuları göz önünde bulundurdıklarını ifade etse de komite başına düşen öğrenci sayısı göz önüne alındığında, her öğrencinin istediği komiteye atanmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Ancak görüşmelerde öğrenciler ilgi duydukları komitelerde yer almak istediklerini, aksi halde kulüp çalışmalarına katılma ve konferansa hazırlanma konusunda isteksiz olduklarını; bu durumun da kulüpteki öğrenme ortamını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'den aldıkları verim, kendilerine atanan ülkeye ve gündem maddesine ne kadar ilgili olduklarıyla ve bu alanda araştırma yapmak için ne kadar istek duyduklarıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla, bu konuda öğrencilere mümkün olduğunca esneklik tanınması önerilebilir.

Çalışmada planlama aşamasına dair dile getirilen bir diğer eleştiri ise gündem maddeleri ile ilgilidir. Görüşmeye katılan öğrencilerden biri kendi komitesinde ele alınan gündem maddesinin yerel bir sorun olduğunu ve yalnızca belirli ülkeleri etkilediğini ifade ederek gündem maddelerinin seçiminde işlevselliğin dikkate alınmamasından dem vurmış, yaptığı araştırmalardan günlük hayatta istifade edemeyeceğini dile getirmiştir. Bu noktada, belirlenen gündem maddelerinin yerel sorunlar arasından seçilmesinin öğrencileri belli bir bölge ile sınırlamakta olduğu ve öğrencilerin olayı geniş bir perspektiften ele almalarını zorlaştırdığı görülmektedir. Alanyazında doğrudan bu konuya ilişkin bir bulguya rastlanmazken, Fortin'in (2012) çalışmasında, gündem maddelerinin seçiminde kazanımların ön planda tutulmasının önemini vurguladığı görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri ise gündem maddeleri belirlenirken öğrencilerin de görüşlerinin alınmasını önermiştir.

Bu bölümde öne çıkan bir başka eleştiri ise eğitim programının tasarımı sürecin etkin planlanamamasıdır. İncelenen okulda kulüp çalışmaları iki dönem sürmekte, okulun düzenlediği konferans çoğunlukla mart ayında organize edilmektedir. Ancak yabancı diller bölüm başkanı, görüşmede zaman zaman konferansın mayıs ayına kadar sarkabildiğini, bu durumda öğrencilerin konferansa hazırlanmak için çok uzun bir

süreleri olduğunu ve zaman zaman sıkılabildiklerini dile getirmiştir. Kulüpte yer alan bir öğrenci ise bu gibi durumlarda kulüpte işlenen bazı konuların tekrara düştüğünü, bu sürecin gerek öğrencilere gerekse öğretmenlere zaman kaybettirdiğini ve öğrencilerin ilgisini yitirmesine yol açtığını ifade etmiştir. Diğer yandan, konferansın çok yakın bir tarihte organize edileceği duyurulduğunda ise öğrencilerin hızlı bir hazırlık sürecine girmeleri gerekmektedir ve bu durum onları strese sokmaktadır. Yabancı diller bölüm başkanı, görüşmelerde senede iki ve üstü konferansa katıldıklarında sürecin daha verimli geçtiğini; öğrencilerin birden fazla konuda araştırma yürüterek daha fazla bilgi edinebildiğini, ilk deneyimlerinin ardından kulüpte daha aktif olduklarını ve çalışmalarını eksiksiz tamamlayabildiklerini belirtmiştir. Bölüm başkanı ayrıca bu durumun kulüpte kullanılacak eğitsel materyallerin seçilmesi ve sunulması bakımından öğretmenlerin iş yükünü hafiflettiğini de dile getirmiştir. Alanyazında, Zenuk-Nishide ve Tatsuki'nin (2012) kulüp çalışmalarının iki dönemi kapsayacak şekilde planlanmasını önerdiği, böylece öğrencilerin daha kolay biçimde hazırlanabileceklerini ve kulüpte daha derin bir öğrenmenin sağlanabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Bu noktada, kulüp çalışmalarının iki dönemi kapsayacak şekilde planlanması ancak bir eğitim-öğretim yılı içerisinde katılacakları konferans sayısı konusunda alınacak kararın öğrencilere bırakılması önerilebilir. Ayrıca konferans tarihlerinin eğitim-öğretim yılının başında duyurulması ve eğitim programının bu tarih baz alınarak tasarlanması, kulüp çalışmalarının daha verimli geçmesini sağlayacaktır.

Planlama aşamasına dair dile getirilen bir diğer eleştiri ise eğitim programının tasarımıyla öğretmenlerin görüşlerine başvurulmamasıdır. İncelenen durumda Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün eğitim programının yabancı diller bölüm başkanları ile yabancı diller bölüm koordinatörünün iş birliğiyle tasarlandığı ifade edilmiştir. Ancak kulüpte görevli bir öğretmen programın tasarımıyla kendilerinin görüşüne başvurulmadığı ifade etmiş, öğretmenlerin de Model Birleşmiş Milletler Kulübü'ndeki deneyimlerinden yararlanarak kulüpte uygulanan eğitim programına dair görüş ve önerilerini paylaşabileceğini dile getirmiştir. Program geliştirme sürecinde tüm paydaşların karar alma süreçlerine dahil edilmesi önemlidir (Demirel, 2017). Özellikle demokrasi ve eşitlik üzerine kurulu Model Birleşmiş Milletler'de eğitim programına ve öğretim sürecine dair öğrenci ve öğretmenlerin görüşüne başvurulmasının değerli olduğu düşünülmektedir.

Yine dördüncü tema altında sunulan uygulama aşamasına yönelik yapılan eleştirilerde ise öğrenci merkezli etkinliklerin yetersizliği dikkat çekmektedir. Görüşmelerde, tüm öğrencilerin tek bir sınıfta toplandığı kulüp çalışmalarının ilk aşamasında öğrenci merkezli etkinliklerin sayıca yetersiz olduğu ifade edilirken, komitelere ayrılıp daha küçük gruplarla yürütülen çalışmalarda öğrenci merkezli etkinliklerin sayısının arttığı ve sürecin daha eğlenceli ve öğretici geçtiği dile getirilmiştir. Ayrıca kulüpte yer alan öğrenciler, öğrenci merkezli etkinliklerde kendilerini daha fazla söz sahibi gördüğünü ve kulüp çalışmalarının ilk aşamasında yürütülen etkinliklerin bilgi yoğunluğunun azaltılması durumunda kulüpte daha keyifli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Model Birleşmiş Milletler bağlamında doğrudan bu konu özelinde yürütülmüş bilimsel bir çalışmaya rastlanmasa da öğrenci merkezli etkinliklerin işe koşulduğu derslerde öğrencilerin daha aktif bir öğrenme deneyimi edindiği, derse karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiği ve nihayetinde daha yüksek bir akademik başarı sergilediği görülmektedir (Şan & İbrahimoglu, 2017).

