



T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**COVID-19 ve ZORUNLU UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON ve MESLEKİ
DOYUMUNA ETKİSİ**

Sevinç KILIMAN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

Mardin 2022

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

COVID-19 ve ZORUNLU UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON ve MESLEKİ
DOYUMUNA ETKİSİ

Sevinç KILIMAN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

Mardin 2022

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Dok. No: MAU-FRM-
04-ENSTİTÜ/07

İlk Düz.
Tar.:02/01/2020

Rev. No/Tar.:
00/...

Sayfa: 1/1

TEZ ONAY SAYFASI FORMU



TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı 18762016 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Sevinç KILIMAN'ın hazırladığı “ COVID-19 ve ZORUNLU UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON ve MESLEKİ DOYUMUNA ETKİSİ” başlıklı Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 25.11.2022 günü saat 17:00’da yapılmış, tezin onayına oybirliğiyle karar verilmiştir.

Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN (Danışman)	İmza
Prof. Dr. Cevat YILDIRIM	İmza
Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin AĞALDAY	İmza

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu’nun/...../20.... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../20....

Enstitü Müdürü

Hazırlayan:
Birim Kalite Komisyonu

Kontrol Eden:
Üniversite Kalite Komisyonu

Onaylayan:
Üniversite Kalite Komisyon Başkanı

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

Sevinç KILIMAN

25/11/2022

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

COVID-19 VE ZORUNLU UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN ÖĞRETMENLER ÜZERİNDEKİ MOTİVASYON VE MESLEKİ DOYUMUNA ETKİSİ

Sevinç KILIMAN

Mardin Artuklu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

2022: 57 sayfa

Bu araştırmanın amacı Covid-19 pandemisi süresince yüz yüze eğitimin durdurulup zorunlu çevrimiçi eğitime geçiş sürecinin öğretmenlerde mesleki doyum ve motivasyon bağlamında yarattığı etkiyi incelemektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınmış 23 maddelik bir görüşme formu geliştirilerek Elâzığ ilinde devlet okullarında çalışan 45 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin branşları İngilizce, Sınıf, Matematik, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Fen Bilimleri, Müzik, Beden Eğitimi, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen ve Teknoloji Tasarım şeklindedir. Katılımcılar, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenerek raporlanmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşme sonrası verilen cevaplara göre altı ana tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Bu ana temalar; teknolojik altyapı, sınıf yönetimi, öğretimin niteliği, eğitim öğretime uygun, ortam motivasyon, mesleki doyum, şeklindedir. Çalışmada teknolojik altyapının zorunlu uzaktan eğitim sürecinin başında yetersiz kaldığı, gerekli cihaz (tablet, telefon, bilgisayar, internet bağlantısı vb.) temininde zorluklar yaşandığı ancak ilerleyen zamanlarda sorunun çoğunlukla çözüldüğü sonucuna varılmıştır. Sınıf yönetimi ve eğitim-öğretime uygun ortamın hazırlanmasında sorun yaşanmış, öğrencilerin derse katılım konusunda istikrar gösterilmediği anlaşılmıştır. Ayrıca öğretim yöntemlerinden daha çok sunuş ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sonucu çıkarılmıştır. Bu durumun öğretimin niteliğine yansıdığı, bahsedilen başlıkların öğretmen motivasyonu ile negatif yönde bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Dahası katılımcıların öğrencilerin derslerden geri kalmaması ve uzaklaşmaması için eğitim-öğretime her zamankinden daha çok önem verdiği ancak süreç içinde motivasyonlarının düştüğü ve mesleki doyumlarının azaldığı hissine kapıldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Doyum, Öğretmen Motivasyonu, Pandemi, Zorunlu Uzaktan Eğitim.

ABSTRACT

Master Thesis

COVID-19 AND THE EFFECTS OF COMPULSORY DISTANCE EDUCATION ON TEACHER'S MOTIVATION AND JOB SATISFACTION

Sevinç KILIMAN

Mardin Artuklu University

Institute of Graduate Education

Department of Educational Sciences

2022: 57 pages

The purpose of this research is to examine the effects of compulsory distance education on teachers' job satisfaction and motivation during Covid-19 pandemic. Phenomenological design was used in the methodology of this qualitative research. A 23 item interview form was developed and applied to 45 teachers who work at public schools in Elâzığ. The teachers' fields are English, Maths, Social Studies, Information Technologies, Religion, Turkish, Science, Music, Physical Education, Psychological Counseling and Guidance, Technology and Design. Also some statistics which are related to the research were used as data. The results of data were analysed with descriptive analysis. Six main themes and related sub-themes were generated. The participants answered some questions about the themes technological infrastructure, classroom management, education quality, convenient place for education-teaching motivation, job satisfaction. The research results show that participants' technological infrastructure was inconvenient and they have problems to provide technological devices (tablet, smartphone, computer, internet connection etc.), but after a while these problems were handled. According to results participants have problems about classroom management and building convenient place for education and the students didn't show stability about joining the classes. Also it is understood that mostly traditional teaching methods were used in online teaching classes. Consequently, this situation negatively affected education quality and teachers' motivation. Moreover participants give more importance to education and teaching than before but within the process they have the feeling of low motivation and job satisfaction.

Key Words: Compulsory Distance Education, Job Satisfaction, Pandemia, Teacher Motivation.

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca görüşlerini benimle paylaşan değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN’e teşekkür ederim.

Ayrıca pandemi sürecinde emek vererek öğrencileri için çabalayan kıymetli meslektaşlarıma, veri toplama sürecinde değerli görüşlerini benimle samimi bir şekilde paylaşan öğretmen arkadaşlarıma ve ders aşamasından tez yazımımın son gününe kadar yaşam yolumda yürürken beni deneyen her türlü sürprizi karşıladığım ve vazgeçmeden çalıştığım için de kendime teşekkür ederim.

Sevinç KILIMAN

Mardin, 2022

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Çalışmanın Amacı	5
Çalışmanın Önemi	6
Sınırlılıklar.....	6
Sayıtlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	11
3.1 Araştırmanın Modeli.....	11
3.2. Çalışma Grubu	11
3.3. Veri toplama Aracı	13
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	14
3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik.....	14
4. BULGULAR	16
4.1. Teknolojik Altyapı.....	16
4.2. Sınıf Yönetimi	19

4.3. Eğitim-Öğretimin Niteliği	22
4.4. Eğitim-Öğretime Uygun Ortam	28
4.5. Motivasyon	32
4.6. Mesleki Doyum	37
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	43
5.1. Tartışma	43
5.2. Sonuç	45
5.3. Öneriler	46
KAYNAKÇA	48
EKLER.....	55
ÖZGEÇMİŞ.....	58

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	12
Tablo 4.1: Ana Tema ve Alt Temalara İlişkin Dağılım	16
Tablo 4.2: Teknolojik Altyapıya İlişkin Tema ve Alt Temalar	16
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Bağlantı ve Altyapı Yeterliliği	17
Tablo 4.4: MEB'in Altyapı Yeterliliği	18
Tablo 4.5: Sınıf Yönetimine İlişkin Tema ve Alt Temalar	19
Tablo 4.6: Öğrencilerle İletişimin Kalitesi.....	20
Tablo 4.7: Çevrimiçi Sınıflarda Öğrenci-Öğretmen ve Çevresel Faktör Bileşenleri.....	21
Tablo 4.8: Öğretimin Niteliği ve Alt Temalar	22
Tablo 4.9: Öğretimin Niteliği Alt Temaları ve İlişkin İfadeler.....	23
Tablo 4.10: Öğrenci Motivasyonu ve Öğretim Sürecine Katılım.....	24
Tablo 4.11: Öğrenci Özdenetim Gelişimi	25
Tablo 4.12: Öğrenci Merkezli Eğitim	27
Tablo 4.13: Eğitim Öğretime Uygun Ortam Temaları ve Alt Temaları	28
Tablo 4.14: Eğitim-Öğretime Uygun Ortam Oluşturma	29
Tablo 4.15: Veli Desteği Alma	31
Tablo 4.16: Motivasyona İlişkin Tema ve Alt Temalar.....	32
Tablo 4.17: Motivasyon Alt Temaları ve İlişkin İfadeler	33
Tablo 4.18: Uzaktan Eğitimin Fiziksel ve Zihinsel Etkileri	34
Tablo 4.19. Uzaktan Eğitim Sürecinde Alınan Ödül veya Takdirler.....	35
Tablo 4.20: Öğretmenlere Verilen Yetki ve Sorumluluk.....	36
Tablo 4.21: Mesleki Doyum ve Alt Temalar	38
Tablo 4.22: Mesleki Doyum Alt Temaları ve İlişkin İfadeler	38

KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılan kısaltmalar açıklamaları ile birlikte aşağıda belirtilmiştir.

EBA : Eğitim Bilişim Ağı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı



1. GİRİŞ

Problem Durumu

Uzaktan eğitim uzun zamandır kullanılan bir eğitim seçeneği olmasına karşın içinden geçtiğimiz zaman diliminde yaşananlar bu seçeneği daha önemli hale getirmektedir. Özellikle iletişim, ulaşım ve bilişim teknolojisindeki gelişmeler, artan küreselleşme, dünyanın birçok alanda birbirine yaklaşması ve standartların oluşması uzaktan eğitimin daha fazla kullanılmasına neden olmaktadır. Çünkü böyle bir dünyaya yetişmek klasik eğitim ile mümkün olmamaktadır. Uzaktan eğitim daha hızlı ve ekonomik olduğundan giderek gerekliliğine ilişkin argümanlar artmaktadır. Uzaktan eğitimin gerekliliğini Urdan ve Weggen (2000) şu başlıklarla özetlemiştir:

- Bilgi ve eğitim stillerinin hızla eskimesi
- Anında eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulması
- Öğrenim ihtiyaçlarını karşılayacak daha az maliyetli yollar arayışı
- Yetenek eksiklikleri ve demografik değişimlerin yeni öğrenim modellerine ihtiyaç doğurması
- Yaşam boyu öğrenime duyulan ihtiyacın artması

Bahsedilen gerekliliklere ek olarak Moore (2003) uzaktan eğitimin daha fazla insana daha az maliyetle ve çoğu kişinin ulaşabileceğinden daha yüksek kalitede olduğunu belirtmiştir. Perven (2016) senkron e-öğrenme ortamını öğretmen ve öğrencilerin birbirini görebildiği, etkileşimde bulunabildiği geleneksel sınıfların çevrimiçi hali olarak tanımlamıştır. Özdal (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin senkron öğrenme ortamlarının güçlü yönünün kendilerine yüz yüze görüşme fırsatı tanımak olduğunu, olumsuz yönünün ise internet bağlantısı gerektirmesi olduğu sonucuna varmıştır.

Uzaktan eğitimin gerekliliği üzerine bu çalışmalar ve açıklamalar yapılırken Covid-19 salgını artık uzaktan eğitimi bir seçenek değil bir zorunluluk haline getirmiştir. Çünkü 2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan salgın her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini gösterdi. Bu süreçte okullar kapandı ve devletler ivedilikle uzaktan eğitim altyapılarını geliştirmeye başladılar. Bu zorunluluk karşısında Türkiye'de benzer bir tutum geliştirmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı sahip olduğu teknolojik altyapıyı uzak eğitim

için seferber etmiştir. Nitekim bu bağlamda Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihine okulların tatil edilmiştir (MEB, 2020a). Bu karar ile Bahar 2020 döneminde yüz yüze dersler yapılmamıştır. 23 Mart tarihinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT)’nun belirlenen bazı kanalları üzerinden ilk ve orta dereceli okullar için eğitim-öğretim yayınları başlamıştır. Evinde internet veya teknolojik alet (bilgisayar, tablet, telefon vb.) eksikliği bulunan öğrenciler için televizyon yayınının önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Ayrıca salgının oluşturabileceği psikolojik etkilerle başa çıkmak için MEB, aralarında rehberlerin olduğu bir psikososyal destek ve yardım hattı kurmuştur. Mesleki ve Teknik Eğitim (MTEK) kurumlarından yardım alınmış ve pandemi günlerinde öğrencileri akademik ve sosyal açıdan destekleyecek materyalleri üretmesi sağlanmıştır (Özer, 2020).

Yukarıda söz edilen tedbirlerle beraber 31 Ağustos tarihinde zorunlu uzaktan eğitim başlamış ve iki haftalık telafi programı uygulanmıştır (MEB Genelge-2020-5). 28 Eylül- 2 Ekim tarihlerini kapsayan hafta ve devamında okul öncesi eğitim kurumlarında haftada 2 gün olmak üzere günde 30’ar dakikalık 5 etkinlik saati süreyle eğitim yapılacağı bildirilmiştir. Yüz yüze eğitime geçişin ikinci aşamasında MEB 12 Ekim 2020 tarihinde ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 8. sınıflarda haftada 2 gün toplam 12 ders saati (2 gün, 6+6), imam hatip ortaokullarında ise haftada 2 gün toplam 14 ders saati (2 gün, 7+7) uygulanacak; lise hazırlık sınıfları ve 12. sınıflarda ise haftada 2 gün toplam 16 ders saati (2 gün, 8+8) yapılacak şeklinde yeni bir duyuru yayınlanmıştır (MEB, 2020b). 25 Ocak – 5 Şubat 2021 tarihleri arasında yapılması planlanan birinci dönem ara tatili salgının seyrinden dolayı Nisan 2021 tarihinde yapılması planlanan bir haftalık ara tatil sömestr tatiline eklenmiştir. 15 Şubat itibarıyla, 8. ve 12. sınıflar ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okulların tamamı, köy ve benzeri seyrek nüfuslu yerleşim yerlerinde il/ilçe hıfzısıhha kurullarının il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri iş birliği içinde alacağı kararlar doğrultusunda tüm ilkokul ve ortaokullar ile tüm bağımsız anaokulu ve özel eğitim anaokullarında haftada 5 gün yüz yüze eğitime geçilmiştir (MEB, 2020d).

3 Mart 2020 itibarıyla bütün risk gruplarındaki illerde bulunan ilkokullarda, haftada 2 gün yüz yüze, 3 gün uzaktan eğitim yapılması; düşük ve orta riskli illerde bulunan ortaokulların 5, 6 ve 7. sınıflarında haftada 2 gün yüz yüze, 3 gün uzaktan eğitim gerçekleştirilmesi; yüksek ve çok yüksek riskli illerde ise bu sınıflarda sadece uzaktan eğitim

yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2021a). Bu karar alınmışken Türkiye’de 15 Nisan 2021 tarihinde vaka sayısının 60 binin üzerine çıkmasıyla (T.C Sağlık Bakanlığı, 2021) okul öncesi, 8. ve 12. sınıflar hariç diğer tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmiş akabinde iki hafta sonra tüm sınıf seviyelerinde uzaktan eğitimle okula devam edilmiştir.

Salgının seyrinin öngörülemiyor olması ve görüldüğü üzere okulların sürekli yüz yüze veya uzaktan eğitim şeklinde programlarının değişmesi öğrenci- öğretmen-veli üçlüsünde bir motivasyon kaybına sebep olduğu düşünülmektedir. Yapılan program doğrultusunda belli kademeler için okula gidip yüz yüze ders veren öğretmenler, okuldan çıkıp evde çevrimiçi ders vermişlerdir. Mesleki formasyon ve deneyimi neredeyse tamamen yüz yüze eğitime dayalı olan öğretmenlerin bu süreçten nasıl etkilendiğinin saptanması hem öğretmeler hem de eğitim öğretim süreçleri açısından çok önemlidir. Çünkü Son kuşak öğretmenler bilişim ve öğretim teknolojisi derslerinden uzaktan eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip olsalar bile eski kuşaklarda bu özelliklerin çoğu son derece zayıftır. Bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyon ve doyumuna etkisi araştırmacı için merak konusu olmuştur.

Pandeminin gelişim süreci ve uzaktan eğitime geçiş biçimi öğretmenlerin motivasyon ve mesleki doyumunu etkilemesi kaçınılmazdır. Sözgelimi zorunlu uzaktan eğitime hızlı bir geçiş olması, salgının seyrinden dolayı bu geçişin süresinin değişken olması öğretmenlerde olduğu gibi öğrenci ve velilerde endişelere sebep olduğu düşünülmektedir. Buna ilaveten otorite sahiplerinin zorunlu uzaktan eğitim sürecini planlarken sağladıkları teknolojik imkanların yeterlilik düzeyi de öğretmenlerin motivasyon ve mesleki doyumlarını etkileyen önemli faktörler arasındadır. Nitekim alan yazınında söz konusu faktöre ilişkin önemli uyarılar bulunmaktadır. Sözgelimi, Moore (2002) uzaktan eğitim programları oluşturulurken sürecin programlanması ve yönetilmesinde sorumluluk alan kişilerin; alan yöntem bilimi, ilgili kavramlar, uzaktan eğitim felsefesi ve temel ilkelerinden köklü bilgiler edinirse daha başarılı bir program oluşturulabileceğini söylemiştir. Yine kaynak kurumların kaynak çeşitliliğini yeterince arttıramaması ve bunları ulaşılabilir kılma konusunda yetersiz kalması uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yalnızlığına sebep olacaktır (Yılmaz, 2020). Aynı şekilde öğretim elemanlarının, kurumlarındaki destek personeli ve içerik tasarım ekibinin de yardımıyla, güncel ve çevrimiçi ihtiyaçlarını karşılayacak ekipman desteği sunmada yetersiz kalınmaktadır (Özcan, 2019).

Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretimin niteliğinin etkilendiği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin açık ve uzaktan eğitime olan inançları ile açık ve uzaktan eğitimin kendilerine uygun olup olmadığına dair düşüncelerinin (öğretim elemanı, arkadaşlarını görmeden ders işleme, kendi kendine ders çalışmama, bilgisayar karşısında oturmak istememe gibi) etkenlerinin belirlenmesi de önem arz etmektedir (Yılmaz, 2020). Bahsedilen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'deki zorunlu uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin motivasyon ve mesleki doyumuna etki ettiği düşünülmektedir.

Mesleki doyumu, bir çalışan eğer psikolojik ve çevresel şartları bir arada düşündüğünde işinde gerçek anlamda tatmin hissine sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Hoppock, 1935). Judge ve diğerleri (2020) iş doyumunu arttırmak için işverenin iş ortamında çalışanların birbirlerine saygı duyduğu bir atmosfer oluşturmak için işverenin çalışanlarına şeffaf ve adil davranması gerektiğini savunmuştur. Herzberg yaptığı araştırmada çalışanların kötü çevresel şartlardan ve dış etkenlerden kaynaklı tatminsiz hissedecekleri sonucuna varmıştır (Herzberg, 2017). Spector (1997) iş doyumunu üç özellikle özetlemiştir:

- Birincisi kurumlar insani değerleri ön planda tutmalıdır,
- Çalışanın iş doyum seviyesine bağlı olarak çalıştığı işteki aktivitelerini etkiler yani iş doyumunu olumlu davranışlar sergilemeye yardımcı olur,
- İş doyumunu örgütsel aktiviteleri harekete geçirecek bir etkidir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına dair yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin iş niteliği, ücretler, çalışma koşulları, işlerinde gelişme ve yükselme imkânı, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel yaşam alt boyutlarına göre ciddi farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır (Taşdan ve diğerleri, 2008).

Çalışma koşullarının iş doyumuna etki ettiği bilinirken sınıf ortamından çıkıp evden ders vermeye çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri merak konusu olmuştur. Online eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunun evinde internete bağlı bir cihaz olmadığından öğretimsel anlamda bir kopukluk yaşanmıştır (Sarı, 2020). Bununla beraber evinde internete bağlı bir cihaz olan öğrenciler bağlantı sorunları yaşamış (Zan vd., 2020; İnci Kuzu, 2020,

Karakuş vd., 2020) cihazları ailenin diğer üyeleri ile paylaşmak zorunda kalmıştır. Dahası çevrimiçi eğitim sürecinde Türkiye’de kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunda çökmeler ve bağlantı problemleri yaşanmıştır. Chen (2020) bu tür teknolojik sıkıntıların diğer bir deyişle platform kullanılabilirliğinin kullanıcı doyumuna çok ciddi etki ettiğini belirtmiştir. Bu tür sonların öğrencileri süreçten kopardığı gibi öğretmenlerin de verimliliğinin düşmesine sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

Akın ve diğerleri (2007) de öğretmenlerin mesleki doyumları ile sınıf yönetimi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Mesleki anlamda yaşanan gerginlik çalışanların iş ve yaşam doyumlarını olumsuz etkilediğinden öğretmenler de bu anlamda payına düşeni almıştır (Kanbur, 2018). Yine konuya dair diğer bazı çalışmalarda mesleki anlamda tatmin olamayan öğretmenlerde bu durumun fiziksel ve ruhsal sağlığa da direkt etki ettiği sonucuna varmıştır (Nagar, 2012).

Yukarıda sözü edilen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan motivasyon ve mesleki doyum sorunlarının Türkiye’de Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenler üzerindeki etkileri bu çalışma kapsamında sorunsallaştırılmıştır. Çünkü pandemi başladığında okullarda zorunlu olarak acele bir şekilde çevrimiçi eğitime geçilmiştir. Herhangi bir hazırlık süreci yaşanmadan eğitim ve öğretim internet destekli herhangi bir cihaz (telefon, tablet, bilgisayar vb.) ile çevrimiçi şekilde devam ettirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin çevrimiçi ortamda eğitim öğretim yaparken uzaktan eğitime ne kadar hazır oldukları ve hangi boyutlarda sorun yaşadıkları saptanmaya muhtaçtır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşadıkları sürecin motivasyon ve mesleki doyum açısından öğretmenlere etkisinin araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın problemini Covid-19 pandemisinin başlamasının ardından zorunlu uzaktan eğitim döneminin öğretmenlerin motivasyon ve mesleki doyumuna etkisi oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı pandemi döneminde verilen zorunlu çevrimiçi eğitim ve öğretimin öğretmenlerin mesleki doyum ve mesleki motivasyonuna etkisini saptamaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Uzaktan eğitimde MEB-öğretmen-öğrenci uzaktan eğitim için teknolojik altyapı düzeyi ne idi?

- Uzaktan eğitimde öğretmenler eğitim-öğretimsel kazanımlara ulaşma konusunda başarılı olduklarını düşünüyorlar mı?
- Uzaktan eğitimde öğretmenlerin motivasyonu nasıl etkilendi?
- Uzaktan öğretimde öğretmenler mesleki doyuma açısından nasıl etkilendi?

Çalışmanın Önemi

Çalışma zorunlu çevrimiçi derslerin getirdiği sorunları özelde öğretmenlerin yaşadığı sorunlara dikkat çekmesi açısından önemli bir araştırma olacağı şeklinde değerlendirilmektedir. Çevrimiçi ders Türkiye’de ortaöğretim ve öncesi sınıf kademelerinde devlet okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin pandemi öncesinde yaşadıkları bir durum değildi. Pandemiyle beraber gelen zorunlu çevrimiçi derslerin özelde öğretmenler üzerindeki etkisini araştırması açısından çalışma önem arz etmektedir. Araştırma örgün eğitimde öğretmenlerin mesleki motivasyon ve mesleki doyuma etki eden faktörleri uzaktan eğitim sürecinde de incelemek istediği için kapsamlı bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu amaçla farklı öğretim kademelerini dahil ettiği ve çok yönlü bir bakış açısı sunmaya çalıştığı için önem arz etmektedir. Bu çalışmanın çevrimiçi eğitimin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çevrimiçi eğitimin öğretmenler açısından yarattığı sorunlar saptanmaya çalışılmış ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Elâzığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 45 sınıf ve branş öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

Sayıtlar

- Öğretmenlerin görüşlerinde içten oldukları,
- Çalışma grubunun maksimum çeşitlilik içerdiği,
- Veri toplama aracının araştırmanın amacını gerçekleştirmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Mesleki doyumunu daha çok içsel bir motivasyon veya bir tutum olarak değerlendiren Mullins (2005), kişinin maddi veya manevi olarak hissedeceği başarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Mesleğimize karşı tutumumuz ve hissettiklerimiz iş doyumumuzla ilgili bilgi verir. Eğer bir çalışan mesleğine karşı olumlu bir tutum sergiliyorsa buna mesleki doyum denir, tam tersi bir durum ise mesleki doyumsuzluğu ifade eder (Armstrong, 2006). Bir çalışanın bulunduğu kurumda kendisine sağlanan olanaklar attıkça iş doyumunun arttığı gözlenmiştir (Akıncı,2002). Mesleki anlamda doyum yaşayan çalışanlarda yaratıcılık ve üretkenlik kendini gösterir (Steijn, 2004). Aynı zamanda iş birliği ve takım çalışmasının işçilerde mesleki doyumunu olumlu etkileyen faktörler arasında olduğu ifade edilmiştir (Kabak vd., 2014). Mesleki anlamda tatmin olmayan kişilerde duygusal tükenmişlik ve kendiyi yabancılaşma görülebilir (George, 2008). Yapılan bir diğer çalışmada mesleki doyumsuzluk ile depresyon arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Nadinloyi vd., 2013).

İş doyumundan bahsederken motivasyonu da açıklamak gerekir. Nitekim mesleki motivasyon ve mesleki doyum birbiriyle bağlantılı kavramlardır (Mullins, 2005; Jalagat, 2016). Motivasyon kelimesinin kökeni Latince 'hareket etmek' anlamındaki 'movere' kelimesinden gelmektedir. Dörnyei (vd., 2013) kişinin bir eylemde bulunmak, belli seçimler yapmak ve çaba harcamak için onu harekete geçiren şeydir diyerek motivasyonu bir eylemi 'neden' 'ne kadar süreyle' ve 'ne derece bir istekle' yapması şeklinde tanımlamıştır. Oxford sözlüğüne göre 'motivasyon' bir eylemde veya belli bir davranışta bulunma sebebidir. Atkinson (1964) motivasyonu bir işi yapmaktaki istek, dilek, beğeni veya beğenmeme hali olarak tanımlamıştır. Yorks'a göre motivasyon temel ihtiyaç ve istekleri karşılamak için kişiyi sevk eden durumlardır (Yorks 1976, 21). Kişinin davranışlarını güçlendiren, belli bir yöne doğru yönelten ve bu davranışları arttırarak devam ettiren durum motivasyon olarak tanımlanmıştır (Tohidi vd., 2012).

Covid-19 pandemisi dünyayı etkisi altına aldığı Aralık 2019'dan sonra geçilen uzaktan eğitim süreci öğretmen motivasyonuna etkisini araştırmacılar için merak konusu olmuştur. Öğretmen motivasyonunun, okul, sınıf, aile bağlamında ortaya çıktığını (Ames, 1990) göz önünde bulundurursak zorunlu uzaktan eğitimin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi kaçınılmazdır. Nitekim mesleki doyum seviyesi ve mesleki motivasyon ile çevrimiçi eğitim

arasında yüz yüze eğitime göre ciddi bir farklılık olduğunu Sagunya (vd., 2020) çalışmasında ortaya koymuştur. Pandemi öncesi eğitim sisteminden memnun olan öğretmenlerin pandemi dönemiyle birlikte mesleki iyi oluş hallerinin olumsuz yönde değiştiği görülmüştür (Alves vd., 2021). Benzer şekilde geleneksel sınıf ortamlarında ders verirken öğretmenlerin motivasyonu yüksekken aynı istek ve hevesi çevrimiçi eğitimde devam ettiremedikleri görülmüştür. Aynı katılımcılar öğrencilerle bir ahenk tutturamadıklarını, kendilerini izole hissetmenin yanında mesleki doyumunu bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Moorhouse vd., 2021). Evden çalışmaya başlayan öğretmenlerde çeşitli sebeplerle (internet ücreti, sosyal medya etkisi, elektrik faturaları, ev ortamı vb.) motivasyon kaybı yaşandığı belirtilmiştir (Purwanto vd., 2020). Evden çalışmak ve çevrimiçi sınıflar gibi değişimlerin getirdiği sorunlara ek olarak yöneticilerin ve kanun koyucuların çalışanların motivasyonuna etki ettiği düşünülmektedir. Nitekim üniversitede görev yapan öğretim görevlileriyle yapılan bir çalışmada Covid-19 süresince okul yönetimi tarafından aldıkları pozitif desteğin öğretmen motivasyonuna olumlu bir etki yarattığının (Pelletier, 2016; Collie, 2021; Kulikowski vd., 2021) görülmesinin yanında okul yöneticileriyle yapılan bir başka çalışmada yöneticilerin öğretmenlerle yaşadıkları iletişim yetersizliğinden kaynaklı sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Akyavuz vd., 2020). Yukarıda bahsedilen iki durumun birbirini tetiklediği ve mesleki motivasyona etki ettiği varsayımında bulunmamıza yol açıyor. Mesleki doyuma etki eden faktörler arasında kurum politikaları, çevre, maaş, çalışma şartları ve imkanların da bulunduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Dieleman vd., 2003; Mishra 2013; Bravo vd., 2021) yaptığı çalışmada işverenler tarafından çalışanların istek ve ihtiyaçlarının ihmal edilmesi çalışanlarda motivasyon kaybına sebebiyet verdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda karar vericilerin ve ilgili kurumların, öğretmenlere mesleklerini icra edecek uygun ortamı sağlamak için gerekli tedbirleri almaları gerektiği ifade edilmiş ve kurumsal destek ve mesleki doyum arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Oubibi vd., 2022). Bu durumda öğretmenlerin bulunduğu kurumda mutlu olmaları örgütsel bağlılığı arttırdığı gibi mesleki doyuma da pozitif etki ettiği sonucuna varılmıştır (Chanana, 2021).

Mesleki doyum ve mesleki motivasyona etki ettiği düşünülen bir diğer konunun dijital teknolojiler olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitime geçilmesi ile öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi eğitime dair hazır bulunuşluk düzeyleri önem arz etmektedir. Bu sebeple uzaktan eğitimin getirdiği belirsizlikle başa çıkmanın bir yolu da öğretmen ve

öğrencilerin teknoloji okur yazarlığını arttırmak olmalıdır (Almazova vd., 2020). Yapılan araştırmada teknolojik aletlerin öğretmenlerin stres seviyelerine ve motivasyonuna negatif yönde bir etki ettiği sonucuna varılmıştır (Kulikowski vd., 2022). Buna paralel olarak öğretmenlerin teknolojik alet kullanım becerilerinin gelişmiş olması içsel motivasyonlarına olumlu etki ettiği belirtilmiştir (Panisoara vd., 2020). Bir diğer çalışmada öğretmenlerin teknolojik alet kullanımında eksik olduklarını ve uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmaktaki motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır (Aytaç, 2021). Trinidad (2021) yaptığı çalışmada Covid-19'un beraberinde öğretmenlerdeki tükenmişlik ve mesleği bırakma hissini getirdiği belirtmiştir. Konya, Karaman ve Aksaray'da 236 müzik öğretmeniyle yapılan bir çalışmada COVID-19 boyunca mesleki doyumun cinsiyet, yaş ve okul türüne bağlı olarak değiştiği ayrıca COVID-19 anksiyetesi ve mesleki doyum arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Kibici, 2021). Bu konuda Beardsley (vd., 2021) teknolojik alet kullanım becerilerinin artırılmasıyla öğretmen motivasyonuna olumlu yönde etki yapacağını ifade etmiştir. Buna paralel olarak öğretmenlerin çevrimiçi eğitim için gerekli teknolojik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Mahmood vd., 2021; Koçoğlu vd., 2020). Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin dijital platformları kullanım becerileri geliştikçe mesleki motivasyon ve mesleki doyumlarının artacağı düşünülmektedir (Basu, 2021). Fen bilgisi öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım becerilerini geliştirdikleri ancak öğrencilerde akademik yönden eksiklik oluşabileceği nedeniyle kaygılı hissettikleri ve zorunlu çevrimiçi eğitim sürecinde kendilerini yetersiz gördükleri ifade edilmiştir (Bakioğlu vd., 2020). Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine çeşitli sebeplerle katılmayışı öğretmenler açısından sürecin verimsiz geçtiğini düşündürmüştür (Canpolat vd., 2021).

Değinilmesi gereken bir diğer nokta ise öğretmenlerin hissettiği psikolojik baskıdır. Evden çalışmak, ebeveynlerle etkileşim içinde olmak, hükümetten gelen yönlendirmeler ve öğrenciler için duyulan endişe öğretmenlerin zorunlu çevrimiçi eğitim sürecinde psikolojik olarak baskı altında hissetmelerine neden olmuştur (Walker vd., 2020). Her ne kadar Endonezya'da yapılan bir çalışmada öğretmenlerin pedagojik, teknolojik ve psikolojik açıdan uzaktan eğitime hazır oldukları savunulsa da aynı çalışmada bazı öğrencilerin ve kırsal kesimdeki öğretmenlerin teknolojiye ulaşım imkanlarının kısıtlı olduğu belirtilmiştir (Aditya, 2021). Kadın okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada COVID-19'un

mesleki iş yükünü arttırdığı ve bu durumun öğretmenlerde ebeveynlik stresini arttırmasının yanında mesleki doyuma da negatif yönde etki ettiği ifade edilmiştir (Hong vd., 2021). Uzaktan eğitimin öğretmenler dahil birçok farklı dinamiğinin olması öğretmenlerin iş doyumuna etki ettiği varsayılmaktadır. Nitekim yapılan bir çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde hissettiği endişe, stres ve depresyonun ciddi oranda arttığı gözlenmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin eğitim seviyesine bağlı olarak farklı reaksiyonlar gösterdikleri öne sürülmüştür (Ozamiz-Etxebarria vd., 2021). Öğretmenlerin çevrimiçi ders vermeye çalışırken mesleki streslerinin arttığı ve bunun mesleki doyumuna etki ettiği görülmüştür (Chitra, 2020). Uzaktan eğitimin getirdiği zorlu süreçte öğrencilerine yüksek düzeyde faydalı olmak isteyen öğretmenler, hükümetten destek beklemiş ve karar verici organlar tarafından da süreci planlamak için kolaylık sağlamalarını istemiştir (Kim vd., 2020).

Yapılan alinyazın taramasında uzaktan eğitimin öğretmen motivasyonuna ve mesleki doyumuna etkisinin olduğunu göstermiş ancak bu durum birkaç yönüyle ifade edilmiştir. Bu çalışma zorunlu uzaktan eğitim döneminin öğretmenlerin mesleki motivasyon ve doyumuna etkisini altı farklı başlık altında detaylı olarak incelediği için önem arz etmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1 Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönetimine göre tasarlanmış bu araştırmada, nitel araştırma türlerinden fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan fenomenolojinin amacı insan deneyimlerinin yapısını ve anlamını tam olarak anlamaya çalışmaktır (Keen, 1975). Benzer şekilde Van Manen'e göre fenomenolojinin amacı insan tecrübelerini anlamaktır (Manen, 1997). Fenomenolojik yöntemde görüşülecek kişilerin araştırılacak konuyla ilgili deneyimlerinin olması ve bunu dışı vurabilecek yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Bu yöntemde amaca yönelik çalışma grubu belirlenir ve araştırılan deneyim katılımcılar tarafından yaşandığı için seçilirler (Tekindal, 2020). Bu çalışmada fenomenolojinin kullanılmasının amacı covid-19 pandemisinden kaynaklı zorunlu çevrimiçi eğitim yapıldığı süre içinde öğretmenlerin yaşadığı deneyimlerin mesleki motivasyon ve mesleki doyuma etkisini incelemek için en uygun yöntemin fenomenolojik yöntem olduğu düşünülmüştür.

