



Türk Öğretmenlerin COVID-19 Krizine Tepkisi: Zorluklar ve Fırsatlar

Pınar Mercan Küçükakın ¹, Cennet Göloğlu Demir ², Tuba Gökmenoğlu ³

Öz

Bu çalışmada, COVID-19 salgını sırasında uygulanan uzaktan eğitimin öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yol açtığı değişikliklere ilişkin algıları incelenmiştir. Ayrıca küresel krizin ve daha önce benzeri görülmemiş eğitim sürecinin öğretmenlerin motivasyonunu ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını nasıl etkilediği de araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseninde tasarlanan çalışmada, farklı düzey ve türdeki K-12 okullarında görev yapan, Türkiye'nin farklı illerinden yirmi iki öğretmenle görüşülmüştür. Bulgular, uzaktan eğitime zorunlu geçişin hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeni fırsatlar ve zorluklar yarattığını göstermiştir. Öğretmenler duygusal tükenmişlik, stres ve mesleki zorluklar yaşamış, ama aynı zamanda uzaktan eğitim, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini sınıf öğretimine daha iyi entegre edebilmeleri için de yeni beceriler geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bununla birlikte, bulgular, COVID-19 krizinin Türkiye'deki eğitim bağlamında köklü eşitsizlikleri daha da derinleştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, politika yapıcılara ve eğitimcilere COVID-19'dan hareketle eğitimsel iyileşmeyi planlayabilmeleri için çeşitli çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen eğitimi
COVID-19
Öğretmenlik mesleği
Uzaktan eğitim
Eğitimde eşitsizlikler
Öğretmenlerin mesleki gelişimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.10.2021
Kabul Tarihi: 30.09.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 28.10.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11328

Giriş

COVID-19 salgını nedeniyle, tüm eğitim sektörü ülke çapında kapanmalarla karşı karşıya kalmış ve küresel olarak uzaktan eğitime geçiş yaşanmıştır (UNESCO, 2020a; Wong ve Tang, 2021). Salgın nedeniyle okulların kapanması ve yüz yüze eğitimin kesintiye uğraması, dünya çapında 1,6 milyar öğrencinin eğitimini etkilemiştir ve bu sayı, tüm eğitim seviyelerindeki öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelmektedir (UNESCO, 2020b; UNICEF, 2020). Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de COVID-19 salgını kontrol altına almak için okullar kapatılmış ve bu kapanmalardan 25 milyon öğrenci ve bir milyon öğretmen etkilenmiştir (UNESCO, 2020c). COVID-19 salgını sırasında acil eğitim ihtiyacını karşılamak için ülke genelinde tüm okullarda ve her düzeyde uzaktan eğitim uygulanmasına karar verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, uzaktan eğitim sürecini, çevrimiçi platformlarını ve TV yayınlarını birlikte kullanarak yönetme kararı almıştır. Uzaktan eğitime geçişle birlikte öğretmenler, çevrimiçi öğretime uyum sağlama ve öğrencileriyle yüz yüze iletişim kurmadan onların gelişimlerini destekleme konusunda önemli zorluklarla karşılaşmışlardır (Çakın ve Akyavuz, 2020).

¹ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Türkiye, mercan.pinar@hotmail.com

² Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, gologlu.cennet@gmail.com

³ Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Türkiye, tubafidan@gmail.com

Avrupa'daki birçok ülke, beklenmedik bir şekilde uzaktan eğitime geçiş nedeniyle, pandemi sırasında benzer zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (Alves, Lopes ve Precioso, 2021; Bergdahl ve Nouri, 2020; Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński ve Mazza, 2020; Evans vd., 2020; Giovannella, Passarelli ve Persico, 2020; König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020). Farklı araştırmaların sonuçları, COVID-19 salgını sırasında öğretmenlerin, mesleklerinin değerine ve geleceğine ilişkin algılarının değiştiğini ve mesleki yaşamlarının krizden çok farklı şekillerde etkilendiğini göstermiştir (Alves vd., 2021; Asbury ve Kim, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Giovannella vd., 2020; Kaden, 2020). Bu çalışma, Türkiye'deki öğretmenlerin COVID-19 salgını sırasındaki mesleki deneyimlerini incelemeyi hedeflemiştir. Daha özel olarak, bu çalışmanın amacı bu küresel krizin ve benzeri görülmemiş eğitim sürecinin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını nasıl etkilediğini saptamaktır. Bu amaç kapsamında, aşağıdaki araştırma soruları çalışmayı yönlendirmiştir:

1. Öğretmenler COVID-19 salgını sırasında Türkiye'de öğretmen olmayı nasıl tanımlamaktadır?
2. COVID-19 salgını sırasında mesleki yaşamlarında meydana gelen değişikliklerle ilgili öğretmenlerin deneyimleri nelerdir?
3. COVID-19 salgını öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını nasıl değiştirmiştir?
 - a. Salgın sırasında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını etkileyen faktörler nelerdir?

COVID-19 ve Türkiye'de Eğitim

COVID-19 pandemisi her ülkeyi, toplumu ve aileyi olumsuz etkilemiştir. Kriz sadece bir sağlık krizi değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal ve eğitimsel bir kriz olarak tarihe geçmiştir. Türkiye'de Ocak 2020 ile Mayıs 2021 arasında anaokulları 70 gün veya daha fazla, ilkokullar 120 günden fazla, ortaokullar 130 günden fazla ve liseler 150 günden fazla tamamen kapalı kalmıştır (OECD, 2021). Salgına hızlı bir yanıt olarak, Mart 2020'deki kapanıştan bir hafta sonra, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), K-12 öğrencileri için eğitim içeriği yayımlayan üç kamu televizyon kanalı kurmuş ve bu kanallarla 10.375 ders videosu ve 1021 ders dışı etkinlik videosu üreterek yayımlamıştır (MEB, 2021b).

MEB, salgın öncesinde, hâlihazırda yüz yüze eğitimi desteklemek amacıyla kurulmuş, geniş bir dijital kütüphaneyi de içeren bir çevrimiçi öğrenme platformu olan Eğitim Bilgi Ağı'na (EBA) zaten sahipti. Bu platform, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve okullarda teknolojiyi geliştirmek amacıyla ülke çapında yürütülen bir projenin parçası olarak 2012 yılında kurulmuştur (MEB, 2021a). Proje ile her okul için VPN-geniş bant internet erişimi, her sınıf için interaktif tahta ve kablolu/kablosuz internet erişimi, her öğretmen için EBA uygulamaları, paylaşımına açık ders notları, dijital kimlik ve bir bulut hesabı ile her öğrenci için ödev paylaşımı ve bireysel öğrenme materyallerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2021b). Pandemi ile birlikte yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmış; MEB EBA'ya yeni işlevler entegre etmek durumunda kalmıştır. Örneğin EBA artık günlük 1 milyon canlı derslik kapasitesine sahip olmuş ve böylece öğretmenler artık EBA'da canlı sınıflar oluşturma imkânına erişmişlerdir. EBA'ya entegre edilen bir diğer teknoloji ise yapay zekâdır. EBA Akademik Destek sistemi, yapay zekâ altyapısına dayanan akıllı önerilerle desteklenmektedir ve 11. ve 12. sınıflar için özel olarak tasarlanmıştır. Bu sistem, üniversite giriş sınavları için çalışma stratejileri önermeyi, üniversite tercih listeleri oluşturmayı ve kişiselleştirilmiş yol haritalarını içermektedir. EBA'daki tüm materyallerin akıllı telefonlar ile uyumlu olması özellikle evde her çocuk için yeterli bilgisayar olmayan aileler için önemli bir husus olmuştur. Yine bu süreçte, imkanları kısıtlı öğrencileri desteklemek için Türkiye'deki cep telefonu operatörleri de abonelerine sadece EBA'ya erişimde kullanılmak üzere 8 GB'lık data paketlerini ücretsiz olarak sağlamıştır (MEB, 2021c).

Yüksek kaliteli, erişilebilir ve kapsayıcı eğitim, eğitim uzmanları için her zaman birinci önceliktir, ancak, bunun önemi dünyadaki eşitsizlikleri daha da artıran COVID-19 krizi sırasında daha fazla ortaya çıkmıştır. Diğer tüm ülkeler gibi Türkiye de –çevrimiçi öğrenmeye erişimden kaynaklanan– öğrenme açığında artış riskiyle karşı karşıya kalmıştır. MEB hâlihazırda yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin bir arada olduğu hibrit öğrenmeyi başlatmış olsa da, geçici koruma altındaki mülteciler, engelli

öğrenciler ve düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler gibi dezavantajlı gruplar için eğitimin sürekliliğini sağlamak üzere bazı ek tedbirler alınması gerekmiştir. Örneğin, Türk öğrenciler gibi mülteci çocuklar da EBA platformundan faydalanabilmektedirler. Yine bu süreçte Türkçe öğrenmeye yönelik pek çok eğitim materyali platforma yüklenmiş ve mülteci çocuklar için bu platformda online dersler yürütülmüştür. Ayrıca MEB'in televizyon kanalları da Türkçe dil dersleri yayımlamaktadır. Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve görme ve işitme engeli olan öğrenciler için yüzlerce eğitici video hazırlanmış ve EBA'ya yüklenmiştir. Televizyon yayınları da engeli olan öğrencileri desteklemek üzere çeşitli özellikler (altyazı, işaret dili vb. seçenekler) ile desteklenmiştir. Ayrıca uzaktan ve çevrimiçi eğitime yardım almadan erişemeyen öğrenciler için 15 binden fazla EBA destek noktası ve 185 destek aracı kurulmuştur. Bu destek noktaları, internet erişimi olan okullarda ve diğer eğitim kurumlarının yerleşkelerinde kurulmuş, erişime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel olarak kullanabileceği bir tür bilgisayar sınıfıdır. Son olarak, çevrimiçi öğrenmeye erişimi desteklemek için düşük sosyoekonomik statüdeki öğrencilere 25 GB internet kotası olan 600 binin üzerinde tablet dağıtımı gerçekleştirilmiştir (MEB, 2021c).