Uygulama aşamasına yönelik dile getirilen bir başka eleştiri ise öğretimin yöntem ve teknikler bakımından çeşitlendirilmemesidir. Alanyazında bu konuda yürütülmüş bilimsel bir çalışmaya rastlanmazken, görüşmelerde kulüp çalışmalarının çoğunlukla tartışma ve grup çalışmaları ile sınırlı tutulduğu; kulüpte gezi gözlem, gösterip yaptırma ve drama gibi yöntemlere başvurulmadığı dile getirilmiştir. Görüşmelerde bir öğretmen, öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler Konferansı'nda nasıl hareket etmeleri gerektiğini ve Model Birleşmiş Milletler'deki resmi dili nasıl kullanacaklarını somut bir biçimde görebilmeleri açısından kulüp etkinlikleri kapsamında gezi düzenlenmesini önermiştir. Bir başka öğretmen ise, öğrencilere deneyim kazandırmak adına gösterip yaptırma tekniğini kullanarak bir makale ve yasa tasarısını sınıfta öğrencilerle birlikte yazabileceklerini ifade etmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirilebilmeleri için kulüpte drama yöntemine başvurulması noktasında öğretmen ve öğrencilerin hemfikir olduğu görülmektedir. Görüşmelerde öğrenciler topluluk önünde etkili bir konuşma yapabilmenin zaman zaman doğaçlama yapmayı da zorunlu kıldığını ifade ederek kulüpte konuşma pratiği kazanmaları adına dramadan yararlanılabileceğini dile getirmişlerdir. Nitekim, bir öğrenci kulüpteki birçok öğrencinin doğaçlama yapma konusunda sorun yaşadığını belirtmiş ve drama yardımıyla hitap ve telaffuz ile ilgili yaşadıkları problemleri de azaltabileceklerini savunmuştur.

Bu bölümde öne çıkan bir başka eleştiri ise hazırlık eksikliği üzerinedir. Öğrencilerin konferansta kendilerini yetersiz hissettikleri noktaların araştırma eksikliği ve İngilizce kelime bilgisi eksikliğinden kaynaklandığı dikkat çekmektedir. Bir öğrenci görüşmelerde tüm delegelerin yeterince araştırma yapmış biçimde tam donanımlı olarak konferansa katılmalarının konferansın verimli geçmesi için önemli olduğunu ifade ederken, bir başka öğrenci ise kulüpteki hazırlık çalışmaları kapsamında temsil ettikleri ülkenin bir vatandaşıyla çevrim içi konuşma şansına sahip olmalarının ülkenin kültürü ve vatandaşların bakış açıları hakkında kendilerine fikir verebileceğini savunmuştur. Bu noktada, öğrencinin bu önerisinden hareketle, farklı ülkelerde Model Birleşmiş Milletler Organizasyonları'na bağlı öğrenci toplulukları oluşturularak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri sosyal medya grupları kurulması önerilebilir. Diğer yandan, öğrencilerin ilk katıldıkları konferanslarda zaman zaman kendilerini İngilizce kelime bilgisi noktasında yetersiz hissettikleri ancak komitelerde sunulan öğrenme ortamının ön yargılardan ve yıkıcı eleştirilerden uzak olması sebebiyle bunu aştıkları görülmüştür. Ayrıca görüşmelerde bir öğretmen öğrencilerin kendilerini İngilizce kelime bilgisi ve Model Birleşmiş Milletler'de kullanılan terminoloji konusunda eksik hissetmeleri durumunda, kulüpte canlandırma yapılabileceğini ifade etmiştir. Bu noktada, dramadan yararlanılmasının öğrencilerin öğrendikleri terimleri ve kalıpları kullanarak pratik yapmaları açısından destekleyici olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada dile getirilen bir başka eleştirisi ise kulüpte motive edici eğlence unsurlarının yetersiz olmasıdır. Çalışmada öğrenmeyi destekleyici sınıf atmosferinin oluşturulabilmesi için kulüp etkinliklerinde eğlence unsurlarına yer verilmesi gerektiği görülmektedir. Görüşmede bir öğretmen, sınıfta yürütülen etkinliklerin sıkıcı olması durumunda sınıfta sinerji oluşmayacağını ve çalışmalardan bir verim alınamayacağını ifade etmiştir. Bu noktada bir başka öğretmen buz kırıcı aktivitelerden yararlanılabileceğini dile getirirken, bir öğrenci ise kulüpte stres attırıcı ve özgüven artırıcı etkinliklere daha fazla yer verilmesini önermiştir. Öğrenci ve öğretmenlerden gelen bu öneriler ile, öğrencilerin kulübe karşı olumlu bir tutum geliştirecekleri ve kulüp faaliyetlerine katılmaları noktasında motivasyon kazanacakları düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında genel bir değerlendirme yapılacak olduğunda, Model Birleşmiş Milletler'in öğrenme çıktıları noktasında gerek yaşam becerileri gerekse akademik

gelişim bakımından öğrencileri birçok açıdan desteklediği; üstelik yalnızca öğrencilerin değil, aynı zamanda öğretmenlerin gelişimine de katkı sunduğu görülmektedir. Modelin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde belirlenen gündem maddeleri ve desteklediği 21. yüzyıl becerileri ile, değerli bir program dışı etkinlik olduğu ve bu perspektif ile diğer program dışı etkinlikler için örnek teşkil ettiği ifade edilebilir. İncelenen kulüpteki eğitim programının ve düzenlenen kulüp faaliyetlerinin öğrenci ve öğretmenlerin ortaya koydukları görüş, eleştiri ve öneriler dikkate alınarak düzenlenmesi durumunda, Model Birleşmiş Milletler Kulübü'nün daha verimli işleyeceği ve öğrencilere daha etkili öğrenme deneyimleri sunacağı öngörülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Model Birleşmiş Milletler'in uygulandığı okul sayısı artırılmalıdır. Farklı yaş gruplarından öğrencilere erişilebilmesi adına model farklı kademelerde tanıtılmalı ve uygulanmalıdır.
- Sene içerisinde düzenlenen Model Birleşmiş Milletler Konferansları'nın sayısı artırılmalı, bu sayede öğrencilere daha fazla konferansı deneyimleme fırsatı sunulmalıdır.
- Disiplinlerarası bir anlayışla, model farklı dillerde de organize edilmelidir.
- Modelin seçmeli ders olarak yürütüldüğü okullarda, kulüp seçiminin öncesinde Model Birleşmiş Milletler Kulübü tüm yönleriyle tanıtılmalı ve kulübe katılma talebinde bulunan öğrenciler sözlü bir mülakatla ön değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Bu sayede, öğrencilerin bu taleplerinin ardındaki motivasyon öğrenilmeli, kulüpte ele alınan konulara ilgi duymayan veya bu koşullara uyum sağlayamayacağı düşünülen öğrenciler farklı seçmeli derslere yönlendirilmelidir.
- Kulübe kabul edilecek öğrenci sayısı; öğrenme ortamının fiziksel koşulları, komite sayısı ve danışman sayısı göz önünde bulundurularak sınırlandırılmalıdır.
- Kulüpteki öğrenme ortamı, fiziksel koşullar bakımından öğrenmeye elverişli hale getirilmeli, kulüp içerisinde öğrencilerin farklı kaynaklara kolayca erişebilecekleri olanaklar sunulmalıdır.
- Konferans tarihleri eğitim-öğretim yılının başında duyurulmalı ve eğitim programı bu tarih baz alınarak tasarlanmalıdır.