3.2) Çalışma Grubu

Çalışma grubu seçilirken çalışmanın amacını yansıtacak katılımcıların seçilmesi düşüncesiyle yola çıkılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırma sorularını cevaplayabilecek verileri sağlamaya yönelik katılımcı seçimi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunu Elâzığ ilinde devlet okullarında çalışan 45 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem çalışmanın amacına uygun kişilerin seçilmesine olanak sağladığı için tercih edilmiştir. Belli özelliklere sahip veya belirli ölçütleri karşılayan bir veya birden fazla durum üzerinde çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışma grubuna ilişkin bilgiler tabloda belirtilmiştir:

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Branş	Frekans	%
İngilizce	17	38
Matematik	4	8
Sosyal Bilgiler	3	6
Bilişim Teknolojileri	2	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	2
Türkçe	3	6
Fen Bilimleri	6	13
Müzik	1	2
Beden Eğitimi	1	2
Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	2	4
Teknoloji Tasarım	2	4
Sınıf Öğretmeni	3	6
Cinsiyet		
Kadın	29	64
Erkek	16	36
Yaş Aralığı		
25-31	24	53
32-38	14	31
39-45	3	6
46+	4	10
Öğrenim Durumu		
Lisans	40	89
Yüksek Lisans	5	11
Meslekte Çalışma Süresi		
1-3	3	6
3-6	18	40
7-10	11	24
10-15	6	14
15 yıl ve üstü	7	16

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda 12 branşta 45 öğretmen yer almaktadır. İngilizce öğretmenleri 17 kişi (%38) ile grupta sayısı en fazla olan öğretmen grubunu temsil etmektedir. Bu oran her dört katılımcıdan birinin İngilizce öğretmeni olduğunu göstermektedir. Bu durum araştırmacının İngilizce öğretmenin olmasının çalışma grubunun oluşumuna etkili olarak değerlendirilebilir. İngilizce öğretmenlerinden sonra en fazla katılımcı, 6 (%13) öğretmen ile Fen Bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. Birer öğretmen ile en az öğretmen Beden Eğitimi, Müzik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni temsil etmektedir.

Kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyon ve doyumlarının etkilenme durumlarını saptamak üzere öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri de saptanmıştır. Katılımcıların çoğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre Katılımcıların 29'u yani %64'ü kadın ve %36'sı (16) ise erkektir. Kadın öğretmenlerinin fazlalığı İngilizce gibi bazı alanlarda kadın öğretmenlerin mesleki tercihleri ile ilgilidir. Son yıllarda İngilizce öğretmenleri arasında kadın öğretmenlerin sayısına daha fazla rastlanmaktadır.

Katılımcılar farklı yaş aralığından öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş öğretmenlerin yaşam deneyimlerine de işaret ettiğinden farklı deneyimleri olan öğretmenlerin süreçten etkilenme durumlarının çözümlenmesinde önemli bir değişken olarak kullanılabilir. Katılımcıların yaş aralığı çoğunlukla 25-31 (%53) arasında olan öğretmenler oluşturmaktadır. %31'i yani 14'ü 32-38 yaş aralığında, %6'sı yani 3'ü 39-45 yaş aralığında ve %10'u yani 4 kişi 46 ve üstü yaşlarda olduğu görülmektedir.

Öğrenim durumları öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyindeki farklılıkları gösteren önemli bir değişkendir. Bu nedenle lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde mezun olan öğretmenlerini süreçten etkilenme düzeyleri farklı olabilmektedir. Bu çalışmada katılımcılardan 40 kişi lisans düzeyinde ve 5 kişi yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüştür.

Meslekte çalışma süresi öğretmenlerin mesleki deneyimlerini göstermektedir. Farklı mesleki deneyimleri olan öğretmenlerin süreçten etkilenme durumlarının çözümlenmesinde önemli bir değişken olarak kullanılabilir. Meslekte çalışma süreleri 1-3 yıl arası 3 kişi, 3-6 yıl arası 18 kişi, 7-10 yıl arası 11 kişi, 10-15 yıl 6 kişi ve 15 yıl ve üstü 7 kişi şeklindedir. Yoğunlaşma %40 ile 3-6 yıl arasında olmaktadır. Bununla birlikte grubun %50'den fazlasının meslekte çalışma süresi 7 yıldan fazladır. Çalışma grubunun deneyimli bir grup olduğu söylenebilir.

3.3. Veri toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı bir anket formu ve konu ile ilgili 23 açık uçlu sorudan oluşan iki bölümlük yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler tek cevaplı seçenekler sunmakla birlikte araştırma yapılan alanda derinlemesine gidebilmeyi bir arada bulundurulur

(Büyüköztürk vd., 2019). Görüşme soruları hazırlanırken uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar göz önünde bulundurulmuş ve bu alanda literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Görüşme soruları için alanında uzman üç akademisyen görüşü alınmıştır. İncelenen form, hakkında gerekli dönütler sağlandıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler; 2020 – 2021 Eğitim Öğretim Yılı, Bahar Yarı Yılında, Elâzığ İli Merkez İlçesi, devlet okullarında çalışan 45 öğretmen ile görüşülerek toplanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın konusu, içeriği, amaçları ve önemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Görüşmeler pandemi koşullarında yapıldığı için katılımcıların istediği saat ve mekânda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplamda yaklaşık 680 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise yaklaşık 15 dakika olmuştur.

Görüşmelerde veri kaydı not alma ve cihaz ile kaydetme şeklinde kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken verilerin kaydında her iki yöntem de kullanılmıştır. 45 katılımcıdan 12'si ses kaydına izin vermiştir. Görüşmeler sonunda elde edilen ses kayıtları ve alınan notlar yazılı belge haline getirilmiştir. Belgeleri yazılı hale getirmek araştırmacının hızını arttıracak gibi etkili çalışmasını da sağlamaktadır (Baltacı, 2017). Yazılı belge tematik bir şekilde betimsel analiz uygulanarak çözümlenmiş ve aynı sorulara verilen cevaplar kendi bağlamında toplanmıştır. Betimsel analiz geniş miktarda bilgiyi sistematik şekilde bir araya getirip kısaltma imkânı tanıdığı için fayda sağlar (Stemler, 2000). Görüşmeler sonucunda çıkarılan konuşmalar katılımcıların teyidinde sunulmuştur. Bu uygulama ile çalışmanın inandırıcılığını artırmak amaçlanmıştır.

3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel çalışma yapan araştırmacıların, araştırmanın örnekleminin büyüklüğünün kabul edilebilir düzeyde olduğu ve inandırıcılığı kanıtlamaları araştırmanın kalitesini arttıran bir unsur olduğu belirtilmiştir (Başkale, 2016). Bu amaçla araştırma verileri açık ve detaylı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmış, görüşme formu hazırlanırken çalışmanın özellikleri tekrar tekrar eleştirel gözle irdelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca derinlik odaklı veri toplama stratejisi göz önünde bulundurularak inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler sürekli olarak karşılaştırılmış, yorumlanıp kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma tasarlanırken ve uygulanırken gösterilen özen ve dikkat araştırmanın güvenilirliği için önemli

bir etkindir (Merriam, 2013). Bu bağlamda araştırma metni hazırlanırken alanında uzman kişilerden dönüt alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca uzman görüşü yarı yapılandırılmış görüşme formları için de alınmış ve bu sayede inandırıcılığa olumlu etki etmesi beklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde uzman görüşünün yanında mantıksal tutarlılık ve katılımcı teyidi ile güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma yürütülürken etik kurallar önemslenmiş ve bu yönde Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu Başvuru Formu doldurulup gerekli başvurular yapılmıştır. Alınan kurul onayı sonrası Elâzığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli belgeler ile araştırma izni alınmıştır. İzni alınan araştırma için çalışma grubu belirlenmiş ve kendileriyle uygun oldukları vakit için randevu alınmıştır. Katılımcılara elde edilen verilerin gizli kalacağı, sadece araştırma için kullanılacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı yönünde bilgi verilmiştir. Bununla beraber etik ihlallere dikkat edilmeye çalışılmıştır. Türkiye'de tez yazımında en çok karşılaşılan etik ihlaller özgünlük ve intihaldir (Toprak, 2017). Araştırma boyunca katılımcıların verisiyle oynanmamış, alanda yapılan çalışmalar ve yazarlar tam ve net belirtilmeye çalışılmış, özgünlüğe dikkat edilmiş, -dikkatten kaçmadıysa- intihale sebep olacak herhangi bir duruma yer verilmemiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulguların tema ve alt temalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın bulguları ‘Teknolojik Altyapı (Bağlantı ve Altyapı Yeterliği), Sınıf Yönetimi, Öğretimin Niteliği, Eğitime Uygun Ortam, Motivasyon, Mesleki Doyum’ başlıklarından oluşan 6 ana tema altında raporlanmıştır. Teknolojik Altyapı (Bağlantı ve Altyapı Yeterliği), Sınıf Yönetimi, Öğretimin Niteliği ve Eğitime Uygun Ortam temaları motivasyon ve mesleki doyumu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen deneyimlerden oluşmaktadır. Aşağıdaki Tablo 4.1’de ana temalar ve alt temalar yer almaktadır.

Tablo 4.1. Ana Tema ve Alt Temalara İlişkin Dağılım

Tema	Alt Tema
A. Teknolojik Altyapı (Bağlantı ve alt yapı yeterliği)	Öğretmenlerin bağlantı ve altyapı yeterliği MEB’in alt yapı yeterliği
B. Sınıf Yönetimi	Öğrencilerle iletişimin kalitesi Çevrimiçi sınıflarda öğrenci-öğretmen ve çevresel faktör bileşenleri
C. Öğretimin Niteliği	Öğrenci motivasyonu ve öğretim sürecine katılım Öğrenci özdenetiminde gelişim öğrenci merkezli eğitim
D. Eğitim-Öğretime Uygun Ortam	Eğitim öğretime uygun ortamı oluşturma Veli desteği alma Uzaktan eğitimin fiziksel ve zihinsel etkileri Alınan ödül veya takdir
E. Motivasyon	Öğretmenlere verilen yetki ve sorumluluk.
F. Mesleki Doyum	Mesleki algı ve doyum Öğretmen ücret ödemelerinde değişiklik

4.1. Teknolojik Altyapı

Çalışmada “MEB’in ve sizin uzaktan eğitim için teknolojik altyapınız yeterli miydi?” sorusuna verilen cevaplar teknolojik altyapı teması altında toplanmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplara göre uzaktan eğitim sürecinin başladığı ilk zamanlarda teknolojik altyapıyı sağlamada zorluklar yaşansa da bunların kısa bir süre sonra düzeltildiği anlaşılmaktadır.

Bu temada bir tema ve iki alt tema yer almaktadır. Tablo 4.2’de tema, alt tema yer almaktadır:

Tablo 4.2. Teknolojik Altyapıya İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Bağlantı ve altyapı yeterliği	Öğretmenlerin bağlantı/altyapı yeterliği MEB’in altyapı yeterliği

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi katılımcıların alt yapı ve bağlantıya ilişkin deneyimleri iki grupta toplanabilir. Bir grup katılımcı kendilerinden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadıklarını, yaşadıkları sorunları da kısa zamanda hallettiklerini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle kendi alt yapı ve bağlantılarının yeterli olduğunu belirtmiştir. Diğer bir grup ise MEB’in altyapısında ilk başlarda bir sorun olduğunu ifade etmiş “benim teknolojik altyapım yeterliydi ancak MEB’in yetersizdi” demiştir. Aşağıdaki tablo 4.3’te ‘Öğretmenlerin Bağlantı Altyapı Yeterliliği’ alt teması ve buna ilişkin ifadeler belirtilerek detaylı incelenmiştir:

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Bağlantı ve Altyapı Yeterliliği

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Bağlantı ve altyapı yeterliliği	Öğretmenlerin bağlantı ve Altyapı yeterliliği	İnternet kota sorunu İnternet kesintileri Bağlantı sorunları Alt yapı sorunu

Katılımcılara ‘MEB’in ve sizin uzaktan eğitim için teknolojik altyapınız yeterli miydi?’ sorusu sorulmuş ve 29 kişi evet cevabı vermiştir. Her ne kadar teknolojik altyapının yeterli olduğu ifade edilse de uzaktan eğitimin başladığı ilk zamanlarda katılımcılardan ve MEB’den kaynaklı bazı geçici sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Söz gelimi ÖKSBI başlarda sıkıntı çektiğini fakat sonra hallettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde ÖKİ3 ilk başlarda internet kotasının yetersiz geldiğini, internet altyapısının olmadığını, internet kesintileri ve bağlantı sorunları yaşadığını ancak ileriki zamanlarda bu sorunları çözdüğünü söylemiştir. Bazı katılımcılar EBA platformunun ara ara çökse de sonradan düzeldiğini ifade etmiştir. ÖKSBI’nın ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla başlarda bir acemilik yaşandığını, süreç ilerledikçe sorunları çözebilmeyi öğrendiklerini anlamaktayız. Benzer sorunları yaşayan ÖKİ1 de başlangıçta yeterli olmadığını bu nedenle özellikle çocukların katılımının çok düşük düzeyde olduğunu fakat daha sonra düzeldiğini ifade etmektedir. Benzer sorunları yaşayan birçok katılımcı bulunmaktadır:

‘Yeterliydi sadece EBA kaynaklı bir kere ülkece problem yaşandı oda kısa bir sürede haledildi. (ÖKİ2)

İlk başlarda internet yetersiz geliyordu, internet altyapısı yoktu. İnternet kesintileri ve bağlantı sorunları yaşadım. İleriki zamanlarda bu sorunu çözdüm. (ÖKİ3)

‘Sene başında alt yapı sorunu vardı. Ders açıl[m]ıyordu veya Eba’ya girilemiyordu. Fakat bu sorun çözüldü. Şu an canlı derslerde alt yapı sorunu yaşamıyorum. (ÖESÖ1)

Uzaktan eğitime geçişte öğretmenlerin teknolojik yeterliğine rağmen geçici bağlantı kesintileri, öğrenci katılımlarının düşüklüğü, acemilikler, MEB’den kaynaklanan alt yapı sorunları gibi zaman içerisinde çözülen sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu durum uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde bazı katılımcılar için olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. MEB’in Altyapı Yeterliği

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Bağlantı ve alt yapı yeterliği	MEB’in alt yapı yeterliği	Eba’ya bağlantı sorunu Alt yapı sorunu

Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim sürecinde altyapı yeterliğine dair alınan görüşlere göre katılımcıların çoğunluğu MEB’i yetersiz bulmuştur. Verilen cevaplardan anlaşıldığı kadarıyla zorunlu uzaktan eğitimin başladığı ilk zamanlarda EBA (eğitim bilişim ağı) platformunun sık sık çöktüğü, derse bağlanırken aksaklıkların yaşandığı ve sık sık bağlantı kesintilerinin meydana geldiği ifade edilmektedir. Söz gelimi ÖKM1 kendi teknolojik altyapısının yeterli olmasına karşın MEB bazlı ilk başlarda ve ara ara sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir. Benzer şekilde ÖKTT MEB’in teknolojik altyapısının yeterli olmadığını, Eba üzerinden yaptığı derslerde kesintiler ve bağlantı sorunları yaşadığı için başka çevrimiçi uygulamalar kullanmak zorunda kaldığını söylemiştir.

‘Yeterliydi sadece Eba kaynaklı bir kere ülkece problem yaşandı o da kısa süre içinde halledildi. (ÖKİ4)

‘Benim yeterliydi. Bilgisayar internet gibi aletler vardı. Ancak MEB yetersizdi. Bağlantı sorunları ve altyapı sorunları vardı. Bağlantılar kesiliyordu, [öğrenciler] dersten düşüp tekrar bağlanıyorlardı. Ülkece yaşanan bağlantı sorunları da oldu. Sonradan düzeldi. (ÖEBE1)

‘Ben bir sorun yaşamadım ancak MEB’in kullandığı Eba platformu başlarda sık sık çöküyordu. (ÖKFB1).

Teknolojik altyapı yeterliği teması altında katılımcılardan alınan cevaplara göre genel olarak kısa vadeli sorunlar yaşanmıştır. Öğretmenler kendilerinden kaynaklı teknolojik

sorunları bir şekilde kısa zamanda çözmüş ve derslerine katılmalarına rağmen öğrencilerin teknolojik sorunlarını çoğunlukla çözemedikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca MEB'in altyapısının ara ara çökmesi ve sürecin acemiliğinin de derslere katılımı olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

4.2. Sınıf Yönetimi

Çalışmada “Öğrencilerle istediğiniz biçimde iletişim kurabildiniz mi? Sanal sınıfta istenmeyen davranışlar ile karşılaştınız mı? sorularına verilen cevaplar Sınıf Yönetimi teması altında toplanmıştır. Katılımcıların bir kısmı öğrencilerle iletişim kurarken çoğunlukla arama ve mesajlaşma uygulamalarının da yardımıyla istediği iletişimi sağlayabildiğini söylerken, bir kısmı veli ve öğrencilerden kaynaklı iletişim sorunu yaşadığını, ilkokul kademesinde gürültünün iletişimi engellediğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise istediği şekilde iletişim kuramadığını veya sadece akademik başarıya yönelik bir iletişimleri olduğunu söylemişlerdir.

