



Uluslararası Öğretim Programına Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünceleri ve Değişim ile İlgili Algıları *

Zerrin Toker ¹

Öz

Değişen dünyada hedeflenen öğrenci profili, öğretmenin anlattığı bilgileri edinen pasif bir alıcıdan çok kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynayan, araştıran, sorgulayan, düşünen, keşfeden bir birey olmaya yöneliktir. Böyle bir öğrenci profili, birçok kaynaktan çok kısa bir sürede edinilebilecek bilgilerin aktarımından ziyade, çeşitli yetkinlikler ile donatılmayı hedefleyen bir öğretim anlayışını gerektirir. Her geçen gün gelişen ve değişen dinamiklere uyum sağlayabilen, 21.yüzyıl becerileri ile donanımlı öğrenciler yetiştirmek için öğretmenlerin de sürekli yansıtıcı düşünme uygulamaları içinde olmaları ve kendi gelişimlerine yön vermeleri kaçınılmazdır. Bu çalışma, ülkemizde pek çok okul tarafından benimsenmiş ve uygulanmakta olan Uluslararası Bakelorya (IB) Orta Yıllar Programı (MYP) sürecine dâhil olan bir okuldaki öğretmenlerin ilk yıl uygulamalarında kendi gelişim ve öğrenmelerine yönelik yansıtıcı düşünme süreçlerini incelemeyi, bu süreçte değişimi nasıl algıladıklarını ortaya koymayı ve değişim sürecinde geliştirdikleri eylem planlarını irdelemeyi hedeflemektedir. Çalışma, IB MYP uygulayan bir okuldan 9 farklı branştan Beden Eğitimi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe derslerinden ikişer, İngilizce branşından dört, Teknoloji-Tasarım, Müzik, Görsel Sanatlar branşlarından birer kişi olmak üzere toplam 16 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin değişim ile algılarının branşa bağlı ve branştan bağımsız olarak belli çerçevelerde kümelendiği görülmektedir. Bunların başlıcaları, öğretim yaklaşımı, profesyonel gelişim uygulamaları, öğretim programı, felsefe, planlama, işbirliği ve öğretim sürecidir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmenlerin değişim algısı
Uluslararası bakelorya
Orta yıllar programı
Yansıtıcı düşünme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.08.2019
Kabul Tarihi: 29.07.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 20.09.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8940

* Bu çalışmanın bir bölümü 5th International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü olarak sunulmuştur.

¹ TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, zerrin.toker@tedu.edu.tr

Giriş

Dünya değişmekte ve bununla birlikte insanlığı ilgilendiren pek çok konu da gelişime ihtiyaç duymaktadır. İnsanlığı ilgilendiren en önemli ortak konulardan biri olarak eğitim ile ilgili paradigmalardan da değiştiği bu süreçte, hedeflenen öğrenci profili, öğretmenin anlattığı bilgileri edinen pasif bir alıcıdan çok daha farklıdır. Öğrenci profili artık, kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynayan, araştıran, sorgulayan, düşünen, keşfeden bir birey olmaya yöneliktir. Öğrencilerin, yeni yüzyılın gerektirdiği bir birey olma yolunda salt bilginin yetmediği öğrenme süreçlerinin içinde yer alarak çok yönlü gelişim göstermeleri beklenmektedir. Gerek uluslararası, gerekse ulusal değerlendirmeler ve eğitim reform hareketleri göstermektedir ki; öğrencilerin bilginin ötesinde, becerileri, tutumları, değerleri de öğrenmeye yönelik deneyimlere ihtiyaçları vardır. Bu tür bir öğrenme deneyiminin kazandırılmasına yönelik bu yeni anlayışta, öğrenci profili, birçok kaynaktan çok kısa bir sürede edinilebilecek bilgilerin aktarımından çok daha fazla edinimler ile donatılmayı hedefleyen bir öğretim anlayışını gerektirir. Bu öğretim anlayışında, bilginin nasıl elde edileceğinin yanısıra, becerilerin nasıl geliştirilebileceğinin, olumlu tutumun nasıl sağlanabileceğinin, değerlerin öğretim yoluyla nasıl desteklenebileceğinin, küresel meselelerin nasıl ele alınabileceğinin ve öğretim programlarında hedeflenen diğer unsurların öğretim süreçlerinde nasıl işe koşulabileceğinin uygulanmasına ve değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Her geçen gün gelişen ve değişen dinamiklere uyum sağlayabilen, 21.yy becerileri ile donanımlı öğrenciler yetiştirmek için, öğretmenlerin ve okulların da sürekli olarak yansıtıcı düşünme uygulamaları içinde olmaları ve gelişimlerine yön vermeleri kaçınılmazdır. Bu nedenle, okullar değişen toplumda yeni beceri ve yetkinliklere sahip öğrenciler yetiştirmek ve onların öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmek için yeni politikalar, planlar ve uygulamalar gerçekleştirmek durumundadır (Cafoğlu, 1995). Okullardaki bu değişim, okul topluluğunun tüm bireylerinde bir değişimi gerektirir. Çünkü tüm çalışanlar değişmeden örgütsel değişimden söz edilemez (Çelik ve Atik, 2020). Örgütlerin değişim süreçlerindeki başarısızlık öykülerinde en çok karşılaşılan sebeplerden birinin örgüt üyelerinin değişim sürecine yönelik tutumların olumsuzluğu olduğu (Beer ve Nohria, 2000) düşünüldüğünde, bu değişim sürecini doğru anlamının ve uygulamaları buna göre yönlendirmenin önemli olduğu aşikardır.

Öğretmenler okullardaki değişim sürecinin baş aktörlerindedir (Erdoğan, 2015). Dolayısıyla okullar, bu değişim sürecinde öğretmenlerin değişimi ve gelişimi ayrıca ele almalıdır. Çünkü öğretmenlerin profesyonel gelişimi değişim sürecinde kilit bir role sahiptir (Lampert ve Ball, 1999). Değişim sürecinde öğretmenlerin gelişimine yönelik uygulanacak programlarda program bilgisi gibi bazı bilişsel unsurların yanısıra değişime açık olma gibi duyuşsal unsurları içerebilir. Çünkü eğitimde değişimin en önemli engellerinden biri öğretmenlerin değişime yönelik inançlarının olumlu olmamasıdır (Töremen, 2002). Bunun yanısıra, değişimin onları nasıl etkileyebileceği ile ilgili belirsizlik ve bu değişim sürecinin gerektirdiği uygulamalarda kendi başarılarına yönelik endişeleri de değişim sürecinde etkili olabilmektedir (Briscoe ve Peters, 1997). Bu noktada, kritik faktörler ele alındığında değişim kavramı ve buna yönelik algı, bu ilerlemeye yön veren bir unsur olarak ele alınabilir ve eğitim sisteminin kilit noktasında bulunan öğretmenlerin bu değişimi sağlamada lokomotif görevi üstleneceği öngörülebilir. George ve Jones (2008)'a göre, çalışanların bağlılık duygusu hem bireysel hem de topluluk düzeyinde kurumlar için değişim sürecine uyum sağlamada önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonel gelişiminin ve öğrenmenin, okulun ve öğretim niteliğinin arttırılmasında en önemli unsurlardan biri olduğu (Kose ve Lim, 2011) düşünüldüğünde, bu süreçte öğretmenlerin bu değişimi nasıl algıladığı ve değişime uyum sağlamak üzere ne tür eylem adımlarını gerçekleştirdiklerini anlamak önem kazanmaktadır.

Literatürde okulların değişim sürecine başarılı bir şekilde adapte olmasının yolunun öğretmenlerin uygulamalarından geçtiğini ifade eden çalışmalar mevcuttur (örn. Fullan, 1991; Hargreaves, 1995). Öğretmenler, değişimi uygulamalarına yansıtırlar ve bu yolla gelişimlerine kanıt sunmuş olurlar. Bir başka deyişle, profesyonel gelişimin etkililiğinin göstergesi öğretim uygulamalarındaki değişikliklerdir (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009). Kwakman (1998)'a göre öğretmenlerin değişime yönelik bu uygulamaları dört kategoride incelenebilir:

(1) profesyonel açıdan gelişmeleri takip etme, (2) Yeni gelişmeleri ve bakış açılarını uygulamaya dâhil etme, (3) Kendi performansına yönelik yansıtıcı düşünme ve (4) Politikalar ve uygulamayla ilgili konular hakkında işbirliği yapma. Benzer şekilde Hall ve Hord (1987), öğretmenlerin değişim sürecindeki algı ve kaygılarının farkındalıktan başlayan aşamalı bir süreç olduğunu ve bilgiye yönelik, kişisel, yönetsel, işbirliği ile ilgili birtakım aşamalardan geçtiğini belirtmişlerdir. Öğretimin etkililiğine yönelik araştırmalara bakıldığında ise; sorgulama, profesyonel gelişim ve yansıtıcı düşünmenin, etkili öğretim ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Harris, 1998). Bir başka deyişle, okullardaki değişim, öğretmenlerin ne düşündüğü ve yaptığına bağlıdır (Fullan, 2001). Bu süreçte öğretmenlerin öğrenme süreçleri, okul ortamında (Imants ve Van der Wal, 2020) ve kendisinin, öğrenme etkinliğinin ve okul bağlamının etkileşimi ile gerçekleşir (Opfer ve Pedder, 2011). Dolayısıyla, öğretmenlerin değişim sürecini nasıl algıladıkları, yönettikleri ve buna yönelik olarak ne tür eylem adımları atmaları planladıkları değişimin gerçekleşmesinde önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin bu düşünceleri, kendi öğretimlerine yönelik yansıtıcı düşünceleri ile ilişkili (Darling-Hammond ve Sykes, 1999) olmakla birlikte okul kültürünün de öğrenme sürecinde etkisi bulunmaktadır (Jurasaite-Harison ve Rex, 2010). Buradan hareketle, öğretmenlerin okuldaki değişim bağlamında yansıtıcı düşüncelerinin ortaya çıkarılmasının önemli bir bilgi sunma potansiyeline sahip olacağı öngörülebilir.