- Kulüp çalışmalarına ayrılacak süre okul yönetiminin ve yabancı diller bölümünün ortak kararıyla belirlenmelidir. Çalışmada elde edilen veriler ışığında, kulüp çalışmalarının iki dönemi kapsayacak şekilde tutulması ancak bir eğitim-öğretim yılı içerisinde katılacakları konferans sayısı konusunda alınacak kararın öğrencilere bırakılması önerilmektedir.
- Eğitim-öğretim yılının başında, Model Birleşmiş Milletler’de danışman olarak görev alacak öğretmenler için, Birleşmiş Milletler’de uygulanmakta olan resmi protokol kuralları, Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde yürütülen etkinlikler ve kulüpte başvurulabilecek öğretim yöntem ve teknikleri hakkında eğitimler düzenlenmelidir.
- Komite seçiminde öğrencilere söz hakkı tanınmalıdır. Öğrenciler kontenjanlar dahilinde komitelere yerleştirilirken ilgi alanları ve tercihleri dikkate alınmalıdır.
- Gündem maddelerinin seçiminde kazanımlar ön planda tutulmalıdır.
- Öğrenme topluluğunun bir üyesi olarak, program geliştirme sürecinde öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmalıdır. Bu noktada, İngilizce öğretmenlerinden, yabancı diller bölüm başkanlarından ve yabancı diller koordinatöründen oluşan bir komisyon kurulması önerilmektedir.
- Kulüpte yürütülen faaliyetler öğretim yöntem ve teknikleri bakımından çeşitlendirilmeli, kulüp çalışmalarında öğrenci merkezli etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
- Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nde görev alacak öğretmenler eğitsel materyaller bakımından desteklenmeli, gerekli durumlarda yeni materyaller tasarlanmalıdır.
- Model Birleşmiş Milletler’e katılan öğrenciler arasındaki etkileşimi ve bilgi alışverişini artırmak amacıyla farklı ülkelerde Model Birleşmiş Milletler Organizasyonları’na bağlı öğrenci toplulukları oluşturularak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri sosyal medya grupları kurulması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Çalışmanın yürütüldüğü dönemde COVID-19 Pandemisi nedeniyle dersler çevrim içi platformlara taşınmış ve araştırma kapsamında kulüp çalışmalarına dair gözlem

yapılamamıştır. Bu noktada, program geliştirme perspektifi ile yürütülecek çalışmaların gözlemle desteklenmesi önerilmektedir.

- Yüz yüze konferansların yanı sıra, COVID-19 Pandemisi’ni takip eden süreçte Model Birleşmiş Milletler Konferansları çevrim içi olarak düzenlenmeye de başlanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrim içi platformlarda düzenlenen Model Birleşmiş Milletler Konferansları’na dair deneyimlerinin ele alınacağı bilimsel çalışmaların yürütülebileceği düşünülmektedir.
- Model Birleşmiş Milletler’in farklı açılardan ele alınabilmesi adına, yürütülecek çalışmalarda velilerin görüş ve deneyimlerine de başvurulması önerilmektedir.
- Eleştirel düşünme, problem çözme ve liderlik gibi Model Birleşmiş Milletler’de yer alan öğrencilerin sahip olduğu becerilerin doğrudan Model Birleşmiş Milletler’in bir öğrenme çıktısı olup olmadığının tespit edilmesi adına ampirik çalışmaların yürütülebileceği düşünülmektedir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler

- Yaşam becerilerinin ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen eğitsel simülasyonların sayısı artırılmalıdır.
- Program dışı etkinliklerin öğrencilere önemli katkıları olmasına karşın, fırsat eşitsizliği sebebiyle bazı okullarda program dışı etkinliklere erişimin sınırlı olduğu görülmektedir (Yolcu, 2018). Bu noktada, yaşanan eşitsizliklerin giderilebilmesi ve Türkiye’de çoğunlukla özel okullarda yürütülmekte olan Model Birleşmiş Milletler Kulübü’nün devlet okullarında da yaygınlaştırılabilmesi için okulların eğitimci eğitimi, eğitsel materyaller açısından ve finansal açıdan desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adamson, C. (2013). Learning to make a difference at the Model United Nations. In *JALT2012 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Adamson, C. (2016). Model United Nations as a means to build practical, transferable skills. *Journal of Contemporary Social Studies*, 12, 33-45.
- Al Salam Community School Model United Nations (2023). Committees. <https://www.ascsmun.com/the-conference/committees>
- Al Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Association for Middle Level Education (2010). This we believe: Keys to educating young adolescents. <https://docplayer.net/41869299-This-we-believe-keys-to-educating-young-adolescents.html>
- Atatürk (1933). *Onuncu yıl nutku*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (para. 2). <https://www.ktb.gov.tr/TR-96294/10-yil-nutku.html>
- Atsü S. (2011). Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği. *ADO Klinik Bilimler Dergisi* (s.764), 5(1), 764-769.
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5(6), 693-704. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences (8th ed.)*. Pearson Education.
- Birleşmiş Milletler Türkiye (2023). Türkiye sürdürülebilir kalkınma amaçları çalışmalarımız. <https://turkiye.un.org/tr/sdgs>
- Brennan, M. B. (1996). The Importance of the Model United Nations Experience.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods (4th ed.)*. Oxford University Press.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse researcher*, 4(3), 5-16.
- Cevizci, A. (2018). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning*, 23(1), 95-110.