MEB, bu dönemde, uzaktan eğitimin içinde yer alan öğretmenleri desteklemek amacıyla Uzaktan Eğitimde Dijital Dönüşüm Eğitimi, Web 2.0 Araçları ile Dijital Öğretim Materyalinin Tasarlanması ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi gibi hizmet içi eğitim kursları düzenlemiştir (MEB, 2021d). Ancak, bu hizmet içi eğitim kurslarına katılanların sayısına bakıldığında, tüm öğretmenlerin COVID-19 salgını sırasında MEB tarafından sunulan eğitimleri almadığı da görülmektedir.

COVID-19 Salgını Sırasında Eğitim Üzerine Yapılan Araştırmalar

Alanyazında salgın sırasında öğretmenlerin mesleki deneyimlerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Bakıoğlu ve Çevik (2020), fen bilimleri öğretmenlerinin COVID-19 döneminde öğretime ilişkin algılarını incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin çoğunun bu dönemde yüz yüze ders işleyememe konusunda endişeli olduğunu göstermiştir. Öğretmenler yaşadıkları kaygıyı bilgi eksikliği, mutsuzluk, uzaktan eğitim konusunda yetersiz hissetme ve öğrenciye ulaşamama gibi birçok etkene bağlamışlardır. Ayrıca, pandeminin mesleki doyumlarını olumsuz etkilediğini, memnuniyetsizliklerinin temel nedeninin yetersizlik duygusu olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği ve eğitim teknolojilerini meslek hayatlarına daha iyi entegre edebilmek için yeni beceriler geliştirdikleri de bulgular arasındadır.

Kaden (2020)'in araştırmasında öğretmenlerin çoğu bilgi eksikliği, yetersiz hissetme ve öğrencilere ulaşamama nedeniyle uzaktan eğitimle ilgili kaygı ve endişelerini dile getirmişlerdir. Başka bir çalışmada ise öğretmenlerin iyi oluş algılarının olumsuz etkilendiği ve COVID-19 salgını sonrasında mesleklerinin geleceğine ilişkin kaygılar geliştirdikleri tespit edilmiştir (Alves vd., 2021). Kaden (2020)'e göre, okulların kapanması hem öğrenciler hem de öğretmenler için zor bir süreçtir çünkü her iki grup da kriz sırasında hayatta kalabilmek için yeni beceriler geliştirme mücadelesine girmişler ve sosyal izolasyondan dolayı mağdur olmuşlardır. Öğretmenler, ders planlarını uyarlamak ve öğrencileriyle iletişim kurmanın yeni yollarını bulmak için yeni teknolojiler öğrenmek zorunda kalmışlardır. Ancak, Sokal, Eblie Trudel ve Babb (2020) araştırmasındaki Kanadalı öğretmenlerin çoğu, bu yeni eğitim metodunun eşitsizlikleri yeniden ürettiğini düşünmektedirler. Okulların kapanması, dijital uçurumu ve farklı sosyoekonomik özelliklere sahip öğrenciler arasındaki uçurumu genişletmiştir. Bu süreçte, düşük gelirli ailelerin çocukları, çalışan ebeveynlerinden yeterli desteği alamamış ve bu durum, ev koşullarından kaynaklanan zorlukların daha da artmasına neden olmuştur (Chabbott ve Sinclair, 2020; Kaden, 2020). Bu anlamda Kaden (2020), eşitsizliğin ve toplumsal bölünmelerin derinleşmemesi için çevrimiçi eğitimin bireyselleştirilmiş öğretim ilkeleri doğrultusunda dikkatli bir şekilde planlanması gerektiğini öne sürmüştür.

Literatür ayrıca öğretmenlerin mesleklerinin değerine ve geleceğine ilişkin algılarının pandemi sırasında değiştiğini de göstermektedir. Asbury ve Kim (2020)'in İngiltere'deki 24 öğretmenle pandemi sırasında mesleklerine verilen değere ilişkin algıları hakkında görüştüğü araştırmalarındaki yansıtıcı tematik analizleri, öğretmenlerin medyanın mesleklerini olumsuz bir şekilde tasvir etmesinden ve

bunun kamusal alandaki sonuçlarından rahatsız olduklarını göstermiştir. Öğretmenler, her şey rağmen, bu dönemde öğrenciler ve veliler tarafından daha çok önemsendiklerini hissettiklerini belirtmişlerdir. Kaden (2020) ise COVID-19'da okulların kapanmasından sonra, ABD'nin Alaska kırsalında çalışan bir ortaokul öğretmenin meslek hayatındaki değişiklikleri incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenin salgın sırasında iş yükünün arttığını ve meslek hayatının krizden çok farklı şekillerde etkilendiğini göstermiştir. İşle ilgili hoş olmayan duygular, pandeminin uzun sürmesi ile ilişkili olabilir ki bu uzun süreç, mesleklerinde ortaya çıkan yeni zorluklar nedeniyle öğretmenlerin kendilerini yorgun hissetmelerine ve işlerini yaparken kendilerine olan güvenlerini kaybetmelerine yol açmıştır (Burić ve Kim, 2020). Çevrimiçi eğitime yönelik öğretmen algıları farklılıklar göstermektedir. Buna göre, çevrimiçi eğitim bazı öğretmenler tarafından kaçınılmaz kabul edilirken (Sokal vd., 2020), bazıları ise çevrimiçi eğitimin öğretmenler için gereksiz bir yük olduğunu düşünmektedirler (Quezada, Talbot ve Quezada-Parker, 2020).

Uzaktan eğitime geçiş, çoğu öğretmenin kendini daha az etkili hissetmesine neden olmuştur ve yeterliklerini azaltmıştır (Sokal vd., 2020). Çok deneyimli öğretmenler bile eğitim sistemindeki köklü değişikliklerden dolayı kendilerini rahatsız hissetmiş ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlere dönüşmüşlerdir (Marshall, Shannon ve Love, 2020). Giovannella ve diğerleri (2020) gelecekte öğretmenlik tercihlerini incelemek için İtalya'da 336 öğretmenle bir araştırma yapmış ve öğretmenlerin %66'sının yüz yüze eğitimi, %32'sinin harmanlanmış eğitimi ve yalnızca %2'sinin çevrimiçi eğitimi tercih ettiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin tercihleri onların öğretim bilgileri, becerileri ve alışkanlıkları ile ilişkilendirilmiştir. Aliyyah ve diğerlerinin (2020) çalışması, Rus öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasında karşılaştıkları zorlukları ortaya koymuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişimlerini değerlendirmekte zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımını sağlamak da zorlanmışlardır. Bu öğretmenler yine meslektaşlarından ve müdürlerinden uygun desteği alamadıklarını ve bunun da güven ve heves kaybına yol açtığını bildirmişlerdir. Besser, Lotem ve Zegler-Hill (2020), çevrimiçi eğitime uyum sürecinde öğretmenlerin yüksek stres düzeylerine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde, Alman öğretmenler teknik engeller, düşük düzeyde dijital yeterlilik, bilgisayar donanımı eksikliği ve zayıf internet bağlantısı nedeniyle orta ya da yüksek stres seviyeleri göstermişlerdir (Klapproth, Federkeil, Heinschke ve Jungmann, 2020).

Yöntem

Olgubilim deseninde tasarlanan bir araştırma, katılımcıların belirli bir olguyla ilgili deneyimlerini ve duygularını derinlemesine anlamayı ve açıklamayı amaçlar (Merriam, 2009). Bu çalışmada, Türk öğretmenlerin COVID-19 salgını sırasındaki mesleki deneyimlerini incelemek için olgubilim nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Patton (2002)'a göre olgubilime dayalı araştırma, insanların anlatılarına, betimlemelerine ve yaşanmış deneyimlerini anlamlandırmalarına odaklanır. Bu çalışma, COVID-19 salgını sırasında öğretmenlerin Türkiye'de öğretmen olma olgusunu nasıl algıladıklarını ve bu küresel krizin ve benzeri görülmemiş eğitim sürecinin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını nasıl etkilediğini incelemektedir.

