

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İPEK SAĞIM

PANDEMİ SÜRECİNDE TEMEL EĞİTİMDE YAŞANAN DEĞİŞİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İPEK SAĞIM

GAZİANTEP

MART 2022

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**PANDEMİ SÜRECİNDE TEMEL EĞİTİMDE
YAŞANAN DEĞİŞİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE
OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İPEK SAĞIM

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Habib ÖZKAN

GAZİANTEP
MART 2022

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : İpek SAĞIM
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi
Tezin Başlığı : Pandemi Sürecinde Temel Eğitimde Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri
Tezin Savunma Tarihi : 28/03/2022

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Habib ÖZKAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri**İmzası**

Prof. Dr. Habib ÖZKAN(Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Hüseyin AKAR

Dr. Öğr. Üyesi Bayram BOZKURT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....
Adı ve Soyadı: İpek SAĞIM
Öğrenci Numarası: 192613111022
Tezin Savunma Tarihi: 28.03.2022

ÖN SÖZ

“Pandemi Sürecinde Temel Eğitimde Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri” adlı araştırma Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitim sisteminde ortaya çıkan değişimleri araştırarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitime katılım başta olmak üzere sistem üzerinde çok yönlü Okulları neredeyse tüm yönleriyle değiştirerek bir değişime sebep olan pandemi dönemi eğitim sistemlerini yeniden tasarlamak için de bir fırsat olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle özellikle bu süreçte yaşanan değişimi, değişimin doğasını da ele alarak değerlendirmek eğitim sisteminin geleceğine katkı sağlayacak kilometre taşlarından biri olacaktır.

Tez yazım sürecinde kıymetli destekleri için danışmanım, sayın Prof. Dr. Habib ÖZKAN’a ve tez grubu çalışma arkadaşlarıma; desteklerini beden hiçbir zaman esirgemeyen Fatih Mehmet LEBLEBİCİ’ye; değerli zamanlarını ayıran, sayın Doç. Dr. Tuba GÖKMENOĞLU KARAKAYA ve Dr. Elif DAŞCI SÖNMEZ’e çok teşekkür ederim. Çalışma süreci boyunca her daim arkamda olan sevgili aileme ve kardeşlerime (Barış ERDOĞAN, İnci BAYRAM, Selda AYDEMİR, Buket ÖZDEMİR) ve son olarak, benden sonsuz desteğini esirgemeyerek her daim motivasyonumu arttıran sevgili eşim Murat SAĞIM’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İpek SAĞIM

Mart, 2022

ÖZET

PANDEMİ SÜRECİNDE TEMEL EĞİTİMDE YAŞANAN DEĞİŞİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

SAGIM, İpek
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı
Tez Danışmanı: Prof. Habib ÖZKAN
Mart, 2022, 120 sayfa

Örgütlerin doğasında olan örgütsel değişim kavramı hayatta kalabilmelerini sağlamak için oldukça önemli bir olgudur. Sürekli büyüyen ve gelişen örgütler için zaten kaçınılmaz olan değişim olgusu artık COVID-19 pandemisinden sonra özel bir önem arz etmiştir. Küresel dünyada örgütleri benzer pandemiler ya da iklim krizleri ile tetiklenen değişim hareketleri beklemektedir. Bu noktada örgütlerde değişimi iyi yönetebilmek ve süreç içerisinde yaşanan dirençlerle mücadele edebilmek önem kazanmıştır. Bunun için değişimi derinlemesine anlamak gerekmektedir. Araştırmanın amacı da bu doğrultuda pandemi sürecinde yaşanan değişimi, nedenleri, engelleri ve sonuçları ile kapsamlı şekilde bir bütün olarak inceleyerek eğitim sisteminin benzer süreçleri karşılayabilme yeterliliklerini değerlendirme konusunda bir bakış açısı kazandırmaktır. Araştırmada pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimlerini inceleyen nitel araştırma yönteminden fenomenolojik desen üzerine dizayn edilmiştir. İhtiyaç duyulan verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu bir araç olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan temel eğitime bağlı okullarda görev yapmakta olan 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmen oluşturan toplam 20 kişilik bir amaçlı örneklem grubudur. Görüşme sonuçları içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre pandemi döneminin yarattığı ani ve hazırlıksız değişimler eğitimde olumsuz bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yönetim sürecinde planlama ve karar vermede sorunlar yoğunluktayken, sınıf içi süreçlerde yetersiz ebeveyn desteği ve kaynak yetersizliği önemli bir etken olmuştur. Kaynak yetersizliği ve bilişim teknolojilerine hâkimiyette yetersizlikler değişimin önünde ciddi bir engel olarak kaydedilmiştir. Süreç boyunca psikolojik olarak olumsuzluklar yaşadıklarını ifade eden öğretmenlerin bu durumdan kaynaklı olarak eğitim öğretim faaliyetleri olumsuz etkilenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ani ve hazırlıksız değişimleri yönetme ve yürütme konusunda hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin bazı yeteliliklere ihtiyaçları vardır. Uzaktan eğitime geçişin ilerleyen dönemlerde de önem kazanacağı görüşünden yola çıkılarak eğitimde bilişim teknolojileri alanında tüm paydaşların

eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Bu döneme benzer kriz niteliğinde değişimler için paydaşların psikolojik anlamda güçlü kılınmalarını sağlayacak mekanizmalar oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Değişim, Eğitim, Pandemi



OPINIONS OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS ON THE CHANGE IN BASIC EDUCATION DURING THE PANDEMIC PROCESS

SAĞIM, İpek

MA Thesis

Department of Educational Sciences

Education Management Program

Supervisor: Prof. Dr. Habib ÖZKAN

March, 2022, 120 pages

The concept of organizational change, which is inherent in organizations, is a very important phenomenon to ensure their survival. The phenomenon of change, which is already inevitable for organizations that are constantly growing and developing, has now gained special importance after the COVID-19 pandemic. In the global world, organizations expect change movements triggered by similar pandemics or climate crises. At this point, it has gained importance to be able to manage change well in organizations and to be able to fight the resistances experienced in the process. For this, it is necessary to understand the change in depth. The aim of the research in this direction is to examine the change experienced in the pandemic process, its causes, obstacles and results as a whole; to gain a perspective on the evaluation of the education system's ability to meet similar processes. The research was designed on a phenomenological pattern, which is a qualitative research method that examines the experiences of school administrators and teachers regarding the change in schools during the pandemic period. A semi-structured interview form was chosen as a tool to collect the required data. The study group of the research is a sample group of 20 people consisting of 10 school administrators and 10 teachers working in primary education schools in Şhitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep Provincial Directorate of National Education. The interview results were analyzed by content analysis. As a result, during pandemic change is very sudden and unprepared, and that frequent changes occur as a negative factor. While there are problems in planning and decision making in the management process; inadequate parental support and lack of resources were experienced in classroom processes. Insufficient resources and inadequacy in command of information technologies have been recorded as a serious obstacle to change. The educational activities of the teachers, who stated that they experienced psychological problems throughout the process, were negatively affected by this situation. Considering the findings, both school administrators and teachers need some competencies in managing and executing sudden and unprepared changes. Based on the view that the transition to distance education will gain importance in the future, it is necessary to eliminate the deficiencies of all stakeholders in the field of information technologies in education. For crisis-like changes similar to this period, mechanisms should be established that will enable stakeholders to be psychologically stronger.

Key Words: Change, Education, Pandemic

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	i
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıltılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tarihte Pandemi ve Etkileri	7
2.2. COVID-19 Pandemisi ve Etkileri	8
2.3. COVID-19 Pandemisinin Eğitim Sistemlerine Etkileri.....	10
2.3.1. Okullarda Tamamen/Kısmen Kapanmalar	11
2.3.2. Uzaktan Eğitim	13
2.3.3. Eğitim Eşitsizliği	15
2.3.4. Öğrenme Kayıpları	16
2.3.5. Ekonomik Kayıplar	17
2.3.6. Öğretmenler Üzerindeki Etkileri	18
2.3.7. Okul Terkleri.....	19

2.3.8. Psikolojik Etkiler.....	20
2.3.9. İş Gücü Piyasasına Etkileri	21
2.4. Pandemi Sürecinin Okullarda Yarattığı Değişim ve İnovasyon Hareketi.....	21
2.5. Değişim.....	22
2.6. Örgütsel Değişim Kavramı.....	23
2.6.1. Örgütlerde Değişimin Nedenleri	25
2.6.2. Örgütsel Değişimin İşlevleri	26
2.6.3. Örgütsel Değişim Türleri	27
2.6.3.1. Planlı-Plansız Değişim.....	27
2.6.3.2. Makro Değişim- Mikro Değişim	29
2.6.3.3. Kademeli Değişim- Ani Değişim	29
2.6.3.4. Proaktif Değişim- Reaktif Değişim.....	29
2.6.3.5. Pasif Değişim- Aktif Değişim	30
2.6.3.6. Evrim Niteliğinde Değişim- Devrim Niteliğinde Değişim.....	30
2.6.4. Yeniliklerin Yayılması Teorisi	30
2.6.5. Örgütlerde Değişime Karşı Direnç.....	31
2.7. Eğitimde Değişim	35
2.8. Konu ile ilgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme	35
2.8.1. Ulusal Araştırmalar	35
2.8.2. Uluslararası Araştırmalar	38
2.8.3. Genel Değerlendirme.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	42
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	43
3.3. Veri Toplama Yöntemi	44
3.4. Veri Toplama Aracı.....	45
3.5. Veri Toplama Süreci	45
3.6. Verilerin Analizi	46
3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	46

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	50
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	62

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	65
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	67
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	71
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	73
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	75

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	78
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	79
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma	81
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	82
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	83
5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma	83
5.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	83
5.8. Araştırmanın SekizinciAlt Problemine İlişkin Tartışma.....	84
5.9. Araştırmanın DokuzuncuProblemine İlişkin Tartışma	84

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	85
6.2. Öneriler	86
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	86
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	99
Ek 1. Görüşme Formu	99
Ek 2. Araştırma İzni Onay Yazısı	101
Ek 3. Görüşme Formu İzni	102
Ek 4. Gönüllü Katılımcı Formu.....	103
ÖZGEÇMİŞ	104
VİTAE	104

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. COVID-19 Pandemisinin kronolojik gelişimi.....	9
Tablo 2.2. Örgütlerde değişimin nedenleri.....	26
Tablo 2.3. Örgütlerde değişime karşı direncin başlıca nedenleri.....	33
Tablo 2.4. Örgütlerde değişime karşı tepkiler ve bireyin genel tutumu.....	34
Tablo 3.1. Katılımcıların görev değişkenine göre dağılımı.....	44
Tablo 4.1. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinin seyrine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri.....	48
Tablo 4.2. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinin etki ettiği alanlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri.....	51
Tablo 4.3. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecini yönetmede en önemli aktörlerin kimler olduğuna dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri	62
Tablo 4.4. Pandemi döneminde okullarda değişim sürecinde paydaşlarının (okul müdürü/idareciler/ öğretmenlerin) birbirlerinden beklentilerine ilişkin bulgular	65
Tablo 4.5. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimlerin önündeki engellere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri.....	67
Tablo 4.6. Pandemi döneminde okullarda değişime karşı yaşanan tepkilere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri	69
Tablo 4.7. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı direncin başlıca nedenlerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri.....	71
Tablo 4.8. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı dirence yönelik izlenen yaklaşımlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. COVID-19 pandemisinin eğitim sistemlerine etkileri.....	10
Şekil 2.2. 2020 ve 2021'de farklı eğitim kademelerinde okulların "tamamen kapalı" ve "kısmen açık" olduğu eğitim günlerinin sayısı	11
Şekil 2.3. COVID-19 (2020) nedeniyle okulların kapatılması ve yeniden açılmasına ilişkin karar alma.....	12
Şekil 2.4. 2020 ve 2021'de pandemi sırasında ülkelerin uzaktan eğitim çözümleri....	14
Şekil 2.5. Planlı Değişim Döngüsünü Modellemesi.....	27
Şekil 2.6. Kurt Lewin'in Değişim Modeli.....	28
Şekil 2.7. Yeniliklerin Yayılması Teorisi.....	30
Şekil 2.8. Örgütsel Değişime Direnme Kaynakları.....	32

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Görüşme Formu.....	99
Ek 2. Araştırma İzni Onay Yazısı.....	101
Ek 3. Görüşme Formu İzni.....	102
Ek 4. Gönüllü Katılımcı Formu.....	103



KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	The Organisation For Economic Co-Operation And Development
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	World Health Organization
f	Frekans, ankete katılan kişi sayısı
COVID-19	Coronavirus disease
ETUCE	The European Trade Union Committee for Education
AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
TSSB	Travma Sonrası Stres Bozukluğu
UIS	UNESCO Institute for Statistics
WB	World Bank
UNICEF	The United Nations Children's Fund
ETUCE	European Trade Union Committee for Education

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problem cümleleri, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, tanımları, konu ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

31 Aralık 2019'da, Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan kentinde kaydedilen bir dizi 'viral pnömoni' vakası Dünya Sağlık Örgütüne aktarılmış ve Ocak 2020'de, daha önce bilinmeyen yeni bir virüs tespit edilmiştir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2020a). Vakalardaki hızlı küresel artış nedeniyle, 11 Mart 2020'de dünyada pandemi ilan edilmiştir (Branswell and Joseph, 2020).

WHO (2020b) tarafından edinilen bilgilere göre COVID-19 hastalığına, SARS-CoV-2 adı verilen yeni bir koronavirüs neden olmaktadır. Kuru öksürük, yorgunluk, ağrılar, burun tıkanıklığı, burun akıntısı, boğaz ağrısı, ishal ve ateş gibi hafif semptomlara neden olabildiği gibi, bazı insanlarda herhangi bir belirti geliştirmemektedir. Bulaşıcı olan bu hastalık, COVID-19'lu bir kişi öksürdüğünde veya nefes verdiğinde burun veya ağızdan yayılan küçük damlacıklar yoluyla bulaşmaktadır. Damlacıklar; gözler, burun veya ağız yoluyla sağlıklı kişiye geçerek tüm yaş gruplarını hasta edebilmektedir. Bugüne kadar elde edilen verilere göre, çocukların ve ergenlerin ağır hastalığa yakalanma olasılığı daha düşük olsa da, hala ciddi vakalar ve ölümler olabilmektedir. Tüm dünyada, 12 Aralık 2020 tarihi itibarıyla, Dünya Sağlık Örgütüne göre 1.588.854 ölüm dahil olmak üzere 69.808.588 doğrulanmış COVID-19 vakası bildirilmiştir (WHO, 2020c). Bulaşıcı bir hastalığın

yayılmasını kontrol etmek için etkili bir aşı veya tedavi yöntemlerinin olmaması durumunda halk sağlığını korumak için; semptomatik bireylerin izolasyonu, bu bireylerle temas edenlerin izlenmesi ve karantinaya alınması yöntemi uygulanır (Fraser vd., 2004). COVID-19 salgını ile ilgili olarak dünyada ilk aşamada alınan en yaygın önlemlerde filyasyon ve karantina uygulamaları olmuştur. Ancak artan önlemlere rağmen salgının yayılımı durdurulamamıştır. Bu duruma çözüm olarak COVID-19 salgınının yayılmasını önlemek amacıyla dünyada kapanmalar ya da sokağa çıkma yasakları uygulanmaya başlanmış ve bu uygulamalara paralel olarak birçok eğitim kurumu da geçici olarak kapatılmıştır. Bu kapanışlar ile pandeminin eğitime etkisi yaklaşık 200 ülkede 1,6 milyar öğrenciyi (öğrenci nüfusunun% 94'ü) farklı şekillerde eğitim aksamalarıyla etkilemiştir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 2020b; United Nations, 2020).

Uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte örgütsel, teknik ve eğitsel birçok zorluk ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin getirdiği dezavantajlar kapsayıcı ve eşitlikçi eğitimi bertaraf etmiştir. Okullarda eğitsel açıdan yaşanan öğrenme kayıplarının ve kesintiye uğrayan öğrenme çıktılarının telafisi için ciddi bir zaman ve planlamaya ihtiyaç doğmuştur (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2020; Memon vd., 2020).

Yaşanan COVID-19 krizi birçok eğitim sisteminde hali hazırda ortaya çıkmayı bekleyen yenilik potansiyelinin; birçok efsaneyi çürütürerek ve hiyerarşik yapılara rağmen doğmasına fırsat sağlamıştır. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte eğitim sistemlerinde yaşanan büyük değişimler okullarda inovasyonun ne kadar önemli olduğu konusunda büyük bir farkındalık yaratarak; eğitim sistemleri içinde yenilikçi uygulamaların teşvik edilmesini destekleyici bir kültürün geliştirilmesinin gerekliliğini ve değişimi destekleyecek uygulamaların alt yapılarının hazırlığının eğitim için vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu göstermiştir (Schleicher, 2020).

Yaşanan değişim üzerine eğitim sistemlerinin farklı paydaşları okulların ne kadar esnetilebileceği ile ilgili değişik senaryolar üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Farklı senaryolara hazırlıklı olunmalı ve planlanan senaryolar pandeminin devam etmesi durumuna göre yenide inşaa edilmelidir. Eğitim sistemleri farklı işlevler kazandırılarak devam edebilir şekilde sürdürülebilir olmalıdır (OECD, 2020).

Eğitim sistemleri tarihine baktığımızda doğal kaynaklı afetler, savaşlar, iklim değişikliği gibi birçok neden pandemide yaşanan eğitim krizin benzerlerini yaşatmış

ve yaşatmaya devam edecektir. Özellikle nüfusun birbirinden bağımsız yani izole olduğu dönemlere nazaran günümüz küresel dünyasında kıtalararası hareketliliğin artmış olması sebebiyle gelecekte de salgın hastalıkların pandemilere evrilmeleri ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle iyileşme ve yeniden inşa için eğitim sistemlerinin değişime açık, uyumlu ve esnek hale gelmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğin sağlanması için eğitimin temel yapı taşlarından olan okullarda öğretmen ve yöneticilerin değişime yaklaşımları, değişime ayak uydurma ya da yönetebilme becerileri ve önerileri pandemi sonrası eğitimde değişimin yol haritasını oluşturacak anahtar bilgileri içermektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesi “pandemi sürecinde temel eğitimde yaşanan değişime ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem cümlesi çerçevesinde aşağıda verilmiş olan alt problem cümlelerine yanıtlar aranmıştır.

1. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinin seyrine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinde neler yaşandığına dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Pandemi döneminde okullarda yaşanan süreci yönetmede en önemli aktörlerin kimler olduğuna dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Pandemi döneminde okul paydaşlarının (okul müdürü/idareciler/ öğretmenlerin) birbirlerinden beklentilerine dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimin önündeki engellere dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
6. Pandemi döneminde okullarda değişime karşı yaşanan tepkilere dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
7. Pandemi döneminde okullarda gözlenen tepkilerin nedenlerine dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
8. Pandemi döneminde okullarda değişime karşı tepki gösterenlere nasıl bir yaklaşım izlendiğine dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
9. Pandemi dönemi sonrasında eğitimin geleceği için inovatif uygulamalar gerekliliğine dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de yaşanan pandemi sürecinin eğitim örgütlerinde doğurduğu değişimi ve bu değişimin eğitim sisteminin geleceğinde yaratması beklenen yansımalarını okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözünden betimlemektir. Değişim ile ilgili en önemli paydaşlar kuşkusuz değişimi yönetecek olan yönetici ve öğretmenlerdir. Bu nedenle eğitim sisteminde yaşanan veya yaşanacak olan herhangi bir değişimin bu paydaşların görüşleri alınmaksızın incelenmesi mümkün görünmemektedir.

Araştırmanın, pandemi dönemini deneyimlemiş okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları sürecin derinlemesine analizi ile değişimlerin hangi alanlarda olduğu ve problemlerin çıkış noktasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul paydaşlarından değişim sürecinde kolaylaştırıcı rolleri üstlenen aktörlerin hangileri olduğunun ve rollerin paylaşımı konusunda bekletilerin ne yönde olduğunun bilinmesi bir ihtiyaç analizi niteliği taşıyacak ve eksikliklerin nasıl giderileceği hakkında katkı sağlayacağı gibi ve paydaşların benzer süreçleri yönetme konusunda mesleki yeterlilikleri hakkında bilgi verecektir. Pandemi döneminde yaşanan değişimin önündeki engeller, değişim sürecine neden ve nasıl tepkiler verildiği verisi tek başına önemli olduğu gibi öğretmenlerin değişimi tolere etme düzeylerini de ortaya koyacaktır. Okul yöneticilerini pandemi sürecinde özellikle kötümser bakış açısında olan öğretmenlere karşı nasıl bir yol izledikleri ihtiyaç duydukları liderlik becerilerini ortaya koymaya yardımcı olacaktır. Son olarak pandemi sürecinden sonra okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözünde eğitim sisteminin yenilikçi uygulamalara ihtiyacı olup olmadığına ve neler yapılabileceğine dair önerilerinin sisteme olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz pandemi dönemi kontrol altına alındığında, eğitim dünyası büyük bir oranda değişmiş olacaktır ve bu küresel krizin mutlaka eğitime bir miras bırakması beklenmektedir. Eğitimde yenilikçi ve köklü değişimlerin önümüzdeki dönemlerde her şeyden önemli bir hal alacağı düşünülmektedir. Bu değişimlerin süreç içerisinde en etkili ve maksimum verimlilikle yapılması eğitim sisteminin geleceği açısından çok değerlidir. Bu nedenle araştırma kapsamında, bu sürecin eğitim sistemlerine kattığı değişimlerin yapısı, içerdiği engeller ve yönetilme

tarzı gibi çeşitli faktörler açısından incelenerek gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

OECD raporuna göre, pandemi döneminde meydana gelen öğrenme kayıplarının telafi edilememesi durumunda, azalan üretkenlik ve büyüme şeklinde toplumlar üzerinde ekonomik bir takım zararları olacaktır. Kabaca bakarsak kaybedilen bir okul yılı, ömür boyu gelirin % 7 ila % 10'u arasında bir kayıptır (OECD and Harvard Graduate School of Education, 2020). Bu kayıpların neden olduğu eksikliklerin giderilmesi için okulların yaşayacakları değişimleri en iyi şekilde yönetebilmeleri ve değişim olgusuna ilişkin ekstra bir zaman ve enerji kaybının sistemin üzerine bir yük olarak olarak var olmaması oldukça önemlidir. Bu kayıpların yaşanmaması ve değişimin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi ise ancak pandemi sürecinin yarattığı değişim üzerine araştırmalar yapılması ve bu araştırmaların eğitim paydaşları tarafından özümsemesi ile gerçekleşecektir.

Bu noktada özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri süreci yaşamış paydaşlar olarak önem kazanmaktadır. Pandemi krizi ile okullarda yaşanan değişimleri ne ölçüde benimsedikleri ve okul ekosistemine ne kadar entegre edebildiklerinin araştırılması, gelecekte yaşanacak değişimlerin sürdürülebilir olması ve krize dönüşmeden sistem içerisinde bütünleşmesi açısından çok önemlidir. Sürekli bir değişimi içeren yeni eğitim ekosisteminde, öğretmenlerin gözünden okul yöneticilerinin örgütü değişime ikna etmek ve süreci yönetmek konusunda ne kadar yeterli olduğunun; okul yöneticilerinin gözünden ise öğretmenlerin değişime uyum becerileri ve yaşanan engellerin saptanması ile bu çalışma eğitimde atılacak adımlara bir yol haritası olacaktır. Son olarak çalışmanın, eğitim sistemlerinin dayanıklılığını ve altyapısını geliştirmesi ve dolaylı olarak ekonomik, politik, sosyal ve kültürel gelişmeyi desteklemesi beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşme boyunca içten ve doğru bir şekilde katılım sağladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma için geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorularının katılımcılara aktarılabilmesi ve araştırmanın amacına dönük olarak isteneni doğru ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma süreci döneminde Covid-19 pandemisinin devam ediyor olması sebebiyle ilgili literatürün ve yapılmış çalışmaların çok kısıtlı oluşu bir sınırlılık yaratmıştır.

Covid-19 pandemisi devam ederken yapılan görüşmelerin sürecin yarattığı tedirginlik sebebiyle ve herhangi bir hastalık riskinin önüne geçilmesi amacıyla maskeli olarak ve olabildiğince kısa sürede tamamlanmaya çalışılması bir sınırlılık doğurmuştur.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “Ferdin iç dünyasında teşekkül eden ve asırların birikimi olan durgun denizin dışa açılan kapılarını aralayan, onun akış istikametini gösteren bir yoldur” (Akyüz H. , 1991, s. 15).

Değişme: “Önceki durum veya davranışlardan farklılaşma biçimidir” (Tezcan, 1984, s. 1).

Örgütsel Değişim: “Var olan amaçları daha etkili bir şekilde başarma veya yeni amaçlar başarmada örgüte katkıda bulunan planlı, alışılmışın dışında, önceden düşünülmüş özgün çaba olarak tanımlanabilmektedir” (Töremen, 2002, s. 186).

Pandemi: “Bir kıta veya dünya yüzeyinde çok geniş bir alan yayılan, etkisini büyük ölçüde hissettiren salgın hastalıktır. Pandemi, dünya çağında veya oldukça geniş bir alanda yayılma özelliği gösteren ve çok sayıda insanı etkileyen salgın hastalıklar için kullanılan bir terimdir” (Porta, 2008, s.179).

COVID-19: “Coronavirüsler (CoV), çevremizde görmeye alıştığımız nezle-grip etkenleri arasındadır. Geçmişte genetiği değişmiş bazı türleri farklı enfeksiyonlara da yol açmıştır. 29-31 Aralık 2019’da ortaya çıkan CoV tipi beta-CoV grubundan COVID-19 olarak tanımlanmaktadır” (Karcıoğlu, 2020, s.66).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tarihte Pandemi ve Etkileri

12.000 yıl önce başlayan tarım devrimi ile birlikte insanların yaşam tarzı, beslenme alışkanlıkları ve birbirleriyle olan iletişimleri sonsuza dek değişime uğramıştır. Özellikle hayvanların evcilleştirilmesi ile insan-hayvan arasında yakınlık artarak enzootik ve zootonik hastalıkların da gelişimine neden olmuştur. Birçok pandemik hastalıkta hayvan patojenlerinden evrimleşmiştir (Morens vd., 2020).

Pandemi kelimesi Eski Yunanca bir kelime olup; tam karşılıkları “hepsi” ve “insanlar” olan “pan” ve “demos” kelimelerinden türetilmiştir ve yaygın olarak bir ülkenin tamamı ya da bir veya daha fazla kıtaya yayılan bir hastalık için kullanılan bir terimdir (Honigsbaum, 2009). Epidemoloji sözlüğünde, pandemiye dair ayırt edici bir tanımlama yaparken geniş bir alanı ya da uluslararası sınırları kapsayacak şekilde çok sayıda insanı enfekte etmesinden bahsedilmiştir (Porta, 2014). Buradan anlaşılacağı gibi aslında pandemi, hastalığın şiddetinden ziyade, yayılma hızını tanımlamak için kullanılmaktadır. Physio-pedia (2020), pandemiye dair ayırt edici diğer özellikleri çok sayıda insanı enfekte etmesi, çok sayıda ölüme neden olması, çoğunlukla yeni bir virüs türü kaynaklı olması, bağışıklık olmadığı ya da az olduğu için hızlı yayılması ve sosyo-ekonomik kayıplara neden olması olarak belirtmiştir.

Morens vd. (2009), pandeminin terminoloji ile ilgili çalışmasında farklı etiyolojilere sahip pandemi kavramının bir değişmez ortak paydasının özellikle üzerinde durmuşlardır. Özel önem atfettikleri bu payda, yaygın coğrafi yayılmadır. Bunlara ek olarak pandemiye dair, geniş coğrafi yayılım, hastalık hareketi, yenilik,

yüksek saldırı oranları, minimum nüfus bağışıklığı ve bulaşıcılık gibi bazı temel özellikleri de eklemek doğru olacaktır (Qiu vd., 2017).

Dünya tarihi çiçek hastalığı, kolera, veba, dang humması, AIDS, grip, şiddetli akut solunum sendromu (SARS), Batı Nil hastalığı ve tüberküloz gibi bir dizi önemli pandemiye tanık olmuştur. 20. yüzyılda, "İspanyol gribi", "Asya gribi" ve "Hong Kong gribi" olarak 3 grip salgını yaşanmıştır. Her biri insan hayatına ve ekonomik kalkınmaya zarar verirken; "İspanyol gribi" dünyada 20 milyondan fazla, Ebola ise 11.000'den fazla insanı öldürmüştür (Maurice, 2016; WHO, 2011).

Yukarıda verilen rakamlara benzer olarak 14. yüzyılda, 'Kara ölüm' veba, Avrupa nüfusunun yarısını öldürmüştür (Ross vd., 2014). Pandemilerin küresel ölümlerin dörtte birinden üçte birine kadar oldukları söylenebilir (Verikios vd., 2015). En ciddi pandemik hastalıklardan biri olan grip salgınları, her yıl 250.000–500.000 kişinin ölümü ile karakterizedir (WHO, 2004).

Pandemilerin ciddi kayıpların yanı sıra uzun yıllar boyunca bir ulusun ekonomik yaşamına zarar verebilecek uzun vadeli etkileri de bulunmaktadır (Prager vd., 2016). Salgın ile başa çıkma gibi doğrudan maliyetler ve dolaylı maliyetlerden kaynaklanan maddi kayıpların etkileri, ekonominin istikrarsızlığına neden olabilmektedir. Örneğin 2015 yılında Batı Afrika'da yaşanan Ebola salgını, hastane ya da personel gibi direkt maliyetlerde 6 milyar dolara ve Dünya Sağlık Örgütü acil müdahale kesintilerinin toplam maliyeti 20 katından fazlasına mal olmuştur (Gostin ve Friedman, 2015). Çok daha basit seyreden kuş gribi ile birlikte, kümes hayvanı ürünlerinin tüketimi Çin'deki Jilin Eyaleti pazarında ortalama %80'den fazla düşüş yaşamıştır (Zhang ve Liu, 2016). Bu durum birçok işçisinin geliri olumsuz yönde etkilenmiştir.

2.2. COVID-19 Pandemisi ve Etkileri

21. yüzyılın en büyük pandemisini doğuran olaylar zinciri, 31 Aralık 2019'da, Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan kentinde kaydedilen bir dizi 'viral pnömoni' vakasının Dünya Sağlık Örgütü'ne aktarılması ile başlamıştır. Ocak 2020'de, daha önce bilinmeyen yeni bir virüs tespit edilerek, vakalardaki hızlı küresel artış nedeniyle, 11 Mart 2020'de dünyada pandemi ilan edilmiştir (Branswell ve Joseph, 2020; WHO, 2020a). Yüzyılımızın en büyük ve en tehlikeli pandemisi böylece dünyanın gündemine

oturmuştur. Tablo 2.1’de COVID-19 pandemisine giden sürecin kronolojik gelişimine yer verilmiştir.

Tablo 2.1. *COVID-19 pandemisinin kronolojik gelişimi (WHO, 2020-d; AJMC News, 2021)*

Tarih	Hastalık ile ilgili gelişmeler
31 Aralık 2019	Çin, Wuhan’da bir dizi pnömoni vakası bildirdi. Sonunda yeni bir koronavirüs tespit edildi.
1 Ocak 2020	DSÖ, Olay Yönetimi salgınla başa çıkmak için acil Destek Ekibi kurmuştur: genel merkez, bölge genel merkezi ve ülke düzeyi.
4 Ocak 2020	DSÖ, Hubei eyaleti Wuhan’da bir grup pnömoni vakası olduğunu ve ölüm olmadığını bildirdi.
10 Ocak 2020	DSÖ, tüm ülkelere virüs ile ilgili bilinenler ve nasıl yönetileceği konusunda öneriler veren kapsamlı bir çevrim içi teknik rehberlik paketi yayınladı.
12 Ocak 2020	Çin, COVID-19’a ait genetik dizisini paylaştı .
13 Ocak 2020	Çin dışında kaydedilen ilk COVID-19 vakası doğrulandı.
21 Ocak 2020	Çinli Bilim Adamı COVID-19 İnsan Bulaşmasını Doğruladı
31 Ocak 2020	DSÖ Küresel Sağlık Acil Durumunu Yayınladı
10 Şubat 2020	Çin’deki COVID-19 Ölümleri SARS Krizini Aştı
11 Şubat 2020	DSÖ, virüsün neden olduğu hastalığı COVID-19 olarak adlandırdı.
11 Mart 2020	DSÖ, COVID-19’u bir pandemi olarak ilan etti.