Bu temada iki alt tema yer almaktadır. Tablo 4.5’te tema, alt temalar yer almaktadır:

Tablo 4.5. Sınıf Yönetimine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Sınıf Yönetimi	Öğrencilerle iletişimin kalitesi Çevrimiçi sınıflarda öğrenci-öğretmen ve çevresel faktör bileşenleri

Sınıf Yönetimi ana teması altında öğrencilerle iletişimin kalitesi ve çevrimiçi sınıflarda öğrenci- öğretmen ve çevresel faktör bileşenleri altında iki alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplara göre arama ve mesajlaşma uygulamaları (WhatsApp, Zoom, Google Meet vb.) ile iletişimi sağlamaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Ancak iletişimin gerek bazı velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği, gerekse teknolojik etkenlerin iletişimin kalitesini düşürdüğü anlaşılmıştır. Ayrıca bazı öğretmenler ders esnasında mikrofondan ebeveyn kavgalarına şahit olduğunu dile getirmişlerdir.

‘Öğrencilerle istediğiniz iletişimi kurabildiniz mi?’ sorusu öğrencilerle iletişimin kalitesi alt teması altında birleştirilmiş ve ilişkin ifadeler Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerle İletişimin Kalitesi

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Sınıf Yönetimi	Öğrencilerle iletişimin kalitesi	Çoğunlukla istenilen iletişim sağlandı Okul kademesinden kaynaklı gürültü ve iletişim sorunu Sadece akademik başarıya yönelik iletişim Öğrenci ve veli kaynaklı aksaklık İstenilen şekilde verimli iletişim sağlanamadı

Katılımcılardan 23 kişi isteği iletişim ortamını sağlayabildiğini, 22 kişi ise iletişim sorunu yaşadığını veya istediği şekilde iletişim kuramadığını belirtmiştir. ÖEBE1 iletişim sorunu yaşamadığını, söz hakkı verildiğinde öğrencilerin konuştuğunu onun haricinde de sessiz olduklarını söylemiştir. ÖETT hem telefon hem görüntülü görüşmelerle iletişimi rahatlıkla sürdürebildiğini vurgulamıştır.

‘Her öğrenciyle olmasa kurabildim. Gerek arama olsun gerek WhatsApp olsun. (ÖEB1)
Elimizden geldiğince kurabildik. WhatsApp en büyük yardımcımız oldu. Ders anlatımları içinde YouTube ve Google dan yararlandım.’ (ÖKB2)
‘İstedğim şekilde iletişim kurdum. Dersi sevdikleri için katılım ve iletişim güzeldi. (ÖEBT1) Bu imkanlar içinde en iyisini yaptığımı düşünüyorum. Ulaşamadığım öğrenciler olsa da çoğunlukla iletişim kur [amadım]dum.’ (ÖKM1)

Bunlara zıt olarak iletişim sorunu yaşayanlar da olmuştur. ÖKİ4 ilkokul öğrencilerinin sürekli konuşma çabasında olduklarını ve arkadaşlarının söylediklerini tekrar etmeye çalışmalarının gürültülü bir sınıf ortamına sebep olduğunu söylemiştir. Buna ek olarak ÖKSBE1 istediği iletişimi kuramadığını çünkü ders esnasında bazen velilerin öğrencinin yanında oturup dersi izlediğini ve bunun kendisinde baskı oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı da yüz yüze olmayınca, göz teması kuramayınca iletişimin iyi olmadığını dile getirmiştir. Katılımcılardan bazıları akademik başarıya odaklandıklarını belirtmiştir. Nitekim ÖKİ3 yüz yüze iletişimin daha iyi olduğunu, uzaktan eğitim sürecinde sadece dersi ve müfredatı yetiştirme gayreti içinde olduğundan öğrencilerle paylaşım yapmakta zorlandığını ifade etmiştir.

Derse katılıp da internetinde veya cihazında sorun yaşamayan öğrencilerle iyi bir şekilde iletişim kurabildik. (ÖKİ1)

Ulaşma anlamında sorunlar yaşadığımı söyleyebilirim. Çünkü telefon numaraları bazı öğrencilerin güncel değildi, ulaşma noktasında sıkıntı. (ÖEİ1)

İstedığım iletişimi göz teması olmayınca kuramıyorum. Çocuklar canlı canlı karşımda olmayınca tam iletişim kuramıyorum. (ÖEFB2)

Öğretmenlerin çevrimiçi sınıflarda öğrenciler ile ilişkileri çevresel faktör bileşenlerinin etkilerine ilişkin bulgular;

Tablo 4.7. Çevrimiçi Sınıflarda Öğrenci-Öğretmen ve Çevresel Faktör Bileşenleri

Tema	Alt Temalar
Sınıf Yönetimi	Çevrimiçi sınıflarda öğrenci-öğretmen ve çevresel faktör bileşenleri

Katılımcılardan genel olarak alınan bilgiye göre çevrimiçi derslerde ciddi sorunlar yaşamadıkları, ancak derslerde isteksizlik, gürültü ve öğrenci pasifliğinin öğretmenleri zorladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılardan iki kişi ebeveyn kavgalarına şahit olduğunu belirtmiş; ÖEFB2 bazı öğrencilerin uzanarak derse katıldığını ve canları sıkılınca izinsiz dersten çıktıklarını dile getirmiştir. ÖKİ1 bilmediği kişilerin derse katılıp istenmeyen hareketler yaptığını müzik çaldığını söylemiştir. Katılımcıların ara sıra bu ve benzeri sorunları yaşasalar da zamanla önlem almayı öğrendikleri gözlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler süreç içerisinde kullandıkları uygulamaları daha iyi öğrendiklerini belirtmiş, tanımadıkları öğrencileri veya isimsiz olanları kullandıkları uygulamanın bekleme odası seçeneğini kullanarak derse almadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin çoğunun kamerasını açmadan derse girmesinden ötürü rahat davrandıkları, ders esnasında çevrimiçi oyunlar oynadıkları katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu durumun öğretmenleri ciddi şekilde zorladığı gözlenmiştir.

‘İstenmeyen davranışlarla karşılaşan arkadaşlarım oldu ama ben karşılaşmadım. Öğrencilerin ders esnasında sessiz olması, bazen yataktan çıkmadan uzanarak ders dinlemeleri veya izin almadan dersten çıkmaları gibi davranışlar oluyordu.’ (ÖKİ3)

‘Bazı öğrenciler katılıyor gibi görünmek için bağlanıyor ve derslerde sorulan sorulara cevap vermiyorlar. Branşımdan dolayı sadece anlatım ile ders işlemek zor olduğu için bu tarz öğrencilerle ders işlemek zaman zaman zor geldi. Bu durum dışında istenmeyen bir davranışla karşılaşmadım.’ (ÖESÖ1)

‘Konuşma adabı bozukluğu çok oluyor, yüz yüze olsa bu derece olmazdı diye düşünüyorum.’ (ÖKM1)

‘Kullandığımız uygulamanın chat bölümünde hoş olmayan bireysel yazışmaları yakaladım.’ (ÖETT)

‘Bir sorunla karşılaşmadım, önlem aldım.’ (ÖEBE1)

Tabiki. Bazı öğrenciler ders esnasında başka şeylerle uğraştı. Çevrimiçi olup telefonla ya da internette sosyal medyada oldukları zaman oldu.’ (ÖKBT1)

Sınıf Yönetimi konusunda katılımcıların öğrencilerle fiziksel olarak aynı ortamda olmayışının bazı zorluklara sebep olduğu görülmektedir. Katılımcıların özellikle öğrencilerin dersteyken diğer aile bireyleriyle iletişim kurması, dersten zamansız çıkmaları ve gürültü gibi sorunlardan mustarip olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Eğitim-Öğretimin Niteliği

Yapılan görüşmede katılımcılara; ‘Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öz denetim özelliklerinin geliştiğini düşünüyor musunuz?’ ‘Uzaktan eğitim sürecinde vermek istediğiniz kazanımların öğrenciler tarafından yeterli oranda öğrenildiğini düşünüyor musunuz? Öğrenme gerçekleşti mi?’ ‘Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımları nasıldı?’ ‘Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli bir eğitim mümkün mü?’ ‘Öğrenme-öğretme süreci hangi yöntem ve teknikleri kullandınız?’ şeklinde sorular sorulmuştur. Alınan cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar aşağıdaki tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretimin Niteliği ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Öğretimin Niteliği	Öğrenci motivasyonu ve öğretim sürecine katılım. Öğrenci özdenetiminde gelişim öğrenci merkezli eğitim.

Özdenetime dair sorulan soruda genel olarak yüz yüze derslerde ilgili olan öğrencilerin uzaktan eğitimde de ilgili olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin derse zamanında girip çıkma, zaman yönetimi, öğrenme sorumluluğu alma gibi özelliklerinin geliştiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Katılımcılar arasında verilmek istenen kazanımların yeterli oranda öğrenilmediğini uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını ifade etseler de bir kısım katılımcı öğrenmenin sorumluluk sahibi öğrencilerde geliştiğini yüzde yüz olmasa da tatmin edici oranda dönüt aldıklarını ifade etmişlerdir.

Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri bakımından daha çok sunuş ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı dönütü alınmıştır. Bunun yanında video, şarkı, görsel materyal ve online oyunlarla öğretim sürecini zenginleştirmeye çalışan katılımcılar da olmuştur.

Öğrenci merkezli eğitimin uzaktan eğitim sürecinde mümkün olup olmadığına dair sorulan soruda katılımcılardan 23 kişi olumsuz cevap vermiştir. Öğretmen eğitimi, teknolojik fırsat eşitliği ve veli-öğretmen iş birliği ile öğrenci merkezli eğitimin uzaktan eğitimde de mümkün olduğu cevabını veren katılımcılar olmasına karşın, ilkökul seviyesi ve meslek lisesi gibi bazı okul türlerinde öğrenci merkezli eğitimin uzaktan eğitim sürecinde mümkün olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte kendilerine materyal çeşitliliği sağladığı, öğrenci dikkatini çekecek aktivite sunduğu için uzaktan eğitim sürecinde öğrenci merkezli eğitimin mümkün olduğunu belirten katılımcılar da olmuştur.

Öğretimin Niteliği ana teması altında üç farklı alt tema oluşturulmuştur. Alt temalar ve bunlara ilişkin ifadeler aşağıda Tablo 4.9’da verilmiştir

Tablo 4.9. Öğretimin Niteliği Alt Temaları ve İlişkin İfadeler

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Öğretimin Kalitesi	Öğrenci motivasyonu ve öğretim sürecine katılım.	Öğrenciler derse bağlanıp pasif olma Derse katılıyor ancak mikrofon ve görüntü kapatıp başka şeylerle meşgul olma Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayamama Yüz yüze kadar olmasa da öğrenme gerçekleşti. Eksik öğrenme gerçekleşti. Genel olarak başarılı öğrenciler öğretim sürecinde de aktifti. Sürece adapte olunca öğrencilerde aktiflik arttı. Sorumluluk sahibi öğrenciler aynı şekilde öğrenme sorumluluğunu aldı. Öz denetim geriledi.
	Öğrenci özdenetim gelişimi	Zamanında derse gelme, mikrofonu gerektiğinde açıp kapatma gibi özdenetim özellikleri gelişti. Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli eğitim mümkün ancak imkanlar geliştirilmeli.
	Öğrenci merkezli eğitim.	Uzaktan eğitimde Öğrenci merkezli eğitim mümkün değil. Uzaktan eğitim süresince çeşitli yöntem ve teknikten yararlandım.

Tablo 4.9’da öğrenci motivasyonu ve öğretim sürecine katılım, öğrenci özdenetiminde gelişim, öğrenci merkezli eğitim alt temalarına dair ifadelere yer verilmiştir. Katılımcılarla

yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan ifadeleri daha detaylı açıklama gereği duyulduğundan her bir alt tema ve ilişkin ifadeler Tablo 4.10; Tablo 4.11; Tablo 4.12’de aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğretimin niteliği ana teması altında öğrenci motivasyonu ve öğretim sürecine katılım alt teması oluşturulmuş ve ilişkin ifadeler aşağıda Tablo 4.10’da gösterilmiştir. Devamında katılımcı görüşlerine yer verilerek bahsedilen alt tema sonuçlandırılmıştır.

Tablo 4.10. Öğrenci Motivasyonu ve Öğretim Sürecine Katılım

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Öğretimin Kalitesi	Öğrenci motivasyonu ve öğretim sürecine katılım.	Öğrenciler derse bağlanıp pasif duruyorlardı. Derse katılıyor ancak mikrofon ve görüntü kapatıp başka şeylerle meşgul oluyorlardı. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamıyordum. Yüz yüze kadar olmasa da öğrenme gerçekleşti. Eksik öğrenme gerçekleşti. Genel olarak başarılı öğrenciler öğretim sürecinde de aktifti. Sürece adapte olunca öğrencilerde aktiflik arttı.

Katılımcılar arasında sadece 5 kişi vermek istediği kazanımın yeterli ölçüde öğrenildiğini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle 40 katılımcı uzaktan eğitimde öğrencilerin yeterli anlamda kazanımları öğrenemediğini ve sınıf ortamı olmadan kalıcı öğrenmenin çok zor gerçekleştiğini belirtmiştir. Buna ek olarak katılımcılar, sorumluluk sahibi ve düzenli olarak derse katılan öğrencilerde öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. ÖKİ3 ise canlı ders esnasında her şeyin güzel gittiğini düşünürken okul açıldığında eski öğrenmelere döndüğünde öğrencilerden yeterli dönüt alamadığını dile getirmiştir. Yine buna benzer olarak ÖEB1 kazanımların eksik öğrenildiğini, yüz yüze eğitimde olsa öğrencilerin yüzüne bakıp eksiklerini fark edebiliyorken çevrimiçi derslerde soru sorduğunda internetten bakıp mı cevaplıyorlar yoksa biliyorlar mı ayrımını yapamıyorum demiştir. ÖEB1 öğrenme sürecinde öğrencilerin pasif kaldığını kamera kapalı olduğu için öğrencilerin başka şeylerle meşgul olduğunu ifade etmiştir. ÖEBE2 genel olarak herkesten olmasa da dönüt aldığını ve öğrenimin gerçekleştiğini belirtmiş ve bunda öğrencilerin sürece uyum sağlamalarının önemli bir katkısı olduğunu vurgulamıştır. ÖEFB2 ve görüşmeye katılan 25 katılımcı daha öğrencilerin öğretim sürecinde aktifliğini yetersiz veya az bulmuştur. Bu katılımcılar

öğrencilerin ders esnasında genel olarak sessiz ve isteksiz olduğunu, bazen kameralar kapalı olduğundan öğrencilerin sınıfta olup olmadığını anlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

ÖKSBI ‘Başarılı ve bilinçli öğrenciler öğretmenleriyle iletişim içinde olup fikir danışıyordu ancak çoğunluk tamamen pasif ve süreçten kopuk geçirdi.’

ÖEBT2 ‘Katılım eksikti. Genel olarak sessiz ve isteksizlerdi.’

ÖKİ4 ‘Çok az [öğretim sürecine katılım]. Bazılarının şartları iyi değildi bazılarının ise veli duyarsızlığından dolayı.’

ÖETT ‘Kişi katılımı yeterliydi ancak yüz yüze eğitim gibi aktif katılım olmuyor.’

ÖKM1 ‘İçine kapanık öğrencilerden birkaçı uzaktan eğitim sürecinde daha aktif katılım sağladı. Öğrenci-öğrenci arasında etkileşimi sağlamak zor olsa da orta düzeyde öğrenme sürecine etkili katılım oldu.’

ÖKİ3 ‘Bazı öğrenciler aktif ve istekliydiler ders esnasında konuşuyor verilen çalışmaları yapıyorlardı. Ama çoğunluk pasif halde.’

ÖESÖ1 ‘Derslere düzenli katılmama en büyük sorun olmakla beraber düzenli katılan öğrenciler teknolojiye daha çok faydalandığı için daha hevesli derse katıldılar.’

Öğretimin niteliği ana teması altında oluşturulan ikinci bir alt tema öğrenci özdenetim gelişimidir. Bu alt temaya ilişkin ifadeler aşağıda Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrenci Özdenetim Gelişimi

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Öğretimin Kalitesi	Öğrenci özdenetim gelişimi	Sorumluluk sahibi öğrenciler aynı şekilde öğrenme sorumluluğunu aldı. Öz denetim geriledi. Zamanında derse gelme, mikrofonu gerektiğinde açıp kapatma gibi özdenetim özellikleri gelişti.