- Coughlin, R. W. (2013). Gender and negotiation in Model UN Role-Playing Simulations. *Journal of Political Science Education*, 9(3), 320-335.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Sage Publications.
- Crossley-Frolick, K. A. (2010). Beyond model UN: Simulating multi-level, multi-actor diplomacy using the millennium development goals. *International Studies Perspectives*, 11(2), 184-201.
- Çöğmen, S. (2022). Eğitimde program dışı etkinlikler. In Küçükoğlu, A. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya: eğitimde program dışı etkinlikler (2. Baskı)*, (ss. 1-27). Pegem Akademi.
- Darling, N., Cadwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76.
- Deines, D. C. (2002). *Student perceptions of satisfaction with school climate in relationship to their involvement in an extracurricular activity program for the promotion of intercultural harmony*. University of Northern Iowa.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (25. Baskı) (s.2)*. Pegem Akademi.
- Demirören Haber Ajansı (2019). Model BilgiSpor FIFA Simülasyon Organizasyonu'nun 2.'ncisi düzenlendi. <https://www.dha.com.tr/spor/model-bilgispor-fifa-simulasyon-organizasyonu-nun-2-ncisi-duzenlendi-1633903>
- Denzin, N. K. (1978). The research act: An theoretical introduction to sociological methods. McGraw-Hill.
- Dittmer, J. (2013). Humour at the Model United Nations: The role of laughter in constituting geopolitical assemblages. *Geopolitics*, 18(3), 493-513.
- Dittmer, J. (2015). Playing geopolitics: utopian simulations and subversions of international relations. *GeoJournal*, 80, 909-923.
- Ekinci, N. (2021). Temel kavramlar. In Köksal, N., & Ayvaz Tuncel, Z. (Eds.), *Eğitimde program dışı etkinlikler (3. Baskı) (s.3) (ss. 1-18)*. Pegem Akademi.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme (2. Baskı) (s.3)*. PEGEM.
- Erden, M. (2012). *Eğitim bilimlerine giriş (7. Baskı)*. Arkadaş Yayınları.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme (2. Baskı) (s.14, 118, 121)*. Edge Akademi.
- Facione, P. A. (1990). The California Critical Thinking Skills Test--College Level. Technical Report #1. Experimental Validation and Content Validity. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327549.pdf>

- Fortin, J. (2012). *Role-playing and simulation based learning in higher education: Case study in Model United Nations*.
- Glatthorn, A. A. (2000). The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested (2nd ed.) (s.84). Corwin Press.
- Günler, E. R. (2019). Tasks and positions of MUN teams: MBM organizasyon takımlarının görevleri ve pozisyonları. <https://www.munturkey.com/mun-teams-mbm-takimlari-tasks-and-positions-of-mun-teams-mbm-organizasyon-takimlarinin-gorevleri-ve-pozisyonlari-esma-reyyan-gunler/>
- Haensly, P. A., Lupkowski, A. E., & Edlind, E. P. (1986). The Role of Extracurricular Activities in Education. *The High School Journal*, 69(2), 110-119. <http://www.jstor.org/stable/40365131>
- Hale, S. (2006). Politics and the real world: a case study in developing case-based learning. *European Political Science*, 5(1), 84-96. <https://doi.org/10.1057/palgrave.eps.2210060>
- Hastürkoğlu, G. (2019). Situated learning in translator and interpreter training: Model United Nations simulations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 914-925.
- Hazleton, W. A., & Mahurin, R. P. (1986). External simulations as teaching devices: the Model United Nations. *Simulation & Games*, 17(2), 149-171 (s.150).
- Hisar Junior Model United Nations (2022a). Introduction to JMUN. Erişim adresi: <https://www.hisarjmun.org/introduction-to-model-united-nation>
- Hisar Junior Model United Nations (2022b). Junior Model United Nations. Erişim adresi: <https://www.hisarjmun.org/jmun>
- Hisar Junior Model United Nations (2022c). Preparation. Erişim adresi: <https://www.hisarjmun.org/preparation-guide>
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1).
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- İpekçi, A. (2021). *The effect of Model United Nations Conferences on secondary education students' attitudes and anxiety about speaking English* [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi].
- Istanbul Technical University International Model United Nations (2018). Ignite the spark: Delegate guide.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jesuit, D. K., & Endless, B. (2018). Model United Nations and experiential learning: An assessment of changes in knowledge and attitudes. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 198-213.
- Kartal, M. (2021). Facilitating deep learning and professional skills attainment in the classroom: The value of a Model United Nations course. *Journal of Political Science Education*, 17(sup1), 148-168.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall Inc.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ile Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.)*. Sage Publications.
- Levy, B. L. (2016). Advising a Model United Nations Club: A scaffolded youth-adult partnership to foster active participation and political engagement. *Teaching and Teacher Education*, 59, 13-27.
- Levy, B. L. (2018). Youth developing political efficacy through social learning experiences: Becoming active participants in a supportive Model United Nations club. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 410-448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *Essai*, 9(1), 27.
- McIntosh, D. (2001). The uses and limits of the model United Nations in an international relations classroom. *International studies perspectives*, 2(3), 269-280. <https://doi.org/10.1111/1528-3577.00057>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Model United Nations of the University of Chicago (2023). Committees. <https://munuc.org/committees/>
- Model United Nations Turkey (2023a). MUN calendar 2021-2022. <https://www.munturkey.com/mun-calendar-2021-2022/>
- Model United Nations Turkey (2023b). MUN calendar 2022-2023. <https://www.munturkey.com/calendar/>
- Model United Nations Turkey (2023c). Important elements in MUN. Mug Mag (2). <https://documents.munturkey.com/courses/mug-mag-no-2/>
- Model United Nations Turkey (2023d). Roll call. Mug Mag (2). <https://documents.munturkey.com/courses/mug-mag-no-2/>
- Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research*, 3(1), 112-121. Sage Publications.
- Muldoon Jr., J. P. (1995). The Model United Nations revisited. *Simulation & Gaming*, 26(1), 27-35. <https://doi.org/10.1177/10468781952610>
- Nasution, S. S., & Sukmawati, N. N. (2019). Model United Nations: Improving the students' speaking skill. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 4(2), 47-52.
- National Model United Nations (2023). Mission & history: Guiding principle (para. 1). <https://www.nmun.org/about-nmun/mission-and-history.html>
- Obendorf, S., & Randerson, C. (2013). Evaluating the model United Nations: Diplomatic simulation as assessed undergraduate coursework. *European Political Science*, 12, 350-364.

- Orhan, A., & Acar, F. E. (2018). Göz Ardı Edilen Program ve Türkiye'deki Yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P., (2016). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev., A. Arı) (2. Baskı), Eğitim Yayınevi.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P., (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.) (s.26, 27). Pearson Education Inc.
- Orón Semper, J. V., & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 481-498.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi (s. 126). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 372.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pettit, S. K., Albert, C. D., Walker, J., & Rychly, L. (2017). Young citizens of the world unite! a case for the Model United Nations in middle school classrooms. *Middle Grades Review*, 3(2), 2.
- Phillips, M. J., & Muldoon Jr, J. P. (1996). The Model United Nations: A strategy for enhancing global business education. *Journal of Education for Business*, 71(3), 142-146. doi: 10.1080/08832323.1996.10116774
- Posner G, J. (2004). *Analyzing the Curriculum* (3rd ed.) (s.12-13). McGraw-Hill, Inc.
- Remillard, J. T., & Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM*, 46, 705-718. doi: 10.1007/s11858-014-0600-4
- Resmî Gazete (8 Haziran 2017). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (para.7). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170608-5.htm>
- Resmî Gazete (12 Eylül 2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (s.3). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETK_YNLYKLER_YON.pdf
- Ripley, B., Carter, N., & Grove, A. K. (2009). League of our own: Creating a Model United Nations scrimmage conference. *Journal of Political Science Education*, 5(1), 55-70.
- Rosenthal, C. S., Rosenthal, J. A., & Jones, J. (2001). Preparing for elite political participation simulations and the political socialization of adolescents. *Social Science Quarterly*, 82(3), 633-646. <https://doi.org/10.1111/0038-4941.00047>
- Saylor, J. G., & Alexander W. M. (1962). *Curriculum planning for better teaching and learning* (s.3). Holt, Rinehart & Winston.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage publications.