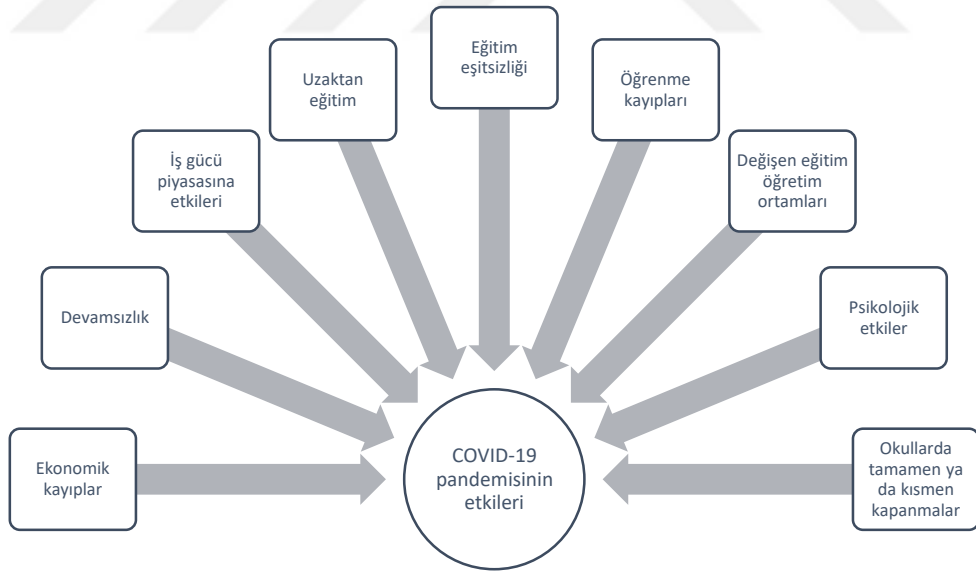
Pandeminin dünya genelinde toplumlara ve bireylere farklı şekillerde fizyolojik, sosyal, ekonomik, ruhsal etkileri görülmüştür. Yarattığı en büyük etki sosyal izolasyon süreci ile toplumsal işleyişi sekteye uğratmak ve bu yolla insanları yüksek düzeylerde yalnızlık hissine sevk ederek akıl sağlıklarını olumsuz etkilemek olmuştur. Bu süreçte sağlıklı faaliyetleri devam ettirmek, duyguları ve psikiyatrik semptomları yöneterek, yalnızlık ve izolasyonun olumsuz sonuçlarını hafifletmek insanlar için giderek daha zorlayıcı ve karmaşık hale gelmiş ve kitlesel olarak toplum sağlığını tehlikeye atmıştır (Hwang vd., 2020). COVID-19 pandemisi sırasında toplumların psikolojik durumunu inceleyen çalışmaların çoğu olumsuz psikolojik belirti bulgularına ulaşmıştır. Pandemi yüksek, orta ve düşük gelirli ülkelerde benzersiz ruhsal etkilere (örneğin, majör depresif bozukluk ve travma sonrası stres bozukluğu) sebebiyet vermiştir (Xiong vd., 2020). COVID 19 pandemisinde salgının bulaşma yaygınlığı, yaşanan kayıplar, karantinalar ve ekonomik buhranlar gibi birçok faktör milyonlarca insanın ruhsal sağlığını doğrudan etkilemiştir. İlk aşamada görülen

stres, çarpıntı, kaygı, uykusuzluk gibi semptomları, anksiyete gibi nispeten daha şiddetli semptomlar takip etmiştir. Hatta kendine zarar verme ve intihar gibi vakalar dahi yaşanan ruhsal bozuklukların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Talevi vd., 2020).

COVID-19 pandemisinde yaşanan krizin ekonomik sonuçları olan farklı krizlerle karşılaştırılması mümkün değildir. Bu krizin küresel olması; özellikle düşük ve orta ekonomik seviyede ülkelere yüksek etkisi; faiz oranlarının tarihsel seviyelerde düşüşü; tüm tedarik zincirlerine yayılmış olması ve hem arz hem de talebi yok etmesi gibi çok farklı etkileri olmuştur. Bu etkiler ise çok farklı zorlukları doğurmuştur (Fernandes, 2020).

2.3. COVID-19 Pandemisinin Eğitim Sistemlerine Etkileri

COVID-19 pandemisi ile hayatın her alanında yaşanan değişimlerin en büyük etkilerini eğitim sistemlerinde gözlemlemek mümkündür. Pandeminin, okulların kapanmasından, eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerine kadar geniş bir yelpazede eğitim sistemlerinin tüm alt yapılarını alt üst edecek güçte etkileri olmuştur (Şekil 2.1).

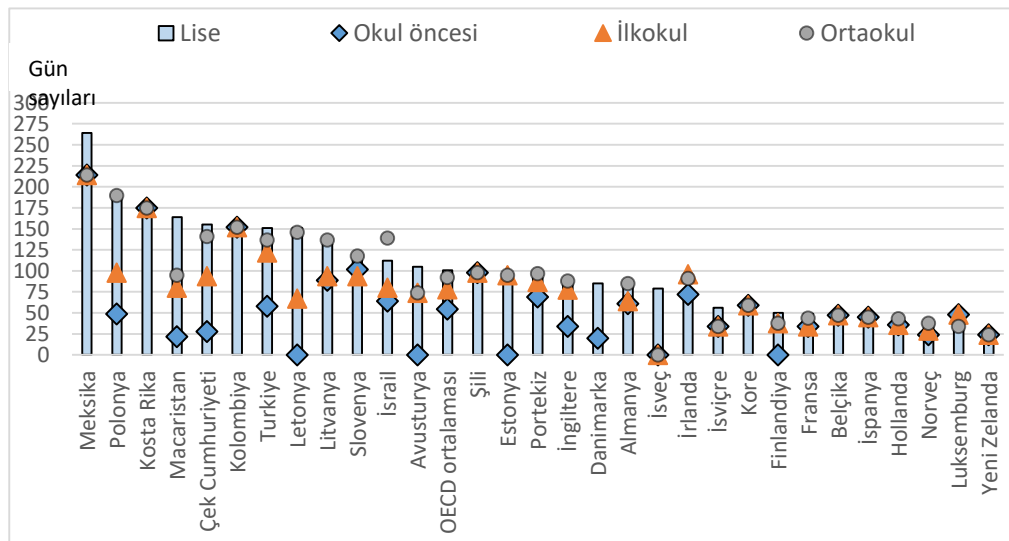


Şekil 2.1. COVID-19 pandemisinin eğitim sistemlerine etkileri

2.3.1. Okullarda Tamamen/Kısmen Kapanmalar

COVID-19 pandemisinin eğitim sistemine en büyük etkisi okulların tamamen ya da kısmi olarak kapanmaları olmuştur. Bu uygulama öğrenme kayıplarına neden olsa da; ölümleri, bulaşmayı ve vaka sayısını azaltarak olumlu yönde bir etki yaratmaktadır (Viner, 2010). Birleşik Krallık'ta yapılan araştırmalar, okul tatilleri sırasında ortalama günlük sosyal temas sayısının okul dönemi günlerinin yaklaşık yarısı olduğunu bildirmektedir (Eames vd., 2010). Öğrencilerin bir arada olmasının virüsün yayılmasında ne kadar etkili olduğu düşünüldüğünde, genellikle bir pandemi için okulların kapanması uygulaması ilaç dışı etkili bir müdahale olarak kabul edilmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 1918 grip salgını sırasında okulların kapatılmasının salgınlara bağlı ölümlerin azalması ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur (Chen vd., 2011).

Dünyada yaşanan pandemi krizinde de birçok ülkede okula kapanmaları yaşanmıştır. 2020 yılında da COVID-19 salgınının yayılmasını önlemek amacıyla gerçekleşen kapanışlar yüz milyonlarca öğrenciyi etkilemiştir (UNESCO-b, 2020). Ocak 2020 ile Mayıs 2021 arasında, COVID-19 Özel Anketine veri bildiren tüm ülkelerde okullar en az bir eğitim düzeyi için kapatılmıştır (Şekil 2.2). Dünya genelinde olarak, okulların tamamen kapalı olduğu öğretim günlerinin sayısı (okul tatilleri, resmi tatiller ve hafta sonları hariç) eğitim düzeyi ile birlikte artmıştır.

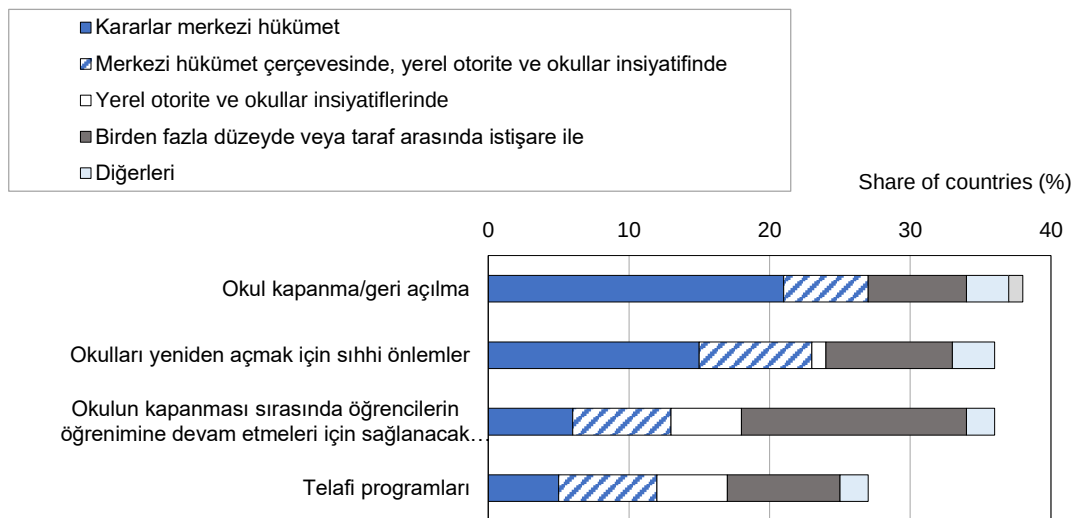


Şekil 2.2. 2020 ve 2021'de farklı eğitim kademelerinde okulların "tamamen kapalı" ve "kısmen açık" olduğu eğitim günlerinin sayısı (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021)

Tüm eğitim seviyeleri için karşılaştırılabilir verilere sahip 30 ülkede ortalama olarak, okul öncesi okullar 1 Ocak 2020 ile 20 Mayıs 2021 arasında ortalama 55 gün boyunca tamamen kapalıyken; ilkokullar 78 gün; ortaokullar 92 gün ve liseler 101 gün boyunca kapalı kalmıştır. Okulların kapatıldığı gün sayısı, OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak okul öncesi eğitimde tipik bir akademik yıl boyunca toplam öğretim günlerinin kabaca % 28'ini ve lise düzeyinde % 56'dan fazlasını temsil etmektedir (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021).

Şekil 2.2'ye göre, Ocak 2020 ile Mayıs 2021 arasında Kolombiya, Kosta Rika, Çek Cumhuriyeti, Litvanya, Meksika, Polonya ve Türkiye'de liselerde eğitim-öğretim 200 günden fazla kesintiye uğramıştır (tam veya kısmi tatil), Norveç, Yeni Zelanda ve İspanya'da ise 50 günden az kapanma günleri kaydedilmiştir. Bu süreçte Türkiye'de okul kapanmalarının diğer OECD ülkelerine oranı incelendiğinde ortalamanın üzerinde bir kapanma süreci yaşandığı görülmektedir (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021).

Okulların kapanmasının öğrenciler üzerinde farklı alanlarda yarattığı etkinin zamanla kaydedilmesi üzerine birçok ülke, pandemi devam ettikçe okulların kapanmasıyla ilgili stratejilerini değiştirmiştir. COVID-19 Özel Anketi ile rapor veren 37 ülkede bu stratejilerin hangi merci tarafından verildiği araştırılmıştır. Şekil 2.3'te karar mekanizmalarına dair verilen bilgiler farklı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında da bilgi vermektedir. Türkiye'ye bakıldığında tüm kararkar merkezi hükümet çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.



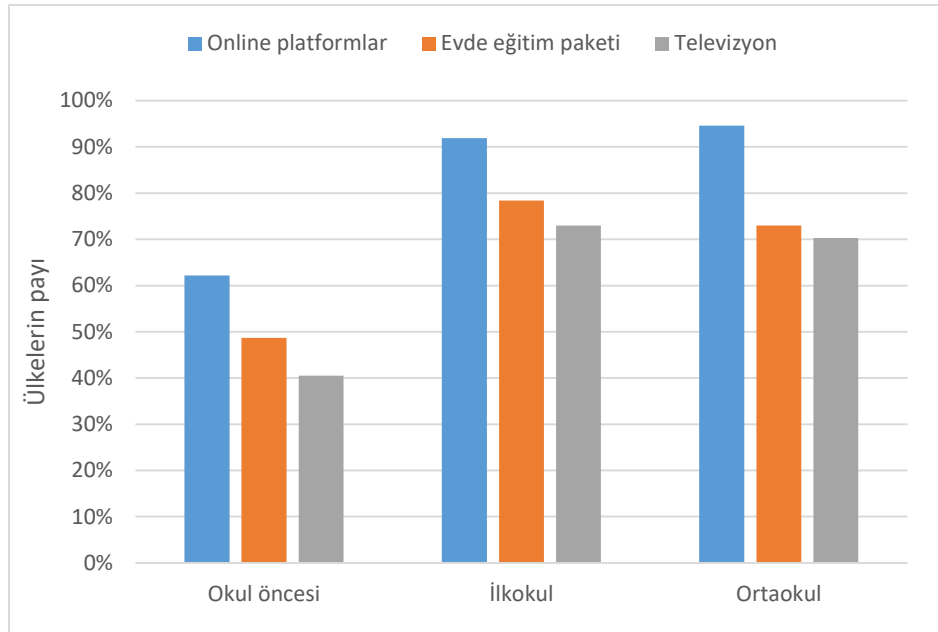
Şekil 2.3. COVID-19 (2020) nedeniyle okulların kapatılması ve yeniden açılmasına ilişkin karar alma (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021)

2.3.2. Uzaktan Eğitim

Pandeminin eğitimde başlattığı ani dijital dönüşüm, yalnızca çocuklar ve öğretmenler için değil; aileler, okul yönetimi ve tüm toplum için önemli değişimler gerektirmiştir. Okullar bu ani, beklenmedik dijital dönüşümüne hazırlıksız bir şekilde liderlik etmek zorunda kalmış; hem yetişkinler hem de çocuklar arasında teknolojiye erişimin yanı sıra, teknoloji kullanımını gerektiren beceri ve yetkinlikler ile ilgili problemler ortaya çıkmıştır (Livari, 2020). Halbuki dijital dönüşüm basamak basamak gerçekleşir çünkü gerekli kaynak ve bilgi altyapısını oluşturmak önemlidir. Dijital dönüşümde karşılaşılabilecek üç ana problem dönüşüm için çok önemlidir: bilgi teknolojisi-altyapı, personel geliştirme ve yönetim/liderlik (Pata vd., 2021).

Salgından etkilenen en önemli sektör olarak eğitim sistemi; yönetim, öğretim kadrosu ve öğrencilerin uzaktan sistemlerle çalışma konusunda tecrübelerinin olmayışı kadar nüfusun çoğu için kişisel bilgisayar ve internet erişim sorunu olması ile de bu adıma hazır olmadığını göstermiştir. Bu durum uzaktan öğretim yöntemini zorlaştırmış ve nüfusun dijital okuryazarlığını arttırmak, dijital hizmetlere etkileşimini desteklemek ve internete ulaşımını sağlamak önem kazanmıştır. Tüm bunların gelecekte dünya çapında eğitim alma için alternatif bir yol olan uzaktan eğitim için giderek daha fazla fırsat yaratması beklenmektedir (Dzhus, 2020).

Birçok eğitim kurumunun uzaktan eğitim sistemine hazırlıksız ve kısa vadeli geçişi teknolojik ve pedagojik yetersizliklerin yanı sıra pandemi koşullarında öğrenci ve öğretmenlerde yaşanan fiziksel ya da psikolojik sıkıntılarında eşlik etmesi ile daha karmaşık bir hale gelmiştir. (Bergdahl & Nouri, 2020). Okulların kapanmasıyla ülkeler pandeminin belirsizliği içerisinde öğrenme sürekliliğini sağlamak için uzaktan eğitim planlamaları yapmaya başlamışlardır. Bu planlamalar bazen yerel bazen ise merkezi düzeyde olmuştur. Hızla değişen durumu kontrol altına almak için ülkeler, mevcut dijital araçları dönüştürerek veya yenilerini geliştirerek eğitim boşluklarını kapatmaya çalışmışlardır. OECD ülkelerinde uzaktan eğitim desteklerinin farklı eğitim kademelerine göre yüzdelik payları Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.4. 2020 ve 2021'de pandemi sırasında ülkelerin uzaktan eğitim çözümleri (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021)

Bu anlamda COVID-19 Özel Anketi'nden alınan yanıtlara göre ülkelerin kullandığı çözümler şu şekildedir: çevrim içi platformlar, evde eğitim paketleri, televizyon veya radyo. Ancak Türkiye'nin dahil olduğu 6 ülke (Avusturya, Kosta Rika, İsrail, Meksika, Portekiz ve Türkiye) uzaktan eğitim desteklerinin okulların kapanması ile kaybedilen her bir günlük yüz yüze öğretimi telafi etmediğini bildirmiştir (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021).

Bu süreçte Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından farklı kademelerde uzaktan eğitimi desteklemesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar aşağıda derlenmiştir:

Evde Destek: Evde destek kapsamında hazırlanan “Benim Oyun Sandığım Seti” 500 haneye dağıtılarak pilot uygulaması yapılan setler erken çocukluk dönemini çocukları destekleyen etkinlik ve içeriklere sahiptir. Okul müdürü ya da öğretmenleri liderliğinde aile ziyaretlerinde gerçekleştirilen bilgilendirici çalışmalar ile desteklenen proje hala devam etmektedir. “Erken Çocukluk Eğitim Takvimi”nde, erken çocukluk döneminde ailelerin 365 gün boyunca çocuklarıyla birlikte yapabileceği etkinlikler, oyunlar ve deneyler gibi çeşitli içerikler yer almaktadır. “Bir Şeyden Çok Şey” kitabının ise kalem setleriyle beraber 10.000 ailede dağıtımı yapılmıştır. Dezavantajlı gruplarda bulunan çocukların farklı alanlarda gelişimlerini destekleyici bir rehber niteliğindedir.

Mobil Uygulamalar: Temel eğitim, ortaöğretim kademeleri ile özel gereksinimli öğrencileri kapsayan içerikleri ile ünite, konu ve kazanım bazlı olarak hazırlanmış mobil uygulamalar uzaktan eğitimi destekleyici olarak kullanıma sunulmuştur [MEB (t.y.)]

EBA Destek Noktaları: Uzaktan eğitim sürecinin ana yüklenicisi olan EBA platformuna erişim sıkıntısı yaşayan öğrenciler için kurulmuş olan 15.275 merkez ve 187 mobil EBA destek noktasıyla öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığının sağlanması amaçlanmıştır [MEB (t.y.)]

Eba.gov.tr.: Eğitsel elektronik içerik ağı olarak da tanımlanana platform uzaktan eğitimin başladığı 23 Mart 2020 tarihinden 01 Ocak 2021'e kadar 128 milyon ders saati hizmet vererek günlük 3 milyon ders yapabilme kapasitesi yakalamış ve 15 milyar tıklanma sayısı ile dünyanın en çok ziyaret edilen eğitim web sitesi ünvanını elde etmiştir (MEB, 2021a).

TRT EBA: 23 Mart 2020 tarihinde yayın hayatına başlayan TRT EBA kanallarından 1.000'in üzerinde öğretmenle yapılan çekimlerle 8.000'den fazla içerik oluşturulmuştur (MEB, 2021a).

2.3.3. Eğitim Eşitsizliği

Pandemi sebebiyle artan öğrenme sorunları özellikle dezavantajlı ve kırılgan gruplarda kendini daha fazla göstermiştir. Dezavantajlı gruplarda evde öğrenme desteğinin az olması, okulların sağladığı özellikle beslenme ve sağlıkla ilgili faydalardan mahrum kalmaları gibi faktörler öğrenciler arasındaki eşitsizliğin artmasına neden olmuştur (World Bank, 2020; Onyema vd., 2020). Örneğin ebeveynlerin hepsi uzaktan eğitimi yönlendirecek beceriye sahip olmadığı gibi buna ayıracak zamanları da yoktur. Sahip oldukları düzenli günlük işleri ve mesleki çalışmaları pandemi nedeniyle ortaya çıkan yeni rolleri arasında sıkışıp kalmalarına neden olmuştur. Tüm bunlar farklı ebeveynlere bağlı olarak öğrencilerde eşitsizliklere neden olmuştur (Burke ve Dempsey, 2020; Bozkurt vd., 2020).

Okulların yüz yüze veya uzaktan eğitimle devamlılık sağlamaları konusunda farklı politikalar uygulayan ülkeler arasında yapılan karşılaştırmada okul günlerinin azaldığı ülkelerde başarının da azaldığı sonucuna varılmıştır. Özetle pandemi koşullarında yaşanan eşitsizlik sadece ülkelerin kendi öğrencileri aralarında

yaşanmayıp, ülkeler arasında da farklara neden olmuştur. Bu krizden farklı ülkelerin öğrencileri de dezavantajlı olarak çıkmışlardır (Schleicher, 2021).

Pandemi sürecinde ülkelerin üçte ikisi ilk ve orta dereceli okullarda uzaktan eğitim için stratejiler oluşturma ve uygulama konusunda özerk bir karar alma mekanizmasını tercih etmişlerdir. Özerklik, belirli öğrenme boşluklarını doldurmada öğrencilerin erişim seviyeleri ve dijital becerileri göz önüne alınarak esnek yapısı ile verimliliği arttırabileceği gibi uygulanan stratejilerin kalitesinde yaşanabilecek farklılık ile okullar arasındaki eşitsizlikleri şiddetlendirebilmektedir (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021).

İnternet bağlantısının olmayışı ya da öğretmenlerin bilişim teknolojilerinde eksiklikleri gibi teknolojiye dayalı eğitimi doğrudan ilgilendiren sorunlar da öğrenciler arasında öğrenmede olumsuz etkilere neden olmuştur. Bu durumun tekrar yaşanmaması için ülkelerin eğitimde yeni politikalar geliştirmeleri gerekmektedir. Okul dışında öğretim için gerekli olan teknik desteğin sağlanması ve öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemleri kullanmak için hazırlıklı olmaları eşitsizliği gidermek için atılması gereken adımlardandır (Sahlberg, 2020).

Yaşanan COVID-19 krizi, eğitimde eşitliğin öneminin eğitim sistemine dahil tüm karar vericiler ve paydaşlar tarafından anlaşılabilmesini sağlamıştır. Bu anlayış, eğitimi daha kapsayıcı, daha adil ve herkes için eşit hale getirmeye yardımcı olabilecektir. Pandemi, eğitimde eşitliğin önemi konusunda sağlayacağı farkındalık ve duyarlılıkla eğitimin daha adil bir hale gelmesine yardımcı olacaktır (Sahlberg, 2021).

2.3.4. Öğrenme Kayıpları

Pandemi döneminde öğretmenlerin pandemiye bağlı olarak yaşadıkları mali sorunlar, ölçme-değerlendirme eksiklikleri ve uzaktan eğitim konusundaki tecrübesizlikler öğretim kalitesinde olumsuz etkilere neden olmuştur (World Bank, 2020). Öğrencilerin sürekli olarak uzaktan veya çevrim içi eğitime maruz kalması öğrenmeye yönelik motivasyonlarını azaltmıştır. Bu durum öğrenme hedeflerini olumsuz etkilemiştir (Rapanta, 2020).

Verilere göre 2020 ve 2021 yılında eğitim performansı düşük olan ülkelerde okulların daha uzun süre kapalı kaldığı görülmektedir. Bu nedenle, pandemi krizi ülkeler içinde ciddi öğrenme kayıplarına neden olmuştur. Uzaktan öğrenme yeni öğretim fırsatlarını desteklese de okulların kapanmasıyla ilgili öğrenme kayıpları

endişe vericidir. Bu nedenle ülkelerin çoğun öğrenme fırsatlarını arttırıcı ek hedefli öğrenci destekleri sağlanarak (okul içi ve okul sonrası küçük grup eğitimi, yaz okulları) farklı müdahalelerde bulunmuştur (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021).

Öğrenem kayıpları açısından Türkiye’de LGS sınav sonuçları yaşanan değişim ile ilgili önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. 2019 yılında birinci merkezi yerleştirme sonuçlarına göre sınavla öğrenci alan okullarda doluluk oranı yüzde 99,6 olarak gerçekleşmiştir. 2020 yılında ise sınavlı okullarda doluluk oranı yüzde 99,3 olarak gerçekleşmiştir. Bu düşüşün pandemi sürecinin yarattığı eğitim kayıplarına işaret edebileceği düşünülmektedir (MEB, 2020).

Yaşanan öğrenme kayıplara yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencileri fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik gelişimlerini bilimsel, sosyal, kültürel ve sportif eğitim faaliyetleri ile desteklemek amacıyla "Telafide Ben de Varım" programı hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitim okullarımızda öğrenim gören çocuklarımız için 5 Temmuz - 31 Ağustos 2021 tarihleri arasında okul, ilçe ve il genelinde gerçekleştirilmiştir (MEB, 2020a).

2.3.5. Ekonomik Kayıplar

Evde öğrenme döneminde gerçekleşen öğrenme, öğrencilerin okulda öğreneceklerinin en yüksek ihtimalle yalnızca bir kısmıdır. Bu durum okulların ve öğretmenlerin de önemini ortaya koymuştur. Ne yazık ki meydana gelen öğrenme kaybının telafi edilmezse azalan üretkenlik ve büyüme şeklinde toplumlar üzerinde ekonomik bir zararı kalacaktır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde kaybedilen bir okul yılı, ömür boyu gelirin% 7 ila% 10'u arasında bir kayıptır (OECD and Harvard Graduate School of Education, 2020). Tüm dünyada yaşanan COVID-19 pandemi krizi ile ilgili yaşanan öğrenme kayıpları yetişmekte olan gençlerin donanım kapasitelerini etkileyerek toplumsal anlamda ekonomik refaha kalıcı olumsuz etkiler bırakacaktır (Schleicher, 2020).

Pandeminin kişilerin ve dolaylı olarak toplumların ekonomik refahına yansıttığı dezavantajlar kadar eğitim ekonomisine de etkisi büyük olacaktır. Pandemi sonrasında belirginleşen öğrenme kayıplarını telafi etmek, öğrenci destek programlarını devam ettirmek, gelecekte olacak ihtiyaçlar için uzaktan öğrenmeyi desteklemek, okul terki riskini en aza indirmek için sosyal yardım programları

sağlamak, eşitsizliğe en yoğun şekilde maruz kalmış dezavantajlı çocuklara ek destekler sunmak gibi birçok ihtiyaç için devletler ciddi fon kaynaklarına ihtiyaç duyulacaktır. Tüm bunlar eğitim sistemlerine ciddi ekonomik yükler getirecektir. Pandeminin eğitime etkilerinin en büyük ayaklarından birini finansal yükler oluşturmaktadır. Bu krizin eğitime etkisinin neler olacağına dair birçok sorunun yanıtı da bu noktada devletlerin eğitim bütçelerine yapacakları yatırımdan geçmektedir (Al-Samarrai vd., 2020).

2.3.6. Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Okulların kapanması ile en önemli eğitim paydaşlarından olan öğretmenlerin çalışma alanları ve görevleri ile ilgili değişimler gerçekleşmiştir. Bu süreçte öğretmenlik dışı görevler (veliler ile iletişim ve işbirliği) öğretmenlik işinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bazı öğretmenler COVID-19'un zorlu durumlarına yanıt verirken büyük bir esneklik, yaratıcılık ve azim gösterirken diğerleri mücadele etmeye başlamıştır (Livari vd., 2020). Litvanya Eğitim ve Fen Bakanlığının yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin % 44'ü, ek iş yükü nedeniyle kendilerini baskı altında hissetmişlerdir. Öğretmenler yeni materyal geliştirme ve uyarlama, geri bildirim sağlama ve öğrenmeyi planlama konusunda zorlanmışlardır; ebeveynlerden ve öğrencilerden gelen binlerce metin iş yüklerini arttırmıştır (Eduro and the Ministry of Education and Science of Latvia, 2020).

Aniden uzaktan öğretime geçiş ile beraber öğretmenler tüm planlarını değiştirerek öğretimi sağlamak için yeni sistemler geliştirmiş ve okuldan tamamen farklı bir mantığa dayanan uzaktan öğretimin sürecine adapte olmak ve süreci yönetebilmek; çocukların öğrenmesi ve motivasyonunu sağlamak için farklı deneyimler keşfettikleri zorlu bir sürece dahil olmuşlardır (Sahlberg, 2020). 51 Avrupa ülkesinde 132 Eğitim Sendikasını ve 11 milyon öğretmeni temsil etmekte olan Avrupa Ticaret Birliği Eğitim Komitesi (ETUCE), uzaktan ve çevrim içi öğretime ani geçişin, yetersiz destek ve eşitsiz erişim ve gibi zorlukların öğrenciler, personel ve sistemler üzerindeki etkisinin büyük olduğunu belirtmiş ve eğitim sistemlerini bu durumu bir krize dönüştürmemeleri için uyarmıştır (ETUCE, 2020).

Artan iş yüküne mali sorunlar da eklenmiştir. Pandemi dönemi eğitim yatırımlarında düşüşe neden olarak doğrudan öğretmenlere ait kaynakları olumsuz etkilemiştir. Öğretmenlerin maaş kesintileri ve ödemede yaşanan gecikmelerine sağlık

sorunları nedeniyle doğan mali sıkıntılar da eklenmiş ve en kötü sonuçlar olarak özellikle özel okullarda çalışan öğretmenlerde işsizlik sorunları yaşanmıştır (World Bank, 2020).

Türkiye'ye baktığımızda öğretmenlerin ve okul yöneticilerimizin mesleki ve bireysel gelişimlerinin bu süreçte zorlukları aşmaları için uzaktan eğitim programları ile yoğun bir şekilde desteklendiği görülmektedir. Ulusal, uluslararası kurum ve kuruluşlar, üniversiteler, STK'lar ve alan uzmanı akademisyenler iş birliğinde hazırlanan 7.080 hizmet içi eğitim faaliyetine 1.593.998 katılım olmuştur. Bu şekilde sürecin dezavantajlarının önüne geçilmesi için çaba sarf edilmiştir (MEB, 2021).

Türkiye'de ise kadrolu olmayan öğretmenlerin ekonomik kayıplar yaşamaması için, ücretli öğretmen ve usta öğretici olarak görev yapan öğretmenlerin de uzaktan eğitim çalışmalarına katılarak maaş almaya devam etmesi ve yöneticilerle öğretmenlerin salgın nedeniyle eğitim kurumlarının kapatıldığı günlerde ek ders ücretinden yararlandırılacağına dair karar alınmıştır (Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik, 2020b; MEB, 2020b). Ayrıca kamuda eğitim sektöründe görev yapanların hakkaniyetli bir şekilde ödüllendirme stratejisi kapsamında, tüm öğretmenleri ve idari personele emekleri nedeniyle teşekkür etmek için başarı belgesi düzenlenmiştir (MEB, 2022). Bu çalışmalar pandemi döneminde öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran tedbirler olmuştur.

2.3.7. Okul Terkleri

COVID-19 nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin ardından 24 milyon öğrencinin okula geri dönmeme riski altında olduğunu tahmin etmektedir. Giderek artan bir problem haline gelen ekonomik zorluklar veya virüsün yeniden ortaya çıkması korkusu faktörleri bu riskin arkasındadır. Aynı zamanda suça karışmış, ıslah evlerinde olan ve uzaktan eğitime erişimi olmayan öğrenciler de risk altındadır. Uzaktan öğrenmenin yeteri kadar etkinlik sağlayamadığı durumlarda, öğrenciler okullar yeniden açıldıktan sonra bile eğitime ilgisiz kalabilmişlerdir. Kriz ve ekonomik şokların bir sonucu olarak öğrencilerin kitlesel okulu bırakma riski durumunda alınması gereken müdahaleler konusunda toplumlar önlem almalıdırlar (UNESCO, 2020b).

Birçok öğrencinin tekrar okula dönmemesi ile okul terklerinin özellikle dezavantajlı gruplarda ciddi bir rakama ulaşması beklenmektedir. Okul terki ciddi

riskleri de beraberinde getirmektedir. Eğitim arttıkça daha iyi zihinsel ve fiziksel sağlık, daha düşük ölüm oranı, daha düşük sakatlık riski ve daha fazla iş bulma fırsatı artarken; okul bırakma riski çocuk işçiliği ve erken evliliklerde artışı doğurmaktadır (World Bank, 2020).

2.3.8. Psikolojik Etkiler

Pandemi sırasında öğrenciler ciddi psikolojik belirtiler göstermişlerdir: depresyon, anksiyete ve stres. Ebeveynlerin iş kaybetme kaygıları, gelirlerinin düşmesi ve benzer baskılar; yakın çevrede yaşanan COVID-19 vakaları ve özellikle de yakınların kayıpları öğrencilerin ruh sağlığını olumsuz şekilde etkilemiştir (Chandasiri, 2020). Uzun süreli kapanmalar ve sosyal izolasyonun çocuklarda kaygı, korku, travma sonrası stres bozukluğu ve depresif belirtiler yarattığına dair birçok araştırma bulunmaktadır (Ma vd., 2021). Ayrıca çoğu öğretmenin çevrim içi eğitim sürecini nasıl yönetecekleri konusunda pedagojik yeterlilikten yoksun olmaları da öğrenciler açısından ciddi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Rapanta vd., 2020).