Katılımcılara zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğrenci özdenetiminde bir gelişme olduğuna dair sorulan soruda 20 kişi olumsuz cevap vermiş ve özdenetim özelliklerinin daha kötüye gittiğini dile getirmiştir. ÖETT pandemi durumunun verdiği belirsizlik çocuklarda özdenetimin gelişmediğini, kapalı kalmanın olumsuz etkileri olduğuna inandığını dile getirmiştir. ÖEB1 öğrenci özdenetiminin gelişmediğini, öğrencilerin bahaneler bulup derslere katılmadığını ve sadece sorumluluk sahibi öğrencilerin yine derslerine dikkat ettiğini belirtmiştir. Benzer bir ifadeyle ÖKİ3 sorumluluk sahibi öğrencilerin birine ihtiyaç

duymadan ders takibi yaptığını ancak sınıfın büyük çoğunluğunun derse geç katılma veya acıkınca vb. sebeple derse girmeme durumlarına şahit olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar arasında 7 kişi yüz yüze eğitim sürecinde sorumluluk sahibi olan öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine gereken dikkati gösterdiğini, kendilerini derslere göre ayarlama, erken uyanma, ders araç gereçlerini hazırlama gibi davranışları gösterdiğini belirtmiştir ancak geri kalan çoğunluğun özdenetim becerilerinin kötüye gittiğini ifade etmiştir. Görüşmeye katılan 18 kişi ise öğrencilerde özdenetim özelliğinin geliştiğini ifade etmiş, teknolojik cihazlarla zaten entegre olan bir neslin her türlü sorumluluklarını yerine getirdiğini belirtmiştir. Örnek olarak:

ÖKM1 ‘öğrencilerin yeni karşılaştığı bu düzene sadece Z kuşağının hızlı adapte olabiliirdi.’

ÖKİ4 ‘Evet ders anında sesini kapatma veya derse katılırken el kaldırıp söz hakkı isteme gibi özellikler gelişti.’

ÖKFB1 ‘Her zamanki gibi hedefe odaklı öğrenciler için kazanım sağlandı. Ancak orta seviyedeki öğrencilerin gerilediklerini görüyorum.’

ÖEBT2 ‘Daha da kötüye gittiğini düşünüyorum. İlgili aile çok azdı ve ilgili olanlar yine desteğini verdi. Diğer kısım öğrenciler sorumluluk bilincini iyice yitirdi.’

ÖEFB2 ‘Hayır geliştiğini düşünmüyorum. Öğretmen görmeyince keyiflerine göre dersten çıkıyorlar, dersi önemsemiyorlar. Yemek yemek için derse katılmadıkları oluyor.’

ÖESÖ1 ‘Zamanında dersi açma, başına oturma, molalara dikkat etme gibi kendilerini kontrol etmeleri gereken yerde başarı sağladılar.’

ÖKİ1 ‘Aslında evet uzaktan da olsa bazı öğrenciler güzel katılım sağlayıp kendilerini bu şekilde de gördüler. Zamanında ders uygulamalarını açma, molalara dikkat etmeleri gerek yerde sorumluluk aldılar.’

‘Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğrenci merkezli bir eğitim mümkün mü’ sorusuna verilen cevaplara göre ifadeler oluşturulmuş ve aşağıda Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrenci Merkezli Eğitim

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Öğretimin Kalitesi	Öğrenci merkezli eğitim	Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli eğitim mümkün ancak imkanlar geliştirilmeli. Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli eğitim mümkün değil. Uzaktan eğitim süresince çeşitli yöntem ve teknikten yararlandım.

Katılımcılara yöneltilen uzaktan eğitimde öğrenci merkezli eğitim mümkün mü sorusuna 23 kişi olumsuz cevap vermiştir. ÖKM1 öğrencilerin kendi başına halledebileceğini düşünmek gibi bir yanılgıya düştüklerini çünkü uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyalleşmeyi, öğretmenin yönlendirmesini talep ettiklerine şahit olduğunu dile getirmiştir. 10 kişi kısmen mümkün olabilir yanıtını vermiş ancak bunu bazı şartlara bağlamıştır: imkân ve fırsat eşitliği, materyal bulma kolaylığı, öğretmen ve veli eğitimi. ÖKİ3 öğrenci merkezli eğitimin mümkün olması için her öğrencinin yeterli teknolojik imkânı olması gerektiğini, yüz yüze eğitimde öğretmenin materyalleri kendisinin de sağlayabildiğini ancak uzaktan eğitimde öğrencinin kendisinin temin etmesi gerektiği için imkanların elvermediğini dile getirmiştir. Yine ÖKT1 İlkokul seviyesinde öğrenci merkezli eğitimin zor olduğunu, ortaokul seviyesinde ise gerçekleşme düzeyi teknolojiye erişebilir olmak kaydıyla mümkün olabilir demiştir. 12 katılımcı ise çeşitli WEB araçları ve yöntemlerle öğrenci merkezli eğitimin mümkün olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcılar ders esnasında etkinliği arttırmak için soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, sunuş ve buluş yoluyla öğretim, web2 araçları, çevrimiçi şarkı, video, oyun, görsel sunum gibi çeşitli yöntem ve tekniklerle ders anlattıklarını ifade etmişlerdir. Ancak 45 katılımcıdan 21'i genel olarak sunuş ve anlatım yöntemini kullandığını çünkü uzaktan eğitimde diğer yöntemlerden yararlanmanın zor olduğunu dile getirmişlerdir.

ÖKS2 '[uzaktan eğitimde öğrenci merkezli eğitim] Hayır değil. Çünkü İngilizce dersi için konuşma aktivitelerini sağlayamadık uzaktan eğitim sürecinde. Partner olmaları gereken yerlerde rol play yapabilecekleri aktivitelerde bu çok zor. Genelde öğretmen daha aktif daha çok anlatan konumunda oluyor.'

ÖEM2 'Uzaktan eğitim tam öğrenci merkezli eğitim yöntemi fakat öğretmenlerin eğitilmesi gerekiyor bu noktada.'

ÖESÖ2 ‘Kesinlikle sınıf ortamı gibi olmadığı için mümkün görmüyorum. Sınıf ortamında birkaç öğrenci aynı anda cevap verdiğinde diğer öğrenciler katılmasa bile bir gizil öğrenme söz konusuydu. Fakat uzaktan eğitimde birkaç öğrencinin aynı anda cevaplama ses kirliliğine neden olmakta ve öğrenmeyi zorlamaktadır.’

ÖKSB1 ‘Evet mümkün ancak bunun için ailenin ciddi bir ilgisinin olması lazım. Ayrıca teknolojik imkanların da yeterli olması gerekir aksi takdirde mümkün değil.’

ÖKM1 ‘Etkinlik açısından daha çok çeşitliliğe imkân sağladığı için öğrenciye göre dikkatlerini çekebilecek ve daha çok katılacakları dersler planlama imkanına sahip oldum. Bu nedenle mümkün olduğunu düşünüyorum.’

4.4. Eğitim-Öğretime Uygun Ortam

Bu aşamada katılımcılara; ‘Uzaktan eğitim sürecinde ders verecek uygun ortamı hazırlamakta ne tür zorluklar (teknolojik alet eksikliği, bağlantı sorunu, gürültü vb.) yaşadınız?’ ‘Uzaktan eğitim sürecinde ders verirken çevresel faktörler (gürültü, aile bireylerinin etkisi, kişisel meşguliyetleriniz vb.) odaklanmanıza etki etti mi?’ ‘Uzaktan eğitim sürecinde dersler için ayrılan süre öğretim için yeterli miydi?’ ‘Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizin velilerinden yeterli desteği aldığınızı düşünüyor musunuz?’ soruları sorulmuş ve alınan cevaplara göre ‘Eğitim Öğretime Uygun Ortam’ ana teması altında iki alt tema oluşturulmuştur. Aşağıda Tablo 4.13’te Eğitim Öğretime Uygun Ortam ana teması, eğitim öğretime uygun ortamı oluşturma ve veli desteği alma alt temalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Eğitim Öğretime Uygun Ortam Temaları ve Alt Temaları

Tema	Alt Temalar
Eğitim-Öğretime Uygun ortam	Eğitim öğretime uygun ortam oluşturma Veli desteği alma

Katılımcıların zorunlu çevrimiçi uzaktan eğitim döneminde eğitim öğretime uygun ortamı hazırlama süreçleri ile ilgili alınan bilgilere göre katılımcıların bu konuda zorlandığı görülmüştür. Evdeki yaşam sürerken aynı anda ders vermek katılımcıların dikkatini toplamasına engel olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öğretmenler çevrimiçi ders için gerekli ekipmanları bir araya getirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Şüphesiz eğitim-öğretim sürecinde veli desteği büyük bir önem arz etmektedir. Çevrimiçi ders sürecinde velilerden yeterli desteği alan katılımcıların derslerini daha kolay işledikleri ve katılımcılar istedikleri verimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Bahsi geçen iki alt temanın detaylı incelemesi aşağıda tablo 4.14 ve tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Eğitim-Öğretime Uygun Ortam Oluşturma

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Eğitim-Öğretime Uygun ortam	Eğitim öğretime uygun ortam oluşturma	Evdeki yaşam dersimi bölebiliyor veya uyum sağlamamı zorlaştırıyor. Ev ortamı ders vermek için uygun yer değil. İlk zamanlarda uygun materyalleri ayarlamakta zorlandım. Gürültü problemi ve bağlantı sorunları yaşadım. Sınıfın eksik katılması derste motivasyonumu düşürdü. Ders için verilen süre yeterliydi. Süre yetersizdi. Bağlantı sorunları olmasa süre yeterliydi.

Eğitim öğretime uygun ortamı hazırlarken sorun yaşamadım diyen katılımcı sayısı 4 kişi ile sınırlı kalmıştır. Geri kalan 41 katılımcının tümü gürültü, teknolojik alet eksikliği, elektrik ve internet kesintileri, öğrencilerin evlerinden gelen gürültü, öğretmenlerin aile yaşamının etkisi gibi sorunların hepsini veya en az birini yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sözgelimi; ÖESÖ1 ‘Bağlantı sorunu sıkça oluyordu. Ya çocuklar sistemden atılıyordu ya da bazen biz öğretmenler olarak internet bağlantısında ya da zoom uygulamasında sorun yaşıyorduk. İlkokul öğrencileri hep bir ağızdan cevap verdikleri için gürültü de çok oluyordu. Seslerini kapatmak zorunda kalabiliyorduk. Bazı öğrencilerin teknolojik aletleri eksik olduğu için sıkıntılar yaşıdılar.’ şeklinde yaşadığı sorunları dile getirmiştir. ÖESÖ1 evin içinde olmanın da kendisinde odaklanma sorunu yarattığını yüz yüze sınıf ile sanal sınıf arasında çok fark var diyerek sözlerine devam etmiştir. Benzer şekilde ÖKT3 ‘Öncelikle dersler ev ortamında olduğu için ve benim de iki küçük çocuğum olduğu için uygun ortam hazırlarken zorlandım. Öğrencilerde de özellikle kalabalık ailelerde çok fazla gürültü oluyordu. Öğrenciler bu yüzden mikrofonlarını kapatıp derse aktif katılım sağlayamıyorlar.’ şeklinde sorunlarını dile getirmiştir. ÖKFB1 ise internet altyapısının eksikliği ve aile içerisindeki gürültünün yanında kendisini en çok etkileyen faktörün veli ilgisizliği olduğunu

belirtmiştir. ÖEFB2 ders verirken evdeki diğer insanları sesiyle rahatsız ettiğini, kendi aile içerisindeki seslerin de öğrencilere gidebildiğini ve odalar arasında gezinmek durumunda kaldığını belirtmiştir. Ayrıca ders esnasında evin ziline çalması ve kapıya bakmak zorunda olmanın odaklanmasına etki ettiğini dile getirmiştir. ÖEB1 küçük çocuklarının olmasının kendisini zorladığını, dersin ortasında çocuğunun gelip dersi bölmesi ilgi istemesi gibi etkenler kendisine ev ortamının eğitim için uygun olmadığını düşündürdüğünü ifade etmiştir. ÖETT ise eşinin de öğretmen olması ve çocuklarının okula gitmesinden ötürü ekipman sorunu yaşadıklarını belirtmiş ve bu durumun evde ciddi bir gürültüye sebep olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca tüm gün bütün aile evde oldukları için ev işleri, çocuk bakımı, derse hazırlanmak gibi etmenlerin ekstra yorgunluk verdiğini sözlerine eklemiştir. ÖKİ3 ara sıra ev kalabalık olduğunda veya kapı çaldığında sorun yaşadığını ek olarak okula gitmeyip evden ders verdiği için insanların kendisini boş sandığını ve gelen telefonlara cevap vermeyince darıldıklarını dile getirmiştir. Oysa okulda dikkat dağıtıcı faktörlerin çok nadir olduğunu belirtmiştir. Evde ders anlatmanın zor bir iş olduğunu belirten ÖEBE sağlık sorunları dışında bir sıkıntı yaşamadığını ancak öğrencilerin tamamının derse katılmamasının motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmiştir. Bunları teyit eden diğer bazı ifadeler:

ÖKT1 ‘Yaşadığım sıkıntılar öğretmenlik yaptığım yer ile ilgiliydi. Sürekli olarak elektriklerin kesilmesi hem bilgisayarımın ve telefonumun şarjının olmaması bakımından zorluk çıkarırken hem de internete erişim sıkıntısının ortaya çıkmasına neden oldu.’

ÖKDKAB2 ‘Bilgisayarda donmalar ve EBA altyapısının yetersiz olması.’

ÖKDKAB 1 ‘Malum bu süreçte ailecek aynı anda evde olmamızdan dolayı ders saatlerimiz çatıştı. Bazı günler çocuklar çok gürültü yaparak derste olan kızımı rahatsız ettiler.’

ÖKSB4 ‘Öğrencilerim evde internet ağına sahip olduğu için bu anlamda bir sıkıntı yaşamadım.’ ÖEM2 ‘Okulda olmam gereken günlerde İnternet problemi ve elektrik sıkıntıları yaşadım.’ ÖKİ2 ‘Bağlantı sorunu, öğrencilerin derse yeterli sayıda katılamaması’

Canlı derslerde verilen 30 dakikalık süre eğitim-öğretim için yeterli midir sorusuna katılımcılardan 9 kişi olumsuz cevap vermiştir. 36 kişi ise süre yeterliydi cevabını vermiştir. Ancak yaşanan internet kesintileri ve bağlantı sorunlarının zamanı verimli kullanmalarına engel olduğunu da sözlerine eklemişlerdir. Nitekim ÖKİ3 sürenin yeterli olduğunu ancak bağlantı sorunu, seslerin ulaşmaması, internet yavaşlığı, tüm öğrencilerin derse katılmasını

bekleme süresi derken geriye ders işlenecek zamanın kalmadığından yakınmıştır. ÖKM1 ise öğrencileri 30 dakika bile ekran karşısında tutmanın zor olduğundan bahsetmiştir. ÖKFB1 ise öğrencilerin dikkat süresinin kısa olmasından ötürü sürenin daha uzun olmasının olumsuz etkileyeceğini kısa olmasının ise yetersiz kalacağına değinmiştir. Bilgisayar başında geçirilecek daha fazla zamanın öğretmen-öğrenci için zararlı olabileceğini ifade eden ÖEBT2 süreyi yeterli bulduğunu belirtmiştir. Bu görüşlere zıt olarak ÖEM2 ‘30 dakikalık süre yeterli olmuyor yoklama vs. alınınca o kadar bile ders işlenmiyor.’ şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde ÖEİ1 ‘Hayır. Öğrencilerin derse katılma süresi ve dinleme süreleri daha uzun olmalı ve dijital sağlık açısından ders saatlerinin sayısı olarak tekrardan planlanması gerekir.’ diyerek önerilerde bulunmuştur.

Veli Desteği Alma alt teması ve ilişkin ifadeler aşağıda Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Veli Desteği Alma

Tema	Alt Temalar	İfadeler
		Uzaktan eğitim sürecinde velilerin çoğu ilgisiz ve pasifti.
Uygun ortam	Veli desteği alma	Veliler öğretmenlerin açığını bulmak için ders izliyordu. Süreçten sıkılan veliler yardımlarını azalttı Öğrenciler çoğunlukla kendi öğrenme sorumluluğunu aldı. Küçük yaş gruplarında veli desteği fazlaydı

Katılımcılardan 19 kişi uzaktan eğitim sürecinde velilerden destek almadığını, 13 kişi velilerin kısmen veya az bir oranda destek verdiğini belirtmiştir. 13 kişi ise velilerin ilgili ve destekleyici olduğunu ifade etmiştir.

ÖEBE2 velilerle birebir görüşebildiğini ve ailelerin çok anlayışlı ve destekleyici olduklarını belirtmiştir. ÖESÖ1 ‘küçük yaş grubunda veli desteği daha fazla. 8.sınıfta öğrenciler sürece velilerini dahil etmeden kendileri devam etmeyi tercih ediyorlar.’ şeklinde bir tespitte bulunmuştur. ÖETT ise yüz yüze eğitimde destek vermeyenlerin online eğitim sürecinde de aynı şekilde davrandığını dile getirmiştir. ÖKSBB bazı veliler ilgisiz olsa da bazı velilerle iletişim konusunda sıkıntı yaşamadığını ve ellerinden geldiğince destek verdiğini ifade etmiştir.

ÖKİ1 velilerin yeterince öğrencileriyle ilgilenmediğini ve öğrencilerin kendi sorumluluklarını kendilerinin aldığından söz etmiştir. Hatta ÖKİ4 ebeveynlere gönderdiği ders saatini öğrencisine söylemeyen velilerle karşılaştığını, elinde imkân olmasına rağmen

velilerin gerekli ders ortamının hazırlamadığından bahsetmiştir. ÖEBE1 ise veli desteğini almış olsaydımderse katılımlar daha fazla olurdu şeklinde fikrini savunmuştur. Bu görüşü ÖEFB2 şu şekilde desteklemiştir: ‘Bazı veliler ilgiliydi destek veriyorlardı. Ancak çoğunlukla aileler de ilgisiz olduğu için derslere katılım da az oluyordu.’ ÖKM1 uzaktan eğitimin yorucu bir süreç olduğunu sürekli çocuğunun peşinde koşup derslerini takip etmekten yorulduklarını ve zaman içerisinde sıkılıp desteklerini azalttıklarını dile getirmiştir.