Katılımcılar

Araştırma odağı ile ilgili çok çeşitli perspektifleri yakalamak için maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2007). Bu amaçla araştırmacılar, Türkiye'nin farklı illerindeki farklı eğitim kademelerinde ve farklı türdeki K-12 okullarında görev yapan öğretmenlerle iletişim kurmaya çalışmışlardır. Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada araştırmacılar, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle sosyal medya platformları üzerinden iletişime geçmişlerdir. Bu noktada kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşülen öğretmenler, bilgi açısından zengin ve araştırmaya katkıda bulunma potansiyeline sahip meslektaşlarını önermişlerdir. Veri toplama süreci çevrimiçi video konferans programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve toplam 17 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırmacılar çalışma konusuyla ilgili daha farklı bakış açılarını yakalamak adına, farklı düzey ve branşlardan katılımcı bulabilmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan bir meslektaşlarıyla iletişime geçmişlerdir. Bu ikinci aşamada,

araştırmacılar meslektaşları yardımıyla, farklı düzey ve branşlardan çok sayıda gönüllü öğretmeni araştırmaya katılmaya davet etmişlerdir. İkinci aşamada ulaşılan beş öğretmenle video konferans görüşmesi yapılmıştır. Tüm çevrimiçi görüşmeler, katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü ile ilgili katı kurallar yoktur; dolayısıyla örneklem büyüklüğü çalışmanın niteliğine göre değişebilir. Alanyazında bilgi kendini tekrar edene kadar veri toplanması tavsiye edilmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmada, veri doygunluğa ulaşana kadar toplam 22 öğretmen ile görüşme yapılmıştır (Francis vd., 2010; Merriam, 2009). Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü erkek, on sekizi kadındır. Öğretmenlerden yedisi yüksek lisans, on beşi ise lisans derecesine sahiptir. Öğretmenler Türkiye'nin farklı illerinde, farklı türdeki K-12 okullarında görev yapmışlardır. Dördü ilköğretimde, ikisi anaokulunda çalışmaktadır. Sekiz ortaokul ve sekiz lise öğretmeni vardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu devlet okullarında, üç öğretmen ise özel okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri 4 ile 20 yıl arasında değişirken, yarısının on yıldan fazla deneyime sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Alan	Okul Türü	Şehir	Deneyim (yıl)	Eğitim seviyesi
Ö1	K	İngilizce	Ortaokul	Antalya	6	Yüksek Lisans
Ö2	K	İngilizce	Ortaokul	Ankara	11	Lisans
Ö3	E	Sınıf öğretmeni	İlkokul	Karabük	20	Yüksek Lisans
Ö4	K	İngilizce	İlkokul ve Ortaokul	Bursa	11	Lisans
Ö5	K	İngilizce	Ortaokul	Zonguldak	9	Lisans
Ö6	K	Türk Edebiyatı	Lise	Karabük	10	Yüksek Lisans
Ö7	K	Sınıf öğretmeni	İlkokul	Bursa	11	Lisans
Ö8	E	Matematik	Ortaokul	Karabük	18	Lisans
Ö9	K	İngilizce	Özel Lise	Ankara	4	Yüksek Lisans
Ö10	E	Beden Eğitimi	Lise	Karabük	16	Yüksek Lisans
Ö11	K	Türkçe	Ortaokul	Karabük	5	Lisans
Ö12	K	Biyoloji	Lise	Ankara	4	Lisans
Ö13	E	Fizik	Mesleki ve Teknik Lise	Tekirdağ	8	Yüksek Lisans
Ö14	K	Matematik	Ortaokul ve Lise (İkisi de özel)	İstanbul	4	Lisans
Ö15	K	Biyoloji	Özel Lise	Ankara	5	Lisans
Ö16	K	Okul öncesi	Anaokulu	Antalya	19	Lisans
Ö17	K	Sınıf öğretmeni	İlkokul	Ankara	5	Lisans
Ö18	K	Matematik	Ortaokul	Ankara	13	Lisans
Ö19	K	Okul öncesi	Anaokulu	İstanbul	17	Lisans
Ö20	K	Felsefe	Lise	Sivas	14	Yüksek Lisans
Ö21	K	Sınıf öğretmeni	İlkokul	Bursa	10	Lisans
Ö22	E	Türkçe	Ortaokul	Antalya	16	Lisans

Veri Toplama ve Analiz

Görüşme soruları, literatür taramasına, salgın sırasında çevrimiçi eğitim veren eğitimciler olarak araştırmacıların yaptıkları gözlemlere ve iç görüşlerine dayanılarak geliştirilmiştir. Görüşme formunda, öğretmenlerle ilgili kişisel bilgi toplamaya yönelik sorulara ek olarak, COVID-19 salgını sırasında eğitimle ilgili sekiz soruya yer verilmiştir. Görüşme formu geliştirildikten sonra sorular eğitim bilimleri alanında bir uzman ve bir öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve gelen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme soruları Ek A'da sunulmuştur. Araştırmacılar toplanan verileri içerik analizi yaparak analiz etmiş ve yorumlamışlardır. Görüşmeler yoluyla toplanan ses kayıtları

araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Verilerin tamamı kodlanmadan önce her iki araştırmacı tarafından iki görüşme kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmış ve %90'ın üzerinde bir tutarlılık oranı ile güvenilirlik sağlanmıştır. Veriler ilgili literatürden kavramlar kullanılarak kodlanmış, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bir Office programında elektronik bir çizelge hazırlanmış ve bu çizelgede ana kategoriler, temalar ve alt temalar listelenmiştir. İlgili alıntılar bu tabloya aktarılmıştır. Daha sonra veriler, ortaya çıkan temalar ve alt temalar doğrultusunda işlenerek yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışmanın Güvenilirliği

Lincoln ve Guba (1986), çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için inanılabilirlik, aktarılabirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik kriterlerini tartışmıştır. Bu çalışmada öncelikle aşağıdaki önlemlerle inanılabilirlik sağlanmıştır: araştırma sürecinin tamamının derinlemesine betimlenmesi, veri toplama süresinin uzatılması, veri toplama aracının geliştirilmesi için uzman görüşlerinin alınması, verilerin daha iyi yorumlanabilmesi için alıntılar yapılması ve kodlayıcılar arası güvenilirliğin analiz edilmesi. İkili kodlama sürecinde araştırmacılar gereksiz kodları çıkarmış ve Creswell (2011) tarafından önerilen şekilde temalar altında düzenlemiştir. Ayrıca, iç geçerliliği sağlamak için yazarlar arasında temalar ve kategoriler hakkında devam eden tartışmalar, yani akran sorgulaması kullanılmıştır. Son olarak, çalışmanın aktarılabirliğini, güvenilirliğini ve doğrulanabilirliğini desteklemek için araştırmanın ayrıntılı bir açıklaması sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular beş ana tema altında sunulmuştur: “Zorluklar ve Güçlükler”, “Fırsatlar”, “Eğitimde Eşitsizlikler”, “Öğretmenlerin Yeni Roller” ve “Öğretme Motivasyonu”.

Zorluklar ve Güçlükler

Verilerin analizi, öğretmenlerin COVID-19 salgını sırasında duygusal zorluklarla ve mesleki zorluklarla karşılaştığını ortaya koymuştur.

Duygusal Zorluklar

Öğretmenlerin tamamı uyum sürecinde yaşadıkları endişe, kaygı ve mesleki zorluklardan bahsetmiştir. Belirsizliklerin, sosyal mesafenin, evde kalmanın, yeni rutinelere sahip olmanın ve sürekli bulaş riskinin onları duygusal olarak etkilediğini açıklamışlardır. Ö12, karantina sürecinde yaşadığı duygusal mücadeleyi şu sözlerle örneklendirmiştir: “Evden çıkamamak, sevdiğilerimizden ayrı kalmak, sürekli maske takmak, işe gidememek ve her gün insanların bu virüs nedeniyle hastalanıp ölmesine tanık olmak psikolojik olarak son derece rahatsız ediciydi.” Okullar yeniden açıldığında öğretmenler benzer endişeleri yaşamaya devam etmişlerdir. Ö16, pandemi bağlantılı kaygılar nedeniyle yüz yüze eğitimin zor bir deneyim olduğunu belirtmiştir: “Gerçekten çok zorlandım. Okuldaki öğrencilerden eve hastalık getirmekten çok korktum. Derslerime çift maskeyle girdim.”

Bulgular öğretmenlerin hayatlarındaki ani değişimler nedeniyle duygusal tükenme ve stres yaşadıklarını da göstermiştir. Ö2, adaptasyon sürecinin zorluğunu şu şekilde açıklamıştır: “Kendi hayatımızda köklü değişiklikler yapmak ve mesleki alışkanlıklarımızı değiştirmek çok farklı ve zor bir deneyimdi.” Psikolojik destek eksikliği, velilerin ve okul yönetiminin yüksek beklentileri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarındaki değişimlere uyum sağlamalarını daha da zorlaştırmıştır. Ö12'ye göre velilerin o kadar çok talepleri vardı ki onların beklentilerini karşılamak öğrencilerle olan ilişkisini olumsuz etkilemişti: “Ailelerin farklı beklentilerini karşılamak ve onlara kişisel ilgi ve zaman vermek, çocuklarla yakınlık kurmak yerine ailelerle iyi ilişkiler kurmayı gündeme getirdi. Bunun nedeni, kısmen, daha küçük yaşta öğrencilere ders vermem ve ayrıca velilerin çok rekabetçi olmasıydı.” Ö19, performans beklentileri nedeniyle hissettiği baskıyı şöyle ifade etmiştir: “Üzerimde gizli bir baskı hissettim ve aynı zamanda bir yetersizlik duygusu da oluştu.” Ö15, okul ve ev görevlerini ayırmanın zorluğunun öğretmenlerin hayatına yeni stresler eklediğini belirtmiştir: “Aileler ve yöneticiler en iyi performansını beklediler. Ayrıca şu anda kesin çalışma saatlerimiz de yok. Özel hayatımız büyük ölçüde sektöre uğradı.”