Uzaktan öğretim sırasında eğitim çıktılarından öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal katılımını sağlamak için farklı paydaşlarla (örneğin, psikologlar, sosyologlar, terapistler vb.) işbirliği yapılmalıdır. İçerik sunmanın ikinci planda olması gereken bu dönemde öğrencilerin kişisel özelliklerine odaklanılmalı ve onları desteklemenin de önemi gözetilmelidir. Bu dönemde özellikle duygusal katılımı desteklemek için kostümlü bir motivasyon videosu gibi yaratıcı yöntemler duygusal katılımını sağlamaya destek olacaktır (Borup vd., 2020).

Türkiye’de yapılan farklı çalışmalarda pandemi sürecinde öğretmen, öğrenci ve velilerin psikolojik anlamda yaşadıkları olumsuzluklara dikkat çekmektedir (Direktör, 2021; Karataş, 2020; Özden & İlgar, 2021; Yakut, 2020). Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı’nda da öğretmen, öğrenci ve velilerin yaşadıkları kaygıların en aza indirgenmesi ve sürecin en az psikolojik hasarla atlatılması için farklı psikososyal destek eğitim programları hazırlamıştır (MEB, 2022a).

2.3.9. İş Gücü Piyasasına Etkileri

Öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkinin en aza indirilmesini sağlamak için 2021'de ülkelerin yaklaşık %40'ı eğitimin güvenli ve halk sağlığı önlemlerine uygun olarak devam etmesini sağlamak için geçici öğretmenler işe almıştır. Örneğin Fransa'da, COVID-19 testi pozitif çıkan öğretmenlerin devamsızlıklarını karşılamak için Nisan 2021'de 5.000 geçici öğretmen ve destek personeli ve Lüksemburg'da, öğretmenlere örgütsel ve idari görevlerde yardımcı olmak ve yaz aylarında düzenlenen iyileştirici programlara katılması için geçici personeller işe alınmıştır. Benzer şekilde Belçika, Fransa ve İsrail'de de destek programları için geçici öğretmenler işe alınmış ve OECD ülkelerinin üçte biri (%33), bu tür geçici işe alımların 2019/20 öğretim yılında en az bir eğitim düzeyinde gerçekleştiğini belirtmiştir (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021).

2.4. Pandemi Sürecinin Okullarda Yarattığı Değişim ve İnovasyon Hareketi

COVID-19 pandemisinin yarattığı belirsizlikler eğitim sistemlerinde yenilik ve değişimlerin var oluşlarının gelecekteki kaderini belirlemiştir. COVID-19 ile başlayan krizlerden önce eğitim sistemleri uzun süredir durağan haldedir ve bastırılmış bir değişim enerjisi vardır. Yaşanan pandemi süreci ile eğitimde değişim için kapasite alanları oluşturarak gerekli yatırımları yapmak kritik bir önem kazanmıştır. Eğitim sistemlerinin yeniliği teşvik etmek ve değişimin kilit unsurlarını geliştirmek konusunda daha iyi hale gelmesi gerektiğinin önemi ortaya çıkmıştır. Tüm bunlar pandemi sonrasında eğitimin geleceği için ilham verici olacak ve değişimin eşitlik üzerine tasarlanması için yol gösterecektir (Fullan, 2020; Schleicher, 2020).

COVID-19 pandemisi, eğitim yeniliğini dünyadaki hemen hemen her eğitim sistemine adapte etmiş ve kriz, birçok eğitim sisteminde durağan durumda olan yenilik potansiyelini ortaya çıkarmıştır (Vegas ve Winthrop, 2020). Örneğin UNESCO önderliğinde ve Google, Microsoft, Facebook ve Zoom'un yanı sıra OECD ve Dünya Bankası gibi etkili uluslararası kuruluşların yer aldığı “Küresel Eğitim Koalisyonu” tam olarak bu yenilikçi potansiyeli desteklemek amacıyla kurulmuştur. Koalisyon, ülkelerin kaynaklarını seferber etmeleri ve uzaktan eğitim sağlamak için yenilikçi çözümler uygulamasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Hem COVID-19'un neden olduğu ani ve beklenmedik kayıpları azaltmak hem de gelecekte eğitim için sistemleri

daha açık ve esnek şekilde geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadırlar (UNESCO, 2020).

Farklı bir okul modeline geçilmesini gerektiğini zaten düşünen birçok kesim için pandemi mükemmel bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Krizin eski okul modeline dönmek için bir şans olduğu ve çalışma sistemi, sistem içerisindeki öncelikler ve aksaklıklardan öğrenilecek pek çok ders olduğunu ortaya koyulmuştur. Standart testler, öğrenci-öğretmen refahı, farklı öğrenme modelleri gibi konularda yapılan tartışmalar daha fazla dikkat çekmeye başlamış ve birçok kesime göre COVID-19 pandemisinden kurtulmanın tek yolu dünyadaki mevcut eğitimi sistemine dair birçok ilkeyi yeniden yapılandırmak olmuştur. Yaşanan pandemi, eğitim kurumlarının altyapılarını güçlendirerek ileride yaşanabilecek olan ani değişimler için hazırlık yapmaları; rutinleri yıkmaları ve eğitimi yeniden inşa etmeleri; içerik, değerlendirme, öğretim yöntemleri, öğretim mekanları gibi hali hazırda olan kalıpların değişimini sağlayacak devrim niteliğinde yenilikler gerçekleştirmeleri konusunda birçok fırsatın kapılarını aralamıştır (Bergdahl & Nouri, 2020; Jeanne Allen vd., 2020; Sahlberg, 2020; Zhao, 2020).

Pandemi sonrası sistemler daha iyi bir gelecek için yaşanan olumsuzluklarla ilgili planlamaya başlamalıdır. Bu noktada en önemli ilke daha iyisi için fırsatları kullanmaktır. Sistemler süreçten fayda sağlayarak yeni, esnek ve etkili çözümler üretebilirler. Mevcut kriz eğitim sisteminde sürdürülebilir olacak birçok yeniliği teşvik edecek ve iyileşmeyi sağlayacak fırsatı sunmuştur. Benzer krizlerle başa çıkma; hızlı yenilikleri desteklemek; belirgin hale gelmiş açıkları gidermek; dijital gelişim; sosyo-duygusal destek; öğrenci-öğretmen-ebeveyn refahını sağlamak gibi alanlarda uzun vadeli bir yeniden inşa sağlanacaktır (World Bank, 2020).

2.5. Değişim

Pandemi süreci ile eğitim sistemlerinde yaşanan ani ve kapsamlı değişim, eğitim otoritelerini değişim ve değişimi yönetmek üzerine düşünmeye yöneltmiştir. Tüm göstergeler bunun yaşanacak ne ilk ne de son değişim olduğunu işaret ederken; değişimin doğasını ve nasıl yönetileceğini kavramak benzer süreçleri daha az sorunlu ve verim kayıpları yaşamadan atlatmak için önemli bir hale gelmiştir. Friedrich W. Nietzsche'nin dediği gibi "Derisini değiştirmeyi bilmeyen yılan ölür". Yani günümüzde değişime ayak uydurabilme yeteneğine sahip esneklikte organizasyonel

yapılara sahip örgütler her zaman değer kazanacaklardır. Bu nedenle değişimin doğasını anlamak özellikle yaşadığımız pandemi sürecinden de çıkarılabilecek önemli bir ders olmuştur. Değişimin doğasını anlamak onu okullara entegre edebilecek kaynakların ve paydaşların yönetimini sağlamak açısından önemli bir katma değerdir.

Değişim (TDK, 2021), sözlük anlamı olarak, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Değişim, çevreden gelen ihtiyaçları karşılamak için yetersiz kalan mevcut durumu nitel ve nicel olarak gözlenebilir şekilde bir düzeyden başka bir düzeye getirme, yapılandırılma sürecidir (Erdoğan, 2002; Koçel, 2007; Peker, 1995). Değişim, süreklilik arz eden, belirgin olarak gerçekleşen ve etkileri kaçınılmaz ve sınır tanımayan evrensel bir olgudur (Hernaus, 2008).

İyi ya da kötü olarak tanımlamadan nitel ya da nicel şekillerde bir farklılaşmayı ifade eden değişme sonuçları açısından bakıldığında olumlu ya da olumsuz yargılar taşıyabilir. Bu duruma bağlı olarak gelişme sağlanabilir ya da gelişme kontrol edilemeyerek beklenen verimlilik sağlanamayabilir (Şişman, 2002; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Dinamik bir yapıda olan toplumlarda sürekli meydana gelen değişim olgusundan en çok etkilenen temel yapı eğitimidir. Toplumsal yapıda gerçekleşen değişmelerin eğitim yaklaşımları, amaç, içerik ya da süreç gibi kaz ayaklarına etkili olarak önemli ölçüde farklılaşmasına sebebiyet verdiğini gözlemleyebiliriz (Özdemir, 2011).

Yapısı itibariyle ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal, toplumsal ve teknolojik düzeyde sürekli gelişmelerin yaşandığı 21. yy “değişim”in kaçınılmaz olduğu bir yüzyıldır. Özellikle eğitim ancak sürekli bir değişime entegre olabilecek uyumlulukta ve esneklikte olarak çağın gerekliliklerine her zaman ayak uydurabilir (Erdoğan, 2002). Bu durum değişimin eğitimle doğrudan ve bitmeyen bir nişanıdır.

2.6. Örgütsel Değişim Kavramı

Değişme, toplumsal sistemlerin tüm alt sistemlerinde olduğu gibi örgütlerde de görülmektedir. Değişimin doğasında olan çevreye uyum sağlama isteği ile örgütlerin çevresiyle olan etkileşimi bir araya geldiğinde değişim örgütler için kaçınılmazdır. Çevrede yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler örgütlerin başarıya ulaşabilmek ve rekabet edebilmek için değişim sürecine dahil olmalarına sebebiyet vermiştir (Peker, 1995). Çevre ile sürekli iletişim halinde olan örgütlerde, değişim için gerekli kapasite ve becerilerini geliştirmiş olmak ve uyumlarını sağlayabilmek gibi

yeterlilikler günümüzde değişimle baş edebilmeleri için elzem olarak hayatta kalabilmeleri için bir ön koşul haline gelmiştir (Töremen, 2002).

Örgütler ve çevreleri ile olan sürekli etkileşimleri onları açık sistemler haline getirmektedir. Çevre ile bu bağıllık örgütlerin varlıklarını korumak, rekabet edebilmek ya da uyum sağlayabilmek için yeniden yapılanmasına, bir başka deyişle değişmesine zemin hazırlamaktadır (Balcı, 2011; Töremen, 2002). Örgütlerde artan bir hızla karşımıza çıkan değişim her ne kadar karmaşık ve zorlayıcı bir süreç olsa da örgüt içinde başarının itici bir gücü olarak altın bir anahtar niteliğindedir (Gilley vd., 2009).

Şişman'a (2002) göre örgütsel değişim örgüte dair amaç, yapı, kültür gibi birçok alanı kapsayan; planlı ya da plansız tüm değişimlerdir. Sabuncuoğlu ve Tüz (1998), örgütsel değişimi örgütlerin çevreyle olan sürekli ilişkileri nedeniyle yeni koşullara ayak uydurma süreci olarak tanımlamıştır. Başka bir açıdan örgütsel değişim iç güçlerin neden olduğu örgütsel amaç, ilke ve kurallar, yapı vb.gibi değişimler ve dış güçlerin neden olduğu örgüt-çevre ilişkisinin değişmesini içeren toplumsal değişimden etkilenen ve çevresini de etkileyen; örgütün etkililik ve verimliliğini arttıran planlı değişimdir (Eren, 1998; Tezcan, 1984). Örgütsel değişim, örgütte yapılan işleri, amaç ve örgütsel yapıyı içererek kültürü de değişmesi şeklinde kendisini gösterebilir dolayısıyla örgüt kültürünün değişime adaptasyonunu gerektirir (Çelik, 2000; Özden, 2000).

Örgütsel değişim örgütün çevreye adapte olabilmesi için büyük veya küçük ölçekli; planlı veya plansız; örgütsel dengeyi koruyarak; roller, görevler, yetkiler, örgüt yapısı, iş tanımları, yönetsel yaklaşımlar gibi mevcut durumunun olumlu ya da olumsuz olarak değişime uğrama sürecidir (Balcı, 1995; Dursun, 2007; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; Töremen 2002) Örgütlerin var olmalarının en büyük sebebi talepleri karşılamaktır ve bu uğurda değişimleri kaçınılmazdır. Çünkü dış çevrede sürekli olarak yaşanan değişimlerin hızı katlanarak artmaktadır ve örgütler bu değişimlere ayak uydurma sürecinde aynı kalarak devamlılık sağlayamamaktadırlar (Gülcan ve Cemaloğlu, 2017).

Örgütler çevre ile olan doğrudan etkileşimli ilişkili sebebiyle, her zaman "değişim" olgusu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Örgütlerin değişime uyum sağlayabilmek için mutlaka adaptasyon sürecini en az sancılı şekilde geçirmeleri gerekmektedir. Bu süreci en doğru şekilde atlatmak örgütlerin işlevini, kalite ve verimliliğini olumlu yönde geliştirmesine destek sağlayacaktır (Yeşil, 2018).

Hayatın her alanında kaçınılmaz olan değişimin hızı organizasyonlarda çatışma ve aksamalara neden olduğu gibi stres faktörünü de artırır. Bu nedenle değişime etkin yanıt vermek için değişim olgusunu tüm ana hatları ile anlamamız gerekir (Cornell, 1996). Anderson (1993), “Sistemik Değişimin Sürekliliği Matrisi” (Değişimin altı temel unsuru) ile değişimi 6 temel unsura ayırmıştır.

Eski Sistemin Bakımı: Eğitimciler, sistemin orijinal haliyle sürdürülmesine odaklanır. Sistemin değişen günümüz koşullarıyla uyumlu olmadığını farkında değillerdir. Hiçbir yeni bilgi mevcut yapıya dahil edilmemiştir.

Farkındalık: Bir takım paydaşlar, mevcut sistemin işlevsizliğinin farkına varır, ancak ne yapılacağı konusunda bir fikirleri yoktur.

Keşif: Eğitimciler ve politika yapıcılar, yeni yaklaşımları araştırır ve izlerler. Düşük riskli yeni yollar denerler.

Geçiş: Yeni sisteme doğru bir eğilim oluşur ve bir takım lider veya gruplar kendilerini yeni sisteme adayarak yenilikler yapmak için risk almaya başlarlar.

Yeni Altyapının Ortaya Çıkışı: Sistemin bazı öğelere istenilen yeni sisteme göre çalıştırılır. Bu yeni yöntemler kabul görmeye başlar.

Yeni Sistemin Hakimiyeti: Yeni sistemin tanımladığı şekilde çalışılmaya başlanır.

2.6.1. Örgütlerde Değişimin Nedenleri

Değişimin oluşum nedenlerine göre gelişen farklı yapı ve etkileri vardır. Bu yüzden değişimin oluşum nedenlerini kavramak değişimin gerekliliğine dair verileri anlamak açısından oldukça önemlidir. Tablo 2.2’de örgütlerde değişime sebep olan farklı etkenler derlenerek verilmiştir.

Tablo 2.2. *Örgütlerde değişimin nedenleri (Çağlar, 2005; Çalışkan, 2007; Güçlü ve Şehitoğlu, 2006; Toker, 2007; Karakışla, 2009)*

Değişimin Nedenleri	
Örgüt Dışı Nedenler	Örgüt İçi Nedenler
Çevresel Faktörler (ekolojik faktörler, yoksulluk, nüfus artışı, sanayinin gelişmesi ve aşırı tüketim vb. gibi)	Organizasyonel Faktörler (büyüme, hacim artışı veya nicelik olarak işbirliği ve birleşmeler vb. gibi)
Ekonomik Faktörler (ekonomik sistemdeki değişimler)	Tepe Yönetiminin Değişime Etkisi (üst düzey yöneticinin değişim ihtiyacı, değişime açık olması ve bunu desteklemesi)
Sosyo-Kültürel Faktörler (kentlerde yaşayan insan sayısının giderek artması, bireyselleşmenin artması, kadınların işgücüne katılması vb. gibi)	İş Görenlerin Değişimi Algılayış Tarz Ve Arzuları (çalışanların değişime yönelik tavırları)
Hukuki ve Politik Faktörler (politik ve hukuki düzenlemeler)	İşletmenin Ekonomik Yapısı
Teknolojik Faktörler (teknolojinin hızla ilerlemesi ürünlerde çeşit, miktar ve kalite yönünde gelişmeler olması vb. gibi)	Değişim Yönetiminin Amaçları (çalışanların gönüllü katılımını ve iş birliğini sağlayan amaçların olması)

2.6.2. Örgütsel Değişimin İşlevleri

Kaçınılmaz bir olgu olan değişimin gerçekleşmesinde belirli amaçlar vardır. Ulaşılmak istenen amacın ya da değişime ait işlevlerin biliniyor olması değişimin amacına ulaşması yolunda önemli bir etki yaratacaktır. Bu anlamda değişimin işlevlerini kavramış olmak yeni bakış açıları kazandırabilir. Değişimin farklı işlevlerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- Verimliliği Arttırmak
- Motivasyonu Arttırmak
- Etkinlik Seviyesini Yükseltmek
- Güdülenme ve Tatmin Seviyesini Arttırmak
- Geleceğe hazırlık
- Örgüt kültürünü güçlendirmek
- Örgütte yaşanan problemlere çözüm üretmek

(Çağlar, 2015; Varoğlu vd., 2014; Yılmaz, 2015)

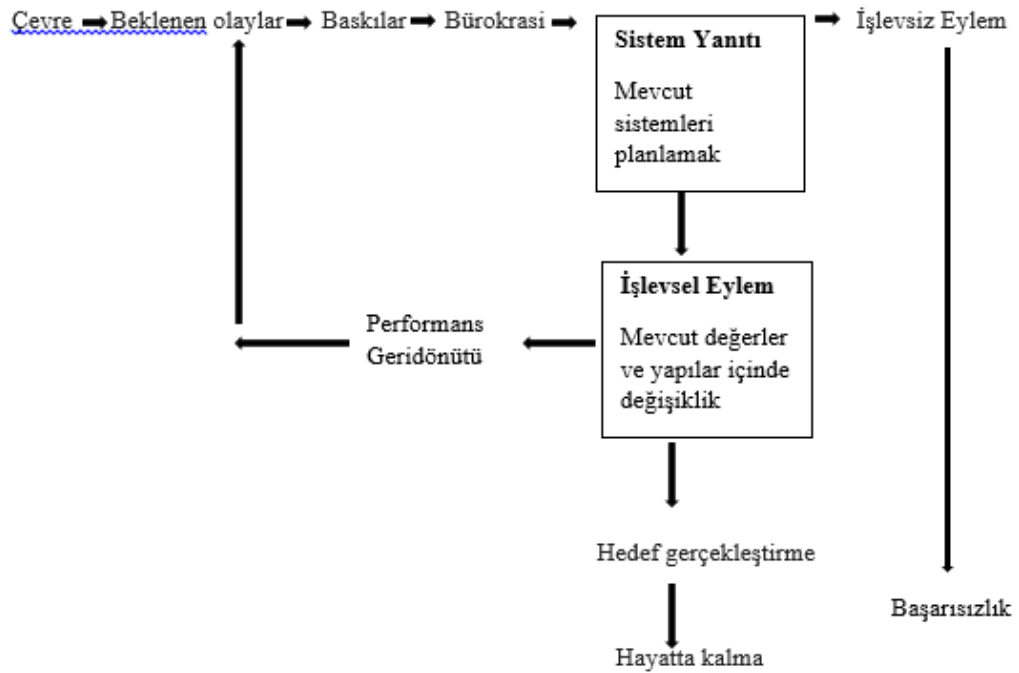
2.6.3. Örgütsel Değişim Türleri

Örgütsel değişim türleri, oluş süreçleri, nedenleri ve etki alanları, çevre ile ilişkileri gibi farklı etkenler göz önüne alınarak birkaç sınıflandırmaya tabii tutulmuşlardır. Alan yazında verilmiş olan farklı değişim türlerine aşağıda yer verilmiştir.

2.6.3.1. Planlı-Plansız Değişim

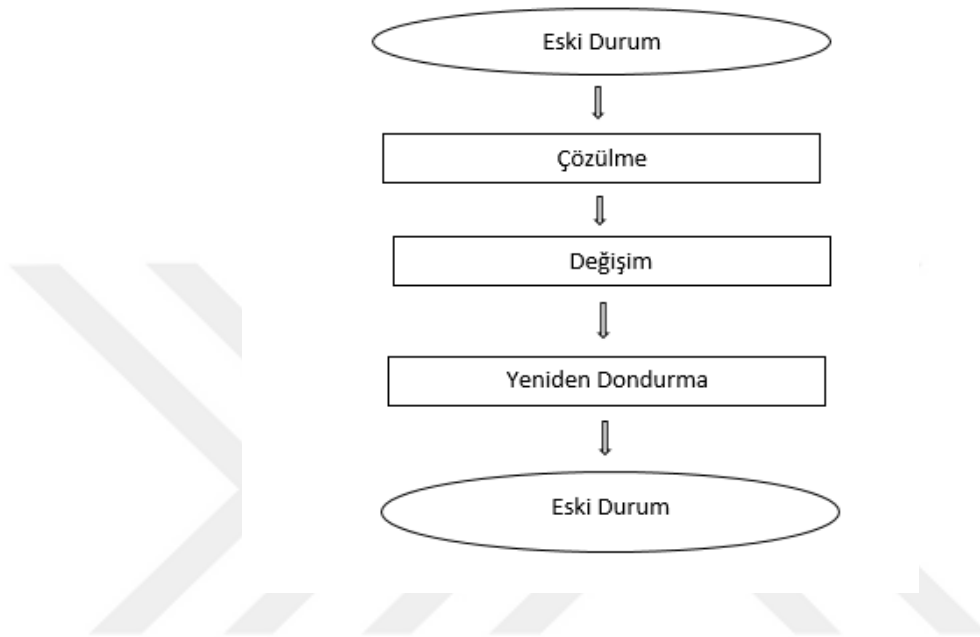
Planlı Değişim: Örgütlerde gelişimi sağlamak amacıyla planlı değişme anahtar bir kavramdır. Kendi haline bırakılmayan ve olumlu bir hedefe yönelik olan değişme planlı değişme olarak tanımlanabilir (Balcı, 2014). Değişim pozitif sonuçlar doğurması isteniyorsa kontrollü ve planlı olmalıdır. Ancak bu şekilde yaşanan değişimden amacına uygun şekilde verimlilik elde edilebilir ve beklenen hedeflere ulaşılabilir. Bu nedenle değişim sürecinin sistematığını iyi planlamak gerekmektedir (Özdemir, 2000; Erdoğan, 2002).

Knowles ve Saxberg (1988) planlı değişimin, tahmin edilebilir olup, hiyerarşik bir düzen ve ilerleme içerdiğinden bahsetmiş ve bir planlı değişim döngüsü modellemesi yapmışlardır (Şekil 2.5).



Şekil 2.5. Planlı Değişim Döngüsünü Modellemesi (Knowles and Saxberg, 1988).

Planlı değişim olgusu bağlamında Kurt Lewin tarafından 1951’de ortaya atılan ve birçok çalışmaya öncü olan Planlı Değişim Modeli’nden bahsedilmesi faydalı olacaktır. Kurt Lewin’in değişim modeli 3 farklı aşamayı içerir. Örgüt içerisinde organizsyonel ve planlı bir değişimi savunan Lewin’in değişim aşamaları şunlardır:



Şekil 2.6. Kurt Lewin’in Değişim Modeli (Cummings and Worley, 2014)

Çözölme: İlk aşama insanların eski kalıpları bırakmaları, mevcut kuvvetlerin çözölmesi, değişime direncin aşılması gibi değişimin gerçekleşmesi için bir hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada direnci kırmak ve insanları değişime motive edebilmek için iyi bir iletişim sağlanması ve farklı taktikler kullanılması uygun olacaktır (Cummings and Worley, 2014).

Değişim: İkinci aşama, değişimin tam anlamıyla yaşandığı aşamadır. Bu aşama üretken, yaratıcı ve yenilikçi bir aşamadır. Yeni kalıplar, yapılar, davranışlar öğrenilir ve sindirilir (Cummings and Worley, 2014).

Yeniden Dondurma: Son aşama ise değişimin tamamen köklendiği ve güçlendiği yer olarak standartlaşma sürecidir. Bu aşamada değişim standart prosedürün bir parçası haline gelerek kalıcı olarak dondurulur (Calder, 2013; Kaminski, 2011).

Lewin değişim alanında akla gelen en eski ve köklü teorisyenlerdendir. Ancak 1980’ler ile birlikte birçok organizasyonun ayakta kalabilmek için kendilerini

hızla dönüştürmeleri gerektiği düşünölmeye başlandı. Bu düşünce Lewin'in değışim teorisindeki planlı ve nispeten yavaş yaklaşıma uymuyordu fakat bu durum Lewin'e bir eleştiri olarak farklı değışim modellerinin doğmasına zemin hazırlamıştır (Burnes, 2004).

Plansız Değişim:

İç veya dış dengelerde yaşanan ani ve beklenmedik olaylardan veya krizlerden kaynaklanan herhangi bir planlama olmaksızın yaşanan değışimler ise plansız değışimlerdir. Örgütlerin ya da yönetimin plansız değışimlere de hazırlıklı ve yanıt vermede yeterli olmaları bir gerekliliktir (Knowles and Saxberg, 1988).

2.6.3.2. Makro Değişim- Mikro Değişim

Makro ve mikro değışimde temel ayırt edici faktör değışimin niceliğidir. Örgütün bütün olarak değışmesi makro değışim olarak ifade edilirken; mikro değışim örgüt içerisinde alt veya üst sistemlerde yaşanan değışimleri ifade etmektedir (Çağlar, 2015; Varoğlu vd., 2014).

2.6.3.3. Kademeli Değişim- Ani Değişim

Değişimin ne kadar bir süreye yayıldığı yani gerçekleştirilme hızı ile ilgilidir. İç ve dış faktörlerin etkisiyle ani düzenlemelere yanıt vermek için bazı durumlarda çok kısa sürede değışim planlanarak hayata geçirilirken; bazı durumlarda zamana yayılarak ve basamak basamak gerçekleştirilir (Çağlar, 2015; Nadler and Nadler, 1998).

2.6.3.4. Proaktif Değişim- Reaktif Değişim

Proaktif ve reaktif değışimleri organizasyonların bir fırsat ya da tehdit durumları ile karşı karşıya kaldıklarında verdikleri cevap olarak tanımlayabiliriz. Proaktif değışim örgütün karşılaştığı fırsatlar ya da çevre ile etkileşimi sonucu gerçekleştirmesi gereken değışimler üzerine daha öngörüye dayalı bir değışimdir. Reaktif değışim ise yeni çevresel koşullara karşı bir adaptasyon, uyumlama sürecini içermektedir ve daha tepkiseldir (Hayes, 2018).

2.6.3.5. Pasif Değişim- Aktif Değişim

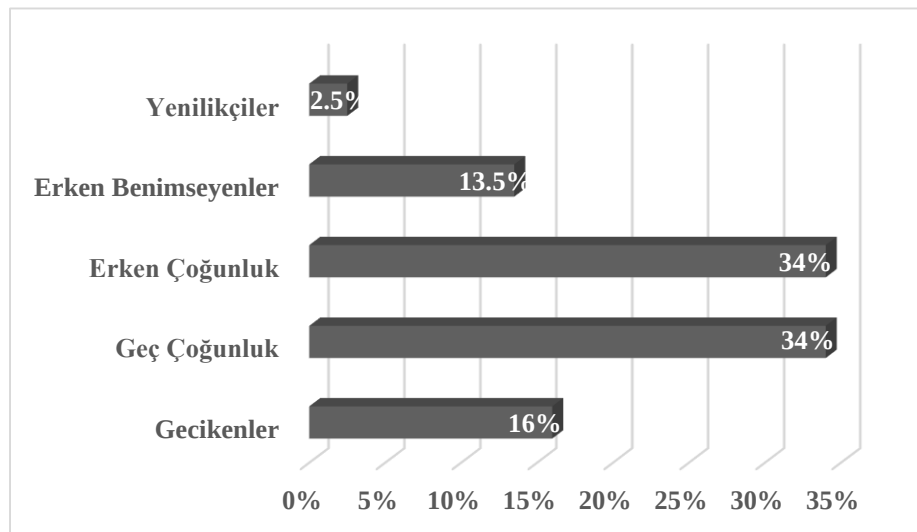
Aktif ve pasif değişim değişimden etkilenen taraf ile doğrudan ilişkilidir. Eğer örgüt dış çevreye uyum sağlamak için kendi içinde değişime uğruyorsa pasif değişim olarak değerlendirilir. Tam tersi şekilde örgütün herhangi bir yeniliğe öncü olarak dış çevreyi değişime uğratması durumu ise aktif değişimdir (Koçel, 2007).

2.6.3.6. Evrim Niteliğinde Değişim- Devrim Niteliğinde Değişim

İsimlerinden de anlaşılacağı gibi kademe kademe, çevreye uyum süreci ile bir bütüne ulaşmak şeklinde olan değişime evrim niteliğinde; radikal bir şekilde aniden gerçekleşen, sonuçları belirsiz ve çevreye de etki edebilen değişime ise devrim niteliğinde değişim şeklinde tanımlanmaktadır (Çağlar, 2015; Varoğlu vd., 2014).

2.6.4. Yeniliklerin Yayılması Teorisi

Çok eski bir sosyal bilim teorisi olarak Rogers tarafından geliştirilen Yeniliğin Yayılması (DOI) Teorisi yeniliklerin benimsenmesi konusunda bireylerin değişim oranlarını farklı şekillerde ve farklı oranlarda nasıl kabul ettiklerini açıklamaktadır. Yeni bir fikir, davranış veya ürünü benimsemek bir sosyal sistemde herkes tarafından aynı anda gerçekleşmez. Değişimin kabulü, Rogers'ın (2003) değişimin farkındalığı, değişime ilgi, yargılama, devam etme veya bırakma kararı ve değişimin kişinin hayatına benimsenmesi olarak tanımladığı aşamalarda gerçekleşir. Değişimin genel kabulüne dayanarak beş birey kategorisi tanımlanmıştır (Şekil 2.7).



Şekil 2.7. Yeniliklerin Yayılması Teorisi (Rogers, 1995)

1. Yenilikçiler: Bunlar, yeniliği ilk deneyen olmak isteyen kişilerdir. Girişkendirler ve yeni fikirlerle ilgilenirler. Bu insanlar risk almaya çok isteklidir ve genellikle yeni fikirler geliştiren ilk kişilerdir. Bu nüfusa hitap etmek için çok az şey yapılması gerekiyor.

2. Erken Benimseyenler: Bunlar kanaat önderlerini temsil eden kişilerdir. Liderlik rollerinden hoşlanırlar ve değişim fırsatlarını benimserler. Değişim ihtiyacının zaten farkındalar ve bu nedenle yeni fikirleri benimseme konusunda çok rahatlar. Bu kitleye hitap edecek stratejiler, nasıl yapılır kılavuzlarını ve uygulamaya ilişkin bilgi sayfalarını içerir. Onları değiştirmeye ikna etmek için bilgiye ihtiyaçları yoktur.

3. Erken Çoğunluk: Bu insanlar nadiren lider olurlar, ancak ortalama bir kişiden önce yeni fikirleri benimserler. Bununla birlikte, genellikle yeniliğin işe yaradığına dair kanıtları benimsemeye istekli olmadan önce görmeleri gerekir. Bu kitleye hitap edecek stratejiler, başarı öykülerini ve yeniliğin etkinliğinin kanıtlarını içerir.

4. Geç Çoğunluk: Bu insanlar değişime şüpheyle bakarlar ve bir yeniliği ancak çoğunluk tarafından denendikten sonra benimserler. Bu kitleye hitap edecek stratejiler, başka kaç kişinin yeniliği denediği ve başarılı bir şekilde benimsediği hakkında bilgi içerir.

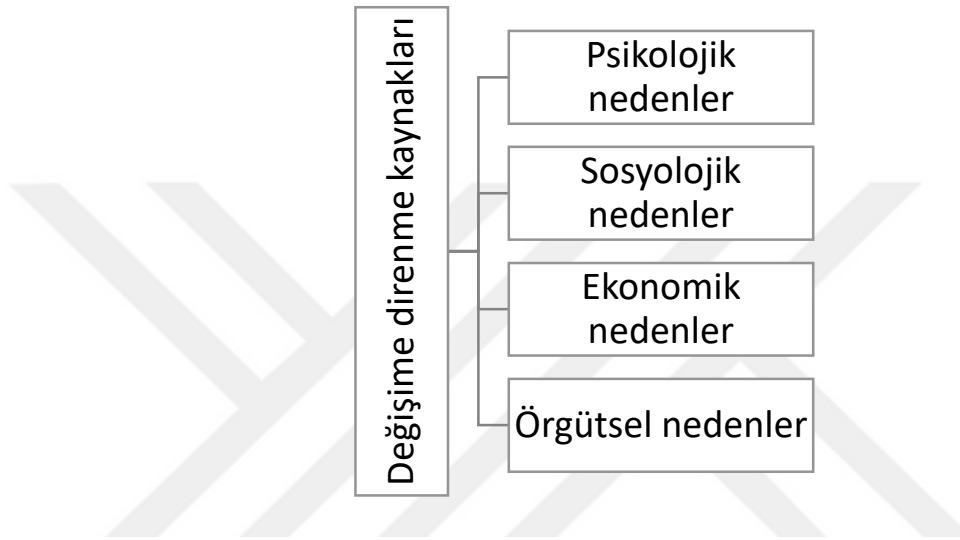
5. Gecikenler: Bu insanlar geleneklere bağlı ve çok muhafazakar. Değişime karşı çok şüphecidirler ve dahil edilmesi en zor grupturlar. Bu popülasyona hitap etme stratejileri arasında istatistikler, korku çağrıları ve diğer benimseyen gruplardaki insanlardan gelen baskı yer alır.