ÖEBT2 velilerin ilgisizliğinin yanında art niyetli oluşlarına şahit olduğunu, öğretmenlerin açığını bulmak için dersi izlediklerini fark ettiğini belirtmiştir.

4.5. Motivasyon

Çalışmada “Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimi kıyaslarsanız hangisi sizin için daha yorucuydu? Yüz yüze ve uzaktan eğitimi kıyaslarsanız hangisi daha çok vaktinizi alıyordu? Uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir ödül veya takdir aldınız mı? Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi verilen yetki ve sorumluluk açısından nasıl kıyaslarsınız?” sorularına verilen cevaplar Motivasyon teması altında toplanmıştır.

Katılımcıların çoğu zorunlu uzaktan eğitim süresince fiziksel ve zihinsel olarak yorulduklarını söylerken bir kısmı teknolojik imkanların yeterli olması ve öğrencilere ulaşmak konusunda sıkıntı yaşamamış olmaları durumunda uzaktan eğitimin daha kolay olduğunu savunmuştur.

Bu temada üç alt tema yer almaktadır. Tablo 4.16’da tema, alt temalar yer almaktadır:

Tablo 4.16. Motivasyona İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Motivasyon	Uzaktan eğitimin fiziksel ve zihinsel etkileri Alınan ödül veya takdir. Öğretmenlere verilen yetki ve sorumluluk

Katılımcılardan 34 kişi uzaktan eğitimin genel anlamda daha yorucu olduğunu söylerken 4 kişi yüz yüze eğitimin daha yorucu olduğunu ifade etmiştir. 7 kişi ise her iki eğitim şeklinin de kendine göre zorlukları olduğunu ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde 45 katılımcıdan sadece 2 kişinin ödül veya takdir aldığı

görülmüştür. Bu süreçte 45 katılımcının 28'i uzaktan eğitimde kendilerine daha fazla yetki ve sorumluluk verildiğini ifade ederken 10 kişi yüz yüze eğitimin daha çok sorumluluk gerektirdiğini dile getirmiştir. Katılımcılardan 7 kişi ise her iki eğitim şeklinde de sorumluluklarda değişen bir şey olmadığını önemli olan öğrencilere faydalı olmaktır demiştir.

Aşağıda Tablo 4.17'de motivasyon teması altında oluşturulan alt temalar ve onlara ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Motivasyon Alt Temaları ve İlişkin İfadeler

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Motivasyon	Uzaktan eğitimin fiziksel ve zihinsel etkileri	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha yorucuydu. Öğretimin gerçekleşme oranını düşünmek zihinsel olarak yordu. Mesai saati kavramı kalmadı. Uzaktan eğitim moral bozukluğuna sebep oluyor. Uzaktan eğitim daha az vaktimi aldı. Öğrencilerle göz göze gelmemek adapte olmamı olumsuz etkiledi. Uzaktan eğitim daha az yorucu. Uzaktan eğitim süresince bir ödül veya takdir almadım. Her an övülüp veya yerilecek bir camiada olduğumu düşünüyorum.
	Alınan ödül veya takdir.	MEB bakanıyla görüştim. Başarı belgesi aldım
	Öğretmenlere verilen yetki ve sorumluluk	Yüz yüze eğitimde yetki ve sorumluluk daha fazla. Öğrencilere ulaşamamak sorumluluğu arttırdı. Uzaktan eğitim esneklik sağlıyor. Her iki durumda da değişiklik yok, uygulamada fark var. Uzaktan eğitimde yetki ve sorumluluk azaldı, evrak işi arttı. Evrak işi arttı, yetki ve sorumluluk arttı.

Yukarıda Tablo 4.17'de uzaktan eğitimin fiziksel ve zihinsel etkileri, zorunlu çevrimiçi uzaktan eğitim döneminde alınan ödül veya takdir ve bu dönemde öğretmene verilen yetki ve sorumluluk alt temalarına dair ifadeler yer verilmiştir. Her bir alt temanın detaylı incelemesi aşağıda sırasıyla tablo 4.18, tablo 4.19 ve tablo 4.20'de verilmiştir.

Araştırmada katılımcılara sorulan “Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimi kıyaslarsanız hangisi sizin için daha yorucuydu? Yüz yüze ve uzaktan eğitimi kıyaslarsanız hangisi daha çok vaktinizi alıyordu? Sorularına verilen yanıtlar Tablo 4.18'de Uzaktan eğitimin fiziksel ve zihinsel etkileri alt teması ve ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Devamında katılımcı görüşlerine yer verilerek sonuçlandırılmıştır.

Tablo 4.18. Uzaktan Eğitimin Fiziksel ve Zihinsel Etkileri

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Motivasyon	Uzaktan eğitimin fiziksel ve zihinsel etkileri	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha yorucuydu. Öğretimin gerçekleşme oranını düşünmek zihinsel olarak yordu Mesai saati kavramı kalmadı Uzaktan eğitim moral bozukluğuna sebep oluyor. Uzaktan eğitim daha az vaktimi aldı. Öğrencilerle göz göze gelmemek uyum sağlamamı olumsuz etkiledi. Uzaktan eğitim daha az yorucu.

Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrenciye ulaşma konusunda zorluk çekmesinin öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği görülüyor. Nitekim ÖKİ4 ‘Uzaktan eğitim daha yorucu. Öğrencilerin katılımına müdahale edemiyorsun canı istemeyen gelmiyor özellikle lise öğrencilerinde. İlkokul katılımı çok zorluyor. Çok fazla gürültü yapıyor. Çocuklara müdahale etmek zordu uzaktan eğitimde.’ şeklinde dile getirmiştir. ÖKİ3 istediği şekilde öğrencilere ulaşamamış olma düşüncesinin kendisini zihinsel olarak yordugunu belirtmiştir. Benzer şekilde ÖKM1 tartışmasız uzaktan eğitimin daha yorucu olduğunu, stresinin bile bu konuda yeterli olduğunu söylemiştir. Katılımcıların bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde ders programının tüm gün içine yayılmasının zamanı etkili kullanmalarını engellediğini ifade etmiştir. ÖEFB2 uzaktan eğitimde tüm gününün bölündüğünü telefonlarına cevap vermekte bile zorlandığını dile getirmiştir.

Katılımcılardan 10 kişi yüz yüze eğitimin daha fazla zaman aldığını söylerken, 34 kişi uzaktan eğitimin daha çok vakit aldığını söylemiştir. Katılımcılardan yalnız bir kişi ikisinin de (uzaktan/yüz yüze eğitim) hemen hemen aynı derecede vakit aldığını belirtmiştir. ÖKBT1’den edinilen bilgiye göre uzaktan eğitimde ders dışı vakitlerde de hem öğrenciler hem velilerle sürekli aktif olarak iletişim halinde olmak öğretmenlerin vaktini çok alıyor. ÖETT uzaktan eğitimin kullanılan platformda etkin bir şekilde sunulacak, kullanılacak etkileşimli materyaller hazırlama konusunda daha çok vakit aldığını belirtmiştir.

‘Uzaktan eğitim daha yorucu. Yüz yüze zaman daha güzel geçiyor ders anlatırken zevk alıyorum. Uzaktan eğitim bende moral bozukluğuna sebep oluyor.’ (ÖEFB2)

‘Uzaktan eğitim daha yorucu. Kronik hastalığım olmasına rağmen okula geldiğimde ders vermek bana daha kolay geliyordu.’ (ÖKSBI)

‘Kesinlikle uzaktan eğitim. Bu süreçte öğrencilerle iletişim problemi yaşamamız bizleri daha çok yordu.’ (ÖKFB1)

‘Uzaktan eğitim gün içinde çok farklı saatlerde olabiliyordu. Bu yüzden tüm günümü online eğitime göre ayarlamak zorunda kalmak özel hayatımda zamanımı verimli kullanmamı engelliyordu.’ (ÖESÖ1)

‘Uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir ödül veya takdir aldınız mı?’ sorusuna verilen cevaplar ve ilişkin ifadeler Tablo 4.19’da verilmiştir. Buna göre öğretmen görüşlerine yer verilerek sonuca bağlanmıştır.

Tablo 4.19. Uzaktan Eğitim Sürecinde Alınan Ödül veya Takdirler

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Motivasyon	Alınan ödül veya takdir.	Uzaktan eğitim süresince bir ödül veya takdir almadım. Her an övülüp veya yerilebilecek bir camiada olduğumu düşünüyorum. MEB bakanıyla görüştim. Başarı belgesi aldım.

Zorunlu uzaktan eğitim süreci boyunca katılımcılara herhangi bir ödül veya takdir alıp almadıkları sorulduğunda 41 kişi olumsuz cevap vermiştir. Bir kişi Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk ile görüşme fırsatı bulduğunu belirtmiş 3 kişi ise başarı belgesi aldığını ifade etmiştir. Bir kişi ise “öyle bir beklenti ve umudunun olmadığını” ifade etmiştir. ÖKBT1 bu süreçte ödül ve takdir ile ilgili olarak ‘Hayır herhangi bir ödül almadım. Ayrıca öğretmenleri hiç çalışmıyormuş gibi düşünen yöneticiler de sürekli iş yükü bindirmeye çalışıyordu.’ ifadelerini kullanmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların ödül veya takdir alma bağlamında bir beklenti içinde olmadığı görülüyor. Katılımcılar sadece görevini yapmaya odaklandığı sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak bulunduğu camiada kendini güvende hissetmeyen katılımcıların olduğu da görülmüştür.

‘Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi verilen yetki ve sorumluluk açısından nasıl kıyaslırsınız?’ sorusuna verilen cevaplar Öğretmene Verilen Yetki ve Sorumluluk alt teması altında tablolatırılmış ve ilişkin ifadeler belirtilerek aşağıda Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlere Verilen Yetki ve Sorumluluk

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Motivasyon	Öğretmenlere verilen yetki ve sorumluluk	Yüz yüze eğitimde yetki ve sorumluluk daha fazla. Öğrencilere ulaşmamak sorumluluğu arttırdı. Uzaktan eğitim esneklik sağlıyor. Her iki durumda da değişiklik yok, uygulamada fark var. Uzaktan eğitimde yetki ve sorumluluk azaldı, evrak işi arttı. Evrak işi arttı, yetki ve sorumluluk arttı.

Katılımcılardan 19 kişi uzaktan eğitim sürecinde yetki ve sorumluluklarını yerine getirmekte daha çok zorlandığını, bu süreçte öğretmenlerden beklentinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. ÖKİ4 uzaktan eğitimde sorumluluğun daha fazla olduğunu, çocuklarla göz teması kurmadığı için eksiklerini çok iyi gözlemleyemediğini; verilen yetki açısından uzaktan eğitimde zorlandığını, öğrencinin bilgisayar ortamında ne yaptığını kontrol edemediği için müdahale edemediğini dile getirmiştir. Katılımcılardan ÖKFB1 yüz yüze eğitimde de sorumluluk olsa da okulda olduğu süre içerisinde hallettiğini ancak uzaktan eğitimde her türlü işin ev içine girmesi üstüne özel hayatı da dahil olunca çok daha fazla sorumluluk yüklendiğini anlatmıştır. 9 katılımcı uzaktan veya yüz yüze eğitim fark etmeksizin sorumlulukların aynı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Ancak ÖETT her iki eğitim sürecinde de sorumlulukların aynı olmasına karşın uzaktan eğitimde sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandığını ve yorulduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde ÖKM1 uzaktan veya yüz yüze eğitimin sorumluluk açısından farkının bulunmadığını ancak yüz yüze eğitimde işleri yürütmenin daha kolay olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir.

‘İster uzaktan eğitim, isterse yüz yüze eğitim sorumluluklarımız değişmez. Öğrencilerimizin eğitiminden sorumluyuz ve bunun bilincinde hareket ediyoruz. Yetkilere geldikte ise yüz yüze eğitimde yaptırım ve çözüm odaklı yetkilerimizin daha fazla olduğunu düşünüyorum.’ (ÖKİ1)

Katılımcıların 17’si yüz yüze eğitimin daha fazla sorumluluk ve yetki gerektirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 2 kişi uzaktan eğitimde saatlerin daha esnek olması ve öğretmenlerin değişiklik yapabilmesinin kolaylık sağladığını yüz yüze eğitimde böyle bir imkân olmadığını dile getirmiştir. ÖEBE1 Uzaktan eğitimde sorumluluğun azaldığını yüz

yüze eğitimde okuldayken öğretmenlerin nöbet tutmak gibi ekstra sorumlulukları olduğunu belirtmiştir. ÖEFB2 yüz yüze eğitimde çocukların öğretmenlerin sorumluluğunda olmasından dolayı daha çok yetki ve sorumluluk gerektirdiğini vurgulamıştır.

‘Uzaktan eğitim çok fazla meşakkatli, zorluydu. Sorumluluk yükü daha fazlaydı. Yüz yüze eğitim de ise karşınızda canla başla sizi dinleyen öğrencilerin verdiği mutluluk iyi ki öğretmenim demenin en güzel yanı.’ (ÖKT1)

‘Uzaktan eğitimde sanal sınıf ortamında veliler de derslere katıldığı için yetki yüz yüze eğitime göre daha az. Sorumluluk bence her ikisinde de fazla.’ (ÖKT2)

‘Her ikisi için ortak sorumluluklar olduğu gibi birbirinden farklı sorumluluklarımız da ortaya çıktı. Ancak yüz yüze eğitimde daha fazla öğrenci ile etkileşimde olduğumuz için yetki ve sorumluluklarımız daha fazla.’ (ÖKBT1)

Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde zihinsel ve bedensel olarak daha çok yorulduğunu, öğretimin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayamadıklarını ve bu durumun motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmiştir. Motivasyona etki eden durumlar arasında kurum içinde alınan ödül veya takdirin olduğu çalışmalarla desteklenmiştir. Ancak katılımcılarla yapılan görüşmelerde sadece 3 kişinin ödül aldığı görülmüştür. Katılımcılar bulundukları ortamda takdir edilme hissini yaşama fırsatının pek fazla yaratılmadığından bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra evrak işinin arttığını, ders vermek dışında sürekli evrak doldurmanın zamanlarını çok aldığından şikâyet etmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak günün çok farklı saatlerinde ders vermenin katılımcıların motivasyonuna olumsuz etki ettiği sonucuna varılmıştır.

4.6. Mesleki Doyum

Görüşmelerde katılımcılara “Uzaktan eğitim sürecinde sınıf ortamından farklı bir yerde ders vermek size nasıl hissettirdi?”, ‘Uzaktan eğitim sürecinin mesleğinize kattığı saygınlığı olumlu veya olumsuz nasıl değerlendirirsiniz?’, ‘Uzaktan eğitim süreci mesleğinize olan sevginizi olumlu veya olumsuz nasıl etkiledi?’, ‘Uzaktan eğitim süreci mesleki anlamda sizi geliştirdi mi?’ ve ‘Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ücret ödemelerinde bazı kesintiler oldu. Bunu haklı buluyor musunuz?’ şeklinde sorular sorulmuş ve verilen cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar aşağıda Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Mesleki Doyum ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Mesleki Doyum	Mesleki Algı ve Doyum Öğretmen Ücret Ödemelerinde Değişiklik

Katılımcılar sınıf ortamından farklı bir yerde ders vermenin kendilerini tuhaf hissettirdiğini ancak zamanla alıştıklarını ifade etmiştir. Mesleklerine olan sevgilerinin değişmediğini ifade etseler de toplumdaki değerlerinin zedelendiğini ve hatta öğretmenler çalışmıyor imajı yaratıldığından üzüldüklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim döneminde ders saatlerinin daha az olması sebebi ile öğretmenlerin ek dersleri ödenmemiş veya az yatırılmıştır. Katılımcıların çoğu bu durumu haksız bulmuş ve pandemi şartlarından kaynaklanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin maddi olarak mağdur edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. 45 katılımcıdan 4'ü ise fiilen yapılmayan işin ücretinin alınmamasının normal olduğunu belirtmiştir.

‘Mesleki Doyum’ ana teması altında ‘Mesleki Algı ve Doyum’ ve ‘Öğretmen Ücret Ödemelerinde Değişiklik’ başlığı adı altında iki alt tema oluşturulmuştur. Bu temalara ilişkin ifadeler katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda oluşturulmuş ve aşağıda Tablo 4.22’de tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.22. Mesleki Doyum Alt Temaları ve İlişkin İfadeler

Tema	Alt Temalar	İfadeler
Mesleki Doyum	Mesleki Algı ve Doyum	Öğretmenlik mesleğinin değeri anlaşıldı. Mesleki saygınlığıolumsuz etkiledi. Mesleğime olan sevgim güçlendi. Mesleğime olan sevgim azaldı. Zorlandım ancak mesleğime olan sevgim değişmedi. Teknolojik açıdan geliştirse de mesleki açıdan beni köreltti. Mesleki anlamda geliştirdi. Öğretmenler tatilde algısı oluştu. Duvara, boş sınıfa veya kapı ardından ders anlatmak gibiydi Daha çok yorulmama rağmen ek ders kesintileri haksızlıktı. Girilmeyen ek dersin ücretinin alınmaması normal.
	Öğretmen ücretlerinde değişiklik	

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda Mesleki Algı ve Doyum alt temasına dair on farklı ifade oluşturulurken Öğretmen Ücret Ödemelerindeki Değişiklik alt temasına dair iki farklı ifade oluşturulmuştur.

