

**ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA ÖĞRETMENİN
PROFESYONEL GELİŞİMİNİN DÖNÜŞÜM YOLCULUĞU**

Hülya BAYRAM
211182202

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe GÜVERCİN SEÇKİN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temmuz, 2024

**ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA ÖĞRETMENİN
PROFESYONEL GELİŞİMİNİN DÖNÜŞÜM YOLCULUĞU**

Hülya BAYRAM

211182202

ORCID: 0009-0006-3858-7945

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe GÜVERCİN SEÇKİN

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz, 2024



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

HÜLYA BAYRAM'ın "Uluslararası Bakalorya Programında Öğretmenin Profesyonel Gelişiminin Dönüşüm Yolculuğu" başlıklı tezi 09.07.2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi oy birliğiyle/oy çokluğuyla, başarılı/başarısız olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Dr.Öğr.Üyesi Gökçe GÜVERCİN SEÇKİN (Danışman) Maltepe Üniversitesi	
Üye	Prof.Dr.Hasret NUHOĞLU Maltepe Üniversitesi	
Üye	Dr.Öğr.Üyesi Meltem İpek ÖNER Yeditepe Üniversitesi	

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

“Hayat boyu öğrenen” için hayatın kıvrımlarında en değerli yol arkadaşısıdır; öğrenme. Yaşam boyu sürecek bu serüvenin bir dönüm noktasını daha geride bırakarak yüksek lisans eğitimimi tamamlamanın mutluluğunu sizlerle paylaşmak ve bu süreçte desteklerini benden esirgemeyenlere teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Öncelikle, üç yıl süren bu akademik ve kişisel yolculuğumda sonsuz sabrı, bilgelik dolu içten tavsiyeleri ve ilham verici rehberliği ile yanımda olan değerli danışman hocam Sayın Dr. Gökçe Güvercin Seçkin’e bu süreçte güvenle yol alabilmemde liderlik ettiği için teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yüksek lisans başvurularım sırasında beni yüreklendirerek IB liderlik alanına yönelmemi sağlayan; dersleriyle, tecrübeleriyle ve bilge kişiliğiyle hem öğretmenlik mesleğinde hem de IB Felsefesinde bana rehberlik yapan hocam, Sayın Dr. Jale Onur'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Tezimi inceleyerek değerli geri bildirimleriyle çalışmamın gelişimine katkıda bulunan jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Hasret Nuhoglu ve Sayın Dr. Meltem İpek Öner’e çok teşekkürlerimi sunarım.

Bu yolculuğun her adımında yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen sevgili ailem, özellikle sevgisi ve inancıyla özgürlüğüme, hedeflerime uçmam için bana bir çift kanat hediye eden canım babam, iyi ki varsınız! Hep var olun.

Son olarak öğretmenlik pratiğimde bana ilham kaynağı olan tüm öğrencilerime ve bu çalışmaya katılarak deneyimlerini, ilgilerini ve zamanlarını büyük bir cömertlikle benimle paylaşan meslektaşlarıma teşekkür etmek istiyorum. Onların varlığı, bir eğitimcinin sürekli dönüşüm içinde olması gerektiğinin en büyük kanıtıdır.

Hülya BAYRAM

Temmuz, 2024

ÖZET

ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA ÖĞRETMENİN PROFESYONEL GELİŞİMİNİN DÖNÜŞÜM YOLCULUĞU

Hülya Bayram

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin

Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2024

Bu araştırmada Jack Mezirow'un yetişkin öğrenme kuramlarından "Dönüşümsel Öğrenme Kuramı" (Transformative Learning Teory) kapsamında Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate - IB) eğitim sisteminin liselere yönelik Diploma Programı (International Baccalaureate Diploma Programme - IBDP) öğretmenlerinin mesleki dönüşümlerinde nasıl bir rol üstlendiği incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (görüngübilim) desenine dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışmada maksimum çeşitlilik yaklaşımıyla kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada yurt içinde ve yurt dışında IBDP'de deneyim kazanmış farklı branşlarda görev yapan yirmi öğretmen yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz ile incelenmiştir.

Araştırma problem sorularının yönergesinde IBDP'de yer alan öğretmenlerin dönüşümsel süreçlerine dair şu bulgular elde edilmiştir: Bu program öğretmenin ulusal bakış açısının yanında uluslararası bir bakış açısı geliştirmesini, çok kültürlü ve çok dilli bir akademik yapı içinde kültürlerarası farkındalık ve empati gibi becerileri kazanmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu zengin akademik atmosferde IBDP öğretmenleri uluslararası kariyer hedefleri oluşturma ve bu doğrultuda ilerleme fırsatları bulmaktadır. Bu program öğretmenin olumlu yönde gelişme ve dönüşümüne katkıda bulunurken beraberinde öğretmenin maalesef olumsuz etkilenmesine de neden olmaktadır. Çünkü öğretmen hem müfredat hem öğretim yöntemleri hem de ölçme değerlendirme açısından birbirinden farklı iki

sistemin arasında sıkışmaktadır. Yaşadığı bu sıkışmışlık psikolojisi ve IBDP'nin ağır iş yükü; okulun, öğrencilerin ve velilerin beklentileri; öğretmenin akademik ve özel hayatının sınırlarının iç içe geçmesine sebep olmaktadır. IBDP öğretmenlerinin bu eğitim sistemindeki çalışma sürecinin olumlu ve olumsuz yansımaları ile yaşadığı çok yönlü dönüşümünü ve bu dönüşümün nedenlerini ve sonuçları çalışmanın odağında bulunmaktadır. Bu açıdan araştırma, ele aldığı konunun farklı yönlerine ışık tutarak araştırmacıların bu konuda yapacakları sonraki çalışmalara bir temel oluşturarak; IBDP uygulayıcılarına ise yürüttükleri sisteme farklı bir açıdan bakmalarını sağlayıp etkin kararlar almalarında, öğretmen ile empati kurabilmelerinde, eğitim sürecini etkili yürütmelerinde katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Dönüşümsel öğrenme, yetişkin öğrenmesi, öğretmen dönüşümü, öğretmen mesleki gelişimi, IBDP eğitimi.

ABSTRACT

THE TRANSFORMATIVE JOURNEY OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAM

Hülya Bayram

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Supervision Master's Program with Thesis

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin

Maltepe University Graduate School, 2024

In this study, within the scope of Jack Mezirow's "Transformative Learning Theory", one of the adult learning theories of Jack Mezirow, it was examined how the International Baccalaureate (IB) education system plays a role in the professional transformation of the teachers of the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP) for high schools. The study was designed based on phenomenology, one of the qualitative research design. Snowball sampling method with maximum diversity approach was used in this study. Twenty teachers working in different branches who have gained experience in IBDP in Turkey and abroad took part in this study. The data obtained from the interviews were analysed by thematic analysis.

In the directive of the research problem questions, the following findings were obtained regarding the transformational processes of teachers in IBDP: This program enables the teacher to develop an international perspective as well as a national perspective, and to acquire skills such as intercultural awareness and empathy within a multicultural and multilingual academic structure. In addition, in this vast academic atmosphere, IBDP teachers find opportunities to create international career goals and progress accordingly. While this program contributes to the positive development and transformation of the teacher, it unfortunately also affects the teacher negatively. Because the teacher is stuck between two different systems in terms of curriculum, teaching methods and measurement and evaluation. This stuck psychology and the heavy workload of IBDP; expectations of the school, students and parents; It causes the boundaries of the teacher's academic and private life to become intertwined. The focus of the study is on the

multifaceted transformation that IBDP teachers experience with the positive and negative reflections of the working process in this education system, and the reasons and consequences of this transformation. In this respect, the research sheds light on different aspects of the subject it deals with and forms a basis for future studies by researchers on this subject; It will enable IBDP practitioners to look at the system they operate from a different perspective, and will contribute to them making effective decisions, empathizing with the teacher, and conducting the education process effectively.

Keywords: Transformative learning, adult learning, teacher transformation, teacher professional development, IBDP education



İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1Problem	1
1.2 Amaç	5
1.3 Önem.....	6
1.6 Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Uluslararası Bakalorya Eğitim Bakış Açısı.....	9
2.2. Dönüşümsel Öğrenme	18
2.3. IBDP ve Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	24
3. YÖNTEM	30

3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Çalışma Grubu	30
3.3. Görüşmelerin Yapılması	32
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	34
3.5. Nitelik Arttırıcı Yöntemler.....	36
4. BULGULAR ve YORUMLAR.....	38
4.1. Ulusal Müfredat ile Uluslararası Müfredat Arasında Yaşanan İkilem.....	39
4.2. Akademik Hayat ve Özel Hayat Arasındaki Sınırların Yok Olması.....	46
4.3. Proaktif Ekip Çalışması.....	52
4.3.1. Mesleki iletişim ağı	53
4.3.2. Yönetici tutumları.....	57
4.4. Küresel Bakış Açısı.....	61
4.5. Kendini Keşfetme.....	64
5. TARTIŞMA.....	68
5.1. Tartışma.....	68
5.1.1. Ulusal müfredat ile uluslararası müfredat arasında yaşanan ikilem	68
5.1.2. Akademik hayat ve özel hayat arasındaki sınırların yok olması	71
5.1.3. Proaktif ekip çalışması	74
5.1.4 Küresel bakış açısı	77
5.1.5. Kendini keşfetme	79

6. SONUÇ ve ÖNERİLER	81
7. KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	93
EK1: Görüşme Formu	93
EK 2: Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Kararı.....	95
EK 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	96
ÖZ GEÇMİŞ	98

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. IB Öğrenen Profili Özellikleri	16
Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	32
Tablo 3. Temalar	38



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. IBDP Modeli	14
Şekil 2. Araştırmanın Görüşmeci Haritası.....	33



KISALTMALAR

CAS : Yaratıcılık, Etkinlik, Hizmet (Creativity, Activity, Service)

DP : Diploma Programme (Diploma Programı)

EE : Bitirme Tezi (Extended Essay)

IB : Uluslararası Bakalorya

IBO : International Baccalaureate Organization

IBDP : International Baccalaureate Diploma Programme

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

MYP : Middle Years Programme (Orta Yıllar Programı)

ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PYP : Primary Years Programme (İlk Yıllar Programı)

TOK : Bilgi Teorisi (Theory of Knowledge)

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenliğin de mesleki pratikleri ve toplumsal konumu, ekonomik ve siyasi dengelerinin etkisi altında biçimlenir. Bu nedenle her dönem, kendine özgü bir öğretmen tipi yaratır (Yıldız, 2014). Günümüzde birçok etkene bağlı olarak hız kazanan değişim rüzgârları eğitim sistemini dolayısıyla da öğretmenlik mesleğini doğrudan etkilemektedir. Özellikle küreselleşme ile ortak bir paydada toplanmaya başlayan insanlık bu ortak anlayışı destekleyecek kültürlerarası düşünme ve anlayış sistemlerine bağlı yeni eğitim programları tasarlamaya başladı.

İki büyük dünya savaşının ardından kültürlerin birbirini tanıyıp anladığı daha barışçıl bir dünya kurma hedefi ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) ve birçok uluslararası derneğin desteği ile bir araya gelen eğitimciler tarafından uzun çalışmaların ardından uluslararası fikirliliğin ortak vizyonunu oluşturacak Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization - IBO) kurulmuştur. 1968 yılında Cenevre’de kurulan kâr amacı gütmeyen bu eğitim organizasyonu misyon olarak kültürlerarası anlayış ve saygı ile daha iyi ve daha huzurlu bir dünya oluşturulmasına yardımcı olacak araştıran-sorgulayan, bilgili ve duyarlı genç insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. İlk olarak Lise Diploma Programı (IBDP) ardından 1994’te Orta Yıllar Programı (IB Middle Years Programme- MYP) ve 1997’de İlk Yıllar Programı (Uluslararası Bakalorya Primary Years Programme - PYP) oluşturuldu. Bu şekilde uluslararası eğitim programı bütünlükçü bir yapı hâline getirildi.

Küresel yarışta söz sahibi olmak isteyen devletler, insan kaynaklarını doğru ve kaliteli bir eğitim sistemine tabi tutmakla olabileceğini görüp eğitim sistemlerinde büyük reformlar yapmaya başladı. Bu amaçla özellikle yurt dışında eğitim almayı kolaylaştıracak, dünyanın her yerinde geçerli olacak diploma programlarını ve okul türlerini eğitim sistemlerinde etkin hale getirdi. Böylece öğrenciler öğretimde uluslararası bir ölçüt olan diplomalarını aldıktan sonra istedikleri ülkede daha kolay bir şekilde eğitim alma hakkına

sahip olacaklardır. Bu temelde oluşturulan dünyanın en büyük uluslararası eğitim programı olan IBO küreselleşen eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri haline gelmiştir.

Dünyada eğitim sisteminde büyük bir değişimi sağlayan IB, bu eğitim sisteminin paydaşlarında da bir değişim, dönüşüm rüzgârı başlatmıştır. Bu sebeple ilk olarak 1978 yılında Jack Mezirow tarafından oluşturulan Dönüşümsel Öğrenme bu dönüşümü daha etkili bir şekilde anlatılabilir. Yetişkin eğitime odaklı bu kuram bireyin ya da grubun nasıl dönüştüğüne odaklanmıştır. Eğitimde yerleşmiş temel kavramlara eleştirel bir perspektif ile yeni boyutlar kazandıran bu kuram bu yönüyle eğitim camiasında dikkatleri üzerine çekmiştir. Dönüşümsel Öğrenme bir modeller ve kuramlar harmanı olarak zaman ilerledikçe birçok yeni görüşle yeni boyutlar kazanmıştır. Dönüşümsel Öğrenme; bireyin kişisel gelişiminde kendi görüş, düşünce, inanç, bakış açısı ve deneyimlerini bir amaç doğrultusunda sorgulamayı öğrenmesidir. Yani bireyin bu konularda eleştirel bir tutum geliştirerek çevreyi anlamalandırmada analitik ve duyuşsal yeni yollar aramasıdır. Dönüşümsel Öğrenme üç ana esasa dayanır: deneyim, eleştirel yansıtma ve akılcı ifadeler. Mezirow, kendini gerçekleştirme doğasına sahip Dönüşümsel Öğrenme'yi on adımda tanımlar (Mezirow, 2003).

1. İkileme düşmesi
2. Kendisini incelemesi
3. Mevcut varsayımların eleştirel olarak değerlendirilmesi
4. Dönüşüm sürecinin farkında olması
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için yeni seçenekler keşfetmesi
6. Eylem planı hazırlaması
7. Bilgi ve beceri edinimi
8. Yeni rollerin denenmesi
9. Yeterlilik ve öz güven oluşturma
10. Bütünleştirme

İki dünya savaşının ağır yükünün ardından önceki dünya düzeninin barış ve huzuru sağlayamayan yapısına bir çözüm getirmek için eğitim araştırmacılarının, Birleşmiş Milletler ve UNESCO'nun çalışmaları ile uluslararası bir eğitim sistemi geliştirildi. Bu iki yıkıcı savaşın ardından kurulan yeni dünyanın bir meydan okuması olarak görülen bu

yapılanma ile ulusal farklılıkların ayrıma ve çatışmaya sebebiyet vermemesi için tüm dünyada ortak bir payda yaratacak bir müfredat yaratılmaya çalışıldı. Uluslararası Okullar Birliği (International School Association - ISA); bu yeni eğitim sisteminin ilk misyonunu ‘Eğitim yoluyla dünya barışını ve uluslararası anlayışı ilerletme’ olarak belirledi. Bu konuda önemli çalışmalara imza atan Kurt Hahn büyük dünya savaşlarında tanık olduğu yıkımlarda gördükleri sonucunda yeni bir vizyona sahip eğitimin bir ‘barış gücü’ olduğuna inanıyordu. Hahn, dünyanın değişik yerlerinden öğrencilere bir arada eğitim vererek çatışmaların önlenilebileceğine inandı ve eğitimi; insanları, kültürleri, sürdürülebilir bir gelecek için bir araya getirecek büyük bir barış gücü haline getirmeyi amaçladı. Bu amaçla Hahn, eğitimin ilk görevini şöyle açıklamıştır: Eğitim; girişimci merakı, yenilmez bir ruhu, azimli uğraşı desteklemeli ve hepsinden öte insani değerlerin hayatta kalmasını sağlamalı. (Walker, 2011).

IB eğitimi 21. yüzyılda en çok ihtiyaç duyulan farklı kültürleri, inançları, ritüelleri, sanatları tanımayı ve insanlar arasında ortak bir payda oluşturmayı sağlayan bir sistemdir. Yani bu eğitim sistemi hem kişinin sosyal çevresini değiştiren hem de dünyayı değiştiren bir yapıdadır. Çünkü bu eğitim sisteminin kazandırdığı uluslararası bakış açısı farklı kültürler arasında bir köprü oluşturarak “ben/biz ve öteki” ayrımından kurtaran ortak bir anlayış yaratır. 21. yüzyılda eğitimin sosyal ortamı, küreselleşmenin hızlanan süreçlerine ve yeni eğitim paydaşlarının sürekli genişleyen katılımına yanıt olarak değişmektedir. Özellikle günümüzde gelişen iletişim olanakları ve artan göçler sebebi ile insanların nerede yaşadığının önemini yitirdiği, farklı kültürleri anlamaya yönelik bir eğitim anlayışını egemen kılmaktadır. Böylece teknolojinin de büyük desteği ile ulusal eğitim ve uluslararası eğitim artık birleşmeye başlamakta ve öğrenciler uluslararası fikirlilik yolunda ilerlemektedir.

Öğrencilerin uluslararası fikir yolculuğunda öğretmen, müfredat ve okul merkezde önemli rollere sahiptir. Müfredatın etkili bir işleve sahip olması için öğretmenin de hem alan bilgisinde hem de 21. yüzyıl becerilerinde yetkin bir kişi olması gerekmektedir. Bu da gösteriyor ki öğretim programlarında ve öğrencilerde gözlenen dönüşüm öğretmende de önemli ölçüde etkilenmektedir. Değişim ve dönüşümün kaçınılmaz olduğu bu döngüde en kritik konumda olan öğretmen bu dönüşümü iyi bir şekilde gerçekleştiremezse sistemde bozulma başlar ve giderek de büyümeye devam eder. Özellikle dünyanın kabuk

değiştirdiği bu yüzyılda yeni dünya düzeniyle uyum içinde olan IB eğitim sistemi, öğrencilerini 21. yüzyıl becerilerine sahip IB Öğrenen Profili olma yolunda bir dönüştürücüdür. Ancak bu süreçte dönüşen sadece öğrenen değil öğretmen de büyük bir dönüşüm içinde bulur kendini. Bu dönüşüm süreci Jack Mezirow'un geliştirdiği Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ile daha etkili açıklanabilir. Mezirow tarafından anlamlandırılan “Dönüşüm” kavramı pek çok isim tarafından farklı şekillerde çerçevelendirilmiş ve pek çok eğitim bilimci bu kavram üzerine görüş bildirmiştir. O’Sullivan ise dönüşümün ancak bireyin düşünce, duygu ve eylem alanlarında derin yapısal değişikliklerin meydana gelmesi olarak ifade etmiştir. Tüm bu görüşlerin ortak bağlamında yer alan öğretmenin rolleri ise şunlardır:

- Eleştirel yansıtma yapması
- Kendini sürekli geliştirmesi
- Öğrenen merkezli demokratik bir ders atmosferi yaratması
- Değişime açık bir rol model olması
- Öğrenenleri risk almaya cesaretlendirmesi
- Geri bildirim ve öz değerlendirme özelliklerine sahip olabilmesi
- Disiplinler arası diyalog oluşturmaları (Akpınar, 2010, s.187)

Dönüşümsel Kuram yetişkin eğitimindeki ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır. Var olan yetişkin eğitimi yöntem ve kuramlarının dışında konuya farklı perspektiflerden bakma ihtiyacı üzerine Mezirow, çalışmaları ile yeni bir kuram ortaya koymuştur. Bu kuram yetişkin eğitime odaklanarak birey ve grubun dönüşümü üzerine yoğunlaşır. Meydan okuyan üslubu ile eğitimin önemli kavramlarına eleştirel bir bakış getirmiştir. Mezirow, kuram içinde özellikle perspektif değişimi üzerinde durmakta ve perspektif dönüşümünden ortaya çıkan Dönüşümsel Öğrenme’yi şöyle tanımlar:

Bakış açısı transferi, dünyayı hissetme, anlama ve seçme yoluyla varsayımlarımızı niçin ve nasıl kısıtladığımızın eleştirel farkındalığını yaratma süreci ve alışılmış beklenti yapılarını değiştirerek, daha esaslı, ayırt edici ve bütüncül bakış açısını mümkün kılmak ve son olarak, seçimler yapmak ya da bu yeni anlayışlar üzerine davranış sergilemektir (Akçay, 2012, s.10).

Dünyanın değişimi ile uyumlu bir eğitim programı olan IB hem öğrenenin hem de öğretmenin perspektif değişimini destekler nitelikte bir yapıya sahiptir. Eleştirel yansıtma, perspektif dönüşümünde önemli bir süreç olarak kabul edilmektedir. Öğretmen, öğrenmedeki perspektifleri ve anlamları derinleştirerek ve Dönüşümsel Öğrenme’de bir rol model olur. Bu süreç ekseninde kendisi de dönüşümün önemli kahramanlarından biri haline gelir. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı’nın liderlerinden biri olan Freire’ye göre öğretmenin bu dönüşüm sürecinde olması, öğretmenin de öğrenci gibi dönüşmesi karşılıklı olarak özgürleşme, özne olma, kişisel ve toplumsal bilinç kazanmada konforlu bir atmosfer sağlar.

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı hayatı daha gelişmiş bir algı oluşturabilmesi için bireyin deneyimlerini, duygularını, varsayımlarını sorgulamasıdır. İkilemlerle karşılaşmaların, toplumun yerleşmiş değerlerini sorgulamanın yarattığı gerilimli bir ortamda, geleceğin belirsizliğinden, karmaşıklığından kurtarmak için bireyin zihnini özgürleştirmeyi amaçlar. Taylor ve Hodge tarafından eğitim felsefesinin en güçlü alanı Andragoji’nin yerini almaya başlayan bu kuram ile IB’de eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin eğitim sürecindeki dönüşümlerine ışık tutmada güçlü bir referans olacaktır. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı daha önceki öğrenme kuramları sentezleyerek onların eksik bıraktığı noktaları açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca bireyin deneyim, inanç ve varsayımlarını eleştirel yansıtma ile değerlendirerek dünyayı algılamada yeni yöntemler bulmasını sağlar (Mezirow, 1978). Bu çalışmada Jack Mezirow’un "Dönüşümsel Öğrenme Modeli" kapsamında IB eğitim sisteminin Diploma Programı (DP) öğretmenlerinin mesleki dönüşümlerinde nasıl bir rol üstlendiği incelenmiştir.

1.2 Amaç

Bu çalışmanın amacı IBDP öğretmenlerinin kişisel ve mesleki dönüşümlerinde Diploma Programının nasıl rol aldığını öğretmen görüşlerine dayanarak aktarmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir?
2. Öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda perspektif dönüşümlerini sağlayan etkenler nelerdir?

3. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda öğretmenlere kariyer dönüşümünde yeni roller, ilişkiler ve eylemler adına sunulan fırsatlar nelerdir?
4. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile öğretmenlerin bakış açılarında ve zihin alışkanlıklarında yaşanan dönüşüm hangi anlam yapıları/referans çerçeveleri içerisinde gerçekleşmektedir?

1.3 Önem

Türkiye'de IBO ile ilgili birçok akademik çalışma yapılmıştır ancak bu çalışmaların geneli programın özellikleri, işleyiş süreci, sonucu üzerine yapılmıştır. Bu eğitim programının en önemli unsurlarından biri olan öğretmen ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde ayrıntılı çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu durum IB Diploma Programı'nın sürekli kendini yenileyen ve öğrencileri değişen dünyaya adapte eden öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl etkilediğini yansıtan bir araştırma yapılması ihtiyacını doğurmaktadır. Özellikle bu eğitim sisteminin merkezinde bulunan öğretmenlerin süreç içinde yaşadıkları dönüşümleri onların kendi görüş ve deneyimlerinin alınmasının bu alandaki akademik çalışmalara önemli bir veri oluşturacağı düşünülmektedir.

IB, eğitim sürecinin sonunda öğrenen profillerine ulaşacak bir yol haritası oluşturur. Bu süreçte öğretmen öğrencileri ile keşfe çıkarak öğrencilere bilgi aktaran bir otorite rolünden çıkıp öğrenme sürecinde öğrencileri ile dönüşen bir "öğrenci öğretmen" konumunda yer alır. Yani eğitim, dönüşümsel bir öğrenme süreci ile bilinenlerin aktarıldığı bir süreç değil öğretmen ve öğrenenlerin ortak çabaları ile "bilinmeyen keşfine bir yolculuk" haline gelir. Bu çalışma, keşif yolculuğundaki öğretmenin yaşadığı zorluklar, fırsatlar ve gelişmeler aktararak uluslararası öğretmen eğitimi literatürüne katkı sağlayacak; bu alanda öğretmen eğitimine yönelik öneriler yapılması mümkün olacaktır.

1.6 Tanımlar

Uluslararası Bakalorya: Daha iyi ve daha barışçıl bir dünya yaratmak amacıyla gençleri gerekli beceriler, değerler ve bilgiyle güçlendirme ortak bakış açısı ve misyonunu paylaşan bir uluslararası okul, eğitimci ve öğrenci topluluğudur (IBO, 2019).

Diploma Programı: IB eğitim sisteminin lise yıllarında 16-19 yaş aralığında öğrencilere uygulanan programıdır (IBO, 2019).

IB Öğrenen Profili: IB eğitiminin bütünsel doğasını on nitelik yansıtır. Bu nitelikler bilgi ve beceri geliştirmenin yanı sıra merak ve şefkat gibi ruhu besleyici özelliklerin önemini vurgular. Bilişsel gelişimin yanı sıra, IB programlarının öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel refahlarıyla da ilgilendiğinin ve öğrencilerin kendilerine, başkalarına ve çevrelerindeki dünyaya saygı duymalarını sağladıklarının da altını çizerler. IB öğrenen profil nitelikleri şunlardır: araştıran-sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkel, açık görüşlü, duyarlı, risk göze alan, dengeli, dönüşümlü düşünen (IBO, 2019).

Uluslararası Bilinç: Uluslararası bilinç; dünyaya açık olmakla ve diğerleriyle olan derin bağlılığımızla tanımlanan bir düşünme, var olma ve hareket etme yöntemini içeren çok yönlü ve karmaşık bir kavramdır (IBO, 2019).

Dönüşümsel Öğrenme: Kişisel ve entelektüel olarak gelişmek ve olgunlaşmak için bireyin kendi varsayımlarını, inançlarını, hislerini ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmesidir (Mezirow, 1978).

Eleştirel Yansıtma: Bireylerin fikirleri ve eylemleri hakkında düşünmesi vasıtasıyla kendi düşüncelerini açıklamaya ve onlarla yüzleşmeye dayalı bazı soruları da kendi kendine sorabilmeyi kapsayan bir süreçtir (Mezirow, 1978).

Referans Çerçevesi: Yetişkinin içine doğduğu, önceki kuşaktan devraldığı dünyaya karşı anlam perspektifi ve anlam şemalarıyla oluşturduğu hayata bakış çerçevesidir. Anlam perspektifi genellemelerimizi ve zihinsel alışkanlıklarımızı biçimlendiren kültürel ve psikolojik varsayımlarımızın bütünsel yapısıdır. Anlam şemaları ise kişisel yorumlarımızı biçimlendiren değer yargıları, tutumlar, duygular ve özgül inançlar tarafından yapılandırılır (Mezirow, 1978).

Bitirme Tezi (Extended Essay): Öğrencilerin çalışmakta oldukları DP derslerinden birine dair bir sorunun derinlemesine incelenmesiyle oluşturulan bağımsız çalışmadır. (IBO, 2019).

Bilgi Kuramı (ToK): Akademik disiplinleri bir araya getirerek eleştirel düşünmeye kapsamlı bir yaklaşım getiren, bilmenin doğasını anlamaya çalışan, bilgiye ilişkin anlayışı derinleştiren DP'nin merkezinde bulunan bir derstir (IBO, 2019).

Yaratıcılık, Aktivite, Hizmet (CAS): Diploma Programı boyunca öğrencilerin akademik çalışmalarının yanı sıra, bireysel ya da bir grup etkinliğe katılmasını içeren her öğrencinin yapması gereken gönüllü bir çalışmadır. Yaratıcılık, öğrencileri sanat ve yaratıcı düşünme ile iç içe olmaya teşvik eder. Aktivite, fiziksel eylem aracılığıyla sağlıklı bir yaşam tarzı geliştirmeye yöneliktir. Toplum hizmeti, maddi bir karşılık beklemeden yapılan gönüllü hizmetler bütünüdür. CAS'ın üç öğrenme alanı, deneysel öğrenme sayesinde öğrencilerin kişisel ve kişiler arası gelişimlerini destekler ve kendilerini keşfetmelerine olanak sağlar (IBO, 2019).

Perspektif Dönüşümü: Mezirow'a göre kişinin eleştirel düşünüm ve özdeşleşim aracılığıyla anlam perspektifini yeniden yapılandırmasıdır (Mezirow, 1978).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uluslararası Bakalorya Eğitim Bakış Açısı

“Hepimiz birbirimize bağlıyız.” (Zygmunt Bauman Aktaran; Büyükbakkal, 2012, s.40)
Yerküredeki her şey birbirine bağlı küresel bir sistem içindedir. Teknoloji ile küresel bağları daha da güçlenmiştir bu nedenle dünyada yaşananların gerçekçi ve bilinçli anlaşılması için hem örgün hem de yaygın eğitimde küresel bir tasarıma ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir tasarım ile eğitim bireysel ve kolektif dönüşümü temel alan bir yapıya bürünecek ve öğrenci, bir dünya vatandaşı olarak küresel sorumluluğunun bilincinde olacaktır.

Dünyada yaşanan küresel yarışta söz sahibi olmak isteyen devletler bunun insan kaynaklarını doğru ve kaliteli bir eğitim sistemine tabi tutmakla olabileceğini görüp eğitim sistemlerinde büyük reformlar yapmaya başladı. Özellikle yurt dışı eğitimi kolaylaştıracak dünyanın her yerinde geçerli olacak diploma programlarını ve okul türlerini eğitim sistemlerinde etkin hale getirdi. Böylece öğrenciler öğretimde uluslararası bir ölçüt olan diplomalarını aldıktan sonra istedikleri ülkede daha kolay bir şekilde eğitim alma hakkına sahip olacaklardır. Bu temelde oluşturulan dünyanın en büyük uluslararası eğitim programı olan IBO küreselleşen eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri haline gelmiştir (IBO, 2019).