2.6.5. Örgütlerde Değişime Karşı Direnç

Yeni dünyada değişime karşı istikrar sağlayamamak ya da hazırlıksız olmak için herhangi bir mazeret kabul edilmemektedir. Bu nedenle organizasyonları değişime açık ve uyumlu hale getirmek için esnek olmaları konusunda bir dönüşüme teşvik etmek gereklidir (Pasmore, 1994). Bir Fransız atasözü, 'Bir şeyler ne kadar çok değişirse, o kadar aynı kalır'der. Yani hızla devam eden bir süreçte aynı kalan tek şey değişime karşı gelişen dirençtir. Organizasyonlar her değişim olgusunda mutlaka bir

dirençle karşı karşıya kalırlar. Bu noktada dirençle baş edebilmek kritik derecede önemlidir. Ancak bu şekilde değişimin gidişatına yön verilebilir (Goldstein, 1988).

Gilley, Godek ve Gilley (2009), organizasyonların değişime dirençlerini insanların hastalığa olan dirençlerine benzeterek bunu güçlü bir bağışıklık sistemi gibi açıklar. Statüko düşkün organizasyonlar tıpkı insan vücudunun kendisine ait olmayan virüslere açtığı savaş gibi değişime savaş açar ve engeller oluştururlar. Şekil 2.8’de değişime direnme kaynaklarına dair bir sınıflandırmaya yer verilmiştir.



Şekil 2.8. Örgütsel Değişime Direnme Kaynakları (Varoğlu ve Basım, 2009)

Varoğlu ve Basım (2009) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre değişimin çalışanlar için yarattığı belirsizlik ya da getireceği düşünülen olumsuzluklara dair inançlar birylerde değişime direncin psikolojik nedenlerindendir. Örgüt içerisinde sosyal ilişkiler ve sosyal gruplarda dengelerin bozulması (iş gruplarının ya da çalışma arkadaşlarının değişmesi, örgüt içerisindeki rollerin değişerek iş birliğinin sekteye uğraması durumları gibi) ise sosyolojik nedenleridir. Bazı durumlarda ise değişim bireylerin hâlihazırda olan ekonomik istikrarlarına tehdit olarak algı olarak ekonomik menfaatler sebebiyle direnişe neden olabilir. Örgütün kendine has durağan iç yapısının değişmesine bir tepki olarak gerçekleşen direnişin kaynağı ise örgütsel nedenlerdir.

Rosenberg and Mosca (2011) yaptıkları literatür taraması ile değişime dirence dair başlıca nedenlerin bir listesini çıkarmışlardır (Tablo 2.3).

Tablo 2.3. *Örgütlerde değişime karşı direncin başlıca nedenleri (Rosenberg and Mosca, 2011)*

1.	Çalışanların değişime karşı tutumları/eğilimleri
2.	Bilinmeyenden korkma (belirsizlik)
3.	Firmanın niyetlerinin anlaşılmaması
4.	Başarısızlık korkusu
5.	Rutinin bozulması
6.	Artan iş yükü (küçülme veya çalışanların gönüllü/gönülsüz ayrılması nedeniyle)
7.	Değişimi uygulamak için ödül eksikliği
8.	Algılanan kontrol, güvenlik veya statü kaybı
9.	Kötü liderlik
10.	İşlevsiz örgüt kültürü
11.	Organizasyonel boyut ve sertlik
12.	Değişim için yönetim desteği eksikliği (örgütsel bağlılık)
13.	Yönetim ve çalışanlar arasında güven eksikliği
14.	Dirençle başa çıkmak için yönetimin yetersizliği veya isteksizliği
15.	Yukarıdan aşağıya yönlendirme nedeniyle katılım eksikliği
16.	Örgütsel politika/çatışma
17.	Kaynaklar için iç çatışma
18.	Yetersiz veya zayıf performans için sonuçların olmaması
19.	Değişimin içeriği (kötü düşünülmüş bir değişiklik/değişim hedeflerinin uygunluğu)
20.	Kötü uygulama planlaması

Çalışanların değişime açık olmaları, değişime hazır hissetmeleri ya da yaşanacak olan değişime bağlılıkları gibi bir takım farklı varyasyonlardan kaynaklanan olumlu ya da olumsuz tepkileri olmaktadır. Bu durumda da değişime destek vermek ya da direnç göstermek gibi tepkileri gözlenebilir (Peng vd., 2021).

Tablo 2.4'te Sabuncuoğlu ve Tüz (1998) tarafından derlenmiş olan değişime karşı tutumlar sınıflandırılarak verilmiştir.

Tablo 2.4. *Örgütlerde değişime karşı tepkiler ve bireyin genel tutumu (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)*

Bireyin Genel Tutumu	Değişikliğe Tepkiler
Kabul	-İsteyerek yardımlaşma arzusu -Yardımcı olma -Yönetimin baskısı altında yardımlaşma
Kayıtsız Kalma	-Kayıtsız kalma -Hiç ilgilenmeme -Yalnızca söyleneni yapma
Pasif Direnç	-Öğrenmeme -Mümkün olduğu kadar yapmama -Yavaşlatma
Aktif Direnç	-Bilerek yanlış yapma -Bozma -Sabotaj -İşten ayrılma

Değişime karşı direncin değişim süreci içerisinde örgüte birçok etkileri olmaktadır. Maurer (2010), değişime olan direncin etkisinin organizasyonel değişimde yüzde 70'lik bir başarısızlık oranı olduğunu belirtmiştir. Bu noktada sorunun kaynağı uygulanan değişim modeli değil; değişim engellerini aşma konusundaki eksikliklerdir.

Değişim engellerini aşma söz konusu olduğunda en etkili faktörlerden biri olarak liderlik stilinin üzerinde durmak önemlidir. Eğer özellikle yönetim kademesi dirence gerekli tepkiyi göstermezse tepkiler çoğunluk tarafından benimsenerek değişimin başarısız kılınması için ciddi bir tehdit haline gelebilecektir (Varoğlu ve Basım, 2009). Değişim ajanları başlıca değişim güçlerindendir. Değişim ajanları, süreçleri yönlendiren ve iyileştiren ve değişimi yöneten liderler olarak tanımlanırlar.

Değişimin yönetilmesi aşamasında özellikle liderin motive edici, vizyon yaratıcı, destekleyici ve sağlıklı iletişimi sağlayıcı olması değişime tam katılımın sağlanmasını destekleyecektir. Aynı şekilde çalışanların bağlılığını sağlamayı başarmış ve onların duygularını yönetebilme konusunda da başarılı olmaları değişim sürecinin yürütülmesine yardımcı olacaktır (Varoğlu ve Basım, 2009).

2.7. Eğitimde Değişim

21. yüzyılda deneyimlerimizin artık kalıcı bir özelliği haline gelen hızlı değişime en çok eğitim sistemleri maruz kalmaktadır ve eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi bu değişikliklere yanıt olarak gelişmelidir. Eğitim sistemlerinin geleceği ne kadar yenileneceği, nasıl bir reform yaşanacağı, değişimin nasıl yönetileceği olgularına bağlı olarak gelişim gösterecektir (Fullan & Fullan, 1993; Lodge & Reed, 2003).

Günümüzde çoğunlukla değişimin nedeni, küreselleşmenin teknolojik ve ekonomik etkileridir. Eğitim sistemleri, öğrencileri kendilerini sürekli güncelleyebilen ve değişen bilgilere karşı esnek davranabilen şekillerde yetiştirmelidir. Bu anlamda eğitim değişikliği, dünyada meydana gelen tüm değişikliklere uyum sağlamanın önemli bir aracıdır. Değişimler öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretim yaklaşımları, öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri gibi konularda oldukça radikal sonuçlar doğurabilmektedir. Kaçınılmaz olarak bu karmaşık süreç birçok farklı insanı etkileyecek ve kapsayacaktır. (Wedell, 2009).

Pandemi ile değişim rüzgarları eğitim sistemlerinde daha hızlı ve kuvvetli hale gelmiştir. Hızla değişen, karmaşık ve sürdürülemez dünyanın gereksinimlerine cevap vermekte zorlanan okul sistemleri şu anda derin bir kriz içinde olsalar da inovasyon ne kadar zor olursa olsun geleceği beslemek demektir. Pandemi süreci ile başlayan yenilikçi akım, eğitimin kapsamı ve özü hakkında anlamlı bir değişime ihtiyacı tetiklemektedir (Cook, 2019).

2.8. Konu ile ilgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme

2.8.1. Ulusal Araştırmalar

Bayındır (2021) araştırmasında pandemi sonrası öğretmenlerin eski hale dönüş algılarını belirlemek için 20 öğretmene çevrim içi ortamda yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamıştır. Okulların yeniden açılması ile ilgili öğretmenlerin algısı kaygı temellidir. Özellikle hastalanma kaygısı yaşayan öğretmenler varken; ikincil olarak akademik başarının düşmesi ve akademik davranışların unutulmuş olması ile ilgili endişe duymaktadırlar. Ayrıca öğretmenler pandemi sonrası yaşanacak değişimlerle ilgili olarak planlı yönlendirmeler ve kurumsal destek beklemektedirler.

Karaman ve arkadaşları (2021) tarafından pandeminin lise öğrencilerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir çalışmada 549 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerde COVID-19 pandemisi travmatik semptomlara neden olurken buna bağlı olarak kaygı, depresyon, olumsuz benlik kavramı, somatizasyon gibi psikolojik belirtilerde de artış yaşanmıştır. Özellikle kız öğrencilerin semptomlarının erkek öğrencilere göre daha şiddetli olduğu kaydedilmiştir.

Kavuk ve Demirtaş (2021), COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmenlerin yaşadığı zorlukları belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışma yapmışlardır. Uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim hizmeti vermiş toplam 43 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla karşılaştıklarını ifade ettikleri problemler, uzaktan eğitim ile öğretim süreci, teknoloji kullanımı ve erişim olanaklarında sorunlar, sağlık endişesi ve sosyal yaşama ilişkin sorunlardır. Öğrencilerin evinde internet erişiminin olmaması ve uygun teknolojik araçlara sahip olmamaları (bilgisayar, tablet vb.) teknolojiye erişim ile ilgili sorunların başında gelmektedir. Öğrenci ve öğretmen arasında yaşanan iletişim eksiklikleri, öğrencilerin online derslerde odaklanma sorunları yaşamaları, derse zamanında girilmemesi, ses ve kamera ile ilgili teknik sorunlar ise uzaktan eğitim sürecinde uyumu zorlaştırmıştır. Pandemi döneminde yaşanan sürecinin öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine katmış olduğu olumlu etki teknolojik açıdan öğretmenlerin gelişiminin sağlanması; olumsuz etki ise öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz ön yargılar oluşması olarak kaydedilmiştir.

Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından gerçekleştirilen ve COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde neler yaşadıklarını inceleyen nitel çalışmaya 75 öğretmen katılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler bilgisayarla (yazılım/donanım), internet bağlantısı, bilgisayar programları, bilgisayar aksanları ve bilgisayarı nasıl kullanacaklarını bilememe gibi alanlarda problemler yaşamışlardır. İnternet ile ilgili yaşanan en büyük engel internet kopması olurken; öğrencilerden kaynaklı en büyük problem internet ya da bilgisayar erişiminde eksiklikler ve ikincil olarak derse katılım azlığı olarak kaydedilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü süreç içerisinde milli eğitim müdürlüğü/yetkilileri, okul müdürleri ve zümreleri ile iletişim problemleri yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yine çoğunlukta olan bir bölümü öğrencide oluşabilecek bilgi

eksikliği nedeniyle süreç boyunca kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında en umut verici bulgu öğretmenlerin bu eğitim sürecinde kendilerini geliştirme fırsatı bularak özgüven duygularını arttırdıkları ve mesleki gelişimlerine olumlu etki sağlamış olduklarıdır.

Yunus (2020) COVID-19 pandemisi sürecinin öğrencilere etkisini ve deneyimlerini incelenmek amacıyla İstanbul Bakırköy ilçesi genelinde eğitimlerine devam eden 2.590 öğrenci ile görüşerek; aynı zamanda pandemiye ilişkin deneyimlerin cinsiyet ve sınıf kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını da ortaya koymuştur. Öğrencilerin pandemi sürecinde, gün içinde sıklıkla hissettikleri duygu “üzüntülü” ve “huzursuz” olarak görülmektedir. Öğrenciler bu dönemde sınavlar ile ilgili motivasyonlarının düştüğünü; yaşam faaliyetlerinin büyük ölçüde kısıtlandığını; aile, öğretmen ve arkadaşlarıyla ara sıra iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Pandemi sürecine ilişkin deneyimlere bakıldığında cinsiyete göre bir takım farklılıklar bulunmuştur. Erkek öğrenciler için uykusuzluk, iştahsızlık ve hiçbir şeyden keyif alamama gibi deneyimler kadın öğrencilere göre daha fazla kaydedilirken; kadın öğrencilerin aşırı stres, korku, endişe, nedensiz ağlama ve çabuk sinirlenme gibi deneyimleri daha yüksek düzeyde ortaya çıkmıştır. Sınıf kademelerine dair farklara bakıldığında 12. sınıf öğrencilerinin, diğer lise kademesindeki öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı ve motivasyon düşüklüğü yaşadığı görülmüştür.

Uçkaç (2020) uzaktan eğitimin, pandemi sürecine bağlı gelişen öğrenci duygu ve davranışları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Sağlık Meslek Lisesi’ne devam eden 167 öğrenciye, 20 sorudan oluşan bir anket formu uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin % 81,1’inin virüsün ailesine ya da sevdiklerine bulaşmasından; ölmekten ya da yakınlarını kaybetmekten dolayı korku ve kaygı duyduğu görülmüştür. Çalışmaya katılanların % 63,1’i; sürecin hayatını gözden geçirmek, sağlığının önemini anlamak için önemli olduğunu belirtmişlerdir. %78,8’i; dışarıda olmak ve açık hava sporları yapmak istediklerini söylemişlerdir. % 61,7’si kariyer planlamasına ve bir eğitim koçuna ihtiyacı olduğunu bildirmiştir. % 64,7’si; güvenli internet kullanımı hakkında bilgiye ihtiyaç duyduğunu ve % 62,9’u profesyonel bir psikolojik desteğe ihtiyacı olmadığını belirtmişlerdir.

Demir ve Özdaş (2020) COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya göre uzaktan eğitim faaliyetlerinde

alt yapı, katılım, planlama, haberleşme, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlar pandemi döneminde öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlardır. Öğretmenlere göre internet erişimin sınırlı olması ve güvenlik sorunları uzaktan eğitim ile ilgili alt yapı sorunları arasındadır. Uzaktan eğitim için velilerin şartlarındaki eşitsizlik ve ev ortamındaki farklılıklar bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitimi “memnun edici”, “elverişsiz” ve “sınırlı” olarak 3 farklı şekilde tanımlamışlardır. Bu süreçte veli ve öğrencilerle internet dışında farklı iletişim araçları kullanarak iletişime geçtiklerini ve yüz yüze eğitimden farklı birçok yöntem ve teknik kullandıklarını belirtmişlerdir.

Özüdoğru ve Çetin (2021) çalışmalarında pandemi sürecine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları pandemi sürecinde idarenin yalnızlaştığını, canlı ders plalaması ile ilgili herhangi bir bilgilendirme almadıklarını, zorluklarla karşılaştıklarını ve canlı dersleri takip sürecinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde hijyen kurallarına dair yönergelere uymada okul kaynaklarının ve personelin yeterli olmadığını da yaşadıkları sorunlar olarak iletmışlerdir.

2.8.2. Uluslararası Araştırmalar

Ellis ve arkadaşları (2020) Asya, Avrupa, Kuzey Amerika ve Okyanusya'daki üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarında liderlik pozisyonlarında bulunan 15 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak, iki araştırma problemine yanıt aramışlardır: “Eğitim liderleri uluslararası olarak COVID-19 pandemisinin zorluklarını nasıl ele aldı?”; “Yanıtları, yasalaştırdıkları değişikliklerin yenilik olarak sınıflandırılabilceğini gösteriyor mu?” Araştırma sonuçları COVID-19 krizinin ani şok ve kafa karışıklığı yarattığı ve yeniden yapılanmak için fırsatlar haline geldiği yönünde olmuştur. Kriz yeniden düşünmeye zorlamış, değişikliklere ve uyarlamalara yol açmış, yeni anlayışlar ortaya çıkararak ve gelecekte de sürdürülebilecek uygulamalara neden olmuştur. Özellikle teknoloji kullanımına karşı tepkilerinde dirençten kabullenmeye geçişler oluşmuştur. Değişim açıklamalarında yenilikçi bir duruş ortaya çıkmış ve kalıcı hale gelecek bir noktaya ulaşmıştır. Krizin liderlik rollerinde olanlar cephesine bakıldığında ise durumun liderlerde yarattığı sorumluluk duygusu onları yoğun bir duygusal yorgunluğa itmiştir. Araştırma yaşanan

değişimlerin kesinlikle sürdürülebilir yenilikler olarak tanımlanacağı sonucuna ulaşmıştır.

Stites ve arkadaşları (2021) Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin COVID-19 krizi sırasında gerçekleşen uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Anket aracılığıyla yapılan araştırmada ebeveynlerin katıldığı etkinlik türleri, okul öncesi uzaktan eğitimin önündeki engeller ve ebeveynlerin ihtiyaç duyduğu kaynak türleri araştırılmıştır. Çevrim içi anketin sonuçlarına göre, ebeveynler matematik ve sosyal duygusal katılım konusunda ek desteğe ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir.

Barnett ve arkadaşları (2020), Ulusal Erken Eğitim Araştırmaları Enstitüsü çatısı altında pandeminin küçük çocukların faaliyetlerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin geniş bir genel bakış sunmak için bir ebeveyn anketi geliştirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre daha yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynler okuma, hikaye anlatımı, şarkı söyleme, harf ve sayı öğretme ve sanat ve el sanatları yapma gibi evde öğrenme etkinliklerinde daha yüksek katılım sergilemişlerdir.

Alea ve arkadaşları (2020) tarafından Filipinler'de öğretmenlerin COVID-19 farkındalığı ve uzaktan eğitim eğitime geçiş sırasında yaşadıkları zorluklar hakkında yapılan çalışmaya göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu, COVID-19 krizinin eğitimi nasıl etkileyeceğinin farkındaydı ve yüksek farkındalık seviyeleri göstermişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimine geçiş ile ilgili engelleri tesis, ekipman ve kapasite geliştirme eksikliği olarak saptanmıştır. Çalışmaya göre öğretmenlerin cinsiyete göre COVID-19 farkındalıklarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna karşılık, öğretmenlerin cinsiyeti, öğretim deneyiminin uzunluğu ve coğrafi konumu, uzaktan eğitime hazır olmalarıyla önemli farklılıklar göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlama konusunda hazır oldukları ancak kurumlarının onları iyi desteklemesi konusunda beklentileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arora & Srinivasan (2020), tarafından yapılan çalışmanın amacı, sanal sınıflara adaptasyon oranını ve bu süreçte fayda ya da zorluklarını incelemektir. Ghaziabad bölgesindeki 341 yükseköğretim kurumunda çalışan akademisyenlerle gerçekleştirilmiştir. Anket kullanılarak yapılan çalışmada gruplar ikiye ayrılmıştır. Sanal sınıfları benimseyen ve benimsemeyenler. Sanal sınıfları benimseyenlere göre ağ sorunları, eğitim eksikliği ve farkındalık eksikliği yaşanan en ciddi zorluklar olarak belirlenmişken; sanal sınıfları benimsemeyenler için ise farkındalık eksikliği ve sanal

sınıfların verimliliğine dair ilgi ve şüpheler olarak belirlenmiştir. Katılımda eksiklikler, kişisel temas yokluğu ve bağlantı sorunları bu grup tarafından sanal sınıfların olumsuz tarafları olarak ifade edilmiştir.

Onyema ve arkadaşları (2020) tarafından COVID-19'un eğitim üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada farklı ülkelerden seçilen öğretmen, öğrenci, veli ve politika yapıcılardan oluşan toplam 200 katılımcıya yapılandırılmış anketler uygulanarak veriler toplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında COVID-19'un öğrenme ve iş kayıpları; eğitim ve araştırma kurumlarına erişimin azalması gibi eğitim üzerinde olumsuz etkileri kaydedilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ağ ve erişilemezlik sorunlarının yanından dijital becerilerdeki yetersizlikler önemli engeller doğurmuştur. Çalışma, COVID-19'un eğitim sektörü üzerindeki zararlı etkilerinin ortadan kaldırılması yönünde özellikle teknolojinin benimsenmesi ve dijital becerilerin geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Putri ve arkadaşları (2020), çalışmalarında Endonezya'nın Tangerang kentindeki iki ilkokulun 15 öğretmeni ve velisi ile pandemi döneminde evde çevrim içi öğretme ve öğrenme sürecinin kısıtlamalarını incelemişlerdir. Araştırma bulguları, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin çevrim içi öğrenmede yaşadıkları bazı zorluk ve kısıtlamaları ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerle ilgili zorluklar sınırlı iletişim ve sosyalleşme, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için daha fazla zorluk ve daha uzun ekran süresi olarak kaydedilmiştir. Ebeveynler için sorun daha çok evde öğrenme disiplini eksikliği, çocuklarının evde öğrenmelerine yardımcı olmak için daha fazla zaman harcanması ve özellikle ilkokul 4. sınıfın altındaki çocuklar için, teknoloji becerileri eksikliği ve yüksek internet faturalarıdır. Öğretmenler ise, teknolojik eksiklikler ile mücadele, öğretim yöntemleri, e-icerik ve müfredat geliştirme ve geri bildirim konusunda değişikliklere ayak uydurmada zorluklar bildirmişlerdir. Ayrıca ebeveynler, meslektaş öğretmenler ve müdürlerle daha iyi koordinasyon için zorluklarla baş etmişlerdir.

Varela & Fedynich (2020), Güney Teksas bölgesindeki okullarda pandemi sürecinin okul liderliğini nasıl etkilediğine dair bir anket çalışması yapmışlardır. Sonuçlara göre, okul liderleri pandemi zamanında öğrencilere, personele ve velilere en iyi şekilde hizmet vermeye hazır olduklarını düşünmektedirler. Bu bulgular okul liderlerinin eğitim paydaşlarına bağlılığını doğrulamaktadır. Fakat önlerindeki engeller kaynak eksikliği ve öğrenci eşitsizlikleri olmuştur. Çalışma okul liderlerinin

süreçte yüksek kaliteli eğitimi sağlamak için uygun kaynakların hazır olmadığına inandıklarını göstermiştir.

Owusu-Fordjour ve arkadaşları (2020) COVID-19'un öğrenme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Gana'nın ikinci ve üçüncü kademe kurumlarında bulunan toplamda 214 öğrenciye 11 maddelik Likert ölçeği tipi bir anket uygulamışlardır. Çalışma, COVID-19 pandemisi ile öğrencilerin okulların kapanmasında karşılaştıkları bazı zorlukları ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin kendi başlarına öğrenmeye alışkın olmadıklarından, pandeminin öğrenmeleri üzerinde gerçekten olumsuz bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. E-öğrenme platformları, internete sınırlı erişim ve teknik bilgi eksiklikleri de ciddi zorluklar teşkil etmiştir. Çalışma sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin e-öğrenme platformlarıyla tanıştırılmasını ve nasıl etkin bir şekilde kullanılacağına dair çalışmalar yapılması önerilmektedir.

2.8.3. Genel Değerlendirme

Ulusal çalışmalar incelendiğinde sıklıkla COVID-19 sürecinin öğretmen ve öğrenciler üzerinde yarattığı psikolojik etkileri göze çarpmaktadır. Taranan araştırmalar bu dönemde psikolojik kaygıların yoğunlaştığı üzerine bulgular ortaya koymuştur. Yoğun bir şekilde işlenen bir diğer konu ise uzaktan eğitim ve etkileridir. Sürecin uzaktan eğitim platformlarına geçişte yarattığı etkiler çalışmalarda alt yapı ve erişim sorunları, teknoloji kullanımında eksiklikler ya da öğretim yöntem ve tekniklerinde yetersizlikler gibi olumsuzluklarla kendini göstermektedir. Uluslararası araştırmalarla karşılaştırıldığında yoğun olarak çalışılan konuların uzaktan eğitim sınıf içi süreçlere olduğu dikkat çekmektedir.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde ise ulusal çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan uzaktan eğitime geçişin yarattığı zorlukların yanı sıra daha geniş bir yelpazede çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Sürecin okul liderliğinden, ebeveynlerin evde yaptıkları uygulamalardaki zorluklara kadar farklı dallarla ilişkilendirildiği ve yalnızca öğretmenler ve okul liderleri değil; veliler ve politika yapıcıları da kapsadığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanması ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan çözümleme teknikleri açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de yaşanan pandemi sürecinin eğitim örgütlerinde doğurduğu değişimi ve bu değişimin eğitim sisteminin geleceğinde yaratması beklenen yansımalarını okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözünden betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma metodolojisi olarak nitel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Nitel araştırmaların doğası gereği katılımcıların düşüncelerini, olayları nasıl yorumladıklarını, farklı bakış açılarını saptamak ve karşılaştırmak gibi kaygıları vardır (Creswell, 2017). Nitel araştırmalar katılımcıların bir problemi veya konuyu ele alışıını anlamak ve nihayetinde katılımcıların seslerini duyurarak, sorunun karmaşık bir tanımını ve yorumunu yapmak, ilgili alanda literatürü genişletmek ve aslında bir eylem çağrısı yapmaktır (Creswell and Poth, 2016). Zamanla gerçekleşen olaylar silsilesinde sürecin nasıl geliştiğine bakan nitel araştırmalar gelişmeye ve değişmeye açık bir şekilde keşif yapar yani genel hatları belirli olsa da uygulamada esnektir. Aynı konu ile ilgili farklı bakış açılarını ortaya zıtlıkları görmemizi sağlar ve normal koşullarda

ortaya çıkmayacak zorlu koşulları ortaya koyarak; önyargılarımız ve deneyimlerimiz üzerinde düşünmeye teşvik eder (Eroğlu, 2019).

Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desende yapılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar kişilerin belirli bir fenomeni, olguyu nasıl deneyimlediklerini kendi katılımcı bakış açılarıyla betimlemektedir. Çalışma fenomenin tanımlanması, bu konuda tecrübe sahibi kişilerden veri toplanması ve bütüncül bir betimleme ile resmedilmesiyle gerçekleşir (Creswell, 2013; 2017; Özmantar, 2019). Bu araştırmanın fenomeni pandemi sürecinde yaşanan değişimdir. Bu dönemi deneyimlemiş okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açıları betimlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Nitel araştırmalarda amaç evrene genelleme yapmak değil, zengin ve derinlemesine bir veriye ulaşmaktır. Bu durumda nicel büyüklükten ziyade niteliksel temsil önem kazanmaktadır (Özkan, 2019). Nitel araştırmanın az sayıda kişiyle derinlemesine çalışma sağlayan bu önemli doğası göz önünde bulundurularak toplamda 20 katılımcı seçilmiştir. Fenomenolojik desende katılımcı sayısı ile ilgili görüşler değişkenlik göstermektedir. Patton (2014) beş ila 25 kişiden bahsederken; Miles ve Huberman (1994) ise bir kişinin yeterli olabileceğini; Neuman (2014) ise 325 kişiye kadar bile çıkabileceğini ifade etmiştir. Önemli olan fenomeni ortaya koymak olduğu görüşü ön planda tutularak katılımcı sayısı belirlenirken nicelikten çok niteliğe önem verilmiş ve sayı 20 kişi olarak belirlenmiştir (Akt. Kırıl, 2021).

Katılımcılar Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapmaktadırlar. Temel eğitime bağlı devlet ve özel okullarından olmak üzere 10 yönetici ve 10 öğretmenden oluşan 20 katılımcı olasılığı bilinmeyen örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Nitel araştırmalar için en fazla tercih edilen yöntemlerden biri olan amaçlı örneklem yönteminde araştırmacı katılımcıları uygun özellikleri (bilgi, deneyim) nedeniyle seçer (Başkale, 2016). Bu çalışmada da pandemi sürecinde aktif olarak çalışmış olan okul yöneticileri ve öğretmenler araştırma fenomenine dair tecrübeleri, deneyimleri sebebiyle seçilmiştir.

Her iki ilçeden 10 okul seçilerek, her okuldan bir yönetici (müdür/müdür yardımcısı) ve bir öğretmen olacak şekilde gönüllü katılımcılar ile iletişim

sağlanmıştır. Seçilmiş olan okulların üçü bağımsız anaokuludur. Sözleşmeli öğretmenlerin yoğunlukta olması sebebiyle yalnızca 4 katılımcı 10 yıl ve üzeri çalışma tecrübesine sahiptir. Yalnızca 1 okul müdürü doktora mezunu olup; kalan tüm katılımcılar lisans mezunudur. Bulgularda demografik özellikler göz önüne alınarak herhangi bir kıyaslama yapılmamış yalnızca katılımcıların görevlerine göre bir sınıflama yapılmıştır. Okul yöneticileri “M” ve öğretmenler “K” rumuzu ile adlandırılarak Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların görev değişkenine göre dağılımı

Katılımcı Sırası	Görev
K1	Öğretmen
M2	Müdür
K3	Öğretmen
K4	Öğretmen
M5	Müdür
M6	Müdür Yardımcısı
K7	Öğretmen
M8	Müdür
M9	Müdür
K10	Öğretmen
M11	Müdür Yardımcısı
K12	Öğretmen
K13	Öğretmen
K14	Öğretmen
K15	Öğretmen
K16	Öğretmen
M17	Müdür
M18	Müdür
M19	Müdür
M20	Müdür

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada verilerin toplanması için “görüşme” yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, belli bir amaç çerçevesinde iki veya daha fazla kişinin yarattığı etkileşimle yapılır ve anında ses ve resim iletilerle gerçekleştirilir (Özgüven, 1994; Karasar, 1998).

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma için yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, rehber bir form ile görüşmecilere esnek bir çerçevede sorular sorulması yoluyla derinlemesine bilgi alınmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2009). Özellikle esnek çerçevesi nedeniyle sahip olduğu güçlü avantaj araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formunun seçilme sebebidir.

Görüşme formu yapılan literatür taramasına göre yapılandırılmıştır. Toplamda 8 adet açık uçlu soru içermektedir. Görüşme soruları hazırlanırken 3 farklı uzman/akademisyen görüşüne başvurulmuştur. Soruların araştırma için uygunluğunun test edilmesi ve tecrübe kazanılması amacıyla asil katılımcılardan olmayan 2 farklı gönüllü katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların yeterliliği ve etkililiği bu şekilde de son olarak değerlendirilerek onaylanmıştır. Hazırlanmış olan sorular aşağıdaki gibidir:

- Pandemi döneminde okulunuzda nasıl bir süreç yaşandı anlatır mısınız?
- Pandemi döneminde okulunuzda yaşanan süreci yöneten en önemli aktör kimlerdi?
- Pandemi döneminde okulunuzda değişim sürecini yönetirken paydaşlardan beklentileriniz neler olmuştur?
- Pandemi döneminde okulunuzda yaşanan değişimlerin önündeki engeller nelerdi?
- Pandemi döneminde okulunuzda değişim çabalarına karşı örgüt içerisinde kötümser bakış açısının oluştuğu durumları açıklar mısınız?
- Bu kötümser bakış açılarının nedenleri sizce neler olabilir?
- Okulunuzda bu kötümser bakış açısına sahip olanlara karşı nasıl bir yaklaşım izlendi?
- Pandemi sonrası eğitimde yenilikçi uygulamaları gerekli görüyor musunuz? Neler yapılabilir?

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma için Gaziantep Üniversitesi tarafından onaylanan Etik Kurul Raporu ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanan Araştırma

İzinleri alınmıştır. Görüşmelerin yapılacağı okullar ile görüşülerek katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve yalnızca gönüllü olanlar dâhil edilmiştir. Etik kurallar dâhilinde katılımcıların onayları alınarak, istediklerinde araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşme öncesinde araştırma konusu, amacı ve önemi ile ilgili katılımcılar bilgilendirilmiştir.

Görüşmeler okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarında yapılmış olup; her bir görüşme ortalama olarak 35-40 dakika sürmüştür. Kayıtlar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplanan verilerin teyidinin yapılması amacıyla yazıya dökülmüş olan ses kayıtları mail yoluyla katılımcılara gönderilmiş ve geri dönütler alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin kavramsallaştırılmasını ve belli bir sistem dâhilinde organize edilerek temalaştırılmasını içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). İçerik analizinde amaç verilerin içerisinde gizli kalmış anlamları ortaya çıkartarak belli bir düzen içerisinde; kod, tema ve kategoriler ile sunmaktır (Cansoy&Türkoğlu, 2019).