Katılımcıların 20'si okuldaki sınıf ortamından farklı bir yerde ders vermenin kendilerini kötü hissetmelerine sebep olduğunu, farklı veya tuhaf hissettiklerini dile getirmişlerdir. 8 katılımcı ilk başlarda zorlandığını, öğrencilerle göz teması kuramamanın verdiği eksikliği hissettiklerini, öğrencilere tam olarak ulaşamadıklarını ve bu yüzden kendilerini verimsiz hissettiklerini ifade etmiştir. Nitekim ÖKM1 uzaktan eğitime başladıkları ilk zamanları endişe verici olarak nitelendirmiş ancak zamanla alıştığını hatta hep uzaktan eğitimle ders anlatıyormuş gibi hissettiğini belirtmiştir. ÖEFB2 ise duvara ders anlatır gibi hissettiğini, daha çok yorulduğunu ve öğrencilerle göz göze gelememenin adapte olmasını engellediğinden söz etmiştir. Benzer şekilde ÖEBT2 uzaktan eğitimin yalnızlık hissi oluşturduğunu sanki bomboş bir sınıfta kendi kendine konuşuyormuş gibi hissettiğini belirtmiştir.

ÖKİ3 'Bilgisayar karşısına ilk geçtiğimde heyecanlandım tuhaf hissettim. Öğrencilere anlattığım şeyin ulaşamadığını sanki kapalı bir kapı arkasından onlara sesleniyormuşum gibi hissettim. Her hareket ve anlatımımın yetersiz olduğunu düşündürüyordu.'

ÖKSBI 'hiç memnun değilim. Kendimi endişeli hissettim, öğrenciyi görmemek göz göze bakmamak beni zorladı.'

Bu görüşlerin yanı sıra uzaktan eğitimin öğretmenler için kendilerini geliştirme ve yenileme açısından yararlı, alışlagelmiş öğretim tarzını değiştirmeye ittiği için heyecanlı ve zorlayıcı bulan katılımcılar da olmuştur.

'Yüz yüze eğitim /öğretim yapan bir öğretmen için zorlayıcı yanları olsa da daha önce kullanma şansı düşük olan farklı teknikleri ve gerekli teknolojik aletlerin kullanımındaki pratik eksikliğini aşmak ilk başta zorlayıcı olsa da öğretmenleri yeniliğe ittiği ve status quo bozduğu için heyecanlı ve zorlayıcı ama kişisel gelişim için yararlı bir süreç olduğunu düşünüyorum.' (ÖKT1)

'Okul sadece dört yanı duvarla çevrili, tepesinde dam olan yer değildir. Okul her yerdir. Sırasında bir orman, sırasında dağ başı. Öğrenmenin, bilginin var olduğu her yer okuldur. düşüncesindeyim.' (ÖKB1)

Katılımcıların yarısına yakını (21 kişi) uzaktan eğitimin mesleki anlamda kendilerine olumlu yönde katkı sağladığını düşünmektedir. Ancak teknoloji kullanım becerilerinin arttığını söyleyen bir kısım katılımcı mesleki anlamda köreldiğini dile getirmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitimin hiçbir anlamda kendilerine bir katkı sağlamadığını dile getiren

katılımcılar da bulunmaktadır. ÖKİ3 uzaktan eğitimin kendisini teknolojik anlamda geliştirip farklı uygulamalar öğrenmesine yardımcı olduğunu ancak çoğunlukla köreldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde ÖEBT2 de sadece bilgisayar kullanım becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan ÖKSB1 teknolojiyi daha iyi kullanmaya başlasa da mesleki açıdan gerilediğini hatta acaba okulda yüz yüze ders vermeyi becerebilecek miyim diye düşünmeye başladığından söz etmiştir.

‘Pek bir değişiklik yapmadı. Sadece teknolojik açıdan bildiklerime birkaç ekleme yaptım.’ (ÖKFB2)

‘Farklı tarzda etkinlik yapma dersi daha verimli hale getirebilme açısından geliştirdi.’ (ÖEM1)

‘Evet. Araştırma yapma fırsatım çok oldu.’ (ÖEMÜ1)

‘Uzaktan Eğitim için materyal hazırlamakta ve uzaktan eğitim sürecini yönetmek hakkında lisans dönemindeki teorik bilgilerimin pratiğe geçmesi ve eksikliklerimi gidemem bilgilerimin üzerine eklemem konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.’ (ÖKSB3)

Uzaktan eğitimin, mesleki saygınlığı ve katılımcıların mesleki sevgilerini nasıl etkilediğine dair sorulan sorularda 45 katılımcıdan sadece 7 kişi saygınlığın arttığını savunmuştur. ÖKT3 öğretmenlerin yaptığı görevin eskiye kıyasla daha iyi anlaşıldığını düşündüğünü dile getirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin uzaktan eğitim sürecinde yıprandığını düşünen 38 katılımcının 11’i ise mesleki saygınlığın olumsuz etkilenmesinin yanı sıra toplumda öğretmenler tatilde algısının oluştuğunu ifade etmiştir. ÖEDKAB2 bu durumun hem meslektaşlarını hem de kendisini derinden üzdüğünü dile getirmiştir.

‘Kendi adıma saygınlığımla ilgili bir şüphem yok. Ama maalesef ki toplumda öğretmenler oturduğu yerden maaş alıyor fikri daha da yaygın bir hal aldı.’ (ÖKİ1)

‘Uzaktan eğitim sürecinde evden ders verdiğimiz için insanların zihninde sürekli tatildeymişiz algısı oluştu ve bu mesleğimizin saygınlığını azalttı. Ancak çocuğu okula giden aileler arasında eğitim işinin ne kadar zor olduğunu anlayanlar da oldu. Bu ailelerden öğretmenliğin değerini zorluğunu anladık şeklinde dönütler aldım.’ (ÖKİ2)

‘Olumsuz çocuklar maal[e]s[e]f bizi takmaz oldular.’ (ÖKM3)

‘Mesleğimizi olumsuz etkiledi. Saygı ve sabır yoktu. İsteyen istediği saatte mesaj atıp

arıyordu. Ders esnasında veliler derslere müdahale ediyorlardı.’ (ÖKSB4)

‘Velilerin öğretmenlerin yaptığı işin ne kadar zor olduğunu anlamaları açısından olumlu oldu.’ (ÖEBT29)

Uzaktan eğitim sürecinde mesleki sevgi bağlamında katılımcılardan 29 kişi olumsuz etkilendiğini veya meslekten soğuduğunu ifade etmiştir. 13 kişi her şartta mesleklerine olan sevginin değişmeyeceğini ifade ederken 11 kişi ise bu süreçte mesleğini daha çok sevdiğini belirtmiştir. ÖKD KAB3 uzaktan eğitimde öğretmen öğrenci bağının yeterli biçimde kurulmadığından mesleğine duyduğu sevgiyi olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Aynı şekilde ÖKSB1 teknolojik aksaklıklar, okul idaresi ve angarya işler, öğrenci ve veli ilgisizliği gibi etkenlerin kendisini meslekten soğuttuğunu ve her şeyin artık zor gelmeye başladığını ifade etmiştir. ÖKFB2 sevgisinin çok azaldığını, saygınlığın azaldığını ve meslekten soğuduğunu belirtmişti. ÖKİ3 meslekten soğumanın yanında ücretsiz izne ayrılmayı bile düşündüğünü çünkü boşa kürek çekiyormuş hissine kapıldığını söylemiştir. Bunlara zıt olarak ÖEBT2 mesleğine olan sevgisinin değişmediğini zor olsa da işini hala sevdiğini vurgulamıştır. ÖKİ1 ise uzaktan eğitimin mesleki sevgiyi olumlu etkilediğini, öğrenci ve okulumuzu özlediğimizi ayrıca mesleğimizi her şekilde icra edebileceğimizi görmüş olduk demiştir. Öğretmenliğin değerini bir kez daha toplumca gördüğümüzü belirten ÖKM1 mesleğini daha çok sevdiğini ifade etmiştir.

ÖETT ‘Uzaktan eğitim süreci her anlamda bütün öğrencilerime ulaşamadığım için açıkça beni olumsuz etkiliyor.’

ÖEBE1 ‘Ben olumsuz etkilendim. Zaten Toplumda öğretmenlere karşı olumsuz bir algı oluştu, pandemi döneminde de daha da kötüleşti. İşime karşı hissettiğim doyum azaldı.’

ÖESÖ1 ‘Mesleğime sevgim hala aynı ama sınıfta olup öğrencilerin gözlerine bakmak onların sıcaklığını hissetmek apayrı bir duygu onu şu an yaşayamıyoruz.’

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler evden ders verdiği ve ek ders saatlerini tamamlayamadıkları için bazı okul idareleri ek derslerde kesinti yapmıştır. Çevrimiçi derslere katılım olmaması durumunda da ek derslerin kesilmesi gündeme gelmiştir. Bu konuda katılımcıların ne düşündüğüne dair sorulan soruda 33 kişi haklı bulmadığını belirtmiştir. ÖKİ3 ek ders kesintisini kesinlikle haklı bulmadığını çünkü sürekli telefonlarla, çevrimiçi öğrenci gruplarında gecelere kadar öğrencilere cevap vermek durumunda kaldıklarını, mesai başlama ve bitiş saati diye bir kavram kalmadığını ve buna rağmen daha

az derse girdikleri için kesinti yaşamalarını doğru bulmadığını ifade etmiştir. ÖKİ1 uzaktan eğitim sürecinin öğretmenleri daha çok yoran ve kolay görünmesine rağmen daha çok yıpratıcı bir süreçtir diyerek ek ders ücreti kesintilerini haklı bulmadığını dile getirmiştir.

ÖEBE1 bu durumun normal olduğunu yapılmayan işin parasının kesilmesinin doğal olduğunu, aynı şekilde ÖETT eğer daha az ek ders veriliyorsa ücret kesintisinin normal olduğunu belirtmiştir. ÖEBT2 görüşünü öğretmenlerin girdiği ders sayısı belli olduğundan ona göre ücret alırlar ancak ekonomik olarak sarsılmış olabilirler şeklinde ifade etmiştir.

ÖKS3 ‘Evet oldu başlarda öğrenci derse katılmazsa ek dersler yatmıyordu ama öğretmen sonuna kadar bekliyordu dersin başında bence haksızlık.

ÖEİ1 ‘Süreçte çok çab[na]na harcadığımız için kesintileri doğru bulmuyorum.’

ÖKT1 ‘Haklı bulmuyorum çünkü öğretmenlerin de idam[e] ettikleri bir hayat var. Bu değişken olmamalı. Bir garanti verilmeli.’

ÖKT2 ‘Girdiğimiz kadar dersin karşılığını almalıyız.’

ÖEM2 ‘Bunu haklı bulmuyorum tamam okullar açık değil ama bizim yaptığımız ders aynı ve yüz yüze eğitimden daha fazla yoruluyoruz.’

ÖEM1 ‘hayır bulmuyorum. Çünkü uzaktan eğitim sürecinde okula gitmesek de daha fazla mesai harcadığımızı düşünüyorum. Ayrıca çok fazla evrak işleriyle de uğraşmak zorunda kaldık.’

ÖKDKAB ‘Kesinlikle [ücret kesintisini haklı] bulmuyorum. Derse katılmayan öğrenci olduğunda fiilen ders anlatamadığımız için ücret kesintisi oluyordu. Bu öğretmene yapılan büyük bir haksızlık. Ders bitimine kadar masa başında belki 1 öğrenci katılır diye sonuna kadar bekleyen öğretmene yapılmaması gereken bir haksızlık.’

ÖKM1 ‘Özel sektör de bu çok yaşandı. Tabiki okul sahipleri de haklı olarak kesmek durumunda kaldılar. Ancak öğretmenlerin yapabileceği bir konu yok bu durumda.’

Görüşme esnasında katılımcıların mesleki anlamda tatmin olamadıkları çoğunlukla teknolojik alet ve programları kullanma konusunda geliştiklerine dair yorumlar alınmıştır. Dahası katılımcıların çoğu uzaktan eğitimin fiilen sınıfta olmakla kesinlikle aynı şey olmadığını ve ders anlatmaktan eskisi kadar zevk almadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra ek ders ücretlerinin azalması veya kesilmesinin katılımcıları ekonomik açıdan sarstığı sonucuna varılmıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Teknolojik altyapı yeterliliğinin (tablet, telefon, bilgisayar, internet bağlantısı) uzaktan eğitim sürecinde öğretmen motivasyonuna ve dolayısıyla mesleki doyumuna ciddi etki ettiği görülmüştür. Yapılan bir çalışmaya göre teknoloji ve altyapı sorunları, öğrencilerin derse katılımdaki isteksizlikleri ve ebeveynlerin uygun öğrenme ortamını hazırlayamayışı zorunlu uzaktan eğitimde en çok görülen durumlardan biridir. Bu durumların öğretmen motivasyonuna etki ettiği anlaşılmaktadır (Aytaç, 2021; Akyavuz vd., 2020). Öğretmenler, öğrencileri derse katılmaya teşvik etmek, teknolojik yeterlilik, internete erişim, çevrimiçi sınıflarda zaman yönetimi gibi konularda zorluklar yaşamıştır (Alea vd., 2020; Akbulut vd. 2020). Zira çevrimiçi dersler için gerekli ortamı hazırlayan katılımcılar, öğrencilerin çeşitli sebeplerle katılmayı, internet kesintileri ve altyapının çökmesi gibi nedenlerle motivasyon kaybına uğradığını belirtmişlerdir. İnce ve diğerleri (2020) yaptığı çalışmada internet ve bilgisayara sahip olmanın öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarını etkilediğini belirtmiştir. Süreç içerisinde öğretmenler dijital teknoloji kullanım yeterliliklerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (Khlaif vd., 2021). Mecburi çevrimiçi derslerde dijital teknolojileri kullanmak zorunda olan öğretmenler kendilerini bu yönde geliştirdiklerini ve çeşitli web araçlarını çevrimiçi derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki yeterliliğine olumlu katkı yaptığı ve arttırdığı gözlenmiştir. Beardsley ve diğerleri (2021), bu durumu destekleyen çalışmasında öğretmenlerin dijital teknoloji kullanım yeterliliği arttıkça motivasyonlarının da arttığını belirtmiştir. Pandemi boyunca dijital teknolojilerin öğretmenlerin hissettiği stresi arttırdığı ve motivasyonu olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu durumun olumsuz etkisinin kaldırılmasının dijital yeterliliğin artırılmasıyla mümkün olduğu belirtilmiştir (Toto vd., 2021). Yapılan bir diğer çalışmada öğretmenlere verilecek uygun teşvik, eğitim, psikolojik eğitim ve teşvik tedbirlerinin verimi arttıracığı belirtilmiştir (Sagunya vd., 2020; Almazova, 2020).

Sınıf yönetimi ve eğitim-öğretime uygun ortamı hazırlamak konusunda çeşitli zorluklar yaşayan katılımcıların en çok velilerden destek bekledikleri anlaşılmaktadır. Sınıf yönetiminde ebeveynlerden yardım almak, öğrencinin derse hazırlık, ders boyunca ve sonrasında çalışmalarını takip etmek ebeveynlerden beklenen davranışlardır (Lathifah vd.,

2020). Ancak katılımcılarla yapılan görüşmede tüm velilerin yeterince ilgili olmadığı ve öğrenciye gerekli teknolojik imkân sağlandıktan sonra çalışma ortamında yalnız bırakıldıkları bilgisi alınmıştır. Yapılan bir çalışmada küçük yaş grubu öğrencilerin çevrimiçi derslere katılamamasının nedeninin ebeveynlerin teknolojik bilgilerinin yetersizliği ve internete erişim sorunlarından kaynaklandığı öne sürülmüştür (Günbaş vd., 2020). Ev ortamında derse giren öğrencilerin ebeveynleri ders sürecini birebir görüp eğitim-öğretim sürecini daha yakından takip etme imkanına sahip olmuştur. Ancak öğrenci velilerinin ders anında öğrenciye müdahale etmesi, gerekli sınıf ortamını oluşturmayışı, teknolojik altyapının eksikliği katılımcıları sınıf yönetimi konusunda zorlamıştır.

Çalışmada uzaktan eğitimin, öğretimin niteliğine etkisi sorgulanmıştır. Uzaktan eğitim süresince öğretmenler genellikle anlatım tekniğini kullanmış oldukları için ders süresince mesleki bir doyumluk hissedemediklerinin ifade etmişlerdir. Ayrıca geleneksel sınıf ortamından çıkıp sanal sınıf ortamına geçen eğitim camiasının endişeli ve yetersiz hissetme durumlarının ortaya çıkması muhtemel bir durum olarak görülmüştür. Yaşanabilecek zorluklarla başa çıkabilme konusunda König ve diğerleri (2020) öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca ve daha sonrasında sahaya çıktıklarında da özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda eğitilmeleri gerekliliğine değinmiştir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitime bağlılığının incelendiği bir çalışmada kendilerine bu anlamda destek olabilmesi açısından e-eğitmenlik sertifikalarının olduğu görülmüş ve bu tür programların yapılmasının mesleki gelişim açısından olumlu olacağı sonucuna varılmıştır (Özcan, 2019). Benzer şekilde sosyal ağlar ve web.2 araçlarıyla öğretmenleri bilgilendirmenin çevrimiçi eğitim sürecinde öğretici özgüveni sağlayacağı düşünülmüştür (Ostaszewski ve diğerleri, 2010). Araştırmada katılımcıların bir kısmı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha kolay ve az sorumluluk getirdiğini söylese de katılımcıların büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde mesai kavramı diye bir olgunun kalmadığını ifade etmiştir. Günün herhangi bir saatinde çevrimiçi ders vermenin katılımcıların sosyal yaşamını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Nitekim Kulikowski ve diğerleri (2022), zorunlu uzaktan eğitimin öğreticilerin sosyal dinamiklerini ve özerkliğini azalttığını vurgulamıştır.