- Sönmez Ektem, I. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2391-2402.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), (pp. 443-466) *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Şan, S., & İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2142-2159.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (s.11, 12). Harcourt, Brace & World.
- The Argus (1922, 13 Ocak). Australian Rhodes Scholars. 6. <https://trove.nla.gov.au/newspaper/article/4716184?browse=ndp%3Abrowse%2Ftitle%2FA%2Ftitle%2F13%2F1922%2F01%2F13%2Fpage%2F416601%2Farticle%2F4716184>
- Türkiye Genç Hukuk Simülasyonu (2023). Overview. <https://www.linkedin.com/company/t%C3%BCrkiyegen%C3%A7hukuksim%C3%BClasyonu/about/>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction* (s.51). University of Chicago Press.
- United Nations (2023a). DPI and youth. <https://www.un.org/youthenvoy/2013/09/dpi-and-youth/>
- United Nations (2023b). Model United Nations. <https://www.un.org/en/mun>
- United Nations (2023c). Overview of this guide. <https://www.un.org/en/model-united-nations/overview-guide>
- Van Nice, C. R. (1950). The place of extracurricular activities. *The High School Journal*, 33(3), 110-112.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cole, M., John-Steiner V., Scribner, S., & Souberman, E. (Ed.), (2. Baskı). Harvard University Press.
- Walker, J. M., Pettit, S. K., Albert, C. D., & Rychly, L. (2018). Slaying the Dragon: Junior Model United Nations Curriculum Designing for Middle School Teacher Candidates. *Journal of International Social Studies*, 8(2), 146-159.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). (Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series no. 49). Sage Publications.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?: Educating our children for the common good*. Teachers College Press.
- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2015). *Curriculum development: A guide to practice* (9th ed.) (s.3). Pearson Inc.
- Wilson, N. (2009). Impact of extracurricular activities [Doctoral dissertation, University of Winsconsin-Stout].

- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)* (s. 2). Applied Social Research Methods Series Volume 3. Sage Publications.
- Yolcu, H. (2018). Müfredat dışı eğitsel etkinlikler. *Eleştirel Pedagoji*. 55, 31-38. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/eles%CC%A7tirel_pedagoji_sayi_55.pdf
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126).
- Zenuk-Nishide, L. & Tatsuki, D. H. (2012). EFL student learning from a Model United Nations Simulation. *Annals of Foreign Studies*, 82, 89-105.



EKLER

Ek 1. Millî Eğitim Bakanlığı Anket ve Araştırma İzni

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü								
Sayı : E-59090411-20-26303024	10/06/2021								
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Özge KORTEL)									
VALİLİK MAKAMINA									
İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi. b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 27.05.2021 tarihli ve 2105270288 sayılı yazısı. c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.06.2021 tarihli tutanağı.									
Araştırma Konusu :	Program Dışı Bir Etkinlik Olarak Model Birleşmiş Milletler: Bir Durum Çalışması								
Araştırma Türü :	Anket								
Araştırma Yeri :	İstanbul								
Araştırma Kişiler :	Ortaokullar								
Araştırmanın Süresi :	2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı								
Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.									
Levent YAZICI İl Millî Eğitim Müdürü									
OLUR 10/06/2021 Dr. Hasan Hüseyin CAN Vali a. Vali Yardımcısı									
Ek: 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (10 Sayfa) 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)									
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <table border="0"><tr><td>Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul</td><td>Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys</td></tr><tr><td>Telefon : 0212 384 36 30</td><td>Bilgi İçin : Aydın BALTA</td></tr><tr><td>E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr</td><td>Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni</td></tr><tr><td>Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr</td><td>İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/</td></tr></table> Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden babc-9d4b-34b8-85e7-5dd1 kodu ile teyit edilebilir.		Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys	Telefon : 0212 384 36 30	Bilgi İçin : Aydın BALTA	E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni	Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr	İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys								
Telefon : 0212 384 36 30	Bilgi İçin : Aydın BALTA								
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni								
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr	İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/								



Ek 2. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı Kararı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 29.04.2021

Toplantı No:2021/02

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Dr. Öğrt. Üyesi Bünyamin BAVLI danışmanlığında lisansüstü öğrencisi Özge KORTEK'in yapacağı "Program dışı bir faaliyet olarak model Birleşmiş Milletler: Bir durum çalışması" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Taşbina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler /İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr Web: http://www.sbe.yildiz.edu.tr

Ek 3. Veli Rıza Formu (Bireysel Yüz Yüze Görüşmeler)

GİZLİLİK

Araştırmada katılımcıların isimlerine yer verilmeyecek, katılımcıların görüşleri çalışmada sayı veya rumuz verilerek paylaşılacaktır. Ses kayıtları yalnızca araştırmacı tarafından dinlenecek ve arşivde saklanmayıp veri analizinden sonra silinecektir.

HERHANGİ BİR SORUN DURUMUNDA NE YAPILMALI?

Görüşmeye dair kafanızda herhangi bir soru işareti oluşması durumunda, direkt olarak benimle veya aşağıda iletişim bilgileri verilmiş olan tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Bünyamin Bavlı ile iletişime geçebilirsiniz.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı	Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi ÖZGE KORTEK Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı E-mail: Telefon:	Dr. Öğretim Üyesi BÜNYAMİN BAVLI Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı E-mail: Telefon:

ARAŞTIRMA KATILIM İZNİ

Velisi/yasal vasisi olarak, _____'nin bu formda belirtilmiş tez çalışmasında katılımcı olarak yer almasını onaylamaktayım.

Velinin/Yasal Vasinin Adı

İmzası

Tarih

....../....../2021

Velinin/Yasal Vasinin Telefonu:

İmzalandıktan sonra, bu formun bir kopyası velide/yasal vaside kalacaktır.