Literatür taraması doğrultusunda analizin yüzeysel olmaması için içerik analizi ile bulgular elde edilmiştir. Veriler analiz edilerek tablolaştırılmış ve katılımcı görüşlerine de alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalara bakıldığında geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili nicel araştırmalarda olduğu gibi kesin tanımlar yapmak mümkün değildir. Bu çalışmalarda araştırmanın inandırıcılığına dair kanıtlar sunmak geçerlik ve güvenilirlik sağlamak adına atılmış adımlar olacaktır (Turan ve Özkan, 2019).

Shenton (2004) nitel araştırmalarda inandırılabilirliği sağlamak ile ilgili bir takım tekniklerden bahsetmiştir:

- İyi bilinen araştırma yöntemlerinin benimsenmesi,
- Katılımcılarda dürüstlüğü sağlamaya yardımcı olacak çeşitli taktikler kullanmak, (Gönüllü katılımcılarla çalışmak, herhangi doğru bir cevabın olmadığı gibi açıklamalarla onları açık sözlü olmaya teşvik etmek, koşulsuz geri çekilme hakları olduğunu belirtmek),

- Araştırmanın meslektaşlar tarafından akran incelemesine tabii tutulması,
- Araştırmacının geçmişi, nitelikleri ve deneyimi ile kuruluşa ve katılımcılara erişim ile ilgili verilen tüm onayların açıkça belirtilmesi,
- Katılımcı kontrollerin deşifreleri okumaları yoluyla yapılması ve böylece bilgi verenlerin sözlerinin gerçekte amaçladıklarıyla eşleşip eşleşmediğinin onaylanması,
- Yeterli alan yazın taraması yapılması ile okuyucunun tanımlanan türlerin gerçek olanı ne kadar kucakladığını değerlendirmesini sağlamak,
- Benzer geçmiş araştırma bulgularının sunulması yolu ile geçmiş çalışmaların sonuçlarına ne derece uygun olduğunu değerlendirme fırsatı sunmak.

Bu teknikler göz önüne alınarak katılımcıların tamamının gönüllü olması ön koşuluna önem gösterilmiştir. Pandemi koşulları elverdiği ölçüde görüşme öncesinde ön ziyaretler yapılmıştır. Görüşme başlamadan önce dürüstlüklerini sağlamaya destek olmak amacıyla çalışmanın gizliliği hakkında bilgi verilerek tek bir doğru olmadığı ve tamamen özgür cevaplamalarının çalışmayı destekleyeceği bilgisi aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler deşifre edildikten sonra mail yoluyla katılımcılara gönderilerek teyit etmeleri sağlanmıştır. Araştırma, akran incelemesine tabii tutulmuştur.

Nitel araştırmaların nicel araştırmalardan önemli bir farkı genelleme yapma kaygısı taşıyor olmalarıdır. Ancak nitel araştırmaların da mutlaka faydalanıcılara nitel çalışmaların genelleme özelliğini karşılayan bir uygunluk, aktarılabilirlik kriterini yansıtmak çalışmayı daha güvenilir kılacaktır. Bu sebeple amaçlı örneklem seçimi önemli bir kriter olmaktadır. Bu çalışmada da örneklem seçiminde amaçlı örneklem seçilerek pandemi dönemini tecrübe etmiş katılımcıların detaylı olarak deneyimleri aktarılmıştır (Başkale, 2016).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin pandemi boyunca yaşadıkları süreçlerde algıladıkları deneyimlere ilişkin bulgular, uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar için kod, frekans tabloları, katılımcı yanıtları ile verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinin seyrine ilişkin görüşleri Tablo 4.1’de verilmiştir:

Tablo 4.1. *Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinin seyrine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*

Kategoriler	Katılımcılar	Frekans
Ani ve hazırlıksız değişimler olması	K1, M2, K3, K4, M5, M6, K7, M8, K10, M11, K13, K14, K15, K16, M17, M18, M19, M20	18
Sürekli değişimlerin olması	K1, M2, K3, K4, M5, M6, K7, M8, M11, K12, K13, K14, K15, K16, M17, M18, M19, M20	18

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 4.1 incelendiğinde, pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimin seyrine yönelik katılımcı görüşlerinin “ani ve hazırlıksız değişimler olması ” (f=18) ve “sürekli değişimlerin olması” (f=18) şeklinde iki kategori altında toplandığı

görülmektedir. Katılımcılar pandemi döneminde değişimin kendisi kadar seyrinin sürece etki ettiğini belirtmişlerdir.

Pandemi sürecinde yaşanan değişimin ani oluşuna dikkat çeken K1: *“Ani değişimle tabii alt üst olduk. Hiç beklemediğimiz şekilde artan değişim sürecine ayak uydurmamız zaman aldı ve kayıplar verdik diye düşünüyorum.”* diyerek düşüncesini belirtirken; K16: *“Süreç uzadı ve biz hiç bilmediğimiz bir rutin içine girdik...Tüm bunlar olurken gecedan sabaha olan değişiklikleri takip etmek...”* açıklamasıyla ani değişimlerin yarattığı etkiyi ifade etmiştir.

Ani değişim sebebiyle hazırlıksız olmalarından bahseden K4: *“Pandemi dönemindeki eğitim öğretim süreci hepimiz için çok hazırlıksız olduğumuz ve zor bir süreçti. Bu bakımdan sağlıklı ve düzgün yönetilen bir süreç olduğunu söyleyemeyeceğim...Ülkenin içinde bulunduğu süreçte kararlar çok çabuk değişiyordu çünkü.”* Şeklinde ifade ederken; M18: *“Pandemi dönemi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde ve okullarda da son derece belirsizliklerle dolu bir süreç oldu. Daha önce karşılaşmamış olması sebebiyle bakanlığın da hazırlıksız oluşu tüm dengeleri alt üst etti...Bakanlığın böylesi bir duruma hazırlıksız olması, çok düşünülmenden ani kararlar verilmesi ve bu kararların sık sık değiştirilmesi...”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Hazırlıksız olmanın yarattığı uyum sorunlarından bahseden M2: *“Her hafta, her hafta karar değiştiği için biz de kendimizi güncellemek durumundayız.”* ve M6: *“Pandemi sürecinde herşey çok hızlı değiştiği için uyum konusunda bir kargaşa yaşandı elbette.”* şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Benzer şekilde K12: *“Pandemi sürecinde birçok anlamda yoğun bir değişim süreci ile karşı karşıya kaldık. Adapte olmakta zorlandık ancak başarılı da olduk.”* Diyerek adaptasyon zorluklarına değinmiştir.

Değişimin sürecine ilişkin sürekli olması ile ilgili olarak K7: *“En büyük engel belirsizlikti. Sürekli değişen kararlar ve vaka sayıları eğitimde de karar alma sürecini ve uygulama sürecini zorlaştırdı.”*; M11: *“Sürecin ne olacağı konusunda belirsizlik oluşu öğretme ve öğrenciyi olumsuz etkiledi. Okulların pandemiye bağlı olarak çok sık açılıp kapanması eğitim öğretimin bütünlüğü açısından olumsuzluklar yarattı.”* Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Benzer şekilde K13: *“Sürekli yinelenen değişimler de korkularımızı arttırdı. Ne yapacağımızı bilmiyor ve tamamen hazırlıksızdık.”* ve K15: *“Eğitime ilk ara verildiğinde sürecin bu kadar uzun olacağı tahmin edilemedi... Ama bu eğitim yılında da sürekli belirsizlik olması (okulun açılıp kapanması, sınav tarihlerinin sürekli*

değişmesi, birinci dönem notlarının geçerli sayılması vb.) öğretmenleri çok zorladı.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Pandemi okullarda yaşanan süreçlere yönelik katılımcılardan sıklıkla değişimlerin sürekli, ani ve hazırlıksız olması ile ilgili ifadeler kaydedilmiştir. Bu anlamda hem idari kadro hem de öğretmenler açısından yaşanan değişimlerin seyrinin etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerine bakıldığında yaşanan bir değişimin özüksenmeden yeni bir değişim yaşanması adaptasyon sürecine zarar vermektedir. Bu nedenle her yeni değişimin sistemli bir şekilde ve paydaşlar tarafından adaptasyonu sağlandıktan sonra yenilenmesinin daha sağlıklı olacağı görüşüne ulaşılmıştır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinde neler yaşandığına ilişkin görüşleri Tablo 4.2’de verilmiştir:

Tablo 4.2. *Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinin etki ettiği alanlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Yönetim süreci	Planlama ve karar verme	M2, K3, K4, M5, M8, M11, K16, M17, M18, M19, M20	11
	Koordinasyon	K3, M5, M6, M8, K16, M17, M18, M19, M20	9
	İzleme ve değerlendirme	K4, M5, M6, K16, M19	5
	Kaynak ayırma	M2, K3, M5, M8, M11, M17, M18	7
Genel Toplam			32
Sınıf içi süreçler	Yetersiz ebeveyn desteği	K3, K4, K7, M8, K13, K14, K16, M17, M18, M19, M20	11
	Devamsızlık	K3, K4, M6, K7, K10, K13, K14, K15, K16, K18, M19, M20	12
	Yöntem ve teknikler	K1, K12, K16, M19, M20	5
	Kaynak yetersizliği	K1, M2, K3, K4, M5, M6, K7, M8, K10, M11, K12, K13, K14, K15, K16, M17, M18, M19, M20	19
	Teknoloji kullanımında yetersizlikler	K1, K3, K4, M6, K7, K13, K16, M17, M19	9
	Ölçme değerlendirme	K3, M6, M11, K15, K16, M19	6
Genel Toplam			62
Psikolojik süreçler	Öğretmenlerin yaşadığı	K1, M2, K3, K4, M5, K7, M9, M11, K12, K13, K15, K16, M17, M20	14
	Öğrencilerin yaşadığı	K3, K4, K13, K15, K16, M20	6
Genel Toplam			20

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 4.2 incelendiğinde, pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinin etki ettiği alanlara ilişkin katılımcı görüşlerinin “yönetim süreci” (f=32), “sınıf içi süreçler” (f=62) ve “psikolojik süreçler” (f=20) olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bulgulara bakıldığında yaşanan sürecin özellikle sınıf içi süreçlere etkileri olduğu görülmektedir.

a) Yönetim Süreci

Yönetim sürecinde yaşanan zorluklar incelendiğinde pandemi döneminde okullarda yönetim sürecinde yaşanan değişime ilişkin katılımcı görüşlerinin “planlama ve karar verme” (f=11), “koordinasyon” (f=9), “izleme ve değerlendirme” (f=5) ve “kaynak ayırma” (f=7), olmak üzere dört kod altında toplandığı görülmektedir. Bu bulgular değişimin yönetimde frekans ağırlığına göre sırasıyla “planlama ve karar verme”, “koordinasyon”, “kaynak ayırma” ve “izleme ve değerlendirme” alanlarına etki ettiğini göstermektedir.

- **Planlama ve Karar Verme:** Yönetim sürecinde “planlama ve karar verme” koduna bakıldığında katılımcılar sıklıkla ders programlarının değişmesi üzerine görüş bildirmişlerdir. M2: “Bizim en büyük sıkıntımız şurada oldu mesela normalde ders programı ortaokulda ya da ilkokulda senenin başında bir defa yapılır. Ondan sonra bir dönem öyle gider. Ortaokulda her hafta ders programı yapıldı. Sürekli program değiştirdik.” Şeklinde ifade ederken; K4: “Bizim uzaktan eğitim sürecimiz idarenin – ki karar vericilerin idare olduğunu düşünüyorum- Ebadan program ayarlaması ile başladı. Fakat bu program tam ders saatlerini karşılamıyordu.” İfadesinde bulunmuştur.

Süreç içerisinde özellikle ders programlarında yaşanan değişimin yarattığı yükten bahseden M5: “Program revizeleri bizi gerçekten perişan etti. Gecelerimizi program değiştirmeye harcayarak geçirdik.” Derken; M8: “Pandemi sürecinde bizim için en zor şey ders programlarını sürekli güncellemek oldu. Sürekli değişen bir program bizi çok zorladı. Üzerimize ekstra bir yük oldu.” Şeklinde bir paylaşımda bulunmuştur.

Benzer şekilde planlama aşamasında yaşadıkları karmaşaya dair M19: “*Yani sürekli her hafta toplantılarda biz yeni şekil alıyorduk. Şöyle mi yapsak, böyle mi yapsak? Yani rutin düzenimizden çok şaştığımız için yani hepimiz bir bocalama yaşadık açıkçası.*” Şeklinde görüş belirtirken; M20: “*Öğretmen ve öğrencilerimizi bir konuda bilgilendirdikten 2 gün sonra durumun değişmesi, farklı bir bilgilendirme yapmak durumunda olmamız sıkıntı yaşamamıza neden oldu. Yani planlama aşamasında çok yıprandık.*” Paylaşımında bulunmuştur.

Özellikle değişen sürecin karar aşamasında nasıl etkilendiği ile ilgili olarak K3: *“Bu süreçte yönetmelik değişiklikleri ve idaremizin bazı yönetmelik maddelerini yorumlama ve uygulamada yaşadığı sorunlar ise çoğu zaman veliler ve öğrenciler ile bizlerin karşı karşıya gelmesine neden oldu.”* ve M18: *“Karar vermekten ziyade verilen kararların uygulayıcısı olduk. Fakat verilen kararlar ülkedeki tüm bölgeler tüm şehirler ve tüm okul kademeleri aynı imkanlara ve eşit koşullara sahipmiş gibi düşünüülerek verildiğinden alınan kararların okul bazında uygulanması oldukça zor oldu.”*

Yönetim sürecinde yaşanan zorlukları bütüncül bir açıyla özetleyen K16: *“Ancak sürecin yönetimi ile ilgili sürekli değişimler ve düzensizlikler olması da idarenin işlerini de zorlaştırdı. Okulların aniden kapatılıp, gece yarısı açılacağının duyurulması karmaşalara yol açtı. Yüz yüze eğitimin olduğu günlerde, dersliklerin hazırlanması, sınav tarihlerinin sürekli güncellenmesi, ders programlarının değişmesi, ücretlerin neye göre yapılacağının devamlı güncellenmesi, temizlik kontrollerinin düzenli yapılabilmesi gibi, değişikliklere bağlı işgücü kaybının ortaya çıkmasına neden oldu.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

- **Koordinasyon:** Yönetim sürecinin etki ettiği alanlardan “koordinasyon” koduna bakıldığında katılımcılar koordinasyon sürecinde yaşadıkları değişimden ve nasıl yol aldıklarından olduğundan bahsetmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak M6: *“Daha sonra koordineli çalışmaya başlayan okul idaresi sosyal haberleşme uygulamaları üzerinden ders programı, öğretmen ve öğrencilerin okulda bulunacakları gün ve saat dağılımını ve süreçle ilgili kararları paylaşarak bir düzen oluşturdu. İletişim bu şekilde sürdü. Ama tabii asla standart bir iletişim süreci yaşamadık.”* şeklinde ve M8: *“Bu süreçte hızlı kararlar alabilmek tüm öğretmenlerden fikir alışverişinde bulunabilmek adına zoom üzerinden çevrim içi toplantılar düzenlendi. Whatsapp ve BİP gurplarından öğretmenlerle, velilerle, öğrencilerle hızlı bir iletişim sağlandı.”* şeklinde ifadeler paylaşmışlardır. Benzer şekilde M19: *“Koordinasyon sürecinde okulumuzun müdür yardımcısı, müdürleri ve öğretmenleri zoom toplantıları ile toplantı yaparak süreci nasıl ilerleteceğimizi bununla ilgili neler yapmamız gerektiğini, öğrenciye ve veliye nasıl ulaşmamız gerektiğini ortak kararlar alarak sürdürdük.”* ifadesinde bulunmuştur.

Koordinasyon konusunda özellikle veliler ve idare arasında yaşanan sorunlara değinen K3 şu şekilde görüş bildirmiştir. *“Kendi sınıftan velilerimin en çok şikayeti*

ise idare ile iletişime geçmekte zorlanmalarıydı... Bu konuda idare genel ifadelerle sürekli kuralları, öğretmenlerin yapmaları gerekenler whatsapp grubu aracılığı ile söyledi.”

Koordinasyonun öğretmenler üzerinde bir yük oluşturduğunu düşünen M20: *“Sınıf öğretmenlerimiz müdür yardımcısı arkadaşlarımız ile sürekli koordineli çalışarak öğrencilerimiz ile idare arasında köprü vazifesi gördüler.”* Şeklinde görüş bildirirken; idarenin üzerinde bir yük yarattığını belirten M5: *“Kesinlikle en büyük sıkıntı sürekli olan değişimlerde yalnızca biz idareciler okulda olduğumuz için öğretmen, öğrenci ve velilerle biz iletişime geçmek zorundaydık.”* paylaşımında bulunmuştur.

Koordinasyon sürecini öğretmenleri motive etmeye çalışarak en etkili şekilde geçirmeye çalışan M18: şu şekilde görüş bildirmiştir. *“Yapılması gerekenler ve beklentilerimizi velilere öğrencilere iletmek ve uygulamak tamamen onların ilgisine azmine yeteneğine bağlı oldu... Bizler hem sürekli ve hızlı haldeki bilgi akışını takip etmek, okulun şartlarını göz önüne alarak planlama yapmak ve nasıl uygulayabileceğimizi düşünürken bir yandan da hibrit eğitimle dersleri neredeyse iki katına çıkan yorgun öğretmenleri velilerle ve öğrencilerle etkili bir iletişim kurabilmek adına motive etmeye çalıştık.”*

- **İzleme ve Değerlendirme:** Yönetim sürecinde pandemi döneminde etkilerini gösteren bir başka alan ise “izleme ve değerlendirme” olmuştur. İdarenin bu anlamda yetersizliğini dile getiren K4: *“Denetleme kısmına gelirsek açıkçası bizim idaremiz çok fazla baskı uygulamadı bize. Tabii bunda küçük okul olmamız ve büyük çoğunluğun görevini samimiyetle yapması etkendi. Fakat bunun da olumsuz yönü şuydu: Derslere hem öğrenci hem de öğretmenlerin katılımı biraz keyfe kaldı gibi. Bence daha fazla kontrol edilmeliydi.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde K16, *“Ancak burada da aksaklıklar yaşanarak, yapılan derslerin uygulamada görünmemesi, idari denetimin de sağlıklı bir şekilde yapılamamasına yol açtı...Değişim süreci yönetilirken eğitimin aksamaması ile ilgili planlar keşke daha sağlıklı yapılabilseydi. Bu süreçte yapılan denetlemeler hangi öğretmen derse girmiş hangisi girmemiştense öte gidebilseydi...Her kurumun belli kişi ve işler üzerinde denetimi gelişim açısından önemli.”* paylaşımı ile izleme ve değerlendirmede yaşanan aksaklıktan bahsetmiştir.

İdare olarak izleme ve değerlendirmede yaşadıkları aksaklıklardan bahseden ve M19: *“Ben öğretmenlerden çok şey bekledim aslında. İdareci olarak öğretmenlerimi sonuçta okul olmadığı için bir denetim mekanizmasında çok fazla idare yani çok fazla gözlemleyemedim. Çok fazla izleyemiyordum. Fakat velilerden bana sürekli ders başlamadı şikayetleri geldi.”* ve M5: *“Dersi başlatıp tek kelime etmeden, videolarla dersi tamamlayan öğretmenler oldu. Ve biz hepsini takip edemedik.”* şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir.

- **Kaynak Ayırma:** Yönetim sürecinde “kaynak ayırma” koduna bakıldığında katılımcılar sıklıkla pandemi tedbirlerine yönelik önlemlerin alınması hakkında yaşadıkları kaynak yetersizliği üzerine görüş bildirmişlerdir. M2: *“Biz pandemi sürecinde öncelikle okulun hijyen şartlarının geliştirilmesi anlamında ilk başlarda çok ciddi sıkıntılar yaşadık. Herhangi bir ödeneğimiz olmadığı için. İlkokul ve ortaokulların herhangi bir ödeneği yoktur.”* şeklinde görüş bildirirken; K3: *“Okulumuzun fiziki koşulu çok kötü olmamakla birlikte gerek havalandırma gerekse sosyal mesafe kuralları açısından eğitim için çok uygun olmadığını düşünüyorum. İdareciler bu konuda gerekli tedbirleri almak için yeterli finansal altyapıya da sahip olmadıkları için zorlandılar.”* paylaşımı ile durumu ifade etmiştir. Benzer şekilde M5: *“Okullarda düzenlenmesi istenen hijyen kuralları da çok zorlayıcı oldu bizim için. Kaynak olmadığı halde talepleri karşılamaya çalıştık...Bizim açıımızdan kesinlikle kaynak yetersizliği ciddi bir engeldi. Okullarda fiziki olarak uygulamamız gereken bir takım kurallar vardı fakat bunlar için asla yeterli kaynağımız yoktu.”* şeklinde düşüncesini vurgulamıştır.

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde özellikle yönetim açısından öncelikli planlama, karar verme ve koordinasyon konusunda sıkıntılar yaşanmıştır. Bunun sebebi Tablo 6 ile ilişkili olarak sürekli değişimlerin yaşanması ve idarecilerin süreci revize etmede yaşadıkları zorluklar olmuştur.

b) Sınıf İçi Süreçler

Sınıf içi süreçler incelendiğinde pandemi döneminde okullarda sınıf içi süreçlerde yaşanan değişime ilişkin katılımcı görüşlerinin “yetersiz ebeveyn desteği” (f=11), “devamsızlık” (f=12), “yöntem ve teknikler” (f=5), “kaynak yetersizliği” (f=19), “teknoloji kullanımında yetersizlikler” (f=9) ve “ölçme değerlendirme” (f=6),

olmak üzere altı kod altında toplandığı görülmektedir. Bu bulgular değişimin sınıf içi süreçlerde ağırlıklı olarak “kaynak yetersizliği” ve “yetersiz ebeveyn desteği” olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

- **Yetersiz Ebeveyn Desteği:** Yetersiz ebeveyn desteği ile olarak katılımcılar velilerin eğitimin devamlılığı konusunda gereken önemi algılamadıklarından bahsetmişlerdir. K4: “Öte yandan öğrencilerimizin ve velilerimizin olayın ciddiyetini idrak edememesi de değişim önündeki çok büyük engeldi.” şeklinde ve M8: “Bu değişim sürecinde her zaman olduğu gibi kimi velilerle iletişim sağlama, eğitime gereken önemin verilmemesinden kaynaklı olumsuzluklar olmuştur.” şeklinde durumu ifade etmişlerdir.

Çocukların derse katılımında velinin rolünün öneminden bahseden M19: “Çünkü kontrol biraz da bundan sonra anne babaya düşmüştü. Veli işin içine daha çok girmeye başladı. Çocuklara neler yapmaları gerektiğini söylediklerinde evde kontrolü veli sağladı. Ve bu süreçte biz yani her ne kadar çalışan anne baba evden gittiğinde sürekli kameraları açmaları gerektiğini söylüyorsak, ödevleri yapmalarını gerektiğini söylüyorsak, ödevlerini göndermeleri gerektiğini söylüyorsak bir çok grup anne babanın desteği olmadan bunu yapamadılar...Zaten bu süreçte çocuğunu destekleyen, öğretmenle işbirliği yapan velinin çocuğu kazandı, diğerleri ciddi anlamda veli desteği olmayan çocuklar da ağırlıktaydı, onlar da heba oldu diyebilirim...” görüşü ile ders başarısı ile veli ilgisinin doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Velilerin katılımını aile yapıları ile ilişkilendiren M18: “Velilerin eğitim seviyesinin düşük olması ve ilgisizliği sebebiyle iletişimde yaşadığımız aksaklık...” görüşünde iken onu destekleyecek nitelikte K20: “Aile yapısı itibarıyla çok ilgili velilerimiz maalesef çok, bu bir eksiklikti.” paylaşımında bulunmuştur. Veli katkısının özellikle devamsızlığa etkisini ifade eden K7: “Elindeki imkanları zorlayıp çocuğunun derslere katılımını sağlayan ebeveyn sayısı her sınıfta 2-3 aileyi geçmiyordu.” görüşünü bildirmiştir. Bu görüşü destekleyici nitelikte M17: “Veliler çok ilgisiz davrandı ve bize hiç destek olmadılar. Dolayısıyla devamsızlık arttı. Eğitim çok aksadı, çok.” şeklinde bir görüş bildirmiştir.

K13 ise veliler ile yaşanan iletişim çıkmazına dair “Veliler için kurulan sınıf whatsapp gruplarına katılımlar düşüktü ve bu iletişim çıkmazı da öğretmenlerin elini kolunu daha çok bağlayan bir durumdu...Çocuğu ile ilgilenmeyen açılan gruplardan

çıkan çok fazla veli vardı...Ayrıca velinin eğitim konusundaki hassasiyetleri maalesef istenen düzeyde değildi.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

- **Devamsızlık:** Sınıf içi süreçlerde yaşanan devamsızlık ile ilgili olarak alt yapının ciddi bir etken olduğuna vurgu yapan M6: *“İmkani olmayan öğrenciler için alternatif yöntemler belirlenebilirdi, bu olmayınca katılamayan öğrenciler görmezden gelindi.”*; bu düşüncelere yakın görüş ifade eden K4: *“Yani alt yapı çok eksik kaldı. Bazı öğrencilerimiz gerçekten maddi yetersizliklerden derslere katılamadı.”* ve K10: *“Uzaktan eğitim sürecinde maalesef yeterli alt yapı sağlanamadığı için okul olarak elimizden gelen gayreti yapıp tüm çocuklara ulaşmaya çalıştık fakat ulaşamadığımız çok çocuğumuz oldu.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde M19 kaynak yetersizliğine şu şekilde değinmiştir, *“Ha tabii birde kaynak yetersizliği sebebiyle heba olanlar oldu. Ne yazık ki tablettir telefondur oturtana kadar sıkıntılar yaşandı ve devamsızlıklar arttı.”*

Devamsızlık ile ilgili göze çarpan bir görüş K16 ya ait ifadede vardır. *“Öğrencilerin içinde bulunabileceği imkansızlıklar yüzünden derse devam zorunlu tutulmadı. Bu da ilgisiz aile ortamından gelen çocukların derse girmemesine, dersleri aksatmalarına neden oldu. Bu durum, çocuğunu özellikle de kız çocuklarını okula göndermek istemeyen ailelerin yolunu açtı.”* M20 ise yaşadığı zorluğu şu şekilde ifade etmiştir; *“Online derslere katılamayan öğrencilerimiz çoğunlukta idi. Öğretmenlerimizden aldığımız dönütler online derslere katılan öğrenci sayısının ortalama 10 civarında olduğu yönündeydi ve bu süreçte bizleri en çok zorlayan konulardan birisi de bu oldu.”*

Katılımcılardan derslerin isteğe bağlı olması sebebiyle devamsızlığın arttığına dair görüş bildirenler olmuştur. K15 bu konuda *“Değişen uygulamalar ile ders katılımlarının isteğe bırakılması (yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinde devamsızlık geçerli sayılmaması), öğrencilerde sınıf geçme ve not kaygısının olmaması okula karşı olumsuz bakış açısının gelişmesine neden oldu devamsızlıklar da arttı tabii.”* Şeklinde ve K3: *“Öğrencilerin derse devamının zorunluluktan ziyade isteğe bırakılması...öğrencilerin katılmaları gereken derslere girmemeleri...”* şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Destekleyici nitelikte bir görüş olarak K7: *“Öğrenciler uzunca bir süre uzaktan eğitimi kabul edemediler bence. Sanki katılması keyfi bir uygulama gibi algılanıyordu dolayısıyla devamsızlıklar artıyordu.”* Şeklinde görüş bildirmiştir.

• **Yöntem ve Teknikler:** Sınıf içi süreçlerde öğretmenlerin yaşadığı bir sorun öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olmuştur. Yaşanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin bu anlamda yaşadıkları durumu K1: *“Aslında uzaktan eğitim de çocukların derse ilgi ve alakalarını koparmamak da çok önemliydi çünkü çocuklar bilgisayarın karşısında oturmak zorundaydı bu durumdada teknolojik anlamda öğretmen çok farklı ve yenilikçi bir yaklaşım kullanmalı ve dersini online olarak çok aktif ve çeşitli kılmak zorundaydı. Bu anlamda yetersiz olan öğretmenler ya da çok klasik yöntem ile ders yapan öğretmenler online dersleri kabul etmekte zorlandı.”* şeklinde ifade ederken; K16: *“Öğrenciyi eğitim sürecinde tutmakta zorlanıyorduk. Farklı yöntem ve teknikleri öğrenmeye ve sürece dahil etmeye başladık.”* Şeklinde görüş belirtmiştir.

Kullandıkları farklı araçlar ve kendilerini nasıl geliştirdikleri ile ilgili olarak K12: *“Eğitimin uygulanma şekli değiştiği için süreç buna göre dönüştürülerek bu süreçte web araçlarına, özellikle Web 2.0, daha fazla yer verildi.”* Ve M20: *“Evde geçirilen süreçte çeşitli seminerler almaları, kendilerini geliştirmeleri, Mebbis, Eba, E-Twinning gibi platformları sıkça kullanmalarını destekledik. Farklı öğretim teknikleri kullanmalarını teşvik ettik.”* Açıklamalarıyla görüşlerini belirtmişlerdir.

• **Kaynak yetersizliği:** Kaynak yetersizliği ile ilgili olarak katılımcılar tablet temini ve internet ile ilgili alt yapı problemlerinin sınıf içi süreçlere olumsuz etkilerine değinmişlerdir. Bu konuda M18: *“EBA platformu ve EBA TV kısa bir süre içerisinde hazır hale getirildi fakat ülke olarak altyapı yetersizliği, veli öğrencilerin gerekli cihazlara sahip olmaması ve düşük sosyo ekonomik profil gibi nedenlerle buna çok da hazırlıklı değildik. Bakanlık ve belediyelerce tablet ve sim karta tanımlı internet dağıtımı hizmetleri zaten bir eğitim öğretim yılını buldu.”*; M2: *“Diğer anlamda eğitimde ise çok ciddi sıkıntılar şu şekilde yaşadı, internet problemimiz var yani çocukların evlerinde internet yok ya da evde akıllı telefon olan bir kişi var ya da hiç yok . Çünkü yine okulun bulunduğu bölge itibari ile ekonomik düzey şu an bir internet çekilecek olsa en az 80, 90 TL bizim telefonlarda en az 50 TL den aşağıya bir fatura olayı yok ki sabit gelirli aileler için bu çok zor oldu.”*; M6, *“Tablet ve internet temini noktasında büyük eksikler vardı. Her öğrenci aynı şartlarda eğitime devam etmedi.”* ve K7: *“Okulun ve öğrencinin kaynaklarındaki yetersizlik sürecin aksamasına neden oldu ve fırsat eşitliği noktasında büyük farklılıklar yaşandı.”* ifadeleri ile durumu destekleyici paylaşımlarda bulunmuşlardır.

Kaynak yetersizliği ile ilgili olarak EBA içeriklerinden bahseden katılımcılar olmuştur. K4: *“En büyük engel alt yapı sorunlarıydı. Ebanın yetersizliği, öğrencilerin internete ulaşamaması, canlı derslerde yaşadığımız bağlantı kopuklukları gibi. Bu tabii fiziki şartların yetersizliği idi.”* ifadesiyle bu konuya değinmiştir.

- **Teknoloji kullanımında yetersizlikler:** Sınıf içi süreçleri etkileyen önemli faktörlerden biri olarak teknoloji kullanımında yetersizlikler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki eksiklikleri ile ilgili olarak M19: *“Düşünün ki bir günde öğretmenlerimiz bilgisayarlarını açtılar, kameralara bağlandılar ve yepyeni bir eğitim ortamı inşa ettiler. Ve buna hazırlıklı olmayan öğretmenler vardı teknolojik anlamda...Tabi ki öğretmenlerdi. Bu değişimle ilgili, teknolojik açıdan örneğin ilkökul öğretmenleri yaşlı olan grup teknolojiyi çok fazla bilmiyorlardı fakat hızlı bir şekilde okul yönetiminden kendileri bunu öğrenmeye çalıştılar. Çünkü bunu öğrenmeselerdi hiçbir süreci yönetemeyeceklerdi.”* ve K4: *“Özellikle görece daha genç ve teknolojiyle arası iyi olan öğretmenler bu süreci başarı ile geçirdi...Görsellerin kullanılması, daha fazla materyal kullanımı vs. Birçok öğretmen de bu anlamda yetersiz kaldı.”* ifadelerini paylaşmışlardır. Benzer şekilde K3: *“.....pek çok öğretmenin teknolojik araçlara yatkınlığının olmaması...”* açıklaması ile destekleyici bir paylaşım yapmıştır.

Öğrencilerin teknoloji kullanımı ile ilgili olara ise M6: *“Özellikle zoom üzerinden yapılan derslerde en büyük sorun teknoloji ve çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili sorunlardı.”* ve M17: *“Öğrencide tablet yok, tablet olsa internet yok. Zaten o teknoloji öğrenme süreci de zaman kaybettirdi bize.”* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar bu alanda kendilerini nasıl geliştirmeye çalıştıklarından bahsetmişlerdir. K1: *“Uzaktan eğitimde teknolojinin önemini tekrar anlaşıldı bu konuda eğitimler verildi bu konudaki eksiklikler zaman aldı.”* şeklinde paylaşımı ile destekleyici olmuştur.