Mesleki Zorluklar

Yapılan analizler, eğitim sistemindeki hızlı değişikliklerin öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yeni zorluklar getirdiğini göstermiştir: *teknik problemler, değerlendirme ve öğretim zorlukları, pandemi sırasında yüz yüze öğretimin zorlukları.*

Teknik problemler. Öğretmenler, internet bağlantısının zayıf olması ve öğrencilerin kamera ve mikrofon sorunları gibi çevrimiçi derslerin etkinliğini azaltan teknik sorunlardan bahsetmiştir. Ö8, teknik sorunları ayrıntılı olarak tanımlamıştır:

“Ekranda hiçbir çocuğun görüntüsü veya sesi olmadığında, sanki duvara ders veriyor gibiyiz. Etkileşim sağlanmalıdır. Ancak, hâlâ mikrofon ve kamera sorununu çözemeyen öğrenciler var. İnternet sorunları nedeniyle öğretemedik ya da sık sık kesintiye uğradık.”

Bu teknik sorunlar, çevrimiçi derslerin etkinliğini azaltan sınıf yönetimi sorunlarına yol açmaktadır. Ö18, sorunları açıkça örneklendirmiştir:

“EBA’da videoların sesini paylaştığımda bazı öğrenciler videonun sesini net duydu bazıları ise hiç duymadı. Öğrenciler sürekli olarak kesinti yaşadılar ve şikayet ettiler: ‘Duymadım öğretmenim, ses yok öğretmenim... vs.’. Bu yüzden teknik sorunları çözmeye çalışmakla meşgulüm ve bu, derslerin akışını bozdu.”

Ö18, sınıf yönetimi ile ilgili bir yorum yaparak başka bir örnek daha vermiştir: *“Kamerada aynı anda hem yemek yiyen hem de dersi dinlemeye çalışan öğrencileri gördüm. Sınıfı kontrol etmek zordu.”*

Değerlendirme ve öğretim zorlukları. Ön eğitimleri veya deneyimleri olmadığından çoğu öğretmen için çevrimiçi dersleri planlamak ve yürütmek büyük bir zorluk yaratmıştır. Öğrencilerin sınırlı kaynakları ve yeterli hazırlığın olmaması, öğretmenlerin uzaktan eğitime ani geçiş sırasında karşılaştıkları zorlukları artırmıştır. Beden eğitimi öğretmeni olan Ö10, uzaktan eğitimde dersleri planlamakta zorluk çektiğini söylemiştir: *“Beden eğitimi öğrencilerin aktif olmasını gerektirir ve hedeflerimiz daha çok psikomotor alandadır. Bu nedenle, uzaktan fiziksel aktiviteleri planlamak ve yürütmek gerçekten zor olduğu için çevrimiçi dersler çok etkili değildi.”*

Öğretmenler, çevrimiçi derslere ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle ders planlarında bazı uyarlamalar yapmak zorunda kaldıklarını söylemişlerdir. Ö20 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Kısa tutmak zorunda kaldık, bu yüzden uygulamalı faaliyetler yürütemedik veya yeterli örnek veremedik. Tüm planlarımızı değiştirmek zorunda kaldık.”* Benzer şekilde, çevrimiçi etkinlikler nispeten uzun zaman aldığından, müfredata ayak uydurmak öğretmenler için oldukça zor olmuştur. Ö18 bu durumu şöyle örneklendirmiştir:

“Paralelkenarın alanı ile dikdörtgenin alanı arasındaki ilişkiyi açıklayan bir etkinliğimiz vardı. Sınıf ortamında 15 dakikada tamamlanabilecek bir etkinliği EBA’da 1 ders saatinde tamamlayamadığım için etkinliğe 2. derste devam etmek zorunda kaldım. Öğrenci bağlayıp keseceği noktaları net anlayamadığı için etkinliğin süresi uzadı. Ayrıca etkinliği yaparken çok zorlandım ve diğer derslerimde yapmamaya karar verdim.”

Ayrıca MEB'in ilköğretim okullarında haftada iki gün yüz yüze ders yapılmasına karar verilmesiyle ders saatleri azaltılmış ve öğretmenler öğretim programına ayak uydurmakta zorlanmışlardır. Ö4 karşılaştıkları sorunları şöyle ifade etmiştir:

“Öğrencilerin iki gün okula geldiği bir dönem vardı. O zamanlar işimiz çok daha zordu. Ders saatleri çok düşüktü. Yüz yüze eğitimdi ama çok verimsizdi. 30 dakikada ne yapılabilir? En azından online dersler 2 saat sürüyordu. 30 dakikalık yüz yüze seanslar yeterli gelmeyince velilerle konuşmak ve hafta sonuna ek ders koymak zorunda kaldım. Okul açıldı ama birlikte olmanın bir anlamı yoktu. Mesafeliydik. Oyun oynayamadık. Çocukları sürekli uyarmak zorunda kaldık. Çocukları oyun çağındayken akranlarıyla sosyalleşmeye ihtiyaç duyduklarında sürekli kısıtlamak hoş değildi.”

Ölçme ve değerlendirme de öğretmenler için zorlayıcı unsurlardan biri olmuştur. Ö21 karşılaştığı ölçme ve değerlendirme sorunlarını kısaca şöyle anlatmıştır: *“Doğrudan geri bildirim alamadık. Çocuğa bir soru soruyorsun ve arkadan annesi cevaplıyor. Yüksek seviyelerde sınavlar yoktu. Bu yüzden ne kadar ilerlediklerini ve ne kadar geri kaldıklarını bilmiyoruz.”* Benzer şekilde öğretmenler de ödev tamamlama oranlarının düşük kaldığını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö18 şöyle demiştir: *“Öğrenciler ödev yapmadı. EBA’da testleri sadece 3-5 öğrenci yapıyordu.”*

Pandemi sırasında yüz yüze öğretimin zorlukları. Okullar yeniden açıldığında, yüz yüze eğitim, öğrenciler ve öğretmenler için beraberinde farklı zorluklar getirmiştir. Sosyal mesafeli ve maskeli öğretim ve öğrenme, hem öğretmenler hem de öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Bu konuda Ö7 şu açıklamayı yapmıştır:

“Birinci sınıf öğrencilerine ders vermekte zorlandım çünkü küçük çocuklarla fiziksel temas kurmanız gerekiyor. Onlara kalem tutmayı öğretmek için elini tutmalısın, oynarken yakın durmalısın... Pandeminin kurallarını sık sık unuttum. İstemsizce ellerini tuttuğumu fark ettim. Sonra üzgün ve endişeli hissettim.”

Benzer şekilde, Ö4 yüz yüze öğretim sırasında sosyal ve fiziksel mesafenin derslerin etkililiğini olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. Ö4, ayrıca, kısıtlı hareket ve akran etkileşimi nedeniyle sosyal mesafe önlemlerinin çocuklar için özellikle olumsuz olduğunu ifade etmiştir: *“Okul açıldı ama birlikte olmak anlamlı değildi. Sosyal mesafeliydik, oyun oynayamıyorduk. Sürekli öğrencileri uyarmak zorunda kaldık. Çocuklar oyun çağındalar, arkadaşlarıyla sosyalleşmek istiyorlar. Bunları sürekli sınırlamak hoş değildi.”*

Fırsatlar

Bulgular, uzaktan eğitime zorunlu geçişin hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeni fırsatlar yarattığını da göstermiştir. Bu tema, öğretmenler için fırsatlar ve öğrenciler için fırsatlar alt temalarına ayrılmıştır.

Öğretmenler için Fırsatlar

Öğretmenler için fırsatlar alt teması, mesleki gelişim ile okul topluluğu içinde iş birliği kategorilerini içermektedir.

Mesleki gelişim. Uzaktan eğitime zorunlu geçiş yeni fırsatlar yaratmıştır; öğretmenlerin çoğu eğitim teknolojilerini öğretimlerine daha iyi entegre etmek için yeni beceriler geliştirmişlerdir. Ö21, eğitim teknolojilerini öğretim süreçlerine daha etkili entegre etmek için nasıl yeni beceriler geliştirdiğini şöyle anlatmıştır: *“Her gün kendimi geliştirme fırsatım oldu. Yeni şeyler deneme fırsatım oldu. Elimden geldiğince hizmet içi eğitimlere katıldım.”* Ö12 de uzaktan eğitime geçişin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediğini vurgulamış ve bu geçişi teknolojik gelişmeleri yakalamak için bir fırsat olarak değerlendirmiştir: *“Dijital çağa ayak uydurmak için bazı adımlar atmamıza yardımcı oldu. Yani uzaktan eğitimin ve öğretmenlerin teknoloji ile iç içe olmasının mesleki gelişim açısından avantaj sağladığını söyleyebilirim.”*

Okul topluluğu içinde iş birliği. Elde edilen bulgular, yeni eğitim ekosisteminin eğitimciler arasındaki iş birliğini zenginleştirdiğini göstermiştir. Ö21, uzaktan eğitime geçişin okullarındaki profesyonel ağları nasıl etkilediğini anlatmıştır: *“Meslektaşarımla yeni bilgiler ve ipuçları paylaştım. Okul müdürümüz ve diğer öğretmenlerimiz her şeyi birbirleriyle paylaştılar.”* Ö7’ye göre, ortaya çıkan yeni beceriler ve teknikler öğrenme ihtiyacı, özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler ve deneyimli öğretmenler arasındaki iş birliğini güçlendirmiştir. Ö7 ayrıca sosyal medyada paylaşılan fikirlere yararlandığını da belirtmiştir:

“Eskiden tecrübeli arkadaşlarımıza bir şey tavsiye ederken tereddüt yaşırdık. Şimdi sanırım işlerini kolaylaştıracak şeyler öğrenmek istedikleri için öğrenmeye daha açık hale geldiler... Diğer öğretmenlerden de çok şey öğrendim. Örneğin sosyal medyadaki gruplardan fikir aldım. Uygulamaları ve dijital platformları öğrendim.”

Öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler, yeni öğrenme ortamının öğretmenleri ve okul yöneticilerini birbirine bağladığını ve okul topluluğu içinde ve dışında profesyonel öğrenme ağlarını teşvik ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Öğrenciler için Fırsatlar

Yapılan analizler ayrıca uzaktan eğitimin bazı öğrenciler için yeni fırsatlar getirdiğini göstermiştir. Öğretmenler, geleneksel derslerde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin uzaktan eğitimde daha üretken ve çalışkan olduklarını ifade etmiştir. Çoğu öğretmen için uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini görmek şaşırtıcı olmuştur. Ö13, öğrencilerinin çevrimiçi derslerde nasıl başarı gösterdiklerini şöyle anlatmıştır: *“Başlangıçta endişeliydim. Dürüst olmak gerekirse, sınıfta bile fizik öğretemezken uzaktan eğitimde bunun nasıl mümkün olacağını düşündüm. Ama geri bildirimler öyle olmadı. Açıkçası şaşırdım. Bazı öğrencilerin daha iyi öğrendiğini gördük.”* Benzer şekilde, Ö4, öğrencilerin evde öğrenmede yeni fırsatlar bulduklarını ve bu fırsatların öğrenme çıktılarında iyileşmelere imkân verdiğini ifade etmiştir. Ö4, artan veli katılımının öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri üzerindeki olumlu etkisinin altını çizmiştir: *“Uzaktan eğitimde şaşırtıcı ilerleme kaydeden öğrencilerim de oldu. Ailenin daha da katılımcı olduğunu gördük. Ebeveyn sorumluluk aldı ve bu da çocuğun başarısını olumlu etkiledi.”* Buna göre, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi hakkında daha fazla fikir edinmeleri açısından krizin bir fırsat haline geldiği ve çocuklarını akademik olarak desteklemek açısından kendilerini daha fazla sorumlu hissettikleri düşünülebilir.

Eğitimde Eşitsizlikler

Elde edilen bulgular, COVID-19 krizinin Türkiye’de eğitim bağlamında var olan eşitsizlikleri daha da derinleştirdiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, dijital uçurum ve eğitimin özelleştirilmesinin olumsuz sonuçları daha görünür hale gelmiştir.

Dijital Uçurum

Öğretmenlere göre, uzaktan eğitim, yüksek ve düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler arasındaki uçurumu derinleştirmiş ve okullar arasındaki kalite farklılıklarını daha görünür hale getirmiştir. Çünkü bazı öğrencilerin çevrimiçi derslere katılmak için dijital cihazlara ve internete erişimi yoktur ya da kısıtlıdır. Ö2, özellikle dezavantajlı öğrenci grupları için uzaktan eğitimin zor olduğuna dikkat çekmiştir: *“Maalesef ekonomik zorluklar nedeniyle sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerimiz uzaktan eğitim için gerekli dijital araçlara erişimde zorluk yaşadılar.”* Bu bağlamda Ö4, dijital araçlara erişemeyen öğrencilere yardımcı olmak için okullarda kurulan EBA destek noktalarının planlandığı gibi çalışmadığından bahsetmiştir:

“Bölgemizde çok sayıda dezavantajlı öğrenci vardı. EBA destek noktalarında onlara bilgisayar ve internet erişimi sağlasak bile o öğrenciler yine de mağdur oldular. Birçok aile çocuklarının okula gelmesini ve bu noktalarda okumasını istemedi. Ailelere EBA destek noktalarının güvenli olduğunu ve çocukların özel bir odada bilgisayarları tek başlarına kullandıklarını anlattık. Ancak, aileler pandemi konusunda o kadar endişeliydiler ki fikirlerini değiştirmediler.”

Verilerin analizi, COVID-19 pandemisinin dijital uçuruma katkıda bulunan sosyoekonomik faktörleri pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Sosyoekonomik zorluklar ve düşük düzeyde ebeveyn desteği, eşitsizlikleri daha da artırmış ve katılımı olumsuz etkilemiştir. Uzaktan eğitim, ebeveynleri evde onlara yardım etmeyen küçük öğrenciler için özellikle daha zor olmuştur:

“Çalışan anne babaların çocukları, gönderdiğim ya da Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı materyallere ulaşamıyor, planlanan etkinlikleri evde yapamıyorlardı. Bu çocuklara evde bulunan ileri yaşta kişiler bakıyordu ve dijital cihazlara erişimleri yoktu. Bu yüzden öğrencilerim geride kaldı, bu benim için çok üzücüydü.” (Ö19)

Görüşmelerimiz, ayrıca, çocuk sayısı evdeki dijital cihaz sayısından fazla olduğunda öğrencilerin çevrimiçi derslere düzenli olarak katılmadığını da göstermiştir. Benzer şekilde, öğretmenler de çalışmalarını için bilgisayar ve internete ihtiyaç duyan eşlerinden dolayı öğrencilerle aynı erişim sorunlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Öte yandan, bazı öğretmenlerin teknolojik içerik bilgine

sahip olmaması, pandemi sırasında karşılaşılan eşitsizlikleri daha da artırmıştır. Örneğin Ö12 durumu şu şekilde özetlemiştir: *“Dijital araçlara erişim ve kullanım becerileri açısından öğretmenler arasında da önemli farklılıklar olduğu bilinmektedir.”* Benzer şekilde, Ö18 eşitsizlikler ve dijital uçurum ile ilgili şu yorumda bulunmuştur: *“Uzaktan eğitim, eğitimdeki eşitsizlikleri pekiştirdi. Ne yazık ki, öğretmenlerin bile düzgün dijital cihazlara ve sabit bir internet bağlantısına erişimi yok. İki öğretmen aynı evde online ders verdiğinde sorunlar daha da karmaşıklaşıyor.”*

Eğitimin Özelleştirilmesi

Salgın, eğitimin özelleştirilmesinin olumsuz sonuçlarını daha görünür hale getirmiştir. Pandemi sürecinde özel okullarda görev yapan öğretmenler iş güvenliği ve sigorta sorunlarıyla karşılaşmış; uzaktan eğitimde uzun saatler çalışsalar bile okullar maaşlarının tamamını ödemişlerdir. Ö15 kendi deneyimini şu şekilde açıklamıştır: *“Okulum maaşlarımızı kesti, sigortamızı ödemedi. Maddi ve manevi olarak sıkıntı çektim.”* Ö3 de maddi sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir: *“Yapılan iş karşılıksız kalmaya devam ederse kurum değiştirme seçenekleri değerlendirilecek.”* Görünüşe göre, bu olumsuz deneyimler öğretmenlerin okullarında çalışma motivasyonunu azaltmış ve pandemi sırasında öğretmenliği daha da stresli hale getirmiştir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler ise devlette iş sahibi olmayı, düzenli gelir ve iş güvencesi sağladığı için bir ayrıcalık olarak düşünmüşlerdir. Ö19, devlet okulunda çalışmaktan duyduğu memnuniyeti şöyle dile getirmiştir: *“Özel eğitim kurumlarında çalışan meslektaşlarımızın yaşadığı ekonomik sıkıntılara tanık olunca iş güvenliğinin önemini daha iyi anladım.”*

Öğretmenlerin Yeni Roller

Öğretmenin Yeni Roller teması, üzerinde yeniden düşünülen mesleki sorumluluk ve sosyal sorumluluk duygusu alt temalarını içermektedir.

Üzerinde Yeniden Düşünülen Mesleki Sorumluluk

COVID-19 pandemisinin neden olduğu, eğitim sisteminde yaşanan belirsizlikler ve hızlı değişimler, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını etkileyen yeni faktörler yaratmış ve çocukların eğitimindeki hayati rollerini hatırlatmıştır. Öğretmenler ayrıca uzaktan eğitimin, öğretmenlerin rehberliği ve bağlılığı olmadan eğitimde teknoloji kullanımının etkili olmadığını gösterdiğini vurgulamışlardır. Örneğin Ö16 şunu belirtmiştir: *“Robotların veya herhangi bir teknolojik cihazın şu anda veya gelecekte öğretmenlerin yerini alabileceğini düşünmüyorum. Açık ve net bir şekilde söyleyebilirim ki hem öğrenciler hem de veliler bu gerçeğin farkındadır.”* Benzer şekilde, Ö2, çocukların eğitiminde öğretmenlerin hayati rolüne dikkat çekmiştir:

“Pandemi boyunca gözlemlediğim gelişmeler sonucunda, öğretmen özverisi olmasaydı bunun sürdürülebileceğini düşünmüyorum. Hem klasik tarzda bir eğitim hem de teknoloji temelli bir eğitim sistemi öğretmenin çabası olmadan etkili bir şekilde uygulanamaz.”