Tüm dünyaya hâkim olan küreselleşme odaklı bu değişim Türkiye’de de eğitim anlayışının değişmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle Avrupa Birliği uyum sürecinde belirlenen kriterler doğrultusunda birçok değişiklik yapılmıştır. Eğitim sisteminde tüm bunlar yaşanırken eğitim sisteminin en önemli yapı taşı öğretmenlik de bu değişimden payına düşeni almıştır. Öğretmenlik mesleği merkezi standart sınavların giderek ağırlık kazanması ile artık öğrencileri sınava hazırlayan bir teknisyene dönüşmüştür. Yani öğretmenlik, bir içerik aktarıcısına indirgenmiştir. Türk eğitim sisteminde öğretmen gelişimi için yeni çabalar olmasına karşın, geleneksel hizmet içi eğitimin dışında sistematik bir biçimde uygulanan başka bir yaklaşım yoktur. Bu şartlarda öğretmenler çağdaş ve işbirlikçi mesleki gelişim olanaklarına erişmede dezavantajlı

duruma düşmektedirler (Altun, 2020). Halbuki öğretmen niteliğini artırmada mesleki gelişim yaşantıları çok önemli bir yere sahiptir.

Uluslararası eğitimde dünyada önemli bir marka olan IBO Türkiye’de Uluslararası Bakalorya Organizasyonu ismiyle 1994 yılında ilk kez Vehbi Koç Vakfı Koç Özel Lisesi’nde uygulanmaya başlamıştır. Bu eğitim programı, milli eğitim sisteminde uygulanan hizmet içi eğitim programlarından farklı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamakta, öğretmenlerin IBO topluluğunun önemli bir parçası olmaya devam edebilmesi ve onların kendi öğrenimlerine devam edebilmeleri için en iyi fırsatları sunmaktadır (IBO, 2019).

Eğitim sistemimiz 80’li yıllarla bir sınav sitemine dönüşmeye başlamış ve bu durumda eğitim fakültesi mezunu öğretmen adayları ya yine Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) girmek için hazırlık yapıp zaten az sayıda olan öğretmen atamasında şansını arayacak ya da özlük haklarının erozyona uğradığı özel eğitim kurumlarında, ücretli öğretmen olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bağlı okullarda çalışacaktır. Bu durum özellikle eğitimcilerin emeğinin metalaşmasına ve hiyerarşik bir düzenin oluşmasına sebep olmuştur. Artık öğretmenler atanamayan öğretmen, dersane öğretmeni, ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen ve kadrolu öğretmen gibi hiyerarşik bir yapıya sürüklenmiştir. Entelektüel emeği parçalara ayrılarak nitelikten uzaklaştırılıp niceliğe dönüştürülen öğretmen artık kendine ve mesleğine yabancılaşmaktadır (Keskin, 2012).

Ulusal Eğitim sisteminde öğretmen emeği adına böylesine bir çözülme sürecine girilmişken bir yandan da tüm dünyaya hâkim olan küreselleşme odaklı bu değişim Türkiye’de de eğitim anlayışının değişmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle Avrupa Birliği uyum sürecinde belirlenen kriterler doğrultusunda birçok değişiklik yapılmıştır. Eğitim sisteminde tüm bunlar yaşanırken eğitim sisteminin en önemli yapı taşı öğretmenlik de bu değişimden payına düşeni almıştır. Öğretmenlik mesleği merkezi standart sınavların giderek ağırlık kazanması ile artık öğrencileri sınava hazırlayan bir teknisyene dönüşmüştür. Yani öğretmenlik, bir içerik aktarıcısına indirgenmiştir. Türk eğitim sisteminde öğretmen gelişimi için yeni çabalar olmasına karşın, geleneksel hizmet içi eğitimin dışında sistematik bir biçimde uygulanan başka bir yaklaşım yoktur. Bu şartlarda öğretmenler çağdaş ve işbirlikçi mesleki gelişim olanaklarına erişmede

dezavantajlı duruma düşmektedirler (Altun, 2020). Halbuki öğretmen niteliğini artırmada mesleki gelişim yaşantıları çok önemli bir yere sahiptir.

Ulusal ve Uluslararası olmak üzere iki farklı bakış açısının önemli ortak öznelerinden biri de öğretmendir. Artık küreselleşen dünyada uluslar eğitim sistemlerinin öz eleştirisini ve öz değerlendirmesini uluslararası ölçekler ve raporlar ile yapmakta ve eğitim sistemlerinde bu doğrultuda düzenlemeler yapmaktadır. Özellikle son yıllarda ülkemizde de bu sınav ve raporların sonuçları gündem olmaya başladı. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment – PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS) ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey – TALIS) eğitim alanında uluslararası ölçekler olarak eğitim sistemimizde önemli yere sahip oldular. Özellikle ulusların küresel boyutta eğitim sistemlerinin durumunu görüp karşılaştırma yapma olanağı veren bu değerlendirme ölçeklerinin sonuçlarını ve bu sonuçların nedenlerini farklı yapılarda okullarda çalışan sınıf arkadaşlarımızla yaptığımız tartışmalarla değerlendirdik. Bu değerlendirme ölçeklerinin eğitim sistemimizin paydaşlarına yönelik anketler içerdiğini ve bu uygulamaların sistemin sadece zayıf ve güçlü yönlerini belirlemede değil küresel bir bakış açısı ile yol haritamızı belirlememizde bize farkındalık ve öngörü kazandıracak rehberler olduğunu anladık (Ceylan, 2018) Bununla birlikte bu değerlendirmeler öğretmen emeğinin niteliğini uluslararası bir boyutta görüp karşılaştırma olanağı sunmaktadır.

Literatürde eğitim ve eğitim en önemli yapı taşlarından biri olan öğretmen üzerine pek çok akademik çalışma yapılmıştır. Ancak öğretmen emeğinde yaşanan değişimi ve buna uluslararası bir çerçeveden bir bakışı dile analiz eden çalışmalar çok kısıtlıdır. Bu bağlamda şu problem durumu ortaya çıkmaktadır: Uluslararası göstergeler ve programlar üzerinden öğretmen emeğinde yaşanan değişim nasıl yansımaktadır?

Sokrates sorgulanmayan hayatın yaşanmaya değer olmadığını savunur. Bilim de otoritelerin egemenliğinden çıkarak farklı gerçekler için eleştirel bir sorgulama yapmalı ve kendi kriterlerini yaratmalıdır. Bu hakikatlerin araştırılması, kanıtların biriktirilmesi ve incelenmesi, tartışma ve münazara yoluyla ve hipotezlerin inşası ve yıkılması yoluyla olacaktır. Farklı bakış açılarını şiddetsiz tartışabilen, eleştirebilen sistemler Aristo'dan bu

yana insanlığın ulaşmak istediği bir hedeftir (Walker, 2010). 21. Yüzyıl’ da insanlığı bu hedefe yaklaşmasına ivme kazandıracak bir yol olarak görülmektedir Uluslararası eğitim programları. Bazı kesimlerce yeterince uluslararası olarak görülmeyen, Avrupa kökenli olarak eleştirilen uluslararası eğitim programları tüm bu eleştirilere rağmen küresel bir payda oluşturma yolunda hızla ilerliyor.

Geçen yüzyılın sonunda, Uluslararası Yirmi Birinci Yüzyıl için Eğitim Komisyonu, UNESCO'ya *Öğrenme: İçindeki Hazine* başlıklı raporunu sundu (1996). Raporun sonsözünün bir parçası olarak, üyelerden biri olan Profesör Zhou Nanzhao, eğitim ve kültürün etkileşimlerine ilişkin Asyalı bir bakış açısı sundu. Profesör Zhou o dönemde IB'nin Vakıf Konseyi'nin bir üyesiydi. Zhou, sunumunda şu sonuca varmıştır:

Eğer Doğu ve Batı, birbirlerinin kültürel güçlerini -örneğin bireysel inisiyatif ile kolektif takım ruhu, rekabetçilik ile işbirlikçilik, teknolojik kapasiteler ile ahlaki nitelikler- bütünleştirerek birbirlerinden öğrenebilir ve faydalanabilirlerse, o zaman arzu edilen evrensel değerler yavaş yavaş gelişecek ve kültürlerin temel bir yenilenmesi ve eğitimin insanlığa büyük bir katkısı olacak küresel bir etik oluşacaktır (Walker, 2010, s.7).

Bu alıntıda da gördüğümüz üzere 21.yüzyıl’da modern dünyanın ortak paydasını oluşturmada Doğu ve Batı’nın parçalarının toplamını aşan bir tür olarak uluslararası eğitim çok önemli bir rol oynayacak.

IB programlarının her biri öğrencilere, içinde bulundukları dünyanın karmaşalarından anlam çıkartmalarına yardımcı olacak ve onları gelecek için sorumlu eylemler yaparken gerekecek beceri ve eğilimle donatacak bir eğitim verme ortak arzusunu yansıtır. Programlar disiplinler arası, kültürel, ulusal ve coğrafi sınırları aşan ve eleştirel katılımı, ufuk açıcı fikirleri ve etkin ilişkileri öne çıkaran bir eğitim sunar.

Bu doğrultuda IB misyonu şöyle ifade edilir:

IB, kültürler arası anlayış ve saygı ile daha iyi ve daha barışçıl bir dünya oluşturulmasına yardımcı olacak araştıran-sorgulayan, bilgili ve duyarlı genç insanlar yetiştirmeyi amaçlar.

Bu amaca yönelik olarak kuruluş, yeni ufuklar açıcı uluslararası eğitim programları ve titiz değerlendirme yöntemleri geliştirmek amacıyla okullar, devletler ve uluslararası kuruluşlarla çalışmaktadır.

Bu programlar, dünya genelinde öğrencileri, diğer insanların da farklılıklarıyla haklı olabileceğini anlayan, etkin, şefkatli ve yaşam boyu öğrenmeye inanan bireyler olmaya teşvik eder (IBO, 2019).

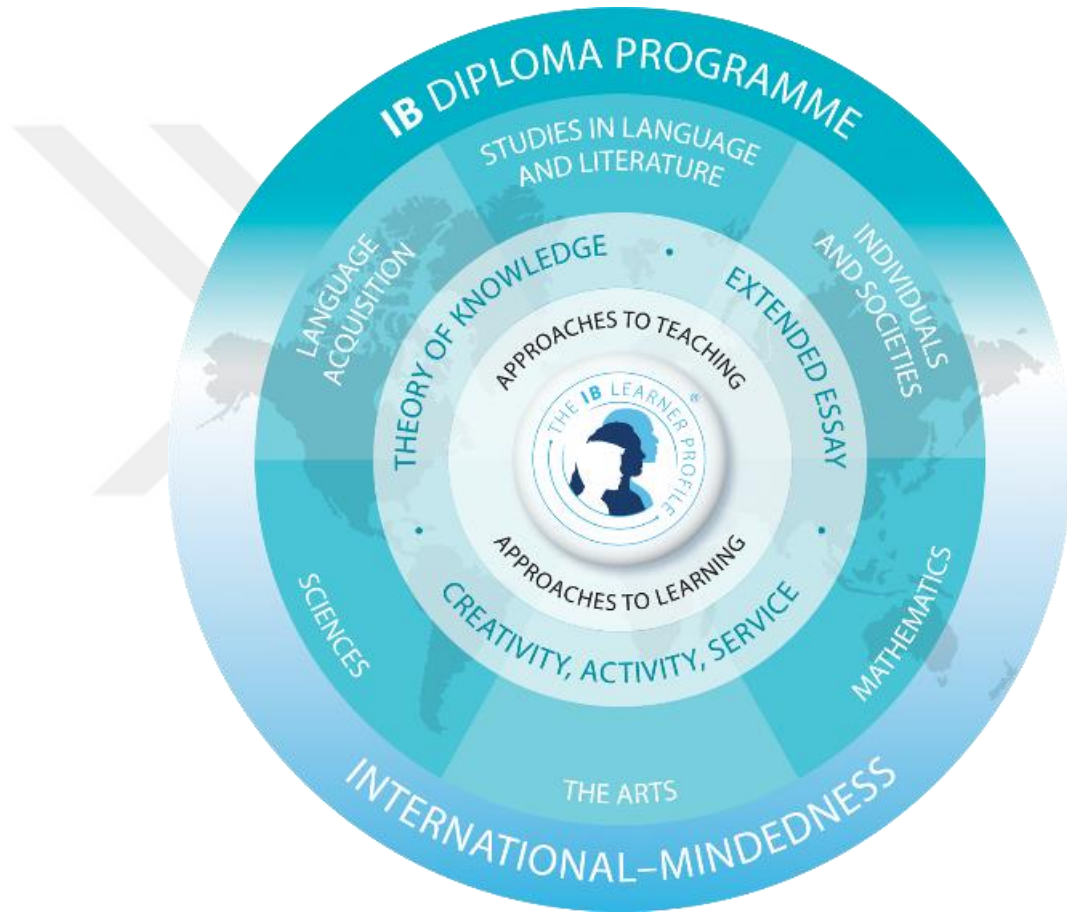
İşte bu felsefe doğrultusunda IB bir arada ya da bağımsız olarak yürütülebilen dört ayrı programdan oluşmaktadır. Bu programlar: İlk Yıllar Programı (3-12 yaş), Orta Yıllar Programı (11-16 yaş), Diploma Programı (16-19 yaş) ve Kariyer Odaklı Program (16-19 yaş) şeklindedir. Bu dört programın merkezinde bulunan ortak bağlamlar uluslararası bilinç ve IB öğrenen profil nitelikleridir. Bu ortak bağlamların dışında her düzey programının kendine has gelişim basamakları ve beklentileri vardır. Bu dört IB programının mezuniyet için gerekli projeleri vardır: PYP sergisi, MYP kişisel veya toplumsal projesi, Diploma Programı (DP) Bitirme Tezi ve Kariyer Odaklı Program (CP) Dönüşümlü Düşünme Projesi.

IBDP bu amaca ulaşmadaki son basamak düzeyidir. Bu program 16–19 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış, üniversite öncesi iki yıllık seçkin bir akademik yapıdadır. Günümüzde tüm dünyada akademik güvenirliğini ispatlamış ve en seçkin üniversitelerce tanınan, uluslararası geçerliliği olan bir diploma programıdır. Ülkemizde genelde 11. ve 12. Sınıflarda uygulanan Diploma Programı iki yıllık süreçte altı ders grubundan seçtikleri dersler (Bu derslerin üç tanesi standart seviyede üç tanesi ileri seviyede alınır) ve programın merkezinde bulunan Bitirme Tezi (Extended Essay - EE), Bilgi Kuramı (Theory of Knowledge - ToK) ve Yaratıcılık-Etkinlik-Sosyal Hizmet (Creativity, Activity, Service - CAS) gerekliliklerini başarı ile tamamlamalıdır. İki yıl içinde ileri seviye derslerin (Higher Level - HL) toplamı 240, standart seviye (Standard Level - SL) derslerin toplamı ise 150 saat olmalıdır.

IB felesefesinin merkezinde uluslararası bilinç yer almaktadır. Uluslararası bilinç IB'nin web sitesinde şöyle tanımlanır: *“Uluslararası bilinç; dünyaya açık olmakla ve diğerleriyle olan derin bağlılığımızla tanımlanan bir düşünme, var olma ve hareket etme yöntemini içeren çok yönlü ve karmaşık bir kavramdır”* (International Baccalaureate,

2019). Dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için ona geniş bir perspektif ile yaklaşmamız gerekir. Bunun için IB programı öğrencilere ulusal ve küresel boyutta araştırma, inceleme, sorgulama yapmalarını ve bunları sınırları aşan bir bakış açısı ile yorumlamalarını sağlar (IBO, 2019).

Aşağıdaki Şekil 1’de IB Diploma Programı modeli temsil edilmekte ve etkileşim alanları gösterilmektedir (IBO, 2019).



Şekil 1. IBDP Modeli

IB programı ile öğrenciler inançlarda, değerlerde ve deneyimlerde farklılıkları görüp saygı duymayı, farklı disiplinlerin bakış açılarından düşünmeyi ve dünya barışına, sürdürülebilirliğine hassasiyet gösterirler. Çok dillilik bu hassasiyetin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Birden fazla dil öğrenen öğrenci farklı kültürlerle daha rahat iletişim kurabilme fırsatı yakalar. Bu da uluslararası alanda pek çok fırsat yaratmaktadır.

Uluslararası bilinç ile küresel bir sorumluluk kazanma ve bu doğrultuda sürdürülebilirlik çalışmalarında yer almayı teşvik eder.

IB eğitim felsefesinin bütünsel yapısını IB Öğrenen Profili olarak adlandırılan on nitelik yansıtır. Bu nitelikler bilişsel becerilerin gelişmesinin yanında sosyal, fiziksel ve duygusal becerilerinin gelişimini vurgular. Bu öğrenen profili özellikleri ve tanımları şu şekildedir:



Tablo 1. IB Öğrenen Profili Özellikleri (IBO, 2019)

Nitelik	Tanım
Araştıran- sorgulayan	Araştırma ve sorgulama için gerekli becerileri geliştirerek merakını besleyen
Bilgili	Farklı disiplinler arasında bilgiyi keşfederek kavramsal anlayışı geliştiren ve kullanan, yerel ve küresel öneme sahip sorunlar ve fikirlerle ilgilenen
Düşünen	Karmaşık problemleri analiz eden ve bunlarla ilgili sorumluluk sahibi olabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanan
İletişim Kuran	Kendimizi birden fazla dilde ve yaratıcı şekilde ifade eden, diğer bireylerin ve grupların bakış açılarını dikkatle dinleyip iş birliği kurabilen
İlkeli	Hak ve adalet anlayışıyla tüm insanlara ve onların haklarına saygı duyan doğruluk ve dürüstlük üzere hareket eden
Açık Görüslü	Farklı değerlere ve geleneklere önem veren, farklı bakış açıları arayıp onları değerlendirmeleri ile gelişen
Duyarlı	Dünya üzerinde olumlu bir fark yaratma çabası ile empati kurabilen ve şefkat gösteren
Risk Göze Alan	Değişim ve güçlükler karşısında esnek olan, yenilikçi hareketlere bağımsız ve kararlı yaklaşan
Dengeli	Yaşamın farklı yönleri arasında denge kurabilen
Dönüşümlü Düşünen	Öğrenme ve kişisel gelişimini desteklemek amacıyla güçlü ve güçsüz yanlarını dikkate alan değerlendiren

Küreselleşme kavramı etrafında gelişen; ulusal, ulusal olmayan, çok uluslu, uluslararası ve uluslar ötesi beş bileşen ile ifade edilen IBO “ülkeler arasında köprüler inşa etme” anlayışını benimsemektedir. Bu anlayışla tasarladıkları eğitim doğrultusunda öğrencilerin yukarıda belirtilen IB Öğrenen Profili niteliklerini kazanarak 21. Yüzyıl becerilerine sahip birer dünya vatandaşı olmasını amaçlamaktadır (Ateş, 2011).

IB programının temel pedagojik prensiplerinden biri olan Öğrenme Yaklaşımları 'Approaches to Learning' (ATL) ve Öğretme Yaklaşımları 'Approaches to Teaching' (ATT), eğitimsel çıktıları optimize etmek için öğrenci becerilerini ve öğretmen metodolojilerini birleştiren iki kapsamlı çerçevedir. IBDP; ATL ve ATT öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için beceri ve yeteneklerini geliştirmeye odaklanan temel bileşenlerdir. Bu bileşenler, öğrencilere akademik başarılarını desteklemek için pratik araçlar, sınıf içi örnekler ve deneyimli IBDP öğretmenlerinden kaynaklar sağlar. ATL ve ATT'nin müfredata dahil edilmesiyle, öğrenciler IB sınıfında ve ötesinde başarılı olmak için gerekli becerilerle donatılır. ATL; öğrencilerin eleştirel düşünme, araştırma becerileri, zaman yönetimi, öz yönetim, iletişim becerileri ve sosyal beceriler gibi akademide ve ötesinde başarı için gerekli araçları geliştirmelerine yardımcı olan bir dizi temel beceridir. ATT; öğrencilerde ilkeli, açık fikirli, yansıtıcı, ilgili, dengeli ve bilgili olma gibi nitelikleri geliştirmeyi amaçlar. Bu nitelikler, öğrencilerin topluma olumlu katkıda bulunabilecek etik, sorumlu küresel vatandaşlar olmalarına yardımcı olur. ATL ve ATT, öğrenci başarısı için gerekli beceri ve stratejileri geliştirerek, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve öz yönetim becerilerini teşvik ederek IBDP'de çok önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle DP; ATL'ye odaklanan atölye çalışmaları, eğitimcilere bu yaklaşımları öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde dahil etmeleri için rehberlik ve kaynaklar sağlamakta ve sonuçta öğrencilere akademik arayışlarında ve ötesinde fayda sağlamaktadır (Wilson, 2016; Zhang, 2018).

Yapılan bir dizi araştırma, ATL'nin öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu becerilerin öğrencilerin akademik başarısına ve okuldan sonra kariyerlerine yönelik pozitif etkileri de belgelenmiştir.

DP'nin yanı sıra PYP, MYP bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal beceriler aynı beş ATL kategorisinde aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır (Marton ve Säljö, 1976)

- Düşünme Becerileri (Thinking skills)
- İletişim Becerileri (Communication skills)
- Sosyal Beceriler (Social skills)
- Öz Denetim Becerileri (Self management skills)
- Araştırma Becerileri (Research skills)

Tüm IB programlarının amacı, ortak insanlık vasıflarının ve gezegeni koruma görevinin farkında olan, daha iyi ve daha huzurlu bir dünya oluşturmak için çabalayan uluslararası bilince sahip insanlar yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda IBDP eğitimi tüm paydaşlarında etkili bir atmosfer geliştirerek bir dönüşüm yolculuğu başlatır. Öğrenci, veli, okul ve öğretmen bu dönüşüm yolculuğunda birlikte yol alır. Özellikle IBDP’de görev alan öğretmenler bu dönüşüm yolculuğunda hem akademik hem de kişisel açıdan hem dönüşen hem de dönüştüren rolünde etkin olmaktadır (IBO, 2019). IBDP öğretmenlerinin yaşadığı bu dönüşüm Yetişkin eğitimi alanının önemli kuramcılarından Jack Mezirow tarafından geliştirilen “Dönüşümsel Öğrenme Kuramı” çerçevesinde incelendiğinde daha etkili bir şekilde analiz edilebilecektir.

2.2. Dönüşümsel Öğrenme

‘Her öğrenme değişimdir; fakat her değişim dönüşüm değildir’ (Mezirow, 2003).

Yetişkin eğitimi, insanların yaşam boyu öğrenme sürecinde kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunan bir alan olarak tanımlanabilir. Yetişkin eğitiminin tarihi, farklı kültürlerde, dönemlerde ve coğrafyalarda ortaya çıkan çeşitli uygulama ve kuramları içerir. Yetişkin eğitiminin kökenleri, antik Yunan ve Roma’da bulunabilir. Sokrates, Platon, Aristoteles gibi filozoflar, yetişkinlerin bilgi edinme ve düşünme yöntemlerini geliştirmek için diyalojik bir yaklaşım benimsemişlerdir. Roma İmparatorluğu’nda ise, yetişkin eğitimi daha çok hukuk, yönetim, askerlik gibi pratik alanlara yönelmiştir. Orta Çağ’da, yetişkin eğitimi genellikle dini kurumlar tarafından yürütülmüştür. Kilise, okuma-yazma, teoloji, felsefe gibi konularda eğitim vermiş; manastırlar, üniversiteler ve loncalar gibi örgütler yetişkin öğrenenlere imkanlar sağlamıştır. Rönesans döneminde ise, insan merkezli bir bakış açısıyla yetişkin eğitimi daha geniş bir yelpazeye yayılmış; sanat, edebiyat, bilim gibi alanlarda yeni keşifler ve gelişmeler yaşanmıştır (Mezirow, 1978).

Modern çağda, yetişkin eğitimi daha sistematik ve kurumsal bir hal almıştır. Sanayi Devrimi ile birlikte, yetişkin eğitimi işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap vermek için mesleki ve teknik eğitime odaklanmıştır. Aydınlanma Çağı'nda ise, yetişkin eğitimi bireyin özgürlüğü ve demokrasiye katılımı için önemli bir araç olarak görülmüştür. 20. yüzyılda ise, yetişkin eğitimi küreselleşme, teknoloji, sosyal değişim gibi etkenlerle daha karmaşık ve çeşitli bir yapı kazanmıştır. Bugün, yetişkin eğitimi hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli bir rol oynamaktadır. Yetişkin eğitimi, insanların kişisel gelişimlerini sürdürmeleri, mesleki becerilerini güncellemeleri, sosyal sorumluluklarını yerine getirmeleri ve yaşam kalitelerini artırmaları için faydalı olmaktadır. Yetişkin eğitiminin tarihi, bu alanda sürekli bir değişim ve gelişim olduğunu göstermektedir (Moore, 2005).

Asırlardır çeşitli anlatı, düşünce ve felsefelerden yetişkinlerin günlük hayat içinde öğrenmeye devam ettiğini görmekteyiz; fakat yirminci yüzyılın başlarına kadar bu öğrenmeler üzerine sistematik bir çalışma yapılmamıştır. Yirminci yüzyılın ilk yarısında başlayan yetişkin eğitimi araştırmalarının ilk döneminde odağa zekâ ölçümü konulmuştur. Sonraki dönem çalışmalarında ise bilişsel gelişim üzerine odaklanılmış ve yetişkinlerin öğrenme sürecine daha fazla odaklanılmıştır. 1950 sonrasında yetişkin eğitiminde uzmanlar alanı profesyonel bir düzeye getirme çabasını başlatmışlardır. Yüzyılın ortalarına doğru yetişkin eğitiminin alanının kendine ait model, ilke ve kuramları olması için çalışmalar başlamıştır (Yıldız ve Uysal, 2009).

Yetişkin eğitimi alanında ilk profesyonel çalışmalar Knowles, Scott ve Mezirow gibi bu alanda öne çıkmış isimlerce gerçekleştirildi. Knowles, yetişkin eğitiminin pedagoji ile farklılıklarını belirtmek için farklı bir isimlendirme yapılması gerektiğini düşünerek “androgoji” kavramını önerir. Böylece yetişkin öğrenmesi diğer öğrenmelerden terminolojik ve içerik olarak ayrılır. Böylece yetişkin eğitimi üzerinde çalışanlar bu yeni kavram etrafında toplanmaya başlar. Ardından Mezirow, Scott’un dönüşümsel olarak adlandırdığı öğrenmeyi bireylerin kendi öğrenmeleri üzerine yaşadıkları dönüşüm ve değişimleri üzerine yeni bir yaklaşım oluşturmuştur. Bu yaklaşımdaki vurgu “Dönüşüm” kavramı üzerinden bireylerin deneyimleri sonucu hayatla etkileşimlerini, görüşlerini ve yorumlama biçimlerini yeniden kurgulamalarıdır. Bu yaklaşım Mezirow'un çalışmalarıyla “Dönüşümsel Öğrenme Kuramı” olarak adlandırılır (Keskin, 2021).

Jack Mezirow'un Dönüşümsel Öğrenme modeli, yetişkin eğitiminde kuramsal bir gereksinim sonucu ortaya çıkmış ve alanda kuramsal açıdan bir bütünleşme sağlamak istemiştir. Bu model, yetişkinlerin kişisel gelişim ve olgunlaşma için kendi varsayımlarını, inançlarını, duygularını ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmelerini ve deneyimlerini yeni anlamlı bakış açılarına dönüştürmelerini amaçlamaktadır. Dönüşümsel öğrenme, bireyin başkalarının düşüncelerini koşulsuz kabul etmekten çok, tartışmak için daha özerk bir düşünme yapısına sahip olmasını sağlayan, yetişkin eğitiminin özüdür. Dönüşümsel Öğrenme kuramının ortaya çıkışı ve gelişmesi, Mezirow'un 1978 yılında yaptığı bir araştırma ile başlamıştır. Mezirow, kadınların eğitim programlarına katılımının onların yaşamlarında nasıl bir değişime yol açtığını incelemiş ve bu süreçte kadınların kendi perspektiflerini dönüştürdüklerini gözlemlemiştir. Mezirow, bu dönüşüm sürecini 10 aşamalı bir model olarak tanımlamış ve bunu Dönüşümsel Öğrenme kuramının temeli olarak sunmuştur. Mezirow'un modeli, daha sonra diğer araştırmacılar tarafından da geliştirilmiş ve eleştirilmiştir. Dönüşümsel Öğrenme kuramı, yetişkin eğitiminde önemli bir katkı sağlamış ve eğitimde dönüşümün nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda bir yol gösterici olmuştur (Taylor, 2008)

Dönüşümsel Öğrenme'nin oluşumunda Mezirow'un yanında başka bir önemli isim daha yer alır: Freire. Birçok konuda Mezirow'a esin kaynağı olan Freire, Dönüşümsel Öğrenme'nin merkezine politik bilinçlenmeyi ve bunun sonucu ortaya çıkan toplumsal dönüşümü koyar. Yani dönüşüm Freire tarafından toplumsal bir dönüşüm olarak görülürken Mezirow tarafından da bireysel bir dönüşüm olarak görülür. Bu bakış açıları öğrenmenin iki formu şeklinde yansır. Bunlar Freire'de bilinçlenme, Mezirow'da ise eleştirel düşünüm gibi iki kilit kavram ile ifade edilmiştir. Freire için dönüşümün merkezinde yer alan kavram bilinçlenmedir. Bilinçlenme kişisel ve toplumsal düzeylerde yeniden yapılanmayı gerektiren bir süreçtir; kişinin hayatını kuşatan politik, ekonomik ve toplumsal güçlerin farkındalığını kapsar. Farkındalık bir bakıma içselleştirilen değer ve rollerle bir yüzleşmedir. Kendi yaşam süreçlerinin farkına varan bireyin, kendi tutumlarını, davranışlarını, eylemlerini ve giderek kendi dünyasını praksis yoluyla yeniden yapılandırma yeteneği kazanacağı varsayımına dayanır. Böylece kendisi ve toplum hakkındaki görüşlerini de yeniden yapılandırma olanağı elde eder (Malkki, 2010)

Mezirow'a göre, "eleştirel düşünüm referans çerçevesinin farkındalığıdır," ve üç tür eleştirel düşünüm vardır: Duygulanımsal düşünüm ne hissettiğimizin farkındalığına göndermede bulunur. Ayırdedici düşünüm düşünce, alışkanlık ve eylemlerimizi değerlendirmeyi; yargısal düşünüm ise kendi değer yargılarımızın farkındalığını gerektirir. Eleştirel düşünüm dönüşümsel eğitim içinde yapılanabileceği gibi; eski referans çerçevesinin sorgulanmasına yol açan tetikleyici olaylar ve deneyimlerle de kazanılabilir; aynı zamanda toplumsal eylem içinde de mümkündür. Eleştirel farkındalık, kendi düşüncelerimizin ve davranışlarımızın arkasındaki derin anlamları keşfetme sürecidir. Eleştirel farkındalık aynı zamanda toplumsal değişim için bir itici güç olabilir. Kendi farkındalığımızı artırarak, daha iyi bir dünya için harekete geçme potansiyelimizi güçlendiririz (Mezirow, 2003).

Dönüşüm kavramı pek çok isim tarafından farklı şekillerde çerçeveselendirilse de Dirkx tarafından "bireyin sonsuz potansiyeli" olarak ifade edilmiştir. O'Sullivan ise dönüşümün ancak bireyin düşünce, duygu ve eylem alanlarında derin yapısal değişikliklerin meydana gelmesi olarak ifade eder. Dönüşümsel öğrenme sürecinde Öğretmen öğrencileri ile keşfe çıkarak öğrencilere bilgi aktaran bir otorite rolünden çıkıp öğrenme sürecinde öğrencileri ile dönüşen bir "öğrenci öğretmen" konumunda yer alır. Yani Dönüşümsel öğrenme süreci bilinenlerin aktarıldığı bir süreç değil öğretmen ve öğrenenler ortak çabaları ile "Bilinmeyen keşfine bir yolculuk"tur (Cranton, 1994).

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı hayata dair daha gelişmiş bir algı geliştirebilmesi için bireyin deneyimlerini, duygularını, varsayımlarını sorgulamasıdır. İkilemlerle karşılaşmaların, toplumun yerleşmiş değerlerini sorgulamanın yarattığı gerilimli bir ortamda, geleceğin belirsizliğinden, karmaşıklığından kurtarmak için bireyin zihnini özgürleştirmeyi amaçlar. Güçlü ve zayıf yanları olmakla birlikte Dönüşümsel Öğrenme Kuramı hala yeni bir alandır ve bu kurama olan ilgi giderek artmaktadır. Artan ilginin bir sonucu olarak eğitim felsefesinin ikonik alanlarından andragojinin yerine geçtiği Hodge (2011), Taylor (2008) gibi akademisyenler tarafından dile getirilmektedir. Yetişkinler, deneyimleri ve karşılaştıkları problemler ışığında öğrenme gereksinimlerini belirler ve problemi çözmelerini sağlayacak bilginin öğrenme sorumluluğunu kendileri alırlar. Dönüşümsel Öğrenme kuramının en önemli özelliği, kendisinden önce ortaya atılmış öğrenme kuramlarını sentezleyerek onların yetersiz kaldığı alanlara da açıklama

getirmeye çalışmasıdır. Dönüşümsel Öğrenme, bireyin deneyim, inanç ve varsayımlarını eleştirel yansıma ile değerlendirerek dünyayı algılamada yeni yöntemler bulup uygulamasıdır (Tusting ve Barton, 2011).

Dönüşümsel Öğrenme'yi anlamlandırabilmek için bazı kavramları açıklamak gerekmektedir. Bu kavramlar şunlardır:

Anlam Yapıları: Yaptığımız genellemeler içinde yaşadığımız toplumumuzla iletişimimizin bir sonucu olarak zihninizde oluşmuş anlam yapılarının bir ürünüdür. Dolayısıyla anlam yapıları bizim kişisel yorumlarımızı etkileyen bilgi, inanç, duygu gruplarıdır. Dönüşümsel Öğrenme, bu anlam yapılarının var olan durum ile uyuşmayan yanlarının bilinçli olarak sorgulanması ve gerektiği durumda değiştirilmesi ile gerçekleşir (Mezirow, 1978).

Eleştirel Yansıma: Eleştirel yansıtmada kişi, kendini, kendisine açıklar, deneyimlerine uzaktan bakar ve onlara anlam yükler. Bu süreçte kendi inançları, düşünceleri arasındaki çatışmaların farkına varır (Mezirow, 1978).

Deneyim Merkezliği: Yani deneyim, Dönüşümsel Öğrenme kuramının merkezinde yer alır. Bu deneyim insanın neler yaptığını, yaşadıklarını, gayret gösterdiklerini, inandıklarını ve reddettiklerini, bunlara nasıl tepkiler verdiğini, isteklerini, fikirlerini kısacası tüm yaşam öyküsünü kapsar (Mezirow, 1978).

Perspektif Dönüşüm: İletişim önemi burada oraya çıkar. Birey kendi perspektifi ile başka bir perspektifi karşılaştırır ve diğerinin daha iyi olduğuna karar vererek kendi perspektifini dönüştürmek ister. Bu dönüşüm gerçekleşirken genellikle birey yeni bir eylem yaratırken eski alışkanlıklarını da devam ettirir. Bu şekilde başlayan bir dönüşüm süreci bireyin kontrolü dışında gelişir. Sonuçta varılan nokta bütün bir dönüşüm değil daha önceki varsayımların kapsadığı alanda bir genişlemedir (Mezirow, 1978).

Varoluşçuluk: Varoluşçu eğitim felsefesine göre eğitim, insanı sınır durumuna yani bir ikileme getirme sürecidir. Bu ikilem Dönüşümsel Öğrenme'nin ilk basamağıdır. Eğitim programları, bireye yeni bakış açısı kazandırmalı ve bireyi seçimler yapmaya yönlendirmelidir. Varoluşçu felsefeye en uygun teknik sokratik tartışmadır (Şen ve Şahin, 2017).

Mezirow, kadınların eğitim programlarına katılımının onların yaşamlarında nasıl bir değişime yol açtığını incelemiş ve bu süreçte kadınların kendi perspektiflerini dönüştürdüklerini gözlemlemiştir. Mezirow, bu dönüşüm sürecini 10 aşamalı bir model olarak tanımlamış ve bunu Dönüşümsel Öğrenme kuramının temeli olarak sunmuştur. Mezirow'un modeline göre 10 aşama şunlardır (Mezirow, 1994):

1. Yönlendirici İkilem: Bireyin mevcut bakış açısının yetersiz kaldığı veya çeliştiği bir durumla karşılaşmasıdır. Bu durum bireyde şaşkınlık, hayal kırıklığı veya rahatsızlık yaratabilir.
2. Duygusal Keşif: Bireyin yönlendirici ikilemle ilgili duygularını ifade etmesi ve paylaşmasıdır. Bu aşamada birey kendini savunma mekanizmalarından uzaklaşıp eleştirel yansıtmaya açık hale gelir.
3. Bilgi Edinme: Bireyin yönlendirici ikilemi anlamak için yeni bilgiler aramasıdır. Bu aşamada birey farklı kaynaklardan yararlanarak konuyla ilgili daha fazla öğrenir.
4. Akıl Yürütme: Bireyin yeni bilgileri değerlendirmesi ve kendi varsayımlarını sorgulamasıdır. Bu aşamada birey mantıklı ve rasyonel bir şekilde düşünerek alternatif bakış açıları geliştirir.
5. Yeni Bakış Açısı Oluşturma: Bireyin yeni bilgiler ve akıl yürütme sonucunda kendi bakış açısını değiştirmesi veya genişletmesidir. Bu aşamada birey daha anlamlı ve tutarlı bir perspektife sahip olur.
6. Rol Oynama: Bireyin yeni bakış açısını farklı durumlarda denemesidir. Bu aşamada birey yeni davranışlar sergileyerek yeni perspektifinin sonuçlarını gözlemler.
7. Yeni rolün Pekiştirilmesi: Bireyin yeni bakış açısını benimsemesi ve desteklemesi için sosyal geribildirim almasıdır. Bu aşamada birey diğer insanların tepkilerini değerlendirerek yeni rolünü güçlendirir.
8. Yeniden Entegrasyon: Bireyin yeni bakış açısını yaşamının diğer alanlarına uygulamasıdır. Bu aşamada birey yeni perspektifini kişisel, mesleki ve toplumsal ilişkilerinde kullanır.

9. Dönüşümün Farkına Varma: Bireyin yeni bakış açısının kendisine sağladığı faydaları ve değişimleri fark etmesidir. Bu aşamada birey kendine güven, özgürlük ve tatmin duygularını yaşar.

10. Dönüşümün Devamlılığı: Bireyin yeni bakış açısını sürekli olarak geliştirmesi ve güncellemesidir. Bu aşamada birey eleştirel yansıtmayı bir alışkanlık haline getirerek öğrenmeye devam eder.

Dönüşümsel Öğrenme "anlam verme" ve "eleştirel düşünme" gibi eğitimde bilinen sınırların dışına taşan temeller üzerine kurulduğundan bu kuramın sınırları tam olarak belli değildir. Sınırların dışına taşmak: Bireyin kendi düşünce alanını aşarak diğerlerinin düşünce alanına geçip sonra kendi düşüncesine dönerek bunu yeniden yapılandırmasıdır. Bu gidiş-dönüşler sonucu birey "düşünce doruğuna" ulaşır. Bu gidiş-dönüşler ikilemleri ve çatışmaları beraberinde getirir. Bunlarla beraber bireyin dönüşümü gerçekleştirebilmesi için düşünce sınırlarını aşması, eleştirel yansıtmayı yapması ve zihin alışkanlıklarını değiştirmesi gerekmektedir. Birçok yeni kuramda olduğu gibi bu kuram üzerine de pek çok eleştiri yapılmıştır. Dönüşümün tam olarak neyi açıkladığı; dönüşüm sürecinin entelektüel, duygusal ve ruhsal bağlamlardan hangisi ile açıklanabileceği üzerine eleştiriler yapılmaktadır. Ayrıca diğer bir eleştiri de öğrenenin rolüne gereken önemi göstermeyip öğretmenin rolüne aşırı vurgu yapılmasıdır. Bir diğer eleştiri öğrenene baskı ve güç karşısında (power distance) değişimi nasıl gerçekleştireceği ile ilgili yeterince ipucu verilmemesidir. Bu konuda Freire'nin meydan okuyucu teorileri ve Yang'ın Holistik modeli yol gösteri olmuştur. Dönüşüm toplumdaki değerlere uyum sağlamak noktasında bazen bireyi yalnızlaştırabilir hatta dönüşerek farklılaşan birey toplum tarafından "ötekileştirilebilir". Mezirow dikkat edilmezse Dönüşümsel öğrenenleri asimile edici olabilir. Bu noktada bireyin zorlama ve baskı altında değil kendi isteği ile dönüşüm gerçekleştirilmelidir (Akpınar, 2010).

2.3. IBDP ve Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde IBDP 1994 yılında başlamasıyla birlikte, bu programa dair pek çok akademik çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların çoğu karşılaştırma amaçlı IBDP ile MEB programları arasındaki farkları incelemektedir. Ayrıca, bazı araştırmalar IBDP'nin farklı ders müfredatlarına göre özelliklerini çeşitli açılardan ele almışken, bazı çalışmalar da

IBDP'nin belirli alanlardaki etkilerini araştırmıştır. IBDP'nin paydaşları açısından bakıldığında alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu IBDP'nin öğrenciler üzerindeki etkileri doğrultusunda yapılmıştır. Diğer çalışmalarda ise yönetici – öğretmen ve velilerin çeşitli konulardaki görüşleri ele alınmıştır. Dönüşümsel Öğrenme ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmasına karşın IBDP ile bütünleştirilen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bölümde hem Dönüşümsel Öğrenme hem de IBDP öğretmelerini konu edinen alan çalışmalarından bir kısmına yer verilmiştir.

Demirer'in (2002) çalışması, özel okullardaki Uluslararası Bakalorya Programı'nı uygulayan öğretmenlerin, bu programa karşı tutumlarının ve mesleki tatminlerine etkisini araştırmaktadır. Araştırma sonucu IB programındaki öğretmenlerin mesleki tatminlerinin oldukça yüksek olduğunu ve öğretmenlerin meslekte kazandıkları deneyimleri ile mesleki tatminleri arasında doğru orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. IB Programın, öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı kazanımların mesleki tatmine pozitif yansımaları olduğu iddia edilmiştir. Bu kazanımlar, benlik algısı, çevreye duyarlık kazanımlarının yanında sanatsal ve entelektüel alanda derinlik kazanma olarak belirtilmiştir. Yapılan bu alan çalışması ile IB öğretmenlerinin eğitim – öğretim süreci içinde akademik ve kişisel becerilerde bir dönüşüm yaşamaktadırlar ve bu dönüşüm de mesleki tatminlerine olumlu yönde yansımaktadır.

Onur'un (2008) ise ulusal ortaöğretim müfredatları ile IB Programı'nda çalışan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, bir okulun iki farklı branşında çalışan dört öğretmen ile yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerini belirlerken öğrencilerin ihtiyaçlarının ve farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Bu bağlamda, farklı programlarda (MEB – IBDP) görev yapan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerini, programların öğrenci profili üzerindeki etkisine göre belirledikleri görülmektedir. Karşılaştırma esaslı yapılan bu çalışmada özellikle IB iyi çerçevelendirilmiş bir öğrenci profili doğrultusunda ilerlediği için bu programdaki öğretmen yaklaşımları da yol haritası belirlenmiş bir düzlemde daha işlevsel ilerler. IB öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının (ATL – ATT) da çerçevesini belirlediğinden ve bunu eğitim programının odağına aldığından öğretmen yaklaşımları da bu planlı çerçeve temelinde ilerler.

IB, uluslararası bir program olduğundan bu programa dahil olan tüm paydaşlar uluslararası bir anlayış doğrultusunda dönüşüm yaşamaktadırlar. IBDP'nin uluslararası anlayışı geliştirmeye olan etkisini araştıran Göçmen (2010), çalışmasında öğrencilerin "uluslararası anlayış" kavramını özgün bir şekilde tanımlamaları istenmiş ve uyguladığı ölçek sonunda elde edilen bulgular sonucu IBDP öğrencileri ile ulusal program öğrencilerinin cevapları arasında anlamlı farklar görülmemiştir ancak IBDP öğrencilerinin daha yaratıcı ve küresel bakış açısına sahip tanımlar yaptıkları fark edilmiştir. Çalışma sadece IBDP öğrencileri kapsamında yapılmıştır. Ancak karşılıklı güçlü bir etkileşim içinde olan öğretmen ve öğrenci ilişkisi olduğundan "uluslararası anlayış" açısından gelişme öğretmenlerde de olması beklenmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerdeki dönüşümün bu noktası da analiz edilmiştir.

Metli'nin (2018) IBDP koordinatörleri, öğretmenler ve öğrencilerin uluslararası fikirliliği destekleme ve zorluklarını algılamalarını incelediği çalışma özellikle IBDP'nin ana unsurları olan Yaratıcılık, Etkinlik ve Toplumsal Hizmet; Bilgi Kuramı; ve Bitirme Tezi gibi unsurların, uluslararası fikirliliğin temel unsurlarını (çokdillilik, kültürlerarası anlayış ve küresel sorumluluk) nasıl geliştirdiği araştırılmıştır. IBDP'nin kültürlerarası anlayış ve küresel sorumluluk gelişiminde belirgin bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Ancak, programın küresel bilgi, kültürlerarası konular ve toplumsal hizmet alanlarında sunduğu örnekler, bu unsurların gelişimine katkı sağladığını belirtip araştırma, uluslararası fikirlilik kavramını, özellikle çokdillilik ve diğer temel unsurlarla ilişkisi daha belirsiz olduğunda yeniden değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, kültürlerarası yetkinlik ve küresel sorumluluğun, uluslararası fikirlilikle uyumlu şekilde bilgi, beceri, tutumlar ve eylemlilikle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Polat'ın (2019) bazı özel liselerde IBDP'nin işleyişinde karşılaşılan problemler ve bunlara çözüm önerilerinin yansıtıldığı çalışması öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerine inşaa edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin genelinin belirttiği işleyişteki en büyük problem, yöneticilerin IB hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, IBDP ile ulusal müfredat arasında içerik ve anlayış farklılıkları olarak belirtilmiştir. Bu probleme karşılık öğretmenler şu önerilerde bulunmuşlardır: “Öğretmenler daha çok hizmet içi eğitime gönderilmeli, veli ve öğrencilere daha sık bilgilendirme yapılmalıdır.” IBDP sürecinde hem öğrencilerin hem velilerin ve yöneticilerin pekçok zorlukla karşılaştıkları

görülmektedir. Ancak tüm bu paydaşlar arasında bir katalizör görevi gören öğretmenin tüm zorluklarla mücadelesinin daha zorlu olduğu görülmektedir. IBDP öğretmenin yaşadığı zorluklar bu çalışmanın bazı temalarında da odağa alınarak öğretmenin dönüşümündeki etkisi analiz edilmiştir.

IB öğrenen profilindeki becerilerin edinilme durumlarının belirlenmesi için IBDP’de yer alan öğretmen ve öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini incelenmek amacıyla Koçer’in (2019) yaptığı akademik çalışmada IBDP öğrencilerinin duyarlı olmayı sırasıyla iletişim kurma, bilişsel beceriler, ilkeli ve açık fikirli olmaya göre daha fazla edindikleri görülmüştür. Beceri temelli bir yapıda olan IBDP farklı bakış açıları geliştirmek, farkındalık kazandırmak ve özgüven aşılama açısından IB öğrenen profilini oluşturmada öne çıkan yönler olarak vurgulanmıştır. Bununla beraber iki yıl gibi kısa bir eğitim süreci olan IBDP’de çok yoğun bir müfredatın ve ödev yükünün olması diploma programının olumsuz bir yönü olarak yansıtılmıştır.

Programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarıyla incelenmesi konusunda görüşlerinin alındığı Başaran’ın (2019) çalışması sonucunda IB diploma programının öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesine yardımcı olduğu konusunda, yöneticilerin öğretmenlere göre daha olumlu görüşleri olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca IBDP’nin hedefiyle ilgili hem öğretmen hem de yöneticilerin olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmiştir.

Son yıllarda 21. Yüzyıl öğrenme becerileri olarak adlandırılan değişen dünya düzenine ayak uydurmayı kolaylaştıran beceriler aslında IB’nin yola çıkarken belirlediği IB öğrenen profil nitelikleriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğrenen becerileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma çalışmasında Nuhoğlu ve Güvercin (2021), öğretmenlerin kendi öğrenmelerine paralel olarak öğrettikleri, öğretim etkinliklerini ve içeriklerini kendi öğrenme stillerine göre yapılandıracaklarını belirtmişlerdir. Sonsuz bir öğrenme süreci gerektiren öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini yaşamları boyunca sürdürmelerinin beklendiğini, 21. yüzyılda, öğrenen ve öğreten becerilerinin öneminin giderek arttığını ve öğretmenlerin bu becerileri geliştirmek için öğrenme deneyimlerine büyük önem vermesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda baktığımızda hem IB öğrenen profili hem de

IB'nin odağında bulunan öğretme ve öğrenme yaklaşımları (ATL – ATT) ile benzer etkinlikte olduğu görülmekte ve bu yönleri ile bu çalışmaya bir bakış açısı kazandırmıştır.

Keskin'in (2021) yetişkinlerde Dönüşümsel Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve süreçlerini gerekçeleri ile birlikte ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırmasında yetişkin öğrenmesi alanındaki önde gelen teori ve araştırmalar ışığında, yetişkinlerde Dönüşümsel Öğrenme'nin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme sürecinde yaşanan süreçlerin anlaşılması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Dönüşümsel Öğrenme deneyimi yaşayan yetişkinlerin geçirdiği süreçlerin, Dönüşümsel Öğrenme Kuramı'nda tanımlanan on aşamayla büyük benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırma, dönüşümsel öğrenme konusunda geleneksel bakış açılarının yanı sıra alternatif perspektiflerin de etkili olduğu fikri belirtilmiştir. Dönüşümsel Öğrenme'nin günlük hayatta yetişkinler üzerinde nasıl etkili olduğunu araştıran İlik (2022), araştırmada yetişkinlerin alan yazınından elde edilen kuramsal bilgilerle uyumlu bir dönüşüm süreci geçirdikleri ortaya konmuştur. Bu süreçte, dönüşümden önce çeşitli ikilemler yaşadıkları belirlenmiş ve önceki yaşamlarında sahip oldukları duygu, düşünce ve referans kaynaklarını eleştirerek yeni bir bakış açısı kazandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu süreçten geçen yetişkinlerin deneyimlerinden yararlanarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri ve genellikle bir plan oluşturdıkları belirlenmiştir. Yeni bilgiler, beceriler edindikleri; deneyimlerine dayanarak yeni roller üstlendikleri ve yeni bir dünya görüşü benimsedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan yetişkinlerin dönüşüm sürecine girmelerinde genellikle yaşamlarındaki krizler, incinmeler veya zorlu yaşam koşullarının etkili olduğu, dönüşüm sonrasında ise daha anlayışlı, olumlu ve uyumlu bir bakış açısına sahip oldukları ifade edilmiştir.

Kalender'in (2023) Dönüşümsel Öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonunda mesleki yeterlilikler ile mesleki bakış açısı arasında bir etkileşim olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki yeterliklerini artırdıkça, öğretmen adaylarının bakış açılarında değişimler yaşandığı ve bu değişimin sonucunda mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Dönüşümsel Öğrenme kuramıyla tasarlanan araştırmanın bu etkileşime yol açtığı ve bu etkileşimin sonucunda öğretmen adaylarının yeni yollar, roller ve ilişkiler

keşfetmeye başladığı görülmüştür. Dönüşümsel öğrenme üzerine yapılan bu çalışmalar da dönüşümsel öğrenmenin çeşitli yönlerden yetişkinlerde nasıl oluştuğunu somutlaştırarak analiz etmeleri ve yorumlamaları yönüyle kaynaklık etmişlerdir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

IBDP öğretmenlerinin kişisel ve mesleki dönüşümlerinde DP'nin etkisi ve katkısını inceleyen bu çalışma nitel bir çalışma olarak kurgulanan fenomenoloji (görüngubilim) desenine dayalı olarak oluşturulmuştur. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular; yaşadığımız olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın amacı belirtilen amaç doğrultusunda daha fazla bilgi sahibi olmak olduğundan IBDP sistemi çerçevesinde “dönüşüm” kavramına odaklanılarak öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle bu olgu irdelenmiştir. Fenomenolojinin temel görevi deneyimlerin temel yapısını ya da çerçevesini betimlemektir. Deneyimin temel anlamının altında yatan temel yapıyı ya da gerçeği elde etmek için fenomenolojik görüşme, öncelikli veri toplama metodudur. Fenomenolojik araştırmanın sonucu “esas değişmeyen yapı ya da gerçek olarak adlandırılan bir fenomenin gerçekliğini açıklayan bir karmadır. Yani bu yaklaşım etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur. Bu sebeple bu çalışma fenomenolojik desen ile yapılandırılmıştır (Merriam, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Amaçlı örneklem kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunda farklı coğrafyalardaki IB okullarında, farklı branşlarda çalışarak IBDP'de deneyim kazanmış öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan ya da farklılaşan olgular olup olmadığını ortaya koyabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yaklaşımıyla tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Amaçlı örneklem mantık ve gücün bilgi bakımından zengin durumları kapsamasında yatmaktadır. Bilgi açısından zengin durumlar, araştırmanın amacı açısından kritik öneme sahip konular hakkında çokça şey öğrenilebilecek durumlardır ve bu sebeple amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yaklaşımı kullanılmıştır. Amaca yönelik örnekleme örneklerin büyüklüğü bilgiler göz önünde bulundurularak belirlenir. Eğer amaç bilgiyi artırırsa seçim örneklem birimlerinden

yeni hiçbir bilgi alınmadığında yani veri doygunluğuna ulaşınca son bulur. Bu nedenle araştırmadaki görüşmeler veri doygunluğuna ulaşınca sona erdirilmiştir (Merriam, 2018).

Nitel araştırmalar, araştırma konusunu oluşturan olgu ile ilgili deneyim sahibi olup bu deneyimlerini paylaşmaya istekli olan, genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklem grupları üzerinden gerçekleştirilir. Amaçlı  rneklem oluşturulmasının temeli, araştırmada derinliğin sağlanabilmesi için deneyim ve bilgi açısından zengin durumları toplayabilmektir. Zengin deneyim detayları ile çalışmak, deneysel genellemelerde bulunmaktan ziyade, söz konusu olguyu derinlemesine anlama imk nı sunar. Amaçlı örneklemelerde çalışma grubunun seçiminde, özgül örnekleme yöntemlerine ve çalışılacak örneklemenin büyüklüğüne karar vermek önemlidir.

Kartopu  rnekleme yaklaşımının özellikle araştırmacının problemine yönelik zengin bilgi kaynağı oluşturabilecek kişi ve durumların saptanmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Kartopu  rnekleme yaklaşımı, çalışmanın konusu doğrultusunda belirlenen ölçütlere uyan katılımcılara ulaşmayı ve yer vermeyi içerir. Görüşmelerde konu ile ilişkilendirilebilecek diğer katılımcıları da kasteden sorular sorarsınız. Bu şekilde insanların diğerleriyle de konuşmasını isteyerek kartopunu büyütür ve böylece bilgi sağlayacak yeni durumlar ortaya çıkarırsınız (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Araştırmacının araştırması için geniş bir kaynak oluşturabilecek kişilere ulaşmak için kartopu örnekleme yaklaşımının kullanımı etkili olmaktadır. Yapılan alışma doğrultusunda çalışmanın kriterlerine göre katılımcılara ulaşmayı sağlamaktadır. Katılımcılara görüşmelerde sorulan sorularla konu ile ilgili diğer kişilerle ilgi bağ kurulmasıyla oluşturulan kartopu her görüşmede giderek büyümektedir. Her görüşmeci bir sonraki katılımcıya ulaşmada referans olmaktadır. Kartopu  rnekleme yönetimi ile araştırmaya farklı coğrafyalardan, farklı branşlarda, farklı cinsiyet ve kıdemlerde görüşmecilerin çeşitliliğini artırmak hedeflenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların gerçek bilgileri gizlenmiş ve takma isimler kullanılarak anonimleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2'te sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Yaş	30-40 Yaş Aralığı	41-50 Yaş Aralığı	Toplam
Mesleki Deneyim			
10-15	11(8 ^{♀1} , 3 ^{♂2})		11
15-20	5 (3 [♀] , 2 [♂])		5
20-25		4 (♀)	4
Toplam	16	4	20 (15[♀], 5[♂])

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmaya 5’i erkek, 15’i kadın olmak üzere toplam 20 IBDP öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin en az 10 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenler Türkiye’nin farklı illerinde ve farklı ülkelerde bulunan IB okullarında görev yapmaktadır. Bu okullar, İstanbul (6 kişi), Erzurum (4 kişi), İzmir (3 kişi), Ankara (3 kişi), Çin (2 kişi), G. Kore (2 kişi).

3.3. Görüşmelerin Yapılması

Veri, çevremizde alenen bulunan bir grup bilgi değildir. Yapılan bir dizi araştırma sonunda ulaşılan veriler, sağlam ve ölçülebilen olduğu gibi bazen de duygular çalışıldığında ölçümü zor ya da soyut olabilir. Fenomonolojik araştırmalarda veri toplama araçlarının başında görüşmeler gelmektedir. Görüşme, görüşmeci ve katılımcının hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma sürecidir. Bu çalışmada belli deneyimlerin ve konuların keşfedilmesi esasına dayandığından konuların açığa çıkarılması için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu tarz görüşmelere uygun olarak görüşme soruları esnek yapıda açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme sürecine göre farklı sorularla konu açılmıştır. Bu yapı her görüşmede yeni ve farklı verilere ulaşmada yardımcı olmuştur. Sorular hazırlanırken soruların açık, anlaşılır, yansız, çok boyutlu olmayan, kaynak kişinin verebileceği veriler içeren sorular olmasına,

¹ Kadın görüşmeciler bu sembol ile ifade edilmiştir.

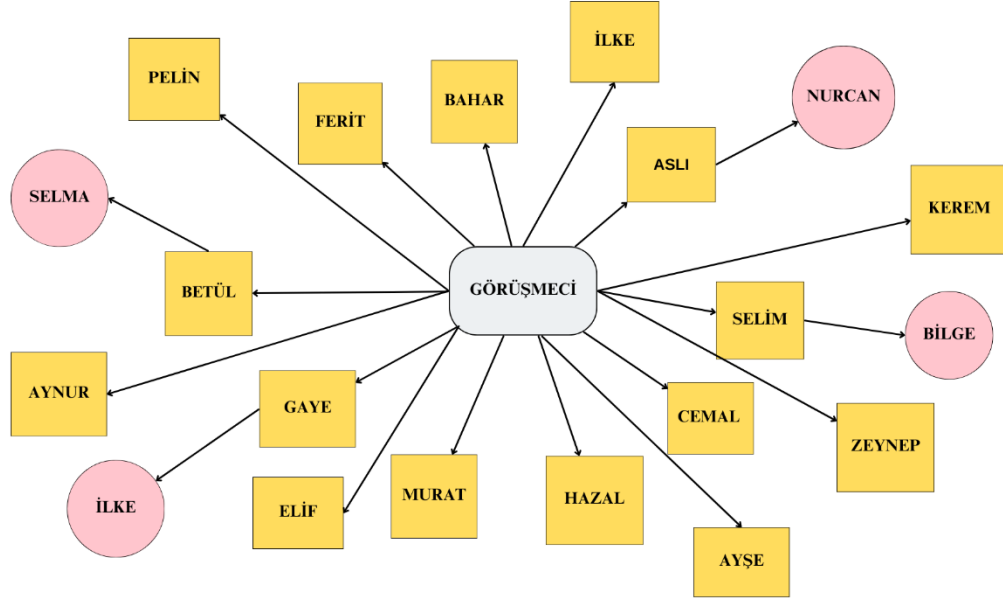
² Erkek görüşmeciler bu sembol ile ifade edilmiştir.

alternatif sorular içermesine dikkat edilmiştir (Karasar, 2020). Katılımcılar ile görüşmeler şartlara göre ya online ya da yüz yüze yapılarak ve kayıt altına alınmıştır.

Nitel çalışmalarda en çok tercih edilen veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır. Görüşmeler “IBDP Öğretmenlerinin IB Yolculuğunda Öğretmenin Profesyonel Gelişiminin Dönüşümüne İlişkin İlişkin Görüş Ve Deneyimlerine Yönelik Görüşme Formu” (EK1) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşme soruları oluşturulmadan önce alanda yapılan çalışmalar araştırma yapıldıktan sonra yazılmış ve alanda uzman kişilerin görüş ve önerileri alınarak düzenlenmiştir. Özellikle sorular düzenlenirken araştırma sorusuna, çalışmanın amacına hizmet edecek yalın, tarafsız ve açıklamaya yönelik katmanlı bir yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde Karasar (2020), deneme görüşmelerinin yapılmasını önermektedir. 06.04.2023 tarihinde toplanan Etik Kurul’un kararı (EK2) ardından araştırma için görüşmelere başlanmıştır. Başlangıçta iki görüşmeci ile deneme görüşmesi yapılmış ve soruların işlevi, görüşmeciler tarafından nasıl algılandıkları kontrol edilerek soruların son halleri belirlenmiştir. Gönüllü olarak görüşmeye katılan her katılımcı ile üniversitenin online platformu Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler 20 saat 25 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde her katılımcıya “Bilgilendirilmiş Onam Formu” (EK3) e-posta yoluyla gönderilmiş ve konu ile ilgili bilgi verilerek katılım için onayları alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kıdem, cinsiyet ve çalışılan coğrafya bakımından olabildiğince maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde, kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan katılımcılara ulaşılarak görüşmeler online olarak yapılmıştır. Görüşmecilerden alınan izin doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmış ve yapılan transkripsiyonun ardından elde edilen veriler tekrar görüşmeciler ile paylaşarak geri bildirim vermeleri sağlanmıştır. Geri bildirimler sonucu verilerde bir değişiklik olmamıştır. Farklı branşlardaki IBDP öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde 20. görüşmede veri doygunluğuna ulaşıldığı görülmüştür. Aşağıda yer alan şekil 2’de çalışma sürecinde görüşmeciler ile iletişime geçme ağını göstermektedir. Görüşmecilerin 16’sı ile görüşmecinin kendisi direkt iletişim kurarak görüşme yapmıştır. Görüşmecinin direkt iletişim kurduğu katılımcılar şekil 2’de kare biçiminde sembolize edilmiştir. Direkt görüşme yapılan katılımcıların 4’ü aracılığı ile

iletişim kurulup görüşme yapılmıştır. Bu katılımcılar ise şekil 2’de daire biçiminde sembolize edilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Görüşmeci Haritası

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel araştırmalarda veri çözümleme süreci katılımcıların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü birleştirme verileri dışarı aktarma işlemidir. Bütün nitel veri analizleri öncelikli tümevarımsal ve karşılaştırmalıdır. Bu anlamlar, algılamalar ve içgörüler çalışmanın bulgularını oluşturur. Nitel araştırmalar için çeşitli analiz yaklaşımları olsa da temelde betimsel ve içerik analizi yaklaşımları tercih edilmektedir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi araştırma sorularından, belirlenen teorik çerçeveden, görüşme soruları veya gözlemlerden hareketle veri analizi için bir genel çerçeve oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu genel çerçeveye göre veriler okunup ve düzenlenmiştir. Elde edilen veriler kategorize edilerek elde edilen bulgularla birlikte yorumlanmıştır. Ardından verileri açıklayabilecek kavramlar tespit edilip içerik analizinde veriler betimsel bir analizle yorumlanmış ve fark edilemeyen kavram ve kategoriler bu analiz sırasında keşfedilmiştir. İçerik analizinde veriler ayrıntıcı bir tavırla okunarak tümevarımsal bir yaklaşımla kodlanıp elde edilen verilerden çalışmanın amacına uygun olanlar seçilip araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda kurgulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşmelerden elde edilen veriler ulaşılan veriler, temaların hem tümevarım ve tündengelim tanımlamaları ile tematik analiz yöntemi üzerinden analiz yapılmıştır. Tematik analiz standart kurallar üzerinden oluşturulmadığından temel kurallardan kopulmadıkça araştırma soruları ve veriler esnek bir şekilde kullanılabilir (Patton, 1990). Ayrıca tematik analizde aşamalar sadece ileri hareket eden doğrusal bir formda değildir bazen ihtiyaca göre ileri geri hareketlerin de yaşanabileceği tekrar edebilen bir süreçtir (Braun ve Clarke, 2006).

Tematik analizin uygulanma basamakları Braun ve Clarke (2006) tarafından altı adımda şu şekilde özetlemiştir.

1. Araştırmacının veriye aşina olması: Verilerin deşifre edilmesi, verinin tekrar tekrar okunarak ilk fikirlerin not edilmesi
2. İlk kodların oluşturulması: Tüm verilerin dikkat çeken özelliklerinin sistematik bir şekilde kodlanması, her bir kodla alakalı olan verilerin bir araya toplanması
3. Temaların aranması: Kodların potansiyel temalar altında toplanması, tüm verilerin ilişkili oldukları olası temaların altında toplanması
4. Temaların gözden geçirilmesi: Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve tüm verilerle uyumunun kontrol edilmesi, analize ilişkin tematik ‘haritanın’ oluşturulması
5. Temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi: Her temaya ait özelliklerin sadeleştirilmesi ve analizde anlatılan hikâyenin bütününün tanımlanması, her bir temanın açık bir şekilde tanımlanması ve isimlendirilmesi
6. Raporun hazırlanması: Somut, çarpıcı ve inandırıcı doğrudan alıntı örneklerinin seçilmesi, kodlanan veri içeriklerinin son kez analiz edilmesi, analiz sonuçlarının araştırma sorusu ve alan yazınla tekrar ilişkilendirilmesi, analizin akademik bir dille raporlaştırılması

Görüşmelerde katılımcıların onayı ile yapılan ses kayıtları bir transkript programı ile transkript edilerek metne dönüştürülmüştür. Metinler katılımcılara iletilerek metinler teyit edilmiştir. Katılımcılar tarafından onaylanan metinler Nvivo yazılımı ile analiz edilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin kontrolü açısından iki araştırmacının değerlendirmelerine sunulmuştur. Ardından analiz sonucu elde edilen tüm veriler Braun ve Clarke (2006)’ın belirttiği adımlar doğrultusunda tasnif edilerek çalışma ilerlemiştir. Yapılan tasnif sonucunda çalışmanın 5 tema altında

yorumlanmıştır. Bulgular bölümünde belirlenen temalarla ilgili bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı öznel düşünce ve yorumlarını katmamaya nesnel bir bakış açısı ile bulguları yansıtmaya özen göstermiştir.

3.5. Nitelik Arttırıcı Yöntemler

Nitel araştırmalarda çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği artırmak için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlardan bazıları katılımcıların yer aldıkları çalışmanın içeriği hakkında bilgi sahibi olması, örneklem çeşitliliğine dikkat edilmesidir. Nitel araştırmalarda gerçek bütünsel, çok boyutlu ve değişkendir dolayısıyla geçerlik kanıtlanamayacak göreceli bir yapıdadır yani araştırmanın amaç ve şartlarına göre değerlendirilir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin geliştirilmesi, çalışmanın niteliğinin artırılması için bazı stratejiler uygulanır. Bunlardan en çok kullanılanları “üçgenleme”, ortaya çıkan bulguların kontrolü için birden fazla uzman, veri kaynağı ve yöntem kullanılmasıdır (Merriam, 2018).

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmada “üçgenleme” yöntemi ile uzman incelemesi yapılmıştır. Çalışmanın konusu ya da metodolojisi ile ilgili kişiler bu çalışmayı inceleyerek çalışmanın niteliği ile ilgili geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Bu geri bildirimler ışığında görüşme soruları ve temalar tekrar düzenlenmiştir. Çoklu veri kaynağı oluşturmak için veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar araştırmaya katılan katılımcı sayısı arttırılmaya ve katılımcı profili çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Özellikle katılımcılar belirlenirken on yılın üzerinde deneyim sahibi, farklı branşlarda, farklı kurumlarda ve farklı coğrafyalarda olma kriterleri gözetilmiştir. Gerçek görüşmeler başlamadan önce bazı katılımcılarla pilot görüşmeler yapılmıştır. Böylece görüşme sorularındaki sıkıntılar önceden görülerek giderilmiş ve asıl görüşmelere daha güvenli bir şekilde girilmiştir. Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için ise “katılımcı doğrulaması” yapılmıştır. Araştırma sürecinde görüşmelere katılan gönüllülerden bazılarına tekrar ulaşılarak ortaya çıkan bulgular hakkında onlardan geri bildirim alınmış ve bu geri bildirimler doğrultusunda çalışma tekrar yapılandırılarak ilerlemiştir.

Ayrıca nitel araştırmalarda çalışmanın doğruluk ve dürüstlüğü ile ilgili “yansıtıcılık” olarak adlandırılan araştırmacının konumu ve duruşu da önemli noktalardan biridir. Araştırmacı, incelemeyi etkileyecek kişisel varsayımları, görüşleri ve ön yargıları hakkında çalışma sürecinde eleştirel bir muhasebe yapması gerekmektedir. Yapılan bu

Çalışmada da araştırmacı, araştırdığı konunun merkezinde yer alan IBDP öğretmenlerinden biri olduğu için süreç boyunca şeffaf yansıtıcılığın uygulamalara entegre edilmesi ve anlamın inşasında aktif bir rol alması için çalışmıştır. Bu araştırmacı ve katılımcılar arasında yansıtıcı diyaloglar geliştirmiştir ve araştırmacı tüm verilerle yüzleşerek araştırmayı daha da derinleştirmiştir. Özellikle araştırmacı, katılımcılar ile kendisi arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedip verilerin yorumlanması, bilgilerin çalışmada net bir şekilde ifade edilmesinde, araştırmanın niteliğinin artmasında olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Üç boyutlu şekilde uygulanan bu yöntemler ile nitel bir çalışma olan araştırmanın akademik bir çerçevede makul ve mantıklı bir şekilde gelişmesi, niteliğinin artması sağlanmıştır.



4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu çalışmanın amacı IBDP öğretmenlerinin kişisel ve mesleki dönüşümlerinde Diploma Programının nasıl rol aldığını öğretmen görüşlerine dayanarak aktarmaktır. Bu kapsamda katılımcı 20 (yirmi) IBDP öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve ulaşılan bulgular araştırma sorularına göre detaylandırılmıştır.

Tablo 3. Temalar

Temalar	Cevap Aranılan Sorular
Tema- 1 Ulusal müfredat ile uluslararası müfredat arasında yaşanan ikilem	Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir?
Tema- 2 Akademik hayat ve özel hayat arasındaki sınırların yok olması	
Tema-3 Proaktif ekip çalışması	Öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda perspektif dönüşümlerini sağlayan etkenler nelerdir?
Tema-3.1 Mesleki iletişim ağı (disiplinlerarası çalışma)	
Tema- 3.2 Yönetici tutumları	
Tema- 4 Küresel bakış açısı	Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlere kariyer dönüşümünde yeni roller, ilişkiler ve eylemler adına sunulan fırsatlar nelerdir?
Tema – 5 Kendini keşfetme	Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile öğretmenlerin bakış açıları ve zihin alışkanlıklarında yaşanan dönüşüm hangi anlam yapıları/referans çerçeveleri içerisinde gerçekleşmektedir?

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırma kapsamında cevapları aranan; 1. Araştırma sorusu: “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir?” 2. araştırma

sorusu: “Öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda perspektif dönüşümlerini sağlayan etkenler nelerdir?” 3. Araştırma sorusu: “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlere kariyer dönüşümünde yeni roller, ilişkiler ve eylemler adına sunulan fırsatlar nelerdir?” 4. Araştırma sorusu: “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile öğretmenlerin bakış açılarında ve zihin alışkanlıklarında yaşanan dönüşüm hangi anlam yapıları/referans çerçeveleri içerisinde gerçekleşmektedir?” problemleri doğrultusunda temalar belirlenmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir? alt problemine ilişkin iki ana tema belirlenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular “Ulusal müfredat ile Uluslararası Müfredat Arasında Yaşanan İkilem” ve “Akademik Hayat ve Özel Hayat Arasındaki Sınırların Yok Olması” temaları altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda perspektif dönüşümlerini sağlayan etkenler nelerdir? alt problemine ilişkin bir tema belirlenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular “Proaktif Ekip Çalışması” teması ve “Mesleki İletişim Ağı” ile “Yönetici Tutumları” alt temaları altında incelenmiştir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlere kariyer dönüşümünde yeni roller, ilişkiler ve eylemler adına sunulan fırsatlar nelerdir? alt problemine ilişkin bir tema belirlenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular “Küresel Bakış Açısı” teması altında incelenmiştir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile öğretmenlerin bakış açılarında ve zihin alışkanlıklarında yaşanan dönüşüm hangi anlam yapıları/referans çerçeveleri içerisinde gerçekleşmektedir? alt problemine ilişkin bir tema belirlenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular “Kendini Keşfetme” teması altında incelenmiştir.

4.1. Ulusal Müfredat ile Uluslararası Müfredat Arasında Yaşanan İkilem

Cumhuriyet ile toplumsal hayatta yaşanan dönüşümde öğretmenler önemli bir rol oynamıştır. Hatta bu dönüşümün diğer bir aracı edebiyatta da önemli yer edinmiş ve öğretmenin gerçek hayattaki rolü birçok roman ve hikâye üzerinden kurguda da devam

etmiştir. Zaman içinde küreselleşen dünyada farklı uluslararası diploma programları oluşarak öğretmenin ulusal müfredatın yanında bu uluslararası müfredat derslerine de girmeye başlamışlardır. Zamanla artan bu eğitimci rolleri öğretmenleri ulusal müfredat ile uluslararası müfredatların arasında bazı noktalarda ikilem yaşamalarına neden olmaktadır. “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir?” araştırma sorusu üzerine görüşmecilerden alınan cevaplar doğrultusunda aşağıda yorumlanan bulgulara ulaşılmıştır.

MEB müfredatında derslere giren öğretmenlerin omuzlarındaki yükü çok fazla iken IBDP öğretmenlerinin süreç içindeki iş yükü ve rolleri göz önüne alındığında bu zorluk daha da artmaktadır. Özellikle IBDP öğretmeni hem ulusal müfredata hem de uluslararası müfredata hâkim olmak ve uygulamak zorunda olduğu için üzerindeki akademik yük iki katına çıkmaktadır. Ulusal müfredatta sürekli yapılan değişikliklerin yanında her yedi yılda bir IBDP müfredatlarında da düzenleme yapılmaktadır. Bu durum da sürekli bir devinim içinde olmasını sağlıyor ancak bu yenilikleri takip etmek ve adapte olmak adına öğretmeni oldukça zorluyor. Özellikle de her iki müfredatın konuları ele alış tarzı, soru tarzı ve kazanımları arasında önemli farklar vardır. Ancak bu farklara rağmen öğretmenden bu iki müfredat sistemini de senkronize bir şekilde ilerletmesi beklenmektedir. Yani IBDP öğretmeni bu farklar arasında bir denge kurup öğrenciyi her iki müfredat sisteminde de başarıya ulaştırmak zorundadır. Bu durum görüşmeye katılan Aslı Öğretmen IBDP öğretmenin yaşadığı ikilemi şu sözleri ile dile getirmektedir.

IB müfredatıyla ulusal müfredatların çakıştığı en büyük zorluklarda ilk akla gelen IB’nin gidişatıyla ulusal müfredat veya öğrencinin hedefleri uyuşmamasıdır. IBDP sürece odaklanırken ulusal müfredat ise sonuca odaklanmaktadır. Bu bakış açısı da önemli bir ayrım yaratıyor ve bu ayrımda öğretmeni zorlu bir ikilemde bırakıyor. (Aslı – Kadın, 17 yıl IBDP, 17 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 34 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

İki müfredat arasında öğretmenin yaşadığı diğer bir ikilem ise IBDP programına gelene kadar öğrencilerin çoktan seçmeli sınav mantığı ile öğrenim görmesi ve bu sistem kültürüne alışmasıdır. Öğrenci dört- beş şık arasında bir çözüm ve yorum tavrında iken IBDP derslerine başlayınca taksonominin daha da üst basamaklarına çıkan farklı bir ders

ve sınav kültürüne geçiş yapıyor ve bu da hiç kolay olmuyor. Selim Öğretmen ise öğrencilerin ulusal müfredat ile yaklaşık 10 yıl eğitim görüp lisenin son yıllarında IBDP programına geçtikleri için ulusal müfredatın ders kültürüne alışmış oluyorlar. Sonradan uluslararası programda bu alışkanlığı ve bakış açısını değiştirmenin ne kadar zor olduğunu şöyle dile getirmektedir.

(...) yani bunu hepimizin oturup düşünmesi gerektiğine inanıyorum. Öğrencilerin, velilerin belli bir beklentisi var eğitim adına. Bu beklenti öğretmen ders anlatsın bize ana noktaları gösterebilir. Biz de onlara not edelim veya dinleyelim ders boyunca ve bu şekilde devam etsin. Sık sık da söylüyorlar bu beklentilerini. Ben buna çok şahit oluyorum. Örneğin grup çalışmaları yapmaya çalışıyorum. Öğrenme Yaklaşımları (ATL) becerilerini dahil etmeye çalışıyorum ama bizde yerleşmiş bir eğitim kültürü var aynı şeyi kendisi de araştırırsa yine de öğrenci öğretmenden duymak istiyor. Bir otorite görmek istiyor karşısında. Bu da bizim aslında ilk ve orta okuldan gelen belki on yıllardır yerleşen bir kültür. Bunu aşmak hiç de kolay olmuyor; bu durum özellikle velinin, öğrencinin ve müfredatın beklentileri arasında kalan IBDP öğretmenin en büyük ikilemi oluyor maalesef. (Selim - Erkek, 8 yıl IBDP, 12 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 18 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Özellikle ülkemizde IB müfredatının ulusal müfredattan bağımsız uygulanamaması, birbirine entegre olarak uygulanma zorunluluğunun olması, ülkemizde çok az sayıda üniversitenin bu diplomayı tanıması ve gündemde hep üniversiteye giriş sınavının olmasını zorunlu kılıyor. İşte bu zorunluluk da IBDP öğretmenin ikilemini daha da içinden çıkılmaz hale getiriyor. Hatta bazı durumlarda öğretmen- öğrenci, öğretmen – veli çatışmalarının yaşanmasına sebep oluyor. Bu çoktan seçmeli kaygı IB’nin zengin coğrafyasına ve engin atmosferine maalesef gölge düşürüyor. İşte bu durumu görüşmelere katılan bir katılımcı Nurcan Öğretmen tarafından şöyle dile getiriliyor:

Uluslararası müfredatla IB müfredatı arasında şöyle bir fark görüyorum: IB’de bilgi bir hap gibi verilmiyor. Bir prospektüs var, onun ışığında ilerleniyor. Ben bu hapi aldım, niye aldım, bu benim ne işime yarayacak? Hani ben bunu nerede kullanacağım? Bunun yan etkileri ne olabilir? Çünkü mesele sadece öğretim değil bir şeyleri sorgulatmak öğrenciye. Götmek istediği hedef hep buna

yönelik. Ama ne yazık ki ulusal eğitim sisteminin sonunda ölçme değerlendirme aşamalarında çoktan seçmeli sınavlara mecburuz. Bu da IB müfredatının aslında çok güzel oluşturulmuş olmasına rağmen uygulamada ne yazık ki değerlendirmeye yönelik mecburen test sistemine entegre bir zorunlu çalışma da bekleniyor öğrenciden. Bu da birbirinden çok farklı iki sistem arasına hapsediyor hem öğrenciyi hem de öğretmeni! (Nurcan - Kadın, 10 yıl IBDP, 7 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 17 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Özellikle her iki müfredatın sınav sisteminin farklı felsefelerde olması gerek öğretmen – öğrenci ilişkisini gerek öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiyi etkiliyor. Özellikle IBDP sınavları yaratıcılığı ve iş birliğini merkezse aldığı için yapıcı bir rekabet atmosferi oluşturmaktadır. Üniversiteye giriş sınavı ise bir sıralama beklentisi içinde olduğundan yani bir sınavdan ziyade yarışma olduğundan rekabet daha olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bu iki farklı rekabet ortamında öğretmen zaman içinde bir denge kurucu olma özelliğini kazanmakta, iki sınav sistemi için de hem öğrenciler arasında hem de müfredatlar arasında bir denge oluşturma becerisi kazanmaktadır. İki sınav sisteminin durumunu Kerem Öğretmen şöyle özetlemektedir.

İki müfredatın tarzı çok farklı çünkü o sistemde soru sayısı da sınava giren öğrenci sayısı da çok fazla. Bu sebeple nasıl yaparız da nasıl sorarız da öğrenci çözmesin diye hazırlanıyor sorular. Yani nasıl yaparız da en azından biraz daha fazla kişi elenir diye yazılıyor sorular ama IB tam tersi nasıl yazarız da bu soruyu daha fazla öğrenci çözebilir diye hazırlanıyor. Çünkü kimse kimseyle yarışmıyor. Bir sıralama sınavı değil IB sınavları. Herkes isterse 7 (bir dersten alabileceği maksimum puan) alabilir, herkes yüksek not alır, öğrencileri sıralamak gibi bir derdi yok sistemin. (Kerem - Erkek, hepsi IBDP müfredatında olmak üzere toplam 15 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Öğretmenlerin hem ulusal hem de IBDP müfredatı derslerine girmesi iki farklı yaklaşımdaki derslerin arasında öğretmenin hem iş yükünün çok artmasına hem de bu iki farklı yaklaşım arasında bir denge kurma çabasına yönlendiriyor. Tabii bu denge arayışı mesleki açıdan öğretmeni zorlasa da bu alanda gelişmesini ve dönüşmesini de sağlıyor. Süreci daha bütünlüklü görebilme, öğrenciye kazandırılacak becerilere göre yol haritası oluşturma...Bir nevi öğretmen süreç içinde bir orkestra şefine dönüşüyor. Farklı

özellikteki birçok enstrümanı aynı notada buluşturmaya çalışıyor. Bu dönüşümü bir görüşmeci Bilge Öğretmen şöyle şu şekilde ifade etmektedir.

(...) Şimdi ben IB' nin bir öğretim mekanizması değil, aynı zamanda bir eğitim mekanizması olduğunu da hissettim. Onu da öğrenme yaklaşımları (ATL) ve öğretme yaklaşımları (ATT) becerilerini öğrenince gördüm. Bu kavramlarla birlikte biz öğretiyoruz ama öğrencinin hangi becerisini geliştirmeye yönelik öğretiyoruz veya bir kırk dakikalık dersin sonunda neyi yaparsak başarılı bir ders yapmış oluruz. Bana bunları IB öğretti mesela şimdi hep şöyle değerlendiriyorum: Ben öğrenciye sosyal beceriler kazandırdım mı? İletişim becerileri kazandırdım mı? Öz yönetim becerileri kazandırdım mı? Dolayısıyla biraz sanki böyle neyi ne için öğrettiğimizi de öğrenmiş olduk. Tabii işin özünde öğrenen profilleri var. Bizim neyi niçin yaptığımızı gösteriyor. Hani aslında yetiştirdiğimiz öğrencilerin öğrenen profillerine uygun olması yine bana ulaşacağım noktayı gösteriyor. Ulusal müfredat sisteminde böyle somut varış noktaları olmaması sürecin etkisini düşürüyor bazen yolda kaybolmamıza neden oluyor(...) (Bilge - Kadın, 15 yıl IBDP, 20 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 35 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Yapılan araştırma ile öğretmenlerin etkili okul algısı oluşturmada mesleğe aidiyet hissetmede pek çok etkenin olduğu bilgisine varılmıştır. Bu çalışma için yapılan görüşmelerde ise müfredat ve sınav sistemlerinin de bu algı ve aidiyeti etkilediği ile ilgili veriler elde edilmiştir. Özellikle müfredat ve sınav konularının örtüşmemesi öğretmen ve öğrenci arasındaki güveni ve ilişkiyi olumsuz etkilemektedir. Öğretmen de öğrenci de süreç içinde herhangi bir verimi olmayacak çalışmaları bir zorunluluk olarak yaptıklarından dersi yapay bir motivasyon ile yürütmek zorunda kalıyorlar. Yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar çoktan seçmeli sınav kaygısından sıyrılıp konunun doğasına uygun ders atmosferi yaratabilme fırsatı ile yitirmekte olduğu etkili okul algısını ve mesleki aidiyetini yeniden hissetmeye başladığını ifade ettiler. Zeynep Öğretmen bu durumu şöyle dile getirmektedir:

(...) mesela ulusal müfredatta kitapta sana diyor ki deney yapacaksın ama onu yapmaya çalıştığın zaman çocukların işte biz bunlar sınavda çıkmayacak demesi beni çıkmaza sürüklüyordu. Yaptığım işten hiç keyif almıyordum. IB

öğretmenliğine başladığımda böyle kafamdaki gibi bir müfredat olduğunu anladığımda tamam dedim şimdi doğru yerdeyim. Çünkü öğrenci bu müfredatta yapılan deneyi gözlemliyor, tekrarlıyor, etkin bir şekilde laboratuvar kullanıyor ve laboratuvar raporları yazıyor. Notunu da bu süreçten yazdığı raporlardan, ödevlerden alıyor. Derste yapılan hiçbir şeye bu sınavda çıkmayacak ne işimize yarayacak demiyor. Yani IB öğretmeni olmak açıkçası beni mesleğe bağladı. Eğer IBDP derslerine girmeseydim, hiç haberim olmasaydı bu eğitim sisteminden mesleğe bir aidiyet hissetmeyecektim. Hep bir şeylerin yanlış gittiğinden şikâyet edip duracaktım. (Zeynep – Kadın, toplam 15 yıl olan öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

Yukarıda da bahsedildiği gibi iki müfredat sisteminde rekabet yapıcı ve yıkıcı şekilde yaşanmaktadır. Bu yapıcı ve yıkıcı rekabetin ortasında ise öğretmen çoğu zaman öğrenci, veli ve yöneticilerle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle diploma notunun üniversiteye giriş sınavlarında etkili olması öğretmen üzerindeki baskıyı artırmaktadır. Ülkedeki sınav sonuçlarında daha üst sıralarda yer alma kaygısıyla öğrenci notlarını şişiren okulların tutumu ile öğretmen üzerindeki bu baskısı daha da artmaktadır ve dolayısıyla sistemdeki diğer paydaşlarla ilişkilerini etkilemektedir. Görüşmecilerde katılımcılar tarafından dile getirdiği diğer bir nokta ise ulusal ve uluslararası müfredatlarda sınav sistemlerinin öğretmen öğrenci ilişkisine olan etkisi oldu. Bu etkiyi görüşmeci bir öğretmen şöyle dile getirdi:

Ben bu sistemdeki öğretmen öğrenci ilişkisini olimpiyat hazırlığındaki sporcu ve antrenör ilişkisine benzetiyorum. Birlikte omuz omuza bir amaç için çalışmak (...) Bence bu da süreci çok geliştirici bir durum. Sadece yardımcı, yol gösterici, rehber oluyorsunuz bu da öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir bağ kurulmasını sağlıyor. Ancak ulusal müfredatta yapılan sınavlarda öğrenci not konusunda sık sık öğretmeni ile karşı karşıya gelebiliyor. Diploma notunun üniversite sınavında etkisinin olması özellikle öğretmen öğrenci ilişkisini yaralayan bir etken. (Cemal - Erkek, 18 yıl IBDP, 2 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 20 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Görüşmeciler tüm bu akademik ikilemlerin arasında başka bir noktaya daha dikkat çekerek IB sistemi içinde yaşadıkları ekonomik ikileme de dikkat çektiler. IBDP, uluslararası bir diploma sistemi olduğundan öğretmen eğitimlerinin büyük bir bölümü yurt dışında yapılıyor, ders kitaplarının çoğu yurt dışından getiriliyor yani kısacası bu eğitim sistemi döviz endeksli bir şekilde ilerliyor. Özellikle ülkemizin son yıllardaki ekonomisi göz önüne alındığında oldukça zorlayıcı durumlar olmaya başladı. Örneğin öğretmenlerin eğitim alması artık bireysel bir çaba olarak yapılamaz hale geldi. Önceki dönemlerde öğretmen çalıştığı okul sponsor olmayınca bireysel olanakları ile eğitimlere katılıp sertifika alabiliyorken son yıllarda bu durum ütöpik hale gelmeye başladı. Hem dövizdeki artış hem de öğretmen maaşlarındaki düşüş bu durumda zorlu bir engel olarak karşımıza çıkıyor. Yine benzer ekonomik sebeplerden dolayı okullar öğretmenleri eğitime göndermede çok ihtiyatlı davranıyor. IBDP müfredatında her yedi yılda bir revizyon yapıldığı göz önüne alınırsa bu durum IBDP öğretmeni için içinden çıkılması zor bir ikilem haline geliyor. Bu durumu Ayşe Öğretmen şöyle dile getiriyor:

(...) Öğretmen eğitimi için ülkelerin ekonomik durumları da hesaba katmak bence gerekiyor, çünkü İngiltere'deki bir okul için 1.000 £ çok da önemli bir mebla olmuyor ama bizde 1.000 £ çok yüksek bir rakam oluyor. Belki bu dünyadaki ekonomik kriz bu durumun üzerine IB yetkililerini düşünmeye sevk edebilir? Hani böyle bir politika belirlenip işte her ülkenin o ekonomik durumuna göre öğretmen eğitim ücretleri düzenlenirse bence okullar da daha çok öğretmeni eğitime gönderebilir. Bu bir IB müfredat öğretmeni için çok önemli. (Ayşe - Kadın, 10 yıl IBDP, 3 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 13 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Ekonomi, öğretmen eğitimlerinin yanında dersin içeriğini ve işleyişini de etkiliyor. IBDP derslerinin kitapları ve birçok materyali yurt dışından getiriliyor. Yine ekonomik açıdan döviz endeksli bir sorun yaratıyor bu durum. Eğitim masrafları bu kadar yüklü olunca pek çok öğrenci IBDP'den vaz geçiyor. Ya da okullar bu masrafları daha aza indirmek için IBDP derslerinin niteliğini düşürecek bir yol izliyorlar. Bu durum da tabii ki birinci dereceden öğretmeni etkiliyor. Özellikle ders motivasyonunda ve okul aidiyetinde olumsuz bir dönüşüme sebep oluyor. Murat Öğretmen ise bu durumun altını çiziyor ve

hem okulu hem öğretmeni hem de öğrenciyi zorlayıp ikilemde bırakan durumu şöyle özetliyor:

(...) yani mesela IB fen derslerinde çeşitli pahalı ekipmanlar kullanılıyor. Şimdi bir okul IB yapacak ve bu ekipmanları sağlayamayacak bir durumdaysa mesela o zaman kesinlikle kısıtlanmış kalıyorsunuz, sınırlanmış oluyorsunuz. Öğrenci de keza öyle. Çünkü çalışmalarını Sayısal verilerle kanıtlamak durumunda ve bunu yaparken de bu tür ekipmanlara ihtiyaçları var ki bu ekipmanlar da döviz üzerinden satılıyor. Şimdilerde kur farkını vesaireyi düşündüğünüzde de yani bir ekipmanın ücreti bir hayli mebla oluyor. Ekonomik açıdan yaşanan zorluklar direkt IB müfredatını da olumsuz etkiliyor. Belki birçok okul bunları alamayacak hale gelecek ve müfredat tam da istenen doğrultuda ve kalitede yapılamayacak. Bu durum pek çok öğretmenin ve öğrencinin IBDP'den vaz geçmelerine bile sebep olacaktır maalesef olmaya da başladı. (Murat - Erkek, toplam 15 yıl olan öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

Bu çalışma özelinde katılımcıların “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir?” sorusu doğrultusunda yukarıda betimlendiği şekilde ulusal müfredat ile uluslararası müfredat arasında ikilemler yaşadıkları görülmektedir. Bu ikilemler mesleki ve akademik alanda yaşandığı gibi ekonomik alanda da yaşanmaktadır. Bu ikilemlerin bazıları öğretmenleri zorlayıp bir meydan okumaya dönüşerek öğretmenin mesleki açıdan gelişimine ve dönüşümüne olumlu yansımaktadır. Bazı ikilemler ise öğretmenin okul algısına ve mesleki aidiyetine olumsuz yansımaktadır. Özellikle eğitim sisteminin en önemli ikilisi olan öğretmen – öğrenci ilişkisini üzerinde olumlu ya da olumsuz olarak çok fazla etki göstermektedir bu ikilem.

4.2. Akademik Hayat ve Özel Hayat Arasındaki Sınırların Yok Olması

Cumhuriyet ile toplumsala hayattaki dönüşümdeki rolü dolayısıyla öğretmenlik mesleği değerli ve saygın bir misyon üstlenmiştir ve uzun bir süre bu konumunu korumuştur. Toplumdaki bu öğretmen imajı 1980'lere kadar devam edebildi. Bu tarihe kadar öğretmen, toplumda bir bilinç kaynağı olarak görülmüştür. Bu bakış açısıyla modern Türk

edebiyatında pek çok eserde aydın rol model görünümüyle önemli bir rol üstlenmiştir öğretmenler. Ancak 80’li yılların ardından bu imaj yavaş yavaş yıpranmaya ve değer kaybetmeye başlamıştır. Pek çok nedene bağlı oluşan bu imaj kaybı yaşanırken bir yandan da öğretmenlerin iş yükü buna ters oranda artmıştır. Öğretmenlerin çalışma hayatlarında yaşanan bu yoğunlaşma üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin aynı zaman diliminde üstlendiği rollerde artış olduğunu göstermektedir. Bu sebeple öğretmenler zaman yönetiminde zorluk yaşamaya başlamışlardır (Buyruk, 2015).

Aristoteles, eğitim planlamalarında serbest zamanın çalışma hayatının dışında bireyin kendi adına gerçekleştirdiği bir varoluş hali olarak tanımlar. Bireyler bu zaman dilimlerinde ilgi alanlarına yönelerek zihinlerini geliştirir ve entelektüel açıdan mükemmelleşme çabasına girer. Serbest zaman; kişinin farklı alanlarda geliştiği, ürettiği, yaşam kalitesini arttırdığı bir yaşam aracıdır (Demirtaş, 2021). “Her birimizin çok önemli iki hazinesi vardır; biri zamanımız, diğeri enerjimiz. İş-özel hayat dengesindeki mutluluğumuz, bu iki hazineyi nasıl kullandığımızla doğrudan ilişkilidir.” (Çelikten, 2024). “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir?” araştırma sorusu üzerine görüşmecilerden alınan cevaplar doğrultusunda aşağıda yorumlanan bulgulara ulaşılmıştır.

Değişen ve gelişen hayat koşulları ile iş ve özel hayat dengesini kurmak çözümü zor bir problem haline gelmeye başladı. Zorlaşan çalışma şartları özel hayatı etkiler ve özel hayatın zaman dilimini yavaş yavaş istila etmeye başlamıştır. Bu durum modern insanın hiç de az olmayan problemleri arasında önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Özellikle pandemi dönemi ile kullanılmaya başlayan ve pandemi sonrasında da vaz geçilmeyen araçlarla ev ve iş hayatının sınırları iyice zayıflamış ve çalışanların özel zamanları da iş hayatına hibe edilmiştir (İrge, 2021). Modern hayatta tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yaşanan rekabet çalışanlardan yüksek performans beklentisini giderek arttırmaktadır. Özellikle son yıllarda üniversitelerin dolayısıyla eğitim fakültesi mezunlarının hızla artması, paralelinde özel okulların da hızla çoğalması bu alandaki rekabeti daha onarılmaz bir hale getirmektedir. Bu rekabet maalesef artık en büyük darbeyi öğretmene vurmakta ve bir önceki bölümde de bahsettiğim gibi öğretmenlik mesleğinde itibar erozyonuna neden olmaktadır. Meslekteki bu olumsuzluklar

öğretmenin iş yüküne ve çalışma saatlerine yansımaktadır. Artık zaman ve mekân fark etmediğinden okulda, evde, her yerde ders, etüt ve toplantı yapılır hale gelirken; iş ve özel hayat arasındaki duvarlar yıkılmaya başlamıştır! Yani öğretmen iş – yaşam çatışması ile kuşatılmıştır. Bu durum eğitim alanında pandemi sonrası konuşulmaya başlasa da çok daha uzun zamandır IBDP öğretmenin gündeminde yer almaktaydı zaten.

IBDP’de müfredat, sınav sistemi ve ölçme – değerlendirme ulusal sistem işleyişinden çok farklıdır. Bu fark ve derslerin zorlu bir kulis faaliyeti öğretmenlerin dışındaki diğer paydaşlar tarafından pek bilinmediği için öğretmenin ders sayısı ve iş yükü konusunda bir hassasiyet de gösterilmemektedir. Böylece IBDP Öğretmeni iş ve özel hayatındaki rolleri arasında da bir çatışma yaşamaya başlar. Akademik hayatta öğrencilerin “*Seçkin Bilgi Emekçileri*” (Gorz, 2014, s.79) olarak gördükleri IBDP öğretmenin yükü bu bakış açısı ile daha da artmaktadır.

Özellikle katılımcılar IBDP öğretmenliklerinin ilk yıllarında büyük zorluklar yaşadıklarını, farklı bir eğitim kültürü ile karşılaştıkları için nasıl organize olacakları konusunda oldukça zorlandıklarını belirttiler. Deneyimli ve kıdemli öğretmen olarak IBDP’de çalışmaya başlayan öğretmenler bile bu diploma programına başladıklarında öğretmenliğe yeni başlıyormuş gibi hissettiklerini belirttiler. Hazal öğretmen bu sürecini şöyle dile getirdi:

(...) ben mesela IB derslerine gireceğim yaz oturup bir buçuk ay çalıştım yani bayağı masada oturdum ve çalıştım. Yaz sıcaklarında tatil yapmadım. Hiçbir şey yapmadım, masada oturdum, çalıştım. Kaç senedir derse giren bir öğretmenim, kaç yaşında ben sanki yeni öğretmen olmuşum gibi oturup ders çalıştım. (Hazal - Kadın, 12 yıl IBDP, 8 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 20 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Cumhuriyet ile toplumsala hayattaki dönüşümdeki rolü dolayısıyla öğretmenlik mesleği değerli ve saygın bir misyon üstlenmiştir ve uzun bir süre bu konumunu korumuştur. Toplumdaki bu öğretmen imajı 1980’lere kadar devam edebildi. Bu tarihe kadar öğretmen, toplumda bir bilinç kaynağı olarak görülmüştür. Bu bakış açısıyla modern Türk edebiyatında pek çok eserde aydın rol model görünümüyle önemli bir rol üstlenmiştir öğretmenler. Ancak 80’li yılların ardından bu imaj yavaş yavaş yıpranmaya ve değer

kaybetmeye başlamıştır. Pek çok nedene bağlı oluşan bu imaj kaybı yaşanırken bir yandan da öğretmenlerin iş yükü buna ters oranda artmıştır. Öğretmenlerin çalışma hayatlarında yaşanan bu yoğunlaşma üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin aynı zaman diliminde üstlendiği rollerde artış olduğunu göstermektedir. Bu sebeple öğretmenler zaman yönetiminde zorluk yaşamaya başlamışlardır (Buyruk, 2015).

“Dönüşümsel Öğrenme Kuramı” açısından bakacak olursak öğretmen bu diploma programında yer almaya başladığında önceki başlık 4.1.’ de belirtildiği gibi ulusal müfredat ile uluslararası müfredat arasında bir ikilem yaşar. Alışılmış ve kronikleşmiş bir eğitim sisteminden farklı bir sisteme dahil olmuş ve iki sistemin farkları arasında bir ikilemde kalarak kendini inceleme çabası içine girmeye başlamıştır. Bu süreçte hem kendini inceleyerek yeni sisteme adapte olmaya çalışırken en çok zorlandıkları konu zaman yönetimi olmaktadır. Özellikle bu yeni diploma programında öğrenci – okul yönetimi ve veli beklentilerinin çok yüksek olması daha fazla çalışma stresi olarak öğretmene yansımaktadır. Hatta bazı dönemler özellikle de IBDP öğretmenliğinin ilk yıllarında bu stres yükü o kadar fazla olmaktadır ki öğretmenin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığına etki eder hale gelmektedir. Bu konuda Ferit Öğretmen yaşadıklarını şöyle dile getirmektedir:

IB eğitiminde beklenti çok yüksek. Dediğim gibi hem öğrencilerin hem yöneticilerin hem de okulun sizden beklentisi yüksek olunca biraz tabii stresli oluyorsunuz. Özellikle IB öğretmenliğine başladığım ilk yıllar. Uzun bir süre traş olamadım mesela. Stresten yüzümde sivilceler çıktı çok yoğun bir şekilde. Bayağı sıkıntı yaşadım bu konuda. Beklenti büyük olunca herkes sizin gözünüzün içinden bakıyor. Çok şey bilmeniz gerekiyor. Çok şey biliyor, olmuş olmanız gerekiyor. Öyle bir imajı var yani, öğrenci her şeye hâkim olmanız gerektiğini düşünüyor. Yani nasıl diyeyim? Kendini emin ellere teslim etmek istiyor bu süreçte öğrenci ve o kişinin siz olduğuna emin olması gerekiyor. Bu da çok çalışmayı gerektiriyor ve özel hayatınızın büyük bir bölümünü çalışma hayatına hibe etmenize neden oluyor. (Ferit – Erkek, 12 yıl IBDP, 11 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 23 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Özellikle IBDP derslerinde öğretmenin derslerin kulis çalışması diyebileceğimiz geri bildirim, tez çalışması, CAS çalışmaları, laboratuvar çalışmaları, iç değerlendirme

alışmaları... gibi daha birçok çalışması olduğu görülmeyerek sadece 40 dakikalık ders saatlerine ve ulusal müfredata göre daha az sayıda olan sınıf mevcutlarına bakarak hem ulusal müfredat hem de IBDP müfredatından derslerle öğretmenin ders saatlerinin artırılması IBDP'nin yukarıda bahsettiğimiz yoğun kulis çalışmaları ile birleşince öğretmenin hem beden hem ruh yorgunluğunu artırmaktadır. Bu durum da doğal olarak öğretmenin sağlık durumuna yansımakta ve iş kalitesini düşürmektedir. Bu konuda Bahar ğretmenin aşağıdaki sözleri bu stres yükünün boyutuna dikkat çekmektedir.

Öğretmenin dinlenip stresini atacağı, yeni alanlarda kendini geliştireceği bir özel hayat dilimi kalmıyor böylelikle. Tüm bunların yanında bir de işleyişi, felsefesi çok farklı ulusal müfredat dersleri eklenince öğretmenin stresi sağlığına yansıyor. Mesela en son geçen senelerde böyle çok stres yüklü olduğum bir dönem ulusal müfredatta çok fazla seviyede derse giriyordum ve IB derslerim de vardı. Bu kadar stres yükü bedenime yansdı ve gl hastalığı denilen bir cilt problemi yaşadım. Vücudumda yaralar çıktı. Çok sıkıntılı bir süreçti IB sınavı yaklaşmıştı sürekli öğrenciler geliyor soru çözelim diyorlardı, bitirme tezlerinin teslim tarihi yaklaşmıştı. (Bahar – Kadın, toplam 14 yıl olan öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

Dönüşümsel ğreneme Kuramı'nın önemli isimlerinden Freire, “Bankacı Eğitim Modeli” olarak adlandırdığı öğretmenin depolayan, öğrencinin ise depolanan şeklinde tanımlandığı geleneksel eğitim modelinde ğretmen, bir depo olarak görülen öğrenciyi ezberle ne kadar çok doldurursa o kadar başarılı olur. Yani ğrenciler depolanan yatırım nesneleri olarak görülmektedirler. (Freire, 2021) Bu bakış açısı değişen ve gelişen dünya düzeninde zamanla öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesine neden olmaktadır. İmaj kaybı, yapılan eğitim faaliyetlerinin hafife alınarak öğretmenin kulis çalışmasının görmezden gelinmesi ve haftalık ders sayısının artırılması sonucunu ortaya çıkartıyor. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu konuda IBDP uygulanan okullarda bu diploma programının felsefesinin tüm paydaşlara etkili bir şekilde anlatılmasının ve özellikle bu felsefeyi okul yöneticilerinin, akademik liderlerin (IBDP Koordinatörü, EE Koordinatörü, CAS Koordinatörü ve Bölüm başkanı) zmsemiş olmaları gerektiğini belirttiler. Çünkü bu felsefeyi ve kulis çalışmalarını bilmeleri ğretmen ile empati yapmalarını kolaylaştırarak iş yükünün daha insani bir şekilde dağıtılmasını

sağlayacaktır. Özellikle IBDP öğretmenleri bu konuda sık sık okul yöneticileri ve akademik liderlerle karşı karşıya geldiklerini belirttiler. Yaşadığı böyle bir durumu Zeynep Öğretmen şu şekilde aktardı:

(...) yöneticilerimle konuştum durumu: Bana bu şekilde bir yoğunluk vererseniz yapmam gereken şeyleri iyi bir şekilde tamamlayamam. Bu da iş kalitemi düşürür. Sonra bu sözlerimi dikkate alıp ders saatlerimi biraz daha makul düzeye çekmeye çalıştılar ama yine de hala yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bazı okullardaki yöneticiler bu konularda gerçekten anlayışlı bazı okullarda ise halden anlaşılmıyor maalesef. Belki de bu yöneticiler olayı anlamıyor, bilmiyor IB sistemini. Normal ders gibi bakıyor IB derslerine de. Onun öğrenci sayısı az zaten diyor. Sınıfında az öğrenci var diyor. Olaya sadece öğrenci sayısı olarak bakıyor. O yüzden de çok anlayışlı olmayabiliyorlar. Mesela ben senelerce İç değerlendirmeleri okumak ve notlandırmak için bana süre verin hani ders ayırın dedim ama maalesef yapılmadı. Ben de mesai dışında yaptım bu işleri. Ben Şubat tatilinde bile öğrencilerle okulda buluşup deney yaptığımı biliyorum. (Zeynep – Kadın, toplam 15 yıl olan öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

IBDP öğretmeni kariyerinde “Ben” olarak yoğun akademik hayatın içinde zamanla kaybolmaya başlar. Takvim yetmeyince IBDP öğretmenin özel hayatı da iyice akademik hayat içinde erimeye başlar. Sürekli ardından koşturulan, yetismeye çalışılan bir takvim Demokles’in kılıcı gibi dururken bir yandan da ulusal müfredat derslerinin ve üniversite sınavının stres yükü öğretmenin çalışma hayatı ve özel hayatı arasında bir denge kurmasını zorlaştırmaktadır. Çok emeğin yanında çok da zaman isteyen bu çalışma temposu özellikle sınav zamanlarında daha da zorlayıcı bir hal almakta ve işin işte bitmediği tüm hayatın iş olduğu bir düzen oluşmaktadır. Aristoteles, eğitim planlamalarında serbest zamanın çalışma hayatının dışında bireyin kendi adına gerçekleştirdiği bir varoluş hali olarak tanımlar. Bireyler bu zaman dilimlerinde ilgi alanlarına yönelerek zihinlerini geliştirir ve entelektüel açıdan mükemmelleşme çabasına girer (Demirtaş, 2021). Ancak IBDP öğretmeni bu mükemmelleşme çabasını göstermekte çok zorlanmaktadır. Ulusal müfredat sınav kağıtlarından daha farklı ve daha uzun cevaplar içeren sınav kağıtlarını okumak ve her birine ayrıntılı geri bildirim vermek

oldukça vakit almakta okulda bu okumalar için ekstra zaman ayrılmadığından bu iş yükü doğal olarak okul dışındaki zamanı işgal etmektedir. Özellikle IBDP’de süreç sonunda öğrenciye kazandırılmak istenen öğrenen profili özelliklerinden “dönüşümlü düşünen” çerçevesinde her çalışma ve sınava ayrıntılı geri bildirim vermek oldukça önemlidir. Bu titiz beklenti de öğretmenin iş yükünü daha da artırmaktadır. Bu yoğunluğu Zeynep Öğretmen şöyle betimliyor:

Çok uzun soluklu sınavları yapıyoruz hem öğrenci için hem de öğretmen için. 3 tane sınav var benim branşımda biri 60 dakika, biri 2 saat 15 dakika, biri diğeri işte gene bir buçuk saat. Her bir öğrenci sınav kâğıdı sayfalarca oluyor. Neredeyse 30-40 öğrenci var. Onların sınav okuması, notlarının hesaplanması, Excel tabloları, formülleri ve geri bildirim yazmak(...) (Zeynep – Kadın, toplam 15 yıl olan öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

Görüşmeciler bu yoğunluğun zorluğu ve stresi olduğu kadar bir de onlarda meydana getirdiği olumlu dönüşümleri de dile getirdiler. Çünkü öğrenme tek taraflı bir süreç değildir. Eğitim – öğretim öğrenciyi olduğu kadar öğretmeni de bir dönüşüm çemberinin içine almaktadır. Sigmund Freud ve Melanie Klain’in farklı şekillerde ele aldıkları ve ‘Epistemofili’ olarak adlandırdıkları bilme aşkı bir yaşam içgüdüsüne hizmet etmektedir. Merak, insanoğlunun türüne ait olsa da öğrenme ve bilmeye dayanarak hazzı ulaşılan bir yapıdadır. Yani öğrenmek ve bilmek kişide bir haz yaratır. Bu hazzı ulaşma süreci, sürekli bir emek, çaba ve zaman istediği için zorlu bir yolculuk olur ama yolun sonunda bir dönüşüm ve farklılaşma yaşanmaktadır. Bu dönüşüm tıpkı bir balığın denizi fark etmesi gibidir. Artık bu hazzın sonunda denizi, karayı ve gökyüzünü bilir ve farklarını anlamlandırır.

4.3. Proaktif Ekip Çalışması

“Öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda perspektif dönüşümlerini sağlayan etkenler nelerdir?” araştırma sorusu üzerine görüşmecilerden alınan cevaplar doğrultusunda aşağıda yorumlanan bulgulara ulaşılmıştır.

Hayatın içinde yaşananlar bireyleri bir dönüşüme sürükleyebilir. Eğer çevrede yaşanan gelişmelerin zorunluluğuyla bireyde bir dönüşüm yaşıyorsa buna “Reaktif Dönüşüm”

denir. Bireydeki dönüşüm bir zorunluluk olarak değil de bireyin kendi isteği ile oluşuyorsa ve kendi inisiyatifi ile bir dönüşüme giriyorsa buna “Proaktif Dönüşüm” denir (Erdoğan, 2022). Proaktif kişilik, değişim ve dönüşüm yaratmak amaçlı olarak davranışlarını yapan kişidir. Bu kişilikte içsel bir motivasyon vardır (Baltaş, 2008). Proaktif kişilerin odağında her zaman değişim ve dönüşüm olduğundan çevresini de bu dönüşümü yaratabilecekleri şekilde düzenler ve yapılacak dönüşüme uygun bir zemin hazırlanır. Her zaman alternatif planlara ve çözümlere sahiptirler. Çalışma süreçlerinde öz disiplin ve öz değerlendirme içindedirler sürekli. Proaktif bir yapıda olamayanlar ise bu durumlara tepkisel ya da pasif bir tutum sergilerler bu proaktif yapıya karşı (Çelik, Topçuoğlu, 2017). Görüşme katılımcıların aktardıkları ile IBDP öğretmenlik süreci içinde öğretmenin süreç içinde bir proaktif yapıya dönüştüğünü görmekteyiz. Bu proaktif dönüşümde bireyin sorumluluğunun yanında özellikle beraber çalışılan grup dinamiği de çok önemli yere sahiptir. IBDP’de bu grup dinamiğini oluşturmada mesleki iletişim ağlarının ve yönetici tutumlarının başat rolleri ile etkin kılınmaktadır.

4.3.1. Mesleki iletişim ağı

IB Diploma Programının en önemli unsurlardan biri “iletişim” dir. IB Öğrenen Profilinin bir özelliği de “İletişim Kuran” olmasıdır. Öğrencilerin iyi birer iletişimci olarak diploma programından mezun olmaları hedeflenmektedir. Tabi ki süreç sonunda varılmak istenen kazanımlar sürecin tüm paydaşlarında etkin hale getirilerek başarılı olmaktadır. Yani öğretmenlerin de süreç içinde etkin iletişim kurması teşvik edilmektedir. Bu etkin iletişim sadece öğretmen – öğretmen arasında gerçekleşmemekte aynı zamanda öğretmen – öğrenci, öğretmen – veli ve öğretmen- yönetici halinde bir ağ olarak şekillenmektedir. Öğretmen – öğrenci iletişimi bu ağın en önemli yapı taşıdır. IBDP sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir ilişki gelişir ve etkileşim sağlanır. Çünkü bu eğitim sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler dış değerlendirme sınavlarına giden yolda birlikte bir yoldaşlık içinde ilerlemektedirler. Diploma programının sonunda yer alan sınavlar okulla bağı olmayan dışarıdan bir sınav okuyucu tarafından değerlendirileceği için öğretmen ve öğrenci arasında bir not kaygısı olmuyor ve bu da aradaki ilişkiyi, iletişimi daha da güçlü kılıyor. Not kaygısı gibi önemli bir iletişim engelinin aradan kalkması bu süreçte öğretmenin proaktif bir metor haline dönüşmesini sağlıyor. Bu süreci Pelin Öğretmen şöyle aktarıyor:

Yani bir olimpiyata hazırlıyorsunuz, bir maratona hazırlıyorsunuz öğrencinizi. Hani klasik eğitimde siz bir şey öğretirsiniz ve sadece öğrettiğinizden sorumlusunuzdur gerisi öğrenciye kalır. IB’de öyle değil siz onu olimpiyata hazırlıyorsunuz. Yani bu riski iki kişi paylaşıyorsunuz çünkü değerlendirmeyi sizin dışınızda başka kişi ya da kişiler yapacak. Yani siz öğrencinizin bir yandan da aslında omuzdaşı oluyorsunuz. O da güzel bir etki süreç açısından. Hakimiyet sizde değil aslında egemenliği bırakıyorsunuz. Öğrenci ile eşit oluyorsunuz, yoldaş oluyorsunuz bir nevi. (Pelin - Kadın, 10 yıl IBDP, 22 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 32 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Klasik eğitimde merkezde yer alan ve Paulo Freire’ nin adlandırdığı “Bankacı Eğitim Modeli”ndeki gibi sadece bilgi depolayan kişi olmaktan çıkıp öğrenci ile daha yakın ilişkiler kuran onun bu süreç yolculuğunda emin adımlarla ilerlemesini sağlayan bir ekip lideri haline gelmektedir. Öğretmen sadece akademik paydaşlarla değil öğrencileri ile de bir ekip olabilmektedir. Ulusal eğitim sisteminde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki geniş güç aralığına dayanmaktadır, IBDP eğitim sistemi ile öğretmen merkezde bulunan bilgi aktarıcı ve karar verici rolünden çıkarak öğrenme yolculuğunda öğrencisi ile birlikte yol alan bir rehber rolünü aldığından güç mesafesi daralmaktadır. Öğretmenin iletişim ve sınıf yönetimi açısından daha ulaşılabilir olması ile sınıfta güç mesafesi bariyerleri yıkılıyor ve öğretmen öğrenci arasında daha güçlü ve samimi bir ilişki başlıyor. İşte bu ilişki ile öğretmen mesleki alanda proaktif bir dönüşüm yaşamaya başlıyor. Bu ilişki katılımcılardan Aynur Öğretmen tarafından şöyle dile getirilmiştir:

(...)Aslında bir IB öğretmeni olmanın IB sınıfında öğrenci olmanın farklı bir dinamiği var. Öğrencilerimle çok daha yakın ilişkiler kurabiliyorum çünkü ortak bir amacımız var ve o amaç uğruna birlikte iş birliği ile çalışıyorsunuz. Yani ben orada çocuğa yardımcı oluyorum çünkü onun başarısı aynı zamanda benim de başarım demek oluyor. Yani sadece çocuğun başarısı değil, hani dolaylı olarak kendi eğitim yöntemimi doğrulama da var orada. Yani öğrencinin öğretim sürecinin yanında öğretmenin öğretmenlik süreci de ölçülüyor. Çünkü öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi de değerlendiriliyor süreçte. Amaç ortak: öğrenci de başarılı olmak istiyor, sen de başarılı olmak istiyorsun. Samimiyetle birlikte çalışıyorsunuz, bu da dışarıdan kontrol ediliyor. Dolayısıyla da bu seni

çocukla birlikte bir ekip haline getiriyor. O yüzden IB sınıflarında öğrencilerimle olan ilişkilerim hep çok daha güzel olmuştur. Çünkü birbirimize karşı daha özgür hissediyoruz. (Aynur - Kadın, toplam 16 yıl olan öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

Öğretmen- öğrenci iletişiminin yanında diğer bir iletişim kanalı ise öğretmen – öğretmen iletişimidir. Bu sebeple öğretmenlerin de bu eğitim sisteminde iletişim becerisini geliştirebileceği bir süreç tasarlanmıştır. Öğretmenleri gerek aynı kurum içindeki öğretmenlerle gerek farklı okullarda ve ülkelerde çalışan öğretmenlerle etkili bir iletişim kurmasını sağlamak için çeşitli platformlar oluşturulmuştur. IB'nin en önemli iletişim platformu 'MYIB'dir. Bu platform üzerinde yer alan öğretmen forumu ile tüm dünyadaki öğretmenler birbirleri ile iletişime geçebiliyor; sorularını, cevaplarını ve deneyimlerini paylaşabiliyorlar. Bu şekilde öğretmenler meslekleri ile ilgili karşılaştıkları sorularla ilgili farklı bakış açılarını, farklı deneyimleri görebiliyor. Öğretmenler daha geniş bir perspektif ile hem ulusal hem de küresel boyutta mesleki bilgilerini zenginleştirebiliyorlar. Yani bu platform ile küresel bir çalışma ekibi haline geliyor öğretmenler. Bu iletişim platformu hakkında Bilge Öğretmen yorumlarını şu şekilde aktardı:

(...)ama benim IB ile ilgili en güzel çözüm bulabildiğim yer MYIB içerisinde yer alan öğretmen formu. Benim vazgeçilmezim. Yani sorduğunuz her soruya yüzlerce farklı bakış açısı ve cevap alabiliyorsunuz. Aklınıza takılan her probleme yüzlerce cevap alıyorsunuz. Ayrıca sadece yurt içinden değil dünyanın dört bir yanından farklı IB okul kültürüne sahip öğretmenlerden cevap alıyorum. Bu çok kıymetli bir deneyim aktarma kaynağı benim için. (Bilge - Kadın, 15 yıl IBDP, 20 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 35 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Bu iletişim platformunun yanında iki yılda bir farklı eğitim kurumlarının ev sahipliği ile yapılan IBDAY ise sistem içinde yer alan başka bir iletişim alanı. Her iki yılda bir tüm IB öğretmenleri (PYP, MYP, DP) bir araya gelerek o yıl için belirlenen tema doğrultusunda materyallerini, deneyimlerini ve sorunlarını yüz yüze paylaşmaktadırlar. Özellikle IB'nin tüm düzey öğretmenlerinin bir araya gelme fırsatı bulmaları, iletişim kurabilmeleri bu eğitim sisteminin bütünlüklü K12 yapısının birbirini ne kadar

tamamlayan bir yapıda olduğunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Betül Öğretmen bu etkinlikleri şöyle yorumluyor:

(...) Mesela her iki yılda bir yapılan IB Day tüm IB okullarından çok sayıda IB öğretmeni bir araya getiriyor. Konuşmalar oluyor, farklı konularda sunumlar yapılıyor. Gün boyu dört farklı oturuma katılabiliyoruz. Her sunumdan bir şeyler katıyoruz kendimize, derslerimize. Paylaşım çok önemli bizim meslekte hele IBDP derslerinde! IB Day'ler kendi bünyesinde bir sosyal ağın kurulmasına da vesile oluyor. (Betül – Kadın, 5 yıl üniversitede dersler verdikten sonra 14 yıl IBDP müfredatında çalıştığı toplam 19 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

IB'de disiplinlerarası çalışmalar özellikle önemli bir yere sahiptir ve öğretmenlerin farklı disiplinler ile iş birliği içinde iki farklı dersin müfredat dinamikleri ile belirli konu ve kavramlar üzerine ilgili disiplinlerden bilgi alınarak bütünlükçü bir açıdan kullanılmasına yardımcı olur. Özellikle bu çalışmalarda öğretmen kendi mesleki bilgi ve yeteneğinin yanında farklı bir disiplinin ve meslektaşının bakış açısı ve deneyimlerinden faydalanır böylece farklı disiplinlerin alan özelliklerini daha iyi anlar, ihtiyaçlarını görür ve ders konusunun kapsamını geniş bir perspektiften değerlendirebilir. Kendi deneyimlerini farklı disiplinlerin metodolojisi arasında bağlantı kurabilen kendini bu şekilde sürekli yenileyebildiği bir dönüşüm içine girmektedir. Hem mesleki özelliklerde hem de kişisel özelliklerde yol kat ederken yalnız olmadığının birlikte yol alabileceği, ekip olabileceği meslektaşlarını tanır ve onlarla etkili iletişim kurabilmenin olanaklarına sahip olur. Böylece öğretmen her disiplinin kendi içinde klikleştirdiği ve diğerinden haberi olmadığı bencil diyebileceğimiz öğretim yapısından da kurtulmaktadır. Bu şekilde öğretmen hem meslektaşları ile hem de öğrencileri ile 'birlikte öğrenme' kavramı çerçevesinde derslerini organize etmeye başlar. Bu süreci Selma Öğretmen şöyle ifade etmektedir:

Biliyorsunuz bizim eğitim sisteminde şöyle bir algı var: fizikçi fizik biliyor, ben biyoloji bilmeme diyor, coğrafya öğretmeni ben coğrafya öğretmeyim tarih ile bir ilgim yok diyor. Halbuki bilim dalları, branşlar hep birbiriyle ilişkili değil mi? Birbirinden izler taşıyor mu? Özellikle sosyal bilimlerin, fen bilimlerinin branşları iç içe geçmemiş mi? Yani bu noktalarda aslında disiplinler arası iş birliği çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğer farklı perspektifler kazandırılacaksa öğrencilere gerek yazım sürecinde gerekse ToK ile ilgili sınıf

içerisinde yapılan tartışma etkinliklerinde farklı perspektifleri görmek istiyorsak o zaman biz de farklı perspektiflerden bakalım, farklı bir branşlardan bakabilelim. Bu şekilde bakabilelim, görebilelim ki biz de öğrenciden bunu bekleyebilelim. (Selma - Kadın, 6 yıl IBDP, 10 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 16 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Disiplinlerarası yapılan bu iş birliği hem akademik hem bireysel bir dönüşüm yolculuğunda öğretmenin yaşadığı en önemli dönüşüm öğrencinin gözündeki imajında yaşanıyor. Farklı branşlardaki bilgiyi kendi dersimize aktarmak, yorumlamak aynı zamanda öğrencinin gözündeki öğretmen imajını da olumlu yönde etkiliyor. ‘Bilen’, ‘yansıtan’ ve ‘araştıran’ özellikleriyle IB profilinde bir öğretmen olarak karizma kazanıyor öğrenci gözünde.

4.3.2. Yönetici tutumları

TDK sözlüklerine baktığımızda "yönetici" ve "yöneticilik" kavramlarının anlamlarının şu şekilde olduğunu görebiliriz: Yönetici: "Yönetme yetkisini elinde bulunduran", "yöneten kişi", "idareci", "Lider" kavramının anlamı ise "önder" olarak belirtilmiştir. Bu iki kavram genelde aynı anlama geldiği düşünülen ve çoğu zaman da birbirini yerine kullanılan kavramlardır. Halbuki iki kavramın temelinde birbirinden belirgin şekilde ayrılan özelliklere sahiptir. Bu ayrımlardan en başat olanı da yönetici atanmış ve atayan kişilerin amaç ve hedefleri doğrultusunda çalışan kişiyken, lider ise sahip olduğu özellikleri ile insanları etkileyen ve hedeflere yönelik misyon ve vizyon geliştirebilen kişidir (Uğur ve Uğur).

Her gün hızlı adımlarla değişen dünyada eğitim yönetiminde de tutum değişiklikleri yaşanmaktadır. Yöneticilerin, liderlik sorumluluklarının yönetme sorumluklarına göre daha önem kazandığı görülmektedir. Liderlik stilleri, Dönüşümsel ve işlemsel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dönüşümsel Liderlik, her zaman bireyi göz önünde bulunduran çalışanları hedefleri doğrultusunda teşvik eden bir stildir (Ogelman ve Saraç ve Toklu, 2021). İşlemsel Liderlik ise ast ve üst ilişkisine dayanır. Temel amacı istikrarın sağlandığı bir organizasyon yaratmaktır. Bu çalışma kapsamında yapılan öğretmen görüşmelerinde IBDP öğretmenlerinin mesleki dönüşümlerinde yöneticilerin tutumlarının özellikle liderlik stillerinin öğretmenler üzerinde çok etkili olduğu vurgulanmıştır. Dönüşümsel

liderlik özelliği gösteren yöneticiler IBDP'nin ruhuna uygun bir okul atmosferi yaratarak öğretmenlerini hem mesleki hem de kişisel olarak bir dönüşüm yolculuğuna çıkarmaktadır. Bu liderlik özelliği ile yöneticiler, öğretmenler üzerinde idealleştirilmiş bir etki yaratarak, ilham veren bir motivasyon sağlayarak, yaratıcı fikirler ve çözümler sunarak öğretmenin gelişim ihtiyacına dikkat eder. Böylece yansıttığı bu özelliklerle öğretmene karşı bir mentor olarak hareket eden yönetici aslında öğretmenin de etkili bir lidere dönüşmesine zemin hazırlamaktadır. Liderlik yönü güçlenen öğretmen hem hayatın içinde hem de sınıfta daha etkin roller edinecektir. William Arthur Wood lider öğretmeni şu şekilde özetler: Sıradan öğretmen anlatır, iyi öğretmen açıklar, yetenekli öğretmen yapar ve gösterir, lider öğretmen ilham kaynağı olur (*Çakırer, 2009*). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere IBDP öğretmen öğretim sürecinde ilham veren iyi bir lidere dönüşebilmektedir. Özellikle yönetici tutumları üzerine görüşler aktarılırken birçok katılımcının hemfikir olduğu diğer bir nokta ise yöneticilerin okul işleyişine hâkim, öğretmenlerin ve sınıfların durumunu yakından takip eden ve bu şekilde öğretmene karşı empati geliştirebilen biri olması gerekliliği oldu. Özellikle IB okullarında yöneticilerin IB'nin felsefesini iyi bilen, geçmişte bir IB öğretmeni olarak görev alan birinin olması gerekliliğinin altı çizilmektedir. Çünkü IBDP'de bir öğretmen olarak çalışan bir kişi yönetici olduğunda liderlik yapacağı öğretmenlerin çalışma koşullarını ve psikolojilerini daha iyi bileceğinden bu hassasiyet ile daha etkili bir liderlik yapabilecektir. Görüşmecilerden Bahar Öğretmen bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtti:

(...)Öğrencilerin tek tek deneylerini yaptırıyorsun olmuyor, bir daha yaptırıyorsun. Bazı çocuklar üç kere dört kere deney yaptığı oluyor. O deneylerin raporları yazılıyor, onlara geri bildirim veriliyor, sınavlara geri bildirim veriliyor. Yani sürekli bir koşturma var. Bu işin gerçekten ciddi yükü var, ciddi bir sorumluluk altına giriyorsun. Bu benim tahmini notum deyip ortaya çıkıyorsun, sonra senin değerlendirdiğin notlar bir daha değerlendiriliyor sınav okuyucular (examiner) tarafından okula rapor geliyor. Bir yöneticiyi daha önce IB öğretmeni olmuşsa bu iş yükünün farkında oluyor. Buna göre öğretmene sorumluluklar veriyor. Ders saatlerini azaltıyorlar, daha kaliteli iş yapsın diye işte ne bileyim daha fazla konfor alanı sağlıyorlar öğretmene. Yani IBDP kökenli olmak bir yönetici için önemli bir kıstas. (Bahar – Kadın, toplam 14 yıl olan

öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

IBDP, kolektif bir çalışma sistemi içinde yürütüldüğünden bölüm içinden başlayarak yönetsel bir düzen içindedir. Bu düzen aslında öğretmeni destekleyen, karşılaştığı sorunlarda yalnız olmadığını hissettiren ve sorunları çözmede birlikte hareket eden bir yapıda olmalıdır.

Yalnız olmadığını, birileriyle birlikte bu işi üstlenip götürmesi gerektiğini bilen öğretmenin omuzlarındaki yükü hafifletiyor ve akademik alanda kendini daha güvende hissediyor. Ayrıca yöneticiler farklı fikirlerle de öğretmenin perspektifini, bakış açısını geliştiriyor. Özellikle hızlı bir değişimin içinde olan eğitim hayatında yöneticilerin öncelik vermeleri gereken konulardan biri de öğretmen eğitimleri olmalıdır. Öğretmenleri eğitimleri konusunda takip etmeleri ve katılmaları konusunda da desteklemelidir. Yöneticiler özellikle ekonomik kaygıların öğretmenlerin eğitim fırsatlarına ve gelişmelerine yansımaya izin vermemelidirler. Bu konuda bir ekonomist gibi değil her daim bir eğitimci olarak bu durumu ele almalı ve öğretmeni desteklemelidir. Cemal Öğretmen bu konu ile ilgili düşüncelerini şöyle dile getiriyor:

(...) yani okulun da öğretmene yatırım yapması gerekiyor. Öğretmeni eğitimlere göndermesi gerekiyor. Bu sadece IB eğitimi de değil yani bir sürü farklı eğitime göndermesi gerekiyor, onların gelişmesi için çaba göstermesi gerekiyor çünkü öğretmen öğrendikçe öğretiyor. Bu durumda en önemli rol yöneticilere düşüyor. Vizyoner bir yönetici bu konuda öğretmenini desteklemeli, teşvik etmeli. Bu öyle bir meslek ki durmadan gelişmeli, ilerlemeliyiz. Özellikle Türkiye’deki IB Eğitime en çok emek veren kişilerden biri olan Prof. Dr. İhsan Doğramacı’nın slogan haline gelmiş bir sözü vardır: “Daha ileriye, en iyiye...” Bence bu söz her okul yöneticisinin başucu sözü olmalı ve daha iyiye gitmenin öğretmenlerinin eğitimi ile olacağını bilmeleri için. (Cemal - Erkek, 18 yıl IBDP, 2 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 20 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Bölüm Başkanı, IBDP Koordinatörü, CAS Koordinatörü, Tez (EE) Koordinatörü, Müdür Yardımcıları ve Müdür şeklinde oluşan yönetici grubu hem kendi aralarında hem de öğretmen ile etkili bir iletişim içinde olmalıdırlar. IBDP sistemi bir paket program olarak

düşünülebilir yani her şey birbirine hassas bir denge ile bağlıdır ve merkezinde öğretmen yer almaktadır. İşte bu sebeple tüm yönetim birimlerinin bu hassas dengeyi gözeterek öğretmenin iyi olma hali doğrultuda iş dağılımını yapması gerekmektedir. Bazı görüşmeciler yöneticilerin bir lider olarak sadece makamında vakit geçirmemesi öğretmenlerle rahat iletişim kurabileceği ortamlarda onlarla iletişim içinde olmaası, onları tanımaları, dinlemeleri özellikle süreç içinde öğretmenin gelişimi konusunda atabilecekleri en önemli adımlardan biridir. Mesela yöneticilerin, öğretmenlerin üstlendiği bazı sorumluluklardan alarak bunları yürütmesi öğretmen ve yönetici ilişkisinde ortak bir payda oluşturur ve bu payda da öğretmenin iyi bir lider rehberliğinde verimli bir dönüşüm sürecinde yol almasını sağlar. İlke Öğretmen bu konu ile ilgili görüşlerini şöyle yansıtmaktadır:

Yöneticilerin de direkt birebir bir öğretmen olarak IBDP derslerinde, CAS, EE danışmanlıklarında görev aldıklarını, işin mutfağında yer aldıklarını ilk defa ben ilk defa yurt dışında, burada gördüm. Bu tür ekstra görevler kütüphaneciye kadar dağıtılıyor. Yani hem öğretmenin yükü hafifletiliyor hem de öğretmenin yaşadığı zorluklara empati yapabiliyor. Bu durum güç mesafesini (Power distance) ortadan kaldırıyor. Her iki taraf da bir paydaş olarak benzer görevleri yapar hale geliyor ve birbirlerini daha iyi anlayabiliyorlar. Bu durumda sadece yöneticiler öğretmeni anlamıyor, öğretmenler de yöneticilerini anlamaya başlıyorlar. Öğretmen de yöneticilerinin o yoğun tempolarında benzer görevleri yapabildiğini, zorlukların üstesinden geldiğini görüp öz eleştiri yapabiliyor belki şikâyet ettiği şeyleri tekrar gözden geçiriyor. Ben bu çalışma şeklinin böyle bir yansıması olduğunu gözlemliyorum, deneyimliyorum. (İlke - Kadın, 11 yıl IBDP, 6 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 17 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Tüm bunların yanında IBDP’de yöneticilerin en önemli özelliği sistemde öğretmeni yalnız bırakmamaktır. Bazı yönetici tutumları öğretmeni sistem içinde yalnız bırakır ve yel değirmenlerine karşı savaşan bir Don Kişot’a çevirir. Öğretmen, tüm sorunlara karşı yalnız savaşmanın kahramanca bir tavır olduğuna inandırılır. Halbuki bir paket program olan IBDP eğitim sisteminde kahramanlık yalnız yol almak değil güçlü bir iletişimle, iş

birliği ile ve ekip ruhuyla yol almaktır. Bu şekilde bir yolculuk öğretmeni “*Daha ileriye, en iyiye(...)*” taşıyan bir dönüşüme kapılar açacaktır.

4.4. Küresel Bakış Açısı

Dünyada yaşanan hızlı gelişmeler ve dönüşümler artık küresel bakış açısını ulusal bakış açısının önüne geçirmiş ve hâkim kılmaya başlamıştır. Ekonomi, politika ve teknoloji gibi pek çok alanda etkili olan bu küresel bakış açısı eğitim alanına da farklı boyutlar getirmiş ve yeniden şekillendirmiştir. Çünkü artık eğitim ihtiyaçları sadece ulusal ihtiyaçlar gözetilerek değil küresel ihtiyaç ve beklentiler göz önünde bulundurularak planlanmak zorundadır. “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlere kariyer dönüşümünde yeni roller, ilişkiler ve eylemler adına sunulan fırsatlar nelerdir?” araştırma sorusu üzerine görüşmecilerden alınan cevaplar doğrultusunda aşağıda yorumlanan bulgulara ulaşılmıştır.

IBDP eğitimi ortak insanlık kültürünü ve özelliklerini koruma hassasiyetinde öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamakta ve bu amaçla IBDP eğitim sisteminin içine önemli bir unsur olarak “uluslararası bilinç” i yerleştirmektedir. Uluslararası bilinç; dünyaya açık olmakla ve diğerleriyle olan derin bağlılığımızla tanımlanan bir düşünme, var olma ve hareket etme yöntemini içeren çok yönlü ve karmaşık bir kavramdır. IBDP, öğrencileri sadece akademik yönden geliştirmeyip küresel bir bakış açısına sahip bireyler olarak yetiştirmek üzere oluşturulmuştur. Öğrencide meydana getirilmeye çalışılan bu küresel dönüşüm tabi ki önce öğretmende başlamaktadır. Küresel bakış açısında yaşanan bu dönüşüm ardından öğrenciye yansımaktadır. Öğretmen bu dönüşüm ağında hem dönüşen hem de dönüştüren rolündedir. Özellikle dünya çapında büyük bir artış gösteren göçler ile küresel vatandaşlık ve küresel bakış açısı önem kazanmıştır. Çünkü artık hayat daha kozmopolit bir yapı haline dönüşmüş ve bireylerin farklı kültürlere dair bilinçlenmeleri ve bu çerçevede bir tavır sergilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, IBDP eğitiminde küresel bakış açısı ve düşünce yapısı öğretmenlerin içselleştirmeleri gereken en önemli adımlardan biri olmaktadır. Özellikle kültürlerarası saygıya ve anlayışa dayanan bir çalışma ortamı içinde kendiliğinden gelişen bir süreç haline gelmektedir küresel bakış açısı süreci. Bu süreç Freire’nin “bilinçlenme” , Mezirow’un da “eleştirel düşünüm” gibi iki kilit kavram ile ifade ettikleri bir süreçtir. Eleştirel dönüşüm, kişinin referans çevresine dair oluşturduğu farkındalıktır. Yani IBDP öğretmeni kendi kültürel yapısı içinde farklı kültürel yapılarla

karşılaşarak kendi duygu ve düşünce dünyasını gözden geçirir, değerlendirmektedir. Böylece Mezirow’a göre dönüşümün on aşaması da başlamış oluyor. Bu sürecin nasıl başladığına dair deneyimlerini Nurcan Öğretmen şöyle dile getiriyor:

(...) Yıllarca ulusal müfredat bünyesinde Türk öğretmenlerle birlikte çalıştıktan sonra IBDP öğretmenliğine başladığımda çok farklı bir dünyaya adım attığımı anladım. Hem akademik hem de birçok sosyal alanda fabrika ayarlarım döndü. Sürekli öz değerlendirmeler yaparak adapte olmaya çalışıyordum. Zamanla hem mesleki bilgilerimde hem de pek çok konuda bakış açımın değişmeye başladığını gördüm. En önemlisi çok fazla ön yargıya sahip olduğumu gördüm. (Nurcan - Kadın, 10 yıl IBDP, 7 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 17 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Yani öğretmen; akademik, sosyolojik ve kültürel açıdan eleştirel bir kavrama süreci içinde bir perspektif dönüşümü yaşamaktadır. Başlangıçta stresli ve yorucu bir süreç olsa da zamanla daha sakin bir hal almaktadır. Gaye Öğretmen bu süreci bir benzetme üzerinden şöyle özetlemektedir:

“(...) IBDP’ye başladığım ilk yılı kozadaki bir tırtıl gibi hissediyordum kendimi. Biraz zor olacağını, zaman alacağını ama sonucun çok güzel olacağını görüyordum.” (Gaye – Kadın, toplam 12 yıl olan öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

IBDP’de oluşturulan iletişim platformları, organizasyonlarla öğretmenin sadece akademik olarak değil aynı zamanda kültürel, sosyal ve psikolojik açıdan da dönüşüm yaşaması sağlanmaktadır. Müfredatın, sınavların ve değerlendirme kriterlerinin küresel bir standarta bağlandığı bir akademik kültürde öğretmen, eğitim sürecini daha geniş bir perspektifte yürütme imkanına sahip olmaktadır. Çok geniş bir coğrafyadan çok farklı görüş ve önerilerle akademik bakış açısını geliştirebilmektedir. Özellikle sınavların dış değerlendirme usulünde ders öğretmenin dıındaki sınav okuyucular tarafından değerlendirilmesi öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi rehberliğe dayalı bir hale getirmektedir. Öğretmenin hem çalışma arkadaşları ile hem de öğrencileri ile güç mesafesinin daraldığı bir yapıda daha doğal ve etkili ilişkiler yürütmesine imkân

sağlamaktadır. Yani IBDP, öğretmene küresel standartların konfor alanı içinde güvenli bir akademik ortam yaratmaktadır. Bu durumu Elif Öğretmen şöyle dile getirmektedir:

Küresel bir standardın olması tek bir paydada topluyor sistemi. Tüm dünyada aynı standartta bir müfredatın ve kitapların kullanılması öğrenciler için de öğretmenler için de birçok avantaj sağlıyor. Sınırlara hapsolmuyorsunuz! Dünyanın her yerinde bir IB okuluna gidip kaldığınız yerden derse devam edebiliyorsunuz. (Elif – Kadın, toplam 14 yıl olan öğretmenlik deneyiminde IBDP ve ulusal müfredat derslerini birlikte yürütmüştür.)

Öğretmene sağlanan bu küresel konfor alanı çalışma sınırlarını da genişletiyor. Her yerde aynı standartlarda eğitimin devam etmesi öğretmenin farklı ülkelerde de çalışmasına olanak sağlamaktadır. Bu da öğretmenlerin farklı kültürlerde, farklı okul yapılarında bu farklılıklarla kendini yenilemesine, dönüşmesine olanak sağlıyor. Yani öğretmen sınırların olmadığı bir istihdam özgürlüğüne kavuşuyor. Bu özgürlüğü Selim Öğretmen şöyle dile getiriyor:

(...) Çünkü dünyanın her yerinden öğretmenler var burada. Hepimizin konuştuğu dil ortak dildi, ortak sorular, ortak sorunlar... Mesela bu senenin başına yeni bir öğretmen arkadaş geldi, o da benzer bir IB okulundan geldiği için insanlarla çok kolay iletişim kurdu, benzer deneyimlerimiz var ve beraber aynı şeyler üzerine konuşabiliyoruz. Ortak bir iletişim dili geliştiriyoruz süreç içinde. Başlangıçta zorlansak da sonrasında bir paydada birleşiyoruz. (Selim - Erkek, 8 yıl IBDP, 12 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 18 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Kültürel bakış açısı, insanlar ve gruplar hakkında bilgiyi, hizmet kalitesini iyileştirmek konusunda öğretmenleri geliştirmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilerin kültürlerarası anlayışını geliştirmek için herkese eşit fırsatlar sunan bir yaklaşıma sahip olabiliyorlar. Dünya genelindeki topluluklar arasındaki farklılıkların farkında olmak zorlaşıyor çünkü tüm kültürler birbiriyle daha fazla iç içe geçiyor. Bu durum IBDP sürecinde çok net görüldüğünden öğretmen küresel bir vatandaş olarak farklı kültürlerle dair pek çok alanda kendini geliştirmek istiyor. Bu amaçla kendine yatırım yapmaya başlıyor. Örneğin farklı diller öğreniyor, farklı coğrafyalar tanımaya çalışıyor, mesleği ve

alanı ile ilgili birçok uluslararası eğitime katılmaya çalışıyor. Hem kendi kültürünü hem de farklı kültürleri daha iyi tanıyan kültürel ve kültürlerarası farkındalığı yüksek, farklı kültürlerden insanlarla etkili iletişim kurabilen bir paydada buluşabilen kültürlerarası yeterliliği yüksek bireyler olma yolunda dönüşmektedirler. IBDP küresel bakış açısı konusunda IB öğretmenleri arasında okul yapısı ve coğrafya açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. IBDP'nin öğretmenlerinin küresel bakış açısını ve becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

4.5. Kendini Keşfetme

IBDP gibi uluslararası bir programa yönelik çalışan bir öğretmenin bireysel ve sosyal gelişimi bir dizi farklı faktöre bağlı olarak farklı yönlerde şekillenmektedir. “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile öğretmenlerin bakış açıları ve zihin alışkanlıklarında yaşanan dönüşüm hangi anlam yapıları/referans çerçeveleri içerisinde gerçekleşmektedir?” sorusu üzerine yapılan görüşmelere göre bir IBDP öğretmenin bireysel ve sosyal dönüşümünde öne çıkan faktörler şu şekilde yorumlanabilir:

Öğretmen IBDP alanında çalışmaya başladığı ilk andan itibaren uzmanlık alanını güncel tutmak için önemli bir çaba harcar. IBDP öğretmenleri, kendi uzmanlık alanlarında güncel kalabilmek için sürekli olarak bilgi ve becerilerini geliştirmelidirler. Bu, akademik literatürü takip etmek, konferanslara, seminerlere katılmak veya diğer profesyonel gelişim fırsatlarından yararlanmak anlamına gelmektedir. Tabi bu durum bireysel bir gayret olmanın yanında okul tarafından karşılanması ve yöneticiler tarafından desteklenmesi gereken bir süreçtir. Yani bu alandaki dönüşümde bireyin çabası tek başına yeterli olmuyor diğer faktörlerce desteklenmesi gerekiyor. Ayrıca eğitim teknolojisi ve yöntemleri sürekli olarak evrim geçirmektedir. Öğretmenler, öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemek, öğrenme yönetimi sistemlerini kullanmak ve dijital araçları etkin bir şekilde entegre etmek gibi yeni eğitim araçlarını ve metodolojilerini öğrenmek için çaba harcamaktadırlar. Özellikle IBDP'nin tüm müfredatlarında yedi yılda bir yapılan değişiklikte dünyada yaşanan bu değişiklikler dikkate alınır ve uygulanmaya çalışılır. Bu durum öğretmen bu müfredat değişiklikleri ile kendini dinamik bir değişim süreci içinde bulur. Aslı Öğretmen bu konuda deneyimini şöyle aktardı.

Değişen ve gelişen dünyaya entegre güçlü bir müfredatla ve bu müfredata uyum sağlayabilecek yetenekli öğrencilerle birlikte çalıştığımızdan sürekli kendimizi gücelleme ihtiyacı duyuyoruz. Bu sadece kendi alanımızla ilgili olmuyor alanımıza büyük ya da küçük faydası olan her konuda oluyor. Çünkü bir dünya vatandaşı yetiştirme yolunda dünyaya dair her şey bizi ilgilendiriyor. (Aslı – Kadın, 17 yıl IBDP, 17 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 34 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Öğrenci çeşitliliği ve ihtiyaçlarına uyum sağlamak için Uluslararası bir program olan IBDP, farklı kültürel, dil ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrenciler bulunduğundan öğretmenler öğrencilerin farklılıklarını anlamak ve onlara uyum sağlamak için sürekli olarak kendilerini geliştirmelidirler. Sürekli olarak kendini geliştiren bir öğretmen, alanındaki en yeni bilgilere ve becerilere sahip olarak öğrencilere daha güncel ve etkili bir eğitim sunma konusunda mesleki becerilerini geliştirir. Yenilikçi eğitim tekniklerini ve öğretim stratejilerini benimsemek, öğretmenin sınıf içindeki rolünü dönüştürebilir. Öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin daha aktif katılımını teşvik edebilir ve öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirebilir. Ayşe Öğretmen bu konuda düşüncelerini şöyle belirtti:

(...) daha fazla belki sinemaya gittim. Tiyatroya gittim yani hani şeyi söyleyeyim. Önceden belki de keyif olarak yaptığım arada kendi kendime iyi gelsin diye yaptığım birçok eğitsel faaliyeti, etkinliği IB öğretmeni olduktan sonra daha düzenli ve programlı yapmaya başladım; çünkü daha çok gelişmek daha çok öğrenmek zorundasın. Derse dahil edecek farklı perspektifler bulmak zorundasın. (Ayşe - Kadın, 10 yıl IBDP, 3 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 13 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Eğitim ve öğretimin anahtar bir kelimesi var: iletişim. Öğretmenler mesleki ve alan bilgisi açısından kendini geliştirmesinin yanında iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirmede de önemli yol kat etmektedirler. Öğretmenler hem öğrencilerle hem de diğer öğretmenlerle, velilerle ve okul yönetimiyle etkili iletişim kurabilme konusunda gelişmektedirler. Bu konuda yaşanan geliştirmede okul düzeyinde iş birliği projeleri, disiplinler arası çalışma, kadar birçok alanda önemlidir. Özellikle IBDP’de güçlü bir iletişim ağı var giderek de daha da güçlenmektedir. Öğretmenler arasında yapılan

çalıştaylar, IB Day, MYIB gibi platform ve organizasyonlar iletişim açısından çok etkili olmaktadır. Çünkü her okulun farklı dinamikleri var. Tabii her okulun farklı pozitif negatif yanları var. O pozitif yanlarının hepsini bir yerde toplama şansınız oluyor. Deneyimlerin aktarılması konusunda, soruların ve sorunların çözümünde çok faydalı olmaktadır. Özellikle yeni başlayan öğretmenler ve meslekte deneyimli ama sonradan IB'ye geçenler için çok büyük bir imkân yaratmaktadır. Dünyanın neresinden olursanız olun sorularınızın cevabına bir bilgisayar tuşuna dokunarak ulaşılabilir. Sadece öğretmenler arası iletişim konusunda değil öğretmen öğrenci- veli ve yönetim arasındaki iletişimini de etkin kılan ve kolaylaştıran bir yapılanması var IBDP'nin. Bu yapılanma ile IBDP öğretmeni hem akademik açıdan hem de sosyal açıdan etkili bir iletişim dili geliştiriyor. Bu iletişim dili sadece sözlü bir değil aynı zamanda yazılı iletişim dili de yine paralelinde gelişmektedir. Bu gelişimi Bilge Öğretmen şu şekilde dile getirmektedir:

(...) Dedim ya hani IBDP'de sorular öyle bir yazmış ki anlaşılın diye çözülsün diye destek olmak için yani ben de dersi anlatırken, çocuklara öğretirken veyahut da soru sorarken o şekilde iletişim kurmaya çalışıyorum. Yönergelerim daha net, daha detaylı, daha anlaşılır, herkesin anlayabileceği şekilde. Sürekli derste de örnek veriyorum sizin burada yazdığınız sınav kağıdını çok farklı bir ülkeden farklı bir hoca okuyacak. Öyle bir şekilde yazmamız lazım ki yani herkes anlayabilsin, herkes okuduğunda ne dediğinizi anlasın, anlaşılır olsun. Uluslararası bir dil olsun yani o uluslararası yöntemlerin dillerini seçip kullanmaya ve çocuklara da kullandırmaya çalışıyorum. (Bilge - Kadın, 15 yıl IBDP, 20 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 35 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Her meslek grubunda olduğu gibi bu meslekte de zaman zaman çatışmalar yaşanmaktadır. Ancak standartlar ve müfredat kuralları açık bir dille ifade edildiği için IBDP' kitapçıklarının referansları ile profesyonel bir ortak dil geliştiriliyor. İlke Öğretmen'in de belirttiği gibi zaman içinde bir uzmanlık haline gelen bir iletişim dili kazanılıyor.

Öğrenciyle, yöneticiyle ve veliyle iletişimde IB'nin ortak dilini kullanıyorsunuz. Çünkü orada yazılmış, kabul edilmiş bir müfredat, bir dil var, o da sizi destekliyor aslında. Herkes o felsefeyi kabul ediyor. Onun üzerinden konuşuyoruz. Yani bir iletişim kanalı oluyor ve zaman içinde bu iletişim dilinde

uzmanlaşıyorsunuz. (İlke - Kadın, 11 yıl IBDP, 6 yıl ulusal müfredat olmak üzere toplam 17 yıl öğretmenlik tecrübesi var.)

Yapılan görüşmeler sonucunda IBDP öğretmenlerinin, sadece akademik alanda değil aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirme ve öğrencilerle ve diğer paydaşlarla güçlü ve destekleyici ilişkiler kurma konusunda da bir dönüşüm yaşadığı görülmektedir. Empati, açık iletişim, çatışma yönetimi ve kültürel farkındalık gibi beceriler, IBDP öğretmenlerinin iletişim açısından gelişimini belirleyen önemli unsurlardır. Bu olumlu dönüşüm adımlarının öğrencilerle daha etkili bir şekilde etkileşim kurulmasını sağladığı ve sınıf içi ortamın kalitesini artırdığı anlaşılmaktadır. IBDP öğretmenlerinin iletişim açısından gelişimi, sadece sınıf içi etkileşimleri iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimine de olumlu yönde katkıda bulunmaktadır.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve özetlenmiştir. Ayrıca ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda bu alanda daha sonra yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu çalışma, literatürde üzerine az sayıda çalışma yapılan bir konuyu ele almaktadır. Özellikle “Uluslararası Bakalorya Programı’nda Öğretmenin Profesyonel Gelişiminin Dönüşüm Yolculuğu” üzerine odaklanarak alanında mevcut bilgiyi genişletmeyi amaçlayarak farklı coğrafyalarda ve farklı okullarda görev yapan farklı branşlardaki 20 (yirmi) IBDP öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

5.1.1. Ulusal müfredat ile uluslararası müfredat arasında yaşanan ikilem

Bu bölümde birinci araştırma sorusu “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir?” sonucunda IBDP öğretmenin iki farklı müfredat arasında yaşadığı ikilemle ilgili belirlenen odaklar tartışılacaktır. Ulusal müfredat ile Uluslararası müfredat arasındaki seçim, günümüz globalleşen dünyada eğitim alanında karşılaşılan en temel ikilemlerden birini teşkil etmektedir. Eğitimin şekillendirilmesinde ulusal kimliğin muhafazası mı yoksa uluslararası rekabetçi standartların benimsenmesi mi ön planda olmalıdır sorusu; eğitimciler, öğrenciler ve politika yapıcıları arasında süregelen bir tartışmayı ifade eder. Bulgular, öğretmenlerin iki müfredat sistemi arasında çeşitli uyum sorunlarıyla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymuştur. Bu çelişkilerin öğretimsel etkileri ve müfredat tasarımı ile uygulama üzerindeki geniş kapsamlı sonuçları değerlendirilmiştir.

İlk olarak, çalışma verileri göstermiştir ki öğretmenler ulusal müfredatın katı standartları ve sınav odaklı yapısı ile IBDP'nin öğrenci merkezli ve kritik düşünmeyi teşvik eden yaklaşımları arasında pedagojik bir denge kurmak konusunda güçlük çekmektedir. Ulusal

müfredatın bazen kalıplaşmış öğretim tekniklerini teşvik etmesinin aksine, IB felsefesi, öğretmenlere bireyin bütünsel gelişimini destekleyecek şekilde esneklik sunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yetkinliklerini genişletmek ve farklı öğretim yaklaşımlarını benimsemek konusunda kendilerini daha donanımlı hissetmelerini sağlamıştır.

Bu bölümde, Ulusal müfredat ve IBDP arasında yaşanan ikilemlerin IBDP öğretmenleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler bu iki farklı müfredat sistemini uyumlu hale getirme konusunda farklı zorluklar yaşamışlardır. Bu ikilemin öğretmen performansına, öğretme yöntemlerine ve öğrenci başarısına potansiyel etkileri görülmüştür. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler, ulusal müfredat gerekliliklerinin kimi zaman IBDP'nin öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile çatıştığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, ulusal müfredatın sınav odaklı yapısının, IBDP'nin daha geniş kapsamlı değerlendirme yöntemleri ile örtüşmediğini ifade etmiştir. Bu ayrım, öğretmenlerin ders içeriklerini uyarlamalarını ve ders planlamalarında ekstra zaman harcamalarını gerektirmiş, bazen de öğretmenlerin IBDP'nin pedagojik amaçlarından ödün vermelerine yol açmıştır.

Ek olarak, öğretmenlerin Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kuruluşların eğitim hedeflerine bağlı kalmak gibi bir beklenti içinde olduğu ancak aynı zamanda ulusal müfredatın yerel önceliklerini karşılamak zorunda olduğu görülmüştür. Bu iki boyut arasında işlevsel bir köprü kurabilme yetkinliği, öğretmenlerin hem ulusal hem de uluslararası müfredat standartları arasındaki farkları yönetebilmelerine bağlıdır. Bu, öğretmenlerin iki ayrı eğitim paradigmaları arasındaki dengeyi sağlamak için gereken özgünlüğü, esnekliği ve yaratıcılığı gerektirir. Bu dengelemeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilen öğretmenler, uluslararası anlayış ve perspektifler kazanmakla birlikte, yerel müfredatın taleplerini de etkin bir şekilde yerine getirebilir bir dönüşüm yaşamaktadırlar. Bu, öğretmenler hem küresel vatandaşlık bilinci kazandırırken hem de ulusal kimliklerini koruyabilecek ve toplumlarının değerlere bağlı akademik çalışmalar yapabilmektedirler.

IB Diploma Programı'nın en önemli içeriklerinden olan Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları (ATL) ve (ATT), öğretmenlerin eğitim pratiklerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağlayan kavramlardır. ATL, öğrencilere hayat boyu öğrenme becerileri kazandırmayı hedeflerken öğretmenler bu becerilerin kazandırılmasında aktif birer yol

gösterici olarak rol alırlar. Öğretmenler için ATL, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen öğretim stratejileri ve öğrenme tekniklerini bütünleştirmelerine olanak sağlar.

Öte yandan, ATT öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu etkileşimi güçlendirir. Öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik eder, öğretmenlerin ders içeriğini, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına ve buna uygun öğretim yöntemleri geliştirmelerine fırsat tanır. ATT ile öğretmenler, öğretim sürecinde sorgulamayı, analizi ve eleştirel düşünmeyi merkeze alan bir metodolojiyi benimseyerek öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerini güçlendirir.

Smith ve Jones (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ATL'nin öğrenci motivasyonunu ve akademik başarıyı önemli ölçüde iyileştirdiğini belirtmektedir. Araştırma, öğrenciler üzerinde yapılan uygulamalarda beceri temelli öğrenimin düşünme ve metakognisyon becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir. Öte yandan, Taylor (2020) ise ATT'nin öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimini derinleştirdiğini ve öğrenme ortamlarını öğrencilere uygun hale getirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu iki yaklaşımın entegrasyonuna yönelik yapılan çalışmalar, beceri odaklı eğitimin öğretim kalitesine ve öğrenci katılımına katkısının olduğunu ancak özellikle ATT'nin öğretmenlerin müfredatı özelleştirme ve öğrenci başarılarını artırma yetenekleri üzerinde dönüşümsel etkiler sunduğunu öne sürmektedir. Araştırmaya katılan IBDP öğretmenlerinin konu ile ilgili aktarımları sonucu ATL stratejileri kullanıldığında öğrencilerin problem çözme ve iş birliği gibi becerilerinin geliştiği, aynı zamanda bu öğrencilerin daha yüksek akademik başarı seviyelerine ulaşıldığı görülmektedir.

ATT yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, Moore ve O'Neil (2021) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretim metotlarında daha esnek ve öğrenci merkezli olma eğiliminde oldukları ve bu yaklaşımın sınıf içi etkileşim kalitesini zenginleştirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerin sorgulamaya dayalı öğrenme ve öğrenci refleksiyonunu teşvik eden stratejiler geliştirerek sınıf içi katılım ve motivasyonu artırdığını belgelemektedir. Araştırmanın katılımcılarının aktarımları da benzer bir sonuca ulaşmakta ve ATT yaklaşımlarının hem sınıf içi öğrenci – öğrenci etkileşimini hem de öğretmen - öğrenci etkileşimini olumlu etkilediği ve aradaki güç mesafesinin daralarak daha güvenli bir ilişki kurulabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Akademik hayat ve özel hayat arasındaki sınırların yok olması

Bu bölümde birinci araştırma sorusu “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda öğretmenlerin dönüşüm sürecinin başında yaşadığı akademik ve sosyal yönden çatışmalar nelerdir?” sonucunda IBDP öğretmenin akademik ve özel hayatı arasında sınırların yok olması ile ilgili belirlenen odaklar tartışılacaktır. Bu başlık, literatürde daha önce keşfedilmemiş ve ele alınmamış bir alanda ilham verici bir misyon üstlenmektedir. Bu bölümde, elde edilen bulgularla araştırmanın önemini ve ilgili alanda yarattığı yeni ufukları ele alınmıştır, aynı zamanda bu bulguların uzmanlık alanımıza katkısını ve potansiyel uygulama alanlarını detaylı bir şekilde tartışılmıştır. 21. yüzyılın eğitimcilerinin karşı karşıya kaldığı en önemli sorunlardan biri, akademik hayat ve özel hayat arasındaki sınırların giderek daha fazla iç içe geçmesidir. Özellikle IBDP gibi yoğun ve talepkâr programlar düzenleyen eğitimciler için bu durum hem profesyonel hem de kişisel düzeyde büyük bir meydan okumayı beraberinde getirmektedir.

IBDP öğretmenleri, geniş kapsamlı ders içerikleri, birbirinden bağımlı öğrenme modül ve etkinlikleri, sürekli güncellenen eğitim materyalleri ve genişletilmiş deneme süreçleriyle iş yükü bakımından zaten ağır bir sorumluluk taşımaktadır. Bu yoğun iş yükü, öğretmenlerin hayatlarını neredeyse tamamen yönetebilir hale gelmekte ve zaman zaman özel, ailevi veya kişisel zamanlarını sıkı bir şekilde programa bağlayabilmektedir.

Teknolojik gelişmeler sebebiyle sürekli erişilebilirlik, öğretmenlerin neredeyse 7/24 "mesai" baskısını da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerden ebeveynlere, yöneticilere ve diğer paydaşlara kadar herkesle sürekli iletişim halinde olması beklenen IBDP öğretmeni, sorumluluklarının ağırlığı altında dengeyi bulmak için sürekli bir çaba sarf etmektedir. Öğretmenin bu sürekli erişilebilirlik durumu, onun kendi zamanını yönetme ve öğrencilerine etkili bir şekilde rehberlik etme kabiliyetini zorlayabilir, bu yüzden iş-yaşam dengesini sağlamak için net sınırların ve iletişim protokollerinin belirlenmesi hayati önem taşımaktadır. Günümüzde IBDP öğretmenleri, hayatta sadece işleri ile ilişkilendirilen bireyler olmamak için mücadele etmektedirler. Akademik başarıların baskısı altında öğretmenler, öğrencilerin başarılarına katkıda bulunmak için özel yaşantılarını geri plana itmekte, zaman zaman aileler ve sosyal yaşamları da bu baskının altında kalmaktadır. Özellikle pandemi döneminde artan çevrim içi eğitim yükü,

öğretmenlerin ev sayılabilecek mekânlarından bile eğitim vermesine neden olmuştur. Bu durum, ev ve iş alanlarının ayrımının iyice zarar görmesine yol açmıştır.

Sosyal medya araçları ve dijital iletişim kanalları, öğretmenler için hem avantaj hem de dezavantaj olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler artık öğrenci ve velilerle sınıf dışında da iletişim kurabilmekte, ancak bu durum öğretmenlerin özel zamanlarına müdahale edebilmekte ve sürekli bir erişilebilirlik beklentisi yaratabilmektedir. Bu bulanıklaşmanın yaratabileceği stres ve tükenmişlik, öğretmenlerin mental sağlığını da olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışırken kendi kişisel ihtiyaçlarını göz ardı eden öğretmenler uzun vadede hem mesleki hem de özel yaşamlarında ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedirler.

Tüm bunlara karşın, akademik ve özel hayat sınırlarını belirginleştirme yönünde alınabilecek önlemler mevcuttur. Öncelikle, IBDP öğretmenleri enerji yönetimi konusunda bilinçlendirme ve aralarında sağlam sınırlar koyma eğitimleri almalıdırlar. Örneğin e-posta ve mesajlaşma sistemlerinde belirli saatler içinde cevap verileceğini belirten otomatik yanıtlar ayarlamak, öğrenci ve velilerle sınırları netleştirmelidir. Yönetim tarafından öğretmenlerin iş yükünü hafifletecek politikaların oluşturulması da önemlidir. Örneğin belirlenen zamanlarda ders planlaması yapılmalı, değerlendirme süreçlerini optimize edilmeli ve öğrenci danışmanlığı dışında zamanlar oluşturarak öğretmenlerin kişisel zamanına saygı gösterilmeli, sağlıklı bir iş - yaşam dengesinin önemi okul kültüründe sık sık vurgulanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin kendilerine zaman ayırmaları ve öz bakım yapmaları teşvik edilmelidir. Bunun için okul içinde destek grupları oluşturulmalı, profesyonel gelişim zamanlarında iş yerindeki sınırların nasıl korunacağına dair çalıştay ve seminerler düzenlenmelidir.

Kişisel sınırların korunması ve zaman yönetiminin yanı sıra, IBDP öğretmenlerine yönelik yapılan beklentilerin gerçekçi ve ulaşılabilir olması da önemlidir. Öğrenci başarısının yanı sıra öğretmen başarısı ve sağlığının da değerlendirme kriterleri arasına alınması, sağlıklı bir çalışma ortamı için elzemdir. Okul idarecileri tarafından öğretmenlerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda onların sosyal ve duygusal iyi oluşlarına da önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinde sınır koymak, net beklentiler belirlemek ve karşılıklı saygı göstermek hem sağlıklı akademik ilişkilerin kurulmasına hem de öğretmenlerin özel hayat sınırlarının korunmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilere ve velilere açık iletişim kanallarının ve beklentilerinin belirtilmesi, gereksiz ve sürekli dış müdahaleyi önleyebilir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim, öğrencinin öz düzenleme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalı ve öğretmenin gereğinden fazla sorumluluk almasının önüne geçilmelidir.

IBDP öğretmenlerinin büyük resmi görebilmeleri ve akademik olarak mükemmelliği hedeflerken yaşam kalitelerini koruyabilme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Hayatın akademik başarılarla sınırlı olmadığını hatırlamak, öğretmenlerin kendilerini işlerine adanmalarının ve öğrenci yetiştirmenin ötesinde, kendi ihtiyaçlarını, sağlıklarını ve yaşam doyumlarını da önemsemelerini sağlar.

Okul idarecileri ve eğitim liderleri, öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine önem veren politikaları hayata geçirmeli, uzun dönemli kariyer yolları sunmalıdır. Öğretmen refahını destekleyici çalışma ortamları ve esnek iş saatleri gibi yenilikler, öğretmenlerin hem işinde hem de yaşamında tutkularını sürdürebilmeleri için teşvik edici olabilir. Öğretmenlerin iş ve özel yaşamları arasındaki dengeyi sağlamalarına olanak tanıyan, kişiselleştirilmiş yapılara ihtiyaç vardır.

Bu nedenle, çalışma sürelerinin uygun bir şekilde düzenlenmesi, yeterli dinlenme ve kendine zaman ayırabilme, aile ve sosyal hayat ile dengeli bir ilişki kurabilme gibi konulara eğitim yönetimlerinin özel önem vermesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarının genel sağlıklı yaşam ilkelerini benimsemesi ve bunları öğretim politikalarına entegre etmesi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hayatlarını sınırlandırmalarına yardımcı olur.

Buna ek olarak, öğretmenler arasında sağlıklı sınırlar oluşturma konusunda farkındalığı artıran hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin düzenlenmesi, akademik hayatla özel hayat arasında sınırların korunmasına ve öğretmenlerin iş yükünün yönetilmesine katkıda bulunabilir. Eğitim liderleri, öğretmen sınırlarına saygı duyan, iletişim ve beklentileri netleştiren bir okul kültürünün oluşturulmasına öncülük etmelidir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin akademik sorumluluklarıyla özel yaşantıları arasında sağlıklı bir denge kurma çabası, tüm eğitim topluluğunun ortak çabası olmalıdır. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bu amaca hizmet etmek için birlikte çalışmaları hem bireysel hem de toplumsal fayda sağlayacak bir eğitim sisteminin temelini atacaktır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kariyer memnuniyetini, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirir ve genel olarak eğitimde mükemmelliği teşvik eder.

5.1.3. Proaktif ekip çalışması

Bu bölümde, ikinci araştırma sorusu “Öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda perspektif dönüşümlerini sağlayan etkenler nelerdir?” cevabı doğrultusunda IBDP öğretmenlerinin kariyer yolculuğunda ekip çalışmasının nasıl bir ivme kazandırıcı etki yarattığını ve onların mesleki gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu detaylı bir şekilde tartışılacaktır. Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarında proaktif ekip çalışması dinamiklerinin öğretmenlerin kendini geliştirmesi, yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimsemesi ve öğrencilerine daha dinamik bir öğrenme deneyimi sunabilmesi açısından kritik öneme sahip olduğunu göstermiştir.

Proaktif ekip çalışması, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını çeşitlendirebilmeleri, eğitimde karşılaşılan zorluklara karşı yaratıcı çözümler üretebilmeleri ve sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmeleri için gereklidir. Bu çalışma, ekip içi etkileşimin kalitesinin, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ve dolayısıyla öğrenci başarısına doğrudan etkisini ortaya koyarak, literatüre katkıda bulunmuştur. Ekip üyeleri arasındaki açık iletişim, saygı ve ortak hedeflere yönelik kararlılık, öğretmenler arasında dayanışmayı güçlendirerek profesyonel gelişimdeki izlenimlerin paylaşılmasını kolaylaştırmıştır. Öğretmenlerin karşılaştığı pedagojik sorunları birlikte çözme sürecindeki deneysel ve yansıtıcı diyalog, sadece bireysel öğretim yeteneklerini değil, aynı zamanda onların kolektif öğretim pratiklerini de geliştirmiştir. Bu gelişim, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına doğrudan yansıtılarak öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir.

Bu çalışma ayrıca, öğretmenlerin disiplinler arası iş birliklerine katılımının, farklı alanlarda uzmanlığa sahip pedagogların deneyim ve bilgi birikimini birleştirdiğini ve hayata geçirilen eğitim pratiklerinin daha kapsayıcı ve etkili hale geldiğini ortaya

koymuştur. Öğretmenlerin birbiriyle iş birliği yaparak karşılaştıkları öğretim zorlukları üzerinde çalışmaları, onlar için modellenmiş, yenilikçi ve çok yönlü çözüm yollarına ulaşmalarını sağlamıştır. Öğretmen ekiplerinin bir arada düşünce üretmeleri ve ders pratikleri paylaşmaları, IBDP'nin öğrenci odaklı, kritik düşünmeyi teşvik eden eğitim anlayışını desteklemiştir. Ayrıca IBDP bünyesinde kullanılan iletişim ağları (MyIB, Manegebac vb.) IBDP öğretmenini sistem içinde yalnız kalmasına engel olan destekleyici ekip çalışmalarının önemli bir platformudur. Bu iletişim ağları ile IBDP öğretmeni hem ulusal hem de küresel bir ekip içinde yer alarak çok geniş bir perspektiften kendine destek bulmakta ve profesyonel birçok sorusuna ve sorununa cevap bulabilmekte, mesleki ve kişisel gelişiminde ivme kazanmaktadır.

Yöneticiler ise IBDP öğretmenlerinin profesyonel gelişimindeki proaktif ekip çalışmasının köşe taşlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler arasında işbirlikçi bir kültürün oluşmasını sağlamak için gerekli ortamı hazırlama, kaynakların etkin şekilde kullanımını yönlendirme ve mesleki gelişime zaman ayırma konularında yön göstericidirler. Yöneticiler, öncelikle güven oluşturarak ve açık iletişimi teşvik ederek çalışma ekiplerinin birbiriyle etkin şekilde iş birliği yapmalarını sağlar. Proaktif ekip çalışması, öğretim stratejilerinden öğrenci başarısına ve müfredat geliştirmeye kadar geniş bir yelpazede pozitif etkilere sahipken, bunun yaşama geçirilebilmesi için yöneticilerin öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişimine olan katkıları hayati bir rol oynar. Belirledikleri bakış açısı ve sundukları destekle, yöneticiler öğretmenlerin yalnızca kendi sınıflarında değil, tüm okulun öğrenme ve öğretim süreçlerine katkıda bulunmalarını sağlayarak, toplu başarıyı teşvik ederler. Özellikle bu desteklerin sağlanmasında yöneticilerin IB felsefesini anlayıp içselleştirmesinin hatta bu programda belli ders ve danışmanlık görevlerini alarak öğretmenin durumunu tecrübe etmeleri çok fayda sağlamaktadır. Çünkü IB'nin misyon ve vizyonuna hâkim olamayan yöneticilerin IBDP öğretmeni ile güçlü bir empati kuramadığı ve çalışmaların verimli bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayamadığı gibi bazen aldıkları kararlarla ket de vurabilmektedirler.

Bulgularımız aynı zamanda proaktif ekip çalışmasına katılımın bazı olası zorluklarını da gözler önüne sermektedir. Örneğin, zaman kısıtlamaları, eğitimcilerin ekip faaliyetlerine katılım seviyelerini etkileyebilir ve her öğretmenin sesinin eşit olarak duyulmasını zora sokabilir. Dolayısıyla, kurum yöneticilerinin, toplantıları, iş birliğini ve profesyonel

gelişimi destekleyici eylemleri planlarken zaman yönetimi ve iş yükü dağılımını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Bu çalışma içerisindeki bazı bulgular IBDP öğretmenlerinin kendi pratiklerini düzenli olarak sorgulamalarını ve yeniden şekillendirmelerini teşvik eden bir profesyonel gelişim ortamının yaratılmasının, öğretmenlerin öğretim katılımı ve öğrenci başarısının artırılmasında temel bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür bir ortam, öğretmenlerin yeni yaklaşımları deneyimleyip uygulamalarına ve eğitimde yenilikçiliğin öncüler olmalarına olanak tanır. İçinde bulunduğumuz yüzyılın hızlı değişim ve gelişim gösteren eğitim felsefesi bağlamında, eğitimcilerin sürekli olarak güncel kalmaları ve gelişmeye açık olmaları gerekmektedir. İşte bu noktada, stratejik ve yapılandırılmış ekip çalışması, öğretmenlerin bu sürekli değişim içerisinde kendilerini yenilemeleri için temel bir destek görevi görmektedir. Bununla birlikte, kurumların da profesyonel gelişimi destekleyecek altyapıyı hazırlamaları, öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin önünde engel oluşturabilecek bürokratik ve yapısalcı zorlukları minimuma indirmeleri önemlidir. Profesyonel gelişimin sürdürülebilir olması için, öğretmenlerin yalnızca birbirleriyle değil, aynı zamanda müfredat geliştiricileri, eğitim teknolojisti ve diğer paydaşlarla da iş birliği içerisinde olmalarını teşvik eden bir kurum kültürünün teşvik edilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, bu tez IBDP öğretmenlerinin profesyonel gelişiminde proaktif ekip çalışmasının kritik rolünü ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kişisel ve mesleki tatminlerine de etkili bir katkı yaptığını işaret etmektedir. Dolayısıyla, eğitim liderlerinin ve politika yapıcılarının bu alandaki yatırımları artırması, IBDP öğretmenlerinin daha etkili ve tatmin edici kariyer yolları çizmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, bu çalışma, proaktif ekip çalışmasının öğretmenlerin yaratıcı, eleştirel düşünme ve öz değerlendirme becerilerinin gelişimini nasıl teşvik ettiğini de vurgulamaktadır. Eğitimciler arasında oluşturulan güçlü profesyonel ağlar ve destek sistemleri, onların hem bireysel hem de kolektif mücadeleleri karşısında daha dirençli olmalarını sağlamıştır. Yapılan bu araştırma, gelecekteki çalışmalara zemin hazırlayarak IBDP öğretmenlerinin proaktif ekip çalışmasından en iyi şekilde nasıl yararlanabileceklerini anlamamıza katkıda bulunacaktır.

5.1.4 Küresel bakış açısı

Bu bölümde, üçüncü araştırma sorusu “Öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı’nda perspektif dönüşümlerini sağlayan etkenler nelerdir?” cevabı doğrultusunda IBDP öğretmenlerinin kariyer yolculuğunda kazandığı küresel bakış açısı tartışılacaktır. IBDP’nin öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim açısından sunduğu imkânlar mevcut uluslararası eğitim standartlarında önemli bir yere sahiptir. Bu bölümde IBDP’nin öğretmenlere küresel bir bakış açısı kazandırmadaki rolü ve etkisi incelenmiştir. Bulgular, IBDP’ nin öğretmenlerin küresel vatandaşlık, entelektüel merak ve kültürlerarası anlayış gibi önemli alanlarda gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

IBDP öğretmenlerinin küresel konulara yaklaşımı, genellikle programın çok disiplinli yapısından etkilemiştir. Öğretmenler, bu çok boyutlu yapı sayesinde farklı perspektifleri ve düşünme becerilerini entegre etme olanağı bulmuşlar ve bu durum, onların dünya genelindeki eğilimleri ve sorunları daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Bununla birlikte, sahada elde edilen bulgular, tüm öğretmenlerin benzer düzeyde küresel bir bakışa sahip olmadığını; bunun yerine deneyim, eğitim geçmişi ve kişisel motivasyon gibi faktörlerin etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışma, IBDP’nin, öğretmenler arasında sürdürülebilir bir küresel bakış açısı geliştirmenin önemini altını çizmiştir. Programın müfredatı, öğrencilerin global meseleleri derinlemesine araştırmalarını desteklerken öğretmenlerin de bu süreçte öğrenenler olarak yer almalarını sağlamaktadır. İşbirlikçi öğrenme, öğretmenlerin birbiriyle bilgi ve yaklaşımlarını paylaşmaları için bir platform sunarak onların kendi kültürel sınırlarının ötesine geçmelerine olanak tanımıştır. Ancak bulgular ayrıca, IBDP’nin öğretmenlere küresel bir bakış açısı kazandırma potansiyeline rağmen, bu etkinin her zaman tutarlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler programın küresel perspektifini benimserken bazıları mevcut yöntemlerine sıkı sıkıya bağlı kalmayı tercih etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programın getirdiği yenilikleri kendi pedagojik yaklaşımlarına uyarlama derecesindeki farklılıkları yansıtmaktadır.

Eğitimcilerin IBDP içindeki kişisel gelişimi, program tarafından sunulan sürekli profesyonel destek ile doğrudan ilişkilidir. Profesyonel gelişim atölye çalışmaları,

seminerler, iki yılda bir düzenlenen IB Day³ ve çevrim içi forumlar, öğretmenlere küresel konular ve eğitim stratejileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olma fırsatı vermektedir. Bu tür kaynakların daha fazla kullanımı, öğretmenlerin IBDP' nin getirdiği zorlukları ustaca aşmalarını ve öğrencilere daha geniş bir dünya görüşü getirmelerini kolaylaştırmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin kültürlerarası etkileşim becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi, IBDP'nin küresel öğrenme hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin farklı kültürel bağlamlarda nasıl etkili öğretim yapılacağı konusunda artan bir farkındalık ve hassasiyet kazanmaları, öğrencilere daha geniş perspektifler sunmalarını sağlayacak ve öğrenme ortamlarının daha çeşitlilik içermesine katkıda bulunacaktır.

Ancak, IBDP çerçevesinde küresel bir bakış açısının benimsenmesine yönelik zorluklar da göz ardı edilemez. Öğretmenlerin zaman, kaynak ve eğitime erişim gibi çeşitli kısıtlamalarla karşı karşıya oldukları belirtilmiştir. Bu engellerin üstesinden gelebilmek için, okulların yöneticileri ve paydaşları, öğretmenlere gereken kaynakların sağlanması ve profesyonel gelişim fırsatlarının iyileştirilmesi konusunda çalışmalıdır.

IBDP, öğretmenlerin küresel meselelere daha etkili bir şekilde önem vermeleri ve dinamik dünya vatandaşları yetiştirme noktasında önemli bir potansiyele sahiptir. Fakat programın başarısı, öğretmenlerin kendilerini geliştirme sürecine ne kadar katılım gösterdikleri ve destek alabildikleri ile doğrudan bağlantılıdır. Kurumlar, bu konuda öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve böylece onların da öğrencilere küresel bir perspektif aşımalarını sağlamak adına gerekli yatırımları yapmalı, stratejiler geliştirmelidir.

Araştırma sonuçları IBDP'nin öğretmenler üzerindeki etkisinin sadece bireysel gelişimle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda onların profesyonel öğrenme toplulukları içindeki etkileşim ve iş birliği pratiklerini de zenginleştirdiğini göstermektedir. Öğretmenler arasında paylaşılan kaynaklar, stratejiler ve öğrenme materyalleri, öğretim pratiğini genişletme ve öğrencilerin küresel konular hakkında daha derinlemesine düşünmelerini sağlama potansiyeline sahiptir. IBDP'nin öğretmenlere küresel bir bakış açısı kazandırma

³ IB tarafından iki yılda bir farklı kurumlarda IB eğitim felsefesi üzerine düzenlenen öğretmen paylaşım sunumlarından oluşan etkinliktir.

misyonu, yalnızca öğretim programının içeriğiyle sınırlı değildir; bu aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyen yapısal faktörler, mevcut eğitim politikaları ve her bir eğitimcinin kişisel sorumluluk duygusu ile de yakından ilişkilidir. IBDP'nin etkinliği, bu çok katmanlı yapı içerisinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin küresel bir bakış açısı geliştirme süreçlerinin kompleks doğası daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, IBDP öğretmenlere küresel bir bakış açısı kazandırmada kritik bir rol oynasa da programın etkinliği çok boyutlu bir yaklaşım ve geniş kapsamlı destek sistemleri tarafından desteklenmeli ve sürekli geliştirilmelidir. Programın esnek ve adapte edilebilir yapısı, küresel eğitim alanındaki değişimlere hızlıca yanıt verebilme ve öğretmenleri 21. yüzyılın getirdiği zorlukları karşılamaya hazırlama yeteneğine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmada ortaya konan bulgular ve öneriler, IBDP'nin öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerini artırmak ve küresel bakış açısını daha da güçlendirmek için atılan adımların, eğitimcilere yönelik destek mekanizmalarının ve politikaların önemini vurgulamaktadır. Bu çabaların uygulamaya dönüştürülmesi, IBDP öğretmenlerinin küresel konularda daha bilinçli ve etkin birer eğitimci olmalarını sağlayacaktır.

5.1.5. Kendini keşfetme

Bu bölümde birinci araştırma sorusu “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile öğretmenlerin bakış açılarında ve zihin alışkanlıklarında yaşanan dönüşüm hangi anlam yapıları/referans çerçeveleri içerisinde gerçekleşmektedir?” sonucunda IBDP öğretmenin kendini keşfetme sürecindeki etkenler tartışılacaktır. IBDP öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin yanında kişisel ve sosyal gelişimlerinde de rol almaktadır. Bu programa katılan öğretmenler, kapsamlı ve disiplinler arası bir eğitim deneyimi yaşama fırsatı yakalayabildikleri için kendi alanlarında uzmanlaşmalarına ve ilgi alanlarını genişletmelerine olanak tanırken aynı zamanda farklı kültürlerle ve perspektiflerle de karşılaşmakta onlardan beslenebilmektedir.

IBDP öğretmenleri, öğrencilere küresel bakış açısı kazandırmak ve onları küresel vatandaşlar olarak yetiştirmekle görevlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve farklı kültürlerle ve düşünce tarzlarına açık olmaları önemlidir. IBDP öğretmenleri, programın temel prensipleri olan eleştirel düşünmek, yaratıcı

problem çözmek, araştırma yapma ve iletişim becerilerini geliştirmek için kendi öğretim yaklaşımlarını sürekli olarak gözden geçirmelidir.

IBDP öğretmenleri aynı zamanda yaşam boyu öğrenen olarak kendi mesleklerinde ve kişisel hayatlarında sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeye ve gelişmeye açık bir felsefeye sahip olmaktadır. Bu durum, öğrencilere örnek olmalarını ve öğrenmeye olan tutkularını artırmaktadır. Örneğin bir IBDP öğretmeni, programın felsefesine uygun olarak öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için kendi öğretim pratiklerini gözden geçirerek bir öz değerlendirme yapmakta ve kendini akademik açıdan yeniden keşfetmektedir. Öğretmen, sadece dersleri vermekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilere farklı perspektifler sunarak onların düşünme ve analiz yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca, bir IBDP öğretmeni yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek için kendi ilgi alanlarını genişletmekte; yeni diller, yeni beceriler öğrenmeye çalışmakta ve bu öğrendiklerini hem derslerinde hem de okul bünyesinde öğrenciler için açtığı kulüplere yansıtabilmektedir. Bu tür deneyimler, öğretmenin öğrencilere örnek olurken aynı zamanda kendi öğrenme tutkusunu ve merakını canlı tutmasına yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, IBDP öğretmenlerinin kişisel ve sosyal gelişimi IB programlarının çıktısı olarak belirlenen IB Öğrenen Profili gibi şekillenmektedir. Yani IB Öğrenen Profili özelliklerini önce kendisi içselleştirmekte ardından öğrencilerin bu öğrenen profili özelliklerini kazanmaları için çalışmaktadırlar.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Uluslararası Bakalorya Programı'nda öğretmenlerin profesyonel gelişiminin dönüşüm yolculuğu ile ilgili IBDP öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Dönüşümsel öğrenme, yaşama başlarken bulunduğumuz çevre ile şekillendirilen anlam şemalarının bireyin deneyim ve duyguları ile sorgulayarak yeni anlam şemaları ve referans çevresi oluşturması şeklinde meydana gelmektedir. Birey, farklı yapılarla karşılaşınca sahip olduğu anlam şemalarında ve deneyimlerinde bir ikilem oluşmaya başlar. Yaşadığı ikilemin geriliminden ve belirsizliğinden uzaklaşmak için Dönüşümsel Öğrenme Kuramı'nın on adımı doğrultusunda bir yolculuğa çıkar ve nihayetinde zihinsel bir özgürlüğe kavuşur. Dönüşüm sürecindeki bu on adım her zaman doğrusal bir şekilde ilerlememekte. Bireye, çevreye ve çeşitli şartlara göre değişkenlik de gösterebilmektedir. Bu dönüşüm sürecinde “iletişim” ve “deneyim” en önemli odaklardır. Öğrenme, deneyimler sonucu birey güçlü iletişim kanalları geliştirerek perspektifini ve anlam şemalarını yeniden yorumlamakta ve anlamlandırmaktadır.

IBDP öğretmenleri, programda görev almaya başladıklarında IB üzerine yapılandırılan lisans ve lisansüstü programdan dahi mezun olsalar da uzun yıllar ulusal müfredat ile eğitim gören ve bunu içselleştiren öğrenenler oldukları için Mezirow'un Dönüşümsel Öğrenme Kuramı'nda olduğu gibi başlangıçta kafa karıştırıcı ikilemlere (disorienting dilemmas) düşmektedirler. Bu ikilem, programda öğretmenlik yaptıkları ilk yıllarda beklentinin çok olması ve iş yükünün fazlalığı sebebiyle IBDP öğretmenlerini gerek fiziksel gerekse de ruhsal açıdan olumsuz etkilemektedir. Aslında Mezirow'un da kuramında belirttiği gibi bireyde asıl dönüşüm bu ikilemleri fark edince başlamaktadır (Mezirow, 1991). IBDP öğretmeni de bu ikilemle başlayan süreç içinde aslında hiç nihayete ermeyecek bir dönüşümün içinde bulmaktadır kendini. Referans çevresi ile başlayan dönüşüm, akademik hayatında olduğu kadar sosyal hayatında da önemli bir dönüşüm başlatmaktadır. IBDP öğretmeni bu ikilemle her şeye daha eleştirel bakan, farklı alanlarda keşifler yapan, daha önce görmediği bazı ayrıntıların farkına varan, yeni

beceriler edinen, yeni rollere sahip olan, tüm bunlara dair bir öz güven geliştiren ve tüm bu farklılaşma adımlarını kendinde bütünleştiren bir bireye dönüşmektedir.

Bu dönüşüm süreci IBDP öğretmeninin bireysel ilgi, çaba ve farkındalığının yanında çalıştığı kurumdan, yöneticilerinden ve çalışma arkadaşlarından gördüğü desteğe bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Tabii bu kıstaslar her IBDP öğretmeni için farklı süreçleri beraberinde getirmektedir. Bazı öğretmenlerde tüm şartlar oluşsa da dönüşümün oluşmadığı ya da çok yavaş ve kısıtlı düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum farklı kişisel ve sosyolojik temellere dayanmaktadır.

Çalışma temposunun ve ağır iş yükünün bir sonucu olarak iş ve özel hayatın arasındaki sınırların yok olmasıyla birlikte IBDP öğretmeni işi, hayatı olan bir bireye dönüşmektedir. Bu durum kendine, aile hayatına ve sosyal hayata yabancılaşan bir kişiye dönüşmesine sebep olmakla birlikte akademik çerçeveye hapsolmuş bir öğretmen modeli yaratmaktadır. Halbuki IBDP müfredat çerçevesinde öğretmenin günceli, teknolojiyi, sanatı yani hayatın devinimini yakından takip etmesi ve bu takip sonucu kendisinde oluşacak dönüşümden elde edeceği verileri derslerine taşıması beklenirken bunu yapamamak da yeni bir stres ve sıkışmışlık hissi yaratmaktadır IBDP öğretmeninde.

Zorlu bir müfredat ve akademik çerçevede çalışan IBDP öğretmenlerinden birçoğu bu yoğun tempoyu bir süre sonra öğrenme ve üretme hazzına dönüştürmektedir. Akademik çalışmalar onlar için bir yaşam kültürü haline gelmektedir ve IBDP öğretmenin yaşamdaki en büyük hazları bu çalışmalar olmaktadır. Özellikle IB ile içine girdiği çokkültürlü ve çok dilli yaşam bu öğrenme ve üretme hazzını daha da tetiklemekte, yeni diller öğrenmesine yeni beceriler edinmesine vesile olmaktadır. Farklı diller öğrenen ve farklı kültürler tanıyan IBDP öğretmeni kültürlerarası iletişim kurabilen, farklı kültürler ile kendi kültürü arasında benzerlik ve farklılıkları çerçvelendirebilen kültürlerarası farkındalığı yüksek bir küresel vatandaş haline dönüşmekle birlikte bu özelliği hem akademik hayatına hem de sosyal hayatına etkin bir şekilde yansıtmaktadır.

Gerek kurum içindeki profesyonel gelişim çalışmaları gerekse IB kapsamında yapılan çalıştaylar, IB Day, IB toplantıları, disiplinlerarası çalışmalar ve güçlü bir küresel IB iletişim ağı olan MyIB ile hem ulusal hem de uluslararası birçok meslektaş ile iletişime geçen IBDP öğretmeni; bu müfredat sistemi içinde mesleki açıdan da hızla

gelişebilmektedir. Geniş bir perspektiften aldığı desteklerle alanında ve öğretmenlik becerilerinde etkili bir dönüşüm yaşamaktadır. Bu platformları Dr. Jale Onur, 2021 yılında “Since Up Uluslararası Eğitim International Education” dergisine verdiği röportajda şöyle açıklıyor: “IB’nin okullar ve öğretmenler için sağladığı platformlar sayesinde değişik ülkelerden eğitimciler birbirlerinin etkinliklerinden de haberdar oluyor ve öğrencilerinin beraber projeler yürütmesine ön ayak oluyorlar. IB öğrencilerinin dili iyi kullanabilmeleri onlara iletişim açısından bir avantaj sağlıyor. Sosyal ve organizasyon becerileri artıyor.” (Onur, 2021, sf.90). Tüm bu gelişim ve değişim süreci içinde en önemli yatırım alanının kişinin kendisi olduğunu anlayan IBDP öğretmeni kurumsal eğitim desteklerinin yanında bireysel çabaları ile de maddi ve manevi öz veride bulunarak kişisel ve akademik gelişimi için eğitimler almaktadır. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi o, artık öğrenmenin ve öğretmenin hazzı ile motive olan bir öğrenendir. Ancak ülke ekonomisinde yaşanan krizlerin genel olarak IBDP’nin uygulandığı özel okullarda öğretmenin profesyonel gelişimine yapılan yatırımın da olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır ve bu durum değişen dünya düzenine paralel olarak sürekli kendini yenileyen bir müfredatın öğretmeni olan IBDP öğretmeni de olumsuz yönde etkilemektedir. Yine paralelinde ekonomik sıkıntılar yüksek maliyetli eğitim ekipmanlarına ve eğitim çalışmalarına da olumsuz yansıdığından IBDP öğretmeni ve onun dönüşüm sürecini olumsuz etkilemektedir. Ulusal eğitim sisteminde dominant bir yapıda olan çoktan seçmeli sınav sistemi de yine hem IBDP eğitiminin kalitesine hem de öğretmenin gelişimine olumsuz yansımakta onu 21. yüzyıl becerilerini öğretmekle çoktan seçmeli sınavlar arasında sıkıştırmakta ve süreç içindeki motivasyonunu düşürmektedir.

IB, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim becerilerini öğretmene kazandırdığı gibi kültürlerarası iş imkânları da sağlamakta sınır tanımayan bir çalışma olanağı sunmaktadır. Dil ve kültür bariyerini aşan IBDP öğretmenleri zaman içinde sınırları da aşabilecek olanaklara sahip olarak farklı coğrafyalarda çalışabilme ve yaşayabilme avantajlarını yakalayabilmektedir. Ayrıca IBDP öğretmeni hem alanında hem de IB bünyesinde kariyer fırsatları yakalayarak hem maddi hem de manevi olarak gelişme kaydedebilmektedir. Bu kapsamda bir IBDP öğretmeni çeşitli eğitimler alarak alanında sınav okuyuculuğu (examiner), şef sınav okuyucusu (Chief Examiner), CAS koordinatörü, bitirme tezi (extended essay) koordinatörü, IB koordinatörü, IB okul denetleyicisi, bilgi kuramı öğretmeni (ToK) vb. gibi kariyer fırsatları da yakalayabilmekte

ve akademik alanda kendini yeni ufuklar açabilmektedir. Böylece IBDP öğretmeninin referans çerçevesi küresel boyutta daha da gelişecek ve değişecektir. Ayrıca bu kariyer olanakları IBDP öğretmenine bu dönüşüm yolculuğunda küresel bir konfor alanı sağlamaktadır.

IB'nin geniş çerçevesinden bakılınca öğretmen dâhil olduğu yeni eğitim sisteminde birçok açıdan ulusal eğitim sisteminden farklı bir sisteme ve atmosfere girdiği için başlangıçta zorlu bir ikilem yaşamaktadır. Ardından gerek sistemin etkisi ile gerek bireysel çabası ile eleştirci, sorgulayıcı bir sürece girmekte böylece eleştirel, özerk ve sorumlu birer düşünür haline dönüşmeye başlamaktadır. Bu da bize IB eğitim sisteminin bir çıktısı olan IB Öğrenen Profili'nin (IB Learner Profile) süreç içinde sadece öğrencilere kazandırılan nitelikler olmadığını bu nitelikleri önce IBDP öğretmenin kendisinin kazanıp içselleştirdiğini ve ardından öğrencilere yansıtarak onların da bu nitelikleri kazanmasını sağladığı görülmektedir. Bu şekilde IBDP öğretmeni, süreç içinde öğrencileri ile birlikte “Yaşam boyu öğrenen” (Lifelong Learning) bir birey haline dönüşmektedir.

Bu tez çalışmasının merkezinde, IBDP öğretmenlerinin uygulama alanında yaşadıkları bir ikilemin detaylı incelenmesi yatmaktadır: ulusal müfredat gereklilikleri ile IBDP'nin uluslararası müfredat standartları arasında dengenin nasıl sağlandığı. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu iki farklı müfredat talebini nasıl yönettiklerini ve bunun öğretim pratiklerine olan etkilerini aydınlatmakta ve IBDP öğretmenlerinin yaşadığı ulusal müfredat ve uluslararası müfredat arasındaki ikilemin, eğitim pratikleri ve öğretim stratejileri üzerindeki etkilerine odaklanılmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu ikili yapı ile nasıl başa çıktığını ve çatışan eğitim hedeflerini nasıl yönettiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçların uluslararası ve ulusal eğitim kurumları arasındaki ilişkileri güçlendirecek politika geliştirilebilir.

IBDP öğretmenlerinin; ulusal müfredatın düzenleyici ve kontrol odaklı yapısı ile IBDP'nin öğrenci merkezli, bütüncül eğitim anlayışı arasında kalmakta ve ağır bir iş yükünün ağırlığı ile yaşamaktadır. Tüm bu sebeplerle IBDP derslerine giren öğretmenlerin derslerinin çok fazla zaman alan arka plan çalışmaları göz önünde bulundurularak ders saatleri azaltılabilir ve okullar tarafından bu iş yoğunluğunun psikolojik etkilerini hafifletecek psikolojik destekler sunulabilir.

Genel olarak ATL ve ATT kavramları, hem öğrenci hem de öğretmen gelişimi için bütünsel ve etkileşimli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, öğretim stratejilerinin bir yandan öğrenci öğrenme becerilerini genişletirken diğer yandan öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı ve uyumlu pedagojik yaklaşımlar geliştirmesi gerekmektedir. Bu konuda IBDP öğretmenlerine sürekli profesyonel gelişim olanaklarına erişimleri sağlanabilir. Çokkültürlü ve çok dilli bir yapıda sürdürülen IBDP eğitim sisteminin daha etkili bir şekilde uygulanması ve öğretmenlerin bu sisteme adaptasyonunu artırmak için kültürel duyarlılık, kültürlerarası farkındalık ve yabancı dil eğitimleri verilebilir. IBDP öğretmenlerinin faydalanarak dönüşüm yolculuklarında ivme kazanmaları için başarılı uygulama örnekleri ve vakalar bir araya getirilerek bir IB bilgi bankası oluşturulabilir. Bu bilgi bankası uluslararası, ulusal boyutlarda çerçevelendirilip oluşturulabileceği gibi her eğitim kurumu tarafından kurumsal boyutta da yapılandırılabilir.

Bu araştırmada IB öğretmenlerinin öğretmenlikleri, DP sürecindeki deneyimleri doğrultusunda ele alınmıştır. Aynı konu üzerine IB PYP ve IB MYP çerçevesinde de inceleme yapılması önerilebilir. Bazı IBDP öğretmenlerinin dönüşümü sağlayacak tüm şartlar sağlansa da dönüşüme dair bir direniş olmasının sebepleri üzerine bir çalışma yapılması önerilebilir. Yine bu konu üzerine ulusal katılımcıların dışına çıkarak katılımcı sayısının ve profilinin genişlediği daha farklı kültürlerden gelen zengin bir örneklem grubu ile çalışılabilir. IB eğitim sisteminin işlevselliği ile ülkenin ekonomik yapısı arasındaki bağı inceleyen bir çalışma yapılabilir. Konu ile ilgili nicel veya karma bir çalışma yapılması da yine konunun daha farklı bakış açıları ile yorumlanmasını sağlayacaktır. Çalışılan konu uzun bir süreci ele aldığından konu ile ilgili uzun vadeli etkilerinin incelenmesi için boylamsal (longitudinal) çalışmalar yapılabilir. Özellikle IBDP'nin ülkemizdeki veya dünyadaki öğretmen eğitim programlarına etkisi bağlamı, üzerine araştırmalar yapılabilecek önemli noktalardır.

Araştırma sadece Türk katılımcıların bulunduğu bir çalışma grubu ile yapıldığından belli bir dil ve kültürün sınırlılığında yürütülmüştür. Görüşme katılımcıları farklı ülkelerdeki IB okullarında çalışsalar da tüm katılımcılar aynı milli kültürde yetişip eğitim aldıklarından görüşmecilerdeki bu benzerlik çalışma bulgularını belli bir çerçevede sınırlamaktadır. Farklı kültürlerden IBDP öğretmenleri ile çalışılması araştırmanın bulguların daha zengin ve etkin halde şekillendirecektir. Görüşmeye katılan IBDP

öğretmenlerin bazı duygusal, sosyal ve kurumsal kısıtlamalardan dolayı bazen sorular çok rahat cevaplanamamıştır. Bu sebeple çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanında anket gibi yüz yüze olmayan yöntemler de kullanılabilir.



7. KAYNAKÇA

- Akçay, R. C. (2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 5-19.
- Akpınar, D. B. (2010). Dönüşümsel öğrenme kuramı: Düşünerek ve Değişerek Öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 185-198.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları*. (Yayın no. 637937) [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ateş, M. (2013). Türkiye’de Ibdp (Uluslar Arası Bakalorya Diploma Programı) ve Coğrafya İçeriği. *Marmara Coğrafya Dergisi*(23), 111-134.
- Başaran, A. G. (2019). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının yürütülmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayın no. 593971) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Braun, V. ve Clarke V. (2006). “Using Thematic Analysis in Psychology.” *Qualitative Research in Psychology*,(3) 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brinson, S. (2021). *The 10 Phases of Mezirow’s Transformational Learning Theory*. 15 Şubat 2024 tarihinde <https://www.diygenius.com/transformational-learning/> adresinden alındı.
- Büyükbakkal, C. (2012). Küresel Medya Yapılarının Yoğunlaşması. *İstanbul Üniv. İletişim Fakültesi Dergisi*. 15 Şubat 2024 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/212465> adresinden alındı.

- Candan, N. (2020). *UBDP Programında Kùltürler Arası Farkındalık: Okullar Arası Bir Karşılaştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi] (Yayın no. 647202) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yönetçilerinin Görüşleri, Öğretmen Kosulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yönetçileri Yanıtları Analiz. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çakırer, M. A. (2009). *Lider Öğretmen*. İstanbul: CREA Yayınları.
- Çelikten, N. T. (1 Nisan 2015). İş-Özel Hayat Dengesi Kişinin Kendi Karar ve Sorumluluğundadır. 17 Şubat 2024 tarihinde <https://kaynakbaltas.com/liderlik/is-ozel-hayat-dengesi-kisinin-kendi-karar-ve-sorumlulugundadir/> adresinden alındı.
- Demirer, V. *Uluslararası Bakalorya (IB) Uygulayan Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Bu Programa Karşı Olan Tutumlarının İş Tatminlerine Yansıması*. [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi] (Yayın no. 125072) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erdoğan, İ. (2022). *Eğitimde Değişim Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ergül, D. Y. (2020). *Dönüştürücü öğrenme ortamında fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi* (Yayın no. 632079) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi,]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Freire, P. (2021). *Özgürlüğün Pedagojisi*. İstanbul: Yordam Yayınları.
- Göçmen, Gültekin. (2010). *Uluslararası Bakalorya Programı'nın Uluslararası Anlayış Geliştirmeye Katkısı (Türkiye Örneği)*. (Yayın no. 264135) [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Gorz, A. (2014). *Yaşadığımız Sefalet*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

International Baccalaureate Organization. (2019). Diploma programme (DP). International. (17 Şubat 2024). Baccalaureate website: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/> adresinden alındı.

Kalender, B. (2023). *Dönüştürücü öğrenme kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı dönüşümü: Hayat bilgisi dersi örneği* (Yayın no. 821298) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi,]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Karasar, P. N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademeik Yayıncılık.

Keskin Demirer, D. (2012). Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeğinde Dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186.

Keskin, M. (2021). *Yetişkinlerde Dönüşümsel Öğrenme* (Yayın no. 658731) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi,]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Koçer, E. (2019). *A study on the acquisition of International Baccalaureate learner profile attributes*. (Yayın no. 576422) [Doctoral dissertation, Middle East Technical University, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Malkki, K. (2010). Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing The Challenges to Reflection. *Journal of Transformative Education*, Vol 8, No:1, 42-62

Marton, F., ve Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.

- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metli, A. (2018). *Forms of support for and challenges to fostering international-mindedness: Perspectives about the International Baccalaureate Diploma Program from different school contexts* (Yayın no: 505196) Doktora tezi , İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110. doi:10.1177/074171367802800202
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, Vol 1, No: 1, 58-63
- Moore, J. (2005). Is Higher Education Ready for Transformative Learning? *Journal of Transformative Education*, 3 (1): 76-91.
- Nuhoğlu, H, ve Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen-öğreten becerileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1358-1388.
- Onur, J. (2021). Sınır tanımayan eğitim modeli :ib the education model without borders: *Sinceup Dergisi* Maltepe Üniversitesi Kütüphane ve Bilgi Merkezi.
- Onur, J. (2008). *A Study of the Effects on Teaching Methods and Teaching Styles of Converging National and International Curricula at the Koç School – Istanbul*.

[Doktora Tezi. Bath, UK: University of Bath] 10 Şubat 2024 tarihinde <https://researchportal.bath.ac.uk/en/studentTheses/a-study-of-the-effects-on-teaching-methods-and-teaching-styles-of> adresinden alındı.

Polat, M. P. (2019). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk Okullarındaki Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayın no: 587549). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Ritchhart, R., Church, M., ve Morrison, K. (2011). Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

Smith, J. ve Jones, M. (2018). Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar: ATL ve ATT'nin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 234-245.

Şen, E. ve Şahin, H. (2017). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı: Baskın Paradigmayı Yıkarak Transformative Learning Theory: Subvert The Dominant Paradigm. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*. 49. 39-48.

Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education, 2008(119), 5-15. *Journal Articles; Reports - Descriptive*

Tusting, K. ve Barton, D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme*. (A. Yıldız ve A. Demirli, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları

Üçler İlik, M. (2022). *Dönüşümsel öğrenme kuramı bağlamında yetişkinlerin dönüşümü* (Yayın no: 763974). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Walker, G. (2011). Challenges From A New World. Challenges From A New World (s. 404-411). Glasgow. UK: John Catt Educational Ltd.

Valamis İnternet Sitesi. (2023). Transformative Learning Theory by Jack Mezirow with Examples. 05 Ocak 2024 tarihinde <https://www.valamis.com/hub/transformative-learning> adresinden alındı.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. (2014). Öğretmenliğin Dönüşümü (İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene). K. E. Dizgisi içinde, “*Öğretmenliğin Dönüşümü*” (s. 13-27). İstanbul : Kalkedon Yayınları.

Yıldız, A., ve Erden, Ş. (2020). Dönüştürücü Öğrenme Kuramı: Kavramlar, Kökenler ve Eleştiriler. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*.

EKLER

EK1: Görüşme Formu

 maltepe üniversitesi	ETİK KURULU BAŞVURU FORMU (GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ÇALIŞMA VE ARAŞTIRMALAR İÇİN)	Doküman No	FR-092
		İlk Yayın Tarihi	20.12.2017
		Revizyon Tarihi	03.02.2022
		Revizyon No	03
		Sayfa	22/13

EK2

IBDP Öğretmenlerinin Uluslararası Bakalorya Yolculuğunda Öğretmenin Profesyonel Gelişiminin Dönüşümüne İlişkin İlişkin Görüş Ve Deneyimlerine Yönelik Görüşme Formu

Merhaba ben Hülya Bayram,

Türk Dili ve Edebiyatı & IBDP ~~Türkçe~~ A: ~~Literatür~~ dersi öğretmeniym aynı zamanda Maltepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans / Uluslararası Bakalorya İleri Liderlik Sertifikası programında yüksek lisans yapıyorum. Araştırmam kapsamında “~~Jack Mezirow’ın “Dönüştürücü Öğrenme Modeli” (Transformative Learning Theory)~~ kapsamında IBDP eğitim sistemi, öğretmenlerin mesleki dönüşümünde nasıl bir rol üstlenmektedir?” sorusunun cevabı için değerli fikirlerinize ihtiyacım var. Konu ile ilgili IBDP öğretmenlik sürecindeki deneyimlerinize ilgili görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Öğrencilerin uluslararası fikir yolculuğunda öğretmen, müfredat ve okulun yanında önemli rollere sahiptir. Müfredatın etkili bir işleve sahip olması için öğretmenin de hem alan bilgisinde hem de 21. Yüzyıl becerilerinde yetkin bir kişi olması gerekmektedir. Bu da gösteriyor ki öğretim programlarında ve öğrencilerde gözlenen dönüşüm öğretmeni de önemli ölçüde etkileniyor. Değişim ve “Dönüşüm” ün kaçınılmaz olduğu bu döngüde bu kavram çok kritik konumda yer almaktadır.

Görüşmemiz ses kaydı olarak kayıt altına alınıp Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında saklanacaktır ve süre bitiminde de veriler silinerek imha edilecektir. Görüşmeden elde edeceğim bilgiler ve katılımcıların kimlikleri gizlidir, bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, böylelikle herhangi bir bilgi atlanmamış olacaktır.

Detaylı anlatımınız ve her soruya içtenlikle cevap vermeniz bu araştırmayı etkili bir şekilde tamamlayabilmem için çok önemlidir. Araştırmaya sunacağınız değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hülya Bayram

Hazırlayan: Etik Kurulu	Onaylayan: Kalite Yönetim Koordinatörlüğü 22
-------------------------	--

 maltepe üniversitesi	ETİK KURULU BAŞVURU FORMU (GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ÇALIŞMA VE ARAŞTIRMALAR İÇİN)	Doküman No	FR-092
		İlk Yayın Tarihi	20.12.2017
		Revizyon Tarihi	03.02.2022
		Revizyon No	03
		Sayfa	23/13

ÇÖRÜŞME SORULARI:

Kendinizi tanıtır mısınız?

1. IB öğretmenliği sizin için neyi ifade ediyor?
2. IB öğretmeni olma yolculuğunuzu anlatır mısınız? (IB öğretmeni olana kadar olan süreci anlatır mısınız?)
3. Bir IB öğretmeni olarak çalışmaya başladığınız ilk günü ve o gün neler hissettiğinizi anlatır mısınız?
4. IB öğretmeni olarak çalışmaya başladıktan sonra mesleki deneyimlerinizde gelişmeler olduğunu düşünüyor musunuz? Anlatır mısınız? Bu konuda bir anınızı paylaşır mısınız?
5. IB öğretmeni olarak çalışmaya başladıktan sonra mesleki alanda ne gibi zorluklarla karşılaştınız? Bu zorlukları aşmak için neler yaptınız? Nasıl çözümler ürettiniz?
6. IB yolculuğunuzun başında sorunlara karşısında ürettiğiniz çözümleri ve şimdilerde ürettiğiniz çözümleri karşılaştıracak olursanız nasıl bir değişim gözlemlemektesiniz? Örneklerle anlatır mısınız?
7. IB sistemi dünyayı tanımada, anlamlandırmada size yeni yollar açtı mı? Hayatı tanımlamada anlam yapılarınızda değişiklik oldu mu?
8. IB eğitim sisteminde çalışmak iletişim becerilerinizi etkiledi mi? Etkisi olduysa bu etki nasıl ve ne yönde oldu?
9. IB sistemi programının hayatınızın farklı alanlarında sizi güçlendirdiğini düşündüğünüz boyutları var mı? Anlatır mısınız?
10. IB sistemi günlük yaşamı kontrol edebilme konusunda size yeni stratejiler kazandırdı mı? Hem akademik hem sosyal alanda size yeni yollar açılmasına, yeni fırsatlar sunulmasına vesile oldu mu? Anlatır mısınız?
11. Bir IB öğretmenin mesleki yeterlilik özelliklerinin gelişiminde okul yapısı ve coğrafyanın etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak açıkla mısınız?
12. Sizce IB öğretmenlerinin gelişiminde okul yöneticileri nasıl bir rol üstleniyor? Anlatır mısınız?

Hazırlayan: Etik Kurulu	Onaylayan: Kalite Yönetim Koordinatörlüğü 23
-------------------------	--

EK 2: Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Kararı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



EK 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu

 maltepe üniversitesi	ETİK KURULU BAŞVURU FORMU (GİRİŞİMSEL OLMAYAN ÇALIŞMA VE ARAŞTIRMALAR İÇİN)	Doküman No	FR-092
		İlk Yayın Tarihi	20.12.2017
		Revizyon Tarihi	03.02.2022
		Revizyon No	03
		Sayfa	17/13

EK1

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMINDA ÖĞRETMENİN PROFESYONEL GELİŞİMİNİN DÖNÜŞÜM YOLCULUĞU adlı çalışma Hülya Bayram tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma yüksek lisans tez amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul ettikten sonra veri toplama formunu doldurmaya başlamış olsanız bile istemediğiniz takdirde çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Formu eksiksiz doldurup araştırmacıya vermiş olmanız/göndermeniz çalışmaya katılma konusunda gönüllü olduğunuz anlamına gelmektedir.

Sizinle yaptığımız görüşmeden elde edilen tüm bu bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Görüşmemiz ses kaydı olarak kayıt altına alınıp Kişisel Verilerin Korunması kapsamında saklanacaktır ve süre bitiminde de veriler silinerek imha edilecektir. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecek, kimlik bilgileri anonimleştirilecektir ve sizinle ilgili tutulan tüm kayıtlar gizli kalacaktır.

Bu nedenle soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda iletişim bilgileri yer alan sorumlu araştırmacı Hülya Bayram ile çekinmeden iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmamız için zaman ayırarak bilim dünyasına verdiğiniz katkı için teşekkürler...

Araştırma yürütücüsünün

Unvanı, Adı Soyadı:

Telefon Numarası:

E-posta adresi:

Hazırlayan: Etik Kurulu	Onaylayan: Kalite Yönetim Koordinatörlüğü 17
-------------------------	--

 maltepe üniversitesi	ETİK KURULU BAŞVURU FORMU (GİRİŞİMSEL OLMAYAN ÇALIŞMA VE ARAŞTIRMALAR İÇİN)	Doküman No	FR-092
		İlk Yayın Tarihi	20.12.2017
		Revizyon Tarihi	03.02.2022
		Revizyon No	03
		Sayfa	18/13

Çalışmaya Katılım Onayı:

- Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım.
- Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama bu yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma ~~imkanı~~ buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım.
- Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.
- Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.
- Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.
- Aşağıda uygun yere katılımcının kendi el yazısı ile imzası atılacaktır.



Katılımcının imzası:	
Katılımcının adı ve soyadı:	
Tarih:	



Not: Bu form, iki nüsha halinde basılacak ve düzenlenip bu kopyalardan biri, imza karşılığında gönüllü kişiye verilecek ve diğeri araştırmacı tarafından saklanacaktır.

Hazırlayan: Etik Kurulu	Onaylayan: Kalite Yönetim Koordinatörlüğü 18
-------------------------	--

ÖZ GEÇMİŞ

Hülya BAYRAM

Eğitim

Yüksek Lisans	2021-2024	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tezsiz Y. Lisans	2005-2007	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Lisans	2001-2005	Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Lise	1995-1998	Nene Hatun Kız Anadolu Lisesi

İş

2007-2010	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi / Erzurum
2010 -2013	Açı Dershanesi/ Erzurum
2013-2021	Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi / Erzurum
2021-...	Terakki Vakfı Okulları Şişli Terakki Lisesi / İstanbul