- **Ölçme değerlendirme:** Sınıf içi süreçlerde uzaktan eğitime geçilmesi beraberinde ölçme değerlendirme yöntemlerinde de yaşanan farklı sorunları ortaya koymuştur. Bu anlamda özellikle yeterli açıklıkta bir sistem olmamasının yarattığı sorunları ifade eden K3: *“Örneğin son dönem yapılacak sınavlara hangi öğrenciler girebilir, hangileri giremez konusunda bile epey karmaşa yaşandı.”* ve M6: *“Özellikle sınavlar konusunda sayısız değişiklik kararı verildi. Bu da online öğretimi değersiz kıldı katılım düştü.”* Şeklinde paylaşımlarda bulunmuşlardır. K16: *“Uzaktan yapılan*

derslere öğrencilere kamera ve mikrofon açtırmak bizleri oldukça zorlayarak, geri dönüt almamızı zorlaştırdı. Sınavlar ile ilgili sürekli bir kararsızlık yaşanması ve ayrıca ölçme değerlendirmeyi adil kılmayacak şekilde bir eğitim öğretim süreci yaşamamız ciddi bir problemli.” açıklaması ile destekleyici olmuştur. Sınavların geçersiz olacağı ile ilgili açıklamanın çocuklarda ölçme değerlendirmeye yansımaları ile olarak ise K15: “...sınav tarihlerinin sürekli değişmesi, birinci dönem notunun geçerli olacağını duyurulması vb.” paylaşımında bulunmuştur.

Pandemi sürecinde okullarda sınıf içi süreçlerde yaşanan değişime ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde özellikle kaynak yetersizliğinin etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimle devam eden sürecin tablet ve internet alt yapısı gibi kaynakların eksikliği nedeniyle sınıf içi süreçlerde olumsuz etkileri olmuştur. Ayrıca katılımcılar devamsızlığın arttığından bahsetmişlerdir. Bu da kaynak yetersizliğiyle ilişkili bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bir diğer önemli nokta ise ebeveynlerin öğrencilerle beraber evde uzaktan eğitim sürecinde rolleri olmuştur. Bu nokta yetersiz ebeveyn desteği sınıf içi süreçleri olumsuz etkilemiştir.

c) Psikolojik Süreçler

Pandemi döneminde okullarda yaşanan psikolojik süreçlerde yaşanan değişime ilişkin katılımcı görüşlerinin “öğretmenlerin yaşadığı” (f=14) ve “öğrencilerin yaşadığı” (f=6) olmak üzere iki kod altında toplandığı görülmektedir. Ortaya çıkan bulgulara göre psikolojik süreçlerden en fazla öğretmenlerin etkilendiği görülmektedir.

İdareciler ve öğretmenlerin yaşadıkları değişime ilişkin olarak motivasyon düşüklüğü ile ilgili M2: “*Öğretmen arkadaşlarımda da motivasyonu düştü. Okula geleceği zaman kalkar kıyafetini seçer giyinir saçını tarar erkek kadın farketmez motivasyonları düştü hakikaten katılım sayısı çok düştü.*” ve K4: “*Ama en büyük engel herkesteki isteksizlikti. Bunu da ben pandeminin ağır psikolojik etkisine bağlıyorum. Herkes canıyla uğralırken eğitim arka plana itildi. Herkes açısından böyleydi bence. Oysa şimdi dönüp bakınca bir eğitimci olarak bu süreçte evet can sağlığı çok önemli ama bir milletin çocuklarının eğitimsiz kalması da bir o kadar vahim durum.*” ifadelerinde bulunmuşlardır.

Yaşadıkları stres ile ilgili olarak K16: “*Ayrıca sadece öğretmenlere yapılan tatsız eleştiriler öğretmenlerin psikolojilerini olumsuz etkileyerek, süreci de zedeledi...*

Süreç uzadı ve biz hiç bilmediğimiz bir rutin içine girdik. Stresliydik çünkü istediğimiz verimi alamıyorduk.” ve K18: “Gerekli donanım sağlandığında ise artık eğitimciler olarak çabalamaktan tükenmiş bir haldeydik...Çünkü sürekli değişen kararları uygulamaya çalışmak, tam bir düzen oturtmuşken yeni gelen bir talimatla sil baştan yeniden programlama yapmak sinirlerimizi alt üst etti.” paylaşımları ile psikolojik süreçlerde yaşanan olumsuzlukları desteklemişlerdir.

Birçok katılımcı yaşanan değişimlerin psikolojik sorunların sebebi olduğundan bahsetmiştir. K13: *“Öncelikle her okulda ve her öğretilimde oluşan karamsarlık ve ne olacak korkusu bizleri de sardı. Sürekli yinelenen değişimler de korkularımızı arttırdı.”* ve K17: *“Yarın ne olacağını bilemiyorduk. Bu psikolojimizi ve motivasyonumuzu ve hatta verimimizi yerle bir ediyordu sürekli.”* paylaşımları ile süreci açıklamışlardır.

Yaşanan belirsizlik ve değişimlerin öğrencilerde yarattığı psikolojik etkilerine değinen K3: *“Örneğin, ne zaman yüz yüze eğitim başlar, hangi sınıflar için hangi eğitim uygulanacak, sınavlar (okul ve ülke geneli yapılanlar) konusundaki belirsizlik vb. birçok konu son gün son anda belirlendi ve bu durum hem öğretmenler hem de öğrencileri yorduğu gibi, stres yaşamasına neden oldu.”* ve K20: *“Okul idaresi olarak da yaptığımız çalışmaları, ders programlarımızı sürekli güncellememiz gerekti, okulların bir açılıp bir kapanması, öğrencilerimizde ve öğretmenlerimizde de motivasyonun düşmesine neden oldu.”* şeklinde paylaşımlarda bulunmuşlardır. Benzer şekilde K1: *“Başlarda uyum süreci olarak hem öğretmen hem veli hem öğrenci bu değişimlere uyum sağlamada zorlandı. Endişeler sürecin verdiği kaygı durumu gibi. Tabi bu durumlarda en çok ruh sağlığımız ve psikolojimizin çok yıprandığını söyleyebilirim.”* paylaşımı ile öğrencilerin yaşadığı süreçleri desteklemiştir.

Yaşanan psikolojik süreçlerin öğretmenlerin iş ahlakındaki yansımalarına değinen K19: *“Böyle öğretmenler bize problem çıkarmadı ama onun dışında zaten çok fazla motivasyonu düşük, derse geç girmek isteyen, derse girmeyen öğretmenlerde yaşadığı en küçük bir problemde havlu atıp kaytarmak için elinden geleni yaptı...Ve durumunda ne zaman biteceğini bilmedikleri için bu onlarda gerilim yarattı.”* İfadesi ile dikkat çekerken; M5: *öğretmenlere nasıl destek sağladığını “Öğretmenlerin morali alt üst haldeydi, motive etmeye çalıştık...sürekli değişimler olması hem bizim hem öğretmenlerimizin enerjisini aşağı çekti oldukça.”* Şeklinde ifade etmiştir.

Pandemi sürecinde okullarda yaşanan değişime ilişkin katılımcılar psikolojik süreçlerde önemli yansımaların gözlemlendiğinden bahsetmişlerdir. Özellikle

öğretmenlerin psikolojik olarak stresli, kaygılı olmaları sürecin ciddi bir etkisi olmuştur. Bu süreçte psikolojik olarak yıprandığından sıklıkla bahseden öğretmenler; öğrencilerinde sıklıkla olmasa da psikolojik olarak etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde okullarda yaşanan süreci yönetmede en önemli aktörlerin kimler olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 4.3'te verilmiştir:

Tablo 4.3. *Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecini yönetmede en önemli aktörlerin kimler olduğuna dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*

En Önemli Aktörler	Katılımcılar	Frekans
Okul yöneticileri	M2, M5, M6, M8, M17	5
Öğretmen	K1, K4, M11, K13, K14, K15, K16, M19, M20	9
Okul yöneticileri ve öğretmenler	M9, K12, M18	3
Milli Eğitim Bakanlığı	K3, K7	2
Veliler	K10	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde pandemi döneminde yaşanan değişimleri yönetmede en önemli aktörler “öğretmenler” (f=9) olarak ifade edilmiştir. Sonrasında ise “idari kadro” (f=5), “idari kadro ve öğretmenler” (f=3), “Milli Eğitim Bakanlığı” (f=2), “veliler” (f=1) olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcılardan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında çoğunlukla en önemli aktörün öğretmenler (f=6) olduğu görülmektedir. İdari kadro öğretmenler tarafından verilen cevaplar arasında yer almamakta olup, idari kadronun görüşlerine bakıldığında ise “Milli Eğitim Bakanlığı” ve “veliler” verilen cevaplar arasında yer almamıştır. İdari kadrodan olan katılımcıların görüşleri en önemli aktörün kendileri olduğu yönündedir.

İdari kadrodan M5: “Kesinlikle idari kadro. Bakanlıktan gelen yazıları sürece entegre etmek yani uygulamanın aktifleşmesini sağlamak için çok çaba sarf ettik. Dediğim gibi gecelerce programlar hazırladık. Öğretmenleri motive etmeye çalıştık. Hepsi ile bire bir ilgilendik. Tüm koordinasyon ve iletişim süreci bizdeydi. İletişimde süreçte bir zorluktan bizim için. Düzenli toplantılar yapmak, var olan düzeni

devam ettirmek herkesin evden çalıştığı dönemlerde oldukça zorlayıcı oldu.” Ve M8: *“Okul idaresidir. Değişim sürecini yönetme de okul idaresi aktif olup, Bakanlığın, İl ve İlçe Hıfzıssıhha Kurulunun aldıkları kararlar çerçevesinde pandeminin ilerleme durumuna göre alınan kararlar uygulanmıştır.”* Şeklinde görüş belirtmişlerdir. M17: aynı görüşü destekleyici olarak, *“Tabi ki idarecilerdi. Demin de bahsettiğim gibi programları yenilemek, öğretmeni motive etmek çok zorlayıcıydı. Ve bunu başaramayan idareciler okullarında kaos yaşadılar.”* Şeklinde ifadesini paylaşmıştır.

Öğretmenin en önemli aktör olduğu görüşüne hakim olan M11: *“Öğretmendi. Yöneticiler sadece onları yönlendirdi ama tüm yük öğretmendeydi. Veliyi idare ettiler. Yönetici olarak bizden çok emekleri vardı. Sabah 8, akşam 20 ders yaptılar. Mesai saatleri kavramı dışında bir performans sergilediler. Velinin ders konusunda istekleri nedeniyle geç saatlere kadar çalıştılar. Özellikle 8.sınıf öğrencilerinin erken saatlerde ders yapmak istememeleri nedeniyle öğretmenlerimizi gece 22’ye kadar ders anlattılar. Hafta sonuna da ders konulmadığı için geç saatlere kadar çalışmak zorunda kaldılar.”* İfadesiyle özellikle sergiledikleri performansın yüküne değinmiştir. K16: *“Değişim sürecinin en önemli aktörleri bence öğretmenlerdi. Çünkü veli, öğrenci ve okul arasındaki köprü olan onlardı. Bakanlık ve okul idaresi duyurular yapsa da bunları öğrencilere ve velilere tek tek ulaştırmaya çalışan, onlarla hem psikolojik, hem pedagojik, hem de akademik anlamda birebir muhatap olan öğretmenlerdi. Elbette herkes bu işi gönülden üstlenmedi, fakat kendi zamanını bile eğitim için harcayan öğretmenler bu değişim sürecinde aktif olarak rol aldı.”* görüşü ile destekleyici niteliktedir.

Öğretmenlerin sürecin yöneticisi olduğuna dair değişime uyum sağlamadaki rollerinin önemine vurgu yapan katılımcılar olmuştur. K15: *“Değişim sürecinin en önemli aktörleri öğretmenlerdi. Çünkü anlık verilen kararlara uyum sağlayarak süreci başarılı bir şekilde yürüttüklerini düşünüyorum.”* şeklinde ve K4: *“Az önce de belirttiğim gibi bu değişim sürecinin en önemli aktörü kesinlikle öğretmenlerdi. Çünkü hem veli hem öğrenci ile bire bir ilişki içinde olan bizlerdik. Hem iletişimi güçlü kılmaya çalıştık hem de uzaktan eğitime kendimizi de entegre etmeye çalıştık.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

En önemli aktörün Milli Eğitim Bakanlığı olduğunu düşünen K3: *“Bence değişim sürecinin en önemli aktörü MEB’dir. Çünkü biz öğretmen olarak her ne kadar sahada ve sürecin merkezinde olsak da, bakanlık kararlarına uymakla yükümlüüz. Bakanlığın bu süreçte belirgin bir politika izleyememesi en önemli konu.”* şeklinde

görüş bildirmiştir. Destekleyici olarak K7: *“Bakanlığın bu süreçte EBA’yı verimli kullandığını düşünüyorum. Bu konuda alt yapımızın olması sürece uyumu kolaylaştırdı.”* paylaşımında bulunmuştur.

Bu görüşlerden farklı olarak okul idaresi ve öğretmenlerin en önemli aktörler olduğu görüşünde olan katılımcılar olmuştur. K12 bu konuda, *“Okulumuzda okul idaresi ve öğretmenler değişim sürecinde en önemli aktörler olarak yer aldı. İş birliği ve karşılıklı iletişim ile süreç tasarlandı ve uygulama aşamasında da geri dönütler ile değerlendirmeler yapılarak süreç revize edildi. Okul idaresinin veli ve öğretmen motivasyonu sürece yönelik başlıca katkılardan oldu.”* şeklinde ve M18: *“Değişim sürecini yönetmede en önemli aktör okul idarecileri ve öğretmenler oldu kesinlikle. Yüz yüze iletişimin mümkün olmadığı bu süreçte bizler idareci olarak öğretmenlerden yardım istedik. Yapılması gerekenler ve beklentilerimizi velilere öğrencilere iletmek ve uygulamak tamamen onların ilgisine azmine yeteneğine bağlı oldu. Tabi öğretmenleri bu iş için motive etmek de biz idarecilere düştü.”* Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

En önemli aktör olarak aileyi gören K10: *“En önemli aktör elbette ki aileydi. Çünkü çocuklar değişime aslında çok çabuk uyum sağladılar ama her aile çocuğuna uygun altyapı ortamı sağlayamadı. Bunlar da genelde maddi imkansızlıklar nedeniyle yaşanmıştır. Ama çocuklarına eğitimsel anlamda destek onları aktör yapıyordu bence.”* açıklaması ile ve herkesin eşit derecede sorumlu olduğunu düşünen M9: *“Herkes eşit derece sorumluydu. Tüm öğretmen kadromuz elini taşın altına koydu, herkes sorumluluk aldı. Okul idaresi, PDR öğretmenleri, bilişim teknolojileri öğretmenleri yoğun bir çalışma ile uzaktan eğitim sürecinde öncülük ettiler, değişimleri hızlı bir şekilde gerçekleştirdiler.”* görüşü ile paylaşımlarını ifade etmişlerdir.

Pandemi döneminde süreç içerisinde en etkili aktörün öğretmenler olduğu görüşü yaygındır. Özellikle uzaktan eğitimde yaşanan değişimle çalışma saatleri ve iş yüklerinin artması nedeniyle sarfettikleri çabanın zorluğunu aşarak süreci yöneten en önemli aktör olduklarını ifade etmişlerdir. En önemli aktörün öğretmenler olduğuna dair hem öğretmenler hem de idareciler görüş bildirmişken; en önemli aktörün idari kadro olduğuna dair yalnızca idareciler görüş bildirmiştir. Bu durum özellikle idarecilerin objektif bir değerlendirme yapmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Pandemi döneminde okul paydaşlarının (okul müdürü/idareciler/öğretmenlerin) birbirlerinden beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 4.4'te verilmiştir:

Tablo 4.4. *Pandemi döneminde okullarda değişim sürecinde paydaşlarının (okul müdürü/idareciler/ öğretmenlerin) birbirlerinden beklentilerine ilişkin bulgular*

	Katılımcılar	Frekans
Beklentide Olunan Paydaşlar		
Okul idaresi	K1, K3, K4, K7, K14, K15, K16	7
İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri	M2, K4, K15	3
Öğretmenler	K3, M5, M9, M11, M17, M19	6
Beklentileri karşılanmış olan paydaşlar	M6, M8, K10, K12, K13, M18, M20	7

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 4.4 incelendiğinde pandemi döneminde okullarda değişim sürecinde okul paydaşlarının birbirinden beklentilerine ilişkin katılımcı görüşlerine göre “beklentileri olan” ve “beklentileri karşılanmış olan” olmak üzere 2 kategori altında toplandığı görülmüştür. Yaşanan değişim sürecinde okul paydaşlarının birbirinden beklentilerine ilişkin görüşler “okul idaresi” (f=7), “öğretmenler” (f=6) ve “İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri” (f=2) olarak ifade edilmiştir. Katılımcılardan ifadelerine bakıldığında okul idaresinin yoğun olarak öğretmenlerden, öğretmenlerin ise okul idaresinden beklentileri olduğu görülmektedir. Katılımcılardan (f=7) pandemi boyunca beklentileri karşılanmış olanlarda bulunmaktadır.

Bu süreçte okul idaresi tarafından beklentileri karşılanmayan katılımcıların görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu konuda K1: “*Bu sürece kesinlikle özellikle idarenin daha fazla katkı sağlamasını beklerdim. Öğretmenlerin en ağır yükleri sırtlandığı bir süreçte işimizi kolaylaştırıcı uygulamaları ve kesinlikle bizi motive edici yaklaşımları sıklıkla görmek isterdim.*”; K3: “*Okul müdürü ve idarecilerden beklentim, sürecin teknik yönünü çok iyi öğrenip, öğretmenlere bu konuda gerekli açıklamaları zamanında ve doğru bir şekilde yapmalarıydı.....Ayrıca okul idaresinin öğretmenleri motive edici ve destekleyici olmalarını beklerdim.*” ve K7: “*En büyük beklentim sürece bizimde yabancı*

olduğumuzu kabul edip buna göre anlayışlı olmalarıydı...Diğer okullarla iletişim halinde olmalarını beklerdim. Bazı okullarda sürecin çok güzel yönetildiğine şahit oldum, yol göstermesi açısından fikir alışverişi yapılabilirdi...Bazı dönemler hiç dersimiz olmamasına rağmen okula gelmemiz istendi. Gerek pandemi sürecinde gerekse normal süreçte bu durumun çok gereksiz olduğu kanaatindeyim. Yöneticilerin bu konuda okula ve eğitime daha yararlı ve verimli olacak isteklerde bulunmasını beklerdim.” Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlere benzer olarak K4: *“Beklentim okul yönetimi daha esnek kararlar alabilir, ilk kez oluşan bir süreçte öğretmenlerin inisiyatif kullanması sağlanabilirdi.”* paylaşımında bulunmuştur.

Katılımcılardan İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden beklentide olup; beklentileri karşılanmamış olanlar vardır. M2: *“Marifet tartife tabidir. Yani aslında belki de bir kağıt parçası olarak görüyor bazıları ama inanın öyle değil. O kadar mutlu ediyor ki hani insanın fitratında var yapılan bir şeyin eline sağlık denmesi ihtiyacını hissediyor. O yapmıyor bende niye yapayım denmesini engelliyor..... Şartları bilmeden bunları bunları yapacaksınız denirken yukardan alınan kararlarda taşranın durumu dikkate alınarak yapılırsa yönergeler verilse ve rehberlik yapılırsa daha iyi olur.”* İfadesiyle beklentisini paylaşmıştır. Destekleyici nitelikte bir görüş olarak K15: *“Okul müdürü ve özellikle milli eğitim amirlerinden en büyük beklentim daha anlayışlı olmalarıydı. Bu süreçte verilen kararların yoruma açık bırakılması sıkıntılara neden oldu.”* paylaşımında bulunmuştur.

Katılımcılardan öğretmenler ile ilgili beklentilerin karşılanmadığı ifadeler olmuştur. Özellikle gerekli anlayışı göstermedikleri ile ilgili olarak M11: *“Beklentimiz karşılıklı anlayış oldu. Bize çok kızdılar son dakika değişiklikler için. Çok sık değişim ve geç haber verilmesi nedeniyle. Bu konuda anlayış ve karşılıklı fedakarlık bekledik. Eba destek noktasında mesela nöbetçi öğretmen olayına sıcak bakmadı ve gelmek istemediler.”*; M17: *“Öğretmenlerin özellikle program ile ilgili itirazları çok yıprattı bizi. Eninde sonunda bizimde gelen yazılara göre değişiklikleri yaptığımız düşünülürse daha anlayışlı olabilirlerdi.”* ve M5: *“Kesinlikle öğretmenlerden biraz daha anlayışlı olmalarını beklerdim. Evet zor bir dönemdi onlar içinde. Ama bu bir seferberlik dönemiyle kesinlikle. Çoğu zaman onları motive etmeye performans harcamak zorunda kaldık.”*. Öğretmenlerin sorumluluk boyutunda beklentileri karşılamadığını düşünen M9: *“Sorunları hızlı bir şekilde tespit edip çözüm üretmek, çözümü yine hızla paydaşlarla paylaşmak diyebilirim. Örneğin uzaktan eğitimde öğrencilerin devamlılığını sağlamak, teknik sorunların giderilmesi, online sınavların*

yönetilmesi, velilerin süreç hakkında bilgilendirilmesi konularında tüm öğretmenlerin sorumluluğu üstlenmesi beklentilerimizdendi.” Şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Beklentileri karşılanmış olan katılımcılardan M6: “*Ellerinden geleni de yaptıklarını düşünüyorum. Ne diyebilirim ki bu nedenle.*” ve M8: “*Bu süreçte herkesin kurallara uyması beklenmiş olup, kurallara uyulması nedeniyle okulumuzda öğretmen, veli, öğrenci gruplarımızdan çok az sayıda vaka çıkmış olması da bu beklentinin karşılandığını göstermektedir.*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Pandemi süreci boyunca paydaşların beklentilerinin sıklıkla karşılandığı görüşü hakim olmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin okul idaresinin; okul idaresinin öğretmenlerin beklentileri karşılanmadığına görüşler saptanmıştır. Bu durum paydaşların yalnızca kendileri dışında bulunan paydaşlardan beklentileri olduğunu göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimin önündeki engellere ilişkin görüşleri Tablo 4.5’de verilmiştir:

Tablo 4.5. *Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimlerin önündeki engellere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*

Engeller	Katılımcılar	Frekans
Sürekli değişimlerin olması	K1, M2, M6, K7, M11, K14, K15, K16, M18, M19, M20	11
Belirsizlik	M6, K7, K15, K16, M17, M19, M20	7
Lider yetersizliği	K1, K3, K4, K7, M11	5
Kaynak yetersizliği	M2, K3, K4, M5, M6, K7, M8, K10, M11, K12, K13, K14, K15, K16, M17, M18, M20	17
Teknoloji kullanımı engeli	K3, K12, K16	3
Devamsızlık	K3, K4, M9, K13, K15, K16, M20	7
Yetersiz veli desteği	K3, K4, M9, K13, M18, M19	6
Psikolojik engeller	K3, K4, M5, M11, K15, K16, M17, M18, M19	9
Bireysel farklılıkların olması	M2, M18	2
İletişim engeli	K3, K16, M20	3

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 4.5 incelendiğinde pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimin önündeki en büyük engel “kaynak yetersizliği” (f=17) olarak ifade edilmiştir. Diğer

engeller frekansların yoğunluğuna göre sırasıyla “sürekli değişimlerin olması” (f=11), “psikolojik engeller” (f=9), “belirsizlik” (f=7), “devamsızlık” (f=7), “yetersiz veli desteği” (f=6), “lider yetersizliği” (f=5), “teknoloji kullanımı engeli” (f=3), “iletişim engeli” (f=3) ve “bireysel farklılıkların olması” (f=2) olarak görülmektedir.

Pandemi döneminde okullarda yaşanan engellere ilişkin en yoğun frekans kaynak yetersizliğinde kendini göstermektedir. Bu konuda K4: *“En büyük engel alt yapı sorunlarıydı. Ebanın yetersizliği, öğrencilerin internete ulaşamaması, canlı derslerde yaşadığımız bağlantı kopuklukları gibi. Bu tabii fiziki şartların yetersizliği idi. Belki daha iyisi yapılabilirdi. Ama o dönem idareden gerekli desteği alamadık.”* ve M.: *“Bizim açımızdan kesinlikle kaynak yetersizliği ciddi bir engeldi.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde internet altyapısının kaynak yetersizliği olarak ortaya çıktığı görüşünü destekler nitelikte M20: *“Online eğitim sürecinde öğrencilerimizin memleketlerine gitmeleri, internet bulamadıkları için derslere katılamamaları, öğretmenleri ile gerektiği gibi iletişim kuramamaları gibi sıkıntılar yaşadık.”* paylaşımında bulunmuştur.

Sürekli değişimler ve yarattığı belirsizliği bir engel olarak gören katılımcılardan K1: *“Her gün hatta her saat değişiklik olabiliyordu. Bu en büyük engelimizdi. Ancak idareden yeterli destek olmaması bir engeldi tabii.”* ve M6: *“En büyük etken sonunu kestirememek oldu. Avrupa ülkeleri daha net kararlar alarak uyguladı. Bizde günlük vaka tablosu ile aylık okul açılma kapatılma kararları verildi. Bunlar dönemlik olsa daha faydalı olurdu.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Teknoloji kullanımı konusunda eksikliklerin bir engel olarak ortaya çıkması ile ilgili K12: *“Yaşanan değişimlerin önündeki en büyük engel sürecin bambaşka bir sistem ile devam ediyor oluşu ve yaş grubunun gelişim özellikleri nedeniyle sistem adaptasyonu oldu. Süreç içerisinde çocukların dikkatini toplayabilecekleri ve ilgilerini çeken web araçları ile kavram, kazanım ve göstergeleri bütünleştirme gerekliliği ve bu web araçlarına hakimiyet oranı arasındaki boşluk uygulamada bazen verimin düşük olmasında etkili oldu.”* paylaşımında bulunmuştur.

Veli desteğinin yarattığı engel ile ilgili olarak M9: *“Bazı veliler öğrencilerinin derslere katılımlarını yeterince önemsemediler.”*; psikolojik süreçlerin yarattığı engel ile ilgili olarak M17: *“Yarın ne olacağını bilemiyorduk. Bu psikolojimizi ve motivasyonumuzu ve hatta verimimizi yerle bir ediyordu sürekli.”* Ve bireysel farklılıkların yarattığı engel ile ilgili olarak M18: *“...farklı bölgelerdeki farklı*

imkanlara sahip farklı okul türlerinde alınan kararların uygulanabilirliğinin planlanmaması...” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimin önündeki en büyük engel olarak katılımcı görüşleri kaynak yetersizliği üzerinde yoğunlaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin pandemi döneminde temel yapı taşı haline geldiği düşünülürse kaynak yetersizliği her alanda etkili olarak ciddi bir engel olarak ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca sürekli değişimler ve psikolojik değişimler de değişimin önünde bir engel olarak görülmüştür. Değişimin gerekli alt yapı ve sistematığının olmaması ve değişimde aktif rol oynayan bireylerin stresli bir süreç içinde olmaları ciddi bir engel olarak ortaya çıkmıştır.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı yaşanan tepkilere ilişkin görüşleri Tablo 4.6’da verilmiştir:

Tablo 4.6. *Pandemi döneminde okullarda değişime karşı yaşanan tepkilere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*

Genel Tutum	Değişikliğe Tepkiler	Katılımcılar	Frekans
Kabul		M8, K10, K13, K15, M17 M18, M20	7
Kayıtsız Kalma	-Kayıtsız kalma	K1, M2, M6	3
	-Yalnızca söyleneni yapma	K3, M9, K12, K14	4
Pasif Direnç	-Öğrenmeme	K1, K4, K16, M19	4
	-Mümkün olduğu kadar yapmama	K3, M5, K7, M11, K14, K16, M19	7
	-Yavaşlatma	M2, M11, K16, M19	4
	-İşten ayrılma	K1, M2	2

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 4.6 incelendiğinde pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı en büyük direnç “mümkün olduğu kadar yapmama” (f=7) olarak ifade edilmiştir. Diğer dirençlere dair frekanslar yoğunluklarına göre sırasıyla “yalnızca söyleneni

yapma” (f=4), “öğrenmeme” (f=4), “yavaşlatma” (f=4), “kayıtsız kalma” (f=3) ve “işten ayrılma” (f=2) olarak görülmektedir.

Pandemi döneminde yaşanan değişime tepki olarak kayıtsız kalanlar ile ilgili olarak K1: *“Pandemi eğitim öğretim döneminin tam ortasında başladığı için herkes bu duruma uyum sağlamak zorundaydı ama bu sürece belki bir tepki olarak ayrılan öğretmen arkadaşlar oldu...İletişim uzaktan olduğu için mesajlara kayıtsız kalıp dönmeyen ulaşılamayan kişilerde oldu.”* Ve M2: *“Rapor alacağım diyenler oldu. Bu değişime karşı bir engel olarak işi yavaşlatmak kayıtsız kalmak gibi öğretmenlerimiz yüz yüze eğitimi istemedi bu büyük bir engel oluşturdu.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yalnızca söyleneni yapma anlamında direnç olarak ise M9: *“Derslerin işlenmesi konusunda öğretmenlerden yana kötümser veya olumsuz bir durum oluşmadı ancak derslerin dışındaki mentörlük, sınıf öğretmenliği, proje üretimi gibi faaliyetlerde istediğimiz düzeyde üretken olmayan öğretmenlerimiz tabi ki oldu.”* paylaşımında bulunmuştur.

Pasif bir direnç olarak mümkün olduğu kadar yapmama şeklinde direnç gösterenlerle ilgili olarak K3: *“Örneğin bazı öğretmenlerimiz, öğrencilerin yüzyüze eğitimde de zaten başarısız olduğunu, o yüzden online eğitimde onlardan birşey beklemediğini, bu konuda kendisini yormayacağını ifade edenler oldu.”* şeklinde bir ifadede bulunurken destekleyici nitelikte olarak K7: *“Genel olarak söyleneni sorgulamadan yapan meslektaşım oldukça fazlaydı. Bunun yanında verilen işleri bazıları çok ciddiye alıp zamanında yaparken bazıları yöneticilerin eksikliklerini dile getirip yapmama yolunu seçiyordu. Bu alanda da bir bölünme yaşandığını söyleyebilirim.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrenmeme konusunda direnç gösterenlerle ilgili olarak K4: *“Ancak alışılmış eğitimin dışına çıkamama durumu bazı öğretmenlerde oldu maalesef. Kendini geliştirmek, yeterli teknolojik gelişmelere ilgi duymak, alanı ile ilgili dijital materyaller aramak zor geldi.”* ve işi yavaşlatma konusunda M11: *“Mesela birkaç arkadaş hafta içi kesinlikle ders anlatamam diye dilekçe verdiler. Programdaki ders saatlerine tepki olarak 21 saat üzerine girmeyeceklerini ifade ettiler. İş yavaşlatmak için yasal haklarını kullanarak sınıflarını bıraktılar. Çocukların dersleri yeni bir öğretmen görevlendirilene kadar boş geçmek zorunda kaldı.”* paylaşımında bulunmuşlardır.

Bir direnç olarak işten ayrılma seçeneğine yönelen öğretmenlerle ilgili olarak K1: *“Pandemi eğitim öğretim döneminin tam ortasında başladığı için herkes bu*

duruma uyum sağlamak zorundaydı ama bu sürece belki bir tepki olarak ayrılan öğretmen arkadaşlar oldu.” ve M2: “Şu şekilde oldu yüz yüze eğitim başladığı zaman titiz eldivenli gelen öğretmenlerimiz ben yapmak istemiyorum ben izne ayrılacağım dedi.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Süreçte herhangi bir olumsuz tepki sergilememiş olanlarla ilgili olarak M8: “Personelden hiçbir tepki ile karşılaştığımızı söyleyemem. Herkes elinden geleni yaparak tam performans sağladı diyebilirim.” ve K15: “Evdeki her türlü imkanını zorlayarak, öğrencilerini tek tek arayarak ders yapan öğretmen; Meb yanlış kararları nedeniyle hem veliler hem de idare tarafından suçlanan kesim oldu bu da öğretmenlerin motivasyonu düşürdü. Ama yine de hiçbir olumsuz tepkiye şahit olmadım.” paylaşımlarında bulunmuşlardır.