Aynı şekilde, öğretmenlerin çoğu, okulların kapanması sırasında öğretmenlerin daha fazla saygı ve minnettarlık kazandığını düşünmektedir: *“Anne babalar ve toplum, genel olarak, öğretmenlik mesleğine daha fazla saygı duymaya başlamıştır. Veliler bütün gün çocuklarıyla birlikte oldukları için okulun ne kadar önemli olduğunu ve öğretmen olmanın ne kadar sabır gerektirdiğini anladılar.”* (Ö5) Ancak, araştırmada, mesleklerinin toplumlarında yeterince saygı görmediğini düşünen öğretmenler de yer almaktadır. Örneğin Ö22, pandemi döneminde mesleğin uğradığı itibar ve prestij kaybına ve mesleğe verilen değere değinmiştir:

“Son yıllarda öğretmenlere karşı zaten olumsuz bir tutum vardı ve bu durum pandemi sırasında daha da kötüleşti. Bazıları yatarak para kazandığımızı düşünüyor... Ben bir köy çocuğuyum. Öğretmen köyümde değerliydi, bu yüzden başka seçeneklerim olsa da öğretmen olmaya karar verdim. Bu diplomayı alabilmek için çok sıkıntı çektim... Bu noktada öğretmenliğin saygınlığı kayboldu ve öğretmenler çocuk bakıcısı olarak görülüyor. Bu adaletsizliklere üzülüyorum... Devlet, mesleğimize yeniden saygı duyulması için öncelikle öğretmenliği maddi açıdan cazip hale getirmeli.”

Sosyal Sorumluluk Anlayışı

Öğretmenler, mesleki görevlerine ek olarak, zor zamanlarda toplumlarına yardım etme konusunda da kendilerini sorumlu hissetmişlerdir. Öncelikle velileri ve öğrencileri bilgilendirmeye ve velileri stresli olduklarında teselli etmeye çalışmışlardır: *“Virüsle ilgili bilimsel açıklamaları ve yayımları takip ettim ve bu bilgileri telefonda velilerle paylaştım.”* (Ö19) Öğretmenler, öğrencileri duygusal olarak desteklemenin yanı sıra, erişim sorunu yaşayanlara ulaşmak için çok çaba harcamışlardır. Bilgisayarı olmayan öğrenciler için öğretmenler tarafından çevrimiçi olarak yapılabilecek alıştırmalar ve cep telefonlarından izlenebilecek eğitici videolar paylaşılmıştır. Ayrıca çevrimiçi etkinliklerden yararlanamayan öğrenciler için çalışma yaprakları ve uygulama materyalleri hazırlamışlardır. Ö4, erişim sorunu yaşayan öğrencilerine nasıl yardımcı olmaya çalıştığını şöyle anlatmıştır:

“Anne babası ayrı olan bir öğrencim vardı. Babası şehir merkezinde çalışıyor. Çocuk, büyükannesiyle bir köyde kalıyor. Bilgisayarı ve interneti olmadığı için dersi sadece EBA TV’den izleyebiliyordu. EBA derslerinin çok faydalı, eğlenceli ve öğretici olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bu öğrencilere çalışma yaprakları hazırlayıp okulda bıraktım. Ebeveynlere haftada bir uğrayıp çalışma kağıtlarını alabileceklerini söyledim. Materyallerin çıktısını alma fırsatı bulamadıkları için ailelere gerçekten yardımcı oldu.”

Ayrıca öğretmenler eski bilgisayarlarını veya diğer cihazlarını ihtiyaç sahibi öğrencilere verdiklerinden bahsetmişlerdir:

“İki öğrencim online derslere katılamadı. Bir tanesi okulda EBA merkezinde okudu ama akşam seanslarına katılamadı. Diğeri bir köydeydi. Bilgisayarı ve interneti yoktu. Onun için çok endişelendim. Evdeki eski bir bilgisayara eğitici videolar yükledim ve köydeki evine götürdüm. Videoları sıraya koydum. Ona bilgisayarı nasıl kullanacağını gösterdim. Annesiyle konuştum. Hâlâ endişeliydim. Hep ulaşamadığım çocukları düşündüm. Arka planda, gelecek yıl onlara yardımcı olacak telafi programları planlıyorum.” (Ö7)

Öğretme Motivasyonu

Öğretmenlerin çoğu, yaşadıkları duygusal ve mesleki zorluklar nedeniyle öğretme motivasyonlarının azaldığını belirtmişlerdir. Bahsi geçen eğitim sorunları, öğretmenlerin öğretme motivasyonunu olumsuz etkilemiş ve uzaktan eğitimi onlar için daha zor hale getirmiştir. Örnek vermek gerekirse, Ö18 şunları söyledi:

“Çabalarımın boşuna olduğunu düşündüğüm zamanlar oldu. Dersi dikkatlice planladım ve çevrimiçi oturumlara 30 öğrenciden sadece 7’sinin katıldığını gördüm. Bazı veli ve öğrenciler ellerinde fırsat olmasına rağmen online dersleri ciddiye almadılar. Hem hayal kırıklığına uğradım hem de sinirlendim ve bu da motivasyonumu düşürdü.”

Pandemi döneminde artan stres düzeyi motivasyonlarını olumsuz etkilese de, öğretmenler bu süreçte duygusal tükenme ile başa çıkmak için kendi stratejilerini geliştirmiş ve motivasyonlarını yükseltmeye çalışmışlardır. Örneğin Ö20 şöyle demiştir: *“Belirsizliğin yarattığı stres ve kaygı motivasyonumu düşürdü. Ancak, engelleri aşmaya çalıştım ve zorlukları kendimi profesyonel anlamda geliştirmek için bir fırsat olarak değerlendirdim.”* Bu konuda Ö17 ise şunları söyledi:

“Elbette online eğitim alışık olduğumuz bir şey değildi. Daha genç yaş grubuyla çalıştığım için şunu söyleyebilirim ki yeni sisteme uyum sağlamaları biraz zaman aldı. Öğrencilerimin beni, arkadaşlarını ve okullarını özlediğini fark ettim. Bana ihtiyaçları vardı ve bu da beni öğretmek için motive etti.”

Yapılan görüşmelerden yola çıkarak, mesleki gelişim ihtiyacına ek olarak, öğretmenlerin sorumluluk duygusunun ve öğrencilerine karşı gösterdikleri özen ve sevginin, onları zorlu küresel kriz döneminde daha çok çalışmaya motive ettiği ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadaki amacımız, daha önce benzeri görülmemiş bir küresel krizin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Genel olarak, bulgular, COVID-19 salgınının hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeni fırsatlar ve zorluklar yaratan uzaktan eğitime ani bir geçişe neden olduğunu göstermiştir. Önceki araştırmalar, pandeminin öğretmenler üzerindeki psikolojik etkilerinin dikkat çekici olduğunu raporlamıştır (Besser vd., 2020; Burić ve Kim, 2020; Ozamiz-Etxebarria, Berasategi Santxo, Idoiaga Mondragon ve Dosil Santamaría, 2021; Sarışık, Gürel, Uslu ve Dönmez, 2022). Çalışmamızdaki öğretmenler de pandeminin tüm aşamalarında korku, endişe ve stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Salgının ilk günlerinde özel ve mesleki yaşamlarındaki belirsizlikler ve hızlı değişimler öğretmenlerde stres ve kaygıyı tetiklemiştir. Pandemi döneminde yüz yüze eğitim veren öğretmenler, virüs kapma ve virüsü öğrencilerine bulaştırma endişesi yaşamışlardır. Ayrıca, bu duygusal olarak zorlu zamanlarda öğretmenlere yardımcı olacak hiçbir destek mekanizması olmadığı da bulgularda yer almıştır. Öğretmenler, zihinsel sağlıkları için kendi baş etme stratejilerini geliştirmek zorunda kalmışlardır. Alanyazında öğretmenlerin tükenmişlik-stres yordayıcıları arasında COVID-19 kaygısı, mevcut öğretme kaygısı, velilerle iletişim kurma kaygısı ile rehberlik ve idari destek eksikliği olduğu bildirilmiştir (Akyıldız ve Yurtbakan, 2021; Judd, Rember, Pellegrini, Ludlow ve Meisner, 2020; Pressley, 2021). Bu bağlamda Collie (2021), özerkliği destekleyen liderliğin öğretmenler arasında daha düşük stres düzeyleri ve duygusal tükenme ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca, okullarda katılımcı liderlik stratejileriyle desteklendiklerinde öğretmenlerin işteki zorluklarla daha iyi başa çıktıklarını savunmuştur. Bu nedenle, eğitim politikalarının okul müdürleri arasında etkili liderlik uygulamalarının oluşturulmasına ve stresli çalışma koşullarıyla daha iyi başa çıkabilmeleri için öğretmenlere duygusal ve akademik destek sağlanmasına odaklanması gerekmektedir. Bu amaçla, mesleki gelişim programları, öğretmenlerin duygusal ve profesyonel ihtiyaçlarını karşılamak için okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmeye odaklanabilir. Benzer şekilde, okul gelişim planlarının bir parçası olarak, okullar, okul ekibine işle ilgili stres kaynaklarıyla başa çıkma konusunda rehberlik etmek için sağlık çalışanları ile ortak programlar geliştirebilir.