Ek 4. Veli Rıza Formu (Çevrim İçi Odak Grup Görüşmesi)

GİZLİLİK

Araştırmada katılımcıların isimlerine yer verilmeyecek, katılımcıların görüşleri çalışmada sayı veya rumuz verilerek paylaşılacaktır. Ses kayıtları yalnızca araştırmacı tarafından dinlenecek ve arşivde saklanmayıp veri analizinden sonra silinecektir.

HERHANGİ BİR SORUN DURUMUNDA NE YAPILMALI?

Görüşmeye dair kafanızda herhangi bir soru işareti oluşması durumunda, direkt olarak benimle veya aşağıda iletişim bilgileri verilmiş olan tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Bünayamın Bavlı ile iletişime geçebilirsiniz.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı	Tez Danışmanı
ÖZGE KORTEK Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı E-mail: Telefon:	Dr. Öğretim Üyesi BÜNYAMİN BAVLI Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı E-mail: Telefon:

ARAŞTIRMA KATILIM İZNİ

Velisi/yasal vasisi olarak, _____ 'nin bu formda belirtilmiş tez çalışmasında katılımcı olarak yer almasını onaylamaktayım.

Velinin/Yasal Vasinin Adı

İmzası

Tarih

...../...../2021

Velinin/Yasal Vasinin Telefonu:

İmzalandıktan sonra, bu formun bir kopyası velide/yasal vaside kalacaktır.



Ek 5. Bilgilendirme ve Onam Formu (Öğretmenler)

PROGRAM DIŞI BİR ETKİNLİK OLARAK MODEL BİRLEŞMİŞ MİLLETLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Bilgilendirme ve Onam Formu

Lütfen, çalışmaya yönelik olarak aşağıda verilmiş ifadeleri okuyarak katıldığınız maddeleri işaretleyiniz.

EVET HAYIR

1.	Görüşme öncesi, çalışma ile ilgili tarafıma bilgi verilmiştir.	☐	☐
2.	Araştırmanın T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirildiğı tarafıma açıklanmıştır.	☐	☐
3.	Araştırma ve araştırmaya katılımla ilgili tarafıma soru sorma fırsatı sunulmuştur.	☐	☐
4.	Araştırma görüşmesine katılımın gönüllülük esasına dayandığı tarafıma açıklanmıştır.	☐	☐
5.	Görüşmenin herhangi bir noktasında sebep belirtmeksizin araştırma görüşmesinden çekilebileceğim ve bundan dolayı sorgulanmayacağım ifade edilmiştir.	☐	☐
6.	Gizlilik ilkesine yönelik olarak, ismimin ve çalıştığım kurumun adının çalışmada kullanılmayacağı, bulguların takma isim veya sayı verilerek paylaşılacağı hakkında tarafıma bilgilendirme yapılmıştır.	☐	☐
7.	Görüşmenin kayıt altına alınacağı (ses kaydı veya video kaydı), üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve yalnızca bilimsel yayın amacıyla kullanılacağı tarafıma açıklanmıştır.	☐	☐
8.	Bu formda belirtilen şartların sağlanması ve kişisel bilgilerimin korunması (gizli tutulması) şartıyla, gerektiğı noktada ikinci bir araştırmacının görüşme kaydına erişebileceğı ile ilgili tarafıma bilgi verilmiştir.	☐	☐
9.	Yukarıda belirtilen şartlar altında, araştırma görüşmesine katılmayı kabul etmekteyim.	☐	☐

Katılımcı:

Ad-Soyad

İmza

...../...../2021

Araştırmacı:

ÖZGE KORTEİ

...../...../2021



Ek 6. Görüşme Protokolü (Öğrenciler)

PROGRAM DIŞI BİR ETKİNLİK OLARAK MODEL BİRLEŞMİŞ MİLLETLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Görüşme Protokolü (Öğrenciler)

Katılımcıyı Bilgilendirmeye Dair:

“Program Dışı Bir Etkinlik Olarak Model Birleşmiş Milletler: Bir Durum Çalışması” isimli bu çalışma, biz tez çalışmasıdır ve MUN Kulübü’nü öğretmenler ve öğrenciler gözünden iki ayrı boyutla ele almayı amaçlamaktadır. MUN Kulübü’ne ilişkin öğrenci görüşlerini temel alan bu aşamada, MUN deneyimi olan bir grup öğrenci ile görüşmeler yapılması planlanmıştır. İkinci aşamada ise öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Görüşmede gönüllülük esas alınmaktadır ve bilimsel bir amaç güdülmektedir. Katılımcıların isimleri ve kurumun adı asla paylaşılmayacaktır. Ses kayıtları yalnızca araştırmacı tarafından dinlenecek ve arşivde saklanmayıp veri analizinden sonra silinecektir. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika sürmesi beklenmektedir. Katılımcı mazeret belirtmeksizin görüşmeyi sonlandırma hakkına sahiptir.

Öğrenci Bilgi Formu:

1. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görmektesiniz?
2. Ne kadar zamandır bu kulüpte aktif olarak görevlisiniz?
 - a. Hangi MUN'lere katıldınız? Lütfen yazınız. Delege dışında bir görev aldığınız lütfen parantez içinde belirtiniz.
3. Gelecekte de MUN'de görev almayı düşünüyor musunuz? Hangi kademelerde veya hangi görevlerde? Lütfen açıklayınız.

Görüşme Soruları (Öğrenciler için):

1. MUN Kulübü'nü neden tercih ettiniz? Açıklar mısınız?
2. MUN Kulübü'nde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Neden? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: MUN organizasyonunda konferans ve komitelerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Açıklar mısınız?
3. MUN Kulübü hakkındaki kişisel görüşleriniz nelerdir?
 - a. Sonda: MUN Kulübü'nün öğrenme ortamını nasıl değerlendirirsiniz? Neden? Açıklar mısınız?
4. MUN Kulübü'nün ders içi ve ders dışında üzerinizde olumlu veya olumsuz bir değişikliğe neden olduğunu düşünüyor musunuz? Ne gibi? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: MUN Kulübü'nü başka bir okul veya akranınıza önerecek olsanız bunun gerekçesini ne ile açıklardınız?
5. Kulüp çalışmalarını MUN organizasyonuna hazırlanma noktasında yeterli buluyor musunuz? Neden? Açıklar mısınız?
6. Müdahale etme şansınız olsa MUN kulüp çalışmalarında neyi değiştirirdiniz? Neden? Açıklar mısınız?



7. MUN organizasyonu sırasında kendinizi eksik gördüğünüz veya sizi zorladığını düşündüğünüz bir kısım oldu mu? Bu durumun değiştirilmesi adına hazırlanma sürecinde kulüp çalışmalarında ne yapılmasını önerirsiniz?

Katılım gerçekleştirdiğiniz ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Bunların dışında eklemek istediğiniz bir görüş varsa lütfen belirtin.