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı en büyük direnç olarak mümkün olduğu kadar yapmama davranışı ifade edilmiştir. Sıklıkla kayıtsız kalma ve pasif direnç unsurları gerçekleştirilmiştir. Bunu dışında aktif direnç unsurlarından sabotaj, bozma gibi tepkilere rastlanmamıştır. Öğretmenlerin idareciler tarafından izleme ve değerlendirme sürecine tabi tutulabiliyor olması nedeniyle ciddi bir pasif direnç sergilememiş olmaları ihtimali olduğu düşünülmektedir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde okullarda gözlenen tepkilerin nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 4.7’de verilmiştir:

Tablo 4.7. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı direncin başlıca nedenlerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri

Nedenler	Katılımcılar	Frekans
Psikolojik nedenler	K1, M2, K3, K4, K7, M9, K12, K16	8
Teknolojik eksiklikler	K1, K3	2
Belirsizlik	K3, M11, K14, K16	4
Rutinin bozulması	K4, M5, M11, K16, M19	5
Artan iş yükü	K1, K4, M5, K16	4
Kötü uygulama planlaması	M6, K7, K12, K14	4
Kötü liderlik	K7, K16	2
Verimin düşmesi	K12, K16	2
Veli desteğinin eksik olması	K14, K16	2

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 4.7 incelendiğinde pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı dirence ilişkin en büyük nedenin “psikolojik nedenler” (f=8) olarak ifade edilmiştir. Diğer nedenlere dair frekansların yoğunluğuna göre sırasıyla “rutinin bozulması” (f=5), “belirsizlik” (f=4), “kötü uygulama planlaması” (f=4), “artan iş yükü” (f=3), “teknolojik eksiklikler” (f=2), “kötü liderlik” (f=2), “verimin düşmesi” (f=2), “veli desteğinin eksik olması” (f=2) olarak görülmektedir.

Pandemi döneminde okullarda yaşanan direnç ile ilgili olarak en büyük sebep yaşanan psikolojik olumsuzluklar olmuştur. Bununla ilgili olarak K4: *“En büyük neden dediğim gibi pandeminin getirdiği ruhsal durum. Daha sonra yenilik her zaman zordur. Yani her zaman yapageldiğimiz alışkanlıkları devam ettirmek kolaydır. Yenilik için araştırmak, zaman yaratmak gerekir. Bu zor geldi bize demek ki.”* ve K1: *“Bu nedenle de ruhsal olarak güçlü olmak ve teknolojik anlamda daha deneyimli ve bilgili olmak bu süreçte çok önemli ve gereklidir.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunu desteklerken aynı zamanda teknolojik eksikliklere de değinen K3: *“Belirsizlik, yorgunluk, mesleki olarak memnuniyetsiz olma, sosyal medya üzerinden öğretmenler yapılan olumsuz ve aşağılayıcı yorumlar, mesleğin değersizleştirilmesi, teknolojiye yatkın olmamanın verdiği zorluklar.”* paylaşımında bulunmuştur.

Belirsizliğin bir direnç sebebi oluşuyla ilgili olarak K14: *“Pandemi sürecinin hala devam etmiş olmasının verdiği belirsizlik.”* ve K16: *“Süreç içinde olumsuz bakışın gelişmesi pek çok nedenle ilgili olabilir elbette. Pandemi hiçbirimizin daha önce yaşamadığı bir durumdu ve bu kadar uzun süreceğini asla tahmin etmezdik. Hep normale döneceğimiz günlerin yakın olduğunu düşündük...Süreç uzadı ve biz hiç bilmediğimiz bir rutin içine girdik.”* Paylaşımında bulunmuşlardır.

Direnç bşr sebep olarak belirsizliğin yanı sıra rutinin bozulması ile ilgili olarak M11: *“Ailevi nedenler, mesai kavramının ortadan kalkması, sabahçı-öğlenci gibi devre kavramının ortadan kalkması, özel hayatın etkilenmesi, Online derslerin saatlerinin belirsizliği sebebiyle aile bireylerine yeterince zaman ayıramamak.”* paylaşımında bulunurken; K4: *“Daha sonra yenilik her zaman zordur. Yani her zaman yapageldiğimiz alışkanlıkları devam ettirmek kolaydır. Yenilik için araştırmak, zaman yaratmak gerekir. Bu zor geldi bize demek ki.”* görüşüyle onu destekleyici olmuştur.

Artan iş yükü ile ilgili olarak K1: *“Öğrencileri ekran karşısında motive etmek ve dersi anlamalarını sağlamak uzaktan anladıklarından emin olmak büyük çaba gerektiriyordu.”* ve kötü uygulamalar ile ilgili olarak M6: *“Bazen evde kal*

mantığı yanlış uygulandı. Eğitim için okula gelmeyen öğretmen, sıradan bir konu için yapılacak yüz yüze toplantıya veya sınıf defteri doldurmak için okula çağrıldı. Bu da tepki oluşmasına ve diğer olaylara aktarılmasına neden oldu.” Paylaşımında bulunmuşlardır.

Kötü liderliğin dirence bir sebep olduğu ile ilgili olarak K7: *“En büyük neden yöneticilerin süreci yönetmedeki yetersizlikleriydi. Ayrıca imkanların eşit olmamasına rağmen yapılması istenen şeylerin aynı olması da birçok kişiyi karamsarlığa itti.”* görüşünü paylaşıırken; K12. *“Uygulama şekline yönelik yetersizlik, motivasyon düşüklüğü, elde edilen verimin düşüklüğü etkili oldu.”* Görüşü ile verimin düşük olmasının dirence sebep olduğunu dile getirmiştir.

Dirence yönelik bir çok sebep sıralayan K16. *“Genel olarak bu olumsuzların nedenlerine bakacak olursak sürecin verimliliğinin düşük olduğunun gözlemlenmesi, idari zorlamalar, öğretmenlere yönelik itibarsızlaştırma hareketleri, mesleki yetersizlik, görevini hakkıyla yerine getirmeme, öğrenci ve veli ilgisizliği ya da aşırı beklentileri, öğretmen-idare arasındaki sürtüşmeler, bazı görevlerin sürekli aynı kişilere verilmeye çalışılması, sürece karşı önyargılı tutumlar gibi nedenler sıralanabilir.”* paylaşımıyla veli desteğinden de bahsetmiştir. Onu destekleyici olarak K14: *“veli ilgisizliği...”* ifadesini paylaşmıştır.

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı dirence ilişkin en büyük nedenin psikolojik nedenler olduğu ifade edilmiştir. Değişim yaşanırken bireylerin süreç boyunca psikolojik yeterliliklerinin önemini ortaya koyan bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde okullarda değişime karşı tepki gösterenlere nasıl bir yaklaşım izlendiğine ilişkin görüşleri Tablo 4.8’de verilmiştir:

Tablo 4.8. *Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı dirence yönelik izlenen yaklaşımlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*

Yaklaşımlar	Katılımcılar	Frekans
Motive etme	K1, M2, M5, K7, M9, M11, K12, K14, K16	9
Sözlü uyarı	K1, M5, M19	3
Baskı, dayatma	K1, M6	2
Derse katılma	M5	1
Takipsizlik	K3, K4	2

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 4.8 incelendiğinde pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı dirence yönelik izlenen yaklaşımlara ilişkin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri verilmiştir. Dirence yönelik izlenen en yaygın yaklaşım “motive etme” (f=10); sonrasında “sözlü uyarı” (f=3), “baskı, dayatma” (f=2) ve “derse katılma” (f=1) olarak görülmektedir.

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı dirence yönelik motive edici yaklaşımlarla ilgili K1: *“Sürecin önemi, zorluğu, durumun farkındalığı idare tarafından toplantılarda sürekli belirtildi. Bu durumda bir ortak dil oluşturmamız herkesin birbirine destek olması motive etmesi her zaman yineleni. Psikolojik rehberlik birimi öğretmenlere yönelik online seminerler düzenledi.”* ve K7: *“Genel olarak destek olduklarına şahit oldum. Konuşarak durumu açıklama, nedenlerini paylaşma gibi ikna yolları kullanıldı.”* şeklinde paylaşımda bulunmuşlardır. Benzer şekilde motive edilmeye ihtiyacı olan öğretmenlerle ilgili olarak M9: *“Uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerden yana daha önce de söylediğim gibi kayda değer olumsuz bir yaklaşım söz konusu olmadı ama tabiki motivasyon eksikliği yaşayan öğretmenlerimizle iletişim kurularak sorunlar aşıldı.”* ifadesini paylaşmıştır.

Motive edildiği kadar sözel uyarılarla da karşılaştığını ifade eden K16: *“Hepimiz çok zorlandık ama çok da çalıştık. Ama bir yandan da hep uyarılara maruz da kaldığımızı belirtmek isterim. Öyle yapmazsanız böyle yapılır şeklinde aslında çok da gerekli olmayan uyarılardı. İdarecilerin de bu konularda amirleri tarafından sıkıştırıldığını düşünüyoruz. Bunların dışında motive edici, destekleyici yaklaşımlar*

da gördük elbette. Mobbing, tehdit gibi durumları şahsen hiç yaşamadım. Aldığımız uyarılar her birimize söyleniyordu. Süreç içindeki stres ile iyi kötü tüm yaklaşımları gördük.” İfadesi ile eleştirel bir paylaşımda bulunmuştur.

Motive etmenin yetersiz kaldığı durumlarda sözle uyarıda bulunulması ile ilgili olarak M5: *“Motive etmeye çalıştık güzel bir dille. Baktık ki olmuyor işlerin düzenli yapılması konusunda sözel uyarılar yapıldı ve denetimler için müdür yardımcılarını derslere katıldılar.”* ifadesiyle derse katılarak ta dirence karşı bir yaklaşım izlendiğinden bahsetmiştir. Sözel uyarılar dışında bir yaklaşım olarak dayatmalar uygulandığına yönelik olarak M6: *“Üstten gelen karar olduğu söylendi, yapılması mecburi gibi dayatmalarla açıklandı. İletişim yöntemi pek kullanılmadı.”* ifadesinde bulunmuştur.

Yaşanan dirence yönelik takipsizlik yaklaşımını terxih eden idareciler de sürece dahil olmuşlardır. Dirence karşı pasif kalmayı tercih eden idarecileri olduğunu aktaran K3: *“Tehdit yoktu ama motive edici ya da destekleyici yaklaşımda sergilenmedi. Gerektiği gibi işini yapmayan öğretmenler hakkında herhangi bir idari işlem (ceza,uyarı gibi) yapıldığını duymadım.”* şeklinde bir paylaşımda bulunmuştur.

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı dirence yönelik izlenen en yaygın yaklaşım motive etmek olmuştur. Motive etmenin yetersiz kaldığı durumlarda sözlü uyarılar yapılmıştır.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Pandemi sonrası eğitimin geleceğine yönelik yenilikçi uygulamaların gerekliliğine ilişkin katılımcı cevaplarına bakıldığında tüm katılımcıların bu tarz uygulamaları beklediği ve gerekli gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların pandemi dönemi sonrasında eğitimin geleceğine ilişkin uygulamalara dair ifade ettikleri bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Okulda inovasyon kültürü oluşturmak, teknoloji destekli, öğrencilerin tasarım odaklı düşüncelerini sağlamak çok önemli. Öğrencileri çağın getirdiği becerilerle donatmak ve hedef odaklı ve etkili nitelikli bir eğitim öğretim süreci sağlanmalıdır. Farklı öğrenme becerilerinde sürekli gelişim vardır. Yani problemi bulmak, soru sormak doğru sonuca giden yolu keşfetmek yaratma becerisi hep bunları canlı tutmak ve tetiklemek gerekir. Yani inovatif kafa yapısı eğitim öğretimde kullanacağımız yöntem uygulamalar için gereklidir.” (K1).

“Müdür destek verdiği zaman isterse öğretmenin yaşı 55 olsun inanıp girişken bir şekilde yapıyor motivasyon çok önemli inandırmak önemli müdürlerin değişimi yönetme konusunda daha bilgili olmaları gerekiyor okulu sahiplenmeleri gerekiyor ...Uzaktan eğitim modellerinin zenginleştirilmesi lazım. İçerik olarak çok kaynak olmalı sadeleştirilmiş ve net olması lazım. Yoklama önemli . Öğrenci takibi olmalı. Ölçme değerlendirme sistemlerinin olması lazım . Güvenlik tedbirlerinin alınması gerekiyor .” (M2).

“Ders planlarında, ders içeriklerinde düzenleme yapılması, program ve içeriklerin öğrencilerin ihtiyacına, okul türlerine göre yeniden düzenlenmesi gerekir. Teknolojik materyallerin kullanımında, hem öğrenciler hem de öğretmenler daha donanımlı hale gelmeli bu materyaller tüm okul ve dersliklerde kolay ulaşılabilir durumda olmalı. Hizmet içi eğitimler ile öğretmenlere gerek psikolojik gerekse mesleki destek verilmeli, eksiklikleri giderilmeli. Okulların ve dersliklerin şartları daha iyi duruma getirilmeli. Öğrencilerin sosyal yaşamda daha aktif olmalarını sağlamak için çalışmalar yapılmalı(proje üretme, yeni dersler ekleme, sorumluluk verme gibi)” (K3).

“Sadece pandemi sürecine özgü değil kalıcı bir şekilde inovatif uygulamaları eğitime entegre etmemiz gerekiyor. Çağın gerekliliklerinden biri haline geldi bu konu. Herhangi bir aksaklık durumunda eğitimi kesintiye uğratmayacak esnekliğe ve imkana sahip yeni bir eğitim öğretim sürecini inşa etmeliyiz.”(K7).

“Tabii gerekli. Artık çocuklarımız için hayatımızın içinde olmak kadar teknolojik gelişmelerle de iç içe olmak önemli. Bunun için öncelikle tüm okulların teknolojik donanıma sahip olması gerekli. Tüm öğrencilerin eşit haklarla faydalanabileceği teknolojik olanaklar sağlanmalı.” (K10).

“Yüzü yüze seyreltilmiş eğitim, tekli eğitime geçiş bir çare olabilir. Okulları ikili eğitimden düşürmek, sınıf mevcutlarını azaltmak bir öneri olabilir. O zaman okulları kapatmamıza da gerek de kalmazdı.” (M11).

“Evet, gerekli görüyorum. Pandemi eğitimde bambaşka bir pencere açtı. Şimdi çocuklara gökyüzünü bambaşka bir dille anlatmamız, tanıtmamız gerektiğini düşünüyorum. Buna yönelik olarak okul öncesi eğitim programımızın ve programda yer alan kazanım ve göstergelerin dijital ortamda da uygulanabilirliğinin test edildiği daha çok çalışmaya yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K12).

“Yeni ve uygulanabilir yaklaşımlar eğitime her zaman katkı sağlayabilir. Proje temelli öğrencinin aktif katılım sağladığı kendini ifade edebileceği dikkat ve algı becerisini geliştireceği alanlar olan uygulamalar.” (K14).

“İnovatif uygulamalarla öğrencileri teknolojiden uzak tutmadan, sadece fayda sağlayacakları şekilde, ama aynı zamanda da eğlenerek öğrenecekleri ortamlar yaratabiliriz. Eğitimi; farklı yaş gruplarına uygun etkinliklerle eğlenceli hale getirerek, öğrenmeyi öğrenebilecekleri, öğrendiklerini gerçek hayatla bağdaştırabilecekleri bir sisteme dönüştürmemiz; toplumu gelecekte daha iyi bir yere getirecektir. Bunun için; ülkenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, alanında uzman liyakat sahibi kişilerin yetiştirilmesi, yetiştirilen kişilerin doğru alanlarda kullanılması, yeniliklerin ülkede ve dünyada takip edilmesi, planlamaların uzun vadelerde hedefler belirlenerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir.” (K16).

“Pandemi sürecinde hepimizin gördüğü bir gerçek oldu, o da dijitalleşmenin önemi. Birdenbire tüm hayatımız ekran karşısında ve sanal ortamda gerçekleşmeye başladı. Yeniliklere ayak uydurmayı, dijital becerileri geliştirmeyi öncelikli hale getirdik. Yeni uygulamalar ve derslerde kullanılabilecek uygulamalar, web 2 araçlarını tüm öğretmenlerimizin öğrenmesi ve derslerinde uygulaması üzerine çalışmalar başlattık ve pandemi sonrası da bu çalışmalarımız devam edecek.” (M20).

Pandemi sonrası eğitimin geleceğine yönelik yenilikçi uygulamalara tüm katılımcılar tarafından ihtiyaç duyuluyor olduğuna dair görüş birliği yaşanan sürecin ihtiyaçları doğurduğunu ve yenilikçi uygulamaların sistem içerisinde olması gerektiğine işaret etmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda, COVID-19 pandemisi süreci boyunca okul yöneticileri ve öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşleri, karşılaştıkları sorun alanları, süreç yönetiminde aktörler ve görevlerine dair görüşleri, sürecin getirdiği değişimin önündeki engeller, nasıl yönetildiği ve sürecin eğitim sistemlerinde doğurması beklenen yenilikçi uygulamalar üzerine yanıtlar aranmıştır. Bu yanıtlar aşağıda verilmiş olan 8 alt problem cümlesi altında tartışılacaktır

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Çalışma sonuçları incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun pandemi döneminde yaşanan değişimlerin seyrine dair “çok sık değişim olması” ve “ani, hazırlıksız değişimler olması” konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmüştür. Pandemi döneminin getirdiği en büyük zorluğun ani-hazırlıksız ve sürekli devam eden bir değişim sürecine girilmiş olması olduğu görüşü yaygın olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında tüm katılımcıların %90’lık bir oranla en fazla ortak görüş bildirdiği noktalar bu iki görüş olmuştur. Çalışmanın bu bulguları Kara ve Bozkurt (2021) tarafından pandemi sürecinde okul yöneticiliğini araştırarak çalışmaları ile örtüşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen değişimlerin planlı ve sistematik bir şekilde olmasına alışmış olan eğitim paydaşları için pandemi süreci ile gerçekleşen bu ani ve dramatik değişim yıpratıcı olmuştur. Ancak pandemi süreci yalnızca merkezi yönetim tarafında değil tüm dünyada ciddi bir belirsizlik doğurmuştur. Bu olağanüstü ve sıradışı olayın tıp

sektöründe dahi belirsizlik doğurduğu gözlenmiştir. Bu nedenle sürecin okullarda ani ve hazırlık olması olağan olarak düşünülebilir ancak sürekli değişimlerin olması eleştirel bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürekli değişimlerin yaşanması Milli Eğitim Bakanlığının bu dönemde sağlıklı değerlendirme yapmakta zorlandığına işaret edebilmektedir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Değişim sürecinin etki ettiği alanlara ilişkin görüşler üç başlık altında toplanmıştır: 1) Yönetim süreci, 2) Sınıf içi süreçler, 3) Psikolojik süreçler.

Bu süreçlerden yönetim sürecine dair en fazla görüş birliği sınıf içi süreçlerle ilgili olmuştur. Hem öğretmen he okul yöneticileri sınıf içi süreçlerde yaşanan sıkıntılara değinmişlerdir. Yönetim süreçlerine bakıldığında ise görüşlerin yoğunlukla okul yöneticileri tarafından yapıldığı ve öğretmenlerin yönetim süreçleri ile fazla görüş bildirmediği görülmüştür. Bu durumun sebebi idare ile öğretmenler arasından keskin bir sınır olduğuna ya da birbirilerinden habersiz olmaları sebebiyle okul kültürünün gelişmemiş olması ile ilgili olabileceği şekilde yorumlanabilir.

Katılımcılardan okul yöneticileri pandemi döneminde yönetim sürecinde özellikle “planlama ve karar verme” ve “koordinasyon” ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını ve bu anlamda çok fazla çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu bulgular Özüdoğru ve Çetin (2021) ve Akyavuz ve Çakın’ın (2020) çalışmalarında pandemi döneminde eğitim öğretimi aksatmamak adına planlama ve koordinasyon konusunda yaşadıkları sorunlar ve çalışma temposundaki artış ile ilgili ifade ettikleri bulgular ile benzerlik göstermektedir. Kara ve Bozkurt (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde okul yöneticilerinin karar verme sürecinde sıkıntılar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine bakılarak, okul yöneticilerinin değişen ders programları, hibrit eğitim, sınıf mevcutları, pandemi koşullarına uygun temizlik koşullarını sağlama gibi konularda artan bir iş yüküne sahip olmaları ve merkezi sistem ile yönetilen eğitim sistemimizde özellikle okullarda insiyatif kullanma kültürünün gelişmemiş olması okul yöneticileri açısından süreci yaratma konusunda zorlayıcı olabileceği düşünülmüştür.

Sınıf içi süreçlerde yaşanan değişim ile ilgili olarak bulgular incelendiğinde katılımcılar sıklıkla, kaynak yetersizliği ve öğrenci/öğretmenlerin teknoloji konusunda yetersiz olmasına dair görüşler bildirmişlerdir. İlgili alan yazında yapılan birçok

çalışmada (Arslan ve Şumuer, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Keleş vd., 2020; Onyema vd., 2020; Türker ve Dünder, 2020; Varela ve Fedynich, 2020; Seyhan, 2021; Akyavuz ve Çakın, 2020) kaynak yetersizliği ve teknolojiyi kullanma konusundaki eksikliklerin pandemi döneminde eğitim faaliyetlerini aksattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumun doğrudan sınıf içi süreçleri etkiliyor olmasının yanı sıra eğitim öğretim faaliyetlerini aksatarak öğrenme çıktılarına ulaşılması konusunda zorluklar yarattığı değerlendirilebilir.

Zira mevcut araştırmanın bir diğer önemli sonucu olarak katılımcılar devamsızlığın artmasını sınıf içi süreçleri etkileyen bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun kaynak yetersizliği ve teknoloji kullanımından etkilenmiş olması muhtemeldir. Bu bulguya dair ilgili alan yazında Arora ve Srinivasan (2020); Demir ve Özdaş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ders katılımının az olması ile ilgili sonuçları ile destekleyici olmuştur.

Katılımcılar pandemi döneminde eğitimde farklı yöntem ve tekniklerin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu bulgu ile ilgili olarak alan yazında Özgül ve arkadaşları (2020); Seyhan (2021); Arslan ve Şumuer (2020) tarafından yapılan çalışmaları destekleyici niteliktedir. Bu sorun alanının da tekrar teknoloji yetersizliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Teknoloji yeterliliği olmayan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini yönetmek adına farklı yöntem ve teknikler geliştirmeleri çok olası değildir. Çalışma ile temelde teknoloji yetersizliği ile başlayan sürecin eğitim faaliyetlerinin kalitesine ne kadar ciddi bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Çalışma bulgularına göre pandemi sürecinin eğitim öğretimin önemli bir taşı olan ölçe değerlendirme faaliyetlerine de olumsuz etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İlgili alan yazında yapılan bazı çalışmalarda da (Arora & Srinivasan, 2020; Demir ve Özdaş, 2020) bulgularla benzerlikler saptanmıştır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme değerlendirme ile ilgili alınan kararların (sınav iptali ya da sınav yapılmaması) etkili olmasının yanı sıra yine kaynak ve teknoloji kullanımı yetersizliğinin de bir sebep olarak bu sonucu doğurduğu düşünülmektedir. Bu yetersizlikler hem öğretmenler hem öğrenciler açısından uzaktan eğitime katılımı etkilemiş, devamsızlığı arttırmış, öğretimi aksatmış ve öğrenme eşitsizliklerini doğurmuştur. Bu durum da öğrencilerin eşit koşullarda ölçme değerlendirmeye tabii tutulmaması gerekliliğini doğurmuştur. Ancak bu sürecin planlama aşamasında iyi bir koordinasyon sağlanamaması, kararların geç alınması, yapılmış olan sınavların

sonradan iptal edilmesi gibi yaşanan aksaklıkların okul paydaşlarının ölçme değerlendirmeyi bir sorun olarak ifade etmelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların üzerinde durdukları bir başka sorun olanı uzaktan eğitim sürecince yetersiz veli desteği olmuştur. Bu bulgu Demir ve Özdaş (2020) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bu bulgunun sebebinin ailelerin eğitim düzeylerinin öğrencileri takip edecek ve yönlendirecek kadar yeterli olmayışı ya da çalışan ailelerin bu konuda takip sorunu yaşamaları olabileceği düşünülmektedir.

Pandemi sürecinde yaşanan sürece ilişkin psikolojik faktörlere bakıldığında katılımcıların %70'i öğretmenler açısından bu dönemde olumsuz yansımalar gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde yaşanan psikolojik süreçler ile ilgili bulgular Bakioğlu ve Çevik (2020); Bayındır (2021) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Özellikle rutinlerinin bozulması, ev ve iş hayatına ait sorumlulukların bir arada yürütülmeye çalışılması ve sürece dair belirsizlikler, kayıp ve korkuların öğretmenlerin psikolojik olarak yıpranmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Birçok sektörde evden çalışmaya geçilmiş olmasına rağmen öğretmenlerin sürekli bir değişime maruz kalmalarının (program değişiklikleri, ailelerle iletişim gibi ekstra görevler gibi) onların diğer sektörlere nazaran daha farklı ve zorlu bir sürece çekildiğini düşündürmektedir. Mevcut araştırmada psikolojik süreçlerle ilgili olarak dikkat çekici olan ise yalnızca %30'unun öğrencilerinde psikolojik sorunlar yaşadığını ifade etmiş olmasıdır. Öğretmenlere nazaran oldukça az bir yüzdeye ulaşan bu sonucun sebebinin temel eğitim çağında olan öğrencilerin birçok belirsizlik ve bilgi kirliliğinden habersiz olmaları sebebiyle daha az stres yaşamış olmalarına dair bir yorum getirilebilir. Öğrencilerin yaşadığı psikolojik süreçlerle ilgili bulgu Karaman ve arkadaşları (2021); Uçkaç (2020); Yunus (2020) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Pandemi döneminde değişim sürecini yönetmede en önemli aktörün kim olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri öğretmenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin öğrenciler olan doğrudan ilişkileri ile onlara sağladıkları destekle önemli bir görev üstlendiklerini ifade eden bir çok çalışma (Yao vd., 2020; Kalimullina vd., 2021) bu bulguyu desteklemektedir. Sonuçlara bakıldığında en önemli aktörün okul yöneticileri olduğu konusunda görüşün yalnızca okul yöneticileri tarafından ifade

edilirken; en önemli aktörün öğretmenler olduğu görüşünün hem okul yöneticileri hem öğretmenler tarafından ifade edildiği göze çarpmaktadır. Bu durum öğretmenlerin pandemi sürecinde okul idaresinden daha fazla sorumluluk aldığını düşündüklerine de işaret etmektedir.

Ailelerin de süreç içinde önemli aktörler haline geldiğini ifade eden katılımcı görüşleri ile Kosaretsky ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan ve ailelerin özellikle ders çalışma konusunda çocuklarına sundukları fırsatlarla sürecin önemli aktörleri olduğu bulgularına ulaşan çalışmalarıyla örtüşmektedir. Pandemi süreci normal eğitim öğretim süreçlerine nazaran aile desteğine çok daha fazla ihtiyaç doğurmuştur. Özellikle temel eğitim birinci kademedeki bulunan öğrencilerin teknolojiyle fazla bir ilişkilerinin olmayışı ve bu dönemde ekran karşısında çocukların dikkatlerini toplamın zorluğu gibi faktörler ailelerin ek desteğini önemli kılmıştır.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim süresince paydaşların birbirlerinden beklentileri incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerden; öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin karşılanmadığına dair bulgular yoğunluktadır. Bu bulgular öğretmenlerin değişim sürecinde çabalarını yetersiz bulan ve yöneticilere yardımcı olmaları gerektiği sonucuna varan bulguları ile Uğurlu ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmektedir. Benzer şekilde öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin değişim sürecinde beklentileri de karşılanmamıştır. Bu bulgular Kara ve Bozkurt (2021) tarafından yapılan araştırmanın yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin zayıf oluşu ile ilgili bulgu ile örtüşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle okul paydaşları arasında kuvvetli bir iletişimin ve gelişmiş bir okul kültürünün olmadığı ile ilişkilendirilebilir. Yaşanan sorunları çözme noktasında işbirliği içerisinde hareket edemedikleri için beklentilerinin karşılanmadığı varsayımında bulunmaktadır.

Katılımcılardan merkezi düzeyde beklentileri karşılanmadığını belirtenlerin bulguları ise yaşanan sürecin hükümetin kamu kurumları düzeyinde desteklenmesi ihtiyacına işaret eden Costa ve arkadaşları (2022) tarafından yapılmış çalışmaları ile örtüşmektedir.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimlerin önündeki engellerin ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında kaynak yetersizliği ve sürekli değişimlerin olması görüşleri çoğunluktadır. Bulgular Helvacı, (2009) ve Töremen, (2002) çalışmaları ile örtüşmektedir. Yaşanan bir değişimi içselleştiremeden bir yenisi ile yüzyüze kalmak zorunda kalan okul yöneticileri ve öğretmenler sürekli yenilenen bir süreçte adapte olmakta zorluk çekerek motivasyonlarını kaybetmiş olabilirler. Aynı zamanda tamamen uzaktan eğitime bağlı olarak gerçekleştirilmeye başlayan sürecin kaynak yetersizliği gibi temel bir engele takılması sebebiyle değişime ket vurulması oldukça normal olarak değerlendirilmiştir.

5.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma

Çalışma sonuçlarına bakıldığında pandemi döneminde okullarda paydaşlar tarafından özellikle iş sorumluluklarının artması ve rutinlerin bozulması ile değişime karşı bir direnç gerçekleşmiştir. Birçok çalışan durumu kabul etme yoluna gitse de bir kısmı verilen görevleri mümkün olduğu kadar yapmamayı tercih etmiştir. Beder’de (2021) çalışmasında pandemi döneminde yaşanan mecburi değişimin örgüt çalışanlarının dirençli olabilmelerine yol açtığını ifade etmiştir.

5.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı direncin nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında en yüksek frekansın “psikolojik nedenler”, olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Değişime direncin nedenlerine ilişkin ilgili alan yazında yapılan bazı çalışmalar da psikolojik nedenlerin değişime direnci tetikleyen bir unsur olduğunu destekleyici niteliktedir (Sezen, 2015; Ivy, 2021; Kesmen, 2014). Mevcut çalışmada katılımcıların yaşanan süreçle ilgili olarak verdikleri ifadelerde de psikolojik bir kırılganlık içinde olduklarına dair sonuçlar vardır. Motivasyonlarını kaybetmiş ve ruhsal olarak yetersiz hisseden okul çalışanlarının yaşanan değişimleri kabul etme ve adapte olma konusunda isteksiz olmaları sebebiyle direnç gösterdikleri düşünülmektedir.

5.8. Araştırmanın SekizinciAlt Problemine İlişkin Tartışma

Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı dirence yönelik izlenen yaklaşımlara ilişkin katılımcı görüşleri çoğunlukla idarecilerin motive ederek bu direnci kırmaya çalıştıkları yönünde olmuştur. Benzer bir bulgu Akyavuz ve Çakın'ın (2020) çalışmalarına bakıldığında ortaya çıkan bulgularının süreci kolaylaştırmak için öğretmenleri motive edici yaklaşımlar tercih ettikleri yönündedir.

5.9. Araştırmanın DokuzuncuProblemine İlişkin Tartışma

Bu çalışmanın yapılmasındaki en önemli sebeplerden biri aslında okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişimin gerekliliğine olan fikirleridir; çünkü yaşadıkları süreç temelde ciddi bir değişim sürecidir. Değişim sürecini en derinden yaşamış kişilerin değişimin gerekliliğine dair görüşleri hem yaşadıkları tecrübeler hem de çıkardıkları dersler sebebiyle oldukça kıymetlidir. Katılımcıların tamamı pandemi döneminden sonra okullarda inovatif uygulamaların gerekliliğine ilişkin olarak bir görüş birliği içerisinde olmuşlardır. Araştırmanın bu bulguları alanyazın taramasından rastlanmış olan bir çok çalışmayı (Tan ve Chua; 2022; Sahlberg, 2020; Ellis vd., 2020; Barnhart, 2020) destekleyici nitelikte olmuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve geliştirdiği bakış açısıyla önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Her geçen gün değişen dünyada aynı kalabilmeyi ummak imkânsızdır. Dünyada hep var olan değişim olgusu ilk kez küresel standartlarda hayat bulmuştur. Pandemi süreci ile birlikte özellikle eğitim sistemlerinde hiç birşeyin artık eskisi gibi olmayacağını biliyoruz. Aynı zamanda daha iyiyi inşa etmek için de büyük bir fırsatı yakalanmıştır. Bu fırsatı en verimli haliyle değerlendirebilmek için pandemi süreci ve benzer süreçlerde yaşanan veya yaşanacak olan değişimin çalışılması gelecek krizlerin yönetilmesi konusundaki bir yol haritası olacaktır.

Bu çalışma, pandemi sürecinde yaşanan değişim süreci ve değişimin bireylerin işleri üzerindeki etkisi ile ilgili sınırlı sayıda değişkene dayanmaktadır. Gelecekteki araştırmacıların, bireylerin değişime hazır olmalarına yardımcı olan koşulların ve süreç yönetiminin daha detaylı iyi anlaşılabilmesi için daha geniş bir değişken yelpazesini çalışması gerekir.

Pandemi döneminde yaşanan değişimin okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözünden eğitim sistemindeki yansımalarının incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimlerin ani ve hazırlık oluşu ve yinelenen değişimler süreç içerisinde aksamalara sebep olmuştur.