Çalışmamız ayrıca öğretmenlerin –duygusal zorluklara ek olarak– eğitim teknolojilerini ve dijital araçları öğretim amacıyla kullanma konusunda önceden eğitimleri veya deneyimleri olmadığı için mesleki zorluklarla karşılaştıklarını göstermiştir. Türkiye’de FATİH Projesi’nin başlatıldığı 2010 yılından bu yana e-öğrenme ders içerikleri ve öğretim materyalleri dijital hale gelmiştir. Pandemiden önce, bu proje ile tüm okullara yüksek hızlı ve güvenli internet (VPN), donanım ve yazılımlar, e- içerikler ve öğretmenlerin BT’ye katılımı için platformlar sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2021e). COVID-19, uzaktan eğitim sistemlerinin tasarımını ve uygulamasını hızlandırıcı faktör olmuştur. Uzaktan eğitime geçiş FATİH Projesi’nin görünürlüğü de artırmıştır. Öte yandan, salgın süreci, eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik proje ve girişimlerin etkinliğini değerlendirmek için harika bir araştırma fırsatı sağlamıştır. Aytaç (2021), salgın sırasında öğretmenlerin deneyimlerinin, FATİH Projesi kapsamında geliştirilen altyapı ve dijital içerikte daha fazla iyileştirme yapılması gerektiğine işaret ettiğini saptamıştır. Bu bağlamda, bu çalışma da uzaktan eğitimde öğretmenleri en çok zorlayan problemler arasında teknik sorunlar, ölçme ve öğretim güçlükleri olduğunu göstermiştir. Hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde yapılan araştırmalar, öğretmenler için, önceden eğitim veya deneyime sahip olmadıklarından, çevrimiçi dersleri planlamanın ve yürütmenin büyük bir zorluk olduğunu ortaya koymuştur (Alves vd., 2021; Asbury & Kim, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Giovannella vd., 2020; Kaden, 2020). Pek çok araştırma, öğretmenlerin acil durum çevrimiçi uygulamalarının ötesine geçemediğini ortaya koymaktadır (Bozkurt ve Sharma, 2020; Murphy, 2020; TEDMEM, 2020a). Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin teknolojinin öğretim amacıyla etkin kullanımı konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna varılabilir (Avcı ve Güven, 2021; Erümit, 2021). Drummond ve Sweeney (2017), öğretmen adaylarını gelecekteki sınıf uygulamalarında teknolojiyi etkili kullanmaya hazırlamanın öğretmen eğitimi için kritik bir gündem olması gerektiğini ileri sürmüştür. Yine, daha önceki araştırmalarda belirtildiği gibi, öğretmen yetiştirme programları ortaya çıkan bu ihtiyacı yeterince karşılamadığında öğretmenler öğretim açısından farklı zorluklarla karşılaşmışlardır (Fullan, 1993; Quezada vd., 2020). Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar göz önüne

alındığında, öğretmenlerin bilişim teknolojilerindeki hızlı değişimlere ayak uydurabilmeleri için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi, teknolojinin aktif kullanımı ve yenilikçi dijital araçlarla zenginleştirilmiş öğretim yaklaşımlarına odaklanmalıdır. Başka bir deyişle, öğretmen eğitimi programları, geleceğin öğretmenlerini, yeni ve gelişmekte olan teknolojileri sınıf uygulamalarına daha iyi entegre edebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatmalıdır.

Politikalar, öğretmenlerin yetkinliğini artırmanın yanı sıra, eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı için okul altyapılarında iyileştirmeleri hedeflemelidir. Bu çalışma, pandeminin eğitimdeki köklü eşitsizlikleri derinleştirdiğini de gösterdi. Daha önce yapılan araştırmalar, çevrimiçi derslere katılmak için dijital cihazlara ve internete erişimi olmayan öğrencilerin geride kaldıklarını ortaya koymuştur (Chabbot ve Sinclair, 2020; Kaden, 2020; TEDMEM, 2020a; Yıldız & Akar Vural, 2020). Geleceğin sınıfları eğitim teknolojilerinin etkin kullanımını gerektireceğinden, herkesin erişebileceği uygun fiyatlı teknolojik kaynaklar sağlamak için politikalar geliştirilmelidir. COVID-19 eğitimde iyileşme süreci, eğitim sistemlerinin adil finansmanı ve okullarda kalite iyileştirmeleri yoluyla krize daha iyi yanıt verecek şekilde eğitim sistemlerinin hazırlanmasını da gerektirecektir. Çalışmamızda öğretmenler, salgının erişim sorunları, ailelerinin sosyoekonomik zorlukları ve uzaktan eğitim sırasında düşük düzeyde ebeveyn desteği nedeniyle en çok alt sosyoekonomik sınıflardan öğrencileri olumsuz etkilediğini gözlemlediklerini ifade etmiştir. Sosyal adalet perspektifinden bakıldığında, ekonomik, sosyal ve eğitim açısından dezavantajlı öğrencilere maddi kaynaklar sağlamak için yeni paylaşım önlemleri alınmalıdır (UNESCO, 2020d).

Dezavantajlı okullar krize karşı en savunmasız kurumlar iken, özel okullar öğretmenlerin işlerini riske atan, onlara finansal zorluklar yaşatan yerler olmuştur (Alam ve Tiwari, 2021; Imran ve Ahmad, 2020). Benzer şekilde, önceki araştırmalar, iş güvenliği düşük olan öğretmenlerin pandemi sırasında daha yüksek depresyon, kaygı ve stres puanları aldıklarını ortaya koymaktadır (Aruta, Balingit ve de Vera, 2022; Ozamiz-Etxebarria vd., 2021). Türkiye'de özel sektörde çalışan öğretmenler de benzer kaygıları paylaşmış ve işsiz kalma ihtimalinin pandemiye onlar için daha stresli hale getirdiğini ifade etmişlerdir (TEDMEM, 2020b). Pandemi sırasında birçok veli, çocuklarını özel okullardan alıp devlet okullarına kaydettirmiştir. Bu durum, özellikle küçük ölçekli özel okullar için ciddi mali sorunlara neden olmuştur. Bu okullar personel sayısını azaltmak ve öğretmen maaşlarını kesmek zorunda kalmışlardır. Bu sorunun önüne geçebilmek için MEB tartışmalı bir önlem almış, özel okullardan devlet okullarına öğrenci nakillerine belirli bir süre izin vermemiş, bu durum da velilerin tepkisine neden olmuştur (Milliyet, 2020). Bu çalışmanın sonuçları da küçük ölçekli özel kurumlarda çalışanlar için iş güvenliği ve öğretmen maaşı sorunlarına işaret etmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler, iş güvencesizliği nedeniyle yüksek düzeyde stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerin devlet okullarında çalışmanın bir ayrıcalık olduğu inancını pekiştirdiği de görüşmelerimiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin ekonomik durumlarının ve sosyal haklarının iyileştirilmesi için acil adımlar atılması gerektiği ortadadır.

Salgın gibi pek de hoş olmayan bir durumda bile iyi bir yön bulmak adına şu söylenebilir ki COVID-19 salgını bize bir öğrenme topluluğu içinde iş birliği, iletişim ve desteğin önemini bir kez daha hatırlatmıştır. Katılımcılarımız, pandeminin diğer öğretmen ve yöneticilerle iş birliğini artırdığını bildirmiştir. Araştırmalar, meslektaşların pandemi sırasında duygusal olarak birbirlerini desteklediklerini ve mesleki gelişim deneyimlerini zenginleştirdiklerini göstermektedir (Donitsa-Schmidt ve Ramot, 2020). Benzer şekilde, uzaktan eğitim, dijital teknolojilerden ve evde öğrenimden yararlanan bazı öğrenciler için yeni fırsatlar yaratmıştır. Çalışmamız ayrıca, ev hayatı ve okul arasında güçlü bir bağlantı oluşturmanın daha zengin öğrenme deneyimleri oluşturduğunu da göstermiştir. Uzaktan eğitim sırasında çoğu ebeveyn, çocuklarının eğitimi hakkında daha fazla bilgi edinerek daha destekleyici hale gelmiş, bu da öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Ebeveynler çocukların eğitimine daha fazla dâhil olduklarından öğretmenlerin çalışmalarını daha çok takdir etmişlerdir. Bu anlamda, artan takdir ve farkındalık, daha güçlü bir okul ve ev ilişkisi kurma konusunda eğitimciler için bir katma değer olabilir.

Araştırmamız, sosyal etkileşim fırsatlarının ve eğitim süresinin azalmasının, dijital araçların kullanımının artmasının ve yüz yüze öğrenmeden uzaktan eğitime geçişin okul hayatını, öğretmenlerin öğretme motivasyonunu ve öğretmenlik mesleğinin ortak anlayışını değiştirdiğini göstermiştir. Bulgularımız, Türkiye'deki ğretmenlerin COVID-19 salgını sırasında büyük bir sosyal sorumluluk duygusu sergilediğini doğrulamıştır. Örneğin, İçişleri Bakanlığı tarafından koordine edilen Vefa Sosyal Destek Grupları'nda salgın sürecinde aktif rol oynayan meslek grupları arasında öğretmenler de yer almıştır (Gökmenoğlu ve Doğan, 2022). Vefa gönüllüleri, 65 yaş ve üstü vatandaşlar ile kronik hastalığı olanların evlerine ilaç, gıda, hijyen malzemeleri vb. ulaştırarak ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmuşlardır (İçişleri Bakanlığı, 2020). Bu çalışmaya katılan öğretmenler de benzer bir sosyal sorumluluk sergileyerek hem ğrencilerinin eğitim sorunlarına çözüm bulmak hem de ailelere ve öğrencilere zor zamanlarda destek olmak için çok çalışmışlardır.