Ek 7. Görüşme Protokolü (Öğretmenler)

PROGRAM DIŞI BİR ETKİNLİK OLARAK MODEL BİRLEŞMİŞ MİLLETLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Görüşme Protokolü (Öğretmenler)

Katılımcıyı Bilgilendirmeye Dair:

“Program Dışı Bir Etkinlik Olarak Model Birleşmiş Milletler: Bir Durum Çalışması” isimli bu çalışma, biz tez çalışmasıdır ve MUN Kulübü’nü öğretmenler ve öğrenciler gözünden iki ayrı boyutla ele almayı amaçlamaktadır. İlk aşamada, MUN deneyimi olan bir grup öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. MUN Kulübü’ne ilişkin öğretmen görüşlerini temel alan bu aşamada ise, kulüpte görevli öğretmenlerle görüşülmesi hedeflenmektedir.

Görüşmede gönüllülük esas alınmaktadır ve bilimsel bir amaç güdülmektedir. Katılımcıların isimleri ve kurumun adı asla paylaşılmayacaktır. Ses kayıtları yalnızca araştırmacı tarafından dinlenecek ve arşivde saklanmayıp veri analizinden sonra silinecektir. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika sürmesi beklenmektedir. Katılımcı mazeret belirtmeksizin görüşmeyi sonlandırma hakkına sahiptir.

Öğretmen Bilgi Formu:

1. Kaç senedir öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Eğitim düzeyiniz nedir?
3. Kaç senedir MUN Kulübü’nde görevlisiniz?
4. Gelecekte de MUN’de görev almayı düşünüyor musunuz?

Görüşme Soruları:

1. MUN Kulübü’nde yer alma sebebiniz nedir? Kendinizi bu kulüpte nasıl hissediyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. MUN öğrenciler tarafından talep gören bir kulüp mü? Evet ise bu talebin sebepleri sizce neler?
 - a. Sonda: Öğrencilerin ilgileri dışında bu kulübü seçmelerinde etkili olan başka unsurlar var mı? Varsa neler? Açıklar mısınız?
3. MUN Kulübü’nün öğretilere ve öğrenene katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Evet ise ne şekilde? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: MUN Kulübü’nün ders içinde ve ders dışında öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz bir değişiklik yarattığını düşünüyor musunuz? Ne gibi? Açıklar mısınız?
 - b. Sonda: Bu kulüpteki deneyimleriniz profesyonel gelişiminize katkıda bulunuyor mu? Bulunuyorsa nasıl? Açıklar mısınız?
 - c. Sonda: MUN Kulübü’nün öğrenme ortamını nasıl değerlendirirsiniz?
4. MUN müfredatına dair ne düşünüyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönleri sizce neler? Açıklar mısınız?



- a. Sonda: MUN Kulübü'nün işleyişinde öğretmenler MUN müfredatına ne ölçüde müdahale edebilmektedir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
- 5. Öğrenciler MUN Kulübü'nün işleyişinde söz sahibi midir? Evet ise, sürece ne şekilde dahil olurlar? Açıklar mısınız?
- 6. Kulüp çalışmalarını MUN organizasyonuna hazırlanma noktasında yeterli buluyor musunuz? Neden? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: Yetersiz buluyorsanız, bu durumu iyileştirmek adına ne önerirsiniz?
- 7. MUN Kulübü'nü eleştirmek isteseniz neler söylerdiniz? Neden? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: MUN müfredatını siz belirleseniz kulüp çalışmalarında neyi değiştirirdiniz? Neden? Açıklar mısınız?

Katılım gerçekleştirdiğiniz ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Bunların dışında eklemek istediğiniz bir görüş varsa lütfen belirtin.



Ek 8. Görüşme Protokolü (Yabancı Diller Bölüm Başkanı)

PROGRAM DIŞI BİR ETKİNLİK OLARAK MODEL BİRLEŞMİŞ MİLLETLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Görüşme Protokolü (Yabancı Diller Bölüm Başkanı)

Katılımcıyı Bilgilendirmeye Dair:

“Program Dışı Bir Etkinlik Olarak Model Birleşmiş Milletler: Bir Durum Çalışması” isimli bu çalışma, biz tez çalışmasıdır ve MUN Kulübü’nü öğretmenler ve öğrenciler gözünden iki ayrı boyutla ele almayı amaçlamaktadır. İlk aşamada, MUN deneyimi olan bir grup öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. MUN Kulübü’ne ilişkin öğretmen görüşlerini temel alan bu aşamada ise, kulüpte görevli öğretmenlerle görüşülmesi hedeflenmektedir.

Görüşmede gönüllülük esas alınmaktadır ve bilimsel bir amaç güdülmektedir. Katılımcıların isimleri ve kurumun adı asla paylaşılmayacaktır. Ses kayıtları yalnızca araştırmacı tarafından dinlenecek ve arşivde saklanmayıp veri analizinden sonra silinecektir. Görüşmenin yaklaşık bir saat sürmesi beklenmektedir. Katılımcı mazeret belirtmeksizin görüşmeyi sonlandırma hakkına sahiptir.

Öğretmen Bilgi Formu:

1. Kaç senedir öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Kaç senedir bölüm başkanlığı görevini yürütüyorsunuz?
3. Eğitim düzeyiniz nedir?
4. Kaç senedir MUN Kulübü’nde görevlisiniz?
5. Gelecekte de MUN’de görev almayı düşünüyor musunuz?

Görüşme iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada yöneltilecek sorulara bölüm başkanı ünvanınız ile cevap vermeniz beklenmektedir.

Görüşme Soruları (Bölüm Başkanlığı pozisyonu için):

1. MUN ile ne zaman tanıştınız? Kampüsünüzde MUN Kulübü ne zamandır var?
 - a. Sonda: Bu kampüsten önce okulunuzda MUN Kulübü var mıydı? Ne süredir faaliyette? Açıklar mısınız?
2. Kampüsünüzde MUN Kulübü yürütmek istemenizdeki en büyük faktör nedir?
3. Öğrencilerin kulübe kabulünde ne gibi unsurlar etkili? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: Kulübe katılımlarında öğrencileri bir elemeye tabi tutuyor musunuz? Evet ise, ne tür bir eleme gerçekleşiyor? Açıklar mısınız?
4. Kampüsünüzde MUN Kulübü’nde görev alacak olan öğretmenler nasıl seçiliyor?
 - a. Sonda: MUN Kulübü’nde görevli olacak öğretmenlerin ne gibi özellikleri olmalı? Açıklar mısınız?
 - b. Kampüsünüzde MUN Kulübü’nde görevli mentor sayısı sizce yeterli mi? Neden? Açıklar mısınız?



5. Kulüpte ölçme değerlendirmeye yer veriliyor mu? Veriliyorsa, nasıl? Açıklar mısınız?

Cevaplarınız için teşekkür ederim. Bu noktaya kadar eklemek istediğiniz bir nokta var mı?