Bulgular bağlamında varılan sonuca göre zorunlu uzaktan eğitim döneminde öğretmenler daha çok yorulduğunu ifade ederken zihinsel olarak da daha çok meşgul hissettiklerini belirtmişlerdir. Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde mesleğinden soğuyan,

tükenmişlik hissi yaşayan hatta istifa etmeyi düşünen katılımcıların olması sürecin öğretmenler açısından zorlayıcı geçtiğini göstermektedir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerde stres oranlarının arttığı (Klapproth vd., 2020) ve anksiyetenin yükseldiği sonucuna varılmıştır (Li vd., 2020). Trinidad (2021) ve Kulikowski (vd.,2021), bu tükenmişlik hissinin olmaması için kurum yöneticilerinin desteği ve kurum içindeki besleyici dönütlerin olumlu yönde farklılık yaratacağını çalışmalarında belirtmiştir. Ancak Kulikowski'ye göre (et.al.2022) zorunlu uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin yöneticilerinden aldığı dönütler daha çok bürokratik seviyede olduğu için negatif yönde etki yaratmıştır. Öğretimin kalitesinden çok sayısal verilere dikkat edilmiştir (Kulikowski vd., 2022). Her ne kadar Wong (2020) ve Alea vd., 2020, zorlukların öğretmenleri daha da motive ettiğini ve öğrencilerini zorluklara karşı cesaretlendirdiğini söylese de mesai arkadaşları, müdür ve okulun desteği olmadan uzaktan eğitim sürecinin sorunsuz yürütülemeyeceğini Aliyyah ve diğerleri (2020) ve Alea ve diğerleri (2020) çalışmalarında belirtmiştir. Klapproth (vd.,2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin dijital yeterliliğinin geliştirilmesi ve okulların donanım ve yazılım açısından gerekli imkanlara sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler en çok teknolojik yönden sorun yaşamıştır. Gerek kendilerinden kaynaklı gerek öğrencilerden gerekse Millî Eğitim Bakanlığı'ndan kaynaklı aksaklıklar yaşamış ve bu aksaklıklar öğretmen motivasyonunu düşürmüştür.
2. Her okul kademesinde zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesi bir adaptasyon sorununa neden olmuştur. Küçük yaş gruplarında gürültü ve sınıf yönetiminde sorun yaşanırken, büyük yaş gruplarında derslere katılmama veya tamamen pasif durma gibi durumlar yaşanmıştır. Bu tip sorunlardan kaynaklı ders sürecinden istediği verimi alamayan öğretmenler mesleki yönden doyumsuzluk hissetmişlerdir.
3. Uzaktan eğitimin çoğu öğretmen için çok yeni bir kavram olduğu yapılan görüşmelerden anlaşılmıştır. Ekran başında öğrencilere ulaşmaya çalışmak, onlara

eğitim-öğretim hizmeti sunmak katılımcıların deyimiyle ‘tuhaf’ hissettirmiştir. Ölçme değerlendirme imkanlarının sınırlı olmasının yanında Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğrencilere yüksek not verilmesini istemesi öğretmenlerde boşa kürek çekiyor hissi uyandırmıştır.

4. Katılımcılar okul ve ev hayatının aynı ortamda yürütüldüğü uzaktan eğitim sürecinde mesai saati kavramının ortadan kalktığından şikâyet etmişlerdir. Günün herhangi bir saatinde ders vermenin, onun dışında öğrencilerle sürekli arama ve mesajlaşma uygulamalarıyla iletişim halinde olmanın kendilerini çok yorduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerde bıkkınlığa ve dolayısıyla motivasyon kaybına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.
5. Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi uygulamalar ve çeşitli web.2 araçlarında yardım alan öğretmenlerin mesleki açıdan daha tatmin oldukları gözlenmiştir. Süreç ilerledikçe kendini bu yönde geliştiren katılımcılar daha verimli ders işlediklerini ve öğrencilerden olumlu dönüt aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen meslek eğitimlerinin geliştirilmesi ve teknolojiyle bütünleşik halde çalışmaların yürütülmesi gerektiğini göstermiştir.

5.3. Öneriler

Bu kısımda uzaktan eğitimin öğretmenlerin mesleki motivasyon ve doyumuna etkisini inceleyen bu çalışmada, ilerleyen yıllarda bu ve benzeri konularda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

- 1) Pandemi sürecinin eğitime etkileri düşünüldüğünde eğitim camiasının beklenmeyen durumlara ne şekilde hazırlanabileceğine dair bir çalışma yapılabilir.
- 2) Uzaktan eğitimin getirilerini öğrenci-öğretmen-veli bazında inceleyecek bir araştırma yapılabilir.
- 3) Araştırmaya daha fazla katılımcı eklenerek uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması veya geleneksel sınıf ortamının devam etmesinin öğretmen-öğrenci dinamikleri açısından araştırarak bir çalışma yapılabilir.

- 4) Uzaktan eğitim sürecinin planlanırken otorite sahiplerinin sürece etkisi boyutu araştırılabilir.
- 5) Uzaktan eğitim süreci boyunca yaşanan sorunlar göz önünde bulundurularak eğitimlerinin yanında veli-öğrenci ikilisini de sürece dahil edip gerekli bilgilendirme programları yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Aditya, D. S. (2021). Embarking Digital Learning Due to COVID-19: *Are Teachers Ready? Journal of Technology and Science Education*, 11(1), 104-116.
- Akbulut, M., Sahin, U., & Esen, A. C. (2020). More than a Virus: How COVID 19 Infected Education in Turkey? *Journal of Social Science Education*, 19, 30-42.
- Akın, A. G. U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 2(4), 1-25.
- Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & 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
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinkaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368.
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record*, 91(3), 409-421.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton. NJ Von Nostrand.
- 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., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Basu, M. (2021). The Influence of Digital Platforms on Motivation and Job Satisfaction of Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Available at SSRN 3816516*.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Beardsley, M., Albó, L., Aragón, P., & Hernández-Leo, D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1455-1477.
- Bravo, A., Buenaflor, N., Baloloy, J., Guarte, L., Osinaga, A., Salartin, A., & Tus, J. (2021). Amidst the COVID-19 pandemic: The job burnout and job satisfaction of public school teachers in the Philippines. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Chanana, N. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on employees organizational commitment and job satisfaction in reference to gender differences. *Journal of Public Affairs*, 21(4), e2695.
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... & Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9188.
- Chitra, A. (2020). Study on impact of occupational stress on job satisfaction of teachers during Covid-19 pandemic period. *Global Development Review*, 4(2), 52-62.
- 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, 2332858420986187.
- Dieleman, M., Cuong, P. V., Anh, L. V., & Martineau, T. (2003). Identifying factors for job motivation of rural health workers in North Viet Nam. *Human resources for health*, 1(1), 1-10.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- George, E., Louw, D., & Badenhorst, G. (2008). Job satisfaction among urban secondary-school teachers in Namibia. *South African Journal of Education*, 28(2), 135-154.
- Günbaş, N., & Gözükcük, M. (2020). Views of elementary school children's parents about distance education during the Covid-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716.
- Herzberg, F. (2017). *Motivation to work*. Routledge.
- Hong, X., Liu, Q., & Zhang, M. (2021). Dual stressors and female pre-school teachers' job satisfaction during the COVID-19: the mediation of work-family conflict. *Frontiers in psychology*, 12, 691498.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Jalagat, R. (2016). Job performance, job satisfaction, and motivation: A critical review of their relationship. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 5(6), 36-42.
- Judge, T. A., Zhang, S. C., & Glerum, D. R. (2020). *Job satisfaction*. Essentials of job attitudes and other workplace psychological constructs, 207-241.
- Kabak, K. E., Şen, A., Göçer, K., Küçüksöylemez, S., & Tuncer, G. (2014). Strategies for employee job satisfaction: A case of service sector. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150, 1167-1176.
- Kanbur, E. (2018). Aşırı iş yükünün iş ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi: İşe bağlı gerginliğin aracı rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 125-143.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Keen, E. (1975). *A Primer in phenomenological psychology*. University Press of America.
- Khlaif, Z. N., Salha, S., Affouneh, S., Rashed, H., & ElKimishy, L. A. (2021). The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 95-109.
- Kibici, V. B. (2021). Analysis of Music Teachers' Job Satisfaction and COVID-19 Anxiety Levels. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(4), 752-767.

- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & 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.
- Knaack, P. (1984). Phenomenological research. *Western journal of nursing research*, 6(1), 107- 114.
- Koçoğlu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & 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.
- Kulikowski, K., Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2021). The motivation of academics in remote teaching during the Covid-19 pandemic in Polish universities-Opening the debate on a new equilibrium in e-learning. *Sustainability*, 13(5), 2752.
- Kulikowski, K., Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2022). E-learning? Never again! On the unintended consequences of COVID-19 forced e-learning on academic teacher motivational job characteristics. *Higher Education Quarterly*, 76(1), 174-189.
- Lathifah, Z. K., Helmanto, F., & Maryani, N. (2020). The practice of effective classroom management in COVID-19 time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3263-3271.
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, 277, 153-158.
- Mahmood, F., Ariza-Montes, A., Saleem, M., & Han, H. (2021). Teachers' teleworking job satisfaction during the COVID-19 pandemic in Europe. *Current Psychology*, 1-14.
- Manen, M. V. (1997). From meaning to method. *Qualitative health research*, 7(3), 345-369.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Mishra, P. K. (2013). Job satisfaction. *IOSR journal of humanities and social science*, 14(5), 45-54.
- Moore, J. (2005). Barriers and pathways to creating sustainability education programs: policy, rhetoric and reality. *Environmental education research*, 11(5), 537-555.

- Moore, K., Bartkovich, J., Fetzner, M., & Ison, S. (2003). Success in cyberspace: Student retention in online courses. *Journal of Applied Research in the Community College*, 10(2), 107-118.
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Thriving or surviving emergency remote teaching necessitated by COVID-19: university teachers' perspectives. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 279-287.
- Mullins, L. (2005). *Management and Organizational Behavior* (Seventh Edition). UK: Pearson Education Limited
- Nadinloyi, K. B., Sadeghi, H., & Hajloo, N. (2013). Relationship between job satisfaction and employees mental health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 293-297.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43-60.
- Ostaszewski, N., & Reid, D. (2010). *Networked teacher professional development: Applying the networked learning framework to online teacher professional development*. Proceedings EDGE, 12-15.
- Oubibi, M., Fute, A., Xiao, W., Sun, B., & Zhou, Y. (2022). Perceived organizational support and career satisfaction among chinese teachers: The mediation effects of job crafting and work engagement during COVID-19. *Sustainability*, 14(2), 623.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain sciences*, 11(9), 1172.
- Özcan, S. (2019). Uzaktan eğitim veren kurumlarda öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime bağlılığının incelenmesi. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- Özdal, R. (2020). *A Swift Change in Education: Synchronous and Asynchronous English Language Learning during COVID-19 Pandemic* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8002.

- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. *Building autonomous learners*, 107-127.
- Purwanto, A., Asbari, M., Fahlevi, M., Mufid, A., Agistiawati, E., Cahyono, Y., & Suryani, P. (2020). Impact of work from home (WFH) on Indonesian teachers performance during the Covid-19 pandemic: An exploratory study. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 6235-6244.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Steijn, B. (2004). Human resource management and job satisfaction in the Dutch public sector. *Review of public personnel administration*, 24(4), 291-303.
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 17.
- Suganya, S., & Sankareshwari, B. (2020). Job Satisfaction Level on Online Teaching among Higher Secondary School Teachers during COVID-19 Pandemic. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 138-145.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage.
- Tasdan, M., & Tiryaki, E. (2008). Comparison of the level of job satisfaction between at private and state primary school teachers. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54.
- Tekindal, M., & Şerife, U. Ğ. U. Z. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Toprak, Z. (2017). Türkiye'de akademik yazı: İntihal ve özgünlük. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 1-12.
- Toto, G. A., & Limone, P. (2021). Motivation, stress and impact of online teaching on Italian teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75.
- Trinidad, J. E. (2021). Teacher satisfaction and burnout during COVID-19: what organizational factors help? *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.
- Urdan, T. A., & Weggen, C. C. (2000). *Corporate elearning: Exploring a new frontier*. <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf>, 14.08.2022
- Walker, M., Sharp, C., & Sims, D. (2020). *Schools' Responses to COVID-19: Job Satisfaction and Workload of Teachers and Senior Leaders*. National Foundation for Educational Research.

Wilson, A. (2015). *A guide to phenomenological research*. Nursing Standard (2014+), 29(34), 38.

Wong, K. M., & Moorhouse, B. L. (2020). The impact of social uncertainty, protests, and COVID-19 on Hong Kong teachers. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 649-655.

Yilmaz Ince, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 345-351.

Yorks, Lyle. *A Radical Approach to Job Enrichment*. New York: Amacom. 1976.

Zan, N., Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4),

İnternet Kaynakları

MEB, *Okullarda Yüz Yüze Eğitimde İkinci Aşama 12 Ekim Pazartesi Günü Başlıyor*. <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-12-ekim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21776/tr>. Erişim Tarih: 2020

<https://www.meb.gov.tr/ilkokul-ortaokul-ve-liselerde-yuz-yuze-egitim-detaylari-belirlendi/haber/22672/tr>. Erişim Tarihi: 3 Mart 2021

<https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html>. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2021

<https://carsamba.meb.gov.tr/www/31-agustos-2020-tarihinde-baslayacak-egitim-programi-genelge-2020-5/icerik/1387>

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/motivation>

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

İzin ve Açıklama

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Covid-19 pandemisinin beraberinde getirdiği uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin motivasyonuna ve mesleki doyumuna etkisini incelemek için bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma her türlü okul ve kademelerinde çalışan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu amaçla sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Sorularıma vereceğiniz cevaplar sadece analiz kısmında kullanılacaktır. Bunun dışında tarafımda saklanacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Sevinç KILIMAN

Mardin Artuklu Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

- | | | | | | | |
|---|-------------------|----------|---------------|------------|----------------|---------------|
| 1 | Cinsiyetiniz | Erkek () | Kadın () | | | |
| 2 | Yaşınız | 18-24 () | 25-31 () | 32-38 () | 39-45 () | 46 ve Üstü () |
| 3 | Öğrenim Durumunuz | Lise () | Yüksekokul () | Fakülte () | Yük. Lisans () | Doktora () |
| 5 | Hizmet Süreniz | 1-3 () | 3-6 () | 7-10 () | 10-15 () | 15 ve Üstü () |
| 6 | Branşınız | : | | | | |

II. BÖLÜM

UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

- 1) MEB'in ve sizin uzaktan eğitim için teknolojik altyapınız yeterli miydi?
- 2) Uzaktan eğitim sürecinde ders verecek uygun ortamı hazırlamakta zorluk çektiniz mi?
- 3) Uzaktan eğitim sürecinde ders verirken çevresel faktörler (gürültü, aile bireylerinin etkisi, kişisel meşguliyetleriniz vb.) odaklanmanıza etki etti mi?
- 4) Öğrencilerin teknolojik altyapısı ve donanımları uzaktan eğitim için yeterli düzeyde miydi?
- 5) Öğrencilerin derse katılım düzeyi nasıldı? Katılım fazla mıydı?
- 6) Öğrencilerle istediğiniz biçimde iletişim kurabildiniz mi?
- 7) Sanal sınıfta istenmeyen davranışlar ile karşılaştınız mı?
- 8) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öz denetim özelliklerinin geliştiğini düşünüyor musunuz?
- 9) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinizin velilerinden yeterli desteği aldığınızı düşünüyor musunuz?
- 10) Uzaktan eğitim sürecinde vermek istediğiniz kazanımların öğrenciler tarafından yeterli oranda öğrenildiğini düşünüyor musunuz? Öğrenme gerçekleşti mi?
- 11) Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımları nasıldı?
- 12) Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli bir eğitim mümkün mü?

- 13) Öğrenme-öğretme süreci hangi yöntem ve teknikleri kullandınız?
- 14) Uzaktan eğitim sürecinde sınıf ortamından farklı bir yerde ders vermek size nasıl hissettirdi?
- 15) Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimi kıyaslarsanız hangisi sizin için daha yorucuydu?
- 16) Yüz yüze ve uzaktan eğitimi kıyaslarsanız hangisi daha çok vaktinizi alıyordu?
- 17) Uzaktan eğitim sürecinde dersler için ayrılan süre öğretim için yeterli miydi?
- 18) Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ücret ödemelerinde bazı kesintiler oldu. Bunu haklı buluyor musunuz?
- 19) Uzaktan eğitim sürecinin mesleğinize kattığı saygınlığı olumlu veya olumsuz nasıl değerlendirirsiniz?
- 20) Uzaktan eğitim süreci mesleğinize olan sevginizi olumlu veya olumsuz nasıl etkiledi?
- 21) Uzaktan eğitim süreci mesleki anlamda sizi geliştirdi mi?
- 22) Uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir ödül veya takdir aldınız mı? Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi kıyaslarsanız hangisinde verilen yetki ve sorumluluk sizce daha fazla?