2. Pandemi döneminde okul içinde “yönetim süreci”, “sınıf içi süreçler” ve “psikolojik süreçler” kapsamında ciddi değişimler yaşanmıştır. Yönetim sürecinde sıklıkla planlama ve karar verme aşamasında; sınıf içi süreçlerde kaynak yetersizliği ve yetersiz ebeveyn desteği alanında aksamalara ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bunları

takiben teknoloji kullanımında yetersizlikler, ölçme değerlendirmede aksaklıklar ve kullanılan yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitimde yetersiz oluşu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda süreç içinde özellikle öğretmenlerin psikolojik olarak yaşadığı olumsuzlukların motivasyonlarına ciddi etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

3. Okullarda değişim sürecini yöneten en önemli aktörün öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Pandemi döneminde okullarda değişim sürecinde okul paydaşlardan öğretmen ve okul yöneticilerinin yaşanan değişim süreci içerisinde birbirlerinden beklentilerini yeterli düzeyde karşılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimlerin önündeki engellerin sıklıkla “kaynak yetersizliği” ve “sürekli değişimlerin olması” şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Pandemi döneminde okul paydaşlarının yaşanan süreci kabul ederek herhangi direnç göstermedikleri ya da pasif bir direnç olarak; mümkün olduğu kadar yapmama yolunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

7. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı direncin başlıca nedeninin süreç içinde yaşanan psikolojik sıkıntılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişime karşı direnç gösterenlere karşı motive edici bir tutum izlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

9. Pandemi sonrası eğitimin geleceğini için yenilikçi uygulamaların tüm katılımcılar tarafından gerekli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle uzaktan eğitim sistemi alt yapısı ve yeterliliklerinin geliştirilmesi; farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda eksikliklerin giderilmesi konularında sıklıkla bir görüş birliği olmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1) Merkezi karar mekanizmalarının eğitimde yaşanan değişimleri planlı ve gerekli hazırlık alt yapısı tamamlandıktan sonra gerçekleştirmeleri ve yapılan bir değişim tamamlanmadan başka bir değişim sürecine girmemeleri önerilmektedir.

- 2) Uzaktan eğitim sistemine geçişte okul yöneticilerinin planlama ve karar verme mekanizmalarını destekleyici adaptasyon çalışmaları yapılmalıdır.
- 3) Eğitim sistemlerinin tablet ve internet gibi temel kaynak ve alt yapı sorunlarını gidermeleri ve uzaktan eğitimde öğrencilerin ebeveyn desteği olmaksızın sınıf içi süreçlere katılım sağlamaları amacıyla bilişim ve öz kontrol kazanımlarını destekleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- 4) Okul kültürü içerisinde velileri kucaklayıcı ve sisteme dahil edici uygulamalar gerçekleştirilmelidir.
- 5) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri ile eğitime uygun yöntem ve tekniklere hakim olmalarını ve ölçme değerlendirmeyi verimli bir şekilde sağlayacakları yeterlilikleri geliştirebilecekleri kazanımları edinmeleri için çalışmalar/eğitimler planlanmalıdır.
- 6) Okul paydaşlarının kriz dönemlerinde psikolojik olarak yeterli desteği almaları için okul rehberlik servisi çalışmaları çalışmalar planlanmalıdır.
- 7) Değişim sürecini yönetme konusunda okullarda işbirliği içerisinde tüm paydaşları kapsayan bir çalışma presibi benimsenmesi için gerekli ön hazırlık çalışmaları gerçekleştirilerek tüm aktörlerin eşit derecede önemlerinin ortaya konulması gerekmektedir.
- 8) Okul paydaşlarının birbirlerinden beklentilerinin karşılanmasını tam anlamıyla sağlamak amacıyla örgüt içinde iletişimi kuvvetli kılacak teşkilat şemasının kurulması gerekmektedir.
- 9) Okul yöneticilerinin değişime karşı direnci gözlemleme, engelleri tespit etme ve kolaylaştırma, değişime karşı direnci yönetebilme konusunda, gerek merkezi olarak yapılacak hizmet içi eğitimler, seminerler ya da destekleyici dokümanlar ile gerekse kişisel gelişimlerini destekleyici çalışmalar ile yeterliliklerini arttırmaları gerekmektedir.
- 10) Eğitim politika yapıcılar ve eğitimciler gibi tüm paydaşlar eğitim sistemlerine yeniden odaklanmalı ve değişimin doğasını yönetme ve uzaktan eğitim sistemleri başta olmak üzere inovatif uygulamaları eğitim sistemlerine entegre etme konusunda adımlar atmalıdırlar.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Çalışmada sadece pandemi sürecinde okullarda yaşanan değişime ilişkin öğretmen ve okul idarecilerinin görüşleri alınmış olduğu için, süreçte önemli aktörlerden olan veliler ve öğrenciler ile de görüşülerek farklı çalışmalar yapılabilir.
- 2) Araştırmanın evreni değiştirilerek ya da farklı eğitim kademelerine uygulanarak sürece dair farklı bakış açıları ortaya konulabilir.



KAYNAKÇA

1. AJMC Staff, (2021, 2 Ocak). A timeline of COVID-19 developments in 2020. *AJMC News*. <https://www.ajmc.com/view/a-timeline-of-COVID19-developments-in-2020>
2. Akyavuz, E. K., ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
3. Akyüz, H. (1991). Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
4. Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., and 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. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
5. Al-Samarrai, S., Gangwar, M., and Gala, P. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on education financing. World Bank, Washington, DC.
6. Anderson, B. L. (1993). The stages of systemic change. *Educational leadership*, 51, 14-14.
7. Arora, A. K., and Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching-learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian journal of management*, 13(4), 43-56.
8. Arslan, Y., ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
9. Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
10. Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 1-29.
11. Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme. Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
12. Barnhart, T. (2020). Co-innovating a paradigm shift from a pandemic. *Issues in Teacher Education*, 29(1-2), 122-131.
13. Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28
14. Bayındır, N. (2021). Öğretmenlerin pandemi sonrası okulların açılmasına ilişkin rezilyans beklentisinin belirlenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 353-362. <https://doi.org/10.53506/egitim.902431>
15. Beder, N. (2021). Muhasebe meslek mensuplarının yeni dünya ile imtihanı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 163-184. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902591>

16. Bergdahl, N., and Nouri, J. (2020). COVID-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
17. Borup, J., Jensen, M., Archambault, L., Short, C. R. and Graham, C.R. (2020). Supporting students during COVID-19: Developing and leveraging academic communities of engagement in a time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 161-169. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216288/>
18. Bozkurt, A., and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
19. Branswell, H. and Joseph A. (2020, 11 Mart). Who declares the coronavirus outbreak a pandemic. *STAT News*. <https://www.statnews.com/2020/03/11/who-declares-the-coronavirus-outbreak-a-pandemic/>
20. Burke, J., and Dempsey, M. (2020). *Covid-19 practice in primary schools in ireland report*. Maynooth University. <https://mural.maynoothuniversity.ie/12796/1/Covid-19%20Practice%20in%20Primary%20Schools%20Report.pdf>.
21. Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re-appraisal. *Journal of Management studies*, 41(6), 977-1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x>
22. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, OÖ.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
23. Calder, A. M. (2013). Organizational change: models for successfully implementing change. *Undergraduate Honors Capstone Projects*. 144. <https://digitalcommons.usu.edu/honors/144>
24. Cambridge (t.y.). Cambridge Dictionary. 01 Mart 2022 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/pandem> iç adresinden edinilmiştir.
25. Chandasiri, O. (2020). The COVID-19: impact on education. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, 6(2), 38-42. <https://www.aarcentre.com/ojs3/index.php/jaash/article/view/207>
26. Chen, W.C., Huang, A. S., Chuang, J.H., Chiu, C.C., and Kuo, H.S. (2011). Social and economic impact of school closure resulting from pandemic influenza A/H1N1. *Journal of Infection*, 62(3), 200-203. <https://doi.org/10.1016/j.jinf.2011.01.007>
27. Cook, J. W. (2019). *Sustainability, human well-being, and the future of education*. Springer Nature. Doi: 10.1007/978-3-319-78580-6
28. Cornell, J. (1996). Aspects of the management of change, *Journal of Management in Medicine*, 10(2), p.23-30. <https://doi.org/10.1108/02689239610117799>
29. Costa, E., Baptista, M., and Carvalho, C. (2022). The Portuguese educational policy to ensure equity in learning in times of crises. F. M. Reimers (Ed.), *Primary And Secondary Education During Covid-19* (pp. 203-225). Springer.
30. Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S.B. Demir). Siyasal Kitapevi.
31. Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Özcan, H.). Anı Yayıncılık.

32. Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage publications.
33. Cummings, T. G., and Worley, C. G. (2014). *Organization development and change*. Cengage learning.
34. Çağlar, İ. (2005). *Türk işletmeciliğinde Değişim ve Değişim Yönetimi*. Gazi Kitabevi.
35. Çağlar, İ. (2015). *Bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde: Değişim ve değişim yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
36. Çalışkan, A. (2007). Organizasyonel değişim yönetimi ve azerbaycan cumhuriyeti'ndeki türk menşeli işletmelerde bir uygulama [Yayınlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
37. Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
38. Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
39. Direktör, C. (2021). COVID-19 Salgını ve çocuk psikolojisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(4), 739-750.
40. Dzhus, O., Ostenda, A. (Ed.). 2020. *Education in the post-coronavirus world: the place of information and innovative technologies*. House of Katowice School of Technology.
41. Eames, K. T. D., Tilston, N. L., White, P. J., Adams, E., and Edmunds, W. J. (2010). The impact of illness and the impact of school closure on social contact patterns. *Health technology assessment* (Winchester, England), 14(34), 267-312. <https://doi.org/10.3310/hta14340-04>
42. Edurio and the Ministry of Education and Science of Latvia (2020). *Managing a school system through shutdown: lessons for school leaders*. <http://www.oecd.org/education/Latvia-managing-school-system-through-shutdown-lessons-for-school-leaders.pdf>.
43. Ellis, V., Steadman, S., and Mao, Q. (2020). Come to a screeching halt: Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation?. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 559-572. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>
44. Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi.
45. Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayın Dağıtım.
46. Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin.
47. Eroğlu, Ş. (2019). Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri. *Bilgi Dünyası*, 20(2), 275-280. doi: 10.15612/BD.2019.786
48. Eşiyok, B. A., ve Sekmen, F. (2012). *Türkiye ekonomisinde bölgesel gelişmişlik farklılıkları, Doğu Anadolu'nun bölgesel gelişmedeki yeri ve çözüm önerileri*. Türkiye Kalkınma Bankası Yayını.
49. ETUCE (2020). *ETUCE Statement on tackling the COVID-19 crisis*. <https://www.csee-etuce.org/en/policy-issues/COVID-19/3694-COVID-19-is-an-immediate-crisis-for-education-in-europe-but-the-long-term-questions-are-even-more-troubling>
50. Fernandes, N. (2020). *Economic effects of coronavirus outbreak (COVID-19) on the world economy*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3557504>
51. Fraser, C., Riley, S., Anderson, R. M., and Ferguson, N. M. (2004). Factors that make an infectious disease outbreak controllable. *Proceedings of the*

- National Academy of Sciences*, 101(16), 6146-6151. <https://doi.org/10.1073/pnas.0307506101>
52. Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next?. *Prospects*, 49(1), 25-28. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-0>
 53. Fullan, M., and Fullan, M. G. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform* (Vol. 10). Psychology Press.
 54. Gilley, A., Gilley, J. W., and McMillan, H. S. (2009). Organizational change: Motivation, communication, and leadership effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 21(4), 75-94. doi:10.1002/piq.20039
 55. Gilley, A., M. Godek, and J. Gilley. (2009). Change, Resistance, and the Organizational Immune System. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 74 (4): 4-10.
 56. Goldstein, J. (1988). A far-from-equilibrium systems approach to resistance to change. *Organizational dynamics*, 17(2), 16-26. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(88\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(88)90016-2)
 57. Gostin, L. O., and Friedman, E. A. (2015). A retrospective and prospective analysis of the west African Ebola virus disease epidemic: robust national health systems at the foundation and an empowered WHO at the apex. *The Lancet*, 385(9980), 1902-1909. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60644-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60644-4)
 58. Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E.T. (2006). Örgütsel Değişim Yönetimi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
 59. Gülcan, M. ve Cemaloğlu, N. (2017). *Örgüt Kültürü*. Pegem Yayınları.
 60. Hayes, J. (2018). *The theory and practice of change management*. Palgrave.
 61. Helvacı, M. A. (2009). Okullarda değişimi engelleyen faktörler ve okul yöneticilerinin rolleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (5), 32-56.
 62. Helvacı, M. A., ve Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-30.
 63. Honigsbaum, M. (2009). Historical keyword Pandemic. *The Lancet*, 373.
 64. Hwang, T. J., Rabheru, K., Peisah, C., Reichman, W., and Ikeda, M. (2020). Loneliness and social isolation during the COVID-19 pandemic. *International psychogeriatrics*, 32(10), 1217-1220. <https://doi.org/10.1017/S1041610220000988>
 65. Iivari, N., Sharma, S., and Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
 66. Ivy, K. A. (2021). *An Examination of Personality, Emotional Intelligence, Psychological Capital, and Resistance to Change* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
 67. Jeanne Allen, Leonie Rowan and Parlo Singh (2020) Teaching and teacher education in the time of COVID-19, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48:3, 233-236. Doi: 10.1080/1359866X.2020.1752051
 68. Kalimullina, O., Tarman, B., and Stepanova, I. (2021). Education in the Context of Digitalization and Culture: Evolution of the Teacher's Role, Pre-pandemic Overview. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 226-238.
 69. Kaminski, J. (2011). Theory applied to informatics-Lewin's change theory. *Canadian Journal of Nursing Informatics*, 6(1).

70. Kara, M., ve Bozkurt, B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Okul Yöneticiliği: Karşılaşılan Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 19(2). <https://doi.org/10.37217/tebd.969888>
71. Kara, Y. (2020). Pandemi Sürecindeki Öğrenci Deneyimleri: Bakırköy İlçesi Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.
72. Karakışla, E. (2009). *Kültür-Yönetim İlişkileri Bağlamında Örgütsel Değişim Sürecine Örgütsel Kültürün Yönetmelik Etkisi Açısından Etkisi* [Yüksek Lisans Tez Çalışması]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/100104>.
73. Karaman, M. A., Eşici, H., Tomar, İ. H., and Aliyev, R. (2021). COVID-19: Are School Counseling Services Ready? Students' Psychological Symptoms, School Counselors' Views, and Solutions. *Frontiers in Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.647740
74. Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
75. Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. *Pandemi döneminde çocuk ve ergen psikolojisi*, 1, 54-74.
76. Karcıoğlu, Ö. (2020). Coronavirüs Nedir, Nasıl Korunabiliriz?. *Phoenix Medical Journal*, 2(1), 66-71.
77. Kavuk, E., ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
78. Keleş, H., Atay, D., & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 155-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255>
79. Kesmen, M. (2014). *Örgütsel değişim ve değişime direnç: Bir kamu kurumu uygulaması* [Mastre tezi, İnönü Üniversitesi]. İnönü Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://hdl.handle.net/11616/5663>
80. Kırıl, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-103.
81. Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul Üniversitesi.
82. Kosaretsky, S., Zair-Bek, S., Kersha, Y., and Zvyagintsev, R. (2022). *General education in Russia during COVID-19: Readiness, policy response, and lessons learned*. F. M. Reimers (Ed.), In Primary and Secondary Education During Covid-19 (pp. 227-261). Springer, Cham.
83. Lodge, C., and Reed, J. (2003). *Journal of Educational Change*, 4(1), 45–62. doi:10.1023/a:1023098303107
84. Ma, Z., Idris, S., Zhang, Y., Zewen, L., Wali, A., Ji, Y., ... and Baloch, Z. (2021). The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7–15 years: an online survey. *BMC pediatrics*, 21(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02550-1>
85. Maurer, R. (2010). Applying What We've Learned About Change. *The Journal for Quality and Participation* 33 (2): 35- 38.
86. Maurice, J. (2016). Cost of protection against pandemics is small. *The Lancet*, 387(10016), e12. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00156-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00156-2)
87. MEB (2020). *2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Kapsamında İlk Yerleştirme Sonuçları*. https://rayhaber.com/wp-content/uploads/2020/08/No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf

88. MEB (2020, 16 Ekim). *Çocuğun olduğu her yerdeyiz*. <https://www.meb.gov.tr/cocugun-oldugu-her-yerdeyiz/haber/21829/tr>
89. MEB (2022). Bakan Özer'den tüm öğretmenlere başarı belgesi. <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozerden-tum-ogretmenlere-basari-belgesi/haber/25070/tr>
90. MEB (2022a). Psikososyal Destek Eğitim Programları. <http://orgm.meb.gov.tr/www/psikososyal-destek-egitim-programlari/icerik/1759>
91. MEB (t.y.). *Covid 19 Uzaktan Eğitim*. <http://covid19.meb.gov.tr/Covid19.Html?Cat=Rapor>
92. MEB. (2020a). *Telafide ben de varım*. <https://telafidebendevarim.meb.gov.tr/ogrenci.html>
93. MEB. (2020b, 1 Nisan). Ücretli öğretmenlere ve usta öğreticilere ders ücreti ödemesi sürecek. <http://www.meb.gov.tr/ucretli-ogretmenlere-ve-usta-ogreticilere-ders-ucreti-odemesi-surecek/haber/20624/tr>
94. MEB. (2021). 2020 yılı idare faaliyet raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
95. MEB. (2021a). 2020 yılı idare faaliyet raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
96. Mehmet, Ş. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Pegem Yayıncılık.
97. Memon, A. S., Rigole, A., Nakashian, T. V., Taulo, W. G., Chávez, C., and Mizunoya, S. (2020). *COVID-19: How prepared are global education systems for future crises?*. UNICEF. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7190_d_COVID19-GlobalEducation.pdf
98. Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar. (2020, Nisan 3). Resmî Gazete (Sayı: 31088). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/04/20200403-7.pdf>
99. Morens, D. M., Daszak, P., Markel, H., and Taubenberger, J. K. (2020). Pandemic COVID-19 joins history's pandemic legion. *MBio*, 11(3), e00812-20. <https://doi.org/10.1128/mBio.00812-20>
100. Morens, D. M., Folkers, G. K., and Fauci, A. S. (2009). What is a pandemic?. *The Journal of infectious diseases*, 200(7), 1018-1021. <https://www.jstor.org/stable/27794175>
101. Nadler, D. A., and Nadler, M. B. (1998). *Champions of change: How CEOs and their companies are mastering the skills of radical change*. Jossey-Bass.
102. NIEER. (2020). *Young children's home learning and preschool participation experiences during the pandemic*. https://nieer.org/wp-content/uploads/2020/11/NIEER_Tech_Rpt_July2020_Young_Childrens_Home_Learning_and_Preschool_Participation_Experiences_During_the_Pandemic_AUG2020.pdf
103. OECD (2020). *Scenario planning - Support for schools during the coronavirus pandemic*. <http://www.oecd.org/education/Sweden-scenario-planning-support-schools-during-coronavirus-pandemic.pdf>
104. OECD and Harvard Graduate School of Education. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf

105. OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB. (2021). *Survey on Joint National Responses to COVID-19 School Closures Database*. <https://www.oecd.org/education/Preliminary-Findings-COVID-Survey-OECD-database.xlsx> (accessed on 17 May 2021).
106. Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., and Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. Doi: 10.7176/JEP/11-13-12
107. Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., and Hanson, D. (2020). The impact of Covid-19 on learning-the perspective of the Ghanaian student. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 88-101.
108. Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem A Yayıncılık.
109. Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
110. Özden, Y. (2000). Eğitimde yeni değerler. Pegem A Yayıncılık.
111. Özgen, G., ve Ilgar, Ş. (2021). COVID-19 Sürecinde İlkokul 1. Sınıfı Başlayan Öğrenci Annelerinin Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(3), 225-242.
112. Özgül, E., Ceran, D., ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
113. Özgüven, İ.E. (1999). *Psikolojik testler*. PDREM Yayınları.
114. Özmantar, Z. K. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Turan, S. (Ed.). Eğitim çalışmalarında sık kullanılan araştırma türleri içinde (s. 49-78). Nobel Yayıncılık.
115. Özudoğru, H., ve Çetin, T. (2021). Pandemi Sürecinde Okul Yönetimine İlişkin İdareci Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 181-194. <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.139>
116. Pasmore, W. A. (1994). *Creating strategic change: Designing the flexible, high-performing organization*. John Wiley & Sons.
117. Pata, K., Tammets, K., Våljataga, T., Kori, K., Laanpere, M., and Rõbtsenkov, R. (2021). The patterns of school improvement in digitally innovative schools. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-19.
118. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
119. Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. TODAİ.
120. Peng, J., Li, M., Wang, Z., and Lin, Y. (2021). Transformational leadership and employees' reactions to organizational change: Evidence from a meta-analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57(3), 369-397. <https://doi.org/10.1177/0021886320920366>
121. Physio-pedia, 2020. *Endemics, epidemics and pandemics*. https://www.physio-pedia.com/Endemics,_Epidemics_and_Pandemics
122. Porta, M. (2008). *Dictionary of Epidemiology*. Oxford.
123. Porta, M. (Ed.). (2014). *A dictionary of epidemiology*. Oxford university press.
124. Prager, F., Wei, D., and Rose, A. (2016). *Total Economic Consequences of an Influenza Outbreak in the United States*. Risk Analysis.
125. Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., and Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home

- learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818.
126. Qiu, W., Rutherford, S., Mao, A., and Chu, C. (2017). The pandemic and its impacts. *Health, culture and society*, 9, 1-11.
127. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., and Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
128. Ross, A. G. P., Olveda, R. M., and Yuesheng, L. (2014). Are we ready for a global pandemic of Ebola virus? *International Journal of Infectious Diseases*, 28, 217-218. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2014.09.001>
129. Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
130. Sahlberg, P. (2021). Does the pandemic help us make education more equitable?. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 11-18.
131. Sahlberg, P. (2020), "Will the pandemic change schools?", *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 No. 3/4, pp. 359-365. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0026>
132. Schleicher, A. (2020). *The shadows of the coronavirus education crisis*. OECD Education and Skills Today. <https://oecdutoday.com/shadows-coronavirus-education-crisis/>.
133. Schleicher, A. (2021). *The state of education – one year into COVID*. OECD Education and Skills Today. <https://oecdutoday.com/state-of-education-one-year-into-COVID/>.
134. Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>
135. Sezen, A. (2015). Değişime Direnç Psikolojisi Bağlamında Belirsizlik Duygusu ve Dinsel Yönelimlerin Etkileri. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 9(17), 9-23.
136. Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75. Doi: 10.3233/EFI-2004-22201
137. Stites, M. L., Sonneschein, S., and Galczyk, S. H. (2021). Preschool parents' views of distance learning during COVID-19. *Early Education and Development*, 32(7), 923-939. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1930936>
138. Talevi, D., Socci, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., ... and Pacitti, F. (2020). Mental health outcomes of the COVID-19 pandemic. *Rivista di psichiatria*, 55(3), 137-144. Doi: 10.1708/3382.33569
139. Tan, O. S., and Chua, J. J. E. (2022). Science, social responsibility, and education: The experience of singapore during the COVID-19 pandemic. In *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 263-281). Springer, Cham.
140. Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve kültürel değişme*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
141. Toker, K. (2007). *Örgütsel Değişim ve Çorlu-Çerkezköy Bölgesindeki Tekstil İşletmeleri Üzerinde Bir Uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
142. Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.

143. Türker, A., ve Dünder, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
144. Uçkaç, K. (2020). Sağlık meslek lisesi öğrencilerinde covid-19 pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin öğrenci duygu ve davranışları üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 3(1), 34-44.
145. Uğurlu, C. T., Doğan, S., Dağdeler, H. İ., ve Çetinkaya, M. (2013, 20-22 Haziran). *Kahramanmaraş okullarda yaşanan değişim sürecine ilişkin yönetici görüşleri* [Bildiri sunumu]. V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kahramanmaraş.
146. UNESCO. (2020b). *How many students are at risk of not returning to school?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
147. UNESCO. (2020). *Global Education Coalition*. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse/globalcoalition>.
148. United Nations. (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_COVID-19_and_education_august_2020.pdf
149. Varela, D. G., and Fedynich, L. (2020). Leading schools from a social distance: Surveying south texas school district leadership during the COVID-19 pandemic. *In National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 38(4), 1-10.
150. Varoğlu, K., Basım, N., Sözen, H. C., Yeloğlu, O., Sağsan, M., ve Şeşen, H. (2014). *Örgütsel değişim ve öğrenme*. Beta Yayıncılık.
151. Vegas, E., and Winthrop, R. (2020). *Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19*. Brookings Institution.
152. Verikios, G., Sullivan, M., Stojanovski, P., Giesecke, J., and Woo, G. (2016). Assessing regional risks from pandemic influenza: a scenario analysis. *The World Economy*, 39(8), 1225-1255. <https://doi.org/10.1111/twec.12296>
153. Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., & Stansfield, C. and Booy, R.(2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 3. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
154. Wedell, M. (2009). *Planning for educational change: Putting people and their contexts first*. Continuum.
155. WHO. (2011). *Comparative Analysis of National Pandemic Influenza Preparedness Plans*. https://www.who.int/influenza/resources/documents/comparative_analysis_php_2011_en.pdf
156. WHO. (2020a). *Novel coronavirus – China*. <https://www.who.int/csr/don/12-january-2020-novel-coronavirus-china/en/>
157. WHO. (2020b). *Coronavirus disease (COVID-19)*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
158. WHO. (2020c). *Coronavirus disease (COVID-19) dashboard available*. <https://COVID19.who.int/>
159. WHO. (2020d). *Archived: WHO Timeline - COVID-19*. <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---COVID-19>
160. World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <http://hdl.handle.net/10986/33696>.

161. Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., ... and McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of affective disorders*, 277, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
162. Yakut, S. (2020). Pandemi sürecinin lise öğrencileri üzerindeki psikososyal etkilerinin incelenmesi. *Yozgat: Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7, 2334-2347. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1997>
163. Yao, J., Rao, J., Jiang, T., and Xiong, C. (2020). What role should teachers play in online teaching during the COVID-19 pandemic? Evidence from China. *Sci Insigt Edu Front*, 5(2), 517-524.
164. Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 307-323.
165. Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
166. Yılmaz, İ. (2015). Organizasyonlarda değişim ve değişime karşı direncin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık boyutları ile incelenmesi: Fırat Üniversitesi idari çalışanları üzerine bir araştırma [Yükseklisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Fırat Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/405684>
167. Zhang, K., and Liu, W. (2016). Preliminary Exploration and Management Analysis of the Impact of the Avian Influenza Epidemics from the Point View of Chinese Animal Farmers. *Global Journal of Health Science*, 9(1), 233.
168. Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1), 29-33.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Bu görüşmede pandemi döneminde eğitimde neler yaşandığına dair görüşlerinizi belirlemek üzere toplam 9 Görüşme Sorusu hazırladım. Çalışmada kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve görüşleriniz yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. İzin verirsiniz, bu görüşmenin konuşacaklarımızın eksiksiz biçimde araştırmada yer alması için bir ses kayıt cihazıyla görüşmemizi kayıt altına almak istiyorum. Görüşmeye başlamadan önce, konuyla ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Sabrınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinin seyrine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişim sürecinde neler yaşandığına dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Pandemi döneminde okullarda yaşanan süreci yönetmede en önemli aktörlerin kimler olduğuna dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Pandemi döneminde okul paydaşlarının (okul müdürü/idareciler/öğretmenlerin) birbirlerinden beklentilerine dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Pandemi döneminde okullarda yaşanan değişimin önündeki engellere dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
6. Pandemi döneminde okullarda değişime karşı yaşanan tepkilere dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
7. Pandemi döneminde okullarda gözlenen tepkilerin nedenlerine dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

8. Pandemi döneminde okullarda değişime karşı tepki gösterenlere nasıl bir yaklaşım izlendiğine dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
9. Pandemi dönemi sonrasında eğitimin geleceği için inovatif uygulamalar gerekliliğine dair yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?



Ek 4. Gönüllü Katılımcı Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, ‘**Pandemi Sürecinde Temel Eğitimde Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri**’ adıyla, **İpek SAĞIM** tarafından 01/06/2021-30/12/2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sosyal medyanın öğretimsel liderliğe yansımalarına yönelik yönetici görüşlerini araştırmak.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Gaziantep

Araştırma Uygulaması: O Anket ☒ Görüşme

O Gözlem O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : İpek SAĞIM

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 2. Araştırma İzni Onay Yazısı

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
İl MEM Evrak Sayısı	34914367
Adı-Soyadı	İpek SAĞIM
Kurum / Üniversite	Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl(ler)	Gaziantep
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda görev yapan idareci ve öğretmenler
Araştırmanın konusu	Pandemi Sürecinde Temel Eğitimde Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
AY-SE Başvuru Formu	Var
Başvuru Taahhütnamesi	Var
Araştırma Yapılması Planlanan Okul Listesi	Var
Veri Toplama Araçları	Görüşme Soruları (8 adet soru)
Veri Toplama Araçları Kullanım İzni	Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.
Etik Kurul Onayı	Var
Veli İzin Formu	-
Görüş istenen Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Bu araştırma izin isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21.01.2020 tarihinde yayımlanan 2020/2sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında bu soruların Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler üzerinde, gönüllülük esasına göre, eğitim öğretim sürecini aksatmadan uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile izin verilmiştir.

Ek 3. Görüşme Formu İzni

- 7) Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 02.07.2021 tarih, 60181 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzni (ALİ BAŞ)" konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi ALİ BAŞ'ın, "Öğretmenlerin 21. yüzyıl Becerilerine İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi" başlıklı ölçek çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; ölçek çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğrencinin söz konusu ölçek çalışmasını yapabileceğinin uygun görülmesine;
- 8) Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 02.07.2021 tarih, 39943 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzni (AŞİ İNAN)" konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi AŞİ İNAN'ın, "Tek Ebeveynli Ailelerde Çocukların Bağlanma Stilleri ve Ebeveyn Davranışlarının Rolü" başlıklı ölçek çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; ölçek çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğrencinin söz konusu ölçek çalışmasını yapabileceğinin uygun görülmesine;
- 9) Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 02.07.2021 tarih, 60158 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzni (İpek SAGIM)" konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi İpek SAGIM'ın, "Pandemi Sürecinde Temel Eğitimde Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Gözlemleri" başlıklı ölçek çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; ölçek çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğrencinin söz konusu ölçek çalışmasını yapabileceğinin uygun görülmesine;
- 10) Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 02.07.2021 tarih, 60098 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzni (Mehmet Selman KAYAN)" konulu yazısı incelenmiş olup, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mehmet Selman KAYAN'ın, "Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamaları Yoluyla Öğretmenlerin Okul Ortamında Gelişimlerine Yönelik Bir Araştırma" başlıklı ölçek çalışmasının, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; ölçek çalışmasının amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup, adı geçen öğrencinin söz konusu ölçek çalışmasını yapabileceğinin uygun görülmesine;

ÖZGEÇMİŞ

İpek SAĞIM, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programından 2005 yılında mezun oldu. 2011 yılına kadar özel gereksinimli çocuklarla çalışmış ve 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığına Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni olarak atanmıştır. 2019-2020 yılları arasında Gaziantep Valiliği Proje Koordinasyon Biriminde çalışmıştır. İpek Sağım orta derecede İngilizce bilmektedir.

PROJELER:

- 2021 Cross Border Tales (IPA II) – Proje Koordinatörü
- 2021 Rengarenk Gönüller (Gençlik ve Spor Bakanlığı) – Proje Koordinatörü
- 2017-2019 Erasmus+ Okullar Arası Stratejik Ortaklık Projesi (Refugees Matter) – Proje Koordinatörü
- 2016 E-Twinning Projesi (My Recycling Diary) – Proje Koordinatörü
- 2015 Eğitimde İyi Örnekler Proje Çalışması (Hayalimdeki Kukla) – Proje Koordinatörü
- 2014 Eğitimde İyi Örnekler Proje Çalışması (Görme Engelli 0-6 Yaş Çocuklara Yönelik Sesli Masal Üretimi) – Proje Koordinatörü

ÖDÜL VE BAŞARI BELGELERİ:

- 2021 Başarı Belgesi
- 2019 Üstün Başarı Belgesi
- 2018 E-Twinning Projesi Kalite Etiket Ödülü
- 2018 Başarı Belgesi
- 2015 Başarı Belgesi
- 2014 Başarı Belgesi

VİTAE

Ipek SAĞIM graduated from Hacettepe University Faculty of Health Sciences Child Development and Education Program in 2005. She worked with special needs children until 2011 and was appointed as a Child Development and Education Teacher at the Ministry of National Education in 2011. Between 2019 and 2020, she worked in the Project Coordination Unit of the Gaziantep Governorate. Ipek Sağım has an intermediate level of English.

PROJECTS:

- 2021 Cross Border Tales –IPA II) - Project Coordinator
- 2021 Colorfull Hearts (Ministry of Youth and Sports) - Project Coordinator
- 2019 Erasmus+ Interscholastic Strategic Partnership Project (Refugees Matter) – Project Coordinator
- 2016 E-Twinning Project (My Recycling Diary) - Project Coordinator
- 2015 Good Examples of Project Work in Education (My Dream Puppet) - Project Coordinator
- 2014 Good Examples in Education Project Work (With a Visually Impaired 0-6 Year Old Child

AWARDS AND CERTIFICATES OF ACHIEVEMENT:

- 2021 Certificate of Achievement • 2019 Certificate of Outstanding Achievement • 2018 E-Twinning Project Quality Label Award • 2018 Certificate of Achievement • 2015 Certificate of Achievement • 2014 Certificate of Achievement