Öğretmenler gerek yönetsel bazda atılan bazı adımlarla, gerekse kendi inisiyatifleri doğrultusunda bazı profesyonel gelişim süreçleri içinde yer alırlar. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi formal veya informal olabilir (Shirrell, Hopkins ve Spillane, 2019). Hargreaves ve Goodson (1996)'a göre, öğretmenlerin gelişimleri için anahtar ilkelerden biri kendi kendine araştırma yapma ve sürekli gelişim için mücadele etmedir. Bunun yanı sıra, yansıtıcı düşünme de bu gelişim için bir katalizör görevi görür. Yansıtıcı düşünmede amaç; yürütülmekte olan çalışmalara daha üst bir bakış açısı ile bakmak (Toker, 2016) ve gösterilen performansın kalitesini arttırmak (Osterman ve Kottkamp, 1993) ise, öğretmenlerin uygulamalarına yönelik yansıtıcı düşünceleri öğrenme sürecinin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilebilir (Brookfield, 1995; Zeichner ve Liston, 1987). Zeichner ve Liston (1996)'a göre, yansıtıcı düşünen kişiler; sorunları inceleyen, bir çerçeveye oturtan ve çözmeye çalışan; varsayımların ve değerlerin farkında olan ve bunları sorgulayan; öğretimin içinde gerçekleştiği eğitim koşullarıyla kültürel koşullara dikkat eden; çalışma programının iyileştirilmesine ve okuldaki değişim çabalarına katılan ve kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu alan kişilerdir. Bu yönüyle, öğretmenler, değişime uyum sağlamada ve gelişime yönelik ihtiyaçları söz konusu olduğunda yansıtıcı düşünme uygulamalarından yararlanabilirler (Frid, 2000; Jaworski, 2006).

Değişim konusunda literatürde yer alan farklı modellerde (örn. Cumming ve Worley, 2008; Fullan, 1991) her ne kadar aşamalar farklı isimlerle ve ifadelerle tanımlansa da aşağı yukarı ortak bir anlayıştan söz edilebilir. Bu anlayışta, temel aşamalar teşhis (ihtiyacı belirleme), geleceğe yönelik planlama, planın uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Aslında değişimin bu ana noktaları yakından incelendiğinde öğretmenlerin değişimi, yansıtıcı düşünme süreçleri ile bir problem çözme döngüsü olarak ele alabilecekleri öngörülebilir (Dewey, 1933). Öğretmenler için sorumlulukları ile ilgili yeni bir anlayış benimselemelerine yönelik bu öğrenme süreci, onları daha önce aşına olmadıkları, bir başka deyişle, rutin olmayan yeni bir problem durumu olarak ele alınabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin değişime hazır olma durumları ile ilgili tespitler bu sürecin ilerleyen aşamaları için örgüt üyeleri hakkında önemli bir veri kaynağıdır (Çalışkan, 2019). Bununla birlikte, değişim sürecinde öğretmenlerin öngörü ile hareket ettikleri ve mevcut deneyimlerini yeni deneyimlerle ilişkilendirerek analiz ettikleri bir süreç de söz konusudur (Smith ve Auger, 1986). Dolayısıyla, öğretmenlerin mevcut birikimlerini değişim sürecinde nasıl işe koşacakları ile ilgili yansıtıcı düşünme süreçlerinin incelenmesi, bu değişim sürecinin başarısı hakkında öngörü sağlayabilir.

Öğretmenler için değişimin gerektirdiği önemli alanlardan biri eğitim programlarının uygulanmasıdır. Eğitim programlarında çeşitli sebeplerle yapılan değişiklikler, öğretmenler için yeni bir uyum sürecini de beraberinde getirmektedir. Bunun yanı sıra, mevcut öğretim programına ek olarak uygulanan farklı eğitim programları söz konusu olduğunda bu değişim süreci daha da karmaşıklaşmakta ve beraberinde buna yönelik eylem adımları da farklılaşmaktadır. Öğrencilerini salt bilgidan ziyade çeşitli beceri, değer, tutum ve kavramlar ile donatmayı hedefleyen kurumların öğretim uygulamalarını geliştirmek, zenginleştirmek ve uluslararası standartlara daha yakın hale getirmek

amacıyla benimsedikleri pek çok uygulama, anlayış, çerçeve vb. mevcuttur. Bu program çerçevelerinden ülkemizde de en yaygın benimsenenlerden biri olan Uluslararası Bakelorya Programı'dır. Bu programın ortaokul öğrencilerine yönelik uygulamaları Orta Yıllar Programı (MYP) çerçevesinde yürütülür. Çalışmada ele alınan Uluslararası Bakelorya Programı (IB), öğretim ile öğrenme faaliyetlerini öğrenciyi merkezli bir anlayışla ve evrensel bağlamlar çerçevesinde yürütmeyi hedefleyen, kavram temelli bir öğretim programı çerçevesidir. IB MYP'nin yenilikçi olarak tanımladığı (IBO, 2016) bu öğretim programı çerçevesinde öğretmenlerin yerel ve ulusal ihtiyaçlarına cevap veren bir öğretim programını uygulamaları, düzenli ve sürekli değerlendirmelerle öğretime yön vermeleri, disiplinlerarası anlamlı öğrenmelere zemin hazırlamaları, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye önem vermeleri, uluslararası bakış açısı kazandırmaya yönelik sorgulamalara öğretim sürecinde yer vermeleri ve topluma hizmet uygulamalarını öğretim programına entegre etmeleri beklenmektedir. Böyle bir öğretim programı çerçevesini ulusal öğretim programının beklentileri ile eşleştirerek öğretim sürecini tasarlamak, öğrenme-öğretme süreci ile öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişimler gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, IB MYP uygulamaları, gerek öğretim yaklaşımı, öğretim programına, planlamaya ve değerlendirmeye bakış açısı, gerekse profesyonel gelişim uygulamaları bakımından okullar için belirli bir değişim sürecini zorunlu kılmaktadır. Bir eğitim programından çok öğretim ve öğrenme için bir felsefe ve çerçeve olarak tanımlanması mümkün olan IB MYP, okullarda sadece öğretime yönelik değil eğitimsel bir değişime (Scott, 1999) sebep olmaktadır. Bu değişim, daha geleneksel bir pedagojiden sorgulama temelli bir yaklaşıma geçişi içerdiğinden (Twigg, 2010) çoğu zaman öğretmenler için zorlayıcı bir durumu ifade etmektedir.

Bir okul topluluğundaki değişim, işlemsel değişim, teknolojik değişim ve sistemik değişim olarak gruplanabilir (Özden, 2002). Bunlardan ilki bir işin yapılış şekli ile ilgili değişimleri, ikincisi iş yapmada kullanılan araçlardaki değişimi, sonuncusu ise örgütün yapı ve kültüründe olan değişim olarak tanımlanabilir (Taş, 2009). Uluslararası Bakelorya Orta Yıllar Programı'na uyum sürecinde okulların tüm bu değişim süreçlerinden geçmesi programın doğal bir sonucu olarak görülebilir. Öğretmenlerin kendi uygulamaları ve gelişimlerine yönelik yansıtıcı düşünceleri geliştirecekleri eylem planlarına da yön vermektedir (Airasian ve Gullickson, 1997). Bu bağlamda değişim sürecinde öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinin incelenmesi öğretmenlerin uygulamalarına ve gelişimlerine yönelik ne tür eylem adımları gerçekleştireceklerine dair önemli bir veri sunabilir.

IB MYP'ye uyum sağlama süreci de öğretmenler için bir öğrenme ve gelişim süreci olarak tanımlanabilir. Literatürde IB ile ilgili çalışmalar olsa da sadece IB MYP bağlamında ve öğretmenlerin değişime yönelik yansıtıcı düşünme süreçleri ve ele aldıkları konular ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, IB MYP uygulayan bir okulda bu değişim aşamalarından geçmekte olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ve kendi gelişimlerine yönelik değişim algılarının belirlenmesi ve bu değişim sürecinde kendi gelişimlerine ve uyum süreçlerine dair ne tür eylem planları geliştirdikleri ele alınmaktadır. Buna göre araştırmanın problemi "Uluslararası Bakelorya Orta Yıllar Programı (IB MYP) sürecinde, ilk yıl uygulamalarına yönelik olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri, değişim algıları ve gelişime yönelik eylem planları nasıldır?" olarak ifade edilebilir. Araştırma soruları olarak "Öğretmenlerin IB MYP sürecinde bir yılın sonunda IB MYP Standartlar ve Uygulamaları'na yönelik yansıtıcı düşünceleri nasıldır?", "Öğretmenler IB MYP sürecinde bir yılın sonunda hangi konularda yansıtıcı düşünme yapmaktadır?", "IB MYP sürecinde öğretmenlerin kendi gelişimlerini sağlamak üzere yaptıkları eylem planları nasıldır?" şeklindedir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmenlerin IB MYP'nin ilk uygulama yılında kendi öğretim süreçlerine yönelik yansıtıcı düşünceleri, değişim algıları ve eylem planları değişimin ana noktaları ışığında ele alınacaktır. Çalışmada, IB MYP'nin ilk yılındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini mevcut uygulamalarına yönelik olarak yaptıkları varsayılmıştır. Çalışma, IB MYP bağlamı ve bir okulda farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerine yönelik nitel veriler ile sınırlıdır. Çalışmanın sonuçları, okullarda IB programlarını uygulamayı planlayan okul yöneticileri ve uygulamalarda yer alacak öğretmenler için ilk yıl çalışmalarına yönelik algılar hakkında çok yönlü bilgi sağlayabilir. Bunun yanısıra, öğretmenlerin program değişiklikleri ve uyum sağlama süreci hakkında sunduğu bilgi ile programların değişim sürecinde öğretmenlerin tutumları ve başarıları ile ilgili unsurlar hakkında fikir sağlayabilir. Bu yönüyle, hem araştırmacılara hem de politika belirleyicilere veri sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada temel araştırma stratejisi olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmadaki sınırlı sistem, IB MYP uygulamakta olan bir okulun öğretmenleri ve onların değişime yönelik yansıtıcı düşünceleri ve gelişime yönelik eylem planları olarak tanımlanmıştır.

Çalışmada Ele Alman Bağlam

Uluslararası Bakelorya Orta Yıllar Programı, 11-16 yaş öğrencileri için kapsayıcı bir öğretim çerçevesini tanımlar. Uluslararası Bakelorya Organizasyonunun ilkökul, ortaokul, lise ve meslek okuluna yönelik farklı alt çerçeve programları dünya genelinde 158 ülkede 5263 okul tarafından, Türkiye’de ise 76 okul tarafından uygulanmaktadır (IBO, 2020). Program, kavramsal anlayışı sağlamaya yönelik yenilikçi bir eğitim programı çerçevesi sunar. Bu çerçevede öğretmenlerin yerel eğitim programının gerekliliklerine yönelik çalışmalar yapmasına olanak sunmanın yanı sıra, öğrencilerin disiplinlerarası, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, sosyal ve duygusal gelişimi ve daha iyi öğrenmelerini desteklemeye odaklanır (IBO, 2016). Bununla birlikte, küresel değişimleri algılamaya yönelik uluslararası bir bakış açısı kazandırma ve topluma hizmet, bu program çerçevesinin en önemli unsurlarındandır (IBO, 2016).

IB MYP’de öğretim, gezegeni paylaşmak, kim olduğumuz, bulunduğumuz yer ve zaman, kendimizi düzenleme biçimimiz, dünyanın işleyişi ve kendimizi ifade etme yollarımız gibi 6 farklı tema altında ele alınır (IBO, 2016). IB MYP’de matematik, fen bilimleri, sanat gibi farklı disiplinlerin uyum ve aynı amaca yönelik olarak öğretimlerini tasarladıkları, kavram, eylem, tutum ve beceriye yönelik öğretim süreçlerinin ve kazanımların hedeflendiği bu program çerçevesi (IBO, 2016) ülkemizde halihazırdaki program uygulamalarından farklı bir öğretmen profiline işaret etmektedir. Öğrencilerin araştıran, sorgulayan, açık fikirli, iletişim kuran gibi profillere sahip olması amacıyla geliştirilen program çerçevesinde öğrenciler, öğretmenler ve tüm okul çalışanları aktif öğrenenler olarak tanımlanmaktadır. Ortaokulda yer alan 8 disiplinin içinde yer alan kavramlar, küresel bağlamlar, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile harmanlanarak IB’nin hedeflediği öğrenen profilini gerçekleştirmek üzere öğretilir. Öğrenciler 5 yıl süren programın 3. Yılında topluma hizmet projesi gerçekleştirirken, programın son yılında kişisel projelerini tamamlarlar. Böyle bir bağlam içinde öğretmenin rolü de bilgiyi aktaran olmak yerine okul toplumundaki aktif öğrenme sürecinde kendi sorumlulukları kapsamında bir öğrenen olmaktır.

Çalışma, Ankara’da bir vakfa bağlı ve anaokulu, ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kısımdan oluşan 25 yıllık bir okulda gerçekleştirilmiştir. Okul, vakfın bağlı olduğu üniversiteyi de içine alan bir kampüste yer almaktadır. Okul tüm uygulamaları açısından Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır ve daha önceden IB sistemine dahil olan ilkökul ve lise kısmının ardından, ortaokul düzeyinde IB Orta Yıllar Programı’na dahil olmuştur. Çalışmanın yapıldığı süreçte okul, IB programının ilgilene okul, aday okul ve otorize okul olma aşamalarından oluşan yetkilendirme sürecine (IBO, 2015) göre adaylık sürecinin 1. yılındadır. Öğrenciler genellikle orta ve yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin çocukları olup neredeyse üçte biri, aynı kampüste bulunan üniversitenin akademik personelinin çocuklarıdır. Ortaokuldaki öğrencilerin büyük çoğunluğu aynı okulun ilkökul kısmında eğitimlerini tamamlamış olup, IB’nin temel düzeyi olan İlk Yıllar Programı (PYP) kapsamında bir eğitim almışlardır.

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini IB MYP uygulayan bir okuldan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 16 katılımcı oluşturmaktadır. Bazı öğretmenler sadece 5, bazıları sadece 6. sınıfta derse girmekte olup beden eğitimi, görsel sanatlar gibi dersler için birden fazla seviyede derse girmeleri söz konusudur. Katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Katılımcılar	Branş	Sınıf seviyesi	Öğretmenlik deneyimi (yıl)	Uluslararası Bakelorya Programlarında öğretmenlik deneyimi (yıl)
Ö1	İngilizce	5-8	10	2
Ö2	İngilizce	6-8	28	1
Ö3	İngilizce	7-8	15	1
Ö4	Müzik	5-7	9	4
Ö5	İngilizce	6-7	11	2
Ö6	Beden Eğitimi	5-8	19	1
Ö7	Sosyal Bilgiler	6-7	13	2
Ö8	Türkçe	6	12	2
Ö9	Fen Bilimleri	6	8	2
Ö10	Fen Bilimleri	6-7	14	2
Ö11	Türkçe	5	15	2
Ö12	Görsel Sanatlar	5-7	17	1
Ö13	Matematik	6-7	14	1
Ö14	Beden Eğitimi	5-8	17	2
Ö15	Bilişim Teknolojileri	5-8	16	7
Ö16	Sosyal Bilgiler	5	13	1

Okuldaki öğretmenlerle yapılacak bu çalışma için gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra okul müdürlüğüne şahsen başvuruda bulunarak ve bir dosya sunulularak araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve onayı alınmıştır. Bunun yanı sıra, 5. ve 6. sınıflarda derse giren tüm öğretmenlerle birebir bağlantı kurulmuştur. Öğretmenlere çalışmaya katılmaları durumunda kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, uygulamada yer alan hiçbir aşamanın kişisel rahatsızlık verecek nitelikte olmadığı, herhangi bir nedenden ötürü ayrılmak istediklerinde çalışmadan ayrılacakları gibi ifadelerin yer aldığı onam formu eşliğinde bilgilendirme yapılarak çalışmaya katılmaları talebinde bulunulmuştur. 5 ve 6. sınıfta derse giren tüm öğretmenlere bu talep iletilmiş olup, kabul edenlerle bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "IB MYP Standartlar ve Uygulamaları" (IBO, 2014) ışığında hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmaktadır. Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 11 ana soru vardır. Görüşme sorularının hazırlanmasında uluslararası çalışmalar ile kısıtlı sayıdaki ulusal çalışma taranmış ve görüşme protokolünde yer alabilecek maddeler belirlenmiştir. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra IB bağlamına aşına olan ve eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapan bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzman geribildirimleri doğrultusunda bir cümledeki ifade netleştirilmiş, bir başka cümleye de ek bir soru eklenmiştir. Düzeltmelerle son hali verilen görüşme soruları ile, pilot çalışma kapsamında IB MYP sürecine aşına olan bir öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenle yapılan görüşmede sorularda herhangi bir düzeltmeye yönelik ihtiyaç ortaya çıkmamıştır. Yapılan pilot görüşmenin süresine bağlı olarak görüşmeler için ortalama 30 dakika süre belirlenmiştir. Pilot görüşmenin ardından, öğretmenler ile IB programları hakkında genel düşüncelerini, IB MYP hakkındaki düşüncelerini, uyguladıkları bu programın en güçlü, en zayıf, en zorlayıcı, en kolay yönlerini ve bunların olası nedenleri ile çözüm olarak gördükleri eylem adımlarını irdeledikleri görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasından sonra elde edilen ham veriler ve araştırmanın ilk bulguları temalar halinde katılımcılara elektronik posta yoluyla iletilmiş, görüşmenin bulgularını incelemeleri istenmiştir. İnceleme kapsamında, ham veriye yönelik olarak eklemek ya da değiştirmek istedikleri bir kısmın olup olmadığını belirtmeleri ve bulgularda yer alan temaların onlarla yapılan görüşmede sağladıkları verileri temsil etmesine yönelik geribildirim vermeleri talep edilmiştir. Katılımcıların tamamı veriyi ve ana temaları teyit etmişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri öğretmenlerin bağlı oldukları okulun IB MYP adaylık sürecinde neredeyse bir yılı tamamladığı Haziran ayında toplanmıştır. Öğretmenlerin seminer döneminde gerçekleştirilen görüşmeler için onlardan uygun zamanlarını belirtmeleri elektronik posta yoluyla talep edilmiş, onlara uygun olan yerde ve zaman diliminde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama yarım saat sürmüştür. Görüşmelerde IB programları ile ilgili genel düşünceleri ve IB MYP hakkındaki düşünceleri, kendilerinin ilk yıl uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleri ve bunlara yönelik ne tür eylem adımları geliştirdikleri sorulmuş ve bunları IB MYP Standartlar ve Uygulamaları ışığında yanıtlamaları istenmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüş olup görüşmeler sırasında katılımcıların izni dâhilinde ses kaydı alınmıştır. Sorularda yanlı ifadelerden, onaylayıcı, reddedici ya da yönlendirici ifadelerden kaçınılmış, mimik ve jestler kullanılmamaya dikkat edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analizin dört aşaması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) uygulanmıştır. Buna göre; (1) IB MYP Standartlar ve Uygulamaları ile tanımlanan çerçeve oluşturulmuş, (2) çerçeveye göre görüşmelerden elde edilen veriler işlenmiş, (3) bulgular tanımlanmış ve (4) yorumlanmıştır. Çalışmanın ana verisinin sağlandığı görüşmelerden elde edilen görüşme notlarının deşifreleri ve araştırmacı tarafından alınan notlar, araştırmacı ve IB MYP 'ye aşina başka bir araştırmacı tarafından taranıp genel bir fikir edinildikten sonra ayrı ayrı kodlar tanımlanmıştır. Oluşturulan kod listeleri karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. Oluşan kod listesi üzerinden veride yer alan ifadeler detaylı olarak kodlanmış ve karşılıklı olarak kontrol edilmiştir. Birebir alıntı olarak kullanılabilir katılımcı görüşleri belirlenmiş, sıklıkla tekrar eden ifadeler için sıklık tabloları oluşturulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünceleri

IB MYP'de öğretmenlerin 1. yıl sonunda yansıtıcı düşünmede ele aldıkları konulara bakıldığında öğretmenlerin 7 ana temada yansıtma yaptıkları görülmektedir. Bunlar: (1) IB ile ilgili genel düşünceler, (2) MYP ile ilgili genel düşünceler, (3) MYP'nin güçlü yönleri, (4) MYP'nin zorlayıcı yönleri, (5) MYP'nin kolay yönleri, (6) 1. yıl sonunda alınan kararlar ve eylem adımları ile (7) MYP uygulayan bir okulda çalışmakta olmanın getirdiği fırsatlar konularını ele aldıkları görülmektedir. Bulgular bu başlıklar altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin branşlarından bağımsız olarak benzer konuları ele aldıkları görülmektedir. Bununla beraber bazı noktalar tüm branş öğretmenleri tarafından ele alınırken bazı konuların ele alınma sıklığı ve şeklinin branşlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin branştan bağımsız olarak en çok ele aldıkları konulardan biri IB'nin öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Öğretmenler bu konuyu IB ile ilgili genel düşünceler, MYP'nin güçlü yönleri gibi birden fazla temada dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Ölçme ve değerlendirme konusu öğretmenlerin IB MYP'nin zorlayıcı yönleri temasında ele alınırken aynı zamanda öğretmenlerin eylem planlarına da yön veren bir unsur olmuştur.

Öğretmenlerin Değişim Algıları

Öğretmenlerin *IB programlarına yönelik genel düşünceleri* incelendiğinde düşüncelerinin altı başlıkta toplandığı görülmektedir. Tablo 2, öğretmenlerin IB MYP'nin ilk yılında IB programlarına yönelik genel düşüncelerindeki ana noktaları özetlemektedir.

Tablo 2. IB MYP'nin İlk Yılında Öğretmenlerin IB Programlarına Yönelik Düşüncelerindeki Ana Noktalar

IB programlarına yönelik düşünceler	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. IB programlarının felsefesi	4	Ö11, Ö14, Ö2, Ö6
2. IB öğrencilerinin profili	10	Ö5, Ö9, Ö16, Ö15, Ö4, Ö7, Ö2, Ö10, Ö1, Ö6
3. IB programlarının temel öğeleri	5	Ö12, Ö16, Ö7, Ö2, Ö10
4. IB programlarında uluslararası bakış açısı	9	Ö13, Ö5, Ö8, Ö3, Ö4, Ö7, Ö2, Ö10, Ö14, Ö6
5. IB programlarında öğrenenin rolleri	7	Ö9, Ö15, Ö4, Ö7, Ö2, Ö1, Ö6
6. IB programlarında topluma hizmet	3	Ö2, Ö10, Ö14

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin en çok vurguladığı noktaların IB öğrenci profili ve IB programlarındaki uluslararası bakış açısı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin rolleri, programın temel öğeleri ve felsefesi ile IB programlarında topluma hizmet öğretmenlerin dile getirdiği diğer alanlardır.

Örneğin; IB öğrencilerinin profili teması altında Ö15 açık fikirlilik profiline aşağıdaki gibi değinmiştir:

"IB programlarının öğrenciye çok farklı bakış açıları kazandırdığını, öğrencinin yansıtıcı düşünmesi için çok güzel fırsatlar sunduğunu, öğrenmeyi daha kalıcı yaptığını düşünüyorum" (Ö15)

Benzer şekilde Ö4 IB öğrenen profilinin altını çizmiştir:

"IB programında okuyan çocukların mezun olduktan sonraki yaşantılarında çok farklılıklar olduğunu gözlemliyorum. IB okuyan çocuklar hayatta çok daha başarılı, kendi ayakları üzerinde durabilen ve sorumluluk bilinçleri gelişmiş bireyler oluyorlar" (Ö4)

Ö8 ise programdaki uluslararası bakış açısına vurgu yapmıştır:

"IB programının uluslararası bir program olması, çocukları çok farklı yönden geliştirmesi açısından çok olumlu" (Ö8)

Öğretmenler IB ile ilgili genel düşüncelerin yanı sıra, IB MYP ile ilgili de görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerin ana noktaları altı başlıkta yer almakta olup Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. IB MYP'nin İlk Yılında Öğretmenlerin IB MYP'ye Yönelik Düşüncelerindeki Ana Noktalar

IB MYP'ye yönelik düşüncelerin ana noktaları	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. IB MYP'de yazılı öğretim programı	4	Ö16, Ö2, Ö14, Ö6
2. İşbirlikli çalışmaya ihtiyaç	7	Ö5, Ö11, Ö12, Ö3, Ö16, Ö4, Ö1, Ö14
3. Öğrenme ve öğretmede yaklaşım farklılıkları	9	Ö11, Ö9, Ö8, Ö12, Ö15, Ö7, Ö10, Ö14, Ö1
4. Topluma hizmet projeleri	5	Ö12, Ö10, Ö1, Ö6, Ö4
5. Küresel konuları öğretim programında ele alma	7	Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö7, Ö10, Ö6
6. Yansıtıcı düşünme ve gelişme	6	Ö11, Ö9, Ö3, Ö15, Ö2, Ö10

Öğretmenlerin en sık dile getirdiği başlıklar öğrenme ve öğretmeye yönelik yaklaşımlarda farklılıklar, küresel konuları öğretim programında ele almadır. Bunların yanı sıra, işbirlikli çalışmaya olan ihtiyaç, yansıtıcı düşünme ve gelişme, topluma hizmet projeleri ve yazılı öğretim programı da ele alınan diğer önemli noktalar.

Örneğin; öğretmenlerin IB MYP ile ilgili olarak öğrenme ve öğretmede yaklaşım farklılıkları başlığında tanımlanan görüşlerinden biri Ö9 tarafından aşağıdaki gibi dile getirilmiştir.

“Farklı yöntemler bulmaya çalışıyorsun, farklı videolar, farklı etkinlikler. Çocuklar kendileri öğrendikleri için aslında öğrenmeyi öğretiyorsun. Yeni neslin aslında sahip olması gereken beceriyi kazandırıyor onlara.” (Ö9)

Benzer şekilde Ö15 de, öğrenme ve öğretmede yaklaşım farklılıklarını dile getirmiştir:

“Öğrenciler özellikle deneyimleyerek birçok şeyi öğrendikleri için hem kalıcı öğrenme sağlıyor hem test mantığı, sınav stresini azaltıyor. Öğrenmeyi daha iyi desteklediğine inanıyorum.”(Ö15)

Ö12 ise IB MYP ile ilgili değerlendirmelerinde topluma hizmeti ele almıştır:

“MYP'nin topluma hizmet kısmını, evrensel bağlamlar kısmını, yani programın bu unsurlarını çok yerinde buluyorum.”(Ö12)

Katılımcı öğretmenlerin ele aldıkları bir diğer konu IB MYP'nin güçlü yönleridir. Öğretmenlerin programın güçlü yönleri ile ilgili düşünceleri incelendiğinde “öğretmenler için güçlü yönler” ve “öğrenciler için güçlü yönler” şeklinde gruplanabildiği görülmektedir. Tablo 4 ve Tablo 5 sırasıyla katılımcıların IB MYP'nin öğrenciler açısından güçlü yönlerine yönelik yansıtıcı düşüncelerini ele almaktadır.

Tablo 4. IB MYP'nin İlk Yılında IB MYP'nin Öğrenciler Açısından Güçlü Yönleri ile İlgili Düşünceleri

IB MYP'nin güçlü yönleri	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. Beceri ve yetkinlikler ile tanımlanan öğrenen profilini hedeflemesi	1	Ö4
2. Entellektüel birikime sahip öğrenciler yetiştirmeye yönelik bir program olması	2	Ö14, Ö16
3. Kalıcı öğrenmeyi hedeflemesi	1	Ö12
4. Sadece bilgi yerine tutum, beceri, değerleri desteklemesi	6	Ö16, Ö8, Ö12, Ö4, Ö10, Ö1
5. Uluslararası bilinci desteklemesi	4	Ö13, Ö8, Ö3, Ö1
6. Toplum hizmetine katılma fırsatı sunması	2	Ö13, Ö14
7. Sorgulamayı desteklemesi	2	Ö13, Ö16
8. Dünya vatandaşı yetiştirmeyi desteklemesi	3	Ö5, Ö11, Ö14
9. Bakış açısını genişletmesi	3	Ö13, Ö5, Ö14

Tablo 5. IB MYP'nin İlk Yılında IB MYP'nin Öğretmenler Açısından Güçlü Yönleri ile İlgili Düşünceleri

IB MYP'nin güçlü yönleri	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. Ölçme değerlendirmede farklı bir anlayışa sahip olması	3	Ö12, Ö10, Ö1
2. Öğrenme ve öğretme yöntemlerinde farklılaştırma	3	Ö9, Ö12, Ö7
3. Planlı ve organize bir müfredat çerçevesi sunması	3	Ö12, Ö1, Ö6
4. Öğretimin farklılıklara hitap edecek şekilde tasarlanmasına olanak sağlaması	5	Ö12, Ö16, Ö15, Ö7, Ö6
5. Öğretmenlerin gelişimini desteklemesi	3	Ö9, Ö3, Ö6
6. Öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasını desteklemesi	2	Ö3, Ö2

Buna göre öğretmenlerin öğrenciler açısından MYP'nin güçlü yönlerini irdelediklerinde en çok öne çıkan konunun programın sadece bilgiye değil; tutum, beceri ve değerleri desteklemesi olduğu, öğretmenler açısından güçlü yönlerinin ise öğretmenlerin gelişimini desteklemesi olduğu görülmektedir.

Örneğin; IB MYP'nin öğrenciler için güçlü yönleri konusunda Ö16'nın IB MYP'nin entellektüel bir bilgi birikimine sahip öğrenci yetiştirmeye yönelik bir program olması ile ilgili düşünceleri şöyledir:

“Bu programdan mezun olan bir öğrencinin dünyanın neresine giderseniz gidin entelektüel bir birikime sahip olabilmesi. Aslında yol, yöntem, teknik, tutum, beceri, değer katabilen bir program olması.”(Ö16)

Ö13 ise programın öğrencilerde uluslararası bilinci desteklemesine vurgu yapan düşüncesini dile getirmiştir:

“Öğrencilerde uluslararası bilinci geliştirmesi. Çünkü geniş bir çerçeveden bakan öğrenci sadece ülkesinde ve çevresinde değil dünyada neler olduğunu kavrayabilir. Özellikle öğrencileri toplum hizmetine katması, onların bakış açılarını geliştirmelerine, hayata dair sorgulamalar yapmalarına fırsat sunuyor.” (Ö13)

Ö3’ün öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmayı desteklemesi ile ilgili düşüncesi ise programın öğretmenler için güçlü yönleri altında ele alınabilir:

“Bence takım çalışması odaklı olması, birlikte planlar yapılıyor olması, birbirinin fikirlerine saygı duymayı ve bir noktada buluşma durumunda olduğunuz için de kabulü gerektiriyor. Bunlar bence bir insanın kendi kişisel becerilerini de geliştiren özellikler. Bir de tabii ki uluslararası olması çok güçlü. Bizim açımızdan yurtdışında da geçerlilik gösteren bir program.” (Ö3)

Katılımcılar, güçlü yönlerin yanı sıra IB MYP’nin zorlayıcı yönleri ile ilgili yansıtıcı düşüncelerini de dile getirmişlerdir. Tablo 6 katılımcıların MYP’nin zorlayıcı yönleri ile ilgili değerlendirmelerini göstermektedir. Katılımcıların IB MYP’nin ilk yılında programın zorlayıcı yönleri ile ilgili yansıtıcı düşüncelerinin detayları incelendiğinde en çok zorluk yaşadıkları alan olan ölçme ve değerlendirme olduğu, ikinci zorlayıcı alanın ise kendi hazırbuluşluklarındaki eksiklikler olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler planlama zamanı konusunda en çok uzun zaman alması ve işbirliği içinde çalışmaya yeterince zaman ayıramamasını da ayrıca vurgulamıştır.

Tablo 6. IB MYP’nin İlk Yılında IB MYP’nin Zorlayıcı Yönleri ile İlgili Yansıtıcı Düşünceleri

IB MYP’nin zorlayıcı yönleri	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. Öğretmenlerin hazırbuluşlukları		
Farklı öğretim sisteminde yetişen öğretmenlerin uyumu	4	Ö16, Ö10, Ö12, Ö7
Farklı kaynaklara ulaşmada yabancı dil bilme ihtiyacı	3	Ö12, Ö14, Ö6
Öğretmen eğitiminin masraflı olması	1	Ö1
Yeni gelen öğretmenlerin sürece uyumu	1	Ö3
2. Program		
MEB beklentileri ile IB MYP program çerçevesinin uyumu	3	Ö8, Ö16, Ö4
IB Programdaki esneklikler ve sınırlar	1	Ö3
3. Planlama zamanı		
Öğretmenlerin ders saatinin fazlalığından dolayı planlamaya yeterince zaman ayıramaması	2	Ö5, Ö14
Planlamanın uzun zaman alması	5	Ö13, Ö5, Ö14, Ö10, Ö1
İşbirliği içinde çalışmaya zaman ayıramaması	5	Ö5, Ö10, Ö2, Ö14, Ö1
4. Ölçme-değerlendirme		
Ölçütlerin hazırlanması	13	Ö17, Ö8, Ö16, Ö4, Ö10, Ö1, Ö6, Ö14, Ö7, Ö11, Ö9, Ö15, Ö2
Birden çok ölçütün aynı anda ölçülmeye çalışılması	2	Ö2, Ö7
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çok olması ile değerlendirmenin uzun zaman alması	3	Ö9, Ö10, Ö6
Evrakların fazla olması	2	Ö10, Ö6
Bireysel geribildirim verme	3	Ö13, Ö6, Ö10
Notlandırma	5	Ö16, Ö11, Ö4, Ö7, Ö14

Tablo 6. Devamı

IB MYP'nin zorlayıcı yönleri	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
5. Disiplinlerarası uyum		
Her branşta farklı uygulamaların öğrencide ne tür gelişime katkı sağladığının ölçülmesinin zor olması	1	Ö15
Disiplinlerarası ilişkilendirilmiş öğretimler tasarlama	4	Ö15, Ö10, Ö16, Ö14
6. Örnek çalışmalara ihtiyaç		
Farklı örnekler bulma	2	Ö12, Ö15
Farklılaştırılmış öğretimi destekleyen çalışmaların az olması	1	Ö2
7. Velilerle iletişim		
Velilere programın bakış açısını anlatmanın zor olması	2	Ö14, Ö1
8. Öğrencilerin programa uyumu		
Öğrencilere program öğeleri ve süreç ile ilgili aşinalık kazandırılması	2	Ö3, Ö6
MYP dili ve terminolojisinin yeni olması	1	Ö3

Örneğin; Ö16 IB MYP'nin zorlayıcı yönleri ile ilgili olarak farklı öğretim sisteminde yetişen öğretmenlerin uyumu konusunda aşağıdaki düşünceyi dile getirmiştir:

"Çok daha farklı bir eğitim sisteminde yetişip bu programı arzu edilen şekilde vermeye çalışmak bizim ülkemiz için oldukça zorlayıcı." (Ö16)

Ö14 ise planlamanın uzun zaman almasına değinmiştir:

"Hepsini, bütün stratejileri, IB'nin sunduğu bütün program unsurlarının kullanılabilmesi ve öğrenilebilmesi için biraz zaman gerekiyor. Örneklere ulaşılabilmesi için biraz zaman gerekiyor." (Ö14)

Ölçme-değerlendirme teması altında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çok olması ile değerlendirmenin uzun zaman alması Ö9 tarafından şöyle ele alınmıştır:

"Öğretmen açısından MYP'nin değerlendirme kısmının çok zor olduğunu düşünüyorum. Ben gerçekten elimde yüz kağıt vardı, her bir kriteri ayrı ayrı değerlendirmek gerekiyordu ki bazılarını okuyamadım bile." (Ö9)

Yansıtıcı düşünme sürecinde zorlayıcı yönlerine karşın IB MYP'nin öğretmenlere kolay gelen yönleri de dile getirilmiştir. Tablo 7, öğretmenler tarafından dile getirilen IB MYP'nin uygulama sürecinde kolay gelen yönlerini göstermektedir.

Tablo 7. IB MYP'nin İlk Yılında IB MYP'nin Uygulamada Kolay Gelen Yönler ile İlgili Düşünceleri

IB MYP uygulamalarında kolay gelen yönler	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. Öğretim		
Ünitelerde büyük fikri bulmak	2	Ö16, Ö6
Sorgulamayı planlamak	3	Ö16, Ö13, Ö6
Etkinlik hazırlamak	6	Ö16, Ö9, Ö8, Ö4, Ö2, Ö10
Farklılaştırmayı desteklemek	2	Ö11, Ö7
Etkinlikleri uygulamak	6	Ö9, Ö8, Ö16, Ö2, Ö1, Ö14
Öğrenci ürünlerini sergilemek	3	Ö3, Ö11, Ö4
Performansa yönelik çalışmaları planlamak	4	Ö11, Ö4, Ö14, Ö6
Süreç değerlendirmeleri tasarlamak	1	Ö2
Kaynaklardan yararlanmak	1	Ö1
2. Program		
Yaklaşımına adapte olmak	4	Ö11, Ö7, Ö4, Ö1
Tüm derslerde ortak dili kullanmak	2	Ö12, Ö15

Tablo 7. Devamı

IB MYP uygulamalarında kolay gelen yönler	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
3. Profesyonel gelişim		
Kendini sürekli geliştirmek	4	Ö11, Ö5, Ö3, Ö6
Sistemli çalışmak	1	Ö11
Toplum projelerine rehberlik etmek	1	Ö11
Çalıştaylara katılmak	2	Ö5, Ö3

Öğretmenlerin IB MYP sürecinde kolay gelen yönler ile ilgili düşünceleri öğretim, program ve profesyonel gelişim temalarında gruplanmıştır. Bunların arasında en çok etkinlikleri hazırlama ve uygulama alt temasına yönelik olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu unsurların her ikisi de öğretmenlerin IB MYP'nin kolay gelen yönleri ile ilgili yansıtıcı düşünme sürecinde öğretim boyutunun alt boyutları olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler program ve profesyonel gelişim başlıkları altında da yaklaşıma adapte olmak ve kendini sürekli geliştirmek gibi kendilerine kolay gelen bazı yönlerden bahsetmişlerdir.

Örneğin, Ö11 öğretim teması ve etkinlik hazırlamak alt teması altında IB MYP'nin kolay gelen yönleri ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Neyi anlatmak istediğinizi bulduktan sonra o üniteyi planlamak ve etkinlikleri bulmak. Keyif verici etkinlikler tasarlamak. Alana hakimseniz sorgulama cümlesi yazmak bile kolay. MYPde öğretmenin en çok devrede olması gereken alan planlama aşaması. Sonrasında yönlendirici rolde. Alanını, aldığı eğitimi ortaya koyabileceği tek yer planlama aşaması.” (Ö11)

Ö7 ise program teması altında, yaklaşıma adapte olmak alt temasına dahil edilen aşağıdaki ifadeyi dile getirmiştir:

“Herkes bayağı alışkın. Mesela 80 kelimelik bir süreç değerlendirme rapor yazacaksınız dediğimde kimse ben ne yazacağım demiyor, tuhaf karşılamıyor. Diğer alanlarda benimsendiği için, benim dersime entegre olmaları daha kolay oldu. Araştırma yapacaksın, rubrikleri inceleyin dediğimde kimse yadırgamıyor. Herkes rahat yapabiliyor, ortak bir dil oluştu.”(Ö7)

Gelişime yönelik eylem planları

Katılımcılar IB MYP sürecinin ilk yılında programa uyum süreçleri ile ilgili bazı tespitlerde bulunmakla kalmamış, kendi uygulamaları ve gelişim süreçlerine yönelik bu tespitlerde gördükleri sorunlara çözüm bulmak için bazı kararlar da almışlardır. Tablo 8'de bu kararlarla ilgili ifadeleri olan öğretmen sayıları verilmektedir.

Tablo 8. IB MYP'nin İlk Yılında Öğretmenlerin Sonraki Uygulamaları İçin Aldıkları Kararlar

Sonraki uygulamalar için kararlar	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. Öğretilecek konulara yönelik araştırma yapma		
Kaynak tarama	4	Ö16, Ö3, Ö1, Ö14, Ö6
Materyal örneklerini tarama	2	Ö16, Ö10
2. Öğrenci ihtiyaçlarını analiz etme		
Öğrenci hazırbuluşluklarını belirleme	2	Ö16, Ö13
3. Değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapma		
Ölçütleri planlama	9	Ö13, Ö11, Ö9, Ö8, Ö3, Ö16, Ö15, Ö7, Ö2
Notlandırma	4	Ö3, Ö15, Ö14, Ö6
Pratik bir şekilde geribildirim verme	2	Ö13, Ö6
Süreç değerlendirmeleri planlama	2	Ö4, Ö14

Tablo 8. Devamı

Sonraki uygulamalar için kararlar	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
4. Profesyonel gelişim		
Çevrimiçi eğitimler	4	Ö5, Ö11, Ö2, Ö10
Yüzyüze eğitimler	4	Ö11, Ö8, Ö2, Ö6
Çevrimiçi müfredat merkezi (OCC) kaynaklarını inceleme	1	Ö10
Farklı okul örneklerini inceleme	6	Ö11, Ö2, Ö10, Ö6, Ö14, Ö4
Daha bilgili kişilerden destek alma	1	Ö2
Değişime daha açık olma, risk alma	6	Ö16, Ö12, Ö4, Ö7, Ö2, Ö10
Öğretime yönelik yansıtıcı düşünme	3	Ö16, Ö7, Ö4
5. Organize olma		
Üniteleri revize etme ve derinleştirme	5	Ö12, Ö2, Ö1, Ö14, Ö3
Zamanı daha iyi organize etme	4	Ö4, Ö2, Ö6, Ö1
6. İşbirliğine yönelik çalışmalar		
Disiplinlerarası çalışmaları arttırma	4	Ö9, Ö16, Ö14, Ö2
Bölüm olarak ortaklaşa çalışma fırsatlarını arttırma	2	Ö16, Ö14, Ö7, Ö6
7. Öğretim yöntemleri		
Farklı ve öğrenci merkezli yöntemlerden daha fazla yararlanma	7	Ö9, Ö15, Ö4, Ö8, Ö4, Ö10, Ö6
Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarından yararlanma	3	Ö9, Ö15, Ö4
Öğrencinin öğrenmesine yönelik ürün çıkarmasına rehberlik etme	1	Ö15
Öğrenme yaklaşımları konusunda farklı çalışmalar planlama	3	Ö2, Ö3, Ö10
Öğretimde uluslararası bakış açısı kazandıracak etkinliklere yer verme	3	Ö12, Ö4, Ö14

Katılımcıların IB MYP'nin ilk yılında öğretmenlerin sonraki uygulamaları için aldıkları kararlarla ilgili ana noktalar incelendiğinde en çok dile getirilen kararların Değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapma teması altında toplandığı, bunu da profesyonel gelişim ve öğretim yöntemleri ile ilgili kararların izlediği görülmektedir. Katılımcıların kararları ile ilgili alt başlıklar incelendiğinde, öğretilecek konulara yönelik araştırma yapma konusunda kaynak taramanın vurgulandığı görülmektedir. Değerlendirmeye yönelik çalışmalar başlığında değerlendirme ölçütlerini planlamanın ve notlandırmanın öne çıktığı, profesyonel gelişim temasında ise farklı okul örneklerini incelemenin ve değişime açık olma ile risk almanın altının çizildiği görülmektedir. Organize olma teması altında öğretmenler tarafından üniteleri revize etme ve derinleştirme konuları ele alınırken, işbirliğine yönelik çalışmalar teması altında disiplinlerarası çalışmaları arttırmaya vurgu yapılmıştır. Son olarak, öğretim yöntemleri teması altında ise farklı ve öğrenci merkezli yöntemlerden daha fazla yararlanmanın vurgulandığı görülmektedir.

Katılımcıların sonraki uygulamalarına yönelik kararlar konusunda Ö8'in aşağıdaki ifadesi farklı ve öğrenci merkezli yöntemlerden daha fazla yararlanma alt teması altında ele alınmıştır:

“Öğrencileri iyi tanımalıyım, daha çok neye ihtiyaç duyduğunu ve hangi yöne odaklandığını iyi görmeliyim. Kimi görsel, kimi işitsel materyallerden hoşlanıyor. Farklı öğrencilere hitap edebilmek önemli.”(Ö8)

Ö14 tarafından dile getirilen aşağıdaki ifade ise işbirliği içinde çalışmalara vurgu yapmaktadır.

“İki yıldır çalıştım. İlk yıl yaptığım planlamaları bu sene değiştirdim. Eğer yine 5. Sınıf müfredatı çalışırsam yine değiştirmeyi düşünüyorum. Çünkü bu öyle bir süreç ki bir anda oldu

bitti olmuyor. Oturabilmesi için ciddi bir zamana ve sadece tek bir kişinin değil, ortaklaşa çalışmalarla ortaya çıkması gerekiyor.”(Ö14)

Katılımcılar sonraki uygulamalara yönelik kararlarını açıklarken aynı zamanda bu kararları gerçekleştirmeye yönelik eylem adımlarının da altını çizmişlerdir. Öğretmenlerin kararlarını uygulamaya yönelik eylem adımları incelendiğinde bireysel, işbirliğine yönelik ve yönetsel eylem adımları olarak gruplanabildikleri görülmektedir. Tablo 9. IB MYP uygulamalarının ilk yılında katılımcıların eylem adımları ile ilgili yansıtıcı düşüncelerini göstermektedir.

Tablo 9. IB MYP'nin İlk Yılında Gelişime Yönelik Eylem Adımları

Gelişime yönelik eylem adımları	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. Bireysel eylem adımları		
Yabancı dil için destek alma	2	Ö16, Ö7
Pratik planlama ve değerlendirme için yöntem geliştirme	7	Ö6, Ö2, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16
Planları daha detaylı hazırlama	4	Ö9, Ö10, Ö4, Ö14
Çalıştaylara katılma	2	Ö3, Ö5
IB MYP ve MEB bağlantısını güçlendirecek çalışmalar planlama	2	Ö8, Ö6
2. İşbirliğine yönelik eylem adımları		
Disiplinlerarası ünite planlaması için girişimde bulunma	8	Ö1, Ö3, Ö9, Ö7, Ö13, Ö10, Ö1, Ö6
Bölüm çalışma saatlerini planlama için kullanma	3	Ö8, Ö10, Ö14
Topluma hizmet projeleri için destek alma	2	Ö10, Ö1
3. Yönetsel eylem adımları		
Farklı okullardaki uygulamaları izleme	4	Ö12, Ö6, Ö5, Ö7
Öğretmenlerin ders saatlerinin azaltılması	2	Ö9, Ö3
Sınıfların ders saatlerinin artırılması	3	Ö2, Ö12, Ö4
Ek görevlendirmelerin azaltılması	2	Ö1, Ö9
Yönetimin planlamalar için ortak, boş ve yeterli zaman planlaması	10	Ö9, Ö5, Ö11, Ö16, Ö15, Ö4, Ö7, Ö2, Ö10, Ö1

Katılımcıların bireysel eylem adımlarında en çok öne çıkan nokta planlama ve değerlendirme için pratik araç ve süreçleri için yöntem geliştirme ile ilgilidir. Öğretmenler bu konularda daha pratik olmaya yönelik yöntem geliştirmeye değinmişlerdir. Katılımcıların işbirliğine yönelik eylem adımlarında en çok öne çıkan kısım disiplinlerarası ünite planlamaları için girişimde bulunma konusudur. IB MYP'nin beklentisi yönünde bu tür çalışmalar öğretmenlerin eylem adımları arasında ön sıralarda yer almaktadır. Yönetsel eylem adımlarına bakıldığında öğretmenlerin en çok vurguladıkları konunun yönetimin planlamalar için ortak, boş ve yeterli zaman planlaması olduğu görülmektedir. Bu yönüyle, her üç alt alanda planlama ile ilgili eylem adımlarının öne çıktığı söylenebilir.

Örneğin Ö11'in, yönetsel eylem adımları teması altındaki ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Çalıştay olanakları lazım. Benim kendi çabalarım var, idari izinler ve olanaklar eylem adımlarını güçlendirecektir.” (Ö11)

Ö2'de benzer şekilde düşüncelerini ifade etmiş ve yönetsel eylem adımları teması altında ele alınmıştır:

“Yönetimin ders saatleri ile ilgili desteğine ihtiyacım var. Bu ölçme değerlendirme ile ilgili daha pratik materyallere ve düşünce biçimine ihtiyacım var.”(Ö2)

Katılımcılar, bütün bunların yanında, yansıtıcı düşünme sürecinde IB MYP uygulayan bir okulda çalışmanın sağladığı fırsatların da altını çizmişlerdir. Tablo 10'da öğretmenlerin fırsatlar konusundaki yansıtıcı düşüncülerinden elde edilen temalar verilmiştir.

Tablo 10. IB MYP Uygulayan Bir Kurumda Çalışmanın Sağladığı Fırsatlar

IB MYP uygulayan bir kurumda çalışmanın sağladığı fırsatlar	Sıklık (f)	İfade eden öğretmenler
1. Çeşitli eğitimler almak	6	Ö16, Ö9, Ö12, Ö4, Ö10, Ö14
2. Uluslararası eğitime yönelik deneyim kazanmak	8	Ö16, Ö11, Ö12, Ö7, Ö2, Ö10, Ö1, Ö6
3. Vizyon kazanmak	5	Ö10, Ö3, Ö16, Ö15, Ö7
4. Topluma faydalı çalışmalar yapmak	2	Ö9, Ö14
5. Kendi alanına farklı bir çerçeveden bakmak	4	Ö12, Ö15, Ö1, Ö6
6. Yeni bilgiler öğrenmek ve yeni beceriler kazanmak	6	Ö12, Ö3, Ö7, Ö10, Ö1, Ö14
7. Başka kurumlar tarafından tercih edilir hale gelmek	3	Ö6, Ö2, Ö14
8. İşe yarar bir eğitim vermenin sağladığı tatmin duygusu	3	Ö10, Ö15, Ö1

Bu noktada en çok vurgulanan konu uluslararası eğitime yönelik deneyim kazanmak olurken bunu çeşitli eğitimler almak, yeni bilgiler öğrenmek ve yeni beceriler kazanmak izlemektedir. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin buradaki vurgularının çoğunun kendi profesyonel gelişimlerine yönelik olduğu söylenebilir.

IB MYP uygulayan bir kurumda çalışmanın sağladığı fırsatlar konusunda başka kurumlar tarafından tercih edilir hale gelmek temasına dahil edilen Ö6'nın ifadesi aşağıdaki gibidir:

"Başka bir kuruma gittiğimde MYP bakış açısı ile derslerimi ilerletecek bir deneyim kazandım. Kurumun sunduğu imkanlar bir yere kadar destekleyici oluyor." (Ö6)

Ö10'un aşağıdaki ifadesi ise vizyon kazanmak ile ilişkilidir:

"Vizyon kazandırıyor. Uluslararası bakış, uluslararası bilinç bence çok önemli. IB'de beni farklılaştıran en önemli şey bu oldu." (Ö10)

Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin IB MYP'nin ilk uygulama yılında kendi öğretim süreçlerine yönelik yansıtıcı düşünceleri, değişim algıları ve eylem planları ile ilgili yansıtıcı düşünceleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi ile elde edilen bulgular, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme sürecinde IB programları ile ilgili genel değerlendirmelerde, IB MYP ile ilgili değerlendirmelerde buldukları, programın güçlü ve zorlayıcı yönlerini irdeledikleri, kolay uyum sağladıkları yönleri, yaşadıkları zorluklara yönelik aldıkları kararları ve eylem planlarını ifade ettikleri ve bu tür bir uygulamaya dâhil olan kurumda çalışmanın sunduğu fırsatları dile getirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, Akdoğan (2014) tarafından ortaya konulan IB okullarının geçirdikleri süreçlerin öğretmenlerin gelişimini olumlu yönde etkilediği bulgusuyla paraleldir.

Öğretmenlerin IB MYP sürecinde bir yılın sonunda yansıtıcı düşünmede ele aldığı konular IB programlarına yönelik genel düşünceler kapsamında programın felsefesi, öğrenen profili, programın temel öğeleri, programda kazandırılması hedeflenen uluslararası bakış açısı, öğrenenlerin rolleri ve topluma hizmet başlıklarındadır. Bunun yanı sıra, katılımcı öğretmenler IB MYP programının en çok müfredat ile ilgili anlayışın, işbirliği içinde çalışmaya verdiği önemin, öğrenme ve öğretme anlayışındaki farklılığın, topluma hizmet çalışmalarının, küresel konuların öğretimde ele alınmasının ve yansıtıcı düşünmeyi destekleme yönünün altını çizmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu, Smith ve Auger'in (1986), öğretmenlerin değişime uyumu noktasında öğretmenlerin mevcut uygulamalarını analiz ederek hangilerinin yeni durumla uyumlu olduğunu düşündükleri ile ilgili bulgusu ve Güler ve Yaltırık (2011)'in IB öğretmenlerinin uygulamalarına ilişkin eğitimlere ihtiyaç duydukları bulgusu ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme sürecinde genel görüşlerinin yanı sıra IB MYP'nin güçlü ve zorlayıcı yönlerini de ele aldıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmenler; programın güçlü yönlerini entellektüel bilgi birikimi sağlaması, uluslararası bilinci desteklemesi gibi öğrenci açısından ve farklılıklara hitap eden bir öğretimi desteklemesi ve öğretmen gelişimini desteklemesi gibi öğretmen açısından yönlerini irdelemişlerdir. Programın zorlayıcı yönlerinde ise planlama zamanı, velilerle iletişim, örnek çalışmalara ihtiyaç, ölçme-değerlendirmenin planlanması ve yürütülmesi gibi daha çok öğretmenlik rolü ile ilgili alanlara vurgu yapmışlardır. Bu bulgular Twigg (2010)'in daha didaktik, geleneksel pedagojik yaklaşımlardan uluslararası program uygulamalarına geçişte öğretmenlerin zorlayıcı unsurlarla karşı karşıya geldiğine yönelik bulgusu ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Akpınar ve Aydın (2010)'ın yaşanan değişimlere karşı öğretmenler yeni rollerini benimsedikleri halde, kendilerini bu konuda yeterli bulmadıkları bulgusu öğretmenler için programın zorlayıcı bir öğrenme sürecini örneklendirmektedir.

Çalışmanın katılımcıları olan öğretmenler, programın uygulanmasında kendilerine kolay gelen yönler konusunda da yansıtıcı düşünmüşlerdir. Burada katılımcıların, mevcut uygulamalarda yaptıkları çalışmaları yeni sistemle ilişkilendirerek kolay bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, Zeichner ve Liston (1996)'un tanımlamasında olduğu gibi yansıtıcı düşünme sürecinde uygulamalarını bir çerçeveye oturtma eğilimi olduğu görülebilir. Bu çerçeve öğretmenlerin daha önceden bildikleri ve aşına oldukları şemalarla ilişkilidir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin programın zorlayıcı yönleri ile ilgili düşünceleri ile, bu zorlayıcı yönleri çözmek adına yönelik bazı kararları ve buna paralel olarak eylem adımları olduğu görülmektedir. Burada öğretecekleri konulara yönelik araştırma yapma, öğrenci ihtiyaçlarını analiz etme gibi kararlar öğretmenlerin bir yıllık uygulama sürecinde yaşadığı zorluklara yönelik aldığı kararlardır. Öğretmenler bu süreçte karar almanın ötesinde bu kararları uygulamaya yönelik olarak hangi eylem adımlarını gerçekleştirecekleri konusunda da yansıtıcı düşünmüşlerdir. Bu noktada eylem adımlarının bazıları bireysel düzeyde olurken bazıları öğretmenlerin içinde bulunduğu zümreler ya da aynı sınıf seviyesinde derse giren öğretmenlerle işbirliğine yönelik olduğu, bazıların ise yönetsel bazda alınacak birtakım önlemler, iyileştirmeler ya da kararlar ile ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Hall ve Hord'un (1987), öğretmenlerin değişim sürecindeki algı ve kaygılarının aşamalı bir süreç olduğunu kişisel, yönetsel, işbirliği ile ilgili birtakım aşamalardan geçtiğini ifade ettiği çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenler değişim sürecine kendi inisiyatifleri ile gerçekleştirecekleri bazı eylem adımları ile uyum sağlayabilmenin yanı sıra kurumsal boyutta bazı düzenlemelerin de bu uyum sürecini destekleyeceği ortadadır. Bu noktada kurumların değişimi, bu süreçteki verimliliği ve etkililiği sağlamada kurum kültürü oluşturmak kilit bir noktadır (Balci, 2002).

Öğretmenlerin IB MYP uygulayan bir okulda öğretmenlik yapmaya yönelik yansıtıcı düşüncelerinin eğitimler almak, uluslararası eğitim ile ilgili deneyim kazanmak, kendi alanına farklı bir çerçeveden bakmak, vizyon sahibi olmak, topluma faydalı çalışmalar yapmak, yeni bilgi ve becerilerle donanmak, iyi bir eğitim vermenin sağladığı tatmin duygusunu yaşamak ve başka kurumlar için tercih edilen bir öğretmen profili haline gelmek şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu ifadelerden çoğu öğretmenlerin kendi bakış açıları ve öğretmenlik ile ilgili gelişimlerine yöneliktir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi, her ne kadar programa alışma sürecinde bazı zorluklar yaşadıklarını belirtse de, böyle bir programda yer alıyor olmanın fark yaratan, tatmin edici ve geliştirici yönlerinde vurgu yapmışlardır. Çalışanların bağlılık duygusunun hem bireysel düzeyde hem de topluluk düzeyinde önemli bir rol oynadığı (George ve Jones, 2008) bulgusundan yola çıkıldığında öğretmenlerin gerek kurumla bağlılıkları gerek mesleki gelişime yönelik pozitif tutumları ile bu düşünceleri dile getirdikleri düşünülebilir. Eğitimde değişimin kilit noktasındaki öğretmenlerin değişime yönelik olumsuz inançlara sahip olması değişimin en önemli engellerinden biri olarak tanımlanırsa (Töremen, 2002), öğretmenlerin gelişime ve değişime yönelik bu tür olumlu tutumlarının neden okulun ve öğretim niteliğinin arttırılmasında en önemli unsurlardan biri olduğu (Kose ve Lim, 2011) anlaşılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, dünyada pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de çeşitli çok okul tarafından benimsenmiş ve uygulanmakta olan Uluslararası Bakalorya (IB) Orta Yıllar Programı (MYP) sürecine dâhil olan bir okuldaki öğretmenlerin ilk yıl uygulamalarında kendi gelişim ve öğrenmelerine yönelik yansıtıcı düşünme süreçlerini incelemeyi, bu süreçte değişimi nasıl algıladıklarını ortaya koymayı ve değişim sürecinde geliştirdikleri eylem planlarını irdelemeyi hedeflemiştir. Çalışma, öğretmenlerin değişim ile algıları onları değişim sürecindeki yansıtıcı düşüncelerine ve eylem adımlarına yönelten önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin değişim ile ilgili söylemleri, hem mevcut uygulamalarını gözden geçirmeye hem de mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak gerçekleşmiştir. Çalışmanın kapsamı, IB MYP uygulayan bir okulda görev yapan öğretmenlerin ilk yıl uygulama sürecindeki yansıtıcı düşünceleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda farklı kültürlerde, farklı okul dinamikleri ile yapılan çalışmalar bu çalışmadakinden farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin branş, deneyim yılı, IB MYP uygulamalarına aşinalık gibi değişkenler ile farklı çalışmalarda buradakinden farklı sonuçlar elde edilebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik birtakım öneriler geliştirilmesi mümkündür:

Bu çalışmanın uygulamaya dönük olarak, uluslararası programlara dâhil olan kurum ve öğretmenlerin sürece adapte olması ve gelişim sürecini daha nitelikli hale getirilmesi amaçlı yapılacak olan çalışmalara ve uygulamalara bilgi sağlaması beklenmektedir. Çalışma, IB MYP uygulayan okullarda öğretmen ihtiyaçlarını belirleme ve değişimi yönetme sürecinde metodolojik bir çerçeve sunabilir. Çalışma ayrıca öğretmenlerin değişim sürecinde ne tür yansıtıcı düşünme süreçlerinde bulunduğu ile ilgili bilgi verebilir. Bu yönüyle farklı bağlamlarda değişimin söz konusu olduğu süreçte öğretmenlerin ne tür algılara sahip olabileceği konusunda dolaylı bir anlayış sağlayabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin deneyimleri ile ilgili farklılıkların değişim sürecine uyumda etkili olup olmadığı ya da branşlara göre yansıtıcı düşünme süreçlerinde ve yansıtıcı düşünme yapılan konularda fark olup olmadığı irdelenmemiştir. Bir başka çalışmada bu açılardan bir analiz yapılabilir. Çalışmanın odağında öğretmenlerin eylem adımlarını nasıl gerçekleştirdiği, öğretim sürecine nasıl yansıttığı ile ilgili bir veri bulunmamakla birlikte böyle bir veri değişimdeki etkili uygulamalar konusunda zenginlik sağlayabilir.

Kaynakça

- Airasian, P. W. ve Gullickson, A. R. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (3. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beer, M. ve Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, 78(3), 133-141.
- Briscoe, C. ve Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education*, 81(1), 51-65.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 449-555.
- Cumming, T. G. ve Worley, C. G. (2008). *Organization development and change*. South-Western: Cengage Learning, Mason.
- Çalışkan, Ö. (2019). Readiness for organizational change scale: Validity and reliability study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(4), 663-692.
- Çelik, O. T. ve Atık, S. (2020). Preparing teachers to change: The effect of psychological empowerment on being ready for individual change. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 73-97.
- Darling-Hammond, L. ve Sykes, G. (Ed.). (1999). *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C, Andree, A, Richardson, N. Ve Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Heath.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Frid, S. (2000). Constructivism and reflective practice in practice: Challenges and dilemmas of a mathematics teacher educator. *Mathematics Teaching Education and Development*, 2, 17-33.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York and Toronto: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. bs.). New York: Teacher College Press.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Güler, T. ve Yaltırık, İ. (2011). Erken çocukluk eğitiminde ilk yıllar programı'nın öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 266-280.
- Hall, G. E. ve Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. ve Goodson, I. (Ed.). (1996). *Teachers' professional lives*. London: Routledge Falmer.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183.
- IBO. (2014). *Programme standards and practices: Middle years programme*. <https://www.ibo.org/> adresinden erişildi.

- IBO. (2015). *Guide to school authorization: Middle years programme*. <https://www.ibo.org/> adresinden erişildi.
- IBO. (2016). *The middle years programme: A guide for teachers*. <https://www.ibo.org/> adresinden erişildi.
- IBO. (2020). *Facts and figures about the IB*. <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/> adresinden erişildi.
- Imants, J. ve Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14.
- Jaworski, B. (2006). Theory and practice in mathematics teaching development. Critical inquiry as a mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 187-211.
- Jurasaitė-Harbison, E. ve Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- Kose, B. W. ve Lim, E. Y. (2011). Transformative professional learning within schools: Relationship to teachers' beliefs, expertise and teaching. *The Urban Review*, 43(2), 196-216.
- Kwakman, K. (1998). Professional learning on the job of Dutch secondary teachers: In search of relevant factors. *Journal of in-Service Education*, 24(1), 57-71.
- Lampert, M. ve Ball, D. L. (1999). Aligning teacher education with contemporary K-12 reform visions. L. Darling-Hammond ve G. Sykes (Ed.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* içinde (s. 33-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Opfer, V. D. ve Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Osterman, K. F. ve Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*. California: Corwin Press.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Scott, G. (1999). *Change matters: Making a difference in education and training*. St Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Shirrell, M., Hopkins, M. ve Spillane, J. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. *Professional Development in Education*, 45(4), 599-613.
- Smith, S. ve Auger, K. (1986). Conflict or cooperation? Keys to success in partnerships in teacher education. *Action in Teacher Education*, 7(4), 1-9.
- Taş, A. (2009). Ortaöğretim okul müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-18.
- Toker, G. Z. (2016). *A preservice mathematics teacher's reflective practices on self-improvement regarding teaching and learning process in practice teaching* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Twigg, V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 40-65.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. ve Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 37(1), 23-49.
- Zeichner, K. ve Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.