Görüşmede buradan sonra sorulacak sorulara MUN Kulübü'nde görevli bir öğretmen olarak cevap vermeniz beklenmektedir.

Görüşme Soruları:

1. MUN Kulübü'nde yer alma sebebiniz nedir? Kendinizi bu kulüpte nasıl hissediyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. MUN öğrenciler tarafından talep gören bir kulüp mü? Evet ise bu talebin sebepleri sizce neler?
 - a. Sonda: Öğrencilerin ilgileri dışında bu kulübü seçmelerinde etkili olan başka unsurlar var mı? Varsa neler? Açıklar mısınız?
3. MUN Kulübü'nün öğretene ve öğrenene katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Evet ise ne şekilde? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: MUN Kulübü'nün ders içinde ve ders dışında öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz bir değişiklik yarattığını düşünüyor musunuz? Ne gibi? Açıklar mısınız?
 - b. Sonda: Bu kulüpteki deneyimleriniz profesyonel gelişiminize katkıda bulunuyor mu? Bulunuyorsa nasıl? Açıklar mısınız?
 - c. Sonda: MUN Kulübü'nün öğrenme ortamını nasıl değerlendirirsiniz?
4. MUN müfredatına dair ne düşünüyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönleri sizce neler? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: MUN Kulübü'nün işleyişinde öğretmenler MUN müfredatına ne ölçüde müdahale edebilmektedir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
5. Öğrenciler MUN Kulübü'nün işleyişinde söz sahibi midir? Evet ise, sürece ne şekilde dahil olurlar? Açıklar mısınız?
6. Kulüp çalışmalarını MUN organizasyonuna hazırlanma noktasında yeterli buluyor musunuz? Neden? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: Yetersiz buluyorsanız, bu durumu iyileştirmek adına ne önerirsiniz?
7. MUN Kulübü'nü eleştirmek isteseniz neler söylerdiniz? Neden? Açıklar mısınız?
 - a. Sonda: MUN müfredatını siz belirleseniz kulüp çalışmalarında neyi değiştirdiniz? Neden? Açıklar mısınız?

Katılım gerçekleştirdiğiniz ve vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Bunların dışında eklemek istediğiniz bir görüş varsa lütfen belirtin.



Ek 9. Kod-Kategori-Tema Listesi

TEMA 1: Öğrencilerin Model Birleşmiş Milletler'e Katılma Sebepleri

- 1.1. Küresel Sorunlara Çözüm Üretme İsteği
- 1.2. Yabancı Dili Geliştirme İsteği
- 1.3. Sosyal İlişkileri Geliştirme İsteği
- 1.4. Kendini İfade Etme İsteği
- 1.5. Farklı Bakış Açılarını Kazanma İsteği

TEMA 2: Model Birleşmiş Milletlerin Öğrenme Çıktıları

2.1. Yaşam Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları

2.1.1. Düşünme Becerilerine Yönelik Öğrenme Çıktıları

- 2.1.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimi
- 2.1.1.2. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimi
- 2.1.1.3. Problem Çözme Becerisinin Gelişimi

2.1.2. Duygusal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları

- 2.1.2.1. Özgüven Gelişimi
- 2.1.2.2. Öz Farkındalık Kazanma
- 2.1.2.3. Kendini İfade Edebilme Becerisinin Gelişimi
- 2.1.2.4. Empati Kurma Becerisinin Gelişimi
- 2.1.2.5. Sorumluluk Duygusunun Gelişimi

2.1.3. Sosyal Becerilere Yönelik Öğrenme Çıktıları

- 2.1.3.1. Sosyal ve Kültürel Farkındalık Kazanma
- 2.1.3.2. Olumlu Sosyal İlişkiler Geliştirme
- 2.1.3.3. İletişim Becerisinin Gelişimi
- 2.1.3.4. Liderlik Becerisinin Gelişimi

2.2. Akademik Gelişime Yönelik Öğrenme Çıktıları

- 2.2.1. Yabancı Dil Gelişimi
- 2.2.1.1. Yabancı Dilde Kelime Dağarcığını Artırma
- 2.2.1.2. Yabancı Dilde Akıcı Konuşmayı Destekleme
- 2.2.1.3. Yabancı Dilde Telaffuzu Geliştirme
- 2.2.2. Araştırma Yapma Becerisinin Gelişimi
- 2.2.3. Tartışma Yürütebilme Becerisinin Gelişimi

2.3. Eğitim Durumlarına Yönelik Öğrenme Çıktıları

- 2.3.1. Yapararak-Yaşayarak Öğrenme
- 2.3.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenme
- 2.3.3. Öğrenci Katılımını Destekleme

TEMA 3: Model Birleşmiş Milletler'in Öğretmenlere Katkuları

- 3.1. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimini Destekleme
- 3.2. Öğretmenlerin Yabancı Dil Gelişimini Destekleme
- 3.3. Öğretmenlerin Sosyal ve Kültürel Farkındalığını Artırma
- 3.4. Öğretmen Motivasyonunu Artırma

TEMA 4: Model Birleşmiş Milletler Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eleştiriler

4.1. Planlama Aşamasına Dair Eleştiriler

- 4.1.1. Kulübe Katılımda Ön Değerlendirme Eksikliği
- 4.1.2. Kulübe Ayrılan Ders Saatinin Yetersizliği
- 4.1.3. Öğrenme Ortamının Fiziksel Yetersizliği
- 4.1.4. Komite Sayısının Yetersizliği
- 4.1.5. Danışman Sayısının Yetersizliği
- 4.1.6. Eğitsel Materyal Yetersizliği
- 4.1.7. Komite Seçiminde Öğrencilerin Görüşüne Başvurulmaması
- 4.1.8. Gündem Maddeleri Belirlenirken Öğrencilere Söz Hakkı Tanınmaması
- 4.1.9. Gündem Maddelerinin Seçiminde İşlevselliğin Dikkate Alınmaması
- 4.1.10. Eğitim Programının Tasarımında Sürecin Etkin Planlanamaması
- 4.1.11. Eğitim Programının Tasarımında Öğretmen Görüşlerine Başvurulmaması

4.2. Uygulama Aşamasına Dair Eleştiriler

- 4.2.1. Öğrenci Merkezli Etkinliklerin Yetersizliği
- 4.2.2. Öğretimin Yöntem ve Teknikler Bakımından Çeşitlendirilmemesi
- 4.2.2.1. Gezi Gözlem Yöntemine Başvurulmaması
- 4.2.2.2. Gösterip Yaptırma Yöntemine Başvurulmaması
- 4.2.2.3. Drama Yöntemine Başvurulmaması
- 4.2.3. Hazırlık Eksikliği
- 4.2.3.1. Araştırma Eksikliği
- 4.2.3.2. İngilizce Kelime Bilgisi Eksikliği
- 4.2.4. Motive Edici Eğlence Unsuru Eksikliği