COVID-19 yalnızca ölümlere değil, aynı zamanda dünyanın her yerindeki ğretmen ve öğrencilerin günlük rutinlerinde radikal değişikliklere sebep olmuştur. Literatür tüm okul topluluğunun pandemiden ciddi şekilde etkilendiğini vurgulasa da, COVID-19'un uzun vadeli sonuçları henüz bilinmemektedir (Nickerson ve Sulkowski, 2021). Bu çalışmanın önemli bir bulgusu, kısıtlı hareket ve akran etkileşimi nedeniyle sosyal mesafe önlemlerinin çocuklar için zor olması ve yüz yüze ğretim sırasında derslerin etkinliğinin azalmasıydı. Literatürde pandeminin eğitim üzerindeki derin etkilerine ilişkin önemli miktarda araştırma yrtlmeye başlamış olsa da, sosyal mesafe ve acil evrimii uygulamalar gibi pandemi önlemlerinden kaynaklanan zorluklarla nasıl başa çıkılacağı konusunda hâlâ sınırlı bilgi bulunmaktadır. Bu sınırlı bilgi, pandemi sonrası dünyada eğitimin geleceğini tahmin etmemizi engellemektedir (Murphy, 2020). Ancak, pandeminin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki karmaşık ve gelişen etkilerini anlamaya yönelik her çaba, COVID-19 krizi sona erdikten sonra eğitim politikasını ve uygulamasını şekillendirmek için çok değerlidir. Çalışmamız, politika yapıcılar ve eğitimcilere COVID-19 sonrası eğitimsel iyileşmeyi planlamak için çeşitli çıkarımlar sunsa da, bulgularımız öğretmenlerin bakış açıları, paylaştıkları görüş ve deneyimlerle sınırlıdır. Diğer paydaşların bakış açılarını araştıran daha fazla araştırma ve politika analizini ve ayrıca COVID-19'un eğitim üzerindeki etkisini inceleyen büyük ölçekli anket çalışmaları analizimizin eksik parçalarını tamamlayacaktır.

Kaynakça

- Akyıldız, S. ve Yurtbakan, E. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs salgını ile ilgili görüşleri, sürecin tutum ve davranışlarına etkileri ve uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2191-2203.
- Alam, A. ve Tiwari, P. (2021). Implications of COVID-19 for low-cost private schools. New York: UNICEF.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. ve Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Alves, R., Lopes, T. ve Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. doi:10.46661/ijeri.5120
- Aruta, J. J. B. R., Balingit, N. D. Z. ve de Vera, A. M. F. (2022). Who are vulnerable to mental health concerns amid COVID-19 pandemic? Follow-up evidence on Philippine teachers. *Journal of Loss and Trauma*, 27(6), 585-587.
- Asbury, K. ve Kim, L. E. (2020). "Lazy, lazy teachers": Teachers' perceptions of how their profession is valued by society, policymakers, and the media during COVID-19. doi:10.31234/osf.io/65k8q
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367.
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Science teachers' views on distance education in the COVID-19 pandemic process. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Bergdahl, N. ve Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459. doi:10.1007/s10758-020-09470-6
- Besser, A., Lotem, S. ve Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: Implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*, 36(2), P291.E9-291.E16. doi:10.1016/j.jvoice.2020.05.028
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Burić, I. ve Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101302
- Chabbott, C. ve Sinclair, M. (2020). SDG 4 and the COVID-19 emergency: Textbooks, tutoring, and teachers. *Prospects*, 49(1), 51-57.
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and Teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open*, 7(1), 1-15. doi:10.1177/2332858420986187
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çakın, M. ve Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. ve Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Donitsa-Schmidt, S. ve Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595. doi:10.1080/02607476.2020.1799708
- Drummond, A. ve Sweeney, T. (2017). Can an objective measure of technological pedagogical content knowledge (TPACK) supplement existing TPACK measures?. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 928-939. doi:10.1111/bjet.12473
- Erümit, S. F. (2021). The distance education process in K-12 schools during the pandemic period: Evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 75-94. doi:10.1080/1475939X.2020.1856178
- Evans, C., O'Connor, C. J., Graves, T., Kemp, F., Kennedy, A., Allen, P. ... Aya, U. (2020). Teaching under Lockdown: The experiences of London English teachers. *Changing English*, 27(3), 244-254.
- Francis, J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. ve Grimshaw, J. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology & Health* 25(10), 1229-1245. doi:10.1080/08870440903194015
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Giovannella, C., Passarelli, M. ve Persico, D. (2020). Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady-state: A school teachers' perspective. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 45, 264-286.
- Gökmenoğlu, T. ve Doğan, N. (2022). COVID-19 salgınında öğretmenleri toplum için çalışmaya motive eden nedir? Vefa sosyal destek grupları örneği. *Millî Eğitim*, 51(235), 2691-2712.
- Imran, M. A., & Ahmed, I. (2020). Job insecurity in private education sector considering COVID-19 pandemic: Bangladesh panorama. *American International Journal of Business and Management Studies*, 2(2), 41-51.
- İçişleri Bakanlığı. (2020). Vefa iletişim uygulaması. <https://www.icisleri.gov.tr/bilgiislem/vefa-iletisim-uygulamasi> adresinden erişildi.
- Judd, J., Rember, B. A., Pellegrini, T., Ludlow, B. ve Meisner, J. (2020, Temmuz 9). "This is not teaching": The effects of COVID-19 on teachers. Social Publishers Foundation. https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/ adresinden erişildi.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165. doi:10.3390/educsci10060165
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. ve Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. ve Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73-84.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M. ve Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). FATİH Project: Movement of enhancing opportunities and improving technology. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/en/index.html#about> adresinden erişildi.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b). Our mission and vision. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/en/about.html> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021c). Distance education in numbers. <http://yegiteken.meb.gov.tr/www/distance-education-in-numbers/icerik/63> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021d). Mesleki gelişim programları. <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?catNo=19> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021e). FATİH Project. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/en/about.html> adresinden erişildi.
- Milliyet. (2020). Nakil bilmecesi. <https://www.milliyet.com.tr/egitim/nakil-bilmecesi-6376894> adresinden erişildi.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. doi:10.1080/13523260.2020.1761749
- Nickerson, A. B. ve Sulkowski, M. L. (2021). The COVID-19 pandemic as a long-term school crisis: Impact, risk, resilience, and crisis management. *School Psychology*, 36(5), 271-276.
- OECD. (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/1a23bb23-en
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. ve Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327.
- Quezada, R. L., Talbot, C. ve Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: A teacher education program's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 472-483.
- Sarışık, S., Gürel, M., Uslu, Ş. ve Dönmez, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sorunlar ve sorunlar ile baş etme yolları: Öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 1-13.
- Sokal, L., Eblie Trudel, L. ve Babb, J. (2020). How to prevent teacher burnout during the coronavirus pandemic. <https://theconversation.com/how-to-prevent-teacher-burnout-during-the-coronavirus-pandemic-139353> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2020a). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2020b). COVID-19 sürecinde öğretmenler. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salginisuresinde-ogretmenler> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020a). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020b). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020c). Startling digital divides in distance learning emerge. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> adresinden erişildi.

- UNESCO. (2020d). Education in a post-covid world. Nine ideas for public action. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf adresinden erişildi.
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> adresinden erişildi.
- Wong, J. M. S. ve Tang, W. K. W. (2021). 'Online Pre-service Teacher Placements' during COVID-19: A compromise or an opportunity?. *Academia Letters, Article 312*. doi:10.20935/AL312
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seğkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Akar Vural, R. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği Covid-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu* içinde (s. 556-565). İstanbul: Türk Tabipleri Birliği.

Ek A

Görüşme Soruları

1. COVID-19 salgını sırasında ğretmen olarak deneyimleriniz nelerdi?
2. COVID-19'un eşi benzeri görülmemiş zamanlarında ğretmen olmak hakkında ne düşünüyorsunuz? Salgın sırasında nasıl hissettiniz?
3. COVID-19 döneminde öğretmenlik yaparken ne gibi zorluklar yaşadınız?
4. Salgın sırasında mesleki faaliyetleriniz değişti mi? Evet ise, bu değişiklikler nelerdi? (ğretici faaliyetler, öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi, ders planlama, lme ve değerlendirme vb.)
5. COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik algılarınızda herhangi bir değişiklik yaşadınız mı? Cevabınız evet ise, ne tür değişiklikler yaşadınız?
6. Salgın sırasında yaşadığınız zorluklar öğretme motivasyonunuzu etkiledi mi?
7. COVID-19 döneminde öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin algılarınız değişti mi? Cevabınız evet ise, COVID-19 salgını öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin algılarınızı nasıl değiştirdi?
8. Salgın sırasında öğretmenlik yapmak ile ilgili eklemek istedikleriniz